universidad abierta

REVISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA

NUMERO 26

AÑO 2005

U.N.E.D.
Centro Asociado "LORENZO LUZURIAGA"
Valdepeñas - Ciudad Real

NÚMERO 26 2005

universidad abierta

REVISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA

U.N.E.D.
CENTRO ASOCIADO "LORENZO LUZURIAGA"
VALDEPEÑAS - CIUDAD REAL

Edición:
Centro Asociado UNED c/ Seis de Junio, 55. Valdepeñas. Ciudad Real

Imprime:
Gráficos, c.b.
C/ Torrecilla, 5. Valdepeñas. Ciudad Real

Depósito Legal: CR 738-1983

ISSN: 1697-7386

La Revista Universidad Abierta no hace suyas necesariamente las opiniones contenidas en las colaboraciones que publica. El Consejo de Dirección velará en todo momento por la calidad científica de los trabajos que se remitan para su publicación.

PRESENTACIÓN

Una vez más, tengo la satisfacción y el honor de redactar unas líneas que sirvan de presentación a la Revista Universidad Abierta que el Centro Asociado edita desde 1983 y en la que se plasman año tras año la labor investigadora y científica que llevan a cabo los alumnos, profesores y colaboradores que, de manera espontánea, responden a nuestra invitación.

El Centro Asociado, como institución universitaria, debe transmitir saber y crear conocimientos científicos que sirvan para que la sociedad conozca más a fondo las distintas áreas en las que la práctica docente e investigadora de sus miembros viene desarrollando. Nosotros disponemos del medio adecuado para hacer llegar sus investigaciones, la revista "Universidad Abierta". Les ofrecemos sus páginas a todas las personas e instituciones que estén interesados en acercar sus ideas, estudios e investigaciones a la sociedad a través de este vehículo. Esperamos su cooperación en este recorrido.

Quiero agradecer el enorme esfuerzo económico a todas las entidades e instituciones que nos apoyan: Diputación Provincial de Ciudad Real, Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Ayuntamientos de Alcázar de San Juan, Puertollano y Valdepeñas, UNED, Caja de Castilla La Mancha, Caja Madrid, así como a otras muchas empresas que a lo largo de estos años nos han soportado económicamente. Sin su apoyo y colaboración este proyecto nunca hubiera existido.

Salvador Galán Ruiz-Poveda
Director Centro Asociado

ÍNDICE

Artículos conmemoración 25 Aniversario:

LOS TOROS EN ALMAGRO EN EL ANTIGUO RÉGIMEN

Francisco Asensio Rubio

Los toros en Almagro en el Antiguo Régimen

FRANCISCO ASENSIO RUBIO[1]

RESUMEN

Se trata de un trabajo sobre la historia de los toros en una población tan singular como lo fue Almagro, desde el siglo XVI al XVIII. Como otras muchas poblaciones de la geografía manchega y nacional, Almagro celebraba sus corridas de toros, así como los encierros, en su singular Plaza Mayor, plaza de origen popular construida sobre una estructura de columnas con dos cuerpos superiores de madera, basándose en pies derechos y balconcillos con boliches. A las tradicionales corridas de toros en la plaza se unían las corridas en las ermitas, así como los festejos taurinos en la plaza de toros su santuario, que dista seis kilómetros de la ciudad. Especialmente el trabajo refleja la evolución en el siglo XVIII del toreo a pie, especialmente con la aparición de figuras como Pedro Romero, verdadero artífice de los tercios de la actual lidia de los toros.

ABSTRACT

Itis a work about the history of the bulls in a singular and population as it was Almagro in from the XVI to XVIII century. As other many populations of the of manchega and nacional geographic, Almagro celebrates itis his bullfights, as well confinements, in a singular Major Square, itis a popular square constructed on a column structure with two top bodies of wood, being based on straight feet and balcony with jacks. To the traditional bullfights in the square was the bullfights in the hermitages, also the bullfighting in the sanctuary, to six kilometres of the city. Specially the work reflects the evolution of the bullfighting on the XVIII century, specially with the appearance of Pedro Romero, who is a true one creator of the present thirds of the fight of bulls.

[1] UNED. Catedrático de Geografía e Historia de Instituto.

La historia taurina almagreña se remonta a los orígenes de la propia ciudad, Almagro era parte de España, donde desde la Edad Media había tradición de torear a caballo en sus dos variantes, la lanzada y la de rejoneo. Era más espectacular y *"galana"* la modalidad de rejoneo que consistía simplemente en colocar al toro un rejón *"en cualquier parte"* del cuerpo del toro; otras suertes que realizaban los caballeros eran las de enlazar con cuerdas al toro desde sus caballos al tiempo que otro le ponía un rejón y la de colocar la espada de muerte, que podía hacerse a la cadera del caballo, al estribo y cara a cara[2].

En el siglo XVI se comenzó a utilizar el garrochón por invención salmantina, así como la lanzada a caballo. El toreo a pie sólo se practicaba cuando el caballero caía del caballo, entonces éste debía quitarse las espuelas y rematar al toro con la espada, ayudado con la capa; habitualmente se mataba al toro con la espada desde el caballo.

La fiesta comenzaba, en los siglos XVI-XVII, e incluso hasta comienzos del XVIII, con la presentación de los hombres que iban a lidiar, habitualmente vestían una corta capa negra, daga y espada al costado, usaban también un sombrero adornado con plumas de colores; hacían un pequeño *paseillo* en el que cumplimentaban a las autoridades. Los caballeros, habitualmente de la nobleza, iban acompañados de un grupo nutrido de lacayos y sirvientes en número variable y en función de la importancia del personaje. Realizado el *paseillo*, los alguaciles, de ahí la tradición actual, despejaban la plaza y daban la señal para comenzar la lidia, al tiempo que velaban por el buen orden del espectáculo[3].

La lidia consistía, como ya hemos señalado más arriba, en la colocación de diversos rejones cortos -cada rejón tenía unos ocho palmos- al lomo del animal, evitando que el *morlaco* tocase el caballo, realizando varias suertes más hasta acabar con el animal. Normalmente eran otros, no los caballeros, los que daban muerte al toro, previo toque de trompeta; si el caballero había sido *ofendido* por el toro, el caballero se vengaba del animal abatiéndolo de una estocada. Podía matarlo a caballo o a pie, y siempre para demostrar su proeza ante las mujeres que acudían al espectáculo.

En Almagro, y antes de la construcción de la plaza de toros en el siglo XIX, como además ocurrió en toda España, los toros se celebraban en la Plaza Mayor, en un descampado en la ermita de las Nieves, en la ermita de La Caridad o en la de Santiago, ésta última ubicada en la dehesa del Zurracón, a unos cinco kilómetros en dirección Daimiel.

El lugar más frecuente donde se organizaban los festejos era, como ya he señalado, la Plaza Mayor.

La Plaza estaba estructurada en dos cuerpos separados o corredores a los que se acudía por sendas escaleras; a la panda situada en la zona de la calle del Toril (hoy Capitán Parras) se subía por una escalera ubicada en esa calle y al otro lado se accedía por las escaleras estrechas y pequeñas que todavía hoy existen. Las *claras* o ventanas que se alquilaban como si fueran palcos eran las del segundo corredor, no las del primero que quedaban siempre, por costumbre, para sus propietarios. Los sopórtales se cubrían de talanqueras de madera, exteriores a las columnas, que dejaban además la posibilidad de establecer filas de asientos, sacando así el máximo provecho al espacio.

En las esquinas que daban a las calles Feria, San Agustín, Mayor de Carnicerías se situaban dos puertas de salida y entrada, una en cada extremo; en el frontal del Ayuntamiento actual, antes Audiencia, se colocaba una grada a todo lo largo de su fachada, cerrando así la Plaza en este extremo. En el opuesto se situaba la Iglesia de San

---

[2] COSSIO, J.Mª. : *LOS TOROS. Tratado técnico e histórico*, tomo 2, Espasa-Calpe, S.A., Madrid, 1969, pág.6.

[3] VV.AA. : *Historia de Almagro*, B.A.M., Ciudad Real, 1993, pág. 396 y 397.

Bartolomé el *Viejo*, cuyo ábside –ese espacio actualmente lo ocupa un banco corrido que separa la Plaza en dos zonas, la más importante, donde se producían los toros, y la posterior, compuesta ahora por unos jardines- se colocaban gradas, una para los eclesiásticos y otra para el público, con una puerta en uno de sus extremos destinada al encierro de los toros. En la calle del Toril se ubicaban las dependencias del mismo nombre, desde donde salía el animal; de esta suerte quedaba preparada la Plaza Mayor para albergar las corridas de toros. Un aspecto muy curioso era que el precio de las entradas era distinto por la mañana y por la tarde; así para obtener una entrada más barata había que estar desde por la mañana en el coso, hasta el comienzo del festejo; esto ocurrió habitualmente hasta finales del siglo XVIII[4].

Los festejos taurinos de Almagro en el siglo XVIII no se celebraban coincidiendo siempre con las ferias, teniendo en cuenta que Almagro tenía entonces dos, una en abril y otra en agosto, nos resulta actualmente un poco extraño. En el último cuarto del siglo XVIII, y hasta la construcción de la plaza nueva de toros en 1845, los festejos taurinos se realizaban en la Plaza Mayor coincidiendo ya con las ferias y fiestas de agosto; los toros se convertirán en un reclamo más para atraer a los habitantes de la provincia y la región a la feria de ganados de Almagro.

En el siglo XVI la fiesta de Santiago se celebraba con grandes corridas de toros, a estos festejos taurinos asistía el Ayuntamiento de Almagro en pleno a uno de los corredores de la Plaza[5]; era frecuente que el Consistorio acudiera acompañado de otras autoridades como el juez, eclesiásticos, etc. Los asistentes recibían una *colación* (convite). En algunas ocasiones los festejos taurinos se suspendieron, generalmente cuando era un año de malas cosechas o cuando se habían producido desgracias; en 1580 se suspendieron porque los toros fueron robados[6].

Otra fecha en la que tradicionalmente se celebraban toros era la fiesta del Corpus Christi, fecha por otro lado bastante tradicional en el calendario taurino español. En 1663 se celebró con motivo de dicha fiesta un encierro y luego una corrida de toros en la Plaza Mayor.

En aquella época habitualmente, como ocurre también en la actualidad, el Ayuntamiento sacaba a subasta pública la organización y realización de los toros, dándola al mejor postor. En el *contrato* de arrendamiento la *empresa* estaba obligada a dar parte de las barreras gratis para las autoridades, según se desprende de la documentación de 1674 conservada en el Archivo Histórico Municipal de Almagro.

De manera paralela el Ayuntamiento tenía unas obligaciones para con los arrendatarios, ya que había parte de los gastos que corrían por cuenta del Consistorio, aunque el desembolso inicial lo hacían los arrendatarios, por lo que a menudo tenían *"dificultades"* en cobrar dichos gastos. En 1663 los arrendatarios reclamaban al municipio 1.107 reales en concepto de los siguientes gastos:

- 370 reales en concepto de remate de las barreras por los carpinteros.
- 30 reales por salario pagado a los barrenderos que limpiaron las calles por donde transcurrió el encierro.
- 336 reales en concepto de colaciones que se trajeron de Toledo (las colaciones se componían de dulces variados, pastas y a veces fiambres).
- 60 reales por 120 bizcochos.
- 75 reales de azúcar rosada.

---

[4] ASENSIO RUBIO, F.: *Almagro y la Ilustración*, UNED, Ciudad Real, 1993, pág.87.

[5] Habitualmente el Ayuntamiento asistía a las corridas de toros que se celebraban en la ciudad, situándose en un palco que se instalaba en el espacio que quedaba en la parte del callejón del Villar, donde no había balcones, instalándose ocasionalmente y de madera para las corridas de toros.

[6] VV.AA. : *Op. cit.*, pág. 271.

- 30 reales en concepto de limonada.
- 17 reales en concepto de una arroba de vino.
- 20 reales por limonada de aloja (bebida hecha de miel, agua y especias).
- 24 reales por seis arrobas de nieve.
- 26 reales en concepto de mano de obra[7].

EL SIGLO XVIII.

En el siglo XVIII los toros y la tauromaquia sufrieron cambios importantes que iban desde la manera de concebir la lidia hasta las reglas del toreo y las propias suertes.

Con el inicio del siglo XVIII, momento en que se produce en España un cambio dinástico, comienza la decadencia del toreo a caballo y se dan los primeros pasos del toreo a pie con las suertes características que hoy conocemos. La extracción social de los toreros también cambió, en tanto los toreros a caballo procedían en el siglo XVI/XVII de la nobleza, los toreros de a pie del siglo XVIII eran de clase humilde, habitualmente salían de los mataderos, donde habían trabajado, y son raros los de clases sociales más elevadas.

Como ya he señalado con anterioridad, las corridas de toros y los encierros se realizaban en la Plaza Mayor de Almagro, pero no eran los únicos sitios de la localidad donde se celebraban toros.

En la ermita de Santiago y en la de La Caridad también se daban toros; en estos últimos lugares se creaba la plaza cerrándola con carros, quedando en el interior el coso improvisado.

En el siglo XVIII el torero Blas Montero, natural de La Solana, fue herido por un toro en una corrida celebrada en la ermita de Nuestra Señora de la Caridad; como el torero no era como los de ahora se vio obligado a pedir apoyo económico al Ayuntamiento en forma de *"limosna"*, para terminar de curarse, dado que aunque los comisarios de *"otra fiesta, me dieron algunos dineros les he gastado"*. El Ayuntamiento socorrió al desafortunado diestro con 50 reales.[8]

El otro coso taurino de Almagro, el más antiguo, es el del Santuario de la Virgen de las Nieves.

La aparición de las primeras plazas de toros fijas de mampostería y piedra datan del siglo XVIII (Ronda, Sevilla, Almadén), sin tener en cuenta la del Santuario de Las Virtudes, en el término de Santa Cruz de Mudela, que data del siglo XVII (1645), y cuya estructura es cuadrada –seguramente por influencia del diseño de las plazas mayores, donde se venían celebrando tradicionalmente los toros en todos los pueblos de España-.

La primera plaza de toros fija que Almagro poseyó fue la del Santuario de la Virgen de las Nieves, de planta poligonal irregular, posee doce lados, parece más cuadrada que ovoide, poseía una estructura adintelada compuesta de *"Columnas de piedra y pies derechos de madera sustentando zapatas, constituían el apoyo de las andanadas del segundo piso, constituido por corredores cubiertos con tejados sobre pies derechos de madera"*[9].

Contrariamente a como afirma Clementina Diez de Baldeón, el coso no se construyó cuando la ermita ni con la intención que ella apunta, por el contrario éste se construiría a partir de 1770, momento en que los hermanos de la Virgen de las Nieves

---

[7] ASENSIO RUBIO, F.: *"Notas taurinas de Almagro (siglos XVII al XX)"*, en **Peña los Valdaos**, Almagro, 1986, s.p.

[8] ASENSIO RUBIO, F.: *"Notas. art. Cit."*s.p.

[9] DIEZ DE BALDEÓN, C.: *Almagro. Arquitectura y Sociedad,* Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Ciudad Real, 1993, pág. 270.

trataron de estimular el culto a la imagen y acordaron edificar el coso taurino: *"No se encuentra medio más util y beneficioso para el logro del Culto de las Imágenes y su debozion como el que se haia de Fabricar Plaza en aquella situación para tener Capeadas o Toros"*[10].

La decisión de construir anejo a las dependencias de la ermita de las Nieves un coso taurino dividió a los cofrades, así después de la mencionada reunión de la hermandad, algunos se negaron a firmar el acta, en señal de protesta y disconformidad con la idea, por lo que hubo que convocar una segunda reunión para aclarar la decisión tomada con anterioridad. En la siguiente reunión un grupo de miembros de la hermandad se mostró contrario a la edificación de la plaza de toros y los cuartos proyectados para las romerías. Los que habían defendido los proyectos de edificación del coso y los cuartos amenazaron a los otros con abandonar la hermandad, por lo que los primeros reconsideraron su postura y aceptaron las obras proyectadas, aunque no lo hizo así el cabecilla del sector crítico, José Domínguez, que veía en las obras un despilfarro profano.

Las obras de construcción de la plaza de toros avanzaban lentamente; en 1776 una fila de arcos que estaba ya construida se tuvo que derribar ya que no soportaba carga alguna. Los gastos de este derribo se hicieron con cargo a los toros de ese año. En 1777 la estructura del coso estaba concluida, pero la solidez del mismo era escasa por lo que era necesario construir contrafuertes exteriores para soportar el empuje de los muros y gradas; como los contrafuertes eran costosos de construir y la cofradía disponía de pocos recursos económicos para hacerlos, se decidió, como fórmula arquitectónica, adosar algunos cuartos en la parte exterior del coso. Actualmente se conservan los cuartos colindantes con la plaza de toros, alguno de los cuales poseen ventanas a las gradas, los más antiguos.

La destrucción de parte del Santuario durante la guerra civil afectó también a la plaza de toros, que perdió el cuerpo superior, los corredores, así como parte del muro exterior, las propias columnas de piedra del primer cuerpo y los pies derechos del segundo; dichas columnas se conservan en el soportal exterior, situado frente a la plaza de toros, con las huellas evidentes en la parte inferior de las mismas, de haber sido usadas como soporte de las talanqueras de la plaza de toros.

Durante el siglo XVIII la polémica rodeo al mundo de los toros, entre los defensores y los detractores de la fiesta. Especialmente los políticos ilustrados imbuidos de los aires provenientes de Europa atacaron duramente a la fiesta de los toros (Sarmiento, Feijóo, Clavijo, Cadalso, etc.), por lo que se dieron varias prohibiciones reales contra los toros en 1754 y 1770.

En 1754 el Consejo de Castilla enviaba una Real Orden a Almagro con la finalidad de que fuera trasladada a los pueblos de su jurisdicción. Los miembros del Consejo de Castilla se lamentaban en dicha Orden de la falta y carestía de vacas y bueyes para las labores del campo por culpa de los abusos de las *"terneras y festejos de toros"*; se prohibía *"las fiestas de toros en todos sus dominios queriendo S.M. no aya alguna aunque sea de las que se executan con el pretexto de devoción"*, a excepción de las que se dieran en la Corte.

A pesar de la prohibición general los espectáculos taurinos se celebraron con carácter benéfico, social o de ornato público, lo que significó en la práctica, a pesar de todas las trabas burocráticas, que se siguieron celebrando.

En 1760 el Diputado del Común y Procurador Síndico General, ante los daños provocados por la plaga de langosta a la agricultura, y dado que se habían gastado todos los caudales públicos que se poseían para dicho fin, más una cantidad adicional que se

[10] ASENSIO RUBIO, F.: *Op. cit.*, pág. 88.

había prorrateado entre los vecinos, arbitró, a pesar de las limitaciones legales de los festejos taurinos, celebrar dos corridas de toros, previo permiso, y aplicar el beneficio al pago de ese gasto extraordinario por la plaga de langosta, habida cuenta de la protesta general de los vecinos. Con la celebración de estos dos festejos taurinos aspiraban a obtener 12.000 reales de vellón; los días elegidos para las corridas fueron el 21 de junio, Corpus Christi, y el 23 de agosto (víspera del patrón de la ciudad, San Bartolomé)[11].

En 1761 se celebró una corrida de toros en la Plaza Mayor y Juan Francisco Valle y Manuel Fernández de Lanza, comisarios que fueron de esta corrida, se comprometieron con Manuel Perales a que les dejara un caballo que tenía para rejonear los toros, conviniendo por el préstamo del caballo que si éste salía herido o moría, le daría 300 reales de vellón y, en caso contrario, se lo devolvería con una gratificación de 50 reales de vellón. El caballo lanceó cuatro toros y en el último fue herido y los comisarios se lo devolvieron a su dueño sin los 300 reales convenidos. El dueño se negó a aceptar el caballo dos veces y, al final, lo convencieron los comisarios con la promesa de que le pagarían la deuda. El propietario lo aceptó y lo curó, y con posterioridad lo vendió por 100 reales de vellón. Como los mencionados comisarios no le pagaban la deuda, recurrió ante la justicia para reclamarla, pues además tenían que pagar un toro del espectáculo y una ventana que había alquilado para ver los toros.

El festejo había sido organizado con el objeto de obtener fondos para la ejecución de un pretil (paseo) en el Santuario de la Virgen de las Nieves y el Gobernador para esclarecer los hechos citó a declarar a los dos comisarios. Francisco del Valle y Manuel de Lanza declararon que el caballo había sido herido levemente y que curó con rapidez, razón por lo que sólo le entregaron la gratificación de 50 reales de vellón, una ventana alta gratis para ver los toros y algo de dinero, aunque Manuel Perales debía pagar un toro del festejo. El Gobernador no reconoció la deuda que reclamaba Manuel Perales y por el contrario le condenó a pagar 82 reales y 7 maravedises del toro que debía a la cofradía de la Virgen de las Nieves; para realizar el pago le fijó un plazo máximo de dos días, bajo pena de cárcel[12].

La Plaza Mayor de Almagro contaba con un mobiliario fijo para las celebraciones taurinas, tal como se deduce del inventario dado a los comisarios de la fiesta para el año 1763. El mobiliario se componía de las siguientes piezas para la conversión de la Plaza Mayor en plaza de toros improvisada: 37 vigas de los tablados, 18 puertas de toriles, 18 peones, 1 escalera con pasamanos de la señora gobernadora, 20 pies derechos de vigas, 16 pies derechos de tirantes, 44 tornillos, 6 *chapetas* (chapas) de los tornillos, 2 puertas de acceso para la zona de la calle Feria, 13 tableros, 2 puertas de entrada de la Audiencia y 2 más de la entrada de los ministros (suponemos que esta era la entrada que estaba al otro lado del ábside de la Iglesia que existía en la Plaza Mayor, San Bartolomé el Antiguo, en el lugar que ocupa hoy el jardín)[13].

En 1763 Juan de Elvira, Manuel Fernández de Lanza y Francisco Astorga presentaban plica de arriendo de la Plaza Mayor para dar una corrida de toros el día 23 de agosto, víspera de San Bartolomé, patrón de la ciudad, y día feriado. Los arrendadores se comprometían a traer a esa corrida *"Toreros de la Corte, y Caballero en Plaza"*, y después de pagar los impuestos establecidos y si obtenían ganancias, dar una cantidad en concepto de limosna, dado que era preceptivo para el permiso legal, para la *"reedificación de la Hermita de la Sa. Ana, sita intramuros de esta población; que como es ppco. Se halla quasi arruinada"*. El Ayuntamiento dio largas a la

[11] ASENSIO RUBIO, F.: *Op. cit.*, págs. 91 y 92.

[12] ASENSIO RUBIO, F.: *Op. cit*, pág. 94.
[13] ASENSIO RUBIO, F.: *Op.cit.*, pág. 93.

propuesta de arriendo, con la finalidad de tener cogidos a los empresarios. Finalmente el Ayuntamiento aceptó la propuesta pero con la condición de que entregase la totalidad del beneficio, excluidos los gastos, para la reconstrucción de la ermita de Santa Ana. Los empresarios aceptaron la propuesta.

Almagro tuvo también toreros populares en el siglo XVIII. En 1765 Pedro Sánchez Zancudo y Vicente Sánchez del Escorial, ambos toreros almagreños, pleiteaban por las ganancias desiguales que habían obtenido, ya que eran socios y habían compartido cartel juntos parte de la temporada anterior y el primero había cobrado 1.000 reales menos que el segundo, cuando a veces había tenido que torear algún toro más en alguna ocasión por cogida del segundo. Sabemos por la documentación conservada en el Archivo Histórico Municipal que habían alternado juntos en Navalcarnero, Los Yébenes y Manzanares, y Pedro había toreado en solitario en Torraba, Cristo de las Huertas, término de Ciudad Real, y Vicente en Aragón y Valencia; y que los banderilleros no cobraban nada en plazas de poca importancia, salvo en Madrid, donde recibían 400 o 500 reales en función de su valía. En los pueblos pequeños sólo en casos excepcionales cobraban una gratificación que daba el empresario y que podía ascender a 300 reales.

Las prohibiciones reales y el hecho de que existiese una plaza de toros de mampostería en el Santuario de las Nieves parece explicar la decadencia de los toros en la Plaza Mayor, por ello en agosto de 1775 los representantes municipales se preguntaban por el paradero del menaje que poseía el Ayuntamiento para la celebración de corridas de toros en la Plaza Mayor, ya que al parecer se había perdido.

En 1775 la cofradía de la Virgen de las Nieves pedía licencia para la celebración de una novillada y una corrida de toros, con la finalidad *benéfica* de desecar las lagunas que existían en los alrededores del Santuario. Los espectáculos serían los días 4 y 5 de agosto; el Ayuntamiento dio permiso y acudió a la cita taurina, obligándose la cofradía a pagar los gastos y comidas de los capitulares. En 1776 la cofradía solicitaba de nuevo permiso para celebrar una novillada, el Consistorio no debió darle el permiso, ya que en octubre lo demandaban de nuevo.

En 1776 el Convento de San Juan de Dios pidió permiso para dar una capea donde se matasen dos novillos, con cuyo beneficio se arreglaría la enfermería y el propio hospital del Convento, ya que no tenían recursos para hacerlo. El Ayuntamiento dio permiso al Convento pero estableció como condicionante el que la capea se diera en la plaza de toros de las Nieves.

En 1777 de nuevo el Convento de San Juan de Dios solicitaba permiso para celebrar en agosto una corrida de toros en la Plaza Mayor, con cuyo beneficio pretendía terminar la iglesia nueva del Convento. El Ayuntamiento concedió permiso al Convento y a la hermandad de las Nieves que también había solicitado autorización para dar una novillada el 5 de agosto en el Santuario.

El Consejo de Castilla, enterado de la facilidad con que las autoridades almagreñas daban las licencias taurinas, envió una carta-orden por la que se obligaba al Ayuntamiento a pedir permiso para la celebración de festejos taurinos a dicho Consejo, sin el cual éstos no podrían celebrarse. La situación fue complicada para el Ayuntamiento, ya que si bien el permiso del Convento de San Juan de Dios daba tiempo a solicitarlo, no ocurría lo mismo con la novillada a celebrar en el Santuario de las Nieves. El Ayuntamiento, ante la falta de tiempo, dio permiso a la hermandad de las Nieves, por el temor de que se produjeran alborotos. El Consejo de Castilla notificó posteriormente al Ayuntamiento que de ahí en adelante, y para cuando se celebrasen toros, no se diera licencia a sus promotores hasta tanto no la tuvieran del Consejo.

En 1789, en plena campaña gubernamental contra los toros, Campomanes autorizaba la petición de una capea para el día del Corpus, con la condición de que no se corrieran los toros. Los encierros habían sido tradicionales en Almagro, a la par que las capeas, pero unos años antes (1772) un individuo resultó cogido por un toro, causándole heridas de *pronóstico reservado*.

Francisco del Campo, que era el nombre del corneado, contó al juez instructor del auto su versión de lo sucedido. Al parecer el toro se encontraba en la calle Compañía y el lesionado citó al toro, a la par que un vecino suyo, Isidro Corrieras, le colocó una banderilla al bicho, lo que provocó que el morlaco se arrancase, arremetiendo contra el primero causándole heridas en el pecho y la cabeza; la segunda herida se la propinó el toro cuando Francisco del Campo intentó refugiarse en una casa, donde había mucha gente agolpada y no pudo entrar.

El cirujano que le atendió afirmó en su declaración que las heridas producidas a Francisco del Campo eran graves y, especialmente, la del pecho tenía más de cuatro dedos de profundidad.

Interrogados los testigos, el juez dictó sentencia, y estimó que no había existido culpabilidad alguna de segundas personas y, por ello, condenó al propio lesionado a pagar las costas del auto procesal y al cirujano[14].

En 1789 y dentro del programa de celebraciones públicas con motivo de la entronización de Carlos IV como rey de España, se incluyó la celebración de dos novilladas y una corrida de toros. Las novilladas se celebraron el 18 y 19 de agosto y la corrida la víspera de la festividad de San Bartolomé, patrón de la ciudad. El ganado se compró en Villanueva de los Infantes a Pascual Ortega, en Torrenueva a Ignacio Yepes[15] y en Almagro; el ganado costó, excluido el de Almagro que pertenecía a la vacada del concejo, 18.995 reales de vellón y los toreros de las dos primeras novilladas cobraron 9.450 reales, a repartir entre cinco toreros y un rejoneador procedentes de Madrid; el matador local Cristóbal Díaz (a) "*Rana*" cobró la tercera tarde sólo 350 reales por su faena. El Ayuntamiento consumió, como era obligación del empresario el pagar los mismos, 519 reales de vellón de refrescos y comidas de las tres tardes.

En la Feria de 1794 el Ayuntamiento proyectó la celebración de dos corridas, una el 23 de agosto y otra el 25, vísperas y día grande de la Feria almagreña. El Ayuntamiento comunicó al Marqués de Cervera que enviase a su criado, José Gómez, a tratar con los ganaderos de Villarrubia (lugar donde se encontraba buena parte de la denominada *casta gijona*), Almodóvar y Torrenueva para conseguir los 16 toros que se necesitaban para dichos festejos; toda vez que se acordaba enviar a la Corte una carta para conseguir los toreros necesarios para las dos corridas proyectadas.

El Consejo de Castilla dio permiso para los festejos con el condicionante de que no se produjeran encierros previos a las corridas. Los toros a lidiar por corrida serían diez, y la cuadrilla la compondrían toreros *"famosos"* en número de cinco y un barilarguero o picador; el torero que pretendían traer era el afamado Pedro Romero y para este empeño tenían un comisionado en Madrid, Julián Gómez.

Julián Gómez contestó a la carta enviada por el Ayuntamiento en julio, el 22 del mismo mes, y en esa explicaba que había hecho *"las más exquisitas aberiguaciones"* y Pedro Romero se marchaba a torear a Málaga y Jerez, mientras Francisco Garcés lo hacía a Cartagena; entre los dos se habían llevado a los banderilleros mejores que había

---

[14] ASENSIO RUBIO, F.: *Op. cit.*, pág. 98.

[15] Dicho ganadero debutó en la plaza de toros de Madrid con una corrida el 9 de junio de 1798. COSSÍO, J.Mª.: *Op. cit.* , pág. 322.

en Madrid y sólo quedaba disponible como matador José Romero, hermano de Pedro Romero[16]. Los primeros no estaban disponibles hasta comienzos de septiembre.

El 31 de julio se reunió el Gobernador Político y Militar de Almagro y los regidores comisionados para los festejos taurinos, Pablo López y Vicente Ortega, examinaron la carta enviada por Julián Ruiz; a la vista de esto acordaron, ante la imposibilidad de que viniera Pedro Romero, escribir a Cartagena, donde estaba el matador Francisco Garcés a intentar contratarlo para la feria almagreña.[17]

Contestó el Gobernador Político y Militar de Cartagena, Conde de la Conquista, a comienzos de agosto, explicando que era imposible la asistencia de Francisco Garcés a las proyectas corridas de toros almagreñas, ya que estaba contratado para los mismos días en la segunda corrida que se celebraría en Cartagena, aunque explicaba el Gobernador de la ciudad murciana que el torero estaba disponible para los primeros días de septiembre.

Entre tanto se realizó la subasta del armazón de la plaza por el Ayuntamiento y se había adjudicado a Antonio Arriaza, José López Patiño, Manuel López Patiño y José Dotor en 7.500 reales. El armazón de la plaza se inició el día 9 de agosto y la compra de los toros tres días antes, el 6, en Villarrubia de los Ojos al ganadero Hermenegildo Díaz Hidalgo (sabemos que presentó por primera vez su ganado en Madrid el 3 de junio de 1782); por cada toro, de los veinte que se adquirieron al mencionado ganadero, se pagaron 1.300 reales de vellón, y el importe total de los toros lo cobraría el ganadero al final de los dos festejos; de la misma forma los vaqueros que cuidarían los toros recibirían una gratificación y además el ganadero tendría derecho a *"una ventana de las de el Toril"*.

Pedro Romero llegó a Manzanares el 28 de agosto y, enterado de que Almagro le había enviado comisionados para tratar las fechas de los toros, escribió una carta a dicho Ayuntamiento y se la entregó a un emisario para que el Gobernador diera contestación o le escribiera a Madrid, toda vez que le advertía que tenía comprometidas las fechas del 1 y 15 de septiembre en Madrid y Málaga, pero entre esas dos fechas estaba disponible.[18]

---

[16] José Romero había nacido en Ronda y era hermano de Pedro, Juan y Antonio. Su padre fue Juan Romero también matador, quien trató de obligarle a ser carpintero de ribera, cosa que no logró, y fue después de Pedro el de más calidad como torero. Superadas las dificultades iniciales, ya que su padre no quería que se dedicase a los toros, acompañó a su hermano Pedro, pero la rivalidad apareció pronto entre los dos, por lo que trató de enrolarse con las cuadrillas de Costillares y Pepe-Hillo, hasta que finalmente su hermano de nuevo lo incorporó a su cuadrilla, junto con Antonio. En 1789 alternaron en Madrid los tres hermanos y en posteriores temporadas. En 1794 torearon en Madrid Francisco Garcés, José Romero y Pedro (el año que se intentó traerlos a Almagro), pero no Antonio. Desde 1796 no alternó con su hermano Pedro, que al poco tiempo se retiró, a decir de los cronistas por los *"piques"* con su hermano José. Toreó sus últimas corridas en 1818. COSSIO, J. Mª.: *Op. cit.*, págs. 820 a 822.

[17] Francisco Garcés fue matador de toros e inició su carrera como banderillero en las cuadrillas de *Pepe-Hillo y* de *Costillares*. En 1789 figuraba como sobresaliente en la plaza de toros de Madrid y en 1793 toreó ya como matador en Sevilla y Madrid; se retiró en 1800, siendo su mejor época las de los años noventa. COSSIO, J. Mª.: *Op. cit*, pág. 317.

[18] La carta enviada por el matador Pedro Romero decía así (la grafía y la ortografía es la original):

" Ciudad Real y Agosto 28 de 94

Sr. Gobernador Con el motibo de haber llegado a esta Siuda y allandome Con la notisia de que su Señoria tiene puesto los Comisionados en Mansanares esperandome para tratarlos toros que hai en esa siudad y porque no se lleben chasco Dichos Comisionados le ponga esta a su Señoria Diciendole que tengo toros en Madrid el Dia primero de Cectiembre y no los Buelbe a ver asta el Dia Quinse con que asi puede Determinar su Señoria los Dias que tenga Por conbeniente en este yntermedio de los Quinse Dias que ay de Bueco yo salgo esta tarde a las quatro para Madrid puede su señoria abisarme lo que tenga por conbiniente o bien a Madrid o con el propio que lleba eta pues ay tiempo para resebir la Respuesta de su señoria es quanto tengo que partisiparle a su Señoria y Mande a este Sumilde criado Q.S.M.B.

Firmado y rubricado: Pedro Romero

El Gobernador de Almagro no se fió de la carta de Pedro Romero, considerando que no podía ser suya, y al día siguiente envió otra a Malagón, por donde Pedro Romero pasaría camino de Madrid. En dicha carta el Gobernador pregunta a Pedro Romero las condiciones y características del contrato y demás detalles, y éste envió una nueva misiva al Gobernador de Almagro confirmándole que las fechas del 9 y 10 de septiembre le venían bien y que estaría en la ciudad de Almagro el 7. En cuanto a las condiciones de la lidia explicaba Pedro Romero que no podían ser otras *"que las de picar a caballo, vanderillar y uso de la capa, y el de la espada"*. Exigía Pedro Romero que los picadores fueran Manuel Muñoz Cañete[19] y Bartolomé Padilla.[20]

La cantidad que pretendía percibir Pedro Romero por las dos tardes era la que habitualmente cobraba en Madrid más los gastos *"de mi persona y seis compañeros, assi de manutencion en nuestra venida, estada, y regreso a la Corte, como el de cavallerias para nuestra conducion que en ella tomaremos"*.

La propaganda, por lo que se desprende de la documentación, se hizo en Manzanares, y en ella se especificaba esencialmente *"en punto de presidir la plaza, y la prebencion acerca de las banderillas"*, toda vez que se dio mucha propaganda al acontecimiento taurino por lo que se hicieron muchos carteles y se repartieron.

Por último, hay que señalar que no era la primera vez que Pedro Romero toreaba en Almagro, según la estadística recogida por un aficionado y conservada en la Biblioteca Nacional correspondiente a la temporada taurina de 1776, Pedro Romero había toreado 7 toros en la plaza del Santuario de las Nieves cobrando por la misma 20.520 reales de vellón.[21]

La villa de Almagro, ante la falta de fondos públicos para ejecutar el Paseo de la Florida y mejorar los accesos a la ciudad, pidió permiso al Consejo de Castilla para celebrar tres novilladas a contar desde 1798, cuyos beneficios irían a parar al arreglo de dicho paseo público.

El proyecto del paseo era anterior a 1798, ya que se había trabajado en él en 1742 y con posterioridad, y ante la falta de medios económicos, se abandonaron las obras; en 1771 se habían dado dos Reales Cédulas que permitirían al Ayuntamiento la enajenación de parte de los propios con destino a la terminación del citado paseo y en 1794, como las obras no se habían completado, se celebraron dos novilladas con cuyos productos se pretendían concluir las mismas. En 1798 todavía no se había finalizado el paseo y ese año se celebró la primera novillada de una serie de tres cuyo objetivo inmediato era la terminación del paseo de la Florida; la novillada se celebró el día 11 de junio *"infraoctava del Corpus"* por la que se obtuvieron de beneficios, pagados los gastos, 1.733 reales de vellón. El paseo no debió quedar concluido, a pesar de los esfuerzos, ya que en 1801 se pedía permiso de nuevo para dar una novillada en el Santuario de las Nieves con el mismo fin.

Señas: Calle de el Bastero casa de la fuente Qº, 2º"
A.H.M.A. (Archivo Histórico Municipal de Almagro) Siglo XVIII. Cultura. Toros.1794.

[19] Manuel Cañete era un picador andaluz de finales del siglo XVIII, de buena calidad como varilarguero, por las referencias que han quedado de él. Toreo en Madrid desde 1791 a 1797; en tres tarde cobró 3.600 reales, cantidad importante para su categoría, lo que indica la calidad del mismo.
COSSÍO, J. Mª.: *Op. cit.*, pág. 159.

[20] Bartolomé Padilla fue un gran picador de toros, era natural de Jerez de la Frontera, pertenecía a la dinastía de los *Padillas*. Picó esencialmente en Sevilla y en Madrid con los mejores matadores del siglo XVIII. Debutó en Sevilla el 9 de diciembre de 1792; desde esta fecha aparece como picador en la Maestranza en 1781, 82, 83, 94, 85, 93 y 94. En Madrid picó en 1789 y 1793. Acompañó a los mejores toreros de la época y fue uno de los mejores varilangueros de su tiempo.
Cossío, J.Mª.: *Op. cit.*, págs. 701 y 702.

[21] COSSIO, JOSE Mª.: *Op. cit.*, pág. 828, tomo 3.

Los beneficios generados por los toros se convirtieron, desde la llegada al poder de los ilustrados, en un mecanismo extraoficial de paliar la falta de recursos económicos de los ayuntamientos, obligados, por la mentalidad existente, a la mejora de caminos, paseos, puentes, etc. Así de la novillada celebrada en las Nieves con motivo de la romería se obtuvieron en 1798, 2.114 reales de vellón, cuyo beneficio se destinó al arreglo de los caminos y accesos de Almagro. La cuadrilla que toreó en el Santuario fue la del afamado Juan Nuñez (a) *Sentimientos* de Sevilla, quien cobró 2.700 reales por la actuación, más 900 el picador[22]. Este mismo año se celebró en la Plaza Mayor dos novilladas los días 24 y 25 de septiembre y los beneficios (6.220 reales) se aplicaron al mismo fin.

En 1805, a pesar de las prohibiciones de los encierros, un individuo fue cogido por un toro en un encierro, por lo que el Gobernador Político y Militar condenó a los que habían realizado el festejo a matar un toro, a embargar su carne y a venderla a beneficio del lesionado.

---

[22] Juan Núñez (a) *Sentimientos* era natural de Sevilla, gitano del barrio de San Bernardo, había trabajado en un matadero, por lo que su formación era escasa. En 1795 era banderillero en Madrid, pero su debut fue anterior. En 1798, el año que toreó en Almagro, figuraba en Madrid como media espada y toreaba como banderillero también, situación en la permaneció hasta 1805, que aparece como matador de toros en esa plaza. En 1802 y 1803 toreó en Sevilla y en Madrid, en esta última plaza en calidad de supernumerario de espada. Era de buena planta pero bastante feo por lo que las coplas de la época le cantaban:

" *Sentimientos* y el demonio
tuvieron una cuestión
sobre quién era más feo,
y *Sentimientos* ganó".

El mote se debió a su sensibilidad en el toreo, por lo que quedó bautizado con ese rasgo de su personalidad. Los picadores de su cuadrilla fueron Juan Gallego y Antonio de Ronda los cuales tuvieron dificultades en cobrar sus emolumentos, por la situación económica del matador; *Sentimientos* fue un torero desigual ya que simultaneó desde 1808 su puesto de carne en Madrid con la tauromaquia –tenía que mantener mujer, cinco hijos y dos sobrinos huérfanos de corta edad-, actuando repetidas veces para el rey José I, aunque era contrario a los franceses. Toreó los días 27 de julio y 26 y 29 de agosto de 1808, corridas que festejaron la proclamación de José I. Siguió toreando después del regreso de Fernando VII con desigual éxito, como fue su carrera profesional, hasta retirarse en 1818. COSSIO, J. Mª.: *Op. cit.*, tomo 3, pág. 675.

ANEXOS

Petición de permiso para celebrar una corrida de toros en la plaza pública.1763.

"Juan de Elvira, y Flores, Manuel Fernández de Lanza, y Francisco Astorga vecinos de esta villa con el más debido respeto hace presente a V.SS. tiene determinado (bajo su permiso, y licencia) tener una corrida de diez toros en la plaza mayor pública para el día 22 del corriente mes de Agosto, víspera del Señor San Bartolomé de este año, lo que hemos de traer a nuestra costa y también toreros de la Corte, y Caballero en Plaza, con las calidades siguientes.

Que se nos han de franquear por los Dueños de las Posesiones de otra Plaza, tan solamente los claros de abajo y por V.SS. las que le corresponden así de Corredores, como de graderías en las Bocas Calles con la madera que para ello tienen prevenida esta villa.

Que también, se nos ha de permitir Armar una gradería de madera en otra Plaza, en toda la fachada que cogen las Casas Consistoriales y demás de otra frontera, según y como anteriormente se ha practicado.

Yten; Que todos los maravedises que rentaren las otras Posesiones, y graderías las hemos de percibir, y recaudar de nuestra Cuenta, y costa, para con el satisfacer el importe, y valor de otros Toros, y pagar Toreros, y todos los demás gastos precisos e indispensables, y daremos graciosamente a esta villa y para aumento de sus Propios un mil y Doscientos reales de vellón y además otros seiscientos reales de vellón para que con ellos, se costee el refresco acostumbrado a esta villa y sus oficiales en el día de otra función: Y asimismo quedando de nuestro cargo (en el caso de que resulte algunas ganancias) el dar una Limosna para la obra pía de la reedificación de la Ermita de la Señora Santa Ana, sita intramuros, de esta población; que como es público se halla cuasi arruinada.

A V.SS. Suplicamos se sirva dar y conceder su permiso, y Licencia para efectuar otra función de Toros, con las condiciones que llevamos propuestas: que cumpliremos sin falta alguna, y en ello recibiremos merced de la Justificación de V.SS.

Almagro y Agosto 4 de 1763.

Juan de Elvira, Manuel de Lanza y Francisco de Astorga".

A.H.M.A. Sección Gobierno. *Libro de acuerdos del Ayuntamiento de Almagro*, 1763.

Petición de permiso al Ayuntamiento, del prior del convento de San Juan de Dios de Almagro, para celebrar una corrida de toros en la Plaza Mayor, con la finalidad de destinar su beneficio al convento.1777.

" Ylle. Senado

El Prior del Convento Hospitalario de Nuestro Padre San Juan de Dios de esta Villa con todo su respeto a V.S. Dice ya le consta que la iglesia nueva esta sin perfeccionarse, y el Santísimo en un Lugar indecente los Pobres sin más que este único refugio sin camas bastantes ni medios para ver asistidos por la falta de Rentas como que todas ellas son trescientos Ducados anuales mal cobrados que apenas sufraga para mantener los Religiosos; y en tan grave desconsuelo recurre a la Piedad de V.S. suplicando le permita su Licencia para tener una Corrida de toros en esta Plaza Pública todo el Mes de Agosto próximo y para dar a V.S. testimonio de que no lleva otro fin que el Culto de Dios y alivio de los Pobres enfermos desde luego suplica depura V.S. persona en quien se deposite el Dinero, deducidos gastos y que con la intervención de

un Caballero Comisario se vaya Librando para los piadosos Católicos fines expuestos como útiles.

Almagro 23 de Julio de 1777
Fray Carlos de Jesús y Ortega."

A.H.M.A. Sección Gobierno. *Libro de acuerdos del Ayuntamiento de Almagro,* 1777.

Concesión de permiso por el conde de Campomanes para celebrar una novilla en Almagro.1789.

"En vista de la representación de V.S. y Diputados de ese Ayuntamiento de fecha de 8 del corriente, he acordado conceder el permiso que se solicita para que se puedan tener en ese pueblo los capeos de novillos que en ella se expresan con tal que no hay toro, baca ni novillo de muerte procurando V.S. con el Ayuntamiento prescribir antes el arreglo así de precios en la entradas para con su producto satisfacer algunos gastos de los que haya invirtiendo el sobrante en beneficio común llevando exacta cuenta y razón, como acerca de las providencias que deban tomarse para el buen orden, de que celará la Justicia á efecto de evitar desgracias contiendas y toda mala resulta, en inteligencia que de lo contrario serán responsables de las que resultaren y sobre ello hago el más estrecho encargo.

Lo participo a V.S. para su noticia y cumplimiento Dios guarde a V.S. muchos años Madrid 12 de Mayo de 1789.

El conde de Campomanes.
Sr. Marqués de la Granja. Almagro".

A.H.M.A. Sección Gobierno. Libro de acuerdos del Ayuntamiento de Almagro, 1789.

Proposición de contrato para armar las maderas y talanqueras de la Plaza Mayor para celebrar una corrida de toros.

"Condiciones que han de servir para la construcción del Barreo de la Plaza de esta Villa con arreglo a los Planes Aprobado.

Decimos Antonio de Arriaza, José López Patiño, Manuel López Patiño, y José Dotor que desde luego Nos obligamos en toda forma a Armar la Plaza de esta Villa en la forma siguiente:

En la fachada de la Audiencia una Gradería que remate su último Asiento por debajo de los Balcones, y después saliendo a la Plaza un tendido de cuatro varas poco más o menos, y en las boca calles construir una Gradería unida con la fachada de otra Audiencia y todo Arreglado a el Plan y Perfiles que se han levantado; en cada Bocacalle una Puerta para el uso del Público y en el medio otra que sirva de entrada a las Casas Consistoriales; en su delantera se pondrá un Antepecho de tirante o cuerda para quitar el perjuicio que puede resultar de saltar un toro; Asimismo a las dos bocascalles a el lado de la Parroquia Vieja se les formará una Gradería, y en la parte Superior Para Mayor aumento de asiento un terrado, y en Parte Inferior se construirá otro, con sus Puertas en el medio de el Mayor, todo arreglado a los otros Plan y Alzado; Asimismo el toril que hay que hacerlo casi todo Nuevo a excepción de las Puertas exteriores; y además de

estas otras nuevas que cierren el hueco que queda en las Claras de modo que quede todo a línea según esta figurada la línea de Puntos en el Plano.

La Armadura de las gradas digo de las Claras a de ser por fuera de las Columnas demostrada en la línea punteada; para mayor utilidad, con sus Gradas y tabladillo adelante, y su Antepecho como lo demás arreglado a su Perfil, incorporando ambas líneas con las bocas calles; siendo de nuestra Cuenta las Conducciones de Maderas la Corta desperdicios y faltas de estas, clavos, sogas, lías, ajiones, trabajo de Armar y desarmar, volver a sus dueños las Maderas y dejar la Plaza reparados sus empiedros; Así mismo a de quedar todo bien ejecutado con solidez y aprobado según los diseños y todo en la cantidad de siete mil quinientos sesenta reales de vellón; siendo condición que la misma Madera que se nos entregue de la que hay en el Cuartel se aiga de volver a sus sitio de donde esta.

Id. Es condición que el Maestro en quien Remate esta obra antes de usar de la Madera que hay en la Plaza son setecientos (cuarenta)digo Noventa y cuatro tirantes a precio cada uno de trece reales a de aprontar Diez mil trescientos veinte y dos reales de vellón 10.322

Yd. Un carro de portaleñas a el mismo precio que son 32 a los 13 reales 426

Yd.una Docena de ripia a su correspondiente precio 39

Yd. Dos docenas de Bellotes y una de Jemales que están empleados en el Resguardo de otra Madera 8

Yd. de un Propio que se envió a la Villa de Albaladejo a buscar Madera y Costó 45

Yd. que el Plan y Condiciones se haiga de satisfacer a voluntad del Señor Juez.

Nota. Se rebajan por mejora los quinientos y sesenta reales de vellón que dando solos los siete mil reales, en cuya cantidad desde luego nos obligamos a ejecutar el otro Barreo según los Planes y estas condiciones que firmamos en Almagro a 8 de Agosto de 1794 años.

Antonio de Arriaza y Castañeda, José López Patiño, Manuel López Patiño y José Dotor."

A.H.M.A. Sección Secretaría. Toros. 1794.

Carta de Pedro Romero al Gobernador Político y Militar de Almagro.1794.

" Sr. Gobernador de la Villa de Almagro

Por medio de la Real Justicia de esta Villa recibo la que V.S. se sirve dirigirme con fecha el próximo antecedente día por resultas de la que yo encaminé a V.S. desde la Ciudad de Ciudad Real y en contestación manifiesto, no extraño el que V.S. haya dudado de la citada mi anterior por falta de conocimiento en mi letra, y tomado el medio de asegurarse para no chasquear a el público; y así repitiendo la misma me ofrezco nuevamente a la disposición de V.S. con el seguro de que (Dios mediante) no habrá falta en mí, y mis compañeros para servir esa plaza en las funciones de novilladas que han de correrse los días 9 y 10 del próximo septiembre que V.S. señala, y en que yo me conformo; a cuyo efecto me presentaré en esa y a disposición de V.S. el día 7 del propio Septiembre.

En cuanto a las circunstancias de la función no puede ser otras que las de picar a caballo, banderillar y uso de la capa, y el de la espada.

Los picadores serán Manuel Muñoz Cañete, y Bartolomé Padilla.

Por lo respectivo del premio nunca puedo salir de los términos regulares y corrientes en Madrid y más el costo de mi persona y seis compañeros, así de manutención en nuestra venida, estada, y regreso a la corte, como el de Caballerías para nuestra conducción que en ella tomaremos siempre que no me avise V.S. alguna novedad de determinación cual yo lo haré por mi parte si alguna imposibilidad me ocurriese por disposición de Dios o del rey, y nunca por voluntad mía, pues lo es, y se verificará en cuanto a mi toca sin falta en lo propuesto.

V.S. no extrañará la firma que de mi puño pondré en esta como pudiera si la confronta con la que iba en la citada mi anterior porque toda ella fue puesta por uno de mis Compañeros de mi orden.

Con esta ocasión, y hasta la vista me repito a la disposición de V.S. cuya vida ruego a Dios nuestro señor guarde muchos años. Malagón y Agosto 29 de 1794.

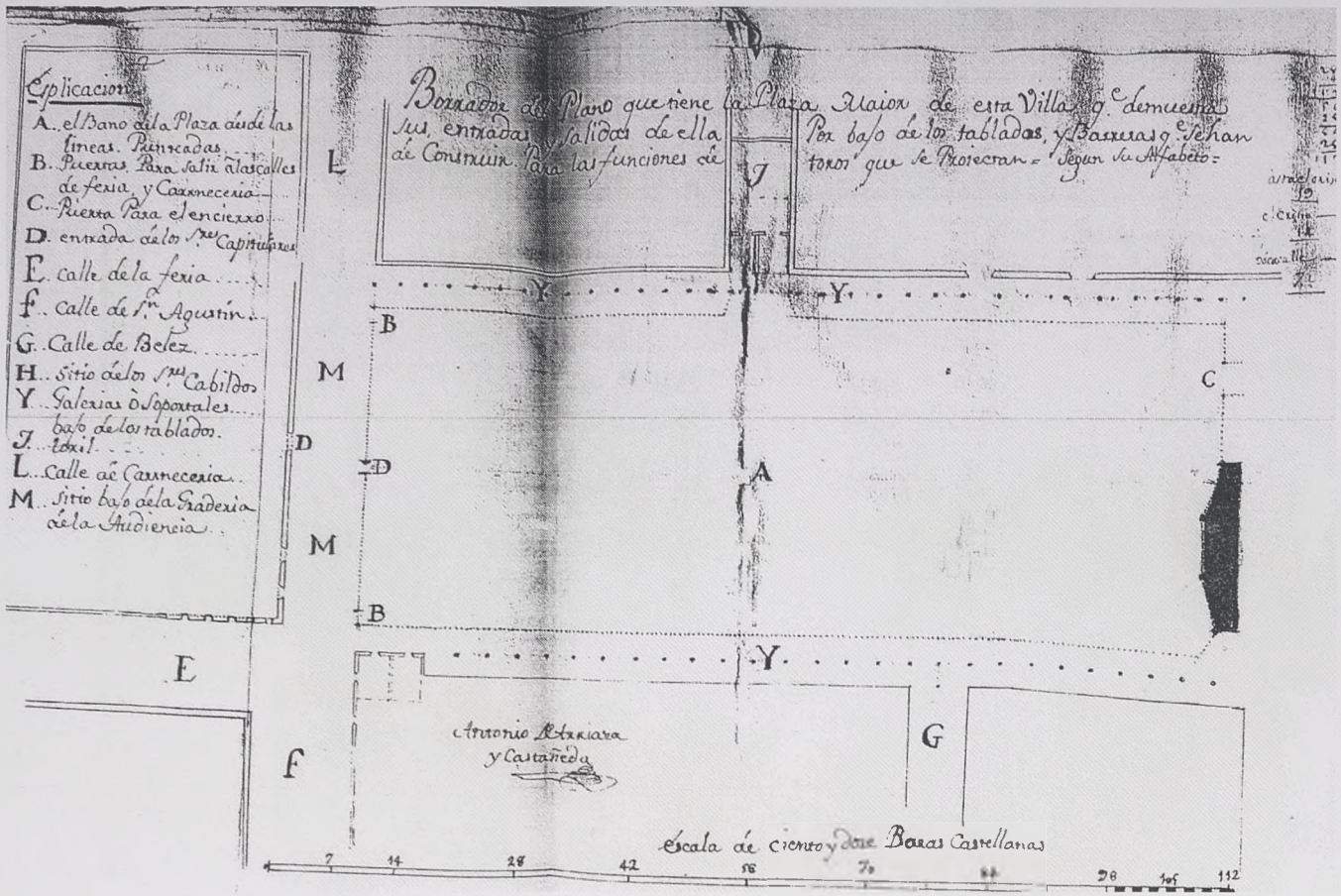
B.L. de V.S. su más atento servidor.

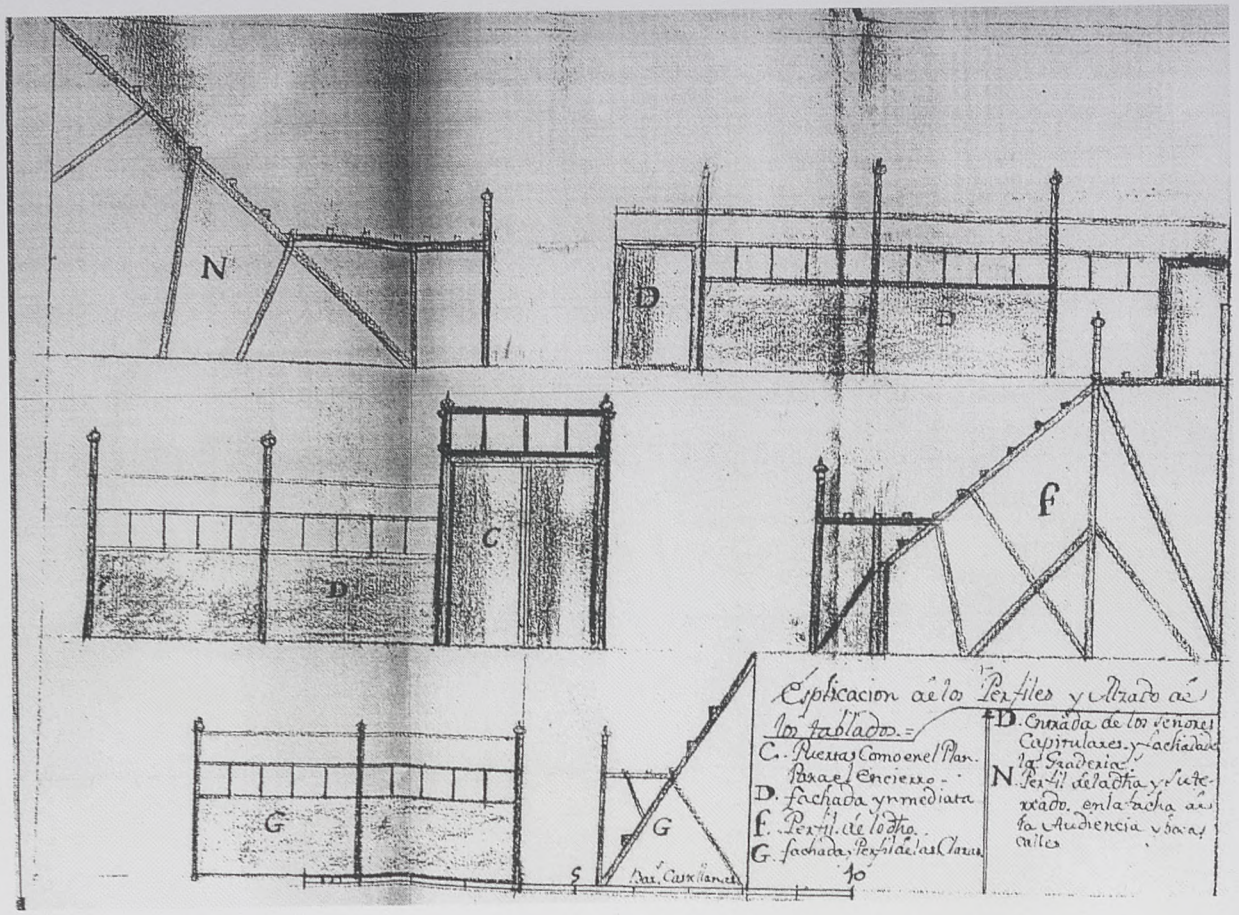
Pedro Romero.

Posdata.

Aunque no ocurra novedad alguna espero tener la satisfacción, y honor de que V.S. se ha de servir, para mayor seguridad contestarme sin pérdida de Correo dirigiendo su carta a Madrid sin necesidad de poner en el sobre más que mi nombre y apellido, por cuyo medio todos seguiremos más seguros."

A.H.M.A. Sección Secretaría. Toros. 1794.





¿QUÉ ES ESA COSA LLAMADA NACIONALISMO?

Palmira Peláez Fernández
Domingo Fernández Maroto
María Eulalia Medina Márquez

¿Qué es esa cosa llamada nacionalismo?

PALMIRA PELÁEZ FERNÁNDEZ
DOMINGO FERNÁNDEZ MAROTO
MARÍA EULALIA MEDINA MÁRQUEZ

El nacionalismo, vocablo que a finales del siglo XVIII no existía, se ha ido convirtiendo en el principal sentimiento de cohesión de las diversas sociedades europeas.

Sin embargo, si bien en un primer momento este término estaba asociado a la soberanía nacional, al liberalismo y a la exigencia de libertades constitucionales, civiles y políticas; posteriormente se ha ido formando de elementos de diferenciación cultural como la lengua, la religión, la etnia, etc.

Pero de alguna manera el nacionalismo se ha utilizado como factor desestabilizador de la política.

El nacionalismo radical, ya sea de región, de comunidad, de raza, de lengua o de lo que últimamente se ha dado en llamar de etnia, está demasiadas veces identificado con la xenofobia, chovinismo[1] y con intereses y pasiones egoístas.

El fracaso de muchos nacionalismos no se ha debido a su carácter utópico sino a su planteamiento ucrónico. Se plantean de un modo y con unos fines que se hallan fuera e incluso en contra del tiempo y del espacio en el que se pretenden desarrollar.

"Federalismo (...) y autonomismo son: primero, dos ideas distintas, segundo, que apenas tienen que ver entre si; tercero, que, como tendencias y en su raíz, son más bien antagónicas (...). El autonomismo es un principio político que supone ya un Estado sobre cuya soberanía indivisa no se discute, porque no es cuestión. Dado ese Estado, el autonomismo propone que el ejercicio de ciertas funciones del Poder público –cuantas más mejor– se entreguen, por entero, a órganos secundarios de aquel, sobre todo con base territorial. Por tanto, el autonomismo no habla una palabra sobre el problema de la soberanía, lo da por supuesto, y reclama para esos poderes secundarios la descentralización mayor posible de funciones políticas y administrativas"[2]

¿Puede justificarse un artículo sobre los nacionalismos en motivaciones historiográficas evidentes? "Durante decenios hemos estado sometidos a una historiografía oficial que explícitamente defendía de forma exclusiva, y excluyente, la existencia de la nación española. Buena parte de la historiografía española de los siglos XIX y XX intentó imponer social e ideológicamente su propia narración del proceso hacia "la unidad nacional"...[3]

El hecho de que en épocas anteriores no existiera más historia que la "impuesta" no sirve de explicación a los exacerbados movimientos nacionalistas. Como veremos en líneas más abajo, el nacionalismo no debe ser algo ni creado ni impuesto, sin embargo visto los acontecimientos que ocurren todos los días dudamos de esta afirmación.

---

[1] El chovinismo entendido como nacionalismo excesivo y enaltecimiento de la convicción propia o de un grupo, que suelen ir acompañados de una actitud beligerante y agresiva.

[2] ORTEGA Y GASSET, Discurso en las Cortes Constituyentes, 25 de septiembre de 1931. Citado en OLMEDA GÓMEZ, J. A. Y PARRADO DIEZ, S. (2001), p 351.

[3] RIQUER I PERMAYER, B. DE (1990), p 105.

Nación, para la Real Academia Española[4], es el conjunto de los habitantes de un país regido por un mismo gobierno. Para los filósofos del Derecho es la forma social de agrupación originada unas veces por la influencia de elementos naturales, otras veces por la acción de elementos morales, lengua, religión, política y las más por la unión de unos y otros. Para Núñez Seixas[5] la nación es una realidad social que existe científicamente sólo en la medida en que sus integrantes están convencidos de su existencia.

Utilizando la misma fuente entendemos que en general la voz nacionalismo[6] designa a la doctrina sostenedora de que toda nación puede y debe formar un Estado independiente, y también a la tendencia o aspiración de un pueblo, que ocupa un determinado territorio, a organizarse en Estado y sentir como impulso el sentimiento difundido en él de ser una nación con todos los caracteres de tal.

El nacionalismo no es algo natural no está en el corazón de los hombres, como tampoco está inscrito en la condición previa de la vida social. El nacionalismo es inherente a cierto conjunto de condiciones sociales y éstas casualmente están en nuestro tiempo.

Como señalábamos al comienzo del presente artículo, según algunos autores la definición de nación está formada por elementos naturales y morales. Otros distinguen tres elementos fundamentales comunes en la teoría de las naciones y el nacionalismo. El primero de carácter ético y filosófico, se refiere al papel desempeñado por la nación en los asuntos humanos. El segundo tiene un carácter antropológico y político, se refiere a la definición social de nación. El tercer elemento es de carácter histórico y sociológico, está relacionado con el papel desempeñado por la nación en el ámbito de la historia de la humanidad[7].

Otros autores[8] por el contrario distinguen entre nación política y nación cultural. La nación no tiene su fundamento en un grupo étnico, como tampoco, desde un punto de vista político, tiene una realidad natural; sino que la nación surge en un momento de la Historia agrupando a personas con un espacio económico social y político abarcado por un Estado.

En este tipo de nación, el Estado no es consecuencia de la misma, sino lo contrario.

El otro tipo de nación, el que tiene su fundamento en la realidad cultural, tiene como indispensable la idea de pueblo, de grupo étnico. El pueblo sobrepasa a la condición de nacionalidad o nación cultural en su voluntad de dotarse de organización política propia. En este caso la nación surge a consecuencia de las ideas nacionalistas. Esta concepción dará origen a un tipo de nacionalismo que tendrá como rasgo obligado lo que es propio de cada pueblo.

Desde una postura tradicionalista la nación es la unidad prepolítica de una comunidad que comparte un territorio y una historia común como identidad nacional. Para la concepción moderna o republicana, el Estado es el formado por una "nación de ciudadanos"[9]. Están también los idealistas marxistas que definen la nación simplemente como una comunidad de lengua.

Desde que Maquiavelo[10] utilizara por primera vez la expresión Estado, estos términos, nación y Estado, aparecen siempre parejos, cuando no como sinónimos.

Estado[11] es, según la Real Academia Española, el cuerpo político de una nación; el poder público. Para el Derecho Político el Estado es una sociedad necesaria, orgánica,

---

[4] *Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-americana* (1991), pp 854 y ss.
[5] NÚÑEZ SEIXAS, X.M (1998), pp 11 y ss.
[6] NÚÑEZ SEIXAS, X.M (1998), p 10.
[7] SMITH, A. D. (2000), pp 37-38
[8] BLAS GUERRERO, A. DE Y PASTOR VERDÚ, J. (COORD.) (1997), pp 131 y ss
[9] HERRERA LIMA, M. (1997), pp 39 y ss.
[10] En su obra El Príncipe, escrita en 1513 y publicada en 1532, describe el método por el cual un gobernante puede adquirir y mantener el poder político

perfecta, establecida en un territorio determinado, regida por un poder supremo e independiente que procura la realización de unos fines humanos.

Hay unos elementos[12] que constituyen el Estado y que también forman parte de la definición de nación, estos son:

- Población, núcleo humano permanente que constituye la base social del Estado, asentado en su territorio y ligados a él por un vínculo jurídico y político denominado Nacionalidad.
- Territorio, es la base física donde se desenvuelve el Estado y en donde ejerce sus funciones y competencia.
- Gobierno, conjunto de órganos que desempeñan las funciones administrativas, legislativas y jurisdiccionales que le dan al orden jurídico estatal su carácter centralizado.

Desde el punto de vista jurídico, el Estado aparece como una comunidad constituida por un orden determinado que presenta unas características propias, la existencia de unos órganos encargados de precisar cuál es el derecho, aplicarlo y ejecutar coactivamente su decisión; independencia de ningún otro orden estatal; y autonomía en el funcionamiento de sus órganos.

Como vemos, cuando se habla de nacionalismo, el término se presta también a distintas acepciones. El nacionalismo es una clase de patriotismo muy concreto, que pasa a generalizarse y que se distingue por un pequeño número de cosas verdaderamente importantes: una cultura homogénea y desarrollada, suficientemente grande para sustentar el sistema educativo que mantiene en funcionamiento esa cultura; escaso número de grupos internos poco flexibles; sus poblaciones son anónimas, el individuo pertenece a ella directamente en virtud de esa formación cultural y no por ser miembro de uno de los grupos que la componen. Algunos autores contemplan dos concepciones distintas de nacionalismo. Por un lado la doctrina francesa o doctrina clásica y por otro la doctrina alemana también llamada romántica[13]. Habría que añadir una tercera vertiente que entienden el nacionalismo como el amor a las propias tradiciones, la lengua, el paisaje, que no es lo mismo que entenderlo como la doctrina política que hace de la nación su pilar básico. Y dentro de esa doctrina política hay que distinguir entre el nacionalismo de corte anglosajón, liberal y empírico y el nacionalismo europeo continental, racionalista y esencialista.

Definiciones y clasificaciones de nación y nacionalismos existen tantos como autores diserten sobre este tema. Algunos definen los grupos nacionalistas como grupos étnicos que no se identifican con el Estado; para otros es la movilización de un grupo étnico no dominante, entendiendo por estos indistintamente a movimientos nacionalistas o a minorías nacionales; también los hay que lo definen como la movilización de los que comparten cultura, son los cívicos-territoriales, aspiran a una unidad política y su autogobierno.

En un estudio crítico sobre el nacimiento de los nacionalismos habría que comenzar por una diferenciación entre los Estados unitarios y los Estados compuestos, y la distinción dentro de este segundo, de regionalismo, regionalización, federalismo y federación. Aunque esta distinción no está exenta de problemas ya que todos los Estados compuestos son unitarios en su proyección externa, aún cuando hayan observado un proceso de más o menos distribución territorial; y cualquier Estado

---

[11] ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEA-AMERICANA. Tomo XXII (1991), pp 492 y ss.
[12] DÍEZ DE VELASCO, M. (2001), pp 219 y ss.
[13] TUSELL GÓMEZ, J. Y OTROS (1997), p 227.

unitario, por rígidamente organizado que esté permite alguna fórmula de autogobierno local[14].

El término regionalismo surge en el siglo XIX y en ese momento es atribuido a un gran aprecio por el lugar donde se vive; en la actualidad significa una tendencia política que aboga por la autonomía regional, son los antecedentes del nacionalismo. El cambio de regionalismo en nacionalismo va unido a los primeros momentos de la industrialización y lo que ello conlleva: explosión demográfica, rápida urbanización y las migraciones de mano de obra.

Los diferentes tipos de región serían:

- Región natural, características geográficas y paisajísticas son las que configuran este tipo.
- Región histórica, los recuerdos o mitos suministrados por el pasado y sus interpretaciones historiográficas definen ésta.
- Región económica, las relaciones de producción, distribución, comercialización, crea regiones para la adopción de distintas prioridades económicas.
- Región urbana, las áreas metropolitanas creadas por la concentración de población en torno a un núcleo geográfico.
- Región étnico-cultural, lo que les une son características como el arte, la música, la literatura, la cocina, las costumbres, estilos de vida.
- Región político-administrativa, es la unidad territorial fruto de la descentralización administrativa. A estos niveles de gobierno se les ha denominado en Europa, mesogobiernos.

La combinación de las diferentes acepciones del término región define el perfil del regionalismo; el aspecto histórico y étnico, encubriendo otros económicos y políticos, suelen ser los definidores de las sociedades.

Todo regionalismo o, en el vocablo más actual, nacionalismo tiende hacia su autonomía o potestad para organizarse o autogobernarse; la consecuencia es que la región es tratada de forma diferente dentro del Estado con el apoyo electoral de un partido político con gran soporte electoral y que contiende en las elecciones generales.

El siguiente paso es una autonomía regional absoluta y una autoridad encargada tan solo de los problemas interregionales.

Por último, la autodeterminación y el separatismo que buscan la independencia plena mediante guerras y actos de terrorismo.

Núñez Seixas realiza una clasificación[15] del origen de los movimientos nacionalistas así como de las condiciones sociales para su desarrollo y a través de ésta encontrar una aceptación a realidades tan distintas como los movimientos nacionalistas de la Europa occidental y las minorías nacionales de Europa central y oriental.

Cabría preguntarse si el nacionalismo de las últimas décadas es una continuación del que ha existido en los siglos XIX y XX[16].

---

[14] OLMEDA GÓMEZ, J. A. (2000), p 185.

[15] La clasificación distingue entre cuatro teorías:

- Teoría del "despertar nacional", que surgiría como respuesta a una opresión por parte del un Estado, nacionalidad o grupo étnico dominante.
- Teoría del "colonialismo interno", teoría sociológica fundamentada en una división cultural del trabajo: un grupo étnico se encuentra laboralmente subordinado respecto de otros colectivos.
- Teoría de la frustración relativa, conciencia colectiva de que sus expectativas sociales no se han satisfecho como se preveía.
- Teoría de índole instrumentalista, sitúan el origen en los intereses de un grupo social determinado.

NÚÑEZ SEIXAS, X.M. (1998), pp 13ss.

[16] SEPÚLVEDA, I. (1987), p 53.

Las sociedades contemporáneas – y la española no es una excepción- son complejas y albergan diferentes lenguas y culturas, que han de convivir en paz y armonía. La imposición coactiva vulnera derechos individuales y siembra incomodidades. Muy pocas sociedades contemporáneas son cultural y lingüísticamente homogéneas por lo que la aplicación de la voluntad del nacionalismo lleva a sus integrantes a tensiones cuando no a la violencia[17].

En el caso concreto de nuestro país el modelo contemplado en la Constitución Española de 1978, en materia de ordenación territorial, trata de solucionar el problema más grave de cuantos presenta España, el de la pluralidad frente a su unidad.

La nueva estructura de la organización del Estado fue uno de los temas más vidriosos suscitado de una parte por la presencia del término "nacionalidades" que, al parecer, procedía de convenios previos entre las fuerzas políticas de las Cortes del 77-78 y de otra por la contraposición de diversos conceptos de autonomía[18].

La Constitución regula de forma flexible la estructura territorial del Estado, que puede considerarse como un término medio entre el Estado federal y el regional.

El éxito del Estado de las autonomías radica en la articulación armónica entre dos principios fundamentales establecidos por la Constitución y sobre los que se asienta la estructura del nuevo Estado: el principio de unidad y el principio de autonomía[19].

Volviendo nuevamente al marco internacional, en 1989 comenzaba el principio del fin, que traería consigo la desaparición de la URSS, segunda superpotencia mundial. Tras la caída de los regímenes prosoviéticos y la aceleración de la perestroika las tendencias secesionistas aparecieron con fuerza, hasta llegar a la desmembración de la federación y su sustitución por una comunidad de Estados independientes.

Estos fenómenos provocaron una gran perplejidad en el mundo occidental. La conciencia nacional de lituanos, letones, estonios, ucranianos o eslovacos había permanecido viva, pero en estado de letargo.

El nacionalismo étnico era el único criterio disponible para articular la sociedad civil ante la incertidumbre provocada por el derrumbe del comunismo y de los criterios de legitimación de la comunidad política durante más de 40 años. El nacionalismo vendría a ocupar el hueco dejado por el anterior régimen. Así las nuevas élites políticas podrían promocionar el nacionalismo, y las viejas élites salvar sus posiciones de poder reconvirtiéndose en nacionalistas étnicos[20].

Por lo que se refiere a España los nacionalismos hegemónicos, País Vasco y Cataluña, se adscriben a la tradición que emana de la Revolución Francesa.

El nacionalismo de nuestro país es la doctrina política que se apoya en siete postulados a partir de discursos programáticos de parlamentarios de partidos vascos y catalanes que se autocalifican de nacionalistas:

1. La Humanidad está dividida en naciones, definidas por la lengua, raza, religión, territorio y costumbres.

2. Cada ser humano queda adscrito, por nacimiento o por elección, a una nación y sólo una.

3. Las naciones tienen el derecho inalienable de autodeterminación, es decir, de dotarse de una organización política independiente.

4. Una nación, para alcanzar su plenitud histórica, debe poseer su propio Estado independiente.

---

[17] VIDAL-CUADRAS, A. (1996).
[18] SÁNCHEZ AGESTA, L. (1993), p 47.
[19] SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, A. (1993), pp 183 y ss.
[20] SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, A. (1993), pp 387 y ss.

5. Los individuos únicamente adquieren la condición de persona en tanto que miembros de una nación.

6. La identidad nacional es el valor supremo a preservar por encima de cualquier otro como la libertad, la igualdad, la seguridad o la justicia.

7. En el interior de las fronteras de una nación debe existir homogeneidad cultural y lingüística. Si por los avatares de la historia, migraciones, etc., esta homogeneidad ha sido alterada, hay que reconstruirla coactivamente desde el poder público.

Si se analizan cada uno de estos siete puntos se observa que introducen imposibilidades de aplicación, aberraciones éticas, inconsistencias lógicas, errores conceptuales y afirmaciones inconstitucionales[21].

La humanidad no está dividida en naciones, sino que la estructura política que rige la humanidad se divide en naciones.

Cada persona puede quedar adscrita a distintas nacionalidades y sentirse orgulloso de cada una de ellas.

La autodeterminación según el Diccionario de la Real Academia Española es "la decisión de los pobladores de una unidad territorial acerca de su futuro estatuto político." Esta idea de autodeterminación en época del absolutismo no se hubiera siquiera planteado; en época democrática es una idea que parece imponerse. Pero con la autodeterminación ocurre lo que con los derechos, estos no son absolutos, unos empiezan cuando terminan los de los demás. Y hablando del "derecho inalienable a la autodeterminación"[22] cuando aparece recogida por primera vez en la Carta de las Naciones Unidas de 1945 lo hace como principio y no como un derecho. Será en el Pacto Internacional de Derecho Civiles y Políticos de 1966 donde en su art. 1° dice: "todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural".

Los individuos adquieren la condición de persona por el simple hecho del nacimiento, independientemente del país en el que ocurra y la situación en que se encuentre.

La identidad nacional es un valor, pero no comparable a derechos fundamentales como la libertad, igualdad, justicia que son principios reconocidos en la Constitución y en la Declaración de Derechos Humanos.

La heterogeneidad en el interior de las fronteras aporta mucha más riqueza cultural y lingüística y por supuesto no debe ni puede coaccionarse para tratar de homogeneizar.

Tan aceptable, enriquecedor y tolerante es utilizar el vasco, catalán o gallego en el Senado como lo puede ser expresarse en castellano en Ayuntamientos, Diputaciones o Parlamentos vasco, catalán o gallego.

Las naciones no son entidades primordiales y eternas, sino que nacen, decaen y desaparecen como cualquier otra organización colectiva[23] y como muestra se puede ver el mapa de Europa a lo largo del siglo pasado.

Existe una idea muy generalizada, aún entre nosotros, de que las reivindicaciones nacionales de los pueblos constituyen rémoras del pasado y carecen de sentido en el momento presente.

El hecho de que actualmente exista la tendencia al resurgimiento de ciertas formaciones sociales que se creían caducas y olvidadas no quiere decir que vayan a permanecer y consolidarse. Para una adecuada comprensión del fenómeno nacional es imprescindible una redefinición del concepto de nación acorde a la estructura de la

---

[21] VIDAL-CUADRAS, A. (1996).
[22] IZU BELLOSO, M. J. (1999).
[23] VIDAL-CUADRAS, A. (1996).

sociedad contemporánea[24]. Para los teóricos, la nación es previa al nacionalismo; sin embargo desde el punto de vista histórico las naciones no construyen nacionalismos, sino al revés, entendemos que el nacionalismo como ideología política o movimiento social precede y construye la nación. Primero el pueblo, la etnia, el grupo o como queramos llamarlo tiene conciencia de grupo, se identifica con unos valores culturales, lingüísticos, etc. y reivindica una nación.

En los últimos años se ha producido en Europa un surgimiento o un resurgimiento de los nacionalismos. Las formas en que se manifiestan, los objetivos que persiguen, los métodos o instrumentos utilizados son de lo más variados[25]. Los elementos de un movimiento nacionalista actual son:

- movimiento ideológico y político que forja la identidad colectiva de la sociedad;
- sociedad proyectada hacia el exterior;
- el exterior desdobla la sociedad en nación;
- la nación no tiene por qué constituirse en Estado, puede formar parte de un Estado multinacional o plurinacional. Esta ha sido la evolución de los nacionalismos en España y del actual Estado de las Autonomías.

Estudiando el tema de España y con el texto constitucional[26] en la mano, aquí se reconoce el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y se garantiza la solidaridad entre todas ellas. Sin embargo, a pesar de que se garantice el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones, el modelo político constitucional es el de Estado nacional, con una sola soberanía nacional y un solo poder constituyente[27]. Actualmente nuestro mapa se divide en diecisiete comunidades y dos ciudades autónomas. Pero esta división no ha sido siempre así, en épocas anteriores se dividía en quince regiones y con anterioridad no había siquiera conciencia de Estado, de nación, claro que la estructura de Estado es una situación política en la que el poder se ejerce por un sistema de normas y sin un sentimiento de unidad nada más que el "impuesto" de una forma "coactiva".

Si miramos en los siglos XIV y XV son Estados independientes. En primer lugar Castilla unida a León a la que se incorporaría Córdoba, Jaén, Sevilla, Granada, el reino de Murcia y Almería formarían el reino más amplio. Aragón, el principado de Cataluña y el reino de Valencia se unirían también pero manteniendo cada una su Derecho y su propia organización. Por último Navarra, que permanece independiente.

En el siglo XV, por el matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, se unen los territorios de Castilla y Aragón. Más tarde Navarra es ocupada por Fernando el Católico. Carlos I será el primer rey de todos esos Estados.

La unión no es una fusión política y así no cabe hablar políticamente de España, sino de distintos Estados en los que el soberano es el mismo, pero que cada cual conserva su naturaleza y personalidad propia, incluso sus instituciones de Derecho público. De esta manera comenzará a hablarse primero de "las Españas" y más tarde de España. Este proceso se desarrolla durante los siglos XVI y XVII y culminará con Felipe V en el siglo XVIII[28].

España es por tanto un artificio construido mediante la coacción violenta a la que no se puede atribuir el carácter de nación que sí poseen, en cambio, las porciones de la

---

[24] JÁUREGUI, G. (1990), pp 53 y ss.
[25] JÁUREGUI, G. (1997), p 27.
[26] CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978. Art. 2.
[27] LASARTE, C. (1992), p 26.
[28] PÉREZ PRENDES, J. M. Y AZCÁRRAGA, J. (1993), pp 461 y ss

península que en ella se asientan. España es la mera yuxtaposición de varias naciones auténticas[29].

Desde los orígenes de la historia constitucional de España, ésta se ha enfrentado a dos cuestiones, la idea de nación española y la existencia de otras formas de identidad nacional. En el momento de la redacción de la Constitución de 1812 existían en España varias decenas de idiomas, distintos pueblos y patrias, que de diferente manera estaban vinculadas a ella.

Surgió por entonces la idea de que existían grandes comunidades de individuos que eran las naciones y cada una de éstas se debía constituir en un Estado[30]. De esta forma el Estado es la organización del poder y la nación es la comunidad políticamente organizada en y por el Estado. El Estado es por lo tanto la organización institucional del poder político de una comunidad nacional[31].

Esta conciencia de solidaridad entre los miembros de una nación dio origen al nacionalismo. Así se expandió por Europa apareciendo en sus viejos Estados nacionales, en territorios compuestos por varios Estados dispersos pero con la misma lengua y en Estados multinacionales.

Durante la Revolución Francesa emanará el nacionalismo moderno por primera vez, y lo hará de distintas formas, como modo de establecer la soberanía nacional; como justificación de la guerra para el establecimiento de todo tipo de libertades; y también como sentimiento de oposición nacional hacia ella.

Otra fuente del nacionalismo es el que se inspiró en las particularidades nacionales y la lengua nacional en la que se veía no sólo un medio de comunicación sino también una estructura mental por la que un pueblo conservaba su esencia.

Debido a su amplitud en el tiempo y en el espacio, el nacionalismo no estuvo unido a una ideología concreta y según las circunstancias se unía a una u otra. Así se puede hablar de nacionalismo de derechas, aristocrático y conservador y de un nacionalismo de izquierdas, popular y democrático[32]. El nacionalismo no es antidemocrático, principalmente se le puede caracterizar como laico y democrático, desde que sustituye la lealtad de la comunidad religiosa o al monarca por la lealtad por la patria.

Algunos de los primeros intentos de explicar el nacionalismo vinculan a éste con el surgimiento del capitalismo.

En opinión de Marx y Engels el Estado nacional era el territorio necesario para que la burguesía estableciera el capitalismo de mercado. De esta forma sólo en naciones altamente desarrolladas era posible concebir la revolución social y conducir al derrocamiento de la burguesía de cada nación. Ni Marx ni Engels concibieron la desaparición de la nación al desaparecer el Estado.

Tendieron a clasificar los nacionalismos en progresistas y reaccionarios, según contribuyeran o no a acelerar la revolución social y el desarrollo de las naciones históricas[33].

La censura del republicanismo hacia el nacionalismo en la prensa española desde principios del siglo XX se repite continuamente. Esta crítica al nacionalismo no va dirigida a su política de defensa de los derechos de las regiones frente al poder central, sino contra su política reaccionaria y conservadora.

El republicanismo al igual que el socialismo se manifestaron antinacionalistas pero no antifederalistas[34].

---

[29] VIDAL-CUADRAS, A. (1996).
[30] TUSELL GÓMEZ, J. Y OTROS (1997), p 224.
[31] TORRES DEL MORAL, A. (1991), p 30.
[32] TUSELL GÓMEZ, J. Y OTROS (1997), pp 225 y ss
[33] SMITH, A. D. (2000), pp 101 y ss

Esta relación "amor-odio" estaba presente en los comienzos del siglo XX pero no es algo sólo del pasado; en la redacción de la Constitución de 1978 estaba presente el Estado-federal, como una forma de solucionar el difícil problema de las autonomías, adscribiéndose así a las formas federales. Finalmente esta hipótesis queda descartada, no admitiéndose la sustitución del Estado unitario por una pluralidad de Estados que sería el Estado federal.

Los movimientos fascistas de la segunda y tercera década del siglo XX tomaron del nacionalismo reaccionario parte de su ideología. Su núcleo fue la subordinación de cualquier libertad, razón o derecho individual a la primacía del Estado[35].

El término de nación, tal como actualmente lo conocemos, comienza a ser utilizado en el curso de la Revolución Francesa, mientras tanto también es utilizado en la literatura alemana como acepción lingüística y cultural.

Con anterioridad el término era empleado para denominar o a Europa entera, o Estados, o regiones o incluso ciudades pequeñas.

La historia de los Estados nacionales parece estar llegando a su fin, y comienza una fase en la que el mundo estará organizado por espacios federales[36].

Tras ver un poco de la historia nacionalista de España y la definición del término podemos analizar con G. Jáuregui[37] las cuatro oleadas nacionalistas en Europa en los últimos dos siglos. Coincide en esta clasificación con X. M. Núñez Seixas[38].

- La primera se produce en el segundo tercio del siglo XIX con la formulación del principio de nacionalidades. Esta acaba con varios Estados nacionales nuevos en Europa occidental.

  Los movimientos nacionalistas nacidos de esta primera oleada se vieron consolidados al comenzar la Primera Guerra Mundial empleando su fuerza frente a las grandes potencias, para alcanzar un Estado propio.
- A principios del siglo XX surge la segunda oleada, en la que se formula el principio de autodeterminación que tiene como consecuencia la creación de diversos Estados nacionales en Europa central y del este.

  La autodeterminación es la decisión de los pobladores de una unidad territorial sobre su futuro político. En 1918-1919 no existía una única concepción de qué era la autodeterminación, sino varias contrapuestas. También era un problema cómo aplicar este principio a un grupo determinado. La situación de guerra en Rusia fue un factor determinante.
- En los años sesenta del siglo XX tiene lugar la tercera oleada afectando principalmente a Europa occidental. Este nacionalismo presenta ciertas peculiaridades, no persigue la creación de Estados propios, sino la desintegración de los existentes y que permitiendo una forma de agrupación más amplia. Durante los años 50 y 60 apenas surgieron movimientos nacionalistas; sin embargo, en los 70 surgen nuevas iniciativas promovidas por las ideas políticas imperantes, así como el proceso de integración europea. Buena parte de los regionalismos periféricos ejercen un gran papel como regiones dentro de la Unión. Como dice Guibernau "el gran éxito del nacionalismo proviene de su capacidad para atraer a una población social y políticamente diversa y movilizarla"[39].

---

[34] ASENSIO RUBIO. F. (1986), pp 31-32.
[35] SEPÚLVEDA, I. (1987), p 35.
[36] BOBBIO, N. Y MATTEUCCI, N. (1983), pp 1075 y ss.
[37] JÁUREGUI, G. (1997), pp 32 y ss.
[38] NÚÑEZ SEIXAS, X. M (1998), pp 63 y ss
[39] GUIBERNAU, M. (1996), p 149.

- A finales de los 90 vemos la cuarta y última oleada, por ahora, de nacionalismos. Ha afectado sobre todo a Europa Central y del Este. Con la "democratización" del Este los individuos ven en los nacionalismos una forma de acelerar el paso hacia el capitalismo. Pero en éstos se combinan una serie de elementos particulares –cultura, historia, etc.-; en otros el nacionalismo ha supuesto un legado de la generación anterior; en otros casos ha existido un vacío de poder que lo han aprovechado nuevas élites para movilizar un nacionalismo étnico, ante la ausencia de una sociedad civil articulada.

En 1815 y con anterioridad al surgimiento de la primera oleada de nacionalistas sólo existen en Europa ocho Estado-nación, es decir, naciones con Estado propio, clase gobernante, etnicidad idéntica y lengua propia; además de varios grupos carentes de soberanía, sin clase gobernante propia y sin tradición en la lengua. Un siglo después estos últimos grupos habían desaparecido y la mayoría tenían reconocimiento de naciones hasta con soberanía.

Pero para hallar la base de esta evolución, los inicios de esta identidad nacional han de ser buscados en el medioevo.

La identidad nacional va adquiriendo sus perfiles a través de valores y la historia suele recurrir a procedimientos complejos para su relato. La búsqueda de una identidad nacional nace en la crisis de las antiguas y de las tradiciones legadas. La nueva identidad llega a ser declarada como una meta consciente; un grupo de hombres cultos comienza a ganar a sus conciudadanos para la causa y es así como surgieron los movimientos nacionales europeos.

La economía que en ningún momento forma parte de la definición de nación o nacionalismo ha sido la causa de la desintegración de la URSS. Durante las primeras décadas del siglo XX se produce un importante desarrollo del capital monopolista. Tras la 2ª Guerra Mundial se inicia por parte de las empresas monopolísticas una estrategia de transnacionalización del capital, que seguirá un curso imparable hasta la actualidad. Surgen así las empresas transnacionales (ETN), fenómeno hasta tal punto importante que han incidido como ningún otro en la historia de la economía mundial.

Sin embargo, la influencia de las ETN no es sólo económica, sino que también se manifiesta en el plano tecnológico, cultural, ideológico y político, tanto en el ámbito interno como en el internacional. El Estado nacional está resultando afectado por este proceso de transnacionalidad.

El Estado nacional resulta afectado por este proceso ya que la conexión entre los intereses de las ETN y el poder político es evidente. Ello supone una carencia de control de la mayor parte de los Estados donde están implantados. Lo que origina una pérdida de capacidad de los estados nacionales, con una limitación sobre el poder de decisión para dictar una política fiscal y monetaria, así como la política militar y de defensa que constituye la razón de ser del Estado nacional y la justificación histórica de su existencia. Los hechos ocurridos a partir de 1989 en los sistemas comunistas de la Europa central y oriental parecen confirmarlo[40].

La debilidad del nacionalismo en la URSS se hizo patente con el fracaso de la planificación; el retroceso en la productividad y el desabastecimiento emergen en las naciones, reavivadas y recreadas por nuevos movimientos nacionalistas. La quiebra de la economía de la URSS y Yugoslavia levanta una ola de nacionalismos que acaba con ambas federaciones.

En el periodo comprendido entre la Primera y Segunda Guerras Mundiales la autodeterminación fue entendida como un principio político aplicable a los pueblos sin excepción. Pero el concepto de pueblo era muy diverso, lo mismo se aplicaba a una

[40] JÁUREGUI, G. (1990), pp. 74 y ss.

comunidad que sustentaba un Estado, a comunidades sin Estado o a comunidades que formaban un Estado[41].

A partir de 1945, los textos internacionales comienzan a establecer las condiciones necesarias para que estos pueblos puedan ejercitar este derecho.

Pero en Europa se tiende a un nacionalismo más complejo que no es reflejo del principio de autodeterminación de los pueblos, inspirado por Naciones Unidas[42], sino que presenta unas características especiales:

- Estados multinacionales dentro de la Comunidad Europea.
- Proceso confederal dentro de la Comunidad que a la vez realza las naciones que la albergan.
- Masas de inmigrantes que acceden a todas las fronteras de la Comunidad amenazando las nacionalidades de Estados grandes y pequeños.
- Factores económicos, políticos y sociológicos que provocan en la Comunidad procesos de hegemonía y decadencia de los nacionalismos grandes.

Si algo ha diferenciado los nacionalismos, esto ha sido su lengua. Pero las "hablas" nacionalistas son más aspiraciones que realidades y además no todas tienen un valor equivalente. Están las llamadas "hegemónicas" que son las que cuentan con más poder (económico, social y cultural) para imponer su propia versión. La lengua constituye el más fundamental de los elementos que caracterizan una sociedad en un doble aspecto: interno, en cuanto actúa como elemento de conexión; y externo ya que supone un factor de diferenciación de una determinada etnia o colectividad con respecto a otra[43].

En los procesos migratorios hay que tener muy en cuenta la función de la frontera partiendo de una premisa fundamental: las personas nacidas dentro de unas fronteras determinadas son ciudadanos de un Estado el cual les da identidad. Los nacidos fuera no tienen derecho a identidad, etc. ni a la mayoría de derechos fundamentales por lo que están sujetos a una vulnerabilidad legal que en ocasiones produce abusos, condiciones laborales perecarias, etc.

Una clara consecuencia pues, es la migración de la mano de obra barata de los países pobres a las sociedades opulentas.

Surge así un aumento de desigualdad social y hacen falta soluciones imaginativas para paliar problemas como el hambre mundial, precisamente en la "era de la abundancia". Se ha fortalecido el papel de organismos internacionales destinados a dirigir políticas económicas que no han hecho sino incrementar las distancias económicas Norte-Sur, generando importantes crisis sociales.

"Los procesos migratorios internacionales contemporáneos se producen en un contexto caracterizado por una globalización asimétrica y jerarquizada, en la que se promueve la reciente liberalización de flujos de capitales y mercancías mientras se limita la de seres humanos que pretenden radicarse en otros países. Dichas restricciones no se aplican por igual a todos los grupos sociales o nacionalidades: las políticas migratorias privilegian ciertos flujos y coartan otros"[44].

Más arriba indicábamos que los nacionalismos básicos, unos tienen carácter étnico y otros cívico-territorial. El cívico-territorial se caracteriza por una concepción que predomina el territorio de la nación en la que destaca la igualdad en la política, la

---

[41] JÁUREGUI, G. (1997), pp 84 y ss.
[42] Resolución 2625 (XXV) de la Asamblea General de Naciones Unidas.
[43] JÁUREGUI, G. (1990), pp 57 y ss.
[44] COLECTIVO IOÉ (WALTER ACTIS, CARLOS PEREDA Y MIGUEL ÁNGEL DE PRADA) (2002), p 99.

cultura y la ideología; por el contrario la concepción étnica hace hincapié en la comunidad de nacimiento y la cultura nativa.

Así pues, ¿qué es una nación? En la masa de una nacionalidad, como diría García Morente en 1938, hay sin duda muchos elementos diversos: biológicos, lingüísticos, geográficos, pero la nación no es eso; la nación es un estilo de vida.

Los que aspiran a borrar las diferencias entre los distintos tipos humanos, entre esos diversos estilos de vida que son las naciones, se proponen un fin que es imposible; porque una humanidad donde no existieran diversidades, habría dejado de ser humana y se convertiría en una animalidad.

El nacionalismo no es, pues, una teoría que se pueda discutir, aceptar o rechazar; Es la realidad de la vida humana.

Los ciudadanos del futuro no sólo deben ser ciudadanos activos de sus propias comunidades, sino también de las regiones en las que viven y de un amplio orden global. La democracia del futuro, y en especial la española, tendrá su salud y naturaleza pendientes de cómo se resuelven los pleitos de los nacionalismos y las dos opciones de fondo: separatismo y confederación.

En el contexto de tensión en que se ha desenvuelto la Europa del Este, entre mayorías y minorías nacionales a finales del siglo XX, figura un factor que ha cambiado el desarrollo de esos conflictos. La existencia de la Unión Europea ha anulado uno de los elementos que en conflictos anteriores contribuyeron a acrecentar las tensiones, el apoyo de las potencias a los distintos bandos en conflicto.

Ahora los conflictos en el área ya no se convierten en excusa para conflictos entre las potencias occidentales. Otra gran contribución de la Unión Europea ha sido su actividad como promotora del respeto a los Derechos Humanos y las normas democráticas en la zona[45].

BIBLIOGRAFÍA

ASENSIO RUBIO. F. (1986): El PSOE ante la cuestión regional y autonómica 1879-1939. Revista de Estudios Superiores a Distancia. UNED. Valdepeñas.

BALCELLS, A. (2004): Breve historia del nacionalismo catalán. Historia Alianza Editorial. Madrid.

BLAS GUERRERO, A. DE Y PASTOR VERDÚ, J. (COORD.) (1997): Fundamentos de Ciencia Política. UNED. Madrid.

BOBBIO, N. Y MATTEUCCI, N. (1983): Diccionario de Política. Siglo XXI Editores. Madrid.

COLECTIVO IOÉ (WALTER ACTIS, CARLOS PEREDA Y MIGUEL ÁNGEL DE PRADA) (2002): Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada. Colección Estudios Sociales. Núm 11. Fundación "La Caixa". Edición electrónica: www.estudios.lacaixa.es

Constitución Española de 1978

DE LA GRANJA SAINZ, J. L. (2003): El siglo de Euskadi. El Nacionalismo vasco en la España del siglo XX. Tecnos. Madrid.

DIEZ DE VELASCO, M. (2001): Instituciones de Derecho Internacional Público. Tecnos. Madrid.

[45] GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, C.(2004), pp 19 ss.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, A. (2005): España. Tres milenios de Historia. Marcial Pons. Historia. Madrid.
Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-americana. Tomo XXII.(1991) Madrid: Espasa Calpe.
Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-americana. Tomo XXXVII. (1991) Madrid: Espasa Calpe.
FUSI,.J. P. (2003): La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX. Taurus. Madrid.
GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, C. (Directora) (2004): Minorías nacionales y conflictos étnicos en Europa del Este. UNED. Madrid.
GUIBERNAU, M. (1996): Los nacionalismos. Ariel. Barcelona.
HERRERA LIMA, M. (1997): "Pluralidad cultural-diversidad política" en Filosofía Política I. Ideas y movimientos sociales. Ed. Fernando Quesada. Trotta. Madrid.
IZU BELLOSO, M. J. (1999): Hablando sobre la autodeterminación. Sahats. Pamplona.
JÁUREGUI, G. (1980): La nación y el Estado nacional en el umbral del nuevo siglo. Cuadernos y Debates. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
JÁUREGUI, G. (1997): Los nacionalismos minoritarios y la Unión Europea. Ariel.
LASARTE, C. (1992): Autonomías y Derecho Privado en la Constitución española. Cuadernos Cívitas. Madrid.
MICROSOFT ENCARTA (2006): Microsoft Corporation 1993-2005.
NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (1998): Movimientos nacionalistas en Europa. Siglo XX. Síntesis. Madrid.
OLMEDA GÓMEZ, J. A. (2000): Ciencia de la Administración. Volumen I Teoría de la organización y Gestión Pública. UNED. Madrid
OLMEDA GÓMEZ, J. A. Y PARRADO DÍEZ, S. (2001): Ciencia de la Administración. Volumen II Los Sistemas Administrativos. UNED. Madrid
PELÁEZ FERNÁNDEZ, P.; MEDINA MÁRQUEZ, M. E.; FERNÁNDEZ MAROTO, D. (2004): "El nuevo orden mundial tras el 11-S" En Revista de Estudios Superiores a Distancia. Nº 25. UNED Centro Asociado "Lorenzo Luzuriaga" Valdepeñas. Ciudad Real.
PÉREZ PRENDES, J. M. Y AZCÁRRAGA, J. (1993): Lecciones de Historia del Derecho Español. Cera. Madrid.
RIQUER I PERMAYER, B. DE (1990): "Nacionalismo e Historia. Sobre el lugar de los nacionalismos regionales en la Historia contemporánea española". En Historia Social. Núm. 17. Primavera-verano. UNED. Alzira-Valencia.
SÁNCHEZ AGESTA, L. (1993): Sistema Político de la Constitución Española de 1978. Editoriales de Derecho Reunidas. Madrid.
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, A. (1993): El Estado autonómico. Boletín de la Facultad de Derecho. N.2. UNED. Madrid.
SEPÚLVEDA, I. (1987): Historia del Nacionalismo. Santillana. Madrid.
SMITH, A. D. (2000): Nacionalismo y Modernidad. Istmo. Madrid.
TORRES DEL MORAL, A. (1991): Estado de Derecho y Democracia de Partidos. Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho. Madrid.
TUSELL GÓMEZ, J. Y OTROS (1997): Historia Política y Social Moderna Contemporánea. Tomo I. UNED.
TUSELL, J. (1997): "La transición española. La recuperación de las libertades" En Historia de España. Historia 16. Temas de Hoy.
TUSELL, J. (2001): Manual de Historia Universal 9. El mundo actual. Historia 16.
VIDAL-CUADRAS, A. (1996): Nacionalismos identitarios en la España finisecular: Diagnóstico y posibles terapias. Ponencia en el Curso ¿A qué llamamos España? de la Universidad Menéndez Pelayo. Santander
VVAA (2001): Historia Política y Social Moderna y Contemporánea. UNED Madrid.

PROCEDIMIENTOS TECNOLÓGICOS DE FABRICACIÓN DE LA TERRA SIGILLATA

Carlos Antonio Luna Perea
Ana Belén del Fresno García

Procedimientos tecnológicos de fabricación de la Terra Sigillata

CARLOS ANTONIO LUNA PEREA
ANA BELÉN DEL FRESNO GARCÍA

Resumen:

Nadie puede negar hoy en día, que la Arqueología, es una ciencia multidisciplinar, en ella, al igual que en otras ramas del saber, es necesaria, la aportación de múltiples ciencias auxiliares, que contribuyan a una correcta lectura e interpretación de los hallazgos culturales y materiales de tiempos pasados. En tal sentido, merece mencionarse la todavía tímida labor de la Arqueometria, disciplina esta, que empieza a ser bastante bien considerada dentro del ámbito científico y académico, como ciencia complementaria.

Prueba de ello, es la cada vez más numerosa implicación de especialistas en diversas materias como Química, Física o Geología en dicho campo.

La datación por C_{14} o técnicas tan elementales como la difracción de Rayos X o la Microscopia, sirven en definitiva para dar más consistencia a las posibles hipótesis planteadas en torno a determinados hallazgos, rechazando o confirmando si es el caso a través de una vía científica, posibles interpretaciones de los mismos, y dándole en consecuencia un carácter más riguroso si cabe. Siguiendo a autores como Clive Orton, Paul Tyers o Alan Vince, podemos señalar, que los métodos científicos están desempeñando un papel, cada vez más destacado en el estudió arqueométrico de las cerámicas.

Así en el presente trabajo, trataremos de mostrar un ejemplo, de cómo a través de la utilización de técnicas arqueométricas es posible tener un mayor conocimiento de un objeto material, muy característico en cualquier yacimiento arqueológico: la cerámica

Sommaire:

Personne ne peut nier aujourd´hui que l´Archéologie est une science multidisciplinaire. Pour elle, comme pour d´autres branches du savoir, il faut l´apport de multiples sciences auxiliaries, qui contribuent à une correcte lecture et interprétation des découvertes culturelles et matérielles de temps passés. En ce sens, cela vatu la peine de mentioner le travail encorre timide de l´Archéometrie, discipline qui commence à étre assez bien considerée dans le cadre scientifique et académique, comme science complémentaire. La preuve en est que chaque fois la plus nombreuse implication des spécialistes en diverses matières, comme Chimique, Physique et Géologie dans ce champ.

La datation à travers C14 ou techniques aussi élémentaires comme la diffraction de Rayons X ou le Microscope servent en définitive à donner plus consistente aux posibles hypothèses posées au tour de determinées découvertes, refusant au confirmant, s´il est le cas, à travers une voie scientifique, posibles interprétations des mêmes et lui donnant en conséquence un caractère plus rigureux si on peut.

Poursuivant des auteurs comme Clive Orton, Pual Tyers o Alan Vince, on peut signaler que les méthoces scientifiques sont en train de jouer un rôle chaque fois plus important dans l´étude archéométrique de la céramique.

Ainsi au présentnt travail on essai de constituir un exemple de comment à travers l´utilisation des techniques archéometriques, il est posible avoir un plus grand connaissance d´un objet matérien très caractèristique à m´importe quel gisement archéologie: la céramique.

1.- Introducción:

El empleo del engobe vitrificado aparecía ya en los vasos griegos desde finales del siglo VI a.C.; el barniz, se obtenía peptizando arcillas sedimentarias muy alcalinas. En general, el procedimiento de cubrir las vasijas con una barniz de este tipo (generalmente negro) lo encontramos en todo el mundo helénico tal y como testimonian los vasos megarenses o los de Pérgamo.

También en Italia se desarrollaría una cerámica recubierta de barniz negro denominada campaniense y que alcanzaría una gran repercusión en el Mediterráneo. Tal forma sin embargo, sería sustituida entre el siglo I a.C. y el I d. C. por la producción de un tipo de cerámica con relieve y recubierta por un barniz de color rojo coral. El centro de producción más importante se hallaría en Arezzo y se le denominaría Aretina o terra sigillata.

La terra sigillata se difundiría por todo el Imperio Romano y surgirían varios centros importantes, especialmente en la Galia, Germania y Bretaña, que aportarían características propias, especialmente en el color rojo-pardo, negro y algunas veces, metalizado de los objetos.

La posibilidad de producir piezas en serie, mediante el empleo de matrices ya dispuestas con una decoración de una gran calidad estética, permitiría ofrecer un producto de calidad a precios económicos, motivo por el que este tipo de producción alcanzaría una gran difusión, llegando incluso a alcanzar hogares de clases humildes.

Los alfareros romanos, se inspirarían en los recipientes de oro, plata y bronce, que en aquella época, gozaban de gran prestigio.

La decoración sobre la superficie de los objetos representaba escenas de diversión caza o danza; no era raro tampoco, encontrar motivos orgiásticos y eróticos.

Desde el punto de vista físico de la producción, que es el que nos va ha ocupar la mayor parte del trabajo, podemos señalar, que todavía es escasa la información pues se ha comenzado a estudiar relativamente tarde.

2.- Estructuras físicas de la producción:

Las estructuras físicas de producción comprenden una serie de zonas e instalaciones donde se desarrollará la actividad alfarera. Dichas zonas podemos resumirlas en:

- Zona de captación de materias primas.
- Zona de tratamiento y almacenaje de las materias primas.
- Zona de elaboración.
- Zona de secado.
- Zona de cocción.
- Zona de almacenamiento de los productos cerámicos.

2.1.- Zona de captación de materias primas:

Esta zona se sitúa por razones obvias, en la proximidad del complejo alfarero y se caracteriza por abundantes cursos naturales de agua, bosque y canteras de arcilla. Así, agua, madera y arcilla, son por tanto, los elementos imprescindibles para el establecimiento de un centro de producción, a ello a de sumarse su proximidad a las vías de comunicación para su mejor difusión y comercialización.

2.2.- Zona de tratamiento y almacenaje de la materia prima:

Una vez extraída de su cantera correspondiente, la arcilla, se depositaba en espera de ser tratada al objeto de convertirla en materia óptima para el modelaje. En relación con este proceso existiría una zona de almacenamiento de la arcilla, unas piletas para su decantación y una zona de almacenamiento de la arcilla ya preparada.

Según han demostrado recientes experimentos científicos parece ser que para que se obtuviera una pasta muy depurada, era necesario que dicha materia permaneciese a la intemperie en una especie de fosa durante un cierto tiempo durante el cual la climatología ejercía una determinada acción sobre ella. En tal sentido, el frío y el calor, la lluvia o el hielo provocaban la transformación molecular del cuerpo arcilloso, tras lo cual la arcilla estaba en condiciones de depositarse en unas piletas de decantación[1].

En estas piletas, llenas de agua y comunicadas entre sí, las partículas arenosas y extrañas se depositaban en el fondo mientras que las arcillosas, en suspensión, pasaban a una segunda y a veces, a una tercera pileta de decantación.

Realmente no se dispone de datos procedentes de las fuentes antiguas, relativos a la extracción, almacenamiento y tratamiento de la arcilla, aunque evidentemente debió de experimentarse una cierta manipulación antes de ser empleada para la confección de productos cerámicos. Por ello, no es de extrañar que se hayan seguido procedimientos experimentales que intentan aportar nuevas informaciones respecto a esta fase del proceso productivo. En tal sentido, los experimentos realizados por Echailler y Montagu[2] les han permitido plantear la posible existencia de unas piletas de levigación que serían empleadas en el tratamiento de la arcilla. Así tras una primera decantación la arcilla pasaría a una segunda pileta de igual volumen que la anterior, donde se eliminarían las partículas más gruesas mediante un primer tamiz que impediría el paso accidental de pequeñas partículas arenosas o de residuos flotantes en la arcilla. Tras dicho tamiz, la mezcla se colocaría en una pileta inclinada para la sedimentación final. Al cabo de una jornada la suspensión arcillosa se compactaría, no alcanzando más que un cuarto de su altura inicial.

Según los citados investigadores, tales instalaciones se emplearían en la antigüedad ya que, como ellos mismos atestiguan unas superficies enlosadas de ladrillos planos con reborde (tegulae) encontradas en diversos lugares y en particular en Lezoux, son sin duda piletas de levigación y no piletas de decantación.

En la Península Ibérica, se han documentado ciertas estructuras en los complejos alfareros de Bezares[3] y en los hornos de Cartuja (Granada)[4], que pueden interpretarse como instalaciones donde se realizarían los citados procesos de tratamiento de la materia prima.

---

[1] CARUSO, N. Cerámica viva

[2] Los experimentos llevados a cabo por estos investigadores sobre producciones cerámicas griegas y romanas tenían como objetivo principal una hipotética reconstrucción de la superficie necesaria para la realización de una actividad alfarera así como el cómputo cuantitativo de agua y madera necesarios a lo largo de todo el complejo proceso de elaboración de los productos cerámicos.

[3] Mezquiriz nos informa de un depósito en forma de cubeta, de perfil trapezoidal y de planta rectangular, cuyo fondo estaba formado por dos grandes ladrillos de 60 cms por 40 cms. Dicha cubeta se hallaría empotrada en el terreno con una profundidad de unos 90 cms., presentando las paredes recubiertas de enormes cantos rodados recogidos del río. Tal cubeta estaría destinada para batir arcilla y prepararla para ser utilizada en la confección de vasos. MEZQUIRIZ, Mª. A., "Alfar romano de Bezares"

[4] Juan Tovar nos dice al respecto: Sotomayor nos ha indicado la existencia en Cartuja de una zona próxima a los hornos que parecía haber sido utilizada para amasar arcilla y que podría estar en relación con la canalización de agua que confluye en esa zona. JUAN TOVAR, L.C. "Los alfares de cerámica sigillata en la Península Ibérica (y II)", Rev de Arqueología, nº 45, 1985.

2.3.- Zona de elaboración de los productos cerámicos:

2.3.1.- El torno:

Una vez que la arcilla estaba preparada, el alfarero, podía comenzar la elaboración de sus vasos. En esta actividad, aunque la herramienta esencial fue la mano, hecho que introduce una marcada actividad en todos los productos obtenidos, lo cierto es que el torno jugaría un muy destacado papel. En general, aunque se tiene poca información sobre el empleo de este instrumento en la antigüedad[5] sabemos que el torno o rota figularis se caracterizara por imprimir una enorme velocidad a la fabricación de las vasijas. Su constitución se basaba en una simple rueda de madera o piedra, girando alrededor de un eje, al que se imprimía velocidad por medio de un disco fijo a su base y que transmitía el movimiento giratorio a la plancheta superior, sobre la que se colocaba la masa de la arcilla. El alfarero hacía girar el torno por medio de los pies, imprimiendo velocidad a la plancha superior, que podía dar hasta ciento cuarenta vueltas por minuto.

El torno de pie, permitiría al artesano, la realización de numerosas piezas en tiempos muy cortos, levantándose primero las partes generales de los envases y luego los detalles añadidos, como asas y otros elementos. En las asas se dejarían terminales en espiga que se introducen en la pasta tierna haciendo cuerpo con la barbotina mediante hábiles presiones. No es de extrañar pues, que las roturas en estos envases se produjese siempre en la suturas de los diversos elementos: cuellos, asas, etc…

El alfarero con la arcilla y el torno, podía pues confeccionar tanto vasos lisos como decorados. La elaboración de un vaso liso de terra sigillata era una operación sencilla, que consistiría en coger una pella de arcilla, situarla en el torno, y mediante el empleo de una plantilla, obtener el perfil interno y externo del vaso y con ello la forma deseada[6].

Sin embargo, la fabricación de vasos decorados era un proceso más complejo en cuyo resultado final influirían decisivamente tanto los punzones como los moldes.

2.3.2.- Punzones

El punzón sería un instrumento o herramienta que serviría para imprimir motivos decorativos en los moldes, aunque de su fabricación se sabe poco. Según Hofmann[7], las matrices originales se obtenían en cera dura, sobre la que se grababa en relieve el motivo decorativo el cual, a juzgar por la precisión en su ejecución, sería realizado por artesanos especializados. Estas ceras se utilizarían sobre placas de arcilla para la obtención de improntas en hueco las cuales, una vez cocidas servían para la repetición en serie de un mismo motivo al que, para su mejor manejabilidad, se le añadía un mango.

Según Vertet[8], el mango junto con la superficie decorada en relieve y el talón que la sujeta serían los elementos constitutivos del punzón. Tal investigador, considera además que los punzones vernos del siglo II d.C. fueron elaborados a partir de calcos de arcilla obtenidos sobre objetos de bronce o plata decorados con relieves, sobre

---

[5] Jamot nos refiere que Homero en algunos versos de la Iliada (XVIII, 600) alude al empleo del torno con las manos: hecho que se documenta también en pinturas murales egipcias y en dos vasos griegos de figuras negras. Sin embargo en un ejemplar muy mal conservado, de figuras rojas de la Acrópolis de Atenas, la composición se desarrolla alrededor de dos alfareros sentados cerca de un torno que parece ponerse en movimiento con el pie. JAMOT, P. "Figlinum ou Fictile opus"

[6] HOFMANN, B. La cèramique sigillée. París 1986.

[7] Hofmann, considera tal posibilidad debido a que se han encontrado en algunos vasos con relieves de aplique el nombre de los decoradores bajo la fórmula CERA FELICIS (cera de Felix) y por otra, debido a que la cera, permitiría la obtención de finos y precisos detalles. HOFMANN, B. La cèramique sigillée. París 1986.

[8] VERTET, H. "Le poicons matrices de sigillée du Musée de Moulins. Problèmes téchiniques-catalogue".

medallones e incluso, en algunas ocasiones, mediante copia de moldes o punzones procedentes de otros talleres.

2.3.3.- La cerámica a molde:

Por lo que respecta a el molde, puede decirse que se emplearía en todos los tipos de cerámica romana, fundamentalmente en la terra sigillata; Dicho molde se realizaría en arcilla refractaria, de tono brillante y sin barniz, con la superficie porosa para facilitar la absorción del agua, que se podía incluso favorecer por medio de perforaciones.

En el molde y con la arcilla tierna, mediante la ayuda de punzones, se estampaban decoraciones variadísimas impresas en negativo, de forma que al aplicar la arcilla en su interior se reproducían en positivo las decoraciones realizadas. La pasta se introducía dentro del molde, presionando fuertemente contra las paredes del mismo, al objeto de imprimir con fidelidad las decoraciones, después se hacia girar todo el conjunto sobre el torno para trazar la pared interior, levantando el labio en la forma deseada o aplicándolo sobre la parte superior del molde.

Transcurridas estas operaciones, mediante una matriz, se imprimía la estampilla del fabricante. Otras marcas de identificación iban ya en el propio molde.

La arcilla empleada en los productos obtenidos a moldes era de cualidades muy especiales y sobre todo fluida, con importante presencia de alcalinos para favorecer el desprendimiento fácil de la vasija torneada.

Por este procedimiento, se obtendrían cerámicas sigillatas y lucernas. La difusión de los moldes sería un hecho, tal y como lo documentan hallazgos como los de Lión que muestran un origen aretino o el hallazgo megárico de Ampurias.

Finalizada la decoración del molde este, se dejaría secar y se introduciría en el horno. Tanto los punzones como los moldes, dejarían de utilizarse debido al uso constante.

2.4.- Zona de secado:

Tras salir el vaso del torno, en los ejemplares lisos, y del molde en los decorados, sería muy importante la operación de secado, la cual se realizaría en los denominados secaderos, los cuales debían de ser una especie de recintos o zonas cubiertas, libres de la acción directa del sol y de las corrientes de aire, dónde se colocarían los vasos para conseguir una deshidratación homogénea y completa[9].

En general, podemos señalar, que las cerámicas se secarían tradicionalmente, en tres etapas, a lo largo de casi una semana. Durante el secado de las vasijas, por pérdida de agua, existirían encogimientos variables, que requerirían sumas precauciones para evitar secados violentos o defectuosos que pudiesen provocar grietas o deformaciones.

2.4.1.- Acabado de las cerámicas:

Además de las operaciones tendentes a la limpieza de las superficies internas y externas de asperezas, rebabas y otras imperfecciones puede decirse que existen una larga serie de tratamientos que proporcionan el aspecto casi definitivo a los recipientes.

Así, el engobado, se referirá a un baño de la superficie de la vasija, realizado con arcilla líquida de la misma calidad que la empleada en la confección de la vasija. En este sentido conviene suponer, sistemas de purificación y mezclas con agua hasta obtener la fluidez necesaria. Para Caruso, el barniz aplicado en las vasijas, se obtenía de arcillas sedimentarias previamente elegidas, normalmente las más fusibles. La arcilla se hacía decantar en cubetas adecuadas y como peptizantes se emplearían seguramente

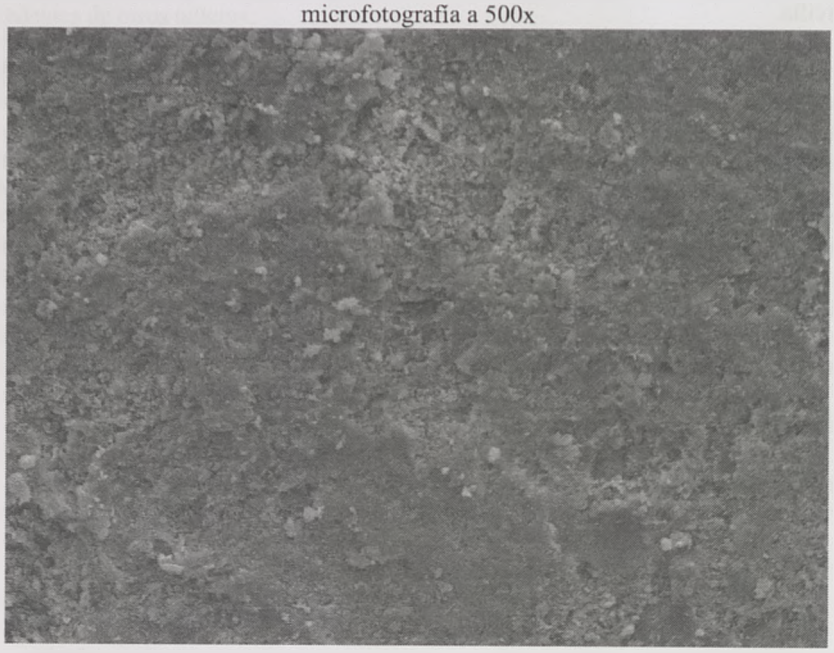
[9] JUAN TOVAR, L.C., "Los alfares de cerámica"

cenizas de leña, sosa o potasa; estos elementos facilitarían la peptización del baño de arcilla.

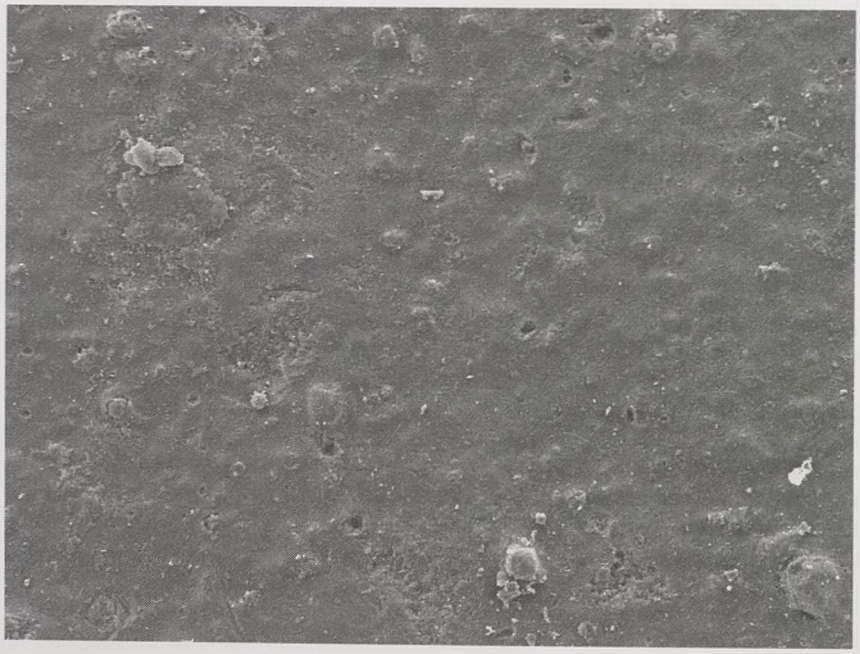
Se emplearían únicamente las partes en suspensión formadas por las partículas más finas de la arcilla y ricas en álcalis. Una vez evaporada el agua sobrante se obtenía un baño arcilloso-alcalino en donde se sumergirían las citadas vasijas hasta adquirir la dureza del cuero.

Un análisis realizado a través de la microscopía de barrido electrónico observa a través de diferentes sigillatas como dicho tratamiento nos presenta una superficie de las cerámicas bastante homogéneo, en el que sobre la base comparativa de una cerámica ibérica, so observa en las sigillatas una mayor compactación, con un elevado grado de evolución microestructural la porosidad y el tamaño de grano de las sigillatas es menor que en el caso de las cerámicas de época ibérica.

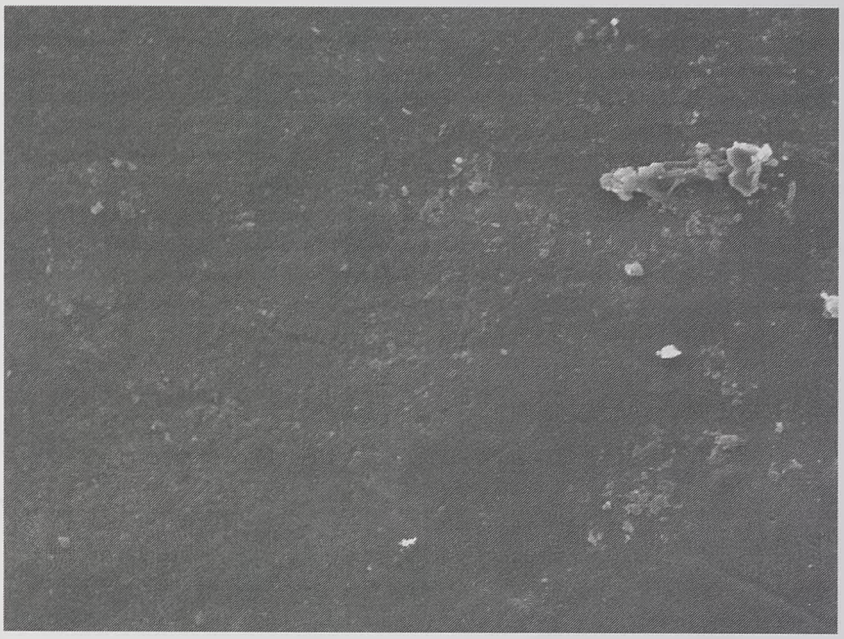
Cerámica ibérica de superficie del yacimiento del Cerro de las Cabezas (Ciudad Real) microfotografía a 500x



Cerámica sigillata de superficie del yacimiento de Bilbilis (Zaragoza) microfotografía a 500x (Posible procedencia de los talleres riojanos)



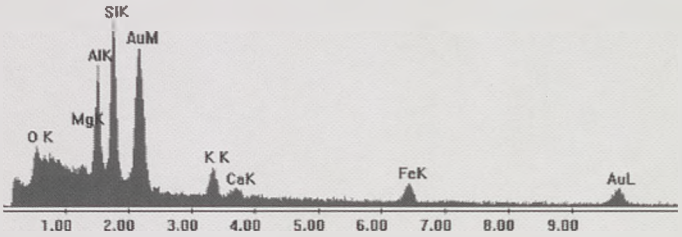
Cerámica sigillata de superficie del yacimiento de Alarcos (Ciudad Real) microfotografía a 500x (Posible procedencia de los Talleres de Andújar)



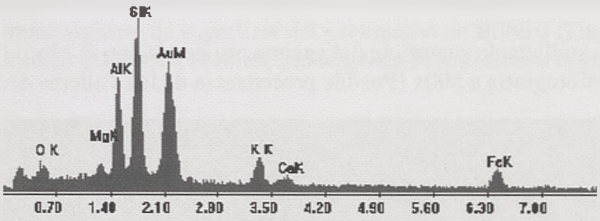
Cerámica sigillata de superficie del yacimiento de Molino el Moro (Ciudad Real) microfotografía a 500x (Posible procedencia de los Talleres de Andújar)

Gracias a la microscopia de barrido electrónico hemos podido obtener el análisis químico de los elementos mayoritarios en las tres sigillatas que hemos analizado, dichos análisis han sido los siguientes:

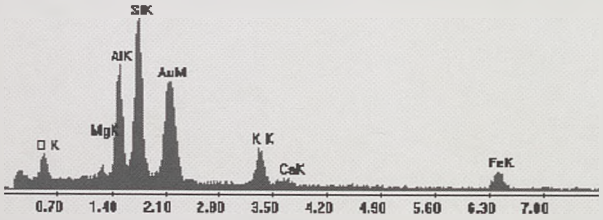
Sigillata de Biblilis



Sigillata de Alarcos



Sigillata de Molino el Moro



Con la excepción del oro (Au) que es un elemento que hemos agregado para hacer conductora la sigillata, observamos que la composición del resto de elementos es la misma para cada una de las muestras analizadas, tenemos así, que dichas sigillatas presentan en su composición los siguientes elementos:

Oxigeno (O), Magnesio (Mg), Aluminio (Al), Silicio (Si), Potasio (K), Calcio (Ca), y Hierro (Fe). Si vamos un poco más adelante en nuestra investigación y complementamos la técnica de Microscopía Electrónica de Barrio (SEM) con la de Difracción de Rayos X, podemos determinar la agrupación de estos elementos en diferentes compuestos, tenemos así, que básicamente las muestras analizadas presentan en su composición: Ilita, Feldespatos, Cuarzo y Dolomita o Calcita (Ver diagramas de Difracción en anexos).

A modo curiosidad, podemos citar una serie de recetas de laboratorio, para la preparación de engobes de la terra sigillata, que comparadas con los análisis realizados nos dan una idea aproximada de lo que puede ser la composición final de las cerámicas sigillatas con su respectivo engobe:

- Receta de L. B. Choffin, para tres tipos de engobes, que después de la cocción presentan un color rojo (1), blanco (2), y rosado (3) respectivamente.

	(1)	(2)	(3)
SiO_2	62,2%	62,0%	54,1%
Al_2O_3	17,2%	23,8%	26,3%
Fe_2O_3	06,8%	00,8%	03,3%
TiO_2	01,1%	01,3%	01,2%
CaO	0,04%	00,1%	00,7%
MgO	01,5%	Trazas	00,2%
K_2O	03,7%	01,2%	00,6%
Na_2O	0,01%	00,4%	04,3%
Perdida durante la cocción	05,9%	10,3%	10,2%
Color después de la cocción	Rojo	Blanco	Rosa
Temperatura de cocción	1080ºC	1080ºC	1080ºC

La arcilla constituye el 20%.

El agua constituye el 80%.

El metafosfato de sodio constituye el 0,5% basado en el peso de arcilla en estado seco.

La mezcla debe ser molida durante unas veinte horas en un molino, luego se coloca en un recipiente de vidrio y se deja decantar. Se aspira con un sifón la parte en suspensión debido a su riqueza en partículas de arcilla muy finas y de álcalis; la pare sobrante se deja evaporar hasta obtener un engobe de densidad adecuada para sumergir las piezas, para pulverizar o aplicar el pincel.

- Receta del departamento de diseño de la Universidad de Alfred, N.Y.
  Agua: 70% (0,7 litros).
  Arcilla: 30% (300 gramos).
  Silicato sódico: 0,5% (1,5 gramos).
  Cocción a 900-950ºC.
- Receta antigua, origen desconocido:
  ¾ de agua.
  1168 gramos de arcilla.
  3,28 gramos de hidróxido sódico.
  Cocción a 900-950ºC.
- Receta de William C. Alexander:
  Agua: 3 litros.
  Arcilla sedimentaria: 680 gramos.
  Hidróxido sódico 1,95 gramos.
  Cocción a 900-950ºC.

2.4.2.- Pintura:

En el mundo romano, sería frecuente también que las cerámicas se pintasen por medio de sustancias minerales a base de jugos vegetales, constituyendo producciones locales de mayor interés. Generalmente, en este tipo de pinturas se admiten las influencias indígenas para la decoración de estas cerámicas. Sobre todo en el caso de la Península Ibérica, dónde floreció una importante industria de época ibérica.

2.4.3.- El Pigmento:

Se trataría de una capa muy fina de recubrimiento de base muy líquida y gran fluidez, y en su composición entrarían la arcilla, el óxido de potasio, los coloides y un fijativo que podía ser un acetato u orina, u alguna sustancia equivalente. En tal sentido, el proceso seguido para obtener, el extraordinario aspecto brillante rojo de la sigillata, se basaría en escoger un barro colorante con mucho hierro, sometiéndolo a fuego oxidante. En el barro líquido del pigmento exterior interviene el caolín $Al_2 (OH)_4 (SiO_2 O_5)$, que no tiene óxido de potasio. El caolín requiere una temperatura de 920ºC por lo menos, por lo que la actuación del fuego oxidante en el horno de cocción a 950ºC, consolidaba el pigmento exterior al igual que la pasta, enrojeciendo la vasija de forma definitiva.

El procedimiento se basaba pues en el profundo conocimiento de la cocción por tiempos, que los alfareros griegos ya manejaron con notable pericia en sus producciones.

2.4.4.- Formas decorativas:

Independientemente de la decoración realizada mediante los moldes, existirían una serie de técnicas decorativas, consistentes en alterar parcialmente la superficie de las vasijas antes de la cocción, por procedimientos mecánicos. Los sistemas se basarían en la incisión, excisión o el estampado, que producirían alteraciones profundizando en la pasta; otras decoraciones, se basarían en los apliques sobre las superficies de decoraciones en relieve, hechas en arcilla corriente o bien a base de aplicaciones de barbotina.

La barbotina por ejemplo, consistiría en aplicar sobre algunas partes del vaso liso una arcilla relativamente fluida, de consistencia cremosa, depositada en un recipiente de manga cuyo extremo representaría la forma del motivo decorativo deseado: puntos, lúnulas, motivos vegetales, animales, etc. De esta técnica son frecuentes decoraciones en forma de lágrimas alargadas en relieve, con o sin pedicelo, además de otros motivos de tipo vegetal o figurados distribuidos sobre los labios o paredes de los recipientes, especialmente en los vasos de paredes finas (perlitas, lúnulas de espinas, bastoncillos, etc.).

La excisión, sería una técnica antigua, hasta el punto de que ha caracterizado grupos especiales del mundo indoeuropeo. En este sentido, su uso durante época romana, consistió en el levantamiento de la superficie de la pasta tierna, mediante un instrumento punzante. Este procedimiento, sería lento y requeriría gran habilidad, por lo que su uso seria esporádico en ciertos productos de sigillata procedentes de los talleres del Este.

El estampado por su parte, se halla presente en toda cerámica obtenida a molde. Esta decoración toma especial interés, en las denominadas sigillatas africanas de los siglos IV al VI de nuestra Era, ello con motivos ciertamente variados, reproduciéndose palmetas, pequeños animales, motivos florales, figuras humanas y otros símbolos de carácter cristiano.

El relieve de aplique, sería una técnica en la que se utilizaría una especie de pequeño molde con mango en cuyo extremo se situaría el motivo decorativo. El

alfarero, rellenaría de arcilla ese molde y lo presionaría sobre la pared del vaso liso, consiguiendo que el motivo en relieve quedase adherido a ella.

El vidriado o técnica del esmalte, se basaría en un cuerpo de naturaleza vítrea aplicado sobre la superficie de la cerámica. Al respecto, los esmaltes podían ser transparentes, con diversos grados, o bien mates. En el esmalte intervendrían sustancias variadas, unas refractarias (cuarzo, feldespato), otras fundentes (óxido de plomo) y sustancias opacas ocasionalmente, además de la materia de colorantes, obtenidas generalmente de los óxidos metálicos de cobre, cobalto y hierro. La arcilla y el sílice serían elementos muy importantes para poder elevar el grado de la temperatura de fusión.

El esmalte se aplicaría una vez realizada la primera cocción de cerámicas y las formas de secado de estas capas se evidencian en forma de olas irregulares u ondas que suelen apreciarse a simple vista. La cocción segunda, una vez aplicado el esmalte, se realizaba en fuego oxidante y con elevaciones graduales de temperatura.

Por su parte, el burilamiento, se basaría en la aplicación de un buril rebotando sobre la pieza en el torno, lo que daría lugar a una serie de muescas o estrías superficiales. Ello origino que durante cierto tiempo, a esta técnica se le conociese con el nombre de ruedecilla.

Finalmente cabe señalar que la verdadera técnica de decoración a ruedecilla, consistiría en hacer correr sobre el cuerpo de los vasos una rueda, que a lo largo de su perímetro presentaba grabados una serie de relieves. Cuando terminaba una vuelta, el alfarero, bajaba la ruedecilla repitiendo el proceso hasta decorar toda la superficie deseada.

2.5.- Zona de cocción:

2.5.1.- Los hornos:

Sin duda alguna, la operación más importante realizada en las cerámicas fue la cocción, proceso durante el cual, la vasija obtenía su color definitivo y su calidad física. Normalmente, los hornos, estuvieron fuera de los recintos urbanos, tal y como prescribe el capitulo setenta y seis de la lex Ursonensis. Así se encuentran fuera del perímetro ciertos alfares de Caesaraugusta por ejemplo, no obstante no faltan otros casos de alfarerías en el interior de las ciudades como sucede en Colonia o Augst.

El horno destinado a la cocción de vasos de terra sigillata[10] constaría de tres partes fundamentales dispuestas en dos niveles, dichas partes serían:

- Praefurnium.
- Cámara de fuego.
- Cámara de cocción.

En el nivel inferior, si situaría el praefurnium que serviría para la alimentación del horno. Sería un conducto a través del cual se introduciría el combustible (en este caso madera)[11]. En la boca del praefurnium, se organizaría el fuego, cuya corriente de calor a través de la cámara de fuego (situada también en este nivel), se distribuiría hacia el laboratorio superior, de forma que los productos a cocer se encontrarían totalmente

[10] Si bien la bibliografía sobre las partes constitutivas de un horno romano, es muy abundante, en este caso seguimos a Duhamel, ya que sus trabajos son referencia obligada en estudios de posterior aparición. DUHAMEL, P. "Morphologie et évolution"

[11] Duhamel, considera que en este caso, no existen pruebas para la utilización de otro tipo de combustible, al contrario de lo que sucede en el caso de las termas donde si es frecuente el uso del carbón. DUHAMEL, P. "Morphologie et évolution"

apartados del fuego propiamente dicho. La cámara de fuego, también llamada hogar, puede dividirse según Beltrán[12], en dos categorías:

- Las de planta circular o elíptica.
- Las de planta cuadrada o rectangular.

A groso modo, puede señalarse, que no parece que existiese una predilección por una forma u otra para la producción de terra sigillata, ya que ambas categorías se han documentado en hornos destinados a albergar dicha producción.

En el nivel superior del horno, se situaba la cámara de cocción o laboratorio constituida, por unas paredes y una bóveda, cuyo suelo era el techo de la cámara de fuego. Dicho suelo, solía estar perforado por una serie de agujeros cuya misión era canalizar el calor de dicha cámara. A fin de evitar el contacto directo de las cerámicas con el fuego y los gases de combustión sobre los orificios de la parrilla, se situaban unas tuberías[13] que atravesaban las paredes y/o la bóveda de la cámara de cocción permitiendo la evacuación de gases y humos directamente al exterior. Como base y sustentación de las tuberías se colocarían unos soportes[14], que funcionaban también como elemento de ensamblaje de cada una de las secciones del tubo, sirviendo así de complemento para soportar las plataformas donde se apilaría la cerámica. La unión de las tuberías con los soportes, y posiblemente con las plataformas se efectuaría gracias a unos ajustadores[15].

Los materiales empleados o utilizados en la construcción del horno serían fundamentalmente ladrillos y barro, reutilizándose numerosos productos de deshecho del propio horno, tal y como sucede, en determinados ejemplares del valle del Guadalquivir, en cuyas paredes se utilizaron restos de ánforas, o bien los cuellos únicamente en el paso de la cámara inferior a la superior como sucede en el Norte de África en los ejemplos estudiados por Domergue. El uso al que se sometieron los hornos, obligaría a un constante servicio de mantenimiento una vez realizadas las hornadas. El trabajo por parejas de los hornos, tenía como misión fundamental el funcionamiento constante sin perder el ritmo de producción; las operaciones de cierre de los distintos accesos solo podían realizarse una vez introducidos en el horno los productos a cocer.

Las fases fundamentales serían básicamente tres, y consistirían en la preparación de materiales, el encendido y el calentamiento, y finalmente el enfriamiento del horno y su desalojo. El tiro del horno se establecía mediante la entrada del praefurnium y los orificios de evacuación ya mencionados, que podían obturarse o liberarse según convenía a la calidad de las hornadas. Puede señalarse que resulta evidente, que los alfareros desarrollarían un agudísimo sentido de la observación en el cálculo de tiempos

---

[12] Beltrán teniendo en cuenta la complejidad que presentan los hornos ha realizado una sistematización siguiendo a N. Cuomo di Caprio (1971) en la que cada categoría tiene una serie de variantes. Así por ejemplo, los hornos circulares o elípticos (categoría I) pueden tener pilastra central (I,a), muros radiales o muro axial (I,b).. Otra categoría sería: De cámara de combustión de planta cuadrada o rectangular (Categoría II). BELTRAN, M. "Guía de la cerámica romana"

[13] Las tuberías eran piezas cilíndricas y huecas, fabricadas de arcilla, de longitud y diámetro variable según los hornos. JUAN TOVAR, L.C. "Los alfares de cerámica…op.cit nº 8 p. 39

[14] Los pocos soportes recuperados, nos indican que éstos estaban confeccionados en arcilla con un diámetro que oscilaba entre los 25 y 40 cms. En los ejemplares que conocemos tienen forma de anilla, de sección más ancha por el centro que por los extremos. JUAN TOVAR, L.C. "Los alfares de cerámica…op.cit nº 8 p. 39.

[15] Para unir entre sí las diferentes secciones de tuberías y a éstas con los soportes y quizás con las plataformas, el alfarero utilizaría arcilla fresca que aplicada en las juntas cerraba toda posible filtración. Puesto en funcionamiento el horno, primero a fuego lento, cocería esta arcilla, consolidándola y dándole mayor resistencia a todo el conjunto. JUAN TOVAR, L.C. "Los alfares de cerámica…op.cit nº 8 p. 40.

y porcentaje de calor, tanto en los calentamientos iniciales como en el sostenimiento de temperaturas durante la cocción y su posterior y gradual enfriamiento.

Las piezas a cocer se colocarían en los hornos mediante los correspondientes adminículos, destinados a impedir el roce entre sí de las distintas vajillas y que consistirían en piezas de diversa tipología, a base de pequeñas cuñas, conos, triángulos, cilindros estrangulados, etc. No obstante, muchas piezas, se apilaban cuidadosamente. Resulta evidente, que la agrupación de las diferentes formas cerámicas en series petrológicas relativamente cortas debía favorecer notablemente la fase de apilamiento en el horno y por tanto agilizar el proceso productivo.

2.5.2.- La cocción:

Una vez depositado el material cerámico en el horno, el siguiente paso, el más importante y decisivo, sería la correcta conducción de la hornada, llevada a cabo por uno o varios maestros horneros.

Las investigaciones realizadas por Echailler y Montagu[16] indican que partiendo de la temperatura ambiente, las puertas del hogar quedaban abiertas hasta alcanzar los 300ºC, siendo este progresivamente alimentado con haces de madera, de forma que se obtenía una subida de temperatura en torno a los 50ºC/hora. Una vez alcanzados los 300ºC como las llamas tienden a salir de la cámara de fuego era necesario entonces cerrar las puertas para continuar el caldeo. Tal cerramiento originaria en la cámara de cocción un considerable incremento de la temperatura que se intentaba aminorar utilizando como alimentación semihaces de madera gruesa, durante una hora, y luego ayudándose, durante otra hora con haces delgados antes que emplear haces normales como combustión. Hasta alcanzar los 800ºC, el horno en su conjunto, mantenía una atmósfera oxidante y el humo que salía por la chimenea era claro indicando con esa tonalidad que había que recargar la cámara de fuego. A partir de los 800ºC el humo se volvía negro y después se aclaraba otra vez antes de desaparecer, ello demuestra según dichos investigadores, que en realidad la atmósfera de cocción pasaba alternativamente por fases reductoras y oxidantes.

Cuando se alcanzaban los 900ºC el registro de la chimenea se cerraba parcialmente con lo que la temperatura en la cámara de cocción en un primer instante disminuía levemente permaneciendo a continuación estacionaria durante varias horas aún cuando se alimentara con fuego. En dicho momento, según Hofmann[17], se daba un golpe rápido de fuego hasta alcanzar los 1050ºC, dándose por concluido el calentamiento del horno, cuyo proceso se calcula que tenía una duración de 36 horas aproximadamente. Así mismo era necesario esperar el enfriamiento antes de sacar los vasos, proceso que duraba cuatro días a partir de la extinción del fuego, dicho proceso debía por fuerza de ser lento para evitar la rotura de las cerámicas, así era necesario tapar con sumo cuidado todas las paredes y orificios de la cámara de cocción. Hay que tener presente que, a consecuencia de la cocción, existe una diferencia entre los productos "frescos" y cocidos materializada en el fenómeno de la contracción que se manifiesta en los vasos decorados o con relieves de aplique y que consiste en una disminución del tamaño de los motivos decorativos en torno a un 5-15%[35] del original. Así en el proceso de cocción de la sigillata, podríamos diferenciar diversas modalidades cocciones según los factores actuantes, tenemos así:

- La cocción oxidante, que produce pastas rojas por la intervención del oxígeno. Es decir, merced a la ventilación constante y la presencia de aire.

---

[16] ECHAILLER, J.C., MONTAGU, J., "Donnés quantitatives sur.... op cit. Nota nº 3 pp. 142-144

[17] HOFMANN, B, "Les cèramiques...op cit. nº 11. p. 53.

- La introducción en el fuego de leña verde o paja, provoca humo y ennegrecimiento de las pastas, con coloraciones variadas entre los tonos grises y negruzcos.
- La carencia de aire en el horno suele amarillear las pastas.

La oxidación de las pastas se consigue por termino medio en torno a los 750ºC, ello con abundante oxígeno que originaría la combustión de los componentes carbonosos y otras materias orgánicas de la arcilla.

Lógicamente este proceso produce pastas más rojas a mayor cantidad de oxígeno. Las fases en atmósfera oxidante consisten además en cocer las vajillas completamente al abrigo de las llamas y del humo provocado, con la evacuación directa de estas sustancias desde la cámara de fuego al exterior, pasando por los correspondientes conductos. Fruto de esta atmósfera oxidante son por ejemplo las sigillatas de pasta roja y superficies del mismo tono.

Por el contrario en la atmósfera reductora, las vajillas se someten directamente a la acción de las llamas y del humo, que ejercen un papel oscurecedor. De este modo se fabricaron las denominadas cerámicas campanienses.

Las diferentes atmósferas y las variada resistividad y grado de cocción de las superficies cerámicas y el alma de las pastas, explican las cerámicas cuyo interior esta enrojecido y el exterior ennegrecido o al contrario. Tal fenómeno de alternancia de atmósferas oxidantes con las reductoras está especialmente patente en las vasijas ibéricas. Cuando las superficies se someten a aislamiento, al ejercer presión sobre la arcilla, ésta se desplaza cambiando deforma gradual su porosidad y por lo tanto su reacción ante el calor, con gradaciones de tonos rojos y negros.

Así los distintos modos de cocción pueden ocasionar diversas variantes en los colores de las pastas que pueden resumirse en las siguientes modalidades:

- Modo A: Cocción reductora, después oxidante: (Pasta roja con núcleo gris).
- Modo B: Cocción reductora, después reductora: (Pasta gris).
- Modo C: Cocción oxidante, después oxidante: (Pasta roja).
- Modo D: Cocción oxidante, después reductora: (Pasta gris con núcleo rojo).

En general los productos de deshecho de los hornos suelen documentar de forma cumplida los defectos debidos a la mala circulación del aire, suciedad del ambiente, amasamientos incorrectos, burbujas de aire conservadas en las pastas, encogimientos muy rápidos de las arcillas, vasos pasados y un largo etcétera que sirve para comprobar algunos extremos del difícil arte del alfarero.

2.6.- Zona de almacenamiento de los productos cerámicos:

Una vez sacados los productos del horno, lo normal era que estos se depositaran en unos almacenes dentro del propio centro de producción en espera de su salida al mercado.

3.- Las marcas en las cerámicas:

El valor de las marcas sobre las cerámicas se modifica a partir del proceso de realización. A grandes rasgos, podemos dividir dos apartados:

- Marcas producidas antes de la cocción, estampilladas (signaculas) o grabadas (grafitti).
- Marcas realizadas después de la cocción, grabadas o arañadas o pintadas (tituli picti).

En el primer caso, nos encontramos con las conocidas marcas de fábrica, impresas con punzones o matrices especiales; otras serían hechas con los dedos o con

instrumentos peculiares, como los que ostentan numerosas ánforas en su base y que están indicando claramente controles de producción y contabilidades de lotes.
Por lo que respecta a las marcas realizadas después de la cocción son variadísimas, y aluden no al proceso de producción, sino a la fase de distribución, al producto transportado en el caso de las ánforas, al propietario de la vajilla y a otras múltiples circunstancias más o menos anecdóticas.

4.- Talleres:

A modo colofón, podemos señalar que en el caso particular de Hispania la terra sigillata, sería el resultado de la creación en la Península, de diversos centros de fabricación como consecuencia de la popular expansión de estas vajillas a partir del siglo I d.C. Así debemos destacar al respecto, talleres como los de Nájera, Tricio, Manjares, Sotés o Bazares (La Rioja), donde la pasta se caracterizaría por su color anaranjado, con vacuolas y granitos amarillentos y barniz de tono rojo-naranja con superficie granulosa y talleres como los de: Abella/Solsona (pastas de color amarillento, variando entre el ocre y el naranja con barniz naranja amarronado mate y fácil de escamar); Bronchales (pastas de color rojo o naranja); Granada (pastas de color ocre claro, y barniz rojo-naranja); o Andújar (pasta mal cocida de color pardo-rojizo, barniz rojo-marrón). Todos ellos en época altoimperial, con posterioridad también se constata una sigillata hispánica tardía, que corresponde ya a la etapa del Bajo Imperio, dejándose de fabricar en torno al siglo VI de nuestra Era.

Para el caso más especifico de la provincia de Ciudad Real, tal y como se ha reflejado en los estudios de Sisapo o Mentesa Oretana, se observa un predominio de la sigillata procedente de los talleres de Andujar, ello frente a los del valle del Ebro y otras producciones sigillatas como la galaica o la africana, de cualquier forma, se pone de relieve la existencia de diferentes redes de distribución de las sigillatas.

5.- Conclusión:

El estudio de los procedimientos tecnológicos de fabricación de la sigillata, es de vital importancia para el conocimiento posterior de la cerámica, así como para conocer la estructura económica, en la que se hallaba incluido el artesanado de la época, ello debido fundamentalmente a que nos sirve para delimitar posibles líneas de difusión de estos productos.

En suma podemos señalar, que resulta de vital interés contrastar, las producciones de lugares relativamente lejanos como los talleres de Andújar y los talleres riojanos, ubicados en la zona del Valle del Ebro, puesto que nos permiten observar una cierta homogeneidad en el proceso de fabricación, exclusivamente contrastada por algunas diferenciaciones durante el proceso de cocción de la cerámica y el tratamiento de la pasta. Hecho este que sería de mayor interés si hubiésemos tenido la posibilidad de relacionar estas producciones con otras provenientes de la Galia o de África, puesto que hubieses podido poner de manifiesto posibles diferenciaciones en los procesos productivos.

Es interesante comprobar también que dentro de este proceso se observa una evolución muy interesante a nivel de producciones anteriores, como sucede como por ejemplo la denominada cerámica ibérica, de fabricación más tosca y con una pasta de mayor porosidad.

Así pues parece evidente que el conocimiento de los procedimientos tecnológicos de fabricación puede ser un claro auxiliar en el estudio de tipologías cerámicas.

6.- Bibliografía:

BELTRAN LLORIS, M. (1990): Guía de la cerámica romana, Zaragoza.
MEZQUIRIZ DE CATALAN, Mª. A. (1961): Terra Sigillata Hispánica, Valencia. 2 vol.
A.A.V.V. (1983): Terra Sigillata Hispánica, Boletín del MAN, I,2, Madrid.
CARUSO, N. (1989): Cerámica viva. Manual práctico de la técnica de elaboración cerámica (1989), Milán.
JAMOT, P. (1918): Figlinum ou Fictile opus, París.
JUAN TOVAR, L.C. (1993): O estudo das industrias ceràmicas da época romana na Hispânia. Os trabalhos do Programa Officina.
A.A.V.V. (1990): Tecnología de la cocción cerámica desde la Antigüedad a nuestros días, Alicante.
CUOMO DI CAPRIO, N. (1972): Proposta di classificazione delle fornaci per ceramica e laterici nell´area italiana dalla prehistoria a tutta 1 epoca romana, Sibrium.
DUHAMEL, P. (1979): Morphologie et evolution des tours céramiques en Europe Occidental. Protohistoire, monde celtique et Gaule romaine. Berlín.
ECHALLIER, J.C. y MONTAGU, J. (1985): Données quantitatives sur la préparation et la cuisson en tour a bois de reconstitution actuelles de poteries grecques et romaines.
HOFMANN, B. (1986): La cèramique sigillée, París.
JUAN TOVAR, L.C. (1985): Los alfares de cerámica sigillata en la Península Ibérica y II), Revista de Arqueología, 45, Madrid.
JUAN TOVAR, L.C. (1985): Talleres y producción cerámica en la Hispania Citerior.
FERNÁNDEZ GARCÍA, M. I. (ed.) (1998): Terra Sigillata Hispánica. Estado actual de la investigación, Baeza.
GARABITO, T. (1978): Los alfares romanos riojanos. Producción y comercialización, Madrid.
CLIVE, O. TYERS, P. y VINCE, A. (1997): La cerámica en Arqueología. Crítica. Barcelona
FERNÁNDEZ GARCÍA, M. I. (1999): Breve introducción al estudio de la terra sigillata, Córdoba.
ROCA ROUMENS M. (1976): Terra Sigillata producida en Andújar, Jaén.
ROCA ROUMENS M. y FERNÁNDEZ GARCÍA, M. I. (coords.) (1999): Terra Sigillata Hispánica. Centros de fabricación y producciones altoimperiales, Málaga.
SÁNCHEZ LAFUENTE, J. (1990): Terra Sigillata de Segóbriga y ciudades del entorno: Valeria, Complutum y Ercávica, Madrid.
JUAN TOVAR, L.C. (1997): Las industrias cerámicas hispanas en el bajo Imperio. Hacia una sistematización de la sigillata hispánica tardía, Congreso Internacional La Hispania de Teodosio, vol. 2 pp. 543-568.
V.V.A.A. (2001): Mentesa Oretana, Ciudad Real.
FERNÁNDEZ OCHOA, C. y ZARZALEJOS M. (1991-1993): Las producciones de terra sigillata Altoimperial de Sisapo (La Bienvenida, Ciudad Real), Espacio Tiempo y Forma, Rev, Facultad Gª e Historia, serie II vols. 4 y 6.

BREVÍSIMA RESEÑA HISTÓRICA DE LA ORDEN Y CABALLERÍA DE CALATRAVA Y DE LOS MAESTRES QUE LA GOBERNARON

Francisco Huertas Ruiz

Brevísima reseña histórica de la Orden y Caballería de Calatrava y de los Maestres que la gobernaron

FRANCISCO HUERTAS RUIZ

1

Apenas se había sobrepasado la mitad del siglo XII cuando llegaron a Toledo, ciudad que Alfonso VI, el Emperador, conquistara a los moros en el año del Señor de 1185, quizás a solucionar algún asunto relacionado con el Císter; a procurarse tal vez, alguna merced real o más probablemente para asistir a las Cortes que en esas fechas se estaban celebrando en la ciudad castellana convocadas por Sancho III el deseado, rey efímero, pues reinó menos de dos años, dos monjes blancos; así llamados por ser éste el color que San Benito dio al hábito de sus monjes del desierto y que luego adoptara San Roberto cuando fundó el Císter y confirmara, en su restauración, San Bernardo.

De los dos monjes, el más viejo respondía al nombre de Raimundo Serra. De aspecto santo y venerable venía en calidad de Abad del monasterio de Fitero, allá en Navarra. El otro era Diego Velázquez, Caballero que fue de Alfonso VII y ahora del hábito del Císter y sometido a su estricta Regla. Parece que el tal Don Diego o estaba emparentado con el monarca o algún predicamento, no pequeño, debía tener en la Corte como más adelante veremos.

De fray Raimundo, hombre piadoso y Abad meritorio, se sabe poco. Dicen algunos que había nacido en una aldea del sur de Francia, en la región del Garona, llamada Saint Goudens, aunque autores hay que fijan su nacimiento en otros lugares y no faltan los que aseguran que nació en la propia Barcelona. Ya se sabe que la patria de los grandes hombres se la disputan muchos, pero hoy se tiene por más cierto que el lugar de su nacimiento se ha de situar en algún punto de Cataluña, aunque no es menos cierto que profesó en algún monasterio del Císter del mediodía francés y que de allí vino con monjes cistercienses, bajo el patrocinio de San Bernardo, a fundar el monasterio de Fitero. Más para el propósito de nuestro relato poco importa en dónde vino a ver la luz el buen Abad. Lo que si sabemos es que desde el siglo XV sus restos descansan en la Iglesia de Bernardos de la Ciudad Imperial.

Pues bien, aún estando asentada la Corte en la ciudad de Toledo, no muy lejos corría la frontera, pues sus puntos más avanzados, la Villa de Alarcos y la fortaleza de Kalaat Rawaat, sobre la margen izquierda del Guadiana ambos y a un lado y a otro de lo que aún no era Ciudad Real, no distaban mucho de la Corte.Al rey habían llegado noticias ciertas de que los moros almohades preparaban formidable tropa para venirse a la reconquista de las tierras que su abuelo les había arrebatado. Le asaltó por ello seria preocupación, pues harto esfuerzo le ocupaba: por un lado la consolidación de su reino; por otro, las regulares relaciones con su hermano Fernando que había heredado León, y por último, la renuncia de los Caballeros del Temple, aquella caballería que fundara Hugo de Payns hacía cuarenta años, presentada al rey por no encontrarse con fuerzas para sostener en sus manos y frente al sarraceno, las tierras y fortalezas que se les habían confiado para su custodia y defensa. De manera que el apesadumbrado monarca ni disponía de tropas bastantes ni de capitanes que las mandasen.

Planteada situación tan angustiosa y sintiendo la inminencia del ataque y el peligro que para su reino suponía, mandó heraldos a todos los rincones de sus dominios ofreciendo dineros, armas y pertrechos, así como el título de propiedad a perpetuidad

del castillo de Kalaat Rawaat, con su villa y tierras, a quien lo opusiera en defensa de la fe cristiana en contra de la morisma que atravesaba ya prácticamente el paso del Muladar, que hoy llamamos de Despeñaperros.

Se asentaba la fortaleza sobre el Guadiana, muy cerca de lo que hoy es Carrión de Calatrava, y era punto avanzado en la frontera con las tierras bajo dominación almohade y de vital importancia en la defensa del territorio de Castilla, pues cerraba en exclusiva el camino que, directo, conducía a Toledo.

La empresa cautivó a don Diego, al cual parece que sus hábitos de monje no habían atemperado del todo su antigua condición de hombre de armas, y éste contagió, a lo que parece, al Abad Raimundo. Tanto y tan grande arrebato y convencimiento debió poner don Diego en las palabras vayamos a combatir a los enemigos de Cristo que el Abad se dejó conducir a presencia del rey y aceptar tan descabellada empresa, aunque quizás sería más justo calificarla de providencial porque de esta aceptación nació una de las más extraordinarias empresas que jamás se hayan emprendido.

El rey puso a contribución su influencia entre los nobles para que aportasen hombres y dineros. El Arzobispo don Juan, hombre de influencias y poderes extraordinarios, publicó Bulas y concedió indulgencias generosas a quienes secundaran empresa tan santa y aportó y consiguió que otros aportasen grandes cantidades de cuantos elementos fueran necesarios para ir a la batalla debidamente pertrechados. La recluta había comenzado. Así pues, no solo del reino, sino de allende Castilla, comenzaron a llegar peones y caballeros ansiosos de combatir a los enemigos de la Cruz.

Sin tardanza, el Abad, en cuyas arcas llevaba la Bula de donación del castillo fortaleza de Kalaat Rawaat, sus frailes y caballeros, se llegaron a la fortaleza procediendo de inmediato a fortificarla y repoblarla, así como al comienzo de un durísimo pero eficaz entrenamiento que daría como fruto el nacimiento de la institución más impresionante, más aguerrida y más eficaz que jamás se haya dado en parte alguna: LA ORDEN Y CABALLERÍA DE CALATRAVA; milicia que forzosamente ha de tenerse en cuenta al narrar cualquier acontecimiento de la historia, no solo militar, de España de aquí a la conclusión del siglo XIX.

Por su interés y por lo curioso de su redacción, al final se incluye el texto íntegro de la Bula de cesión del Castillo de Calatrava la Nueva.

Apenas llegados a la fortaleza se vieron obligados a entablar continua lucha con los moros de la zona y las descubiertas y escaramuzas se repetían cada día, dando lugar a la creación de un crisol en el que se fundieron juntos el valor de los calatravos y el prestigio, creciente irremisiblemente, de la Orden.

Fácil es de entender que tan difícil misión como azarosa y peligrosa existencia, así como la exigencia del mantenimiento firme de la frontera, hicieran necesario la implantación de un régimen y disciplina férreos, que el Abad Raimundo consiguió dando a sus caballeros la Regla de San Benito reformada por San Bernardo, de cuya observancia y de las circunstancias de los acontecimientos del momento nació un tipo de fraile guerrero cuya espiritualidad, esfuerzo, entrega, generosidad y valor no tienen parangón ni siquiera comparándolos con los hermanos del Temple, nacidos cuarenta años antes, ni con los caballeros de Santiago de la Espada, que nacerían hacia 1170 de la mano de un caballero astorgano, don Pedro Fernández de Fuentencalada, y que se dieron como forma de vivir la Regla de los Canónigos Regulares de San Agustín.

Fue tanto el prestigio y la admiración que la Orden de Calatrava levantó que a ella se incorporaron y pusieron bajo su visitación y regla la Orden de Avis o Caballeros de Évora en 1176; la de San Juan del Pereyro en 1218, llamada luego de Alcántara por el castillo de este nombre que les fue donado por los calatravos; la Caballería de

Monfrag, que había formado parte de la Orden de Monte Gaudio, en 1221; la Orden de Montesa, creada por Bula de Juan XXII con propiedades del Temple después de que Felipe el Hermoso (el francés y no el de Borgoña, que accedería al trono de España del brazo de doña Juana la Loca) celoso de su poder e influencia se incautara de sus bienes y provocara su condena y disolución en toda Europa cuando nacía el siglo XIV, y la Orden Militar de Jesucristo, creada en Portugal, así mismo por este tiempo y con bienes de la misma procedencia.

En las crónicas antiguas a estos frailes guerreros se les denomina freires, seguramente para distinguirlos de los frailes clérigos, más los tales freires asumieron tan cumplidamente su doble condición que lo normal fué verlos batirse fieramente con el moro en las fragosidades manchegas o andaluzas durante el día y luego, llegada la noche, en la oscuridad y silencio de la campiña o del claustro, rezar con la mayor devoción y recogimiento.

Un día el monarca, dirigiéndose al Abad, le dijo: parésceme padre que el sonido de las trompetas hace a vuestros caballeros lobos y el de las campanas corderos. A lo que el buen Abad respondió: será porque aquellas los llaman para resistir a los enemigos de Cristo y vuestros, y éstas para alabarle y rogar por vos.

En realidad el verdadero secreto del éxito conseguido en estos primeros tiempos por la Orden de Calatrava ha de buscarse en el ejemplo de santidad que el Abad Raimundo dio siempre a sus caballeros. Todo en él era perfección. Sobre los sólidos cimientos de la pobreza, de la obediencia, del recogimiento y de la plegaria, Raimundo elevó hacia el cielo un edificio espiritual admirable y poderoso, cuyos cimientos empezaron a minarse solo cuando las causas que motivaron su fundación se habían ya desvanecido.

Todo esto acontecía en el año de Nuestro Señor Jesucristo de 1158, que en cronología de Castilla y hasta que Alfonso VIII lo acompasó a la tendencia europea, se correspondía con el 1120; el mismo en el que el rey Don Sancho, tercero de su nombre, tan acertadamente confiado en el Abad Raimundo y en Don Diego, entregó su alma al Altísimo, dejando como heredero a su hijo Alfonso - de tres años de edad y huérfano también de madre, pues Doña Blanca de Navarra había hecho lo propio unos meses antes - y una tremenda querella por su tutela entre Castilla, Aragón y Navarra.

Ni tales querellas ni las intrigas de los Haro y los Castro, que tanta agitación causaron en la Corte en años venideros, movieron al Abad ni a su gente de la sagrada misión que se habían dado, por lo que por un tiempo, tomando como base de operaciones la fortaleza de Kalaat Rawaat, la frontera se mantuvo firme.

Y ya que esta obrita se refiere principalmente a la Orden y Caballería de Calatrava, parece de razón que nos detengamos, siquiera un punto, para tratar de la etimología y probable origen de la palabra Calatrava.

Se entiende de varios modos. Se ha dicho que significa "de la victoria", "de las conquistas" o "del descanso". Otros pretenden asignarle el significado de "fortaleza en la llanura" , y aún otros lo hacen derivar de la palabra árabe rabita. Los Ribat, cuya relación con rabita es evidente, eran una especie de conventos , a la vez militares y religiosos, establecidos en las fronteras o en las costas, a modo de retiros en donde los moros se recogían durante un tiempo a fin de prepararse para la guerra santa mediante ejercicios ascéticos. Andando el tiempo, cuando las campañas cristianas llevaron a sus caballeros a las costas mediterráneas, en más de una ocasión se tropezaron con fortalezas de estas características, cuyos moradores se batieron por defenderlas con tanto valor y abnegación como los cristianos lo hicieron por las suyas, pues las defendían caballeros musulmanes a los que, para el ingreso en esa caballería, se les exigían prendas personales más estrictas y numerosas que para la profesión en muchas

de las Órdenes cristianas, pues habían de ser bondadosos, valientes, amables y de gran tacto, estar dotados para la poesía y para la retórica, poseer fuerza y salud corporal, ser hábiles a caballo, duchos en el manejo de la lanza y el sable y diestro y certero con la ballesta.

Pero volvamos al Abad y a su obra. No son muchos los testimonios contemporáneos que lo hacen protagonista como tampoco la historia se ocupa muy particularmente de Don Diego, aquel auténtico freyre y primer Capitán General de aquella tropa germen fecundo de la Orden de Calatrava. Más sí se sabe que nuestro buen Abad con ocasión de una visita de inspección a las plazas fuertes que ya el rey había otorgado a la Orden para defensa del reino, llegó a Ciruelos en la proximidad de Toledo, en donde la Orden tenía una fortaleza y convento cisterciense fundado no hacía mucho. Y allí fué, tras brevísima enfermedad, donde el santo Abad murió en brazos de sus frailes. Se tiene por cierto que este hecho ocurriera en el otoño de 1163 y allí descansarían sus restos hasta que en el siglo XV fueron trasladados a la Iglesia de Bernardos en Toledo, y en esta ciudad descansan desde entonces. Pero ya la gran obra había sido emprendida y la semilla sembrada en tantos y tantos corazones daría un fruto copiosísimo durante los tres siglos de su historia. Y acoto así el tiempo de vida de la Orden porque lo que vino al cabo de este tiempo ya no era la Orden y Caballería de Calatrava que el Abad de Fitero y Don Diego Velázquez, con tanto valor, esfuerzo, ilusión y abnegación, crearan.

Después de este luctuoso acontecimiento se abría un penoso interrogante: ¿quién capitanearía la Orden ahora que el Abad Raimundo había muerto?. De Don Diego nada dicen las historias consultadas, así que no hay manera de determinar qué fué de aquel ínclito caballero ni si murió plácidamente en su lecho o si cayó, espada en mano, en alguna escaramuza de la frontera. El revuelo que se formó en torno a la elección del que sería primer Maestre, nos hace deducir que Don Diego debió morir antes que el Abad Raimundo.

Los frailes eligieron por sucesor suyo a Frey Rodulfo, cuyos desórdenes en el gobierno, siendo grandes, dieron motivos para que los caballeros titulados conversos nombrasen a Frey Don García, caballero navarro, como los dos que le siguieron, quizás procedentes todos de Fitero y muy ligados al monasterio; con dotes de mando innegables, muy piadoso y de un valor extraordinario. Pero de este hecho surgió la ruptura con los frailes, los cuales se retiraron a Ciruelos y a Fitero, no sin antes entablar querella que se fué resolviendo a lo largo del tiempo merced a bulas papales, intercesión de los reyes y acuerdos entre frailes y caballeros. En definitiva modos políticos que se repetirían a lo largo de la historia: nada nuevo bajo el sol.

Del año de la elección de Don García, 1164, data la Bula de Confirmación de la Orden y Caballería de Calatrava, firmada por el Pontífice Alejandro III y dirigida al Maestre y a sus frailes, lo que puede interpretarse como un fallo favorable al Maestre, puesto como primer destinatario, en la polémica que traía con los frailes clérigos, y no resulta aventurado pensar que la Iglesia actuó de esa manera por no poner en peligro la integridad de una institución tan valiosa para la cristiandad en su lucha contra los moros.

En la Bula mencionada se determina la forma de vivir de los frailes y caballeros de acuerdo con la Regla del Císter. Con el tiempo hubo otras dos que modificaron en algo esta forma de vivir, pero en ninguna de ellas se hace intromisión en la forma de elección del Maestre, y es muy importante resaltar el hecho de que los caballeros eligieron a su Maestre por votación directa, ya que con ello se pone de manifiesto que se buscaba al que más convenía a la empresa de la Reconquista, prescindiendo de méritos de cuna o alcurnia. Pesaban los méritos adquiridos en el campo de batalla al servicio de

la Orden y las prendas morales que adornaban al que más prestigio y predicamento tenía entre los caballeros, de manera que se elegía al varón más santo, más piadoso, más aguerrido, más prestigioso y de mayor valor y talento, pues estas cualidades solían darse conjuntamente en el mejor y no se tenían en cuenta la significación de su estirpe ni los blasones de su casa. Estaba muy lejos aún el Capítulo de Burgos de 1507 en el que se aprobó que para pertenecer a la Orden era preciso ser Hijodalgo, es decir, pertenecer a la nobleza y haber nacido de matrimonio legítimo; no tener en su ascendencia ni judío ni moro ni hereje, aunque hubiesen sido convertidos, así como que sus antepasados no debían haber vivido del fruto de trabajos manuales.

Con el tiempo vinieron el nepotismo y la imposición de reyes y de renombrados señores, más a las alturas que estamos situados, ni caballeros ni dignidades de la Orden usaron de sus títulos nobiliarios, pues los votos formulados a su ingreso se lo impedían. Los bienes que aportaron al profesar como los que adquirieron por donación o botín, los aplicaron siempre en el propósito de la Reconquista. Se ha de tener en cuenta que, tanto frailes como caballeros, formulaban voto de pobreza y todo cuanto poseían lo era en concepto de usufructo, con objeto de que las riquezas no pudieran emplearse en provecho propio ni cederse, lo que hubiera dado lugar a rencillas, intrigas y relajamientos que en nada hubieran beneficiado a la sagrada misión que se habían impuesto. De manera que el Campo de Calatrava se dividió en propiedades dadas precisamente en Encomiendas, lo que viene a significar, entre otras cosas, propiedad temporal, intransferible y siempre sometida a interinidad.

Las Encomiendas fueron muchísimas y no solo en el Campo de Calatrava, las que poseyó la Orden, sino que se extendieron por toda la geografía española y aún fuera de ella, ya que los grandísimos servicios que la Orden prestó a las coronas le fueron pagados, no solo con privilegios de distinta naturaleza, sino también con numerosas ciudades, villas, castillos, heredades, fortalezas ...

Podría relacionarse, en otro lugar de esta obra, el total de las encomiendas que tuvo, pero baste decir que pasaron de las ciento treinta. Y hay que decir que ésta recibió muchos ofrecimientos de Estados extranjeros para que estableciesen a sus hombres en conventos, castillos y fortalezas en defensa de la fé cristiana frente al imperio de la media luna, pero nunca sus Maestres aceptaron, pues todos los medios de que dispusieron eran pocos para expulsar al moro de tierras españolas.

Son estos los tiempos en los que la Orden se mueve a impulsos de una profunda religiosidad. Se vive de manera muy ascética de acuerdo con la estricta Regla del Císter que les exigía dietas rigurosas, penosos silencios, dormir vestidos y ceñidos y mostrar una obediencia absoluta.

Se entiende que con una gobernación y regla de ese tipo, la Orden adquiriese un poder extraordinario. Bajo el mando de su Maestre combatían tropas tan importantes, tan aguerridas y preparadas que bien hubieran podido hacer sombra al propio poder real, harto ocupado en controlar a una nobleza díscola y ambiciosa. Más así y todo, temeroso de ese poder, el rey Fernando III el Santo, a la muerte del Maestre Don Gonzalo Yáñez de Novoa, trató de imponer, sin conseguirlo, a Don Fernando Ordóñez, en contra de Don Gómez Manrique que había sido elegido según la norma calatrava.

Fue éste un Maestre arrojado y de tan generoso espíritu que una vez que hubo ganado Alcaudete para Don Fernando, renunció a su cargo en favor del apadrinado por el monarca para evitar cismas y desgajamientos en la compacta organización de la Orden. Es probable que aquí naciera el estigma del apadrinamiento, de la recomendación, de los intereses de reyes y señores que tanto daño habían de hacer a la Orden en años venideros.

Alfonso X trató de contrarrestar el poder de la Orden por otros métodos, así que en 1255 vino a fundar en pleno Campo de Calatrava y sobre un mísero lugar llamado Pozuelo de Don Gil, una ciudad amurallada a la que llamó Villa Real, quizás para dejar bien sentado su condición de realengo y su voluntad de hacer ver a la Orden que estaba al servicio de la corona. A esta villa, Juan II le otorgó en 1421 el título de ciudad que desde entonces ostenta.

La historia toda de Ciudad Real está íntima y totalmente ligada a la historia de la Orden de Calatrava, con la que estuvo siempre en permanente enfrentamiento. Pero no es ésta la ocasión de extenderse más, pues argumentos hay más que sobrados para escribir una muy amplia monografía al respecto. Igualmente tratar de relatar aquí todas las vicisitudes pasadas por la Orden a través de tantos siglos, es tarea poco menos que imposible y, desde luego, fuera del propósito de esta obrita. Más hay momentos y acontecimientos en la historia de la misma que forzoso es consignarlos.

Pero antes digamos que la Orden, como es fácil suponer, no pudo substraerse a los avatares de la historia de la que ella misma era parte y no pequeña. Y así, de los treinta Maestres que la gobernaron no todos respondieron como cabría esperar dado el espíritu que la animaba. De manera que hubo intrigas y cismas y traiciones y pretensiones excesivas y rebeliones de caballeros que no aceptaron la autoridad del Maestre electo y Maestres que tomaron partido por enemigos de su soberano y Maestres, por el contrario, que dieron testimonio de una lealtad inquebrantable y una abnegación impresionante. Algunos se enfrentaron abiertamente al rey; otros renunciaron a su cargo en bien de la Orden y muchos murieron con el pié en el estribo de sus monturas blandiendo el pesado mandoble. Los ha habido que accedieron al cargo en plena senectud: ochenta años tuvo uno cuando fue elegido y oto, en cambio no llegaba a los nueve. Maestres hubo de la más alta alcurnia y otros cuyos méritos venían todos del campo de batalla, y hasta hubo uno, Don Pedro Girón, que alcanzó tanto poder e influencia que consiguió del rey Enrique IV la mano de su hermana Isabel, que andando el tiempo se convertiría en el personaje femenino más importante y significativo de cuantos recrea nuestra historia pasada, presente y seguramente recreará la porvenir: Isabel I de Castilla, llamada la católica.

Este Don Pedro, cuando iba camino de sus desposorios con el séquito más impresionante que pueda imaginarse, fué sorprendido por indisposición muy grave en Villarrubia de los Ojos, en circunstancias muy extrañas y por eso corrió profusamente en la época la hipótesis del envenenamiento. Autores hay que al tratar el caso resaltan, creo yo, maliciosa y tendenciosamente el acusado carácter de príncipe renacentista de Don Fernando de Aragón; es decir, de príncipe muy pragmático y con pocos escrúpulos. Quizás pudiera achacarse solo al concurso de la suerte este trágico suceso, que permitió el matrimonio de Doña Isabel y Don Fernando y con ello el nacimiento de la unidad de todos los reinos de España y el asentamiento de las bases que dieron lugar al mayor imperio que se ha conocido en toda la historia universal. El desgraciado don Pedro parece que aun siguió un trecho su viaje, pero no lo alargó mucho, pues parece que entregó su alma al Altísimo en la villa toledana de Ocaña

Más desde el buen Abad Raimundo y fray Diego Velázquez - primer Capitán General y su Teniente de Capitán de aquella extraña pero iluminada tropa - hasta el último electo, Don Garci López de Padilla, pasando por Don Pedro Estebañe, que Pedro I, llamado el cruel por unos y por otros el justiciero, mató en Toro de su propia mano; por Don Martín López, que fué ejecutado en Sevilla por lealtad a este mismo rey cruel y despiadado, y por Don Rodrigo Téllez Girón - de donde toma su nombre el pueblo serrano de La Puebla de Don Rodrigo – que, muerto muy joven ante Loja y llorado amargamente por la Reina Católica, todos se dieron con extrema generosidad a la

empresa de la Reconquista, llenando para la historia páginas más que sobradas como para hacer sentirse orgulloso a todo un pueblo, incluido el nuestro tan poco dado a reconocer méritos de su gente y tan proclive a reconocer gratuitamente los ajenos. Aunque por decir verdad hay que reseñar que algunos de ellos se vieron envueltos en intrigas palaciegas y de Corte por intereses de unos y de otros y por circunstancias sucesorias, lo cual ha sido un mal endémico en nuestra patria. Así mismo, a lo largo de la historia de la Orden se registraron algunos cismas, de manera que ocasiones hubo en las que ejercieron el maestrazgo dos Maestres y aún tres, sobre todo en las ocasiones en las que los reyes quisieron imponer a los calatravos Maestres a su acomodo. Hechos de esta naturaleza se produjeron, por citar solo dos ejemplos, cuando Alfonso XI y Pedro I impusieron como Maestres a parientes muy próximos de Doña Leonor de Guzmán y de Doña María de Padilla, a la sazón y respectivamente, amantes de los citados monarcas.

De igual modo, Enrique III impuso a su primo Don Enrique de Villena que, precisamente por este parentesco, se libró de la hoguera acusado injustamente de brujo, nigromante y hereje, cuando fué un intelectual integral adelantado en mucho a su época. Se impuso también al Infante de Aragón, hijo del rey de Navarra, y a otros, con lo que las luchas internas que provocaron distrajeron a la Orden de algún modo y en ocasiones de su misión de reconquista. Cuando en 1487 por Bula papal, los Reyes Católicos pasaron a ser Administradores Generales, como no podía ser de otra manera, cesaron estas querellas.

Innumerables son los hechos de armas en los que intervino la Orden y no todos se dieron con igual fortuna. Están ahí las batallas por Alarcos y Calatrava la Vieja; por Almodóvar y Úbeda; por Sevilla y Córdoba; por Jaén y Loja; por Salvatierra y por muchísimos más que, como algunos de estos, se ganaban y perdían sucesivamente hasta que por fin quedaban definitivamente por la causa cristiana.Y así, inexorablemente, se iba cerrando el cerco puesto a los reinos musulmanes.

Miles de acciones podrían relatarse, pero hay dos que es forzoso reseñar especialmente: la batalla de Alarcos y la de las Navas de Tolosa.

La impaciencia por encontrarse con sus enemigos hizo que Alfonso VIII llegase a Alarcos sin que se le hubieran incorporado sus aliados. El resultado no pudo ser otro que la derrota.

Corría el año del Señor de 1196 y no solo perecieron veinte mil cristianos, sino que el propio rey a punto estuvo de perder la vida. El Maestre de Calatrava se jugó la suya repetidamente para proteger su retirada. Las oleadas de musulmanes se sucedían sin interrupción y no solo el campo y castillo de Alarcos quedaron pronto en sus manos, sino que la derrota supuso el derrumbamiento de la frontera.

Quizás haya sido este el episodio más triste de la historia de la Orden porque los moros, no contentándose con tan señalada victoria, se vinieron hacia Toledo y en su camino asaltaron y tomaron el convento fortaleza de Calatrava la Vieja, pasando a cuchillo a todos sus defensores sin pararse a distinguir a frailes, peones o caballeros. Después cayeron sobre Guadalerza y la historia se repitió punto por punto, así que el Maestre y sus destrozadas huestes tuvieron que refugiarse en Ciruelos. En cierto modo se repetía el triste acontecimiento de la muerte de Munio Alfonso y sus compañeros, cuando Farax Adali, que guarnecía el castillo fortaleza de Calatrava la Vieja, por aquel entonces en manos sarracenas, salió de la misma y puso sitio a Mora, y tras salir vencedor pasó a cuchillo a todos los supervivientes, llevándose a Calatrava un pié y un brazo de Munio Alfonso y las cabezas de todos sus compañeros. Cuatro años más tarde, en 1147, Alfonso VII recuperaría Calatrava la Vieja.

De esta campaña quedó la Orden muy disminuida y para colmo de males los caballeros de Alcañiz eligieron por Maestre a Don Garci López de Moventa, aunque los

caballeros castellanos no les secundaron. Parecía que la obra se derrumbaba, pero se impuso el espíritu que le había dado el Abad Raimundo y la Orden resurgió con más fuerza si cabe, y al cabo se multiplicaron las vocaciones y se dio comienzo de inmediato a los preparativos de lo que sería la gran cruzada que culminaría con la gloriosa epopeya de las Navas de Tolosa.

De sobra es conocida esta batalla que marcó realmente el principio del fin de la dominación musulmana en la mitad de las tierras de España. La reseñaremos siquiera sea someramente.

Vinieron en apoyo del rey castellano los reyes de Navarra y Aragón. Se excusó el de Portugal, pero mandó gente. El de León, no solo negó su apoyo, sino que tomó al de Castilla varias plazas y castillos, sabedor de que en aquellas circunstancias no podría ir contra él. Vinieron también muchos caballeros franceses y de otras tierras con gran número de peones y de a caballo. Muchos prelados, captados por la predicación que de la cruzada promulgada por el papa hizo el Arzobispo de Toledo Don Rodrigo vinieron también, y así mismo vinieron con sus mesnadas las Órdenes de Caballería y muchos Concejos y gentes de todos los rincones se arrimaron a Toledo, con lo que pudo formarse un formidable ejército.

La peripecia de la batalla es conocida y allí quedó para la historia Martín Alhaja, el pastor que hizo burlar la vigilancia de los moros en el paso de Sierra Morena; la hazaña del Conde Alvar Núñez de Lara, que saltó con su caballo sobre la muralla de negros encadenados en derredor de la tienda del Miramamolin y del asalto de esta muralla humana por el Rey de Navarra y sus caballeros, de donde vienen las cadenas que el escudo de armas de esta provincia ostenta. Queda también para la historia la bravura con que se batieron unos y otros; los más de doscientos mil moros que perdieron la vida en la batalla; la herida grave del Maestre de Calatrava Don Ruy Díaz de Yanguas, que estuvo siempre donde mayor esfuerzo se requería; el ánimo inquebrantable de Don Alfonso ...

Y a caballo entre la ficción y la historia real, queda la hazaña del Canónigo Domingo Pascual que, con el estandarte del Arzobispo de Toledo, corrió todo el campo sin recibir herida alguna; y que no se encontrase, finalizada la lucha, señal alguna de sangre sobre el suelo; y la cruz roja que vió en el cielo Don Alfonso; y tantos otros hechos inexplicables y maravillosos que infundieron a los moros desánimo y les hicieron huir despavoridos. Claro que más explicación tiene el hecho de que cuando los almohades se vieron apretados, solicitaron ayuda de los moros andaluces, más éstos volvieron grupas y abandonaron el campo en venganza de los agravios que les había inferido Mohamed Ben Yakub, pues había matado al que perdió Calatrava y había mostrado desprecio por todos ellos. Probablemente esta acción fué definitiva para la victoria de las armas cristianas.

El botín fué enorme, así que, como dicen las crónicas antiguas, los que volvieron lo hicieron ricos y honrados, y el Rey Don Alfonso, que nunca se dio al desaliento, después de tantos quebrantos y de tan grandes pérdidas, tuvo al fin la gloria de la más importante victoria que sobre los moros hubo de aquí a la todavía lejana toma de Granada en los días de 1492.

Pronto y en tiempos del Maestre Don Martín Fernández de Quintana, por razones de insalubridad y por tener fortaleza más aledaña a la frontera, se trasladó el convento fortaleza a Calatrava la Nueva, muy cerca del castillo, arruinado ya por entonces, de Salvatierra.

Calatrava la Nueva ha sido el más impresionante testigo de la historia de la Orden desde estas fechas en las que nos ha situado nuestro relato hasta la exclaustración, alejada todavía en seis siglos.

El convento fortaleza, a partir de este momento ya nunca se vió víctima del acoso sarraceno, pues la frontera, una vez librada la batalla de las Navas, se desplazó muy al sur. De manera que fortaleza tan impresionante, con tres recintos amurallados y tan bien defendida, vivió sólo pequeños asedios de Maestre contra Maestre cuando el cisma se produjo.

Considerando estas rencillas internas, puede sacarse una falsa impresión sobre el espíritu que movió a los calatravos. Es cierto que hubo cismas y ya se ha dicho que en más de una ocasión la Orden tuvo dos y aún tres Maestres, pero estas duplicidades se produjeron normalmente cuando se saltaron las reglas y normas de la Orden por imposiciones de reyes y no es difícil comprender que caballeros de aquel temple; con aquel desprecio por blasones y haciendas propias; que con tanta generosidad se habían entregado a la trabajosa vida del claustro y de las armas, no aceptasen, ni aun viniendo del rey, imposiciones que iban en contra de sus estatutos y de su regla.

De aquí en adelante y aunque las cuestiones sucesorias ensangrentaron los reinos de la España cristiana y a las que no fueron ajenas las Ordenes Militares, se emprendieron numerosas campañas que dieron como resultado conquistas y pérdidas sucesivas de importantes plazas como Córdoba, Sevilla... En Sevilla quedaron para siempre Fernando III y su hijo Alfonso X, cuyos restos reposan desde entonces en la catedral de la ciudad andaluza. Precisamente el reino de este monarca, más preocupado por las letras y por la sucesión al trono de Alemania, que por vía materna creía corresponderle, que por su gobernación, fue especialmente pródigo en intrigas, sublevaciones y discordias. Tanto que hasta su propio hijo, el que andando el tiempo sería Sancho IV el Bravo, tomó las armas en su contra en unión, entre otros, de don Juan González, a la sazón Maestre de Calatrava. Pero las aguas volvieron pronto a su cauce y, tras un perdón general del rey, se reemprendió la tarea de la Reconquista.

Tarifa fue tomada a los moros por los de Calatrava y allí quedó como Alcaide don Alfonso Pérez de Guzmán, aquel que al cabo, habiendo sido cercado por más de cinco mil zenetes beni-merines, protagonizó aquella escena heroica que le haría pasar a la historia con el sobrenombre de Guzmán el Bueno.

Muerto Sancho IV a los treinta y seis años, quedó como heredero, siendo aún muy niño, Fernando IV, y esta circunstancia hizo confluir sobre la corte las ambiciones del Infante don Juan; una guerra con Portugal; la acciones de los moros de Granada y las pretensiones de Francia y Aragón. Más la entereza y la inteligencia de la reina regente doña María de Molina impidió la desmembración del reino.

Y a todo esto la Orden de Calatrava hervía de intrigas y luchas por la titularidad del maestrazgo.

En Francia comenzaba el proceso abierto por Felipe el Hermoso contra los templarios, un proceso nacido de los celos y recelos del rey en contra del poder y las riquezas que había adquirido el Temple y que concluyó con su disolución y el encarcelamiento y muerte de muchos de sus miembros. En España se emprendió también proceso en su contra, pero el Concilio de Salamanca, celebrado en Octubre de 1310, declaró a los templarios de Castilla, León y Portugal, unánimemente libres y absueltos de todo cargo, pero el papa promulgó una Bula universal extinguiéndoles. Con los bienes de esta orden se creó en Valencia en el año de 1316 la Orden de Montesa, que fue puesta bajo el patrocinio de la Orden de Calatrava.

En similares circunstancias y por idénticos motivos se creó en Portugal por ese tiempo la Orden Militar de Jesucristo, que igualmente fue puesta bajo la regla y observancia de la de Calatrava, certificándose con estos hechos la tremenda importancia y el enorme prestigio que gozaba la Orden y Caballería de Calatrava en los albores del siglo XIV.

Unos años antes de que ocurrieran los hechos relatados, hacia 1296, fue elegido por Maestre don Garci López de Padilla y durante su largo maestrazgo la Orden sufrió un sinfín de deslealtades, desobediencias, traiciones y enfrentamientos de todo tipo. Lo de siempre: la reina regente había impuesto a don Diego López de Sonsoles y merced a su prematura muerte las desavenencias se calmaron temporalmnete. Pero a don Garci se opuso don Gutierre Pérez, así que ¡cuatro años con dos Maestres!. Y zanjado este asunto surgió don Alemán y después don Juan Núnez de Prado y así sucesivamente.

Ciudad Real juega en esta época un papel importante, ya que don Juan Nuñez de Prado, que se había sublevado contra don Garci acusándole de cobardía en una acción en Baeza, se acogió a esta plaza y hubo guerra entre los reales de la ciudad y los calatravos, en la que tuvieron peor fortuna estos últimos y en la que de resultas de la misma, don Garci salió herido y Miguelturra incendiada y asolada.

Cuando a la muerte de Alfonso XI accedió al trono don Pedro, llamado el Cruel y el Justiciero, - puntos de vista ya se sabe -, se asentó con él el período más terrorífico y sangriento de la historia de la Edad Media española. Innumerables fueron las víctimas con las que regó de sangre el suelo español, y no sólo hizo matar a tres de los hijos que su padre tuvo con doña Leonor de Guzmán, sino que mandó degollar a su madrastra y envenenar a su legítima esposa doña Blanca de Borbón. Don Juan Núñez de Prado, ya Maestre de Calatrava, fue degollado por orden suya, y él, de su propia mano y en presencia de la reina madre, dio muerte a don Pedro Estébanez Carpenteiro, que había sido elegido por Maestre en Osuna en contra del que don Pedro impuso: don Diego García de Padilla, por ser hermano de doña María, favorita del rey desde que éste tenía dieciocho años y al que luego encarcelaría en Alcalá de Guadaira y dejaría morir por haber tomado partido por don Enrique; aquel que allá en los campos de Montiel matara a don Pedro asqueado de tanto crimen y ciego de cólera por haber mandado asesinar a sus hermanos de catorce y dieciocho años.

Es muy nombrada y conocida la lucha cuerpo a cuerpo entre los dos hermanastros que se disputaban el trono de Castilla, pero en contra de una creencia bastante generalizada por la cual Beltran D'Guesclin dijo aquello de "ni quito ni pongo rey ..." lo cierto es que la frase fue "yo ni quito rey ni pongo rey en Castilla, pero ayudo a mi señor". Y quién la dijo fue un caballero castellano que respondía al nombre de don Fernando Pérez de Andrada. La escena tuvo lugar en una tienda del campamento que don Enrique había asentado en los aledaños del castillo de Montiel y a la que llevaron preso a don Pedro después de haberlo cautivado por casualidad cuando trataba de huir disfrazado de fraile.

Ostentaba el maestrazgo de Calatrava por aquel entonces, y en duplicidad con Pedro Muñiz de Godoy, fiel a don Enrique, don Martín López de Córdova, que murió degollado en Carmona por orden de don Enrique y por lealtad a un rey desagradecido y sanguinario que ha pasado a la historia con todo merecimiento con el sobrenombre de el Cruel.

Don Pedro Muñiz de Godoy que, siendo Comendador de Alcañiz, se alzó contra su maestre, fue luego Maestre de Santiago y en la crónica de esta orden se cuenta su historia desde entonces.

Al cabo, vino la guerra con Portugal, y aquel Maestre de la Orden de Avis que no quiso seguir bajo la visitación de la Orden de Calatrava, se hizo nombrar rey de Portugal, a cuyo trono subió con el nombre de Juan I, con lo que este país y en Castilla reinaron dos reyes con el mismo nombre simultáneamente, pues a estas alturas, Enrique II había recibido sepultura con el hábito de su pariente santo Domingo de Guzmán y había sido heredado por por su hijo Juan.

También vino en Agosto de 1385 el tremendo descalabro de Aljubarrota, en el que las tropas portuguesas infringieron a las castellanas un castigo cruelísimo. Curiosamente la caballería portuguesa lidió al mando de un hermano de don Perálvarez de Pereyra, Maestre de Calatrava, que quedó en el campo tras recibir múltiples heridas. Con él murieron siete de sus treinta y un hermanos.

Le sucedió en el cargo don Gonzalo Núñez de Guzmán que, por capricho del destino, era descendiente de aquellas damas, doña Leonor y doña María, que tan trágicos acontecimientos propiciaron en su tiempo y que, entre otras cosas, dieron con la muerte de cuatro Maestres de la Orden de Calatrava.

Bajo el mandato de don Gonzalo se cambió el capillete del hábito por la cruz roja flordelisada que, aún hoy, ostentan sobre sus pechos los caballeros de la Orden.

Tras el maestrazgo de don Enrique de Villena, nieto de Enrique II y primo hermano de Enrique III, por esto impuesto a los calatravos y no dado a la hoguera precisamente por esto, cuando sólo podía acusársele de una erudición y cultura no al uso en aquellos tiempos ni en éstos, el Papa promulgó una Bula permitiendo a los caballeros de la Orden contraer matrimonio, mas de esta prerrogativa hizo uso solamente Don Luis González de Guzmán, que durante seis años pleiteó con don Enrique por la titularidad del maestrazgo, pues había sido elegido en Calatrava la Nueva por un buen número de caballeros que no aceptaron al de Villena. Una Bula papal permitió que Don Luis fuera elegido de nuevo y formalmente tras la deposición de Don Enrique, al que Juan de Mena dedicó unos versos encendidos de encomios.

Litigios aparte, el golpe final a la dominación musulmana se acercaba, pues mientras Juan II se entregaba a las artes, la poesía y la música y la gobernación de sus reinos quedaba por completo en manos de Don Alvaro de Luna, odiado y contestado por casi toda la nobleza, nacía en Castilla Doña Isabel y en Aragón Don Fernando, a los que el destino uniría para que por fin se diera término a la colosal empresa de la Reconquista y a la creación de un estado que formaría, andando el tiempo, el imperio más vasto que jamás haya existido. Pero todavía tenían que darse muchos acontecimientos.

En la fortaleza de Calatrava la Nueva moría el Maestre electo Don Fernando de Padilla durante el cerco puesto al castillo por el Infante Don Alfonso de Aragón, nombrado Maestre por su tío el rey de Castilla. Una piedra lanzada contra los sitiadores por un escudero del Maestre vino a dar con él en tierra accidentalmente, y aquel que había consumido sus días valiente y generosamente en bien de la Orden y su causa, fué muerto de manera tan estúpida y enterrado sin fasto y apenas despedido con un breve responso.

Navarra declaró la guerra a Castilla y el Maestre de Calatrava, Don Alfonso, se puso del lado de su padre por lo que fué depuesto del cargo, aunque siguió durante doce años en el castillo de Alcañiz intitulándose Maestre. Otra vez la mano del rey había provocado el cisma y la duplicidad en el maestrazgo.

Más en esta ocasión no hubo dos maestres, sino tres: Don Alfonso de Aragón que no aceptó la deposición por traición a su rey y marchó a Alcañiz con los caballeros que le fueron fieles; Don Pedro Girón, que se alzó al final con el maestrazgo merced a la protección de Juan II y Don Juan Ramírez, que habiendo obtenido muchos votos se fué a Osuna con los que le votaron, pero al poco renunció al título a cambio del de Comendador Mayor.

Mientras esto ocurría y el Infante Don Enrique se alzaba contra su padre, los moros de Granada tomaban Jaén, Baeza, Úbeda, Martos, Andújar, Linares y ponían cerco a Córdoba.

Don Pedro Girón se puso de parte de Don Enrique - que luego sería Enrique IV de Trastámara - y muchos nobles hicieron lo propio por ir en contra de Don Álvaro de Luna, y fueron tantas las presiones que se ejercieron sobre el soberano que, de orden suya, en Valladolid y en 1443, rodaba por el suelo la cabeza del Valido que por su valor personal había dado prestigio al reino y que en un ambiente de intrigas y traiciones se mantuvo siempre leal a Don Juan. Al final, el que arriesgara tantas veces su vida para salvar la de su rey, cayó abatido por la envidia y más hipócritamente por la voluntad de su señor.

Así y todo, Juan II ni solucionó las cosas ni se recuperó nunca del golpe sufrido y antes de un año, cuando todavía no había cumplido los cincuenta, moría igualmente en Valladolid. Sin duda le faltó la entereza y la dignidad que hasta el último momento asistió a Don Álvaro.

Enrique IV subió al trono de Castilla y con él el demencial tiovivo de las intrigas, las rencillas y las conjuras en las que siempre se hallaron implicados Don Beltrán de la Cueva, que dicen dio paternidad a la Beltraneja; el Marqués de Villena, el Arzobispo Carrillo y el Cardenal Mendoza; Doña Isabel, Doña Juana y sobre todo Don Pedro Girón, Maestre de Calatrava y verdadero soberano de un reino dentro de otro reino.

El rey accedía a las peticiones de unos y otros, de manera que las declaraciones de herederos se sucedían en atropellado carrusel con las revocaciones de las mismas. El Maestre que, a su impresionante figura de guerrero y a su valor sin tacha, sumaba una arrogancia notoria, jugaba con el rey a su capricho y fue por eso como en esta época alcanzó la Orden más notoriedad y poder y dispuso de más posesiones que nunca. Al Maestre le bastaba simular que se pondría de parte de los adversarios del rey para que éste le rogase y premiase largamente para asegurarse su apoyo. Y, felonías aparte, nadie se lo dio más cumplido cuando don Enrique fue sobre Navarra.

Cada primavera el rey organizaba una campaña contra Granada, pero se contentaba con saquear la vega y con cuatro escaramuzas que no se correspondían con el aparato bélico montado y con ésto descontentaba a tropas y a señores que lo acusaban sin recato de miedoso y cobarde, con lo que la autoridad real se veía menguada cada día.

Para asegurarse el apoyo del Maestre, Enrique IV dio a don Pedro la mano de su hermana Isabel, mas la muerte le sorprendió de camino a la Corte al frente de una comitiva digna de un emperador. De esta manera la Providencia permitió que la Infanta se casara en secreto con su primo Fernando, dejando sorprendidos y decepcionados a pretendientes tan notorios como el Rey de Portugal, el Duque de Berry y a los hermanos del Rey de Inglaterra.

Al renunciar al maestrazgo y obtener permiso para casarse, se dejó Don Pedro por Maestre de Calatrava - he aquí una muestra más de su inmenso poder e influencia - a su hijo de ocho años Don Rodrigo Téllez Girón, y que más tarde tomaría, curiosamente, partido por Doña Juana la Beltraneja, cuando la mitad de la Orden, bajo el mando del Clavero don Garci López Padilla, cuya tumba cubierta de una hermosa lápida labrada en mármol blanco puede contemplarse en la iglesia del Convento de la Encarnación de Almagro, tomaba armas por doña Isabel. ¡Otra vez la Orden dividida!.

Cuando Don Rodrigo cumple dieciséis años y cesa la tutoría de su tío, a la sazón Maestre de Santiago, arrebata a la corona la plaza de Ciudad Real, mas la energía del rey y la habilidad de la reina se ponen en marcha como un pesadísimo rodillo. Contra él van el Maestre de Santiago; que ya lo era aquel que a su muerte inspirara a su hijo, Jorge Manrique, versos tan inspirados, y el Marqués de Cabra. Así que la ciudad es liberada y el Maestre impedido de ir en auxilio y refuerzo del Rey de Portugal, que

había tomado partido por Doña Juana, frustrada pretendiente, quizás con todos los derechos, que terminó sus días en un convento luso.

De aquí a poco la reina consigue en Uclés, sede del Maestrazgo de Santiago, bajo pretexto de evitar polémicas sucesorias por el maestrazgo, que Don Fernando, su marido, tome la dirección de la Orden de Santiago; que Don Rodrigo, una vez perdonado, vuelva a la obediencia real; que Francia y Portugal abandonen el partido de Doña Juana y que los nobles andaluces vayan perdiendo su calidad de reyezuelos. La definitiva unidad de España en una sola y poderosa nación está empezando a alumbrarse.

Los portugueses son desalojados de las últimas plazas que ocupaban y Don Fernando ya es rey de Aragón.

Los calatravos se reúnen y aprestan sus armas, al igual que las otras órdenes, instituciones y señores para la última y definitiva campaña. Atrás se potencia la Santa Hermandad para poner en orden el gobierno de tierras tan atormentadas por el caos de la guerra civil. Mientras, la Beltraneja, sin aceptar el matrimonio con el Rey de Portugal, profesa en las Clarisas de Coimbra. La Reina Isabel está ya en Sevilla sometiendo a su autoridad a los de Medina-Sidonia, a los de Aguilar, a los de Cádiz ...Y alumbrando al Infante de Castilla, recibido con tanto alborozo como llorado cuando a los diecinueve años de edad fue arrebatado de este mundo cuando estaba llamado a ser Juan III.

En Loja, luchando bravamente, muere muy joven el Maestre Don Rodrigo Téllez en una emboscada tendida por Alí-Atar. Allí sufrieron los cristianos gran descalabro, pues los moros luchaban ya a la desesperada, pero la suerte estaba echada, aunque los caudillos árabes, presintiendo que el fin se acercaba, pusieron en la lucha todo su empeño y hasta fueron contra Cabra, Montilla y Aguilar. En Lucena, Boabdil fue preso y Alí-Atar, el caudillo más prestigioso de su tiempo, muerto en la retirada.

Para entonces se dio el maestrazgo de Calatrava a Don Garci López de Padilla, de igual nombre que el primer Maestre electo y de mayor santidad, valor y prestigio que aquel si cabe.

En 1487 se toma Málaga y en septiembre de aquel mismo año entrega su alma a Dios Don Garci, cerrando con ello la serie de treinta maestres electos que la Orden tuvo porque a partir de aquí los reyes impidieron una nueva elección, pasando a ser, Isabel y Fernando conjuntamente, Administradores Generales de la misma.

Quedaban aún cinco años para que Granada cayese y hasta su capitulación en 1492, se tuvo que luchar encarnizadamente por Baza, Almería, Guadix ... Boabdil se vió obligado por los caudillos almorávides, omeyas, abencerrajes y gazules a salir al campo porque no querían oír hablar de rendición. Pero Cid Yahía y el Zagal estaban ya por los soberanos de Castilla y Boabdil tuvo que adelantar la capitulación sin aguardar a que se cumpliese el plazo de setenta días de tregua que había acordado con los reyes cristianos.

Ocho siglos de dominación musulmana concluían en la ribera del Genil y a poco, Don Diego García del Castillo, Comendador Mayor de la Orden y Caballería de Calatrava, plantaba en la Alhambra el pendón de Castilla y el estandarte de Santiago como patrón de España.

Pues bien, ahora que se había dado término a la Reconquista, ¿qué sería de las Órdenes Militares, creadas precisamente para culminar esta empresa?. Estaban perfectamente organizadas y tenían demasiada fuerza para disolverlas y prescindir de ellas así como así. Pero su control era otra cosa. Los reyes se habían propuesto llevar a sus manos el mando de tan poderosas milicias y lo consiguieron, pues pasaron a incorporarse a la corona la de Calatrava a la muerte de su trigésimo Maestre Don Garci López de Padilla en 1487; la de Santiago a la muerte de su cuadragésimo Maestre Don

Alonso de Cárdenas en 1493 y la de Alcántara cuando su trigesimoseptimo Maestre, Don Juan de Zúñiga, renunció al maestrazgo en 1494.

En 1576 la Orden de Montesa pasó a la corona de Aragón y cuando Felipe II se hizo con el trono de Portugal, las Órdenes de Avis y de Jesucristo pasaron a su dependencia.

En este aspecto ya estaba todo concluido, más no la historia de la Órdenes, ni por tanto, la de Calatrava, pero desde entonces a nuestros días las glorias guerreras lastimosamente fueron cada vez menos y, haciendo una condensación del tiempo, puede decirse a poco de los acontecimientos narrados, la Orden inicia el calvario de ver su patrimonio esquilmado y expoliado por los reyes so pretexto de empleo en mejores empresas; sus privilegios disminuidos lenta, pero inexorablemente y su Regla modificada y vuelta a modificar en contra del espíritu que llevó a muchos hombres recios y sacrificados a renunciar prácticamente a todo.

Andando el tiempo se exigió nobleza de sangre para profesar como Caballero de cualquier Orden. ¡Que lejos quedaban Alarcos, Las Navas de Tolosa, las campiñas de Jaén y Córdoba, la Vega granadina ...!. Se concedió permiso para contraer matrimonio; para legitimar a hijos bastardos y por tanto, para testar en beneficio de sus deudos. Las encomiendas empezaron a darse para pagar favores o para atender a recomendaciones y, si bien es verdad que en más de una ocasión se tomaron medidas para poner las cosas bajo el rigor que correspondía, las circunstancias habían cambiado substancialmente y aunque la Orden ha conservado siempre su dignidad como herencia de los que pusieron muy en alto su nombradía, el control de sus miembros se fué debilitando al tiempo que sus arcas se vaciaban y sus tierras pasaban a otras manos.

Cuando nacía el siglo XIX, en el convento fortaleza de Calatrava la Nueva quedaban solo unos cuantos frailes profesos que al poco tiempo se fueron a Almagro, casi con el tiempo justo de empezar a sufrir los saqueos del ejército francés, la desamortización y por fin el golpe mortal: la exclaustración. Del castillo fortaleza ya en 1.865 y en su obra Crónica General de España, José de Hosta hace un patético relato del estado en que se encontraba: " ... que al presente solo descubre en su gigantesca mole ruinas y escombros; y el viajero que intente trepar a su fragosa altura, antes suave cuesta, es menester que se abra paso por entre la maleza. Y ¡quién fué el que se atrevió a profanar de este modo el santuario de la Religión y la Caballería?. No fué por cierto enemigo el que tales estragos causó: fueron los moradores mismos de aquella casa los parricidas destructores, pues hastiados de la soledad trasladaron su residencia a la vecina Almagro, desmantelando primero, para hacer imposible el regreso, su morada primitiva. Ventanas, puertas, todo fué arrancado; y hundidos los techos, destruidas las habitaciones, todo lo privado, todo lo doméstico, por decirlo así, todo lo perteneciente a la vida común, pereció como la efímera memoria de los últimos freires: empero la armazón, el esqueleto sobrevive en cierto modo petrificado, grandioso e inmortal como recuerdo de la caballeresca institución.

Asombro y casi pavor infunden aún hoy día inofensivos y abandonados, los muros suspendidos a enorme altura sobre la angosta senda, incrustados en la tajada roca y confundidos con ella por un mismo color y dureza ...".

A don José María Martínez Vall, que fue profesor mío y cuya memoria agradecida y respetuosa guardo, se debe una magnífica descripción de este castillo ya restaurado. Pero volviendo al último tercio del siglo XIX hemos de decir que aún quedaba un triste epílogo para la Orden porque la Segunda República disuelve las Órdenes Militares y pulveriza sus ya escasísimos bienes, de cuya pérdida así como del recorte de sus privilegios, no fué ajeno, desde antiguo, el propio clero regular.

La guerra del treinta y seis trajo una sañuda persecución a curas, fraile y monjas, entre otros colectivos, por parte de rojos o republicanos de la que no se libraron tampoco los caballeros de la Orden. A su conclusión fué restituida en su organización, ceremonias, cargos y dignidades, pero ya solo a título honorífico.

Más sobre todas estas calamidades algo hubo que permanentemente mantuvo encendida la llama de un estilo y una espiritualidad que aún perdura, pues desde el silencio y quietud de sus conventos, las Damas Comendadoras de Calatrava aún rezan por los Caballeros de la Orden como si fuera por aquellos que en tropel cayeron sobre la morisma, regando media España con sangre generosa, esforzada y valiente; dando a los reyes gloria y grandeza al reino, por ellos en tiempos grande, respetado y temido, y el más sobrecogedor ejemplo de renuncia, de fe, de desinterés y de esfuerzo que en otros lugares y por otros hombres haya podido darse.

2

Relación de Maestres de la Orden de Calatrava en la que se incluye una breve síntesis de sus acciones más importantes.

1 Fray don García
Gobernó la Orden desde 1163 a 1168
Tomó a los moros el castillo de Castroferral y se cree que murió en 1168.

2 Fray don Fernando Escarza
Gobernó la Orden desde 1169 a 1170
Le fué donado el castillo de Zorita, que había de ser testigo de muchos acontecimientos relacionados con la Orden.
Se desconoce la fecha de su muerte.

3 Fray don Martín Pérez de Siones
Gobernó la Orden desde 1170 a 1182
Por degollar a 200 moros en la Fuencaliente, algunos caballeros eligieron por Maestre a don Diego García, pero después volvieron a la obediencia.
El rey de Aragón dona a la Orden el castillo de Alcañiz, que al correr del tiempo se convertiría en bastión y residencia de casi todos los Maestres y caballeros disidentes y cismáticos.
Murió en 1182.

4 Fray don Nuño Pérez de Quiñones
Gobernó la orden desde 1182 a 1198
Del Capítulo General del Císter trajo nueva Forma de Vivir. Desde este momento la caballería calatrava se convierte en auténticamente cisterciense.
Se produce la invasión almohade y la terrible batalla de Alarcos.
Se pierde el convento de Calatrava la Vieja y la comunidad se traslada a Ciruelos.
Los de Alcañiz eligen por Maestre a don Garci López de Moventa, pero los caballeros de Castilla no les secundan. El Comendador Mayor don Martín Martínez toma Salvatierra e instala allí el convento.
Murió en 1202.

5 Fray don Martín Martínez
Gobernó la Orden desde 1198 hasta 1206.
Crea el hospital de santa Olalla.
Murió en 1208.

6 Fray don Ruy Díaz de Yanguas
Gobernó la Orden desde 1206 hasta 1212.
Se pierde Salvatierra y el convento pasa a Zorita.
Se gana Calatrava y se libra la batalla de las Navas de Tolosa, en la que el Maestre cae gravemente herido y hace que elijan nuevo Maestre.
Murió en 1221

7 Fray don Rodrigo Garcés
Gobernó la Orden desde 1212 hasta 1216.
Se gana Alcaraz, Ubeda y Baeza.
La Orden de Avis se sujeta a la de Calatrava.
Murió en .216.

8 Fray don Martín Fernández de Quintana
Gobernó la Orden desde 1216 hasta 1218.
Se traslada el convento a Calatrava la Nueva.
La Orden del Pereyro o de Alcántara se sujeta a la de Calatrava.
Murió en 1218.

9 Fray don Gonzalo Yañez de Novoa
Gobernó la Orden desde 1218 hasta 1238.
Otros caballeros eligieron a don Martí Ruyz, pero prevaleció su nombramiento.
En 1219 se funda el primer convento de monjas calatravas en san Felices de Amaya.
Se toma Baeza y el rey da a la Orden la Caballería de Monfrag de la Orden de Montegaudio.
En 1235 se gana Córdoba.
Murió en 1238

10 Fray don Martín Ruyz
Gobernó la Orden desde 1238 hasta 1240.
El rey de Aragón, con ayuda de los caballeros calatravos, toma Valencia.
Murió en 1240.

11 Fray don Gómez Manrique
Gobernó la Orden desde 1240 hasta 1242.
Algunos caballeros votaron a don Fernando Ordóñez, privado del rey, pero no prosperó la elección.
Tomó Alcaudete y renunció al maestrazgo por no crear un cisma.
Murió, según se cree, en 1143.

12 Fray don Fernando Ordoñez
Gobernó la Orden desde 1243 a 1254.
En 1248 se gana Sevilla y en 1254 profesa en la Orden el Infante don Alfonso, hermano del rey.
Murió en 1254.

13 Fray don Pedro Yañez

Gobernó la Orden de 1254 a 1267.

Había sido Maestre de Alcántara durante veinte años.

Se toma Osuna y el rey la da a los calatravos para que trasladen allí su convento, pero no lo hacen por no alejarse de su campo.

En 1255 se funda Ciudad Real.

Murió en 1269.

14 Fray don Juan González

Gobernó la Orden desde 1267 hasta 1284.

En guerra contra Granada muere el Infante don Sancho, hijo del rey de Aragón y Arzobispo de Toledo.

Este Maestre tomó partido por el Infante don Sancho en contra del rey Alfonso X, su padre.

Se hacen las primeras definiciones o estatutos de la Orden.

Murió en 1284.

15 Fray don Ruy Pérez Ponce

Gobernó la Orden desde 1284 hasta 1295.

En 1292 se toma la plaza fuerte de Tarifa y en 1295 muere el rey don Sancho.

Fué Ayo del rey y muy querido de la reina madre.

Murió en 1295 en la batalla de Iznayoz.

16 Fray don Diego López de Sonsoles

Gobernó la Orden desde 1295 a 1296.

Lo impuso la reina regente a pesar de que los caballeros habían elegido a don Garci López de Padilla, pero su muerte prematura evitó el cisma.

Murió en 1296.

17 Fray don Garci López de Padilla

Gobernó la Orden desde 1296 hasta 1329.

Otros caballeros eligieron a don Gutierre Pérez y de esta manera la Orden estuvo con dos Maestres durante cuatro años, hasta que el Papa dió por legítima la elección de don Garci.

Otra intriga puso por Maestre a don Alemán, pero el Capítulo del Císter restituyó al Maestre legítimo.

Se crea la Orden de Montesa con bienes del Temple y se pone bajo observancia de la de Calatrava.

En 1328 don Juan Núñez de Prado se subleva contra el Maestre y se acoge a Ciudad Real. En la batalla que se dió entre los de esta ciudad y los de Miguelturra, llevaron la peor parte los de Calatrava, que vieron Miguelturra quemada y arrasada.

En 1329 renunció al maestrazgo.

Murió en 1329.

18 Fray don Juan Núñez de Prado

Gobernó la Orden desde 1329 a 1355.

En 1322 había sido elegido ilegalmente en Valladolid.

En Alcañiz, y puestos por el rey de Aragón, hubo dos Maestres: don Alonso Pérez y don Juan Fernández, que no se sometieron a él hasta que en 1348 el propio rey lo reconoció por único Maestre de la Orden.

Fué muerto por Pedro I en el castillo de Maqueda en donde lo tenía preso.

Murió en 1355.

19 Fray don Diego García de Padilla

Gobernó la Orden desde 1355 hasta 1365.

Era hermano de la favorita del rey doña María de Padilla.

En Osuna se eligió a don Pedro Estebáñez Carpenteiro, que Pedro I mataría personalmente en Toro en 1358.

El rey Bermejo de Granada lo hizo prisionero, pero al cabo lo puso en libertad.

Pedro I lo encarceló y lo dejó morir en Alcalá de Guadaira por haber tomado partido por el que, pasado el tiempo, sería Enrique II.

Murió en 1368.

20 Fray don Martín López de Córdova

Gobernó la Orden desde 1365 hasta 1369.

Era Maestre de Alcántara y fué elegido por instancia personal del rey Pedro I. Otros caballeros eligieron a don Pedro Muñiz de Godoy y se retiraron a Alcañiz.

Don Pedro lo hizo prender en Martos para matarlo, pero el rey de Granada intercedió por él y el rey lo dejó libre.

Don Enrique da muerte a su hermanastro en Montiel en 1.369.

Este Maestre fué degollado en Sevilla por orden de don Enrique, después de haber sido vencido por don Pedro Muñiz de Godoy en Carmona en 1371..

21 Fray don Pedro Muñiz de Godoy

Gobernó la Orden desde 1369 a 1384.

En 1.384 fué elegido Maestre de Santiago.

Murió en la batalla de Valverde en 1385.

22 Fray don Perálvarez de Pereira

Gobernó la Orden desde 1384 a 1385.

Era portugués y tenía treinta y tres hermanos.

Lo propuso el rey Juan I y murió en la batalla de Aljubarrota en 1385.

23 Fray don Gonzalo Núñez de Guzmán

Gobenó la Orden desde 1385 hasta 1404.

Era maestre de Alcántara y en su tiempo se cambió el capillete del hábito por la cruz de Calatrava por Bula del Papa Benedicto XII; el Papa Luna.

Con los de Alcántara llegaron hasta Granada, pero los moros no presentaron batalla.

Revisó y fundó catorce prioratos de la Orden.

Murió en 1404.

24 Fray don Enrique de Villena

Hijo de doña Juana, hija de Enrique II y por tanto, primo hermano de Enrique III

Hubo de divorciarse y renunciar a sus posesiones para ser elegido por imposición del rey. En Calatrava eligieron a don Luís de Guzmán y el pleito duró séis años.

Fué muy erudito y culto, pero lo tomaron por brujo y quemaron todos sus libros.

En 1414, el papa y el Capítulo del Císter declararon nula su elección.

Murió en 1434.

25 Fray don Luís González de Guzmán

Gobernó la Orden en dos periodos desde 1407 hasta 1443.

Con Juan II puso rey en Granada y lo hizo vasayo de Castilla.

En su tiempo se obtuvo bula para casarse, pero solo hizo uso de esta prerrogativa él mismo.

El rey le dió Andújar.

Murió en 1443.

26 Fray don Fernando de Padilla

Gobernó la Orden unos meses solamente.

Juan II no aceptó su elección y mandó en su contra al Infante de Aragón don Enrique, y en el cerco del convento de Calatrava uno de sus escuderos lanzó una piedra contra los asaltantes y accidentalmente le dió muerte. Ocurría esto en 1.443.

27 Fray don Alfonso de Aragón

Gobernó la Orden desde 1443 hasta 1445.

Era hijo del rey de Navarra; que luego fuera de Aragón, y sobrino de Juan II, el cual le hizo elegir como Maestre.

Hizo la guerra a Castilla apoyando a su padre y por esto fué depuesto del cargo, aunque no lo dejó y se retiró a Alcañiz, en donde vivió doce años tratando de recuperar sus tierras, títulos y señoríos sin conseguirlo.

Murió en 1457.

28 Fray don Pedro Girón

Gobernó la Orden desde 1445 a 1466.

Era hermano del Maestre de Santiago y sobrino del arzobispo de Toledo.

Fué elegido trás la deposición del Infante don Alfonso de Aragón, pero otros caballeros eligieron a don Juan Ramírez que se fué a Martos y a Osuna como Maestre hasta que, por mediación de Juan II y su hijo, renunció al maestrazgo.

En 1459 tomó parte decisiva en la guerra contra Navarra.

En 1461 gana Archidona.

Tomó partido por el Infante don Alfonso, y Enrique IV, para atraerlo a su causa, le concede la mano de la que había de ser Isabel la Católica. Le sorprendió la muerte camino de sus desposorios en Villarrubia de los Ojos.

Murió en 1466.

29 Fray don Rodrigo Téllez Girón

Gobernó la Orden desde 1466 hasta 1482.

Era hijo del anterior Maestre y llegó a serlo a los ocho años de edad y durante otros ocho lo tuteló su tío el Maestre de Santiago.

Perdió una guerra contra Ciudad Real y tomó partido por la Beltraneja y por el rey de Portugal.

Durante su maestrazgo ocurrió lo de Fuenteovejuna y, vuelto al lado de los reyes, murió en una celada frente a Loja a los veinticuatro años, después de haberse batido valerosamente.

Murió en 1.482.

30 Fray don Garci López de Padilla

Gobernó la Orden desde 1482 a 1487.

Fué el último Maestre electo.

Murió en 1487.

3

Bula de donación del Sacro Convento de Calatrava la Nueva.

En el nombre de la Santísima Trinidad, Padre, Hijo y Espíritu Santo, que de todos los fieles en unidad es reverenciada, y adorada. Porque la clemencia de la dignidad real fiempre debe tener intento con folicitud de agradar a Dios todopoderoso sin ceffar, en cuya mano fe fabe eftán los coraçones de los Reyes, y poner diligencia para fervir con piadosa intención al mismo Dios, fin el cual, ni puede alcançar el Reyno de la tierra, ni adquirir el fempiterno. Por tanto, yo el Rey Don Sancho, por la Gracia de Dios, hijo del Señor Don Alonso, ilustre Emperador de las Efpañas, de buena memoria (por divina inspiración) hago carta de donación y texto de Efcritura, para siempre valedero. A Dios, y a la Bienaventurada Virgen María , y a la Fanta Congregación del Cisfer, y a vos don Raymundo, Abad de Santa María de Fitero, y a todos vuestros Frayles, afsí predentes, como por venir de la villa que se llama Calatrava, para que la tengáis y poffeais horra, libre y pacífica, por juro de heredad, defte aora para fiempre, y la deffendais de los Paganos, enemigos de la Cruz de Chrifto, con su favor, y nuestro. Y digo, que os la doy con fus términos, montes, tierras, aguas, prados y paftos, entradas y falidas, y con todos los derechos pertenecientes a la dicha villa, para que la tengáis, y pofeáis por juro de heredad (como tenemos dicho) vos, y todos vueftros fuceffores, que fueren de vueftra Orden, y quifieren servir a Dios allí para fiempre; y efto hago por amor de Dios, y salvación de mi ánima, y de mis padres, y porque Dios por vofotros sea reverenciado, y la Christiana Religión fea ampliada, y vuestro Reyno reciba aumento, y amparo con vueftro fervicio agradable a Dios todo poderoso. Si alguno con atrevimiento temerario, quebrantar quifiere efte nueftro hecho (que fué començado por ordenación de Dios) o efta donación, sea maldito, y defcomulgado, y con ludas, vendedor del Señor, fea en el Infierno condenado, y efte mi hecho fiempre permanezca firme. Hecha la carta en Almazán en la era de MCXCVI, en el mes de enero, el año que murió el famofifimo Feñor Don Alonso, Emperador de las Efpañas, siendo vaffayo del señor Rey el Rey Don Sancho de Navarra. Yo, el Rey Don Sancho, robro, y confirmo efta carta con mi propio sello, la cual yo mandé escribir. El Rey Don Sancho de Navarra confirma. El Conde Marlich, confirma. Gutierre Fdez., confirma. El Conde Vela de Navarra, confirma. El Conde Lope, Alférez del Rey, confirma. El Conde Gonçalo, Mayordomo del Rey, confirma. Sancho Díaz, confirma. Pedro Ximenez, que tiene Logroño, confirma. Fortun López de Soria, confirma. Gonçalo Rodríguez, confirma. G o n ç a l o de Marañón, confirma. Juan, Arzobispo de Toledo y Primado de las Efpañas, confirma. Raymundo, Obispo de Palencia, confirma. Pedro, Obispo de Burgos, confirma. Cerebruno, Obispo de Siguença, confirma. Juan, Obispo de Ofma, confirma. Rodrigo, Obispo de Calahorra, confirma. Martín Peláez, Noratio del Señor Rey la escrivió, siendo Chanciller Bernardo, Arcediano de Palencia.

NOTA: La fecha reseñada en la Bula de MCXCVI es la referida a la del César, que se corresponde con la de 1158 de la Era de Nuestro Señor Jesucristo.

Francisco Huertas Ruiz
Septiembre de 2005

EL XENISMO INGLÉS EN LA PRENSA DIARIA: MUESTRA DE EVOLUCIÓN DEL IDIOMA

María Martínez Collado

El senismo inglés en la prensa diaria: muestra de evolución del idioma

MARÍA MARTÍNEZ COLLADO

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Se pretende realizar una búsqueda de anglicismos en la prensa diaria para hacer un estudio del número de los mismos y su naturaleza. Los préstamos o extranjerismos que se analizarán serán aquellos no adaptados (xenismos), para valorar su carácter de innecesarios o superfluos e intentando no caer en el purismo o casticismo.[1]

El léxico de un idioma no es permanente, hecho al que contribuye la comunicación con los demás a través del habla, lo cual ensancha nuestro conocimiento y, para algunos, nuestra forma de razonar [2]. Para Manuel Seco, la lengua se basa en nuestra propia experiencia y también en la de los demás:
"y no se trata solo de los hombres que viven en torno nuestro, son también los que viven a miles de kilómetros de nosotros"[3].

HISTORIA DE LA CUESTIÓN Y SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX RESPECTO AL FENÓMENO LINGÜÍSTICO DEL ANGLICISMO

El inglés es en estos momentos el idioma de mayor influencia en el mundo por diversos motivos: es la tercera lengua en cuanto a millones de hablantes, es lingua franca por diversas circunstancias políticas, económicas y sociales, como idioma internacional y como vehículo de comunicación habitual.

La adquisición de términos anglosajones toma fuerza en todo el continente europeo a finales del siglo XIX. Tras permanecer ignorada durante los siglos XVI y XVII, la lengua inglesa empezó después a ejercer dominio sobre los escritores. Dicha situación plantea un enfrentamiento entre dos actitudes encontradas: una purista, que se resiste al influjo, y otra más permisiva. Se puede recoger aquí, como ejemplo, las palabras de Benito Jerónimo Feijoo en su Teatro Crítico Universal, obra publicada entre 1726 y 1739:

"Pero cuando el idioma nativo tiene voces propias, ¿para qué se han de sustituir por ellas las del ajeno?"[4].

Existen modelos de la postura contraria en la literatura de Larra, que gustaba del rosbif y el biftec[5], o en la lírica de Rubén Darío, que:
"busca el atractivo de lo exótico, echando mano de voces extranjeras"[6].

Fernando Lázaro Carreter[7] señala que la presencia de vocablos foráneos en el diccionario de la Academia es motivo de reacciones en contra, siendo ésta una polémica

---

[1] Cuya definición tomamos de Gómez Manzano, Cuesta Martínez, García-Page Sánchez, Estávez Rodríguez, 2003: "Los préstamos enriquecen la lengua que los incorpora y no hay por qué parapetarse contra ellos adoptando posturas de defensa a ultranza del idioma. Tales posturas se conocen como purismo o casticismo y han existido a lo largo de la historia".
[2] Yule (1998): Hipótesis de Sapir-Whorf sobre el determinismo lingüístico (páginas 280-281).
[3] Seco (1989).
[4] Edición de Stiffoni (1986).
[5] Ejemplo tomado de Lapesa (1981).
[6] Ibíd. anterior.
[7] Del discurso "El neologismo en el DRAE" (2002).

que viene ocurriendo desde hace varios siglos. Para él, el problema surge cuando el idioma está plenamente constituido, puesto que es entonces cuando los hablantes reconocen unos términos como propios y otros como extraños. Dicho momento histórico en la evolución del español se da en el siglo XVIII. Muestra de ello es la fundación de la Real Academia Española (RAE) en el año 1713 con el objetivo de fijar y limpiar la lengua, según reza su lema.

Esta dificultad acerca de la aceptación de extranjerismos por los usuarios cultos de la lengua comienza con el galicismo, puesto que el francés será el primer gran idioma moderno de cultura desde el siglo XVIII hasta su retroceso después de la segunda Guerra Mundial[8]. Y en lo referente al tema que nos ocupa, será la lengua gala la que haga de intermediaria entre inglés y español en un primer momento, y a través de ella llegan a España términos como autostop, camping o dancing[9].

La misma RAE hace referencia en sus estatutos a los préstamos lingüísticos como uno de los motivos que impulsan a su fundación, con el objeto de distinguir las: "construcciones extrangeras de las proprias"[10].

Continuando con las palabras de Lázaro Carreter al respecto de este asunto, si bien:

"nadie discute el registro de vocablos que designan cosas nuevas"

existen muchas reticencias para aceptar extranjerismos en otros casos.

El académico hace una distinción: son aceptados aquellos vocablos que se presentan con letra redonda, y se denominan xenismos los extranjerismos que aparecen con toda su crudeza ortográfica y fónica y que por su aparición en medios de comunicación y publicitarios, tanto escritos como orales, no admiten modificación.

Sin embargo, es posible ir más allá de la distinción respecto a la grafía del término, y precisar unos criterios de aceptabilidad lingüística que tradicionalmente están presentes para la aprobación del neologismo. Guerrero Ramos[11] los define así:

- "Conformidad al sistema de la lengua.
- Amplitud semántica.
- Valor de integración en la lengua.
- Criterio onomasiológico.
- Valor sociolingüístico".

La conformidad al sistema de la lengua establece la fidelidad a las estructuras fonológicas y ortográficas de la lengua general estándar. La amplitud semántica es la capacidad para expresar la realidad, evitando alusiones molestas y/o peyorativas al significado. El valor de integración en la lengua tiene en cuenta tres planos: el sintagmático, el paradigmático y el transformacional. El criterio onomasiológico dice que el neologismo no ha de hacer la competencia a otros términos, sino que ha de ser el único utilizado para expresar una noción. Por último, el valor sociolingüístico calibra la necesidad del neologismo.

---

[8] En Medina López (1996), El anglicismo en el español actual.
[9] Ejemplos tomados también de Medina López (1996).
[10] Tomado de Quilis (2003), página 296.
[11] Guerrero Ramos (1997), págs. 14-15.

Parece que ante estos préstamos o xenismos las tradicionales facultades de asimilación del español no funcionan exactamente como en el pasado, pues se observa con mucha frecuencia la transcripción tal cual y son muy usuales.

La resistencia a la hispanización de las palabras extranjeras no es imputable al dirigismo lingüístico de los organismos oficiales, sino a una cierta categoría de usuarios que prefiere utilizar la palabra extranjera en su forma original –y aquí cabe recordar los medios de comunicación y de publicidad que Lázaro Carreter mencionaba y que contribuyen a popularizar la escritura del préstamo-.

Actualmente, en el Diccionario de la RAE (2001) (DRAE) aparecen las siguientes definiciones sobre los términos que venimos manejando:

- Anglicismo: Giro o modo de hablar propio de la lengua inglesa. 2. Vocablo o giro de esta lengua empleado en otra.
- Extranjerismo: (2ª acepción) voz, frase o giro que un idioma toma de otro extranjero.
- Xenismo: Extranjerismo que conserva su grafía original.

Y en el Diccionario de uso del español (1982):

- Anglicismo: Palabra o expresión inglesa usada en otra lengua
- La voz "extranjerismo" no aparece.
- La voz "xenismo" no aparece.

Como señala Medina López[12], el punto de partida está claro en estas definiciones, no así las vías de penetración, los problemas etimológicos y el establecimiento de los niveles diastráticos y diafásicos en los que se registran.

Para Calvi[13], los fenómenos diastráticos y diafásicos tendrían como uno de sus intermediarios a la prensa, en la que abundan los tecnicismos de las lenguas especiales y términos procedentes de las ciencias, las técnicas y otros sectores. El uso masivo de estos términos en los medios de comunicación hará que la incorporación sea rápida en el habla corriente y, a pesar de la existencia de los numerosos libros de estilo que emplean diferentes empresas periodísticas, algunos términos persisten tanto por la fuerza de su difusión como por lo impreciso de su traducción.

ESTUDIO DE LOS XENISMOS INGLESES PRESENTES EN LA LENGUA ESPAÑOLA ACTUAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LA PRENSA ESCRITA

OBSERVACIONES PREVIAS RESPECTO A LA SELECCIÓN

- Se han considerado xenismos aquellos términos que aparecen escritos en cursiva exclusivamente, y éstos son los que se han recopilado.
- Se ha realizado la recogida de términos durante una semana (siete ejemplares).
- Se ha recurrido al periódico El País por tener su libro de estilo mejor disponibilidad que ningún otro en el momento de realizar el presente trabajo, puesto que está a disposición de cualquier usuario de Internet, y se ha creído muy importante contar con el criterio del propio medio en el asunto tratado.
- El tamaño muestral no está calculado, pudiendo resultar insuficiente desde un punto de vista estadístico, aunque los resultados sí son significativos desde una perspectiva lingüística.

---

[12] Véase nota número 7.

[13] Calvi, M. V. (1998): "Notas sobre la adopción de anglicismos en español y en italiano".

TABLAS DE XENISMOS RECOGIDOS

La traducción de los términos se realizó con la ayuda del diccionario Collins (2001). En la tercera columna se indica si el xenismo aparece o no en el DRAE (2001) y, de ser así, el tipo de letra empleada para ello o la adaptación de la letra, según el caso. Por último, en la cuarta columna se indica si El País aconseja el uso ("sí" en la tabla), no lo aconseja ("no" en la tabla) o no aparece el término en su Libro de estilo.

Tabla 1.

Término	Traducción	DRAE	El País
Basket	Canasta	Básquet	No
Best seller	Más vendido	(cursiva)	Sí
Bluegrass	Música folk de Kentucky	-	No
Body builder	Culturista	-	-
Boom	Auge, expansión	(cursiva)	-
Break point	(Tenis) Ruptura	-	-
British	Británico	-	-
By pass	(Operación de)	-	-
Champion	Campeón	-	-
Chat	Charla	-	-
Chip	(Comput) Chip	(redonda)	No
City	Centro Financiero de Londres	-	Sí
Country	(Música)	-	Sí
Cowboy	Vaquero	-	No
Derby	Derbi	Derbi	Sí
Do-in	Liquidar, hacer daño	-	-
Draft	Destacar, reclutar	-	No
Dream team	Equipo de ensueño	-	-
Drive	(Tenis) Golpe directo	-	No
Dumping	Vertido	-	Sí
Electrofunk	-	-	-
E-mail	Correo electrónico	-	-
Fair play	Juego limpio	-	Sí
Fan	Aficionado	(redonda)	No
Fashion	Moda, estar de moda, buen	-	-
Feed back	Retroalimentación	-	Sí
Flash	Destello	(cursiva)	No
Folkies	-	-	-
Folk-rock	Folk rock	-	-
Freak	Monstruo	-	No
Free jazz	Jazz independiente	-	Sí
Funk	Funk	-	-
Gay	Homosexual	(redonda)	No
Go-fast		-	-
Gospel	Música espiritual negra	(cursiva)	-
Happy end	Final feliz	-	-
Heavy	(Mus) Heavy	-	-
Hip hop	-	-	-

Hit-parade	-	-	No
Holding	Valores en cartera	(cursiva)	Sí
Indie	Independiente	-	-
Jazz	Jazz	(cursiva)	Sí
Jazzy	Sincopado	-	-
Jeep	Jeep	-	Sí
Jet	Avión a reacción	(cursiva)	No
Long run	Carrera larga	-	-
Look	Apariencia	(cursiva)	-
Mail	Correo	-	-
Management	Dirección, gestión	-	-
Manager	Director, administrador,	Mánager	No
Marketing	Mercadotecnia	(cursiva)	No
Master	Master	Máster	-
Mod	-	-	-
Old school	Vieja escuela	-	-
Outsider	Forastero, desconocido	-	-
Parking	Aparcamiento	-	No
Pop-soul	-	-	-
Premier	(Deporte) Primera división	-	No
Press-book	-	-	-
Prime time	Horas de máxima audiencia	-	-
Puzzle	Rompecabezas	Puzle	No
Rail cam	Cámara con vías	-	-
Rally	Rally	(cursiva)	Sí
Ranking	Clasificación	(cursiva)	No
Rap	Rap	-	-
Rapper	-	-	-
Reggae	Reggae	(cursiva)	-
Road map	Mapa de carreteras	-	-
Rock	Rack	(cursiva)	Sí
Rocker	Roquero	-	No
Scouts	Explorador	-	Sí
Set	Juego	(redonda)	-
Show	Espectáculo	-	No
Showcases	-	-	-
Sit-ball	-	-	-
Sit-com	-	-	-
Smash	Quiebra, rotura	-	No
Snuff movie	Película en que muere un	-	-
Software	Software	(cursiva)	No
Soul	Soul	-	-
Sponsor	Patrocinador	-	No
Spot	Anuncio	(cursiva)	No
Sprint	Sprint	(cursiva)	No
Steel guitar	Guitarra de acero	-	-
Stretching	-	-	-
Test	Examen, prueba	(redonda)	No
Thriller	Novela o película de suspense	-	Sí
Tie break	Muerte rápida, desempate	-	Sí
Timing	Tiempo, cronometraje	-	-

Top	Cumbre, cima	-	-
Top-ten	-	-	-
Turn tablism	Plato, giradiscos	-	-
Underground	Marginal	-	No
Web	Web	(redonda)	-
Worst seller	Peor vendido	-	-
Zapping	-	-	Sí

Los términos que aparecen con más frecuencia son los siguientes:

Tabla 2.

Término	Número	Término	Número
Set	12	E-mail	2
Web	10	Stretching	2
Ranking	7	Sit-ball	2
Drive	6	Do-in	2
Break point	5	Thriller	2
Look	3	Show	2
Hip hop	3	Champion	2
Rap	3	Fair play	2
Sprint	3	Manager	2
Boom	3	Master	2
Test	2	Zapping	2
Software	2		

El resto de neologismos tan sólo se han recogido una sola vez. En cuanto a los lugares de aparición, los xenismos se observan en todas las secciones del periódico, pero no con la misma frecuencia. A continuación se indica el número de préstamos distintos por sección:

Tabla 3.

Internacional	8	Espectáculos	36
Opinión	3	Deportes	33
España	2	Economía	6
Sociedad	2	Televisión/ Radio	2
Cultura	8	Domingo	6

La media de aparición de xenismos es de veintitrés términos por periódico. En total se han seleccionado noventa y seis palabras. De ellas, El País recoge tan sólo cuarenta y cuatro en su Libro de estilo y, como hemos visto, muchas están desaconsejadas (son habituales en esos casos expresiones como "no debe usarse", "no debe emplearse", "debe sustituirse", "tradúzcase" –apuntando al calco semántico como una solución a esta circunstancia-). Aún más selectiva es la RAE, que recoge apenas veintisiete de estos vocablos. Según González Monllor y Troya Déniz[14], esto último es debido al

"carácter conservador y purista de la RAE y su resistencia a incluir en su diccionario términos de origen extranjero".

[14] González Monllor, R. M.; Troya Déniz, M. (1997): "Tratamiento de los nuevos anglicismos en el diccionario académico".

Incluso admitiendo este carácter conservador y purista, ciertos aspectos de la selección de xenismos de nuestro listado que aparecen en el DRAE presentan problemas, como veremos a continuación. Tomando una primera clasificación de los mismos:

- Con adaptación a la grafía española:

Basket/ Básquet, Derby/ Derbi, Manager/ Manáger, Master/ Máster, Puzzle/ Puzle.

- Escritos en redonda:

Chip, fan, gay, set, test, web.

- Escritos en cursiva:

Bestseller, boom, flash, gospel, holding, jazz, jet, look, marketing, rally, ranking, reggae, rock, software, spot, sprint.

Podemos realizar el siguiente análisis, siguiendo los criterios de aceptabilidad lingüística que definimos más arriba:

En el grupo con adaptación a la grafía española se observa que los neologismos no cumplen con el criterio de conformidad, pues ni siquiera la variante adaptada se corresponde totalmente con la norma española. Sí cumplen con el valor de integración en la lengua en sus tres planos: en el nivel sintagmático se observa que son todos sustantivos, en el plano paradigmático todos los términos corresponden a conceptos de deportes, economía u ocio y cumplen las normas del plano transformacional, por ejemplo, en la formación de plurales. Plantea muchos problemas el criterio onomasiológico, pues salvo el término master, todos los demás tienen su correspondiente castellano. Seco[15] admite manager (con esta grafía) en ámbitos deportivos pero añade que en otros contextos debe traducirse por "gerente". Por lo tanto, respecto al criterio del valor sociolingüístico de los xenismos en cuestión se puede concluir que tan sólo uno (master) está plenamente justificado.

En el conjunto de términos que aparecen registrados con letra redonda, tan solo chip y web son tecnicismos y palabras que cumplen con los cinco puntos en los que se basa nuestro análisis. El resto tienen correspondencia en español con términos propios de nuestro idioma y no son calcos semánticos. De ellos, Seco recoge fan y test para explicar que, a pesar de su uso, no son necesarios.

Respecto a los términos escritos en cursiva en DRAE, gospel, jazz, reggae y rock corresponden a la terminología propia de los estilos musicales nacidos en Estados Unidos a mediados del siglo XX. Por tanto, su presencia para definir una realidad no existente en español está justificada. Llama la atención la no adaptación de su grafía (¿por qué no rigui en lugar de reggae para ['regei]?) lo cual sólo se puede explicar teniendo en cuenta que la propia presencia en los medios de comunicación de tales términos con su escritura original hace que los hablantes se acostumbren a ella y la empleen, dificultando su adaptación. Acudimos de nuevo a Seco (2000), donde encontramos recogidos boom, flash, rally, software y sprint como anglicismos útiles para el español y marketing, parking y ranking como innecesarios y sustituibles por "mercadotecnia", "aparcamiento" y "lista", respectivamente.

Autores como Ricardo Alfaro, en su Diccionario de anglicismos[16], hace una clasificación de los anglicismos en dos grandes grupos, los superfluos y los

[15] Seco, M. (2000).
[16] Citado por Medina López.

extranjerismos y neologismos. Como ejemplo del primero podemos citar de entre los nuestros los siguientes:

Fan, gay, set, test, flash, jet, look, spot, basket, manager.

Y como ejemplo del segundo grupo:

Web, rally, sprint, derby, holding.

Por último, hay también que mencionar los calcos semánticos. Calvi explica que el español es un idioma especialmente predispuesto a este tipo de adaptación[17], más que otros, como el italiano. Así, de entre todos los xenismos encontrados hay algunos que ya podemos ver en medios de comunicación traducidos al español:

Fair play, best seller, happy end, sit-com, e-mail.

CONCLUSIONES A LA VISTA DE LOS DATOS

- Hay gran repetición de algunos xenismos debido al uso reiterado dentro del mismo artículo periodístico, aún habiendo correspondencia con términos en español o calcos semánticos.
- El uso del xenismo dificulta en ocasiones la lectura.
- Junto a términos de mucha vigencia en este momento, como web o e-mail, aparecen otros que son superfluos.
- Hay variaciones entre la escritura que ofrece el periódico y la del DRAE. Lo conveniente sería que la prensa se adaptase a la norma ya establecida para algunos términos.
- No solo aparecen términos de ámbitos científicos y técnicos, de hecho, la mayoría no lo son.
- Hay un claro abuso del xenismo en ciertas secciones del periódico: deportes y espectáculos.
- Se da una amplia mayoría de xenismos superfluos frente a los verdaderamente necesarios.

A la vista de estos resultados se hace patente que, pese a los años transcurridos desde 1713, el idioma no está fijado. El xenismo es una fuente inagotable de nuevos recursos para el español, así como de renovación y no se debe temer que pervierta la lengua, sino todo lo contrario.

Si bien la RAE debe ser permisiva con el neologismo que hace del castellano algo vivo y en evolución, tendría que establecer una norma clara respecto a la escritura de tales términos. Dicha norma habría de ser respetada por los medios de comunicación dado que son las vías de transmisión del idioma actualmente. Esto es extensivo, además de a la prensa escrita sobre la que aquí hemos trabajado, a la televisión, la radio e Internet.

[17] Véase nota número 12 .

BIBLIOGRAFÍA

CALVI, M. V. (1998): "Notas sobre la adopción de anglicismos en español y en italiano", Lingüística española actual, XX, Págs. 29-39.
COLLINS (2001): Dictionary español-inglés, english-spanish, Barcelona, Grijalbo Gómez Manzano, P.; Cuesta Martínez, P.; García-Page Sánchez, M.; Estévez
RODRÍGUEZ, Á. (2003): Ejercicios de gramática y de expresión (con nociones teóricas), Madrid, Centro de estudios Ramón Areces.
GONZÁLEZ MONLLOR, R. M.; Troya Déniz, M. (1997): "Tratamiento de los nuevos anglicismos en el diccionario académico", Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica, Tenerife, Montesinos.
GUERRERO RAMOS, G. (1997): Neologismos en el español actual, Madrid, Arco Libros.
FEIJOO, B. (1986):Teatro Crítico Universal (Selección), Ed. G. Stiffoni, Madrid, Castalia.
LAPESA, R. (1981): Historia de la lengua española, Madrid, Gredos.
MEDINA LÓPEZ, J. (1996): El anglicismo en el español actual, Madrid, Arco Libros.
MOLINER, MARÍA (1982): Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos.
QUILIS, A. (2003): Introducción a la historia de la lengua, Madrid, UNED
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): Diccionario de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe, 2 Vols.
SECO, M. (2000): Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe.
SECO, M. (1989): Gramática esencial del español, Madrid, Espasa Calpe.
YULE, G. (1998): El lenguaje, Madrid, Cambridge University Press.
PÁGINAS WEB CONSULTADAS
LIBRO DE ESTILO DE "EL PAIS", www.estudiantes.elpais.es
LÁZARO CARRETER, Fernando (2002) "El neologismo en el DRAE", www.rae.es

ESTUDIO DE LA ADAPTACIÓN DEL MODELO DE NORMALIZACIÓN DE FLEISHMAN PARA EL CÁLCULO DE LA CANTIDAD Y COMPOSICIÓN DE LA LECHE EN UNA LACTACIÓN DE OVEJA MANCHEGA

Pedro Jesús Sánchez Muñoz
María Olaya Vega Cañadas

Estudio de la adaptación del modelo de normalización de Fleishman para el cálculo de la cantidad y composición de la leche en una lactación de oveja manchega

PEDRO JESÚS SÁNCHEZ MUÑOZ
MARÍA OLAYA VEGA CAÑADAS

RESUMEN

La curva de lactación de los mamíferos en general, y del ganado ovino en particular, presenta grandes variaciones en la práctica como consecuencia de la influencia de diversos factores.

La cuantificación del carácter lechero de una especie se puede medir por dos controles diferentes: control cuantitativo de la cantidad de leche producida en una lactación y control cualitativo en laboratorio de los componentes de esa leche. Existen varios tipos de control lechero aceptados internacionalmente. El más completo y preciso a partir del cuál han surgido los controles simplificados, consiste en el control cuantitativo mensual del ordeño, en los ordeños de mañana y de tarde durante toda la lactación.

En este trabajo se ha comparado el muestreo experimental de una lactación completa de oveja manchega con la normalización de Fleischman para un control tipo A simplificado.

De los resultados se observa que los datos de leche total y leche de 120 días obtenidos por el muestreo experimental y mediante la normalización Fleischman no dan valores significativamente diferentes. Por otro lado el cálculo de la leche mamada mediante la citada normalización da, en todos los casos, una cantidad mayor.

SUMARY

The lactation curve in mammals in general, and in sheep livestock in particular, presents big variations in practice as consequence of the influence of different factors.

The quantification of milk production of one specie can be measured by two different controls: quantitative control of the quantity of milk in lactation, and qualitative control of that milk components in laboratory. Several types of milk control accepted internationally exist. The most complete and precise, starting from which the simplified controls have arisen, consists on the monthly quantitative control of milk, in morning and evening milk during the whole lactation.

In this work the experimental sampling of a complete lactation in manchega ewe has been compared with the Fleischman´s normalization for a simplified type A control.

By the results it is observed that the total milk and 120 days milk data obtained by the experimental sampling and by means of Fleischman´s normalization do not give significantly different values. On the other hand the calculation of the suckled milk by means of the mentioned normalization gives a bigger quantity in all cases.

1. INTRODUCCIÓN

La producción diaria de leche en la oveja evoluciona a medida que avanza la lactación de manera muy similar a la de otras especies ganaderas, es decir, sigue una curva que alcanza su máximo en las primeras semanas después del parto, para a continuación disminuir de una forma más o menos acusada hasta el secado, de tal manera que la curva descrita adquiere una forma marcadamente asimétrica (Figura 1).

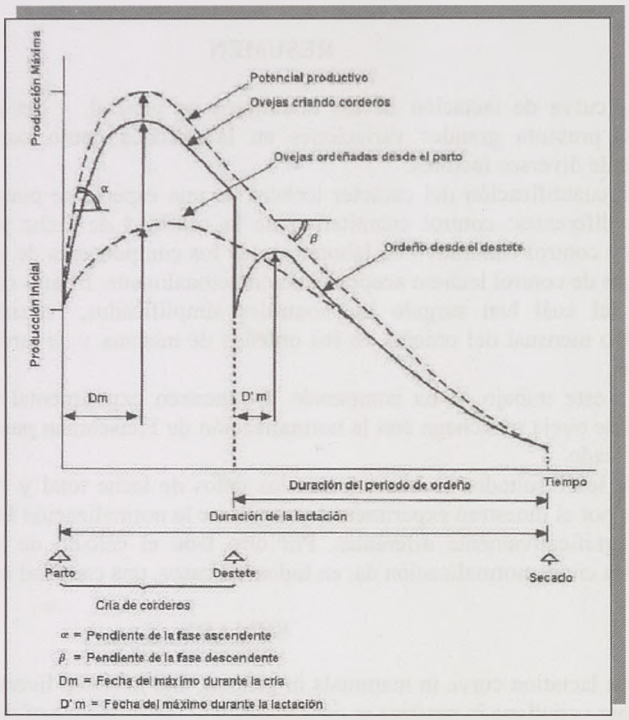


Figura 1. Curvas de lactación del ganado ovino.

Ahora bien, el ganado ovino presenta, en relación con otras especies que se ordeñan, la particularidad de estar generalizada la lactancia natural del cordero, lo que condiciona notablemente la propia curva de lactación, diferencia da en dos períodos, lactancia y ordeño, separados por el destete, que a su vez tiene una gran influencia sobre la producción de leche obtenida por ordeño (Gallego y col. 1994). Tal como se aprecia en la Figura 1 la leche que se puede obtener por ordeño, ya sea desde el parto o después del destete, dista mucho de alcanzar los valores que puede producir una oveja en unas determinadas condiciones de explotación, denominado «potencial productivo»

1.1. CUANTIFICACIÓN DEL CARÁCTER LECHERO DE LA ESPECIE OVINA.

A la cuantificación del carácter lechero de una especie se le denomina, comúnmente, control lechero. Se puede medir mediante dos controles diferentes; por un lado, el control cuantitativo de la cantidad de leche producida en una lactación, y por

otro, el control cualitativo mediante análisis de laboratorio de la cantidad de componentes de esa leche. En ambos casos, uno de los principales problemas del control lechero en ganado ovino es su alto coste.

Los controles de las producciones lecheras siguen la normativa del «International Committee for Animal Recording» (ICAR).

El ICAR tiene establecidos varios tipos de control lechero, aceptados internacionalmente, que se basan en los criterios de economía y calidad de los resultados obtenidos.

Control tipo A

Es el control más completo y preciso a partir del cual han surgido los controles simplificados.

Consiste en el control cuantitativo mensual del ordeño, en los ordeños de mañana y de tarde durante toda la lactación. En el caso de la raza Manchega se realizan tres o cuatro controles por lactación. La lactación se calcula por el método de Fleischman o de dato centrado (Pérez-Guzmán y Hurtado, 1994).

Económicamente es un control muy caro de llevar a la práctica por lo que, en la actualidad, se ha dejado de aplicar como método exclusivo en los programas de selección, poniéndose en marcha métodos más simplificados.

Controles tipo A simplificados

La simplificación del tipo A puede llevarse a cabo por dos vías diferentes:

- Supresión de uno de los ordeños diarios
- Espaciamiento de los controles en la lactación.

Son muchos los trabajos realizados con el fin de investigar la forma de asegurar la máxima exactitud posible al simplificar el método de control (Barrillet y col., 1987; Gabiña y col., 1986; Pérez-Guzmán y col., 1990).

De manera unánime se llega a la conclusión de que se consigue mayor exactitud con los tipos simplificados que conllevan la supresión de uno de los dos ordeños diarios frente a aquellos que suponen espaciamiento a lo largo de la lactación.

La supresión de uno de los dos ordeños puede ser constante, es decir, siempre se suprime el mismo ordeño el de mañana o tarde; o alternado, suprimiéndose alternativamente el de mañana o tarde. Al primer caso se le denomina control de tipo AC y al segundo de tipo AT. En ambos casos se aplica un ajuste derivado de la desviación de la producción entre ordeños, así como en función de la producción total del rebaño el día del control.

Esta simplificación conlleva errores, medidos como varianzas del error (VE), del orden de 2,5% en cantidad de leche, 12% para grasa y 3,4% en proteína según las experiencias de Barillet (1985). Gabiña y col. (1986) calcularon que, en la raza Latxa, se cometían errores del orden de 2,5% con los métodos alternados. En la raza Manchega, se han encontrado errores del 2,9% y 2% para leche normalizada y leche total respectivamente (Pérez-Guzmán, 1990).

Control tipo B

Este tipo de control está orientado a la gestión técnico-económica de las explotaciones por su gran simplicidad.

Consiste en la supresión de un control, el de mañana o tarde, junto con el espaciamiento de los controles. Se controla cada dos meses. Solo se controla cantidad y no se aplica la fórmula de Fleischman para el cálculo de la lactación, sino la media de los controles. Evalúa las hembras dentro del rebaño con vistas al desecho y a la reposición.

Controles cualitativos

El control cualitativo consiste en la toma de una muestra homogénea del ordeño (al mismo tiempo que se mide la cantidad) para su posterior análisis en sus componentes principales: grasa, proteína y extracto seco.

La realización de los controles cualitativos presenta mayores dificultades. Por un lado, el problema económico se ve agravado ya que son mucho más caros de realizar y por otro los intentos de simplificarlos demuestran que se cometen mayores errores.

Las experiencias sobre simplificación de los controles cualitativos se basan principalmente en la realización de controles puntuales, es decir, en el espaciamiento de los controles, fundamentándose en la existencia de un período en la lactación más representativo de la producción total.

En la raza Lacaune, este período está calculado entre los días setenta y ciento treinta, realizándose tres controles como mínimo durante este período. Con esta simplificación, corrigiendo al mismo tiempo los valores obtenidos en el análisis cualitativo según la persistencia de la lactación, se cometen errores del orden de 15% al 30% para los porcentajes y del 1,5% al 2,8% para las cantidades de dichos valores.

María (1989), en un estudio de la raza Latxa, cuando realizó los controles puntuales en el primer y tercer control, obtuvo errores del orden 18% para los porcentajes y del 1 al 3% para las cantidades.

En la raza Manchega, se ha estudiado una simplificación de los controles cualitativos parecida, pero teniendo en cuenta que el número de controles medio en la raza es de tan sólo tres o cuatro. Los resultados obtenidos, realizando dos controles puntuales, en el primer y tercer control, dan lugar a errores del orden del 7 al 8% en los porcentajes, muy por debajo de los cometidos en las otras razas. (Pérez-Guzmán y col., 1992).

2. MATERIAL Y MÉTODOS.

2.1 SELECCIÓN DE ANIMALES Y MUESTREO.

En el presente trabajo se ha realizado un control exhaustivo tomando hasta 40 muestras a lo largo de la lactación, ya que se pretendía tener datos que permitieran trazar las curvas de lactación con una alta precisión haciendo incidencia, en particular, en las zonas curvas de la figura 1.

Los controles fueron cuantitativos, en producción de mañana, y cualitativos. Así pues, se realizaron 4 controles anteriores al destete, 5 en la semana del destete, 1 a la siguiente semana, 4 controles quincenales y, a partir del día 120, tres controles semanales hasta el secado de los animales. El secado se realizó de manera individualizada cuando la producción era inferior a 200 mL en control de mañana (Real Decreto 1293/1997).

2.2. ANÁLISIS DE LA COMPOSICIÓN ELEMENTAL.

Se realizó el análisis cuantitativo de grasa, proteína y extracto seco de todas las muestras controlada mediante Espectroscopía de Infrarrojos, este análisis se hace con un analizador automático (Milko-Scan 4000 de Foss Electric). Todos los análisis se realizaron por triplicado.

Antes de tomar las correspondientes alícuotas de cada una de las muestras, la leche se calentó lentamente a 40° C en baño de agua durante 10 minutos, se agitó suavemente para obtener una dispersión homogénea de la materia grasa y se dejó enfriar a 20° ± 2°C, siendo esta temperatura a la que se realizó la pesada (Métodos oficiales de análisis, MAPA, 1994).

Las muestras de leche se tomaron sin conservante, por lo que su procesado se hizo el mismo día de la recogida.

Con los datos de los días número 43, 71, 106 y 129 (aproximadamente un muestreo cada 30 días contados a partir del 10° día posterior al destete) se realizó la normalización de Fleischman para un control tipo A simplificado. En la Tabla 1 se muestran los resultados de leche mamada, total y a 120 días y grasa, proteína y extracto seco, obtenidos con todos los puntos de muestreo y mediante la normalización de Fleischman. Las producciones totales calculadas en la Tabla 1 a partir de los datos experimentales se obtuvieron al multiplicar la media de producción de dos fechas consecutivas por el número de días comprendidos entre ambas fechas.

Tabla 1. Comparación del muestreo experimental con la normalización de Fleischman							
Nº Oveja		Leche mamada litros	Leche total * litros	Leche 120 días litros	Grasa media %	Proteína media %	E. Seco medio %
8359	Con todos los muestreos	53,28	226,99	206,87	9,63	6,11	21,21
8361		42,12	174,86	165,48	9,04	6,81	21,24
8372		45,00	211,77	193,08	8,58	5,98	19,90
8383		50,88	187,30	172,32	9,81	5,72	20,81
8400		39,12	176,31	162,08	10,45	6,77	22,58
8406		38,64	192,70	175,05	9,72	6,30	21,38
8428		69,36	281,64	258,69	8,75	6,27	20,64
8460		63,84	247,60	222,94	9,80	5,61	20,84
8466		32,28	137,48	132,23	7,61	5,09	17,71
Promedio		48,28	204,07	187,64	9,27	6,07	20,70
8359	Normalización de Fleischman	70,00	225,23	207,17	8,60	4,28	15,24
8361		56,00	156,28	149,72	7,11	6,13	18,73
8372		59,50	188,01	168,79	7,79	5,65	18,89
8383		56,00	169,12	155,53	8,74	5,08	19,34
8400		49,00	153,13	142,87	8,93	6,24	20,51
8406		63,00	194,40	179,25	9,14	5,59	20,27
8428		70,00	231,00	207,10	7,40	5,76	18,77
8460		63,00	215,44	191,01	9,13	5,65	20,31
8466		49,00	143,85	136,85	7,39	5,30	17,89
Promedio		62,62	202,46	182,49	8,28	5,70	19,40
* Leche total es toda la leche desde el parto hasta el último muestreo más 14 días							

Para comparar los dos métodos se utiliza la prueba t por parejas, esta prueba se realiza calculando la media de los valores tomados para cada muestra, las diferencias entre cada par de las citadas muestras dadas por dos métodos, la media de dichas diferencias y la desviación estándar de las diferencias y con ello se calcula t según la ecuación:

$$|t| = \bar{x}_d (n)^{1/2} / s_d$$

Con el valor de los grados de libertad, se mira en las tablas el valor crítico de |t| tabulado para una probabilidad determinada y si los valores calculados de t son menores que este, se acepta la hipótesis: el método propuesto no da valores significativamente diferentes con el método que se compara (Miller y col. 1993).

Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Prueba t por parejas para la normalización de Fleischman y el muestreo experimental

Parámetro	x_d	s_d	|t|
Leche mamada	11,22	8,27	4,07
Leche total	16,80	19,85	2,22
Leche 120 días	14,61	19,51	2,24
Grasa promedio	1,02	0,52	5,82
Proteína promedio	0,51	0,72	2,13
E. Seco promedio	1,82	1,77	3,10

En este caso el valor de n es 9, t tiene n-1 grados de libertad, es decir 8. Como el valor crítico de |t| tabulado es 2,31 (P = 0,05). Los valores calculados de t para la leche total, la leche a 120 días y la proteína promedio son menores que éste luego se acepta la hipótesis: el método de muestreo experimental no da valores significativamente diferentes a la normalización de Fleischman. Para la leche mamada, la grasa promedio y el extracto seco promedio la conclusión es la contraria: hay diferencias significativas entre ambos métodos.

3. CONCLUSIONES

El hecho de que la leche total y la leche a 120 días obtenidas por el método de muestreo experimental y mediante la normalización de Fleischman no diera valores significativamente diferentes, mientras que la leche mamada si fuera en todos los casos menor que la que predice el modelo de Fleischman en el periodo anterior al destete, nos indica que:

- El modelo de Fleischman es útil para lo que habitualmente se utiliza, es decir, para predecir la producción total. La forma de muestreo en los días anteriores al destete no puede ser utilizada para medir de forma fidedigna la producción al retener la madre fuertemente la leche alveolar, que sólo libera totalmente al cordero o posteriormente al destete en un ordeño adecuado.

- Con el método de Fleischman se comete el error de no considerar el mínimo producido por el destete al principio de la curva, que se compensa al final considerando 14 días más de producción con el mismo volumen del último

muestreo. Este hecho puede explicar que la leche total no produzca diferencias significativas.

- La proteína promedio obtenida por el método de muestreo experimental no dio valores significativamente diferentes a la normalización de Fleischman, mientras que la grasa promedio y el extracto seco promedio sí. Esto se debe a la conocida dificultad en el muestreo para el análisis de grasa, por esta razón cada vez son más los esquemas de selección que se están basando en el análisis de la proteína, menos influenciable por pequeños errores en el muestreo. El caso del extracto seco se justifica de la misma forma ya que aproximadamente el 40 % del mismo es grasa.

4. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al CERSYRA de Valdepeñas por los medios y muestras aportados, la cesión de sus instalaciones y por el trato recibido durante la realización de este trabajo.

Y muy especialmente al Centro Asociado a la UNED de Valdepeñas por la financiación del trabajo mediante el Premio de Investigación otorgado a María Olaya Vega Cañadas.

5. BIBLIOGRAFÍA.

BARRILLET F, Boichard D, Bouloc N, Gabiña D, Piacere A, Roussely M y Sigwald J P. (1987). Précision et mise en ouvre dans les espèces ovine et caprine de méthodes simplifiées de contrôle laitier adaptées à leur finalité. 38ª Réunion ann. de la FEZ, Lisbonne: 1014.

GABIÑA D, Urarte E y Arranz J. (1986). Métodos de simplificación del control lechero cuantitativo. Aplicación a las razas ovinas del Pais Vasco. Inv. Agrar.: Prod. Sanid. Anim. 1 (3): 159-170.

GALLEGO L. Bernabeu R. y Molina P. (1994). Producción de leche: factores de variación. Ed. Mundi-Prensa. Madrid: 173-189.

MAPA (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación). (1993). La Alimentación en España 1992. Secretaría General Técnica del Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación. Madrid.

MARÍA G A. (1989). Estudio y puesta a punto de un método simplificado de control lechero cualitativo en la raza ovina Latxa y su inclusión en el plan de selección. Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza. 319 pp.

MILLER J C, y Miller J N. (1993). Estadística para Química Analítica. 2ª edición. Ed. Addison-Wesley Iberoamericana.

PÉREZ-GUZMÁN M D y Hurtado E. (1994). Control de producciones en la raza ovina Manchega. Ganado ovino Raza Manchega: 345-353. Ediciones Mundi-Prensa.

PÉREZ-GUZMÁN M D y Montoro V. (1992). Study of simplification of qualitative controls in Manchega sheep. 43rd Annual Meeting EAAP. Vol II: 326-327.

PÉREZ-GUZMÁN M D , Montoro V y Echavarri R. (1990). Estudio comparativo de distintos métodos de simplificación de los controles lecheros cuantitativos en la raza ovina manchega. 5ª Reunión sobre genética animal: 155-158. Ed. Universidad de Cordoba.

REAL DECRETO 1293/1997 de 18 de julio por el que se regula el control de los rendimientos lecheros para la evaluación genética de las hembras de las especies bovina, ovina y caprina de raza pura para reproducción.

ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DE DISTINTAS VARIABLES CLIMÁTICAS SOBRE LA CURVA DE LACTACIÓN DE LA OVEJA DE RAZA MANCHEGA

Pedro Jesús Sánchez Muñoz
María Olaya Vega Cañadas

Estudio de la incidencia de distintas variables climáticas sobre la curva de lactación de la oveja de raza manchega

PEDRO JESÚS SÁNCHEZ MUÑOZ
MARÍA OLAYA VEGA CAÑADAS

RESUMEN

La producción de leche es el resultado de la acción conjunta de una serie de factores genéticos y ambientales que modifican la cantidad y calidad de la misma. Alguno de estos factores, los conocidos como "intrínsecos", dependen directamente del animal y no pueden ser modificados fácilmente. Por el contrario, los factores extrínsecos o del medio ambiente, sí que pueden modificarse por la acción del hombre mediante prácticas de manejo.

En este trabajo se ha estudiado tanto la variación de la producción como la de los distintos nutrientes a lo largo de la curva de lactación de la oveja de raza manchega. Por otra parte se ha estudiado la influencia de las condiciones meteorológicas en la variabilidad de dichos nutrientes.

De los resultados obtenidos se observa que las temperaturas prolongadas por debajo de cero grados afectan a la producción y composición de la leche.

SUMARY

Milk production is the result of the united action of a series of genetic and environmental factors that modify its quantity and quality. Some of these factors, which are known as intrinsic, depend on the animal and they can not be modified easily. On the contrary, the extrinsic factors or environmental factors can be modified by the man action by means of practice.

In this work either the variation in the production or in the different nutrient along the lactation curve in manchega ewe have been studied. On the other hand, it has been studied the influence of the meteorological conditions on the variability of these nutrients.

By the obtained results it has been observed that the long temperatures bellow zero affect the milk production and composition.

1. INTRODUCCIÓN

La leche es una mezcla compleja tanto por la naturaleza de sus constituyentes como por su estado físico. Se puede definir como "una emulsión de materias grasas en disolución acuosa que contiene elementos disueltos (lactosa, sales, minerales, etc.) y otros en estado coloidal (proteínas, etc.)" (Veisseyre, 1980) o como establece el Código Alimentario Español (Decreto 2484/1967, 21 de septiembre), que en su capítulo XV, define la leche natural como "el producto integro, no adulterado y sin calostro, del ordeño higiénico, regular, completo e ininterrumpido de las hembras mamíferas domésticas sanas y bien alimentadas".

En contra de lo que se podría creer, la leche no tiene una composición más o menos definida, debido a que varía ampliamente en función de diversos factores como la raza del animal, alimentación, estado de la lactación, clima, estación del año, etc. Por otra parte, si el proceso de elaboración de cualquiera de los numerosos derivados lácteos no se ajusta adecuadamente a lo largo del año, las variaciones en su composición pueden producir numerosos problemas tecnológicos. Así, por ejemplo, durante la lactación el contenido en proteína y grasa aumenta, mientras que el contenido en lactosa tiende a disminuir.

1.1. FACTORES QUE AFECTAN A LA PRODUCCION Y COMPOSICION DE LA LECHE DE OVEJA

La producción de leche es el resultado de la acción conjunta de una serie de factores genéticos y ambientales que modifican la cantidad y calidad de la misma. Alguno de estos factores, los conocidos como "intrínsecos", dependen directamente del animal y no pueden ser modificados fácilmente. Por el contrario, los factores extrínsecos o del medio ambiente, sí que pueden modificarse por la acción del hombre mediante prácticas de manejo.

El conocimiento preciso de estos factores y sus interacciones constituye un estudio previo a la valoración y selección de productores. Este campo ha sido ampliamente desarrollado en la especie vacuna, utilizándose estas experiencias para la puesta en funcionamiento de programas de selección caprina y bovina, ya que estos modelos parecen ser adecuados (Fresno, 1993).

No obstante, debe tenerse presente que estos modelos aplicados a otras especies lecheras sólo pueden servir de forma orientativa (María, 1988), ya que hay que señalar las diferencias claras entre bovino, caprino y ovino referidas a funciones de síntesis, estructura de la glándula mamaria y diferencias metabólicas.

1.1.1. Factores intrínsecos. Estado de lactación.

De entre los numerosos factores intrínsecos: genotipo y potencial productivo o efecto "raza", peso, edad, número de lactación, tipo de parto, estado sanitario y estado de lactación, nos centraremos exclusivamente en este último.

La producción diaria de leche en la oveja varía a medida que avanza la lactación siguiendo una curva característica similar a la de otras especies: aumenta en las primeras semanas después del parto hasta alcanzar un máximo, disminuyendo después progresivamente hasta el momento del "secado" (Figura 1).

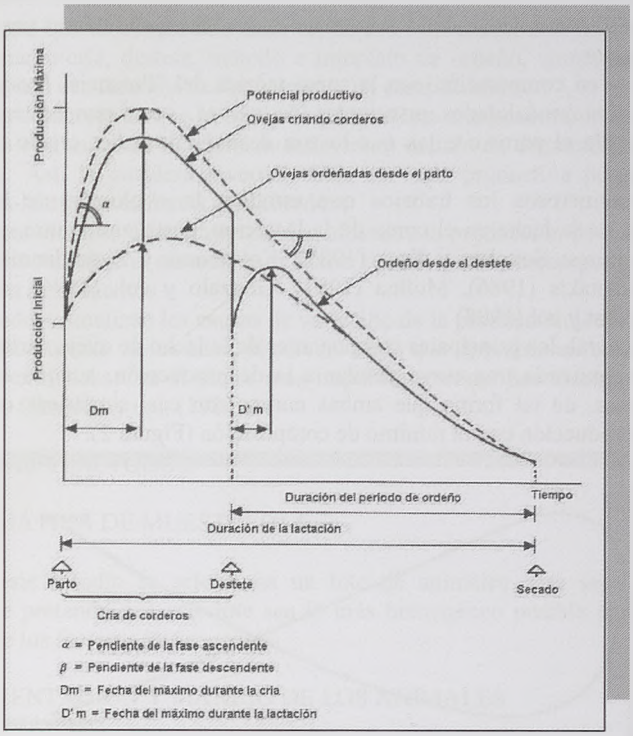


Figura 1. Curvas de lactación del ganado ovino

La evolución de la curva de lactación en el ganado ovino ha sido ajusta da a distintos modelos matemáticos, de entre los cuales la función Gamma:

$$y = A\, t^{b}\, e^{ct}$$

utilizada inicialmente por Wood (1967) en el ganado vacuno, parece ser la que proporciona también los mejores resultados en el ganado ovino (Treacher y Gribb, 1978; Carriedo y San Primitivo, 1979). Los parámetros A, b y c fueron interpretados por Wood de la siguiente manera:

A: producción inicial de leche
b: pendiente de la curva en la fase ascendente
c: pendiente de la curva en la fase descendente
b/c: día de máxima producción

La curva de lactación del ganado ovino ha sido estudiada por numerosos investigadores. Así cabe destacar en primer lugar, la revisión bibliográfica de Boyazoglu (1963) y, entre las razas que habitualmente se ordeñan, los trabajos en las razas "préalpes du sud" (Labussiere y Ricordeau, 1970; Labussiere y col., 1974), "awassi" (Morag y col., 1970), "sarda" (Casu y Labussiere, 1972; Flamant, 1974), "chios" (Kalaissakis y col., 1977), "lacaune" (Flamant, 1974), "churra" (Moran y col., 1979; Carriedo y San Primitivo, 1979; Purroy y col., 1982) y "manchega" (Casado y col., 1982; Molina, 1987 y Caja y col., 1992).

La curva de lactación del ganado ovino presenta grandes variaciones en la práctica como consecuencia de la influencia de los diversos factores comentados en el apartado anterior.

Así, y en comparación con la curva teórica del "Potencial Productivo", deben distinguirse dos modalidades principales de curvas, correspondientes a las ovejas ordeñadas desde el parto o a las que lo son después de haber criado a sus corderos (Figura 1).

Son numerosos los trabajos que estudian la evolución de los principales componentes de la leche en el curso de la lactación, destacando entre otros los de los siguientes autores: Sokolov y Kuts (1983), Katsaounis y Zygoyiannis (1984), Peña (1985), Anifantakis (1986), Molina (1987), Gonzalo y col. (1994), Avellini y col. (1994) y Auldist y col (1998).

En general, los principales componentes de la leche de oveja varían a lo largo de la lactación siguiendo una curva similar a la de producción, aunque evolucionan de manera inversa, de tal forma que ambas curvas son casi simétricas coincidiendo el máximo de producción con el mínimo de composición (Figura 2).

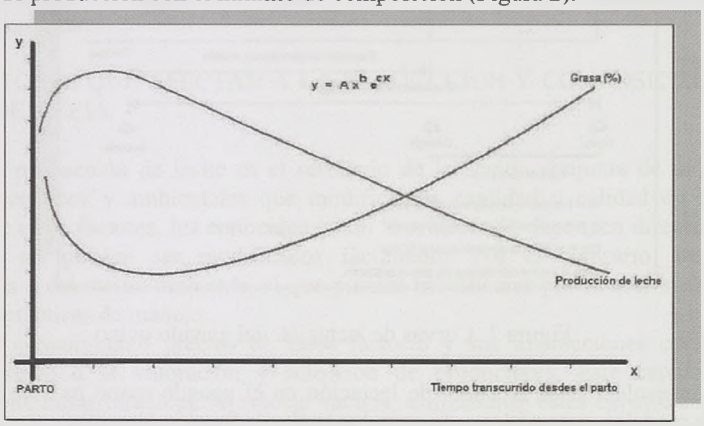


Figura 2. Evolución de los componentes de la leche del ganado ovino

La concentración de lactosa decrece muy lentamente después de la primera semana mientras que la grasa y la proteína disminuye rápidamente durante el primer mes, para ir aumentando progresivamente a medida que disminuye la cantidad de leche obtenida.

La evolución de los componentes minerales en la leche de oveja cuenta con escasa información bibliográfica, pudiendo destacarse entre los trabajos existentes los debidos a Ashton y col. (1977), Wohlt y col. (1981), Peiro (1983), Polychroniadou y Vafopoulou (1985) y Molina (1987).

De todos ellos se podría destacar el realizado por Wohlt y col. (1981) en el que se indica que el contenido en Na de la leche de oveja resulta bajo durante la 1ª semana de lactación, para luego incrementarse significativamente entre la 4ª y 8ª semanas, y el debido a Polychroniadou y Vafopoulou (1985) donde muestran que la evolución del Ca y P no presenta diferencias significativas a lo largo de toda la lactación, mientras que estas diferencias sí que fueron significativas ($P < 0,01$) en el caso del Mg.

1.1.2. Factores extrínsecos. Factores ambientales.

Al igual que en el apartado anterior, de entre los numerosos factores extrínsecos: relaciones madre-cría, destete, método e intervalo de ordeño, alimentación y factores ambientales, nos centraremos exclusivamente en estos últimos.

Se ha comprobado que la época de parto afecta a la producción de leche, aunque su influencia está asociada a la alimentación en el sentido de disponibilidad de recursos alimenticios. Así, la paridera invernal suele ser más productiva porque el binomio alimentación-lactación está más equilibrado.

Las condiciones climáticas también afectan a la producción de leche tanto por su influencia directa sobre el animal, en relación con el apetito, como por la que ejerce en la producción de alimentos.

Cuando se analizan las causas de variación de la producción lechera dentro de un mismo rebaño durante varios años, el efecto "año", que se podría atribuir al conjunto de esas causas extrínsecas. es el factor más importante, como han comprobado Romer y col. (1971) y Carriedo y col. (1982).

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. SISTEMÁTICA DE MUESTREO

En este estudio se selecciona un lote de animales para seguir su lactación completa; se pretende que este lote sea lo más homogéneo posible para minimizar la influencia de los factores intrínsecos.

2.1.1. ALIMENTACIÓN Y MANEJO DE LOS ANIMALES

El lote seleccionado se separó del resto en un box adecuado, se alimentó exclusivamente con "Unifeed", pienso concentrado, lo más homogéneo posible durante todo el experimento, suplementado con paja de trigo.

Las materias primas con las que se ha elaborado este Unifeed: Granos de cereales, productos y subproductos de granos de cereales, productos y subproductos de semillas oleaginosas, productos y subproductos de la fabricación del azúcar, grasa by-pas (es decir de fácil digestión al ser ácidos grasos de cadena media y corta) premezcla vitamínica-mineral y urea 0,3%.

Los constituyentes analíticos: del Unifeed son:

Proteína bruta	16,8%
Materias grasas brutas	5,5%
Celulosa bruta	13,0%
Cenizas brutas	6,8%
Equivalente de proteína del N no proteico	0,87%

Por otra parte, los animales tuvieron a libre disposición, un corrector vitamínico mineral.

2.1.2. SELECCIÓN DE ANIMALES Y MUESTREO

Se seleccionaron animales lo más homogéneos posible, para lo cual se fijaron una serie de variables como: que todas las ovejas tuvieran la misma edad, que la estación del parto cuya lactación se iba a seguir fuera la misma, para lo que se realizó inseminación artificial por vía cervical, y que el valor genético de los animales fuera similar.

En el presente trabajo se ha realizado un control exhaustivo tomando hasta 40 muestras a lo largo de la lactación, ya que se pretendía tener datos que permitieran trazar las curvas de lactación con una alta precisión haciendo incidencia, en particular, en las zonas curvas de la figura 1.

Los controles fueron cuantitativos, en producción de mañana, y cualitativos. Así pues, se realizaron 4 controles anteriores al destete, 5 en la semana del destete, 1 a la siguiente semana, 4 controles quincenales y, a partir del día 120, tres controles semanales hasta el secado de los animales. El secado se realizó de manera individualizada cuando la producción era inferior a 200 mL en control de mañana (Real Decreto 1293/1997).

Con objeto de poder tener entre 8 y 12 animales en control se realizó una preselección de los mismos. Para ello se inseminaron 24 ovejas del rebaño experimental del CERSYRA de Valdepeñas, nacidas en el año 1988 y con valor genético mayor de 15. De ellas paren 5 meses después 13 animales.

PRIMEROS CONTROLES

Al 6º día del parto de cada animal se pesaron los corderos y se tomó una muestra de leche para el análisis.

Al 9º día del parto "medio", es decir el calculado como media geométrica de todos los partos, se realizó un segundo control tomando una muestra de leche para su análisis.

Al 12º día se midió la producción de los animales y se volvió a tomar muestra según se describe a continuación en el método de control de la producción. En este tercer control se apartó una oveja al morir su única cría.

Método de control de producción:

Para llevar a cabo el control de producción se siguieron los siguientes pasos:

- Se tomó una muestra de leche a la misma hora que todos los días: 6 h de la mañana.
- Se apartaron los corderos de las madres dejándolos lo suficientemente cerca para que éstas los oigan.
- Se ordeñaron las ovejas, despreciándose esta leche.
- A las 6 h de la tarde se ordeñó de nuevo y se midió la producción.
- Se volvieron a meter los corderos con las madres

SELECCIÓN DEFINITIVA DE LAS OVEJAS EN CONTROL

Como ya se ha mencionado anteriormente, lo que se pretende es seleccionar alrededor de 10 ovejas de forma que su valor genético, número de lactaciones, número de hijos, producción, grasa y proteína sea lo más homogénea posible.

Se descartaron las únicas 2 ovejas con tres lactaciones anteriores, entendiendo lactación como el número de partos con ordeños controlados anteriores al experimento. De esta forma quedaron las 10 ovejas que se relacionan en la Tabla 1 con dos lactaciones cada una.

Tabla 1. Datos de los animales seleccionados

Otros datos			Grasa		Proteína		E. Seco		Cenizas	
Nº	Lacta-ciones	Produc. al 12º	9º día	12º día	9º día	12º día	9º día	12º día	9º día	12º día
8351	2	810	6,32	9,08	4,40	4,05	15,75	17,99	0,76	0,79
8359	2	860	7,29	8,08	5,47	4,78	17,84	17,98	0,86	0,84
8361	2	660	7,90	6,23	5,37	4,84	18,27	16,32	0,91	0,94
8372	2	640	8,09	7,08	4,91	4,68	18,00	17,00	0,90	0,89
8383	2	900	9,05	7,99	4,19	4,29	18,30	17,54	0,83	0,82
8400	2	620	7,76	7,73	4,88	4,36	17,75	17,24	0,80	0,83
8406	2	600	7,10	7,83	5,12	4,53	17,50	17,63	0,86	0,87
8428	2	980	7,28	7,26	4,65	4,28	17,35	16,82	0,87	0,88
8460	2	1000	8,88	6,95	4,54	4,29	18,56	16,53	0,88	0,85
8466	2	500	8,21	6,22	4,71	4,35	18,08	15,94	0,81	0,79

SIGUIENTES CONTROLES ANTERIORES AL DESTETE

Una vez seleccionadas las 10 ovejas de la Tabla 1 sólo se controlaron dichas ovejas de la forma que a continuación se detalla.

Al 18º día se tomó otra muestra para su análisis y se volvió a pesar los corderos de igual forma que se hizo en el 6º día después del parto.

Al 24º día se repitió la medida de producción y toma de muestra de la misma forma que se indica en el tercer control.

DESTETE Y CONTROLES INMEDIATOS A ÉSTE

Al 30º día se realizó el destete y de nuevo se realizó un control de producción y toma de muestra igual al 3º.

Al 31º día, se realizó un control lechero normal, toma de muestra y medida de volumen en ordeño de mañana. Esta operación se repitió los días: 32º, 33º y 36º.

CONTROLES POSTERIORES AL DESTETE.

Se realizó una toma de muestra cada dos semanas en ordeño de mañana desde el primer lunes siguiente al 36º día. hasta la 12ª semana.

Posteriormente, y hasta la 16ª semana se tomó una muestra los lunes de cada semana.

A partir de ese momento, y hasta el secado se tomaron tres muestras semanales, todos los lunes, miércoles y viernes.

SECADO DE LAS OVEJAS

Se produjo de forma individualizada cuando la producción disminuyó por debajo de 200 mL en ordeño de mañana. El animal con el número 8351 dio una producción

anómalamente alta y una lactación demasiado larga, por estas razones se eliminó del estudio.

2.2. MÉTODOS DE ANÁLISIS

2.2.1. PREPARACIÓN DE LAS MUESTRAS

Antes de tomar las correspondientes alícuotas de cada una de las muestras, la leche se calentó lentamente a 40° C en baño de agua durante 10 minutos, se agitó suavemente para obtener una dispersión homogénea de la materia grasa y se dejó enfriar a 20° ± 2°C, siendo esta temperatura a la que se realizó la pesada (Métodos oficiales de análisis, MAPA, 1994).

Todas las muestras analizadas, se pesaron según el método descrito por Vega y Sánchez. (2001).

2.2.2. ANÁLISIS DE LA COMPOSICIÓN ELEMENTAL

Se realizó el análisis cuantitativo de grasa, proteína y extracto seco de todas las muestras controlada mediante Espectroscopía de Infrarrojos, este análisis se hace con un analizador automático (Milko-Scan 4000 de Foss Electric).

2.2.3. ANÁLISIS DE LA COMPOSICIÓN MINERAL

Las muestras se mineralizaron mediante el método puesto a punto por Vega y Sánchez (2001). y se analizaron mediante los métodos de espectrofotometría ultavioleta-visible y espectrofotometría de absorción y de emisión atómica descritos por Vega y Sánchez. (2004).

Optimización de parámetros instrumentales

Se optimizaron una serie de parámetros instrumentales en función de las concentraciones presentes en las muestras de leche. Los parámetros optimizados fueron: altura y posición del quemador, ajuste de la longitud de onda, intensidad de la lámpara y flujos de gases (acetileno y aire). En la Tabla 2 figuran las condiciones instrumentales.

Tabla 2. Condiciones instrumentales

C ation	Técnica	L. Onda	Corriente lámpara (mA)	Ángulo de mechero
Na (*)	Emisión	589,0	_____	45°
K (*)	Emisión	766,5	_____	45°
Mg	Absorción	285,2	6	45°
Ca	Absorción	422,7	10	45°
Cu	Absorción	324,7	15	0°
Fe	Absorción	248,3	30	0°
Zn	Absorción	213,9	15	30°

Para ajustar las concentraciones a la zona lineal se realizaron una serie de diluciones: 1/10 para el análisis de Zn, de 1/250 para el de Na y Mg, de 1/500 para el de Ca y K, a esta última se le adicionó cloruro de lantano ($LaCl_3$) en una proporción de 0,2 % (Pérez Coello y col.1993), al objeto de evitar interferencias aniónicas que pudieran afectar al resultado del análisis. El Cu y el Fe se analizaron directamente de la dilución original (1/5).

Curvas de calibrado

Se registraron las curvas de calibrado diariamente utilizando las disoluciones de Titrisol de concentración conocida, indicadas en el apartado de reactivos. Se obtuvieron los patrones de trabajo por dilución de las disoluciones madres hasta intervalos de concentraciones similares a los esperados en las muestras.

Cada curva patrón de trabajo se elaboró con al menos cinco patrones, utilizándose como blanco una disolución de igual composición a la añadida a cada patrón.

En el caso del Fe las interferencias no pudieron eliminarse por adición de ningún modificador de matriz y se optó por trabajar con un calibrado de adiciones patrón.

2.3. CURVAS DE LACTACIÓN.

En el apartado anterior se indica cómo se eligieron los animales para seguir la lactación, al final quedaron 9 ovejas de las que se tomaron datos de producción hasta el destete y posteriormente desde el destete hasta el secado.

En total fueron 37 tomas de muestra de leche de 9 animales, lo que supuso 333 muestras. Directamente de la leche se analizó por triplicado la grasa, proteína y extracto seco. Por otra parte de cada muestra se realizaron 3 digestiones por vía seca, a partir de las cuales se calcularon los porcentajes en cenizas que una vez disueltas, sirvieron para analizar los 8 nutrientes restantes.

2.3.1. EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN

En la Tabla 3 se recoge la producción total diaria de las ovejas seleccionadas. Esta producción se calculó multiplicando por 2 la producción mediada en ordeño de mañana ya que el intervalo horario entre ordeños es de 12 h (Real Decreto 1293/1997).

Tabla 3. Producción de leche por animales									
Día	8359	8361	8372	8383	8400	8406	8428	8460	8466
12º	1.720	1.320	1.280	1.800	1.240	1.200	1.960	2.000	1.000
24º	1.880	1.440	1.800	1.520	1.400	1.360	2.920	2.360	1.120
30º	1.800	1.800	1.920	1.600	1.400	1.600	2.600	2.200	1.400
31º	1.800	2.400	2.200	1.800	1.600	2.200	3.600	2.600	1.600
32º	1.800	2.200	2.600	1.800	2.200	1.600	3.600	2.600	1.800
33º	2.200	1.800	2.200	2.000	1.800	1.400	3.400	2.600	1.600
36º	1.960	1.600	1.880	1.720	1.720	1.400	3.320	2.080	1.520
43º	1.800	1.600	1.900	1.560	1.600	1.500	2.600	2.000	1.400
57º	1.600	1.600	1.900	1.200	1.500	1.600	2.400	2.000	1.200
71º	1.660	1.040	1.480	1.240	1.040	1.440	1.720	1.600	1.000
85º	2.000	1.600	1.700	1.600	1.400	1.800	2.000	1.800	1.200
92º	1.800	1.400	1.600	1.300	1.600	1.600	1.900	1.800	1.200
99º	1.800	1.200	1.400	1.300	1.300	1.600	1.800	1.500	900
106º	1.400	1.200	1.400	1.300	1.200	1.300	1.500	1.400	900
113º	1.400	800	1.300	1.000	1.100	1.400	1.500	1.400	600
120º	1.300	1.000	1.000	800	800	1.000	1.300	1.200	500
122º	1.300	800	900	800	800	900	1.200	1.400	400
124º	1.120	480	840	800	760	900	1.140	1.080	440
127º	1.100	600	900	800	800	800	800	1.100	300
129º	900	500	800	700	900	900	800	1.100	
131º	800	400	700	600	700	800	800	900	
134º	600	320	740	400	600	700	1.040	1.040	
136º	660	160	820	540	360	600	1.000	980	
138º	740		900	600		600	1.300	1.080	
141º	600		700	600		700	900	1.000	
143º	700		700	600		600	700	1.000	
145º	700		700	600		400	600	700	
149º	700		600	500			600	800	
152º	600		620	440			660	940	
155º	400		500	300			700	800	
157º			700				600	700	
159º			700				400	700	
162º			620					440	
164º			620					720	
166º			360					600	
169º								500	

Mediante el estudio de las curvas de lactación individuales (Figuras 3, 4 y 5 para tres de los animales seleccionados) se puede observar que, pese al esfuerzo de

homogeneizar los factores de variación, tanto intrínsecos como extrínsecos, existen diferencias sustanciales entre los distintos animales. Se confirma lo expresado en la bibliografía, la variabilidad está fuertemente influenciada por el carácter individual. Esta variabilidad explica también que sólo alguna curva de lactación individual se asemeje a la curva de lactación ideal descrita en la bibliografía. Cabe destacar, sin embargo que pese a la disparidad de formas que tienen las distintas curvas de lactación individuales en todas se aprecia con claridad un mínimo pronunciado coincidiendo con el día 30, es decir con el día en que se realizó el destete. Este brusco descenso se debe tanto al estrés provocado por la separación del cordero como a la baja adaptación de la oveja al ordeño (Molina, 1993).

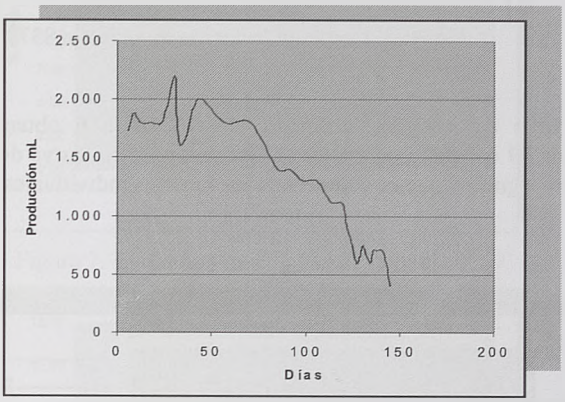


Figura 3. Curva de lactación de la oveja 8359

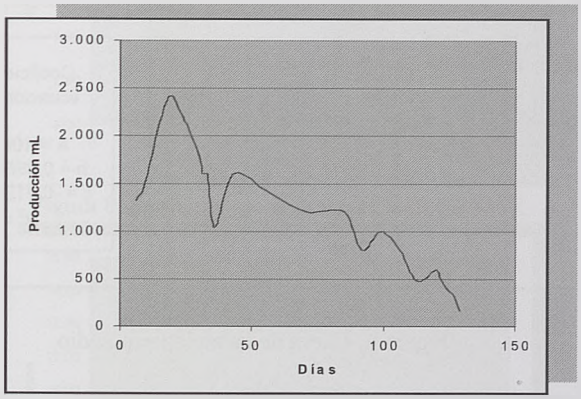


Figura 4. Curva de lactación de la oveja 8361

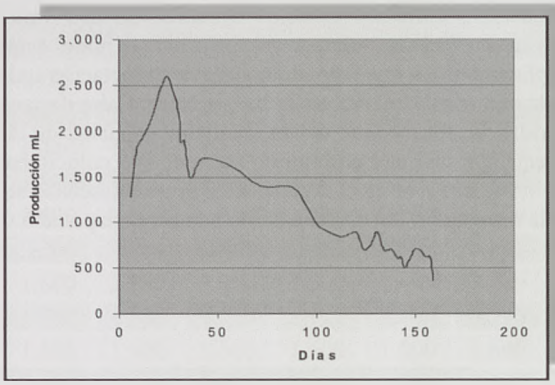


Figura 5. Curva de lactación de la oveja 8372

La curva de lactación promedio de la Figura 6 obtenida de la media de producción de 29 controles de 9 animales se asemeja a la curva de lactación ideal de la Figura 1. Esto significa que se compensan los factores individuales.

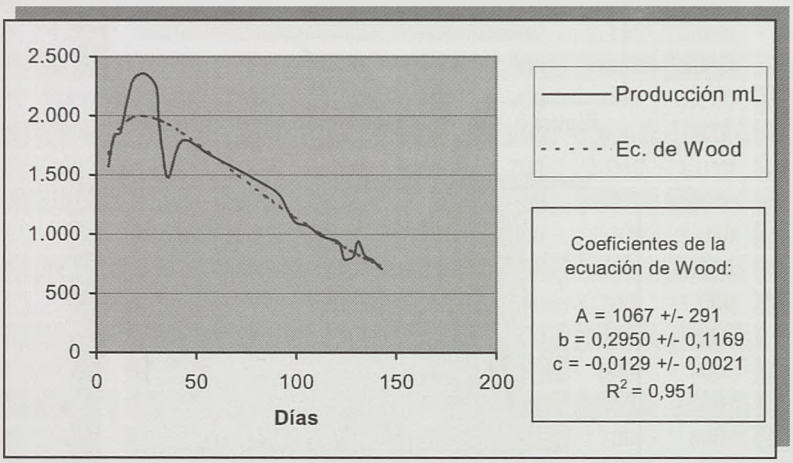


Figura 6. Curva de lactación promedio.

Los coeficientes de la ecuación de Wood que se obtienen se asemejan a los datos bibliográficos, especialmente a los aportados por Molina (1987), se observa que el potencial productivo del rebaño estudiado (ligado al coeficiente A = 1.067) es significativamente superior al citado por dicha autora. Los coeficientes b y c, relacionados con la curvatura en las zonas convexas y cóncavas de la curva también presentan valores semejantes a los bibliográficos.

El valor absoluto del cociente b/c es la fecha en que se alcanza la producción máxima de leche en el rebaño seleccionado, en este caso ese valor es 22,9 días.

2.3.2. VARIACIÓN DE LOS COMPONENTES FUNDAMENTALES

Al igual que la variación de la producción anteriormente estudiada, la variación de la grasa, proteína, extracto seco y cenizas durante la lactación, produce curvas poco ajustadas al modelo teórico de la Figura 2 cuando se estudian por separado (véanse las Figuras 7, 8 y 9 para la variación de la grasa de tres de los animales seleccionados).

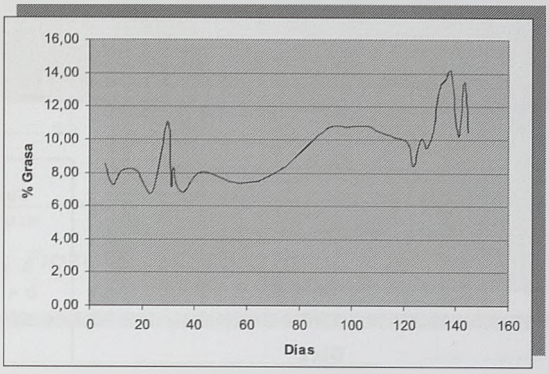


Figura 7. Evolución de la grasa de la oveja 8359.

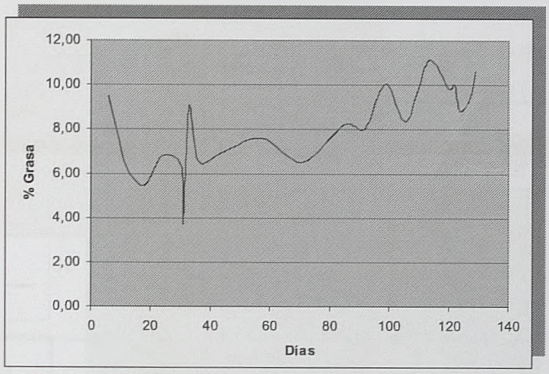


Figura 8. Evolución de la grasa de la oveja 8361.

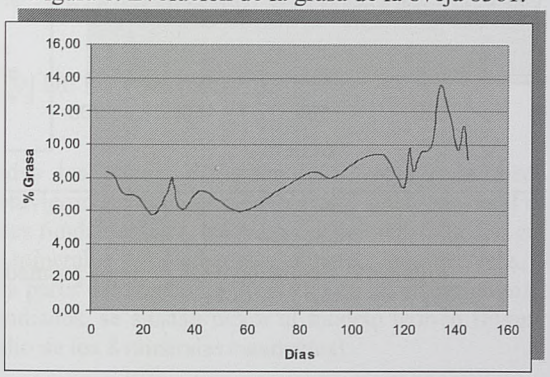


Figura 9. Evolución de la grasa de la oveja 8372.

Sin embargo las variaciones promedio dan curvas más ajustadas al citado modelo, puede verse en la Figura 10 para la grasa, la 11 para la proteína, la 12 para el extracto seco y la 13 para las cenizas. Esto se explica, al igual que en el apartado anterior, por la influencia del carácter individual de los animales.

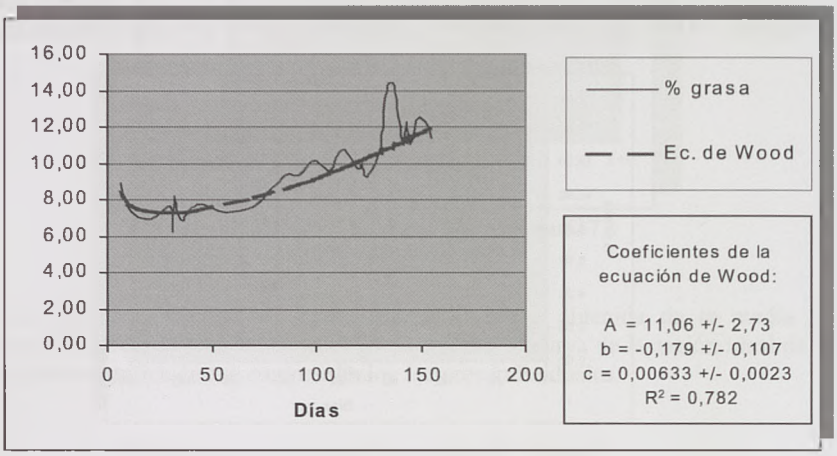


Figura 10. Evolución de la grasa promedio.

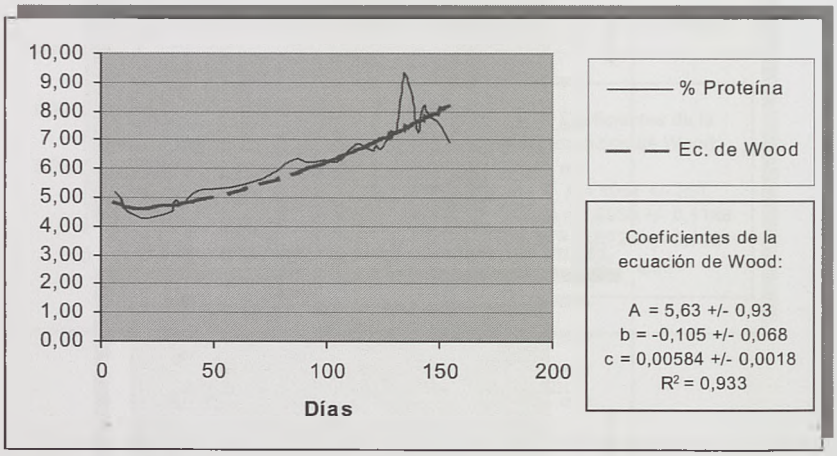


Figura 11. Evolución de la proteína promedio.

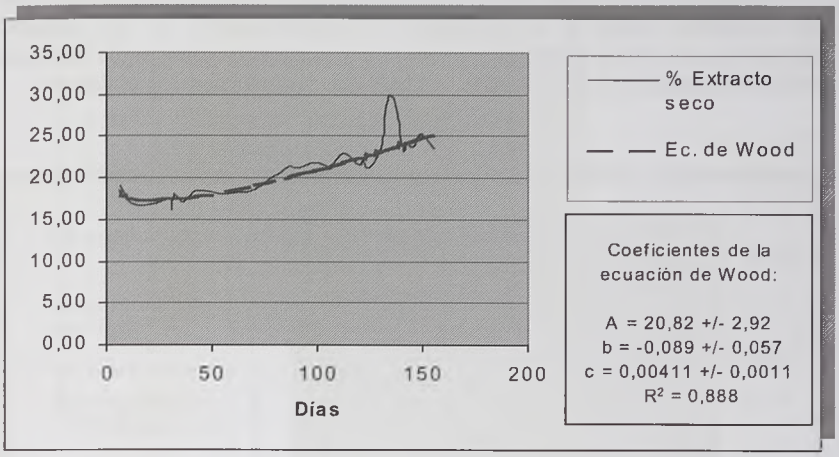


Figura 12. Evolución del extracto seco promedio.

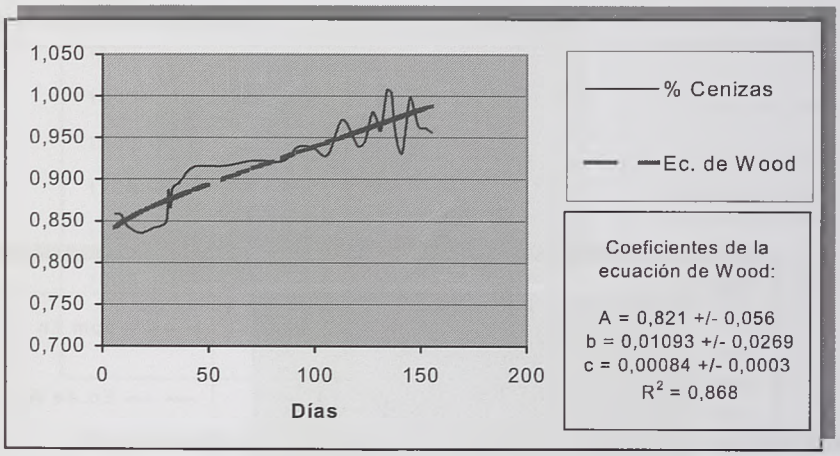


Figura 13. Evolución de las cenizas promedio.

2.3.3. VARIACIÓN DE LOS MINERALES

Despreciados los puntos discordantes, se realizó la media de los valores obtenidos y se obtuvieron las gráficas de evolución. Igual que en el caso de la variación de los componentes fundamentales, los animales por separado dan curvas dispares en la evolución de los minerales estudiados, sin embargo, una vez más, se observa que las curvas obtenidas a partir del contenido promedio de los nueve animales, en cada uno de los minerales estudiados, se ajustan mejor al modelo teórico (Figuras 14 a 21 para el contenido promedio de los 8 minerales estudiados).

Como se puede observar el comportamiento de los minerales es en todos los casos semejante entre sí y semejante al comportamiento de los componentes fundamentales, es decir, por regla general la curva de producción sigue una tendencia ascendente durante la lactación con un máximo poco pronunciado en el destete.

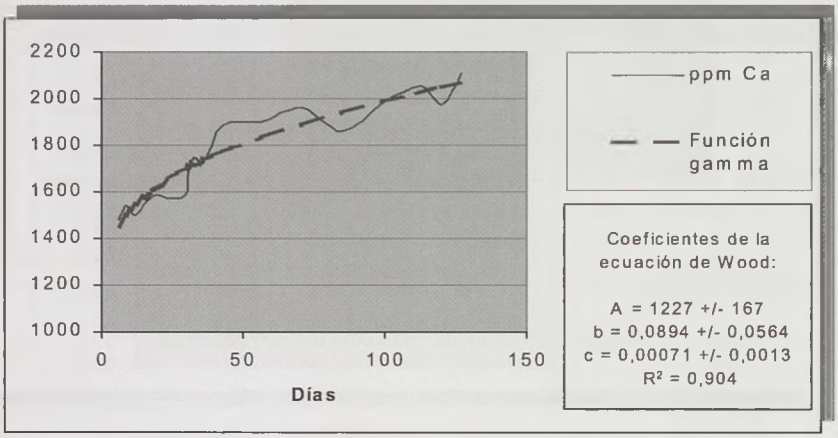


Figura 14. Evolución del Ca promedio.

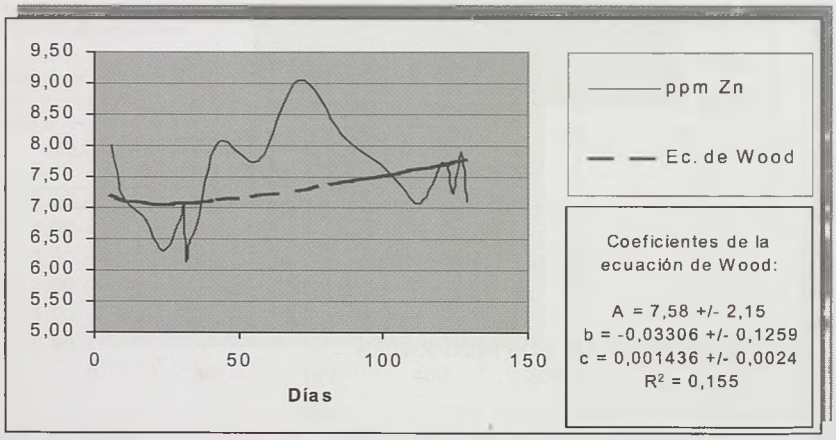


Figura 15. Evolución del Zn promedio.

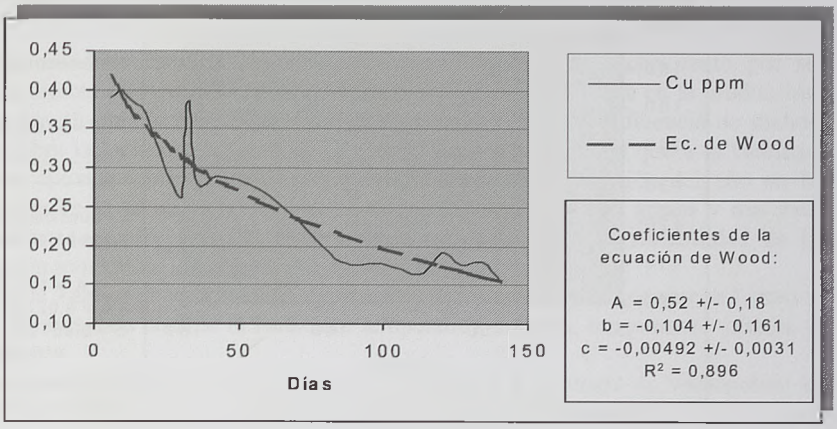


Figura 16. Evolución del Cu promedio.

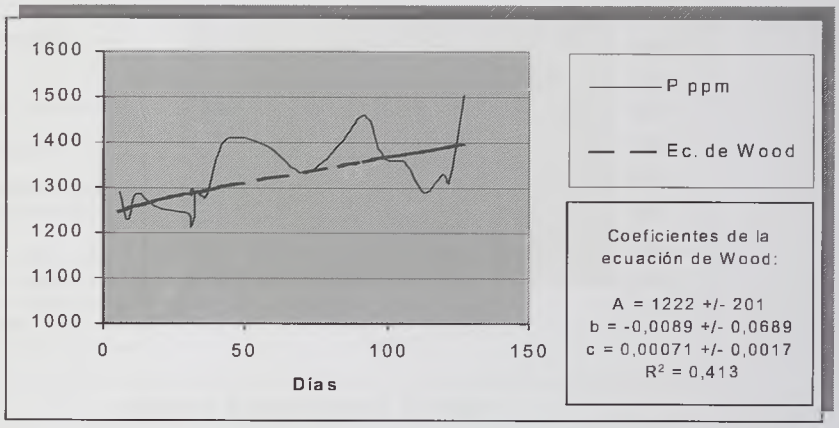


Figura 17. Evolución del P promedio.

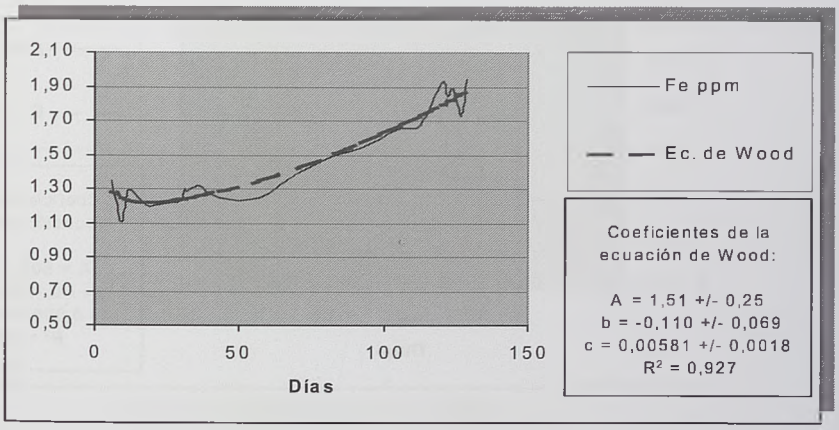


Figura 18. Evolución del Fe promedio.

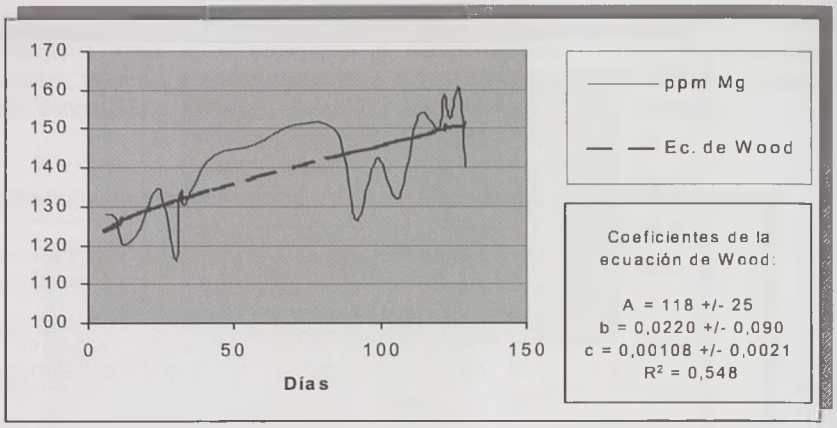


Figura 19. Evolución del Mg promedio.

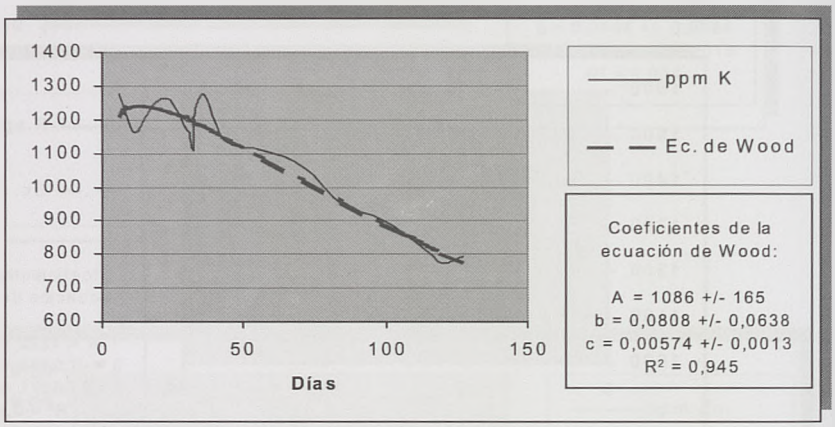


Figura 20. Evolución del K promedio.

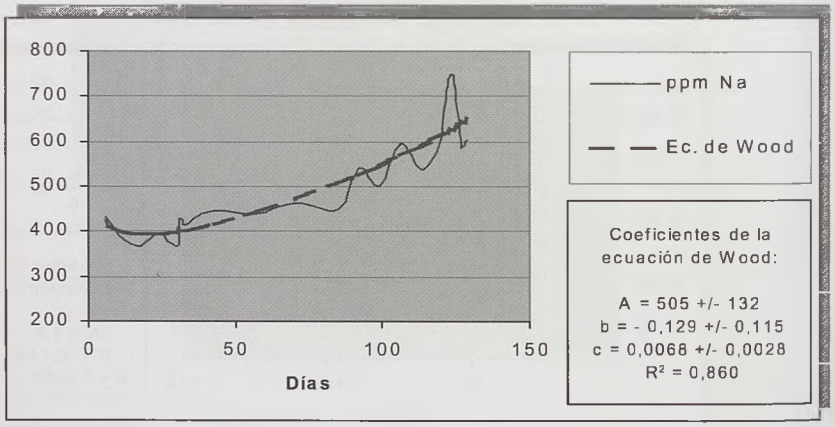


Figura 21. Evolución del Na promedio.

2.3.4. VARIACIÓN CON RELACIÓN A DISTINTOS DATOS CLIMATOLÓGICOS

Las condiciones climáticas afectan a la producción de leche, tanto por su influencia directa sobre el apetito del animal, como por la que ejerce en la producción de alimentos (Romer y col., 1971 y Carriedo y col., 1982). La influencia de dichos factores sobre la lactación afecta más a la composición de la leche que a la cantidad producida. Existen varios estudios sobre la influencia de la estación del año en la composición de la leche de oveja en cuanto a la variación de las grasas y materias nitrogenadas, (Askar y col., 1984), pero no hay datos sobre la variabilidad de la composición mineral de la leche de oveja de raza manchega.

En la Tabla 4 se recogen los siguientes datos meteorológicos correspondientes a los días de muestreo durante la lactación: temperatura máxima, temperatura mínima y pluviometría.

Estos datos se tomaron de la Estación de Viticultura y Enología de Valdepeñas; la estación meteorológica más cercana a la finca del rebaño experimental.

Tabla 4. Datos meteorológicos durante la lactación				
Día nº	T. Máxima	T. Mínima	Intervalo T.	Pluviometría día
6	31,0	16,0	15,0	0
9	36,0	17,0	19,0	0
12	39,5	20,0	19,5	0
18	30,5	17,5	13,0	0
24	31	17,5	13,5	0
30	32,0	17,5	14,5	0
31	31,5	16,5	15,0	0
32	32,5	15,5	17,0	0
33	31,0	15,0	16,0	0
36	30,5	15,0	15,5	0
43	21,0	15,0	6,0	0
57	22,0	12,0	10,0	9,20 litros
71	22,0	9,5	12,5	0
85	14,0	12,0	2,0	14,7 litros
92	13,0	1,5	11,5	0
99	10,0	5,5	4,5	0
106	12,5	-0,5	13,0	0
113	6,0	-2,5	8,5	0
120	12,5	0,0	12,5	0
122	10,5	2,5	8,0	0
124	13,5	-1,0	14,5	0
127	11,5	-5,5	17,0	0
129	11,0	1,0	10,0	0
131	9,5	-1,0	10,5	0
134	7,5	0,0	7,5	0
136	8,0	-2,0	10,0	0
138	9,5	-3,5	13,0	0
141	12,5	5,5	7,0	0
143	12,5	9,0	3,5	0
145	12,0	4,0	8,0	0
149	11,0	-1,0	12,0	0
152	9,0	-1,5	10,5	0
155	11,0	0,5	10,5	1,1 litros
157	10,1	-1,4	11,5	0
159	12,3	-1,9	14,2	0
162	9,5	3,5	6,0	5,0 litros
164	10,9	4,1	6,8	8,0 litros
166	12,5	2,5	10,0	0
169	12,3	-0,2	12,5	0
171	18,4	1,4	17,0	0

Se puede ver que la pluviometría no afectó a la producción de leche ni a su composición, sólo llovió los días 57, 85, 155, 162 y 164 de los controlados y no se observa ninguna incidencia en las curvas de lactación ni de producción de ninguno de los nutrientes estudiados (Figura 22).

Sí se observa un mínimo anómalo en la curva de producción promedio (Figura 6) entre los días 122 y 129 contados a partir del parto. Este mínimo se corresponde, en los mismos días, con un máximo poco pronunciado en las de evolución de los distintos nutrientes (Figuras 10 a 21). Estos días coinciden con el periodo más prolongado de temperaturas por debajo de cero grados, lo que normalmente se denomina "heladas".

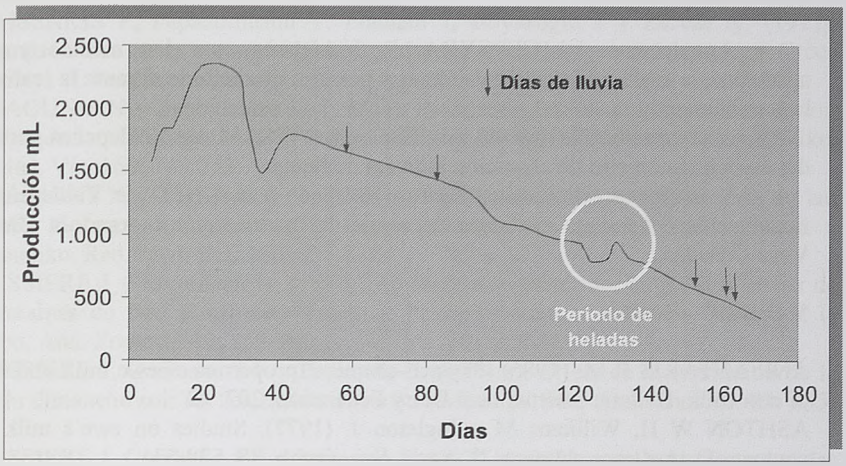


Figura 22. Curva de lactación experimental con días de lluvia y periodo de heladas

3. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se pueden extraer de la investigación llevada a cabo quedan recogidas a continuación:

1) Del estudio de las curvas de lactación individuales se puede deducir que la variabilidad está fuertemente influida por el carácter individual de los animales. Esta variabilidad explica también que sólo alguna curva de lactación individual se asemeje a la curva de lactación ideal descrita en la bibliografía. El hecho de que la curva de lactación promedio se asemeje a la curva de lactación ideal significa que se compensan los factores individuales.

2) La pronunciada influencia del carácter individual de cada animal se observa en el mismo sentido, tanto en la composición de los componentes fundamentales, como en todos y en cada uno de los minerales estudiados; de igual forma el promedio de las concentraciones de todos ellos producen una compensación tal, que las curvas resultantes se asemejan claramente al modelo teórico.

3) En cuanto a la influencia de las variables medioambientales se puede concluir que:

- La lluvia no afecta a la producción de leche por las ovejas de raza manchega, ni a la composición de la misma.

- Las temperaturas prolongadas por debajo de cero grados, producen una disminución de la producción de leche lo que se traduce en un leve aumento en la concentración de los distintos nutrientes, esto se debe a que los animales retienen energía en circunstancias de frío extremo para su propio metabolismo.

4. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al CERSYRA de Valdepeñas por los medios y muestras aportados, la cesión de sus instalaciones y por el trato recibido durante la realización de este trabajo.

A la estación de Viticultura y Enología (IVICAM) de Valdepeñas por la cesión del espectrofotómetro de absorción atómica de llama.

Y muy especialmente al Centro Asociado a la UNED de Valdepeñas por la financiación del trabajo mediante el Premio de Investigación otorgado a María Olaya Vega Cañadas.

5. BIBLIOGRAFÍA

ANIFANTAKIS E M. (1986). Physico-chemical properties of ewe milk and compared of cow milk. Bulletin International Dairy Federation, 202: 42

ASHTON W H, Williams M y Ingleton J. (1977). Studies on ewe's milk. VI The content of some trace elements. J. Agric. Sci., Camb. 88: 529-531.

ASKAR A A, Helal F R, Ahmed N S, Hofi A A y Haggag S. (1984). Efect of seasonal variations on physical properties, gross composition, nitrogen distribution, rennin coagulation time and stability of Egyptian ewes' milk. Egyptian J. Food Sci. 12: 143-148.

AULDIST M J, Walsh B J y Thomson N A. (1998). Seasonal and lactational influences on bovine milk composition in New Zealand. Journal of Dairy Research. 65 (3): 401-411.

AVELLINI P, Rea S, Antonio E y Cenci Goga B. (1994). Influence of feed ration and lactation stage on the casein fraction of sheep milk. Italian Journal of Food Science. 6 (3): 307-315.

BOYAZOGLU J G. (1963). Aspects quantitatifs de la production laitiére des brebis. Mise au point bibliographique. Ann. Zootech. 12: 237-296.

CAJA G, Such X, Torre C, Casals R y Feret A. (1992). Necesidades nutritivas de ovejas de raza manchega durante los períodos de cría y ordeño. 43 Reunión de la FEZ. Madrid (España).

CARRIEDO J A y San Primitivo F. (1979). Curvas de lactación en rebaños de ovejas Churras. An. Fac. Vet. León. 25: 99-106.

CARRIEDO J A, Díez R y San Primitivo F. (1982). Estudio genético de los factores que influyen en la producción láctea del ganado ovino. II. Factores ambientales. II Congreso Mundial de Genética aplicada a la Producción Ganadera. Madrid. 748-752.

CASADO J, Aparicio F, Tovar J y García J A. (1982). Curva de lactación en ovejas de raza Manchega. I.T.E.A. Vol. extra. 1: 307-316.

CASU S y Labussiere J. (1972). Primiers résultats concemant la suppression d'une ou plusieurs traites par semaine chez la brebis Sarde. Ann. Zootech. 21: 223-232.

FLAMANT J C. (1974). Performances des brebis croisées en vue de la production a la traite. I Congreso Mundial de Genética Aplicada. Madrid. 973-977.

FRESNO BAQUERO M R. (1993). Estudio de la produción láctea de la agrupación caprina canaria. Tesis Doctoral. Universidad de Cordoba. Facultad de Veterinaria.
GONZALO C y Gaudioso Y. (1983). Recuento celular en leche de oveja. Comparación entre ordeño mecánico y manual. III Symposium Internacional de ordeño mecánico de pequeños rumiantes. Valladolid (España). 204-214.
GONZALO C, Carriedo J A, Baro J A y San-Primitivo F. (1994). Factors influencing variation of test day milk yield, somatic cell count, fat and protein in dairy sheep. Journal of Dairy Science. 77 (6): 1537-1542.
KALAISSAKIS P, Papadimitriou T, Flamant J, Boyazoglu J y Zervas N. (1977). Comparaison des races ovines Chios et Frisonne avec leurs croisements en Grece continental. II. Production Laitiere. Ann. Génét. Sél. Anim. 9: 181-201.
KATSAOUNIS N y Zygoyiannis D. (1984a). Production laitiére et composition du lait de brebis de race Karagounico. 1. Brebis allaitant des agneaux de race Karagouniko. Red. Méd. Vét. 160: 745-753.
KATSAOUNIS N y Zygoyiannis D. (1984b). Production laitére et composition du lait de brebis de race Karagouniko. 2. Brebis allaitant des agneaux métis Frison x Karagouniko. Red. Méd. Vét. 160: 825-832.
LABUSSIERE J y Ricordeau G. (1970). Aptitude a la traite mecánique des brebis de race Préalpes du Sud et croisées Frison x Préalpes, étude a différents stades de la lactation. Ann. Zootech. 19: 159-190.
LABUSSIERE J, Combaud J F y Petrequin P. (1974 a). Effets de la supressión de la traite du dimanche soir sur les brebis de race Préalpes du Sud. Ann. Zootech. 23: 435-444.
LABUSSIERE J, Combaud J F y Petrequin P. (1974 b). Influence de la fréquence des traites et des tétées sur la production laittière des brebis Préalpes du Sud. Ann. Zootech. 23: 445-457.
MAPA (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación). (1993). La Alimentación en España 1992. Secretaría General Técnica del Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación. Madrid.
MARÍA G. (1988). El control lechero, opciones e indicaciones. II Curso Ganado Ovino Lechero Lehero. CERSYRA. 37 pp
MOLINA A. (1993). Evolución anual del nivel de reservas corporales y estudio de su influencia sobre los principales parámetros productivos en la raza manchega. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
MOLINA P. (1987). Composición y factores de variación de la leche de ovejas de raza Manchega. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica, Valencia.
MORAG M, Raz A y Eyal E. (1970). Mother-offspring relationship in Awassi sheep. IV. The effect of weaning at birth or after 15 weeks on lactational performance in the dairy ewe. J. Agric. Sci. Camb. 75: 183-187.
MORAN M, Guada J A y Ovejero F J. (1979). Producción de leche en la oveja Churra. An. INIA. Ser. Prod. anim. 10: 77-93.
PEIRO R. (1983). Determinació deis continguts i evolució d'elements minonitaris i vestigis en la llet d'ovelia. Tesina de licenciatura. Universidad de Valencia. 133 pp.
PÉREZ COELLO M S, Sánchez G y García E. (1993). Aplicaciones de la AAS y ES a la determinación de elementos metálicos en vinos y mostos. Cartel P-III-01 en las VI Jornadas de Análisis Instrumental. Barcelona.
POLYCHRONIADOU A. y Vafopoulou A. (1985). Variations of major mineral constituents of ewe during lactation. J. Dairy Sci. 68: 147-150.
PURROY A, Martin J L, García J y Jurado J J. (1982). Aptitud al ordeño mecánico en ovejas de raza Churra. Estudio de diferentes rutinas de ordeño. ITEA. 46: 55-66.

REAL Decreto 1293/1997 de 18 de julio por el que se regula el control de los rendimientos lecheros para la evaluación genética de las hembras de las especies bovina, ovina y caprina de raza pura para reproducción.
ROMER J, Colleau J J y Flamant J C. (1971). Aspects quantitatifs de la production laitiére des brebis. VIII. Variation des param génétiques avec le niveau de production du troupeau e l'age. Ann. Génét. Sél. Anim. 3: 331-355.
SOKOLOV V V y Kuts G A. (1983). Sheep's milk. A valuable food product. Ovtsevodstvo. 11: 23-25.
TREACHER T T y Gribb M J. (1978). The milk yield of Finninsh Landrace x Dorset Horn ewes milked by machine. II Symposium International sur la traite mécanique des petits ruminants, Alghero (Italia). INRA-ITOVIC. 113-122.
VEGA O, Sánchez P J y Sánchez G. (2001). Tratamiento de matrices lácteas para la determinación de metales por absorción atómica. Optimización de un método por vía húmeda. Universidad Abierta. Nº 23.
VEGA O, Sánchez P J y Donado-Mazarrón E. (2004). Puesta a punto de un método de análisis de Ca, Cu, P, Fe, Mg, K, Na y Zn en suero de leche de oveja, mediante AAS. Cálculo del coeficiente de reparto entre suero y cuajada. Universidad Abierta. Nº 25.
VEISSEYRE R. (1980). Lactología Técnica. Ed. Acribia. Zaragoza.
WOHLT J E, Kleyn D H , Vandemoot G W, Selfridge D J y Novotney C A. (1981). Effect of stage of lactation, age of ewe, sibling status, and sex of lamb on gross and minor constituents of Dorset ewe milk. J. Dairy Sci. 64: 2175-2184.
WOOD P D P. (1967). Algebraic model of the lactation curve in cattle. Nature. 216: 164-165.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA. EDUCACIÓN INFANTIL 5 AÑOS

María Isabel Medina Márquez
María Eulalia Medina Márquez

Programación Didáctica. Educación Infantil 5 años

MARÍA ISABEL MEDINA MÁRQUEZ
MARÍA EULALIA MEDINA MÁRQUEZ

1.- INTRODUCCIÓN

Entendemos por programación didáctica al documento en el que se planifican los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los diferentes elementos que componen la metodología y los procedimientos de evaluación de cada una de las áreas que forman parte del currículo.

La L.O.C.E. en su artículo 68.6 y 68.7 nos dice "Los centros docentes desarrollarán los currículos establecidos por las Administraciones educativas mediante programaciones didácticas". "Las programaciones didácticas son los instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos. Deberán ser elaboradas por los equipos de profesores que tengan encomendadas dichas enseñanzas".

Por tanto, podemos afirmar que en las programaciones didácticas el equipo docente plantea un plan de acción para llevar a cabo la labor educativa de manera eficaz en un centro determinado, y para ello deberemos tener en cuenta las características peculiares del centro, del entorno y de los alumnos que acuden al mismo; dando prioridad a las necesidades, problemáticas y demandas del entorno en cuestión. Esto supone una toma de decisiones compartidas y asumidas por todo el equipo docente que aseguran por un lado la coherencia educativa en las distintas etapas, a la vez que el desarrollo satisfactorio de los elementos del currículo -y por ende- la consecución de los objetivos marcados a nivel prescriptivo.

Las programaciones didácticas que nos plantea la L.O.C.E. suponen un nuevo documento de los aspectos docentes de un centro educativo, sustituyendo a dos documentos actualmente en vigencia: el P.E.C. y el P.C.C.; documento necesariamente presente a lo partir del curso académico 2006-2007 de acuerdo con el R.D.1318/04 del 28 de mayo por el que se modifica R.D. 827/2003 del 27 de junio por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la ley orgánica 10/2002 del 23 de diciembre de calidad de educación.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que los documentos en los que se apoya la programación (currículo prescriptivo) aún no se ha desarrollado por la L.O.C.E. con lo que nuestro referente en su elaboración será el R.D, 1333/91 del 6 de junio por el que se establece el currículo de Ed.Infantil, fundamentado éste en la L.O.G.S.E y el P.E.C. de nuestro centro educativo.

A lo largo de esta programación veremos como este documento plasma la idiosincrasia de un centro en particular, cuya puesta en práctica a través de las unidades didácticas supone el establecimiento de un estilo propio –en gran medida- mediatizado por las características del entorno, cuyas características constituirán el análisis de nuestro primer punto.

2.- ANÁLISIS DEL CENTRO DONDE NOS UBICAMOS

Nuestra programación didáctica está situada en un pueblo de Castilla la Mancha de unos 12.000 habitantes, concretamente de la provincia de Toledo aunque muy cercana a los límites de Ciudad Real y Cuenca. Precisamente supone una situación privilegiada para el desarrollo de las unidades didácticas de este curso (centradas en el Quijote) y que cuenta con multitud de referencias y poblaciones cercanas relacionadas con esta obra cumbre (El Toboso, Campo de Criptana...).

La población activa de la localidad se reparte fundamentalmente entre la actividad agrícola y la industria de la madera (fabricación de puertas), actividad muy extendida en esta zona.

En los últimos años la población de la localidad se ha incrementado notablemente debido a la inmigración, proveniente casi en su totalidad de la zona de Europa del Este (Rumania).

Nuestro centro educativo (único centro de titularidad pública en la localidad) cuenta con una línea integrada por 6 profesores de Ed.Primaria, 3 profesores de Ed.Infantil y seis especialistas a tiempo total en el centro: Inglés, Religión, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Música y Educación Física, de los cuales el profesor de Religión y el de Inglés comparten (en el horario establecido por ley) la función educativa con el tutor/a. El Equipo de Ed.Infantil se encuentra ubicado en un edificio anexo e independiente al edificio de Primaria. Además de los recursos humanos profesionales (profesorado) debemos tener en cuenta la colaboración estrecha del A.M.P.A sobre todo en las actividades extraescolares, la escuela de padres, y la colaboración sistemática en el aula; en el caso de Ed.Infantil la colaboración es si cabe más estrecha, a través de los talleres de cuentos y de cocina que se llevan a cabo de manera quincenal alternativamente durante una tarde. Cabe destacar dentro de la vida de nuestro centro, la colaboración estrecha con los servicios de salud de la zona, quienes en coordinación con los maestros de todas las etapas han elaborado un plan de salud preventivo en función de las demandas y necesidades básicas de la población de la localidad. Para llevarla a cabo cada unidad tiene una visita quincenal de un D.U.E. (Diplomado Universitario en Enfermería) con el que se realizan actividades de variada índole. En el caso de Ed.Infantil, la acción educativa está orientada al conocimiento y familiarización con los distintos materiales e instrumentos que se utilizan en sanidad (vendas, fonetoscopio, jeringas...) así como la pérdida del miedo habitual en los niñ@s a "los señores y señoras de bata blanca". En cada aula de Ed.Infantil hay un espacio dedicado al rincón del hospital.

Las instalaciones de Ed.Infantil cuentan con tres aulas, sala de psicomotricidad (utilizada como recreo en los días de lluvia), un despacho, los aseos para niños y profesores (en tres años se encuentran dentro del aula), una sala de material y el patio de recreo de arena lavada y con materiales de exterior. Cada aula está dotada con los materiales necesarios para llevar a cabo la acción educativa de manera óptima, destacando la presencia de un ordenador por aula.

Las finalidades educativas con las que se identifica nuestro centro quedan plasmadas en su P.E.C. y son fruto de la reflexión continua sobre el entorno, las demandas sociales y los recursos de los que disponemos. Éstas son las siguientes:

1.- Buscar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno/a, mediante una formación integral basada en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia.

2.- Fomentar las normas de convivencia en el respeto a "lo demás" y a "los demás" haciendo especial mención del respeto a las distintas culturas integradas en la vida de la localidad.

3.- Desarrollo del sentido de convivencia en solidaridad y ayuda mutua.

4.- Impulsar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en la vida del centro propiciando la colaboración familia-escuela.

5.- Favorecer, potenciar y valorar la conservación del medio, tanto el medio ambiente como las costumbres, valores y riqueza patrimonial de la zona.

6.- Potenciar el uso de la lengua extranjera desde las edades más tempranas.

7.- Incrementar el hábito de leer y motivar el placer por la lectura.

8.- Conseguir una verdadera educación basada en los valores, por encima de los contenidos.

9.-Fomentar la valoración del trabajo bien hecho y la responsabilidad individual.

10.- Conocer, utilizar y valorar las nuevas tecnologías, haciendo uso de ellas de manera ajustada, y desarrollando la adquisición de información a través de ésta.

11.-Potenciar la colaboración y el trabajo en equipo.

12.- Preparación para la participación activa en la vida social y cultural de la comunidad.

13.-Mejorar la organización del Centro y los elementos que la componen, de manera que la intervención educativa sobre nuestros alumnos/as, a lo largo de los distintos niveles, esté orientada bajo criterios comunes garantizando la necesaria coherencia y continuidad en el proceso educativo y optimizando los recursos materiales y humanos, para favorecer con ello el adecuado desarrollo de los alumnos/as, garantizando la adquisición de unos aprendizajes básicos

14.- Mejorar la conducta social de nuestros alumnos/as.

Todas estas finalidades han de tenerse en cuenta en TODAS las etapas educativas. Ahora bien, debemos tener en cuenta que su desarrollo tendrá diferentes resultados en función de las características psicoevolutivas de los niños de cada una de ellas.

En nuestro caso lo centraremos en el aula del tercer nivel del segundo ciclo de Ed.Infantil, compuesta por 10 niños y 9 niñas respectivamente. Cabe destacar uno de los niños con adaptación curricular (véase medidas de atención a la diversidad) y dos niños provenientes de familias inmigrantes (éstos totalmente integrados desde los 3 años). Veamos a grandes rasgos cuales son sus características generales.

3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS A LOS QUE VA DIRIGIDA

Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el niño/a de 5 años tiene ya una madurez notable en todos sus planos (no olvidemos que está en el escalón previo a la educación primaria) lo que nos permite –como veremos en las unidades didácticas- trabajar más en profundidad objetivos y contenidos ya trabajados en años anteriores. Hemos de puntualizar que trataremos de manera igualitaria el desarrollo psicoevolutivo de los niños y de las niñas entendiendo que las pequeñas diferencias que se observan en el desarrollo serán abordadas a través del tratamiento individualizado de la enseñanza, cuestión asumida por la totalidad del claustro.

A nivel psicomotor el niño/a incrementa habilidades motoras en velocidad y fuerza. El niño se entrega a una exploración metódica de sus posibilidades físicas, aceptando esfuerzos psicomotores prolongados y acompañado de normas que –en la mayoría de los casos- inventa él mismo.

Al final del año, la consecución de un dominio motriz suficiente tanto a nivel grueso como fino le va a facilitar el abordaje posterior de nuevas tareas escolares como la escritura, la interiorización y la concentración. Todo esto exige un buen dominio de si mismo, tanto en el desarrollo de la capacidad de inhibición como en una función tónica flexible y bien controlada.

La motivación corporal pasa por situar en el propio cuerpo la izquierda y la derecha, y por situar las partes corporales en el lado respectivo.

En el plano cognitivo –y siguiendo las teorías de Jean Piaget- nos encontramos en la etapa del pensamiento intuitivo. Según este autor viene marcada por la posibilidad de entablar con el niño/a una conversación continuada, porque se inicia en las experiencias que le ofrecen los sentidos y por el empleo de la transducción –es decir- la capacidad para captar distintas situaciones desconocidas por analogía con otras que le son familiares.

Algunas de las conductas propias del pensamiento del niño/a en este estadio son el egocentrismo o incapacidad para ver las cosas desde otros puntos de vista que no sean el propio (tiene como consecuencia el finalismo, el artificialismo y el animismo); la centración, por la que se atiende a un solo aspecto de la realidad dejando al lado otros muchos; la irreversibilidad que es la incapacidad de percibir una mima acción en ambos sentidos de su trayectoria; la yuxtaposición, tendencia a la fragmentación sin conexión de un relato o el sincretismo, a través del cual las representaciones del niño/a se rigen por esquemas globales y subjetivos, sin previo análisis.

En el plano del lenguaje desaparece el carácter infantil del lenguaje, su número de palabras en frases habituales alcanza alrededor de las 6 u ocho palabras, teniendo un vocabulario de entre 2.000-2.500 palabras. Abundan las frases interrogativas, disminuye el uso de los adverbios; distingue entre lo real y lo imaginario y usa gran cantidad de adjetivos. En esta edad el niñ@ es capaz de narrar historias inventadas, comprende contrarios, y el desarrollo del lenguaje junto a la salida del egocentrismo le permite negociar con los demás a qué jugar.

Precisamente el progreso del lenguaje y por ende la adquisición de más recursos comunicativos hace que en el plano social el niño vaya progresivamente abandonando el egocentrismo y se inicie en actividades incipientemente cooperativas. Su mundo afectivo estará marcado por los adultos de referencia -padre, madre y maestro fundamentalmente, así como otros adultos cercanos- y sus iguales donde podemos ubicar los compañeros, amigos, y sus hermanos (en caso de que la diferencia de edad sea mínima).

En definitiva, estas características son el punto de partida para la elaboración de una programación ajustada, coherente y eficaz abocada a la consecución de los objetivos que nos planteamos. Veamos cuáles son esos objetivos.

4.- OBJETIVOS

Los objetivos se pueden definir como las capacidades que se espera el alumno desarrolle como consecuencia de la intervención educativa, ya sea la etapa, el ciclo, el nivel o la unidad didáctica. En ellos plasmamos nuestras intenciones educativas, que en nuestro caso serán las siguientes:

1.- Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones y las de los demás, aceptándolas como parte del otro y adquiriendo hábitos básicos de salud.

2.- Actuar de forma cada vez más autónoma en actividades habituales, desarrollando capacidades de iniciativa y confianza en si mismos y valorando las iniciativas de los demás en el trabajo en equipo.

3.- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular los propios intereses y aportaciones con los demás, respetando las ideas, aportaciones e intereses de otros compañeros.

4.- Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, conociendo y respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda, colaboración y solidaridad.

5.- Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando los elementos que lo conforman.

6.- Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, especialmente aquellas que nos vienen dadas a través de la lengua escrita, con actitud de respeto, interés, valoración y participación.

7.- Representar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos a través de distintas formas de representación; incluyendo las nuevas tecnologías como una de ellas.

8.- Utilizar el lenguaje oral de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales estableciendo nexos significativos entre el lenguaje oral y escrito.

9.- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, entendiendo la lengua inglesa como uno de sus posibilidades expresivas y apreciar las manifestaciones artísticas propias de la edad.

Estos objetivos se desarrollan a través de la consecución de los objetivos generales de cada una de las áreas. Veamos cuáles son en nuestro caso:

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

1.- Tener una imagen ajustada y positiva de si mismo, identificando sus características y cualidades personales y las de los demás.

2.- Identificar progresivamente sus posibilidades y limitaciones.

3.- Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices sensitivas y expresivas, actuando de acuerdo con ellas.

4.-Adquirir coordinación y control dinámico general del propio cuerpo para la ejecución de tareas y expresión de emociones y sentimientos.

5.- Aplicar la coordinación visomanual necesaria para manejar y explorar objetos de manera cada vez más precisa, incidiendo en la iniciación de algunos aspectos de la lectoescritura.

6.-Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas de la vida cotidiana, con una actitud de superación ante los problemas y favoreciendo la colaboración de sus iguales.

7.- Tener actitud de respeto hacia las características y cualidades de otras personas sin ningún tipo de discriminación y especialmente dirigido a los niños de otras culturas que acceden al centro.

8.- Identificar y respetar los sentimientos, emociones y necesidades de él mismo y de los demás, siendo capaz de comunicarlos.

9.- Adecuar el comportamiento adecuado a distintas situaciones sociales, desarrollando actitudes de ayuda, cooperación y colaboración.

DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

1.- Orientarse y actuar autónomamente en los espacios habituales y utilizar adecuadamente los términos relativos a la organización del tiempo y del espacio.

2.- Establecer relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida que en dicho medio se establecen

3.- Conocer algunas de las formas habituales de organización de la vida humana, participando con la comunidad educativa en algunas de ellas.

4.- Conocer y participar en fiestas, tradiciones y costumbres de la comunidad a la que pertenece, en especial, aquellas relacionadas con el patrimonio histórico-artístico-cultural de la zona.

5.- Observar y explorar su entorno físico-social, planificando y ordenando su acción en función de la información recibida y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que en ella derivan.

6.- Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos todos los elementos del entorno, identificando algunos factores que influyen sobre ellos y comparando algunos de estos elementos con los de épocas pasadas.

7.- Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, identificando algunas maneras de uso adecuado y manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado.

8.- Mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones sobre algunos acontecimientos relevantes.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1.- Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a diferentes contextos y situaciones así como a diversos interlocutores.

2.- Leer, interpretar y producir imágenes y algunas palabras propias del entorno como medio de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje, e identificando las nuevas tecnologías como uno de estos elementos.

3.- Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación.

4.- Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de la representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades y algunas acciones que se pueden realizar sobre ellos.

5.- Utilizar oralmente la lengua extranjera para comunicarse en actividades en el contexto del aula.*

6.- Comprender intenciones y mensajes de los demás valorando el lenguaje oral como vehículo de relación.

7.- Comprender, reproducir y recrear algunas manifestaciones de tradición oral y escrita, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

8.- Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información, disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones a lo largo de la Historia.

---

* Este objetivo por decisión unánime es una de las prioridades del centro

9.- Apreciar las producciones propias y de los demás así como algunas de las diversas obras artísticas, atribuyéndoles significado y aproximándose así a la comprensión de su mundo cultural.

Estos objetivos serán trabajados a lo largo de todo el año en los objetivos didácticos de cada unidad de programación y que veremos insertos en cada una de las unidades didácticas

5.- CONTENIDOS

Entendemos por contenido a "lo que se enseña", el objeto del aprendizaje. Nuestro currículo distingue tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, sendos igualmente importantes, ya que todos colaboran en la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos.

Los contenidos se agrupan en bloques, y estos bloques son los que configuran las tres áreas de experiencia para la etapa de Ed.Infantil. La agrupación de los contenidos en bloques responde únicamente a la facilitación para el docente de una estructura organizativa para la programación de las unidades. Que duda cabe que en la actividad diaria del aula no se tratan las áreas de manera parcelada, sino desde la globalidad que requiere la enseñanza en Ed.Infantil.

Hemos de puntualizar que en el caso de nuestra comunidad se amplía dentro del área de comunicación y representación la enseñanza de la lengua extranjera (obligatoria en toda la Ed.Infantil) y por ello esta área se amplia con un bloque de contenidos más, propios del aspecto de la misma.

Partiendo de estos previos, veamos cuales son los contenidos a tratar este curso para cada una de las áreas.

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- El cuerpo humano 2.- Sensaciones y percepciones del propio cuerpo 3.- Sentimientos y emociones de los demás	1.- Exploración e identificación de las características y cualidades de propio cuerpo, tanto global como segmentariamente. 2.- Uso de los sentidos en la exploración del cuerpo e identificación de sensaciones. 3.- Manifestación, regulación y control de las necesidades básicas 4. Utilización de las posibilidades expresivas del propio cuerpo. 5.- Manifestación y regulación progresiva de sentimientos, emociones vivencias, intereses, etc. 6.- Percepción de los cambios físicos propios y su relación con el paso del tiempo.	1.- Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad. 2.- Confianza en las posibilidades propias. 3.- Valoración ya actitud positiva ante las demostraciones de afecto. 4.- Aceptación de las diferencias y características de los demás, evitando discriminaciones.

Bloque 2: Juego y movimiento

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Posturas del cuerpo y movimientos en el espacio y en el tiempo. 2.- Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.	1.- Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices en situaciones lúdicas. 2.- Control activo y adaptación del tono y la postura. 3.- Adaptación de los ritmos biológicos propios a la vida cotidiana y a los demás 4.- Coordinación y control corporal, tanto en movimientos globales como segmentarios y adquisición de habilidades motrices nuevas. 5.- Coordinación y control en habilidades manipulativas. 6.-Descubrimiento progresivo desarrollo y afianzamiento de la lateralidad. 7.- Situación y desplazamiento en el espacio real.	1.- Confianza en sus posibilidades de acción. 2.- Gusto por el ejercicio físico. 3.- Valoración de las posibilidades que ofrece la mejora en la precisión de movimientos. 4.- Iniciativa para aprender habilidades nuevas. 5- Aceptación de normas básicas. 6.- Actitud de ayuda y colaboración a los compañeros.

Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.-Actividades de la vida cotidiana y sus requerimientos. 2.- Normas elementales de relación y de convivencia	1.- Regulación del propio comportamiento en distintas situaciones. 2.- Planificación secuenciada de la acción para resolver una tarea sencilla. 3.- Colaboración, coordinación y ayuda con los iguales, pidiendo la ayuda necesaria en cada momento. 4.- Regulación de la propia conducta en función de los demás. 5.- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y capacidad de esfuerzo en la propia actividad.	1.- Iniciativa y autonomía en las tareas diarias. 2.- Actitud de ayuda, colaboración y cooperación, coordinando los intereses propios con los de los demás. 3.- Valoración el trabajo bien hecho. 4.- Actitud positiva hacia la regularidad de las experiencias de la vida cotidiana.

Bloque 4: El cuidado de uno mismo

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- La salud y el cuidado de uno mismo: higiene, alimentos y hábitos de alimentación y la enfermedad. 2.- El cuidado del entorno y el bienestar personal	1.- Cuidado e higiene corporal de manera autónoma. 2.- Colaboración al mantenimiento y limpieza del entorno. 3.- Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso. 4.- Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones.	1.- Gusto por aspecto personal cuidado y por entornos limpios y ordenados 2.- Aceptación de normas de comportamiento establecidas 3.- Actitud de tranquilidad y colaboración y valoración hacia las medidas de los adultos en situaciones de enfermedad o accidente.

DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Bloque 1: Los primeros grupos sociales

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Principales grupos sociales: familia y escuela 2.- Hábitats relacionados con el grupo familiar y escolar. 3.- Primeras vivencias del tiempo	1. Utilización de estrategias de actuación autónoma en los distintos grupos a los que pertenece. 2.- Discriminación de comportamientos adecuados o inadecuados en los grupos a los que pertenece. 3.- Orientación y autonomía en los espacios habituales. 4.- Percepción del paso del tiempo en personas y objetos, así como la influencia del tiempo atmosférico. 5.- Realización progresivamente autónoma en las rutinas familiares y escolares. 6.- Realización responsable de tareas o encargos sencillos.	1.- Interés por participar y asumir responsabilidades en familia y escuela. 2.- Defensa de los propios derechos y opinión con actitud de respeto hacia los otros. 3.- Valoración y respeto a las normas de convivencia; participación en la elaboración de algunas. 4.- Autonomía en la resolución de conflictos. 5.-Respeto por la diversidad. 6.- Respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelve.

Bloque 2: La vida en sociedad

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- La unidad y su entorno: paisaje rural y paisaje urbano e intervención del ser humano en el paisaje (especialmente en el nuestro) 2.- Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en comunidad y algunos significativos de nuestros antepasados 3.- Los medios de comunicación. 4.- Las formas sociales el tiempo	1.- Observación a los sucesos y acontecimientos del entorno. 2.- Observación guiada de algunos de los elementos del entorno. 3.- Observación de las modificaciones en los elementos del paisaje y en la vida de las personas con el paso del tiempo, el clima y la intervención humana.	1.- Respeto y cuidado por elementos del entorno y valoración de su importancia para la vida humana. 2.- Interés por conocer las características del entorno y por participar en algunas formas de organización social de su comunidad. 3.- Valoración de ambientes limpios, no degradados y de los factores de riesgo existentes en su entorno.

Bloque 3: Los objetos

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Diferentes tipos de objetos presentes en el entorno. 2.- Funciones y utilización de objetos cotidianos de su entorno.	1.- Exploración, utilización y manipulación de objetos a través de los sentidos. 2.- Producción de reacciones, cambios y transformaciones de los objetos. 3.- Identificación de sensaciones y emociones producidas en relación con los objetos. 4.- Construcción de artefactos, aparatos o juguetes sencillos en función de un objetivo fijado previamente. 5.- Clasificación de los objetos en función de sus características y de su utilización y ubicación en la vida cotidiana. 6.- Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y cooperación con los otros.	1.- Actitudes positivas y valoración del uso adecuado de los objetos. 2.- Actitud positiva por compartir los juguetes y objetos de su entorno. 3.- Respeto y cuidado e interés por los objetos propios y colectivos. 4.- Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidentes en la manipulación de objetos.

Bloque 4: Animales y plantas

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Los seres vivos: animales y plantas del propio entorno 2.- Animales y plantas de paisajes lejanos de interés para el niño. 3.- Relaciones entre los animales, plantas y las personas actuales y a lo largo de la Historia.	1.- Observación de los elementos del paisaje natural. 2.- Discriminación y posterior clasificación de algunos animales y plantas. 3.- Percepción e identificación de las diferencias y semejanzas entre algunos animales y plantas de diferentes medios. 4.- Cuidado de algún animal o planta	1.- Valoración de la necesidad de equilibrio en las relaciones entre animales, plantas y personas. 2.- Curiosidad respeto e interés hacia los animales y plantas, tanto por sus características y funciones como para la conservación del medio natural. 3.- Iniciativa en la asunción de responsabilidades con el cuidado de animales y plantas.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1: Lenguaje oral

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- El lenguaje oral y sus necesidades; situaciones de expresión y comunicación más habituales. 2.-Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. 3.- Textos orales de tradición cultural.*	1.- Comprensión de las intenciones comunicativas de adultos y otros niños en situaciones cotidianas. 2.- Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante distintos modos de expresión. 3.- Utilización adecuada de frases sencillas, así como una pronunciación y estructuración correcta. 4.- Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico. 5.- Utilización de señales extralingüísticas. 6.- Evocación y relato de hechos, cuentos incidentes y acontecimientos ordenados en el tiempo. 7.- Comprensión producción y reproducción correcta de algunos textos de tradición cultural; individual y colectivamente.	1.- Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento de comunicación y conocimiento de los otros. 2.- Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación oral. 3.- Interés y esfuerzo por mejorar y enriquecer las propias producciones. 4.- Interés por las explicaciones de los otros y actitud de curiosidad ante las informaciones que recibe. 5.- Actitud de escucha y respeto a los otros en el intercambio lingüístico. 6.- Atención, interés y valoración a los textos de tradición cultural

* Este año estará casi exclusivamente en el Quijote, eje en torno al que girarán todas las unidades didácticas.

Bloque 2: Aproximación al lenguaje escrito

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. 2.- Los instrumentos de la lengua escrita.	1.- Interpretación de imágenes que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos. 2.- Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas. 3.- Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto. 4.-Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. 5.- Percepción de semejanzas y diferencias en palabras sencillas. 6.- Identificación de algunas palabras escritas muy significativas. 7.- Utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita. 8.- Producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos para transmitir mensajes simples.	1.- Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute. 2.- Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee al niño. 3.- Cuidado de los libros como un valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.

Bloque 3: Expresión plástica

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Materiales útiles para la expresión plástica. 2.- Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno.	1.- Producción de elaboraciones plásticas para expresar hechos, sucesos, vivencias, fantasías y deseos. 2.- Utilización de las técnicas básicas del dibujo, pintura, modelado, creación de imágenes, etc. 3.- Exploración y utilización de materiales específicos e inespecíficos para producciones plásticas. 4.- Identificación y representación de la figura humana y diferenciación de algunos segmentos corporales. 5.- Percepción diferenciada de los colores primarios y complementarios y del contraste claro-oscuro 6- Creación y modificación de imágenes y secuencia de imágenes y secuencias animadas utilizando aplicaciones informáticas. 7.- Interpretación de imágenes presentes en su entorno.	1.- Disfrute con las producciones plásticas propias y de los otros. 2.- Gusto e interés por las producciones propias. 3.- Interés por el conocimiento de las técnicas plásticas básicas y actitud proclive a la buena realización. 4.- Cuidado de los materiales e instrumentos utilizados. 5.- Valoración ajustada de la utilidad de la imagen. 6.- Conocimiento y valoración de las producciones plásticas que forman parte del patrimonio cultural.

Bloque 4: Expresión musical

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Ruido, música, canción 2.- Las propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos y de instrumentos musicales. 3.- Canciones del folclore, canciones contemporáneas, danzas populares, bailes...	1.- Discriminación de los contrastes básicos. 2.- Interpretación de canciones sencillas siguiendo el ritmo y la melodía. 3.- Participación en el canto en grupo y en danzas sencillas y respeto a las indicaciones gestuales. 4.- Exploración de las propiedades sonoras del cuerpo de los objetos y de instrumentos musicales sencillos. 5.- Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos.	1.- Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical. 2.- Actitud relajada y atenta durante las audiciones y disponibilidad para escuchar piezas nuevas. 3.- Valoración e interés por el folclore del entorno.

Bloque 5: Expresión corporal

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Control el cuerpo: actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación. 2.- Posibilidades expresivas del propio cuerpo.	1.- Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de expresión del propio cuerpo, individualmente y en grupo. 2.- Utilización con intencionalidad comunicativa y expresiva de las posibilidades motrices del propio cuerpo. 3.- Ajuste del propio movimiento al espacio y al movimiento de los otros. 4.- Imitación y representación de situaciones, personajes e historias sencillas. 5.- Interpretación y representación de algún personaje	1.- Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con el propio cuerpo. 2.- Interés, iniciativa y gusto para participar en representaciones, así como por la elaboración personal de las mismas. 3.- Atención y disfrute en la asistencia a representaciones dramáticas.

Bloque 6: Relaciones, medida y representación en el espacio

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Propiedades y relaciones de objetos y colecciones. 2.- Cuantificadores básicos. 3.- El número: la unidad, la serie numérica y los primeros números. 4.- La medida: situaciones de medida, unidades de medida naturales, estimación y medida del tiempo e instrumentos de medida.	1.- Comparación de distintos objetos. 2.- Agrupación de objetos en colecciones. 3.- Verbalización del criterio de pertenencia o no pertenencia a una colección. 4.- Ordenación de objeto en función en función al grado de posesión de una cualidad.5.- Utilización de cuantificadores adecuados. 6.- Comparación de colecciones de objetos. 7.- Aplicación del ordinal en colecciones. 8.- Construcción de series numéricas mediante la adición de la unidad. 9.- Utilización de la serie numérica para contar objetos o elementos de la realidad. 10.- Resolución de problemas sencillos. 11.- Comparaciones. 12.- Exploración del tamaño. 13.- Estimación de la duración de rutinas. 14.- Uso de instrumentos de medida del tiempo. 15.- Situación y desplazamiento de objetos en relación a uno mismo y con los otros. 16.- Utilización de nociones espaciales básicas. 17.- Exploración sistemática de algunas figuras y cuerpos geométricos para descubrir sus propiedades y establecer relaciones.	1- Gusto por explorar objetos, contarlos y compararlos, así como por actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre las relaciones entre objetos. 2.- Apreciación de la utilidad de los números y operaciones en los juegos y problemas que se presentan en la vida cotidiana. 3.- Curiosidad por descubrir la medida de algunos objetos de interés en la medición del tiempo. 4.- Interés por mejorar y precisar la descripción de situaciones, orientaciones y relaciones.

Bloque 7: Lengua extranjera

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1.- Necesidades y situaciones habituales de comunicación en lengua oral. 2.- Estructuras lingüísticas y vocabulario específico sencillo. 3.- Estructuras fonéticas sencillas	1.- Reconocimiento y práctica de las fórmulas sociales. 2.- Imitación de fórmulas lingüísticas. 3.- Interpretación de imágenes 4.- Memorización de canciones, rimas…	1.- Gusto y curiosidad por utilizar la lengua extranjera. 2.- Actitud de escucha y respeto a las intervenciones y trabajos de los demás. 3.- Gusto e interés por escuchar cuentos, textos, cantar…. 4.- Interés por realizar con precisión y cuidado los trabajos. 5.- Iniciativa e interés por participar en la distintas situaciones y actitudes 6.- Respeto a las reglas de los juegos y a las normas de la clase.

Al igual que los objetivos didácticos, los contenidos secuenciados para cada una de las unidades didácticas las veremos en el apartado de las mismas.

6.- TEMAS TRANSVERSALES

Una de las características principales de nuestro currículo actual es la flexibilidad, que nos permite reorientar la acción educativa recogiendo las nuevas necesidades formativas de una sociedad plural y en permanente cambio como la nuestra. Para ello, el currículo debe dar respuesta entre otras cosas al qué y al cómo enseñar en el que quedan recogidos los temas transversales que lo impregnan en sus distintas áreas.

Estos temas traducen necesidades formativas actuales; desde el plano del saber (salud, medioambiente, consumo…) y desde la perspectiva del cómo ser y actuar (educación moral y para la paz, igualdad de oportunidades…).

Son abordados en los objetivos generales e introducidos en bloques diversos de las distintas áreas, ya que como contenido propio del currículo debe responder a la estructura de los mismos. Ahora bien, es su tratamiento transversal lo que confiere sentido y valor educativo: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se encuentran en los temas transversales.

Los temas transversales tratados son:

- Educación ambiental.- Orientada a capacitar a nuestros alumnos para la comprensión de las relaciones que existen con el medio en el que están inmersos, y de esta forma aprendan a dar una respuesta responsable, participativa y solidaria a los peligros medioambientales que actualmente se dan, inculcándoles pautas de comportamiento y respeto hacia nuestro medio ambiente
- Educación del consumidor.- Supone la toma de conciencia del niñ@ como consumidor, dotándolos de instrumentos de conocimiento, análisis y crítica que los capaciten para adoptar una actitud personal y responsable ante nuestra sociedad de consumo.
- Educación vial.- Constituye un aspecto de educación general, social y humana, una parcela dentro del comportamiento ciudadano.
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.- Establecido ya como principio normativo en el título preliminar de la L.O.G.S.E. está orientada a la

ruptura de estereotipos en función del sexo que implican el ajuste de comportamientos para su aceptación social.

› Educación moral y cívica.- Debe tratarse en un ámbito de reflexión individual y colectiva, que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, con actitud crítica a realidades como la desigualdad, la violencia o la guerra.

› Educación para la salud y educación sexual.- Los hábitos de higiene y bienestar físico y mental deben fomentarse desde la infancia, serán fundamentales para permitir una evolución personal, sana y equilibrada. La educación sexual se trata, en parte, como elemento de la educación para la salud, pero incluye a su vez elementos de información, orientación y educación sobre aspectos sociales y psicológicos.

› Educación para la paz.- Se concibe la educación para la paz como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

Si bien debido a la transversalidad de estos contenidos podemos decir que se encuentran presentes en toda nuestra actividad educativa, nos encontramos que el tratamiento de algunas unidades didácticas es quizás más proclive al desarrollo de ciertos temas transversales. Por ello, en el apartado siguiente (las unidades didácticas) hemos incluido dentro del cuadrante de los contenidos aquellos temas transversales que adquieren mayor preponderancia en cada unidad didáctica.

7.- UNIDADES DIDÁCTICAS

Nuestra programación se compone de 12 unidades didácticas que se desarrollarán a lo largo de todo el curso. Como ya venimos apuntando, todas ellas giran en torno a un eje que las cohesiona: El Quijote. La celebración del IV centenario del mismo, y el enclave geográfico de la localidad en la que nos ubicamos nos permite realizar esta programación, incidiendo en aquellos pasajes del Quijote donde se nombra a nuestra localidad, o localidades cercanas. Veamos cuales son los objetivos y contenidos (de manera esquemática) en cada una de ellas. Todo el equipo de Ed.Infantil sigue el mismo esquema en el desarrollo de las unidades, cambiando la graduación de los aprendizajes.

PRIMER TRIMESTRE

UNIDAD DIDÁCTICA 1: DON QUIJOTE LLEGA A NUESTRA CLASE

En esta unidad, entraremos en contacto con nuestra obra cumbre, conociendo a nuestro personaje, y algunos de los rasgos que lo caracterizan.

Objetivos didácticos:

Identidad y autonomía personal

› Percibir el propio cuerpo globalmente.
› Valorar sus propias capacidades.
› Coordinar y controlar manos y dedos en las actividades manipulativas.
› Adquirir confianza y seguridad en los desplazamientos.
› Desarrollar hábitos elementales de organización, constancia, iniciativa y capacidad de esfuerzo en la propia actividad.

- Valorar el trabajo bien hecho, reconocer los propios errores y aceptar las correcciones.
- Mostrar una actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.
- Responsabilizarse de algún encargo sencillo.
- Colaborar y contribuir al mantenimiento de la limpieza del entorno.

Medio físico y social

- Reconocer las profesiones relacionadas con la escuela y su función.
- Aceptar y seguir las normas elementales de relación y convivencia.
- Adquirir hábitos para compartir objetos de uso colectivo.
- Conocer algunos de los objetos personas y animales que acompañan a don Quijote (adarga, escudilla, yelmo, escudo, armadura) (Sancho, Rocinante)
- Participar activamente en la vida escolar.
- Utilizar y valorar adecuadamente los útiles escolares.

Comunicación y representación

- Reconocer y utilizar el vocabulario sobre la escuela.
- Reconocer y utilizar el vocabulario trabajado sobre Don Quijote
- Valorar la importancia de la obra de Don Quijote como patrimonio cultural de nuestra comunidad.
- Diferenciar palabras cortas y largas.
- Utilizar las formas sociales de saludo y despedida.
- Adquirir gusto y placer por escuchar cuentos y relatos leídos por el adulto.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Discriminar el ruido-sonido del silencio.
- Disfrutar en las actividades musicales.
- Reconocer las posibilidades expresivas del propio cuerpo.
- Escenificar situaciones de la vida cotidiana.
- Interpretar imágenes que siguen un orden temporal.
- Discriminar visualmente la grafía del número 1 y trazarla.
- Discriminar visualmente la grafía de su nombre en mayúscula y trazarla.
- Discriminar visualmente la grafía de i minúscula y trazarla
- Utilizar técnicas y materiales relacionados con la expresión plástica.
- Desarrollar y mostrar creatividad en las producciones plásticas.
- Identificar y discriminar formas geométricas: el círculo y el cuadrado.
- Diferenciar nociones de medida: alto y bajo.
- Identificar y discriminar los colores primarios: rojo, azul y amarillo.
- Identificar el cardinal 1 y el ordinal primero.
- Realizar series atendiendo a un atributo.
- Reconocer por su nombre a la mascota del área de inglés
- Reconocer de manera oral los colores blue, red
- Identificar de manera oral los números 1,2 y en inglés

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 1		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	Imagen global del cuerpo
	Psicomotricidad	Control del cuerpo
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	La escuela
	Objetos	Los objetos que acompañan a don Quijote
	Animales y plantas	Animales que acompañan a don Quijote y a Sancho
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuentos(Quijote), diálogos, palabras cortas y largas
	Música	Canciones Ruido-sonido/Silencio
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía 1 Trazo de su nombre Trazo de la grafía i minúscula
	Expresión plástica	Técnicas básicas del dibujo y coloreado
	Números y operaciones	1 1º
	Color	Rojo, azul, amarillo
	Forma	Círculo Cuadrado
	Series	Dos elementos según un atributo
	Contrarios	Alto/Bajo
	Capacidades básicas	Percepción visual: diferencias
	Inglés	Reconocimiento de la mascota. Red, blue, One, two
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la igualdad de oportunidades Educación para la no discriminación	

UNIDAD DIDÁCTICA 2: LA BATALLA DE LOS GIGANTES Y LOS MOLINOS

Esta unidad estará centrada en uno de los pasajes más famosos del Quijote y que gracias a la magia y la fantasía implícita en el mismo, interesa de manera importante a los más pequeños. Entre las actividades realizadas cabe destacar una salida a los molinos de Campo de Criptana, que sin duda ilustran de una manera muy gráfica este pasaje y a la vez nos ayudan a entrar en contacto con otros colegios de la zona.

Objetivos didácticos:

Identidad y autonomía personal

- Desarrollar la capacidad de orientarse uno mismo en relación a los objetos.
- Desarrollar la capacidad de control del cuerpo en estado estático y dinámico.
- Afianzar la coordinación dinámica en los desplazamientos.
- Aceptar las normas que rigen los juegos.
- Reconocer y discriminar los días laborables y los días festivos (sábado y domingo).
- Reconocer las diferentes partes del cuerpo: articulaciones.
- Explorar e identificar las características y cualidades de nuestro cuerpo.
- Reconocer y diferenciar las partes del cuerpo (únicas y dobles).
- Adquirir una imagen positiva de uno mismo.
- Coordinar y controlar el propio cuerpo en las actividades que implican movimiento.
- Mostrar interés por el ejercicio físico.
- Respetar y cuidar a los compañeros.
- Desarrollar hábitos en relación a la higiene corporal y a la alimentación.
- Percibir la importancia de adquirir autonomía en hábitos de higiene personal.
- Reconocer la importancia de comer correctamente para evitar caer enfermos.
- Reflexionar sobre los contenidos trabajados en la unidad.
- Valorar los contenidos aprendidos.

Medio físico y social

- Valorar las normas de convivencia.
- Identificar algunos edificios relacionados con la historia de nuestro entorno (molinos).
- Valorar el entorno social y natural
- Desarrollar el sentido del tacto.
- Diferenciar las cualidades: duro-blando.
- Respetar y cuidar animales y plantas.

Comunicación y representación

- Comprender textos orales actuales
- Valorar la importancia de la carta y el e-mail como medio de comunicación
- Percibir la necesidad de mostrar atención en las explicaciones del maestro/a.
- Diferenciar el ruido del sonido.
- Disfrutar de las interpretaciones musicales.
- Controlar el cuerpo en las actividades físicas propuestas.
- Percibir el orden lógico de imágenes secuenciadas temporalmente.
- Reconocer y diferenciar palabras cortas /largas y sus códigos.

- Discriminar los colores secundarios: verde, naranja y morado.
- Saber utilizar correctamente la técnica en pintura con el objeto de realizar un trabajo para los demás
- Gusto por realizar producciones plásticas
- Disfrutar con la audición de música.
- Reconocer figuras geométricas: el triángulo.
- Desarrollar la atención y la percepción visual.
- Identificar y discriminar concepto y grafía del número 2.
- Familiarizarse con su nombre escrito en minúscula en doble pauta.
- Identificar y discriminar sonido y grafía de la a minúscula
- Reconocer el ordinal segundo.
- Comprender el orden lógico de una serie de dos elementos según un atributo: forma o color.
- Identificar de manera oral los números 3 y 4 en inglés
- Reconocer de manera oral los colores yelow y green
- Cantar canciones sencillas en inglés

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 2		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	Orientación en relación con los objetos
	Psicomotricidad	Coordinación dinámica en los desplazamientos
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	Los niños de otro colegio Los medios de comunicación: la carta y el e-mail
	Objetos	Objetos necesarios para una salida
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuento, relato, palabras cortas y largas y adivinanzas
	Música	Canciones Ruido-sonido
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía 2 Familiarización con su nombre en minúscula Trazo de la grafía u minúscula
	Expresión plástica	Creaciones en pintura Invitaciones
	Números y operaciones	2 2º
	Color	Verde, naranja, morado

	Forma	Triángulo
	Series	Dos elementos según un atributo (afianzamiento)
	Contrarios	Un lado/otro lado
	Capacidades básicas	Percepción visual: forma y tamaño
	Inglés	Green, yelow Three, four Canciones
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la paz	

UNIDAD DIDÁCTICA 3: DON QUIJOTE SE RESFRÍA

Llega el otoño y aparecen el frío y la gripe. La batalla de la unidad anterior (heridas de don Quijote) y un relato contado por el maestr@ (inventado) donde don Quijote se resfría, son el punto de partida para el desarrollo de un tema relacionado directamente con la salud. En esta unidad didáctica contaremos con una mayor participación del D.U.E. dentro del programa de salud anteriormente citado.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Identificar situaciones de riesgo y peligro en la calle y en el parque infantil.
- Mostrar una actitud de ayuda y respeto hacia las personas cercanas a nosotros/as.
- Reconocer las diferentes partes del cuerpo: articulaciones.
- Explorar e identificar las características y cualidades de nuestro cuerpo.
- Reconocer y diferenciar las partes del cuerpo (únicas y dobles).
- Adquirir una imagen positiva de uno mismo.
- Desarrollar hábitos en relación a la higiene corporal y a la alimentación
- Coordinar y controlar el propio cuerpo en las actividades que implican movimiento.
- Mostrar interés por el ejercicio físico.
- Respetar y cuidar a los compañeros.
- Desarrollar hábitos en relación a la higiene corporal, a la alimentación y a la prevención de accidentes.
- Percibir la importancia de adquirir autonomía en algunos hábitos de higiene personal.
- Reconocer la importancia de comer correctamente para evitar caer enfermos.
- Reflexionar sobre los contenidos trabajados en la unidad.
- Valorar los contenidos aprendidos.

Medio físico y social

- Reconocer y valorar el oficio del barrendero en nuestro barrio.
- Reconocer y valorar los contenedores de basura selectiva
- Identificar el significado de los colores del semáforo.
- Percibir e identificar la forma y el tamaño de los objetos.
- Respetar y cuidar los objetos y elementos de nuestro entorno.
- Identificar los cambios de la naturaleza en otoño.
- Reconocer algunos frutos de otoño.

Comunicación y representación

- Comprender un cuento oral.
- Desarrollar la expresión oral.
- Mostrar interés por los cuentos y relatos leídos por un adulto.
- Identificar y discriminar la intensidad del sonido: fuerte / flojo.
- Identificar y discriminar los códigos gráficos correspondientes a la intensidad del sonido: fuerte / flojo.
- Percibir la importancia de mostrar una actitud relajada y atenta durante las audiciones.
- Identificar los golpes de voz de las palabras y el código gráfico que las representa (I, II).
- Reconocer el orden de una secuencia temporal.
- Afianzar la coordinación visual y manual en el trazo de la grafía del número 3.
- Afianzar la coordinación visual y manual en el trazo de la grafía de a minúscula.
- Reconocer su nombre entre el de sus compañeros en minúscula con doble pauta
- Identificar y discriminar el color marrón
- Utilizar correctamente la técnica plástica de modelado en barro.
- Mostrar interés por la realización de los trabajos limpios y bien hechos.
- Reconocer e identificar el concepto y grafía del número 3.
- Reconocer e identificar el ordinal tercero.
- Desarrollar el pensamiento lógico y la percepción visual.
- Identificar y discriminar conceptos espaciales: un lado /otro lado.
- Identificar y discriminar formas geométricas: el rectángulo.
- Comprender el orden lógico de una serie de dos elementos según dos atributos.
- Reconocer de manera oral el color purple.
- Identificar de manera oral los números 5 y 6 en inglés.
- Cantar canciones sencillas en inglés con la entonación adecuada.

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 3		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	El cuerpo y su higiene La salud
	Psicomotricidad	Actividad y relajación
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	El otoño El barrio
	Animales y plantas	La naturaleza en otoño
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuento, palabras de una y dos sílabas, trabalenguas
	Música	Canciones Intensidad del sonido
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía del número 3 Familiarización de su nombre en minúscula Trazo de la grafía a minúscula.
	Expresión plástica	Modelado en barro
	Números y operaciones	3 3º
	Color	Marrón
	Forma	Rectángulo
	Series	Dos elementos según dos atributos
	Contrarios	Duro/Blando
	Capacidades básicas	Percepción visual: errores
	Inglés	Canciones Five, six, Purple Entonación
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la salud Educación vial	

UNIDAD DIDÁCTICA 4: DON QUIJOTE Y SANCHO VUELVEN A CASA EN NAVIDAD

La Navidad en España es una fiesta eminentemente familiar. Ahora bien, no debemos olvidar que el concepto de familia ha ido cambiando a lo largo del tiempo, diversificando las variables según los casos. Esta realidad social ha llegado a la escuela, y es habitual (en nuestro centro lo es) encontrarnos con familias monoparentales, padres separados, inmigrantes que tienen la familia lejos…

En esta unidad didáctica (además de tratar la navidad como un aspecto de nuestra cultura) hemos intentado dar respuesta educativa a esta realidad social, entendiendo por familia a todas aquellas personas que forman parte del mundo del niñ@ y plasmándolo a través de la figura de Don Quijote y Sancho Panza; Sancho Panza con una estructura familiar tradicional, y don Quijote, cuya familia la componen sus personas más cercanas: el cura, el bachiller y el ama de llaves de su casa.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Valorar las muestras de afecto entre la familia y los amigos.
- Descubrir el espacio y afianzar la propia lateralidad.
- Afianzar la coordinación y control corporal en las actividades que implican movimiento.
- Identificar las relaciones de parentesco familiar.
- Reconocer las tres generaciones de una familia: abuelos, padres e hijos.
- Identificar las diferencias entre las familias de nuestro compañeros.
- Aceptar la protección y la ayuda que ofrecen los familiares.

Medio físico y social

- Identificar la propia familia y las relaciones de parentesco.
- Identificar otros tipos de familia. La familia de don Quijote: el cura, el bachiller, Sancho Panza y Dulcinea.
- Identificar a los amigos como parte de nuestro mundo social.
- Sentirse y valorarse como miembro integrante de la familia.
- Mostrar respeto por la diversidad de familias entre los compañeros.
- Identificar y participar en las fiestas tradicionales: la Navidad.
- Mostrar respeto por las diferencias físicas de los demás.
- Desarrollar la capacidad crítica ante los anuncios publicitarios.
- Identificar objetos relacionados con la Navidad: tarjetas de felicitación, pesebre…
- Identificar algunas figuras de pesebre que representan animales: ovejas, patos, camellos…
- Reconocer la importancia de cuidar los abetos y respetar el medio ambiente.

Comunicación y representación

- Comprender cuentos actuales y de tradición popular.
- Reconocer y utilizar correctamente el vocabulario específico de esta unidad.
- Mostrar atención e interés por los cuentos narrados por otra persona o escuchados en el CD.
- Discriminar la duración de los sonidos: corto/largo.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Disfrutar con las audiciones.

- Mostrar iniciativa en las actividades de dramatización.
- Clasificar correctamente palabras que contienen una y dos sílabas.
- Percibir la relación del código gráfico (I, II) y el número de golpes de voz de las palabras.
- Percibir el orden de imágenes secuenciadas temporalmente.
- Afianzar y consolidar el trazado de formas geométricas.
- Mostrar interés y constancia en las actividades.
- Utilizar correctamente diferentes técnicas plásticas: recortado con tijeras, pegado, colage…
- Identificar y discriminar el color rosa.
- Identificar cuerpos geométricos: la esfera.
- Reconocer y discriminar el número 4: concepto y grafía.
- Reconocer y discriminar la letra o: sonido y grafía
- Reconocer y escribir nuestro nombre (manera libre) en minúscula con doble pauta.
- Desarrollar la percepción y atención visual.
- Reconocer e identificar el ordinal cuarto.
- Completar correctamente series atendiendo a tres atributos: color, forma y tamaño.
- Afianzar nociones espaciales: derecha / izquierda.
- Valorar la importancia de realizar los trabajos limpios y bien hechos.
- Valorar la pronunciación adecuada en inglés.
- Reconocer de manera oral los colores black-white
- Identificar de manera oral el número 7 en inglés

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 4		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	Sentimientos y emociones
	Psicomotricidad	Lateralidad
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	La familia La Navidad
	Animales y plantas	Los animales del pesebre y los abetos.
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuentos, relatos, palabras de una, dos o tres sílabas, refranes y poesías.
	Música	Canciones Duración del sonido
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía del número 5 Comienzo del trazo de su nombre en minúscula Trazo de la grafía o minúscula.
	Expresión plástica	Trabajo con pasta de papel
	Números y operaciones	4 4º
	Color	Rosa
	Forma	Esfera
	Series	Dos elementos según tres atributos
	Contrarios	Ancho/estrecho
	Capacidades básicas	Percepción visual: diferencias
	Inglés	Seven White-black Pronunciación
TEMAS TRANSVERSALES	Educación del consumidor	

SEGUNDO TRIMESTRE

UNIDAD DIDÁCTICA 5: LLEGA EL INVIERNO A LA MANCHA

La unidad didáctica tradicional del invierno la hemos basado en el clima de Castilla la Mancha, poniendo al niñ@ en pleno contacto con la realidad de su entorno.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal
- Desarrollar el sentido del tacto en la exploración de objetos.
- Autoevaluar y valorar el propio proceso de aprendizaje.
- Mostrar interés y esfuerzo por mejorar.
- Participar activamente en los juegos propuestos.
- Mostrar iniciativa en todos los juegos, ya sean en el exterior o no.
- Reconocer la importancia de resguardarse del frío para prevenir enfermedades.

Medio físico y social
- Valoración de uno mismo como miembro integrante en los juegos realizados en la clase.
- Usar correctamente el turno de palabra.
- Identificar algunas prendas de vestir utilizadas para protegerse del frío.
- Reconocer algunos objetos y máquinas que se utilizan para dar calor en invierno.
- Reconocer algunas características de la naturaleza en invierno.
- Reconocer algunas características del clima de la Mancha
- Reconocer las aportaciones de algunos animales a nuestra vida.

Comunicación y representación
- Comprender una narración oral.
- Desarrollar la expresión oral de vivencias relacionadas con el invierno.
- Reconocer la importancia de respetar el turno de palabra.
- Reconocer la importancia de mantener la atención durante las audiciones.
- Identificar la cualidad del sonido: la altura.
- Discriminar la altura del sonido (agudo /grave) y el código que la representa.
- Comprender e interpretar el texto de una canción.
- Desarrollar la creatividad a partir de una audición.
- Disfrutar y mostrar interés en las audiciones.
- Desarrollar la expresión y comunicación corporal mediante el juego dramático.
- Discriminar los golpes de voz en palabras de tres sílabas.
- Comprender la relación entre el número de sílabas de las palabras y su código.
- Percibir el orden de imágenes secuenciadas en el tiempo.
- Trazar correctamente la grafía del número 5.
- Trazar correctamente la grafía e minúscula, identificándola en distintas palabras.
- Trazar de manera libre la grafía de su nombre en minúscula
- Identificar el color blanco.
- Desarrollar la motricidad fina en el pegado de adhesivos.
- Usar correctamente la técnica del collage.
- Reconocer la importancia de realizar el trabajo limpio y bien hecho.
- Identificar cuerpos geométricos: el cubo.
- Percibir la mecánica de las primeras operaciones.

- Reconocer el ordinal quinto.
- Identificar las equivalencias entre las grafías de los números y la cantidad correspondiente.
- Identificar y discriminar nociones de medida: ancho /estrecho.
- Desarrollar la atención y la percepción visual.
- Desarrollar la orientación espacial.
- Comprender y completar correctamente series de tres elementos según un atributo.
- Pronunciar de manera adecuada algunas palabras en inglés.
- Reconocer de manera oral el color pink
- Identificar de manera oral el número 8 en inglés

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 5		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	El sentido del tacto
	Psicomotricidad	Juego dramático
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	El invierno
	Animales y plantas	La naturaleza en invierno El clima
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuentos, relatos, palabras de una, dos o tres sílabas, refranes y adivinanzas
	Música	Canciones Altura del sonido
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo grafía del número 5 Trazo de su nombre en minúscula Trazo de la grafía en minúscula
	Expresión plástica	Collage
	Números y operaciones	5 5º
	Color	Blanco
	Forma	Cubo
	Series	Tres elementos según un atributo
	Contrarios	Ancho/estrecho
	Capacidades básicas	Percepción visual: diferencias
	Inglés	Eight Pink Reproducción algunas palabras
TEMAS TRANSVERSALES	Educación ambiental	

UNIDAD DIDÁCTICA 6: NOS CONVERTIMOS EN QUIJOTES Y DULCINEAS

Siguiendo con la estructura quijotesca, en la unidad didáctica coincidente con el carnaval, nos disfrazaremos de Quijotes y Dulcineas, poniéndonos en contacto –entre otras cosas- con las prendas tradicionales de la época (jubón, faltriquera, pecherín...). Hemos obviado la figura de Sancho Panza en los disfraces entendiendo que la figura del mismo podría ser motivo de burla o discriminación por parte de algunos niñ@s.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Autoevaluar los contenidos trabajados en la unidad y valorar el propio proceso.
- Desarrollar la coordinación óculo-manual necesaria para la construcción de un puzzle.
- Elaborar correctamente los propios disfraces.
- Reconocer la importancia de trabajar en un ambiente relajado.
- Colaborar y contribuir al mantenimiento de la limpieza del entorno próximo.

Medio físico y social

- Reconocer y valorar el oficio del sastre /modista.
- Reconocer las tradiciones y actividades propias de la fiesta de carnaval de nuestra localidad
- Identificar los disfraces y sus complementos
- Reconocer e identificar las partes que componen nuestros disfraces y el vocabulario referido a ellas: jubón, saya....
- Reconocer el proceso de elaboración de una careta.
- Reconocer algunos objetos que utilizan los sastres y modistas en su trabajo.

Comunicación y representación

- Comprender un cuento oral.
- Identificar y discriminar los golpes de voz de las palabras.
- Reconocer el mensaje moral del cuento.
- Reconocer la importancia de mantener la atención en las explicaciones del maestro/a.
- Identificar y discriminar el timbre de algunos instrumentos.
- Desarrollar la atención auditiva.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Mostrar interés y respeto por las audiciones.
- Desarrollar la expresión y comunicación corporal (gestos y expresiones: tristeza, alegría...).
- Mostrar interés por las actividades realizadas en clase.
- Reconocer un mismo objeto visto desde diferentes ángulos.
- Afianzar el trazo de la grafía del número 6.
- Afianzar el trazo de la grafía de su nombre.
- Reconocer y trazar las letras minúsculas p y b con doble pauta.
- Ordenar correctamente las imágenes secuenciadas en el tiempo.
- Identificar la relación entre los golpes de voz de las palabras y el código gráfico que los representa (I, II, III).
- Reconocer e identificar los códigos gráficos < (menor que) > (mayor que).
- Identificar el color negro.

- Usar correctamente el punzón.
- Desarrollar la creatividad mediante la expresión plástica.
- Desarrollar la creatividad plástica a partir de una audición musical.
- Reconocer la importancia de realizar los trabajos limpios y bien hechos.
- Identificar el concepto de número 6.
- Reconocer e identificar las figuras geométricas y los colores.
- Reconocer y diferenciar los conceptos: todos/ninguno.
- Descubrir la lógica matemática a través de cuadros de doble entrada.
- Asociar correctamente el concepto con la grafía del número 6.
- Identificar el ordinal sexto.
- Desarrollar la percepción y la atención visual.
- Completar correctamente series de tres elementos según dos atributos.
- Identificar, discriminar y trazar correctamente líneas rectas y curvas.
- Reconocer y comparar cantidades en colecciones de elementos.
- Reproducir con sonoridad adecuada canciones sencillas en inglés.
- Reconocer de manera oral el color brown
- Identificar de manera oral los números 9 en inglés

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 6		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	Autoimagen positiva
	Psicomotricidad	Dramatización y expresión corporal
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	El carnaval
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuento, relato, palabras de una, dos y tres sílabas, poesía.
	Música	Canciones Timbre del sonido
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía del número 6 Trazo de su nombre en minúscula Trazo de la grafía p, b en minúscula
	Expresión plástica	Realización de caretas
	Números y operaciones	6 6º
	Color	Blanco

	Forma	Líneas rectas/líneas curvas
	Series	Tres elementos según dos atributos
	Contrarios	Ninguno/todos
	Capacidades básicas	Razonamiento lógico: cuadros de doble entrada
	Inglés	Nine Brown Sonoridad
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos	

U. DIDÁCTICA 7: ¿QUE VOY A SER DE MAYOR?

En esta unidad dedicada fundamentalmente a los oficios, cabe destacar una comparativa entre los oficios actuales de nuestra comunidad y los oficios plasmados en el Quijote (mesonero, barbero…).

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Respetar y valorar las propias capacidades y las de nuestros compañeros.
- Valorar los conocimientos aprendidos y el propio proceso de aprendizaje.
- Participar activamente en las actividades musicales y de expresión corporal propuestas.

Medio físico y social

- Identificar algunos oficios y servicios de nuestra localidad.
- Identificar algunos oficios presentes en el quijote (mesonero, cura, barbero, bachiller)
- Reconocer la importancia de todos los oficios y profesiones.
- Reconocer la televisión como medio de comunicación.
- Identificar los oficios.
- Valorar el trabajo realizado por los dos sexos indistintamente.
- Identificar la relación de los oficios con sus respectivos utensilios.
- Reconocer los movimientos de algunos animales.

Comunicación y representación

- Comprender textos orales: cuentos, poemas…
- Comprender y reproducir oralmente diferentes textos de tradición cultural.
- Identificar y reconocer la pulsación de una canción.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Mostrar interés y disfrute en las audiciones musicales.
- Interpretar danzas siguiendo unos movimientos establecidos.

- Asociar los golpes de voz (4) de las palabras con el código gráfico que las representa.
- Desarrollar la lógica en la agrupación de elementos que forman parte de un mismo grupo genérico.
- Comprender el orden temporal de imágenes debidamente secuenciadas.
- Mostrar una actitud de interés y disfrute hacia los poemas.
- Trazar correctamente las grafías de los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.
- Identificar y trazar correctamente su nombre.
- Identificar y trazar correctamente las grafías m, n y ñ minúscula.
- Reconocer e identificar la gama del color rojo.
- Desarrollar la coordinación manual en la utilización de la técnica del puntillismo.
- Reconocer la importancia de recoger y limpiar todo el material después de utilizarlo.
- Discriminar nociones temporales: rápido/lento.
- Reconocer e identificar el número 7: grafía y cantidad.
- Identificar el ordinal séptimo.
- Identificar y discriminar líneas abiertas y cerradas.
- Desarrollar la percepción visual.
- Asociar correctamente las grafías de los números 1 al 7 con su cantidad correspondiente.
- Comprender el orden lógico y completar correctamente series de tres elementos según tres atributos.
- Identificar la serie numérica ascendente (del 1 al 7).
- Reconocer el número anterior y posterior a un número dado (2 al 6).
- Cantar canciones sencillas en inglés
- Reconocer de manera oral los colores y números tratados.
- Identificar y reproducir el nombre de algunos utensilios de uso habitual en inglés.

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 7		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	Movimientos del cuerpo y sus posibilidades
	Psicomotricidad	Danzas (jota)
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	Oficios y profesiones actuales Oficios y profesiones presentes en el quijote (cura, barbero, mesonero, posadero…)
	Objetos	Utensilios propios de cada profesión

AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuento, relato, palabras de una, dos, tres y cuatro sílabas Adivinanzas, poesía y relato
	Música	Canciones Pulsación
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía del número 7 Trazo del nombre y de 1 palabra cercana (localidad) en minúscula Trazo de la grafía m, n y ñ en minúscula
	Expresión plástica	Puntillismo
	Números y operaciones	7 7º
	Color	Gama del color rojo
	Forma	Líneas abiertas/ cerradas
	Series	Tres elementos según tres atributos
	Contrarios	Rápido/lento
	Capacidades básicas	Orientación espacial: laberinto
	Inglés	Vocabulario de objetos habituales de la escuela Repaso números y colores
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos	

UNIDAD DIDÁCTICA 8: LAS BODAS DE CAMACHO

Las Bodas de Camacho, otro de los pasajes más celebres del Quijote nos va a servir para introducir en el aula la unidad didáctica dedicada a la alimentación. Hemos de puntualizar que los "detalles escabrosos" acerca de este relato lógicamente son obviados, poniendo el acento en la invitación que Don Quijote y Sancho reciben, y cuáles son las "viandas" que reciben.

En esta unidad debemos destacar –entre otras actividades- nuestra propia celebración de las bodas de Camacho (al final de la unidad) consistente en una comida realizada en el cole con padres y madres con un menú elaborado previamente en clase. Que duda cabe que la colaboración de los padres para esta actividad es imprescindible.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Percibir el sentido del gusto.
- Discriminar los sabores: dulce, salado, ácido y amargo.
- Desarrollar la percepción visual, táctil y auditiva.
- Valorar el propio proceso de aprendizaje.
- Mostrar interés y esfuerzo por mejorar.
- Coordinar y controlar el cuerpo en el movimiento global y segmentario.
- Mostrar una actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.
- Participar y colaborar en las tareas domésticas.
- Percibir los peligros que pueden comportar algunos utensilios y electrodomésticos de la cocina.
- Valorar la necesidad de mantener una alimentación sana y variada.

Medio físico y social

- Reconocer los papeles de los miembros de la familia en torno a la compra y a otras tareas domésticas.
- Identificar las tradiciones propias de nuestra localidad en Semana Santa.
- Valorar y respetar el oficio de campesino/a.
- Mostrar interés por participar en las costumbres y tradiciones de la comunidad.
- Discriminar los alimentos de origen animal y vegetal.
- Identificar algunas características de las frutas.
- Reconocer e identificar la procedencia de algunos alimentos.
- Reconocer el interior y el exterior de algunas frutas.
- Identificar y nombrar las cualidades de un elemento u objeto.
- Reconocer el uso y función de algunos utensilios que se emplean en la cocina.
- Valorar la necesidad de los alimentos para la vida humana.
- Reconocer las aportaciones de los animales y las plantas a nuestra alimentación.

Comunicación y representación

- Reconocer y discriminar los golpes de voz de las palabras.
- Comprender la relación entre el número de sílabas y su código (I, II, III, IIII).
- Resolver e interpretar correctamente algunas adivinanzas.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Mostrar interés por las actividades musicales.
- Coordinar los movimientos del cuerpo con el ritmo de una canción o música.
- Mostrar gusto por expresarse con el cuerpo.
- Comprender cuentos orales actuales y de tradición popular.
- Identificar el orden de una secuencia temporal.
- Trazar correctamente la grafía del número 8 sobre diversas superficies.
- Identificar y trazar correctamente la figura geométrica romboide
- Reconocer y trazar libremente algunas palabras familiares.
- Reconocer y trazar correctamente las grafías l, d, r minúscula en doble pauta.
- Reconocer la gama del color verde.
- Realizar gamas de color verde en el ordenador a través del programa paint.
- Discriminar los conceptos de cantidad o medida: lleno/vacío.
- Percibir la mecánica de las primeras operaciones: la suma.
- Identificar el ordinal octavo.
- Discriminar las figuras geométricas básicas: círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo.

- Asociar la grafía del número 8 con la cantidad correspondiente.
- Discriminar visualmente la grafía del número 8.
- Completar correctamente series numéricas ascendentes y descendentes.
- Establecer y resolver algunas hipótesis.
- Cantar canciones sencillas en inglés
- Utilizar de manera adecuada los números trabajados
- Fórmulas en inglés: saludo, despedida, por favor, gracias

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 8		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	El sentido del gusto
	Psicomotricidad	Movimientos rítmicos
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	Acontecimientos sociales: la boda
	Animales y plantas	Alimentos vegetales y alimentos animales
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuentos actuales y populares, relatos. Palabras de una, dos, tres y cuatro sílabas
	Música	Canciones Pulsación con instrumentos
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía número 8 Reconocimiento y trazo de palabras familiares Trazo de la grafía l, d, r
	Expresión plástica	Recortado Confección de manteles y guirnaldas (papel)
	Números y operaciones	8-8° Primeras operaciones: la suma
	Color	Gama del color verde
	Forma	Rombo
	Series	Series numéricas (del 1 al 8)
	Contrarios	Lleno/vacío
	Capacidades básicas	Percepción visual: fondo/figura

	Inglés	Repaso números y colores Reproducción de algunas palabras Canciones
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la salud Educación del consumidor	

UNIDAD DIDÁCTICA 9: BUTRÓN Y BARCINO ESTÁN TRISTES

Butrón y Barcino son dos perros galgos que le regalan a Don Quijote cuando vuelve a casa y está ya muy enfermo. Estos dos perros se los regalan el cura y el bachiller, con el fin de que Don Quijote se dedique al pastoreo.

La razón de que Butrón y Barcino nos presenten la unidad didáctica de los animales es que el señor que vende a estos perros es de nuestra localidad, y por ello hay una calle con el mismo nombre, uniendo así la unidad didáctica de los animales con la de nuestra localidad. El veterinario de la zona en este caso va a será nuestro invitado de excepción.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Desarrollar los sentidos de la vista, el oído y el tacto.
- Valorar el propio proceso de aprendizaje y el esfuerzo realizado.
- Desarrollar la motricidad global necesaria en la ejecución de juegos y circuitos.
- Aceptar y seguir las normas que rigen los juegos.
- Participar y colaborar en las tareas de clase.
- Reconocer algunas precauciones que debemos tener ante los animales.

Medio físico y social

- Colaborar y responsabilizarse de cuidar los animales de la clase o de casa.
- Reconocer el oficio de veterinario/a y sus funciones.
- Respetar y cuidar el material psicomotriz.
- Identificar el hábitat de algunos animales salvajes.
- Comprender el ciclo vital de algunos animales.
- Identificar las características físicas de algunos animales.
- Reconocer algunas familias de animales y sus nombres.
- Valorar algunas aportaciones de los animales a la vida humana.
- Mostrar curiosidad, respeto y cuidado hacia los animales y su hábitat.
- Mostrar curiosidad, respeto y cuidado a las zonas de nuestra localidad

Comunicación y representación

- Comprender cuentos oralmente.
- Usar correctamente el vocabulario relacionado con los animales.
- Comprender e interpretar textos orales: poesía, trabalenguas, adivinanzas, retahílas.
- Mostrar interés por aprender y recitar poesías, trabalenguas y retahílas de tradición popular.
- Valorar y cuidar los libros y cuentos del aula.
- Identificar y discriminar la direccionalidad del sonido.
- Interpretar canciones siguiendo el ritmo y la entonación adecuados.

- Mostrar interés en la interpretación de canciones.
- Reconocer el orden temporal de una secuencia de imágenes.
- Trazar correctamente la grafía del número 9.
- Identificar y trazar correctamente la figura geométrica ovoide.
- Reconocer y trazar correctamente el nombre de la localidad.
- Reconocer y trazar correctamente las grafías b, d y j en minúscula con doble pauta.
- Identificar la gama del color azul.
- Realizar gamas de color azul en el ordenador a través del programa paint
- Respetar y valorar las producciones plásticas de los demás.
- Resolver correctamente algunas operaciones simples.
- Identificar y discriminar el ordinal noveno.
- Identificar y discriminar las nociones de medida: ligero/pesado.
- Reconocer el concepto y la grafía del número 9.
- Desarrollar la percepción visual y el pensamiento lógico.
- Reconocer el signo de la suma (+) y su significado.
- Percibir y completar correctamente series numéricas ascendentes y descendentes (del 1 a 9).
- Asociar correctamente las grafías de los números (del 1 al 9) con la cantidad correspondiente.
- Mostrar gusto por explorar objetos y descubrir sus cualidades.
- Cantar canciones sencillas en inglés
- Identificación de algunas palabras sencillas
- Utilización adecuada de la fórmula: Do you like?

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 9		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	La vista el oído y el tacto
	Psicomotricidad	Juegos populares Circuitos
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	El veterinario
	Animales y plantas	Los animales domésticos y salvajes
AREA DE COMUNICACIÓN Y	Lenguaje oral	Cuento, relato, adivinanzas, trabalenguas, retahílas
	Música	Canciones Direccionalidad del sonido
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía del número 9 Reconocimiento y trazo de palabras familiares Trazo de la grafía b, c, j

REPRESENTACIÓN	Expresión plástica	Pintura en caballete
	Números y operaciones	0-10- último Operaciones: la suma (signo +)
	Color	Repaso
	Forma	Ovoide
	Series	Series numéricas (0-9)
	Contrarios	Pesado-ligero
	Capacidades básicas	Percepción visual
	Inglés	Repaso números y colores Vocabulario referido a objetos cotidianos de la casa y fórmulas habituales de expresión Canciones
TEMAS TRANSVERSALES	Educación medioambiental	

TERCER TRIMESTRE

UNIDAD DIDÁCTICA 10: NOS VISITA JUAN HALDUDO

Al igual que en la unidad anterior, en nuestra localidad nos encontramos con una calle dedicada a este personaje que aparece en el Quijote. En la obra aparece pegándole a un lacayo. No debemos olvidar que sobre todo a los cinco años (nuestro caso) las peleas entre iguales son frecuentes, y la visita de Juan Haldudo (arrepentido por supuesto) nos ayudará a tratar los pequeños conflictos que surgen en la vida en grupo

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Desarrollar el sentido del olfato.
- Valorar el propio proceso de aprendizaje.
- Controlar el propio cuerpo mediante la relajación.
- Mostrar interés por los juegos de relajación.
- Respetar las normas de un juego.
- Participar activamente en las actividades propuestas.
- Participar en las tareas diarias de clase.
- Reconocer la importancia de cuidar nuestro entorno más próximo.
- Respetar y valorar las explicaciones de los demás.

Medio físico y social

- Percibir algunos cambios en la naturaleza: la primavera.
- Reconocer y valorar algunos oficios: guarda forestal.
- Reconocer algunos oficios presentes en el quijote: el lacayo
- Reconocer algunos objetos necesarios para el cuidado de las plantas.
- Identificar las partes de una planta.
- Reconocer algunos ciclos vitales.
- Identificar la flora y fauna de una charca.
- Reconocer la importancia de contribuir al mantenimiento de ambientes limpios y no contaminados.
- Respetar y cuidar el entorno.
- Valorar y respetar las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales

Comunicación y representación

- Reconocer algunos textos orales de tradición popular.
- Identificar y comprender el vocabulario relacionado con plantas y flores.
- Comprender oralmente un cuento.
- Desarrollar la atención y la percepción auditiva.
- Interpretar canciones con el ritmo y entonación adecuados.
- Mostrar interés en las audiciones.
- Desarrollar la coordinación óculo-manual en el trazado de la grafía de los números 11 al 20
- Identificar y trazar correctamente de las grafías f y g minúscula en doble pauta.
- Identificar y trazar de manera libre algunas palabras significativas de la unidad en minúscula y con doble pauta.
- Ordenar correctamente imágenes secuenciadas temporalmente.
- Desarrollar la capacidad de observación y descripción de una obra de arte.
- Utilizar correctamente algunas técnicas plásticas.
- Respetar las elaboraciones plásticas de los demás.
- Reconocer el orden de las series numéricas del 1 al 9.
- Identificar el número 0: concepto y grafía.
- Discriminar elementos y objetos gruesos o delgados.
- Identificar el ordinal: último.
- Desarrollar la atención y la memoria visual.
- Resolver correctamente problemas que implican operaciones de sumar.
- Reconocer la representación gráfica de la suma.
- Cantar canciones sencillas en inglés
- Identificar algunas prendas de vestir en inglés

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 10		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	El sentido del olfato
	Psicomotricidad	Juegos y relajación

DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	La primavera El lacayo
	Animales y plantas	Partes de una planta
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuento, retahílas, poesías, refranes
	Música	Canciones y audiciones
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía 11-20 Reconocimiento y trazo de palabras familiares Trazo de las grafías f, g
	Expresión plástica	Creaciones con materiales de deshecho
	Números y operaciones	11-20 Operaciones: la resta
	Color	Repaso
	Forma	Repaso
	Series	Series numéricas
	Contrarios	Repaso
	Capacidades básicas	Grueso-delgado
	Inglés	Repaso números y colores Vocabulario referido a la vestimenta Canciones
TEMAS TRANSVERSALES	Educación para la paz Educación para la salud (alergias)	

UNIDAD DIDÁCTICA 11: DULCINEA DEL TOBOSO

Quizá una de las figuras más importantes para Don Quijote sea Dulcinea. La cercanía con la localidad de El Toboso, y las múltiples referencias en esta localidad a la obra nos va a permitir poner en contacto una vez más al niñ@ con la novela.

Cabe destacar que esta unidad didáctica se desarrollará dentro de la semana que la localidad de El Toboso dedica a la obra del Quijote, donde nos encontramos multitud de actividades para los más pequeños: visitas guiadas, representaciones de pasajes... La toma de contacto con el alumnado del colegio de esta localidad nos ofrecerá una posibilidad añadida al desarrollo de la capacidad social de los niñ@s.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Consolidar la propia lateralidad.
- Identificar y valorar las diferencias físicas entre niños y niñas
- Valorar las propias características físicas y el propio proceso de aprendizaje.
- Coordinar y controlar el cuerpo en las actividades propuestas.
- Participar activamente en juegos y danzas (jota).
- Identificar algunos medios de comunicación: la carta y el e-mail.
- Mostrar interés y atención ante las explicaciones del maestro/a.
- Adquirir hábitos para una correcta utilización de la televisión.

Medio físico y social

- Respetar el proceso de aprendizaje de nuestros compañeros.
- Seguir las normas de los juegos y actividades propuestas.
- Conocer y valorar el contenido cultural de otra localidad: El Toboso
- Reconocer e identificar algunos espacios para el ocio y la cultura.
- Respetar y seguir las normas de buen comportamiento en los cines, teatros y otros servicios públicos.
- Valorar y respetar las diferencias individuales.
- Reconocer e identificar algunos elementos del espacio.
- Identificar los medios de transporte más habituales en nuestro entorno.

Comunicación y representación

- Comprender cuentos y algunos textos orales de tradición popular.
- Mostrar interés y atención ante la explicación de un cuento y otros textos orales.
- Mostrar interés y atención ante la representación dramática.
- Discriminar el timbre de la voz y de algunos instrumentos.
- Utilizar adecuadamente instrumentos musicales sencillos.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Controlar el cuerpo siguiendo el ritmo de una canción.
- Ordenar correctamente secuencias temporales.
- Trazar las grafías de los números del 11 al 20
- Reconocer y trazar de manera libre vocabulario relacionado con la unidad.
- Reconocer y trazar correctamente las grafías s y t minúsculas.
- Disfrutar con las creaciones plásticas propias y las de nuestros compañeros.
- Identificar series numéricas descendentes (del 9 al 0).
- Desarrollar el razonamiento lógico en la comprensión de las tablas de doble entrada.
- Descomponer el número 9.
- Desarrollar la percepción, atención visual y la orientación espacial.
- Iniciarse en la resolución de problemas que implican operaciones de restar.
- Reconocer la utilidad de los números y las operaciones en los problemas de la vida cotidiana.
- Mostrar interés por mejorar en la realización de las fichas y actividades.
- Utilizar adecuadamente los números y los colores trabajados
- Mostrar interés ante un cuento narrado en inglés con apoyo visual.

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 11		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	Diferenciación niños/as
	Psicomotricidad	Juegos y relajación
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	La casa Las localidades cercanas: El Toboso Los medios de transporte
	Animales y plantas	Paisaje y cultivos propios del entorno
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuento, secuenciación de un relato, adivinanzas, poesías, refranes.
	Música	Canciones Timbre: voz e instrumentos
	Aproximación al lenguaje escrito	Trazo de la grafía 11-20 Reconocimiento y trazo de palabras familiares Trazo de las grafías s, t minúsculas
	Expresión plástica	Creaciones con materiales de la naturaleza Nuestro álbum
	Números y operaciones	11-20 Operaciones: la resta
	Color	Repaso
	Forma	Repaso
	Series	Series numéricas
	Contrarios	Cerca/ lejos
	Capacidades básicas	Razonamiento lógico: cuadros de doble entrada
	Inglés	Repaso colores y números Audición de cuentos cortos (con apoyo visual) Canciones
TEMAS TRANSVERSALES	Educación vial Educación ambiental Educación para la salud	

UNIDAD DIDÁCTICA 12: NOS VAMOS DE VACACIONES. TERMINAMOS NUESTRA RUTA DEL QUIJOTE

En nuestra última unidad didáctica dedicada a las vacaciones y el verano, destacaremos la visita a las Lagunas de Ruidera y a lugares significativos presentes en el Quijote, como la cueva de Montesinos.

Objetivos didácticos

Identidad y autonomía personal

- Reconocer la estructuración espacial.
- Desarrollar la atención visual y la coordinación óculo-manual.
- Desarrollar la motricidad fina necesaria para la construcción de puzzles.
- Valorar el propio proceso de aprendizaje.
- Coordinar y controlar correctamente el propio cuerpo.
- Respetar las normas de los juegos.
- Reconocer la importancia de adquirir hábitos de atención y observación.
- Mostrar una actitud de ayuda en las tareas de clase.
- Reconocer las precauciones que debemos tener en cuenta en la playa y la montaña para evitar accidentes.
- Valorar las pautas de buen comportamiento en la calle y lugares públicos.

Medio físico y social

- Mostrar interés por conocer y utilizar los transportes públicos.
- Respetar las normas de comportamiento en los medios de transporte públicos.
- Reconocer las características propias de las vacaciones de verano.
- Identificar las tradiciones populares de cada localidad.
- Reconocer algunos medios de transporte.
- Valorar la importancia de evitar la contaminación acústica para cuidar nuestro entorno.
- Identificar algunas prendas de vestir propias del verano.
- Reconocer e identificar los medios por donde circulan algunos transportes.
- Identificar y reconocer el significado de algunas señales de tráfico.
- Reconocer algunos cambios de la naturaleza en verano.
- Reconocer algunos lugares significativos de la localidad.
- Reconocer algunas frutas propias del verano.
- Mostrar respeto y cuidado por nuestro entorno.

Comunicación y representación

- Comprender un cuento oral.
- Interpretar textos orales.
- Desarrollar la expresión oral.
- Respetar y valorar las aportaciones de nuestros compañeros.
- Reconocer e identificar los sonidos producidos por algunos medios de transporte.
- Interpretar canciones con el ritmo y la entonación adecuados.
- Dramatizar acciones cotidianas relacionadas con los medios de transporte.
- Mostrar interés por expresarse con el propio cuerpo.
- Consolidar el trazo de la grafía de los números del 11 al 20.
- Consolidar el reconocimiento y el trazo de las grafías
- Identificar el orden temporal de una secuencia de acciones.
- Usar correctamente diferentes técnicas plásticas.

CONTENIDOS UNIDAD DIDÁCTICA 12		
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	El cuerpo, su actividad y su imagen	La propia lateralidad
	Psicomotricidad	Circuitos
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	La vida en sociedad	El verano, las vacaciones Distintos tipos de paisajes: las lagunas de Ruidera. La localidad Los medios de transporte
	Animales y plantas	La naturaleza en verano
AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lenguaje oral	Cuentos tradicionales, cuentos actuales, relato, poesías
	Música	Canciones Sonidos de medios de transporte
	Aproximación al lenguaje escrito	Repaso
	Expresión plástica	Imágenes secuenciadas Nuestro álbum
	Números y operaciones	Operaciones: la resta (signo-)
	Color	Repaso
	Forma	Repaso
	Series	Series numéricas
	Contrarios	Repaso
	Capacidades básicas	Orientación espacial: derecha/izquierda
	Inglés	Repaso
TEMAS TRANSVERSALES	Educación ambiental	

8.- METODOLOGÍA

Las características peculiares del niñ@ de Ed.Infantil nos obligan profesionalmente a la utilización de técnicas metodológicas adaptadas a esta etapa.

A nivel legislativo, tanto la L.O.G.S.E, la L.O.C.E. como el R.D. 1333/91 del 6 de Septiembre por el que se establece el currículo de Ed.Infantil no se decantan por una opción metodológica única, ofreciendo al profesorado una serie de orientaciones y permitiendo a través de un currículo abierto y flexible, la adaptación de éstas a las necesidades educativas de cada centro y cada aula en particular.

El Equipo de Ed.Infantil de nuestro centro entiende que los principios metodológicos que deben regir nuestra intervención educativa y didáctica son los siguientes:

8.1- Principios de intervención educativa

Partir del nivel de desarrollo de los niñ@s.- Para ello, es necesario conocer su capacidad, competencia cognitiva tanto como sus experiencias y conocimientos previos, ya que éstos van a condicionar su aprendizaje. Precisamente estos conocimientos previos servirán de punto de partida para la adquisición de un nuevo aprendizaje.

Modificar esquemas de conocimiento que el alumno posee.- El niñ@ -según Piaget- en su conocimiento de la realidad no se limita a copiarla, sino que la modifica y la reinterpreta hasta que encaja dentro de su marco intelectual (equilibrio); todo ello a través de dos procesos complementarios y simultáneos: asimilación y acomodación. Para ello es necesario que las informaciones y experiencias nuevas propuestas al alumno no estén excesivamente alejadas de su capacidad (con lo cual no se producirá conexión con los conocimientos previos), ni por e contrario la información sea demasiado familiar (donde el alumno lo resolvería de manera automática y tampoco habría modificación).

Partir de una intensa actividad por parte del alumno.- El niñ@ deberá ser el principal protagonista en su proceso de aprendizaje a través de una actividad permanente y consistente en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento.

Motivación.- Es importante tener en cuenta el interés del niño, seleccionando temas de acuerdo con sus intereses y utilizando incentivos de diversa índole.

Individualización.- Atenderemos a la situación particular de cada niñ@, sus intereses, y sus circunstancias tanto sociales como culturales, adaptándose a ellas para que se produzca el aprendizaje.

Socialización.- La escuela debe dotar al niñ@ de los recursos necesarios para poder estar integrado en plenitud en la sociedad en la que vivimos, y por tanto facilitaremos el desarrollo de la capacidad social en el niñ@.

Actividad lúdica.- El juego es una actividad espontánea e inherente a las características del niñ@ de nuestra etapa. Por una parte es una gran fuente de motivación y por otra es una fuente privilegiada de aprendizaje, a través del cual el niñ@ adquiere gran cantidad de conocimientos.

Libertad.- Sólo a través de un clima de libertad se puede llegar a la comunicación espontánea y en consecuencia a la creatividad.

La libertad tiene un sentido positivo de autodeterminación de las propias acciones, de compromiso y responsabilidad, y en consecuencia se puede indicar un sentido de iniciativa, de ir descubriendo posibilidades de acción.

Intuición.- Partiendo de la necesidad de que el niñ@ capte los objetos de una manera sensible, ya sea de forma directa o indirecta.

Todos estos principios giran en torno a un eje vertebrador que los cohesiona: la necesidad de que los alumn@s realicen aprendizajes significativos y funcionales. Este aprendizaje parte de lo que el alumn@ ya sabe, de sus conocimientos previos y de las capacidades de razonamiento que caracterizan los estadios evolutivos del niñ@. Se trata de modificar las estructuras cognoscitivas del sujeto, creando situaciones de aprendizaje en las que el alumno establezca relaciones significativas entre las experiencias previas y las que se presentan como nuevas.

Para asegurar la construcción de aprendizajes significativos el enfoque globalizador parece ser la opción más idónea. Su justificación viene dada porque los niñ@s de estas edades realizan sus aprendizajes mediante las relaciones establecidas entre lo que los niñ@s ya saben y lo que se pretende que aprendan, y esto implica un proceso global de acercamiento del sujeto a la realidad que pretende conocer.

8.2.- Principios de intervención didáctica

Dentro de estos principios incluiremos la organización de los tiempos y espacios, los materiales y la relación con la familia.

El niñ@ de nuestra etapa vive su aquí y su ahora. No percibe el tiempo tal cual lo entendemos en el mundo adulto (adquisición que se producirá ya en Primaria); percibe el tiempo como la duración de una acción y por tanto, hemos de facilitarle las herramientas necesarias para que se oriente, estableciendo una serie de ritmos y rutinas, que por un lado ayuda al niñ@ a la toma de conciencia de la regularidad de las actividades (favoreciendo la comprensión del paso del tiempo) y por otro ofrece cierta seguridad al alumn@, enseñándole a prever las acciones que debe realizar en cada momento del día.

La distribución del tiempo del alumn@ ha de ser adecuada a las características particulares del grupo de alumn@s, a su capacidad de concentración, a su afectividad, al marco que envuelve la escuela y a los recursos con que cuenta. A su vez, la planificación del tiempo deber ser muy flexible, para poder adaptarse a cualquier situación imprevista o al ritmo individual de cada alumn@. Debe planificarse tiempo para el movimiento, para la música, para el lenguaje...Por ello el horario para Educación Infantil se establece en momentos, que pueden alargarse o acortarse dependiendo de las necesidades del momento. Un ejemplo, de modo global de los momentos presentes en nuestro horario y de las actividades que desarrollamos podría ser el siguiente:

Tiempos		Actividades
Mañana	En la entrada	‣ Nos saludamos ‣ Contacto informal alumn@-maestro y alumn@-alumn@
	Al entrar a clase	‣ Colgar el abrigo, ponerse la bata y sentarse ‣ Hablar con algunos alumnos individualmente ‣ Asamblea: pasamos lista, observación del tiempo atmosférico y del calendario, planning del día y distintas aportaciones de los niñ@s
	Trabajo concreto	‣ Lectura del cuento o fichas de trabajo ‣ Aseo (lavado de manos) y reparto de galletas
	Recreo	‣ Juegos libres y dirigidos
	Vuelta a clase	‣ Aseo (lavado de manos) ‣ Vuelta a la calma (asamblea) ‣ Tiempo de juego y actividades libres: rincones ‣ Recogida de material
Mediodía		‣ Comida
Tarde	Trabajo concreto	‣ Asamblea: qué hemos comido ‣ Tiempo para la relajación (según necesidades individuales) ‣ Fichas de trabajo, cuento tradicional ‣ Psicomotricidad o talleres
	Despedida	‣ Recapitulación de lo realizado durante el día ‣ Supervisamos orden de la clase, quitamos la bata y ponemos el abrigo

Dentro de la distribución del tiempo no debemos olvidar otros momentos, que si bien no cuentan con la presencia del niñ@, son necesarios para un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Son los tiempos de obligada permanencia en el centro del profesorado y que no suponen docencia directa con los alumn@s: la atención a padres/madres (ya sea en el contacto informal diario o en la hora semanal dedicada a tal efecto), los tiempos de coordinación (ciclo. C.C.P…), preparación de clases y formación.

Asimismo, y siguiendo con la colaboración de los servicios sanitarios de la localidad, hemos establecido un tiempo de actividades previas y posteriores a las revisiones médicas periódicas del niñ@ de esta etapa, que junto con la ayuda de los padres/madres, nos ayudarán a elaborar "El libro de la salud" de cada niñ@.

En la organización del espacio debemos tener en cuenta las necesidades de los niñ@s que la componen, adoptando un criterio flexible, que podamos transformar y adaptar según convenga. Bajo la concepción educativa del equipo de Ed.Infantil entendemos que TODO EL ESPACIO DEL CENTRO supone espacio educativo (pasillos, recreo, distintas salas…), aunque centraremos nuestra exposición en el aula de nuestro curso.

La disposición del aula ha de permitir al alumn@ desplazarse con facilidad para acceder a los diferentes espacios. Además, los materiales deben quedar al alcance de los niñ@s, previa explicación por parte del maestro de la utilización adecuada.

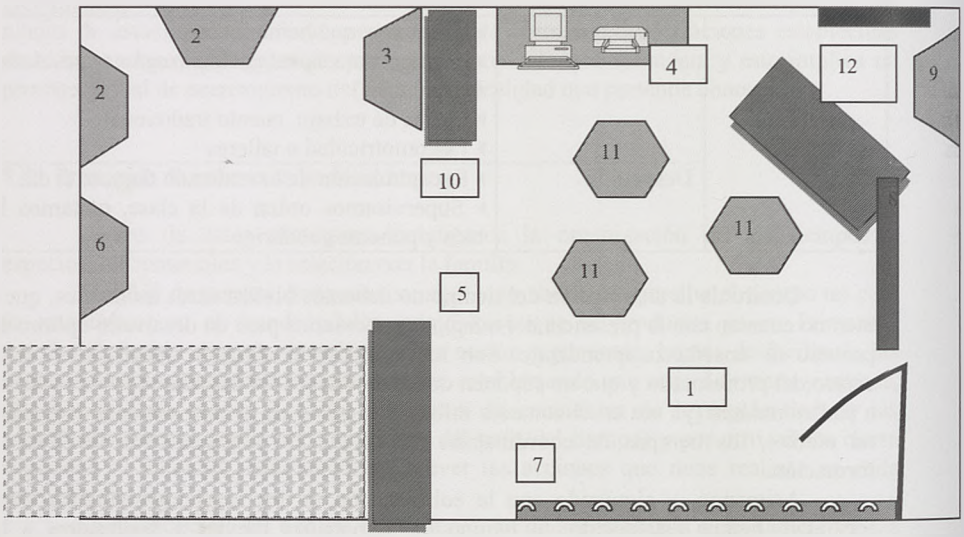
La distribución del aula debe, por un lado proporcionar la interrelación en espacios comunes que faciliten la relación social y la conciencia de grupo y por otro tener presente su funcionalidad y estética.

Aunque no existe una opción única para la distribución del espacio, bajo la perspectiva globalizadora, la utilización de rincones resulta muy adecuada. Los rincones permiten aprender de forma lúdica y por experimentación directa, poniendo en relación los nuevos contenidos con los conocimientos previos, y por lo tanto favoreciendo aprendizajes significativos.

Los rincones están organizados dependiendo los objetivos que se quieran cubrir: tendremos rincones obligatorios, que implican la participación de todos los alumnos (biblioteca) y rincones libres, en los que sólo trabajarán algunos niñ@s según el tipo de actividad, la opción particular del alumn@ o el criterio del profesor.

A lo largo del curso tendremos rincones fijos y rincones variables. Es lógico pensar que a medida que el niñ@ avanza en su desarrollo sus intereses varían con él, y por tanto el cambio gradual de algunas zonas de la clase con materiales novedosos va a revertir en una motivación constante y permanente por parte del alumn@.

La organización de nuestra aula de 5 años responde al siguiente esquema:



1.- Espacio libre: actividades colectivas o juegos individuales (importante para el intercambio y desarrollo social espontáneo). La alfombra también podemos considerarla dentro de este espacio. Aprovecharemos este espacio, además como rincón de las construcciones, debido a que contamos con un tipo de moqueta sintética en esta zona.

2.- Rincones fijos: Compuesto por todo tipo de material manipulativo, de observación y experimentación, que ayude a desarrollar el pensamiento lógico y la lectoescritura (puzzles, bolas de ensartar, encajables, regletas....)

3.- Rincón del juego simbólico: Este rincón variará según la unidad que estemos dando (supermercado, cocina...), teniendo dedicada una parte al hospital

4.- Rincón del ordenador

5.- Biblioteca/Rincón de las letras: expositor donde se guardarán los cuentos. De acceso libre para los niños, con una zona cercana (alfombra) para hacer más cómoda la

aproximación al mundo de la lectura. Cabe destacar este año la presencia de nuestro quijote.

Dentro de este rincón (que ocupa la alfombra de la asamblea y los expositores de las paredes) tenemos material manipulable de lectoescritura compuesto por paneles con velcro y letras e imágenes para que el niñ@ vaya escribiendo libremente las imágenes propuestas en cada unidad.

6.- El rincón del artista: Zona de creaciones plásticas

7.- Percheros

8.- Pizarra

9.- Taller de experimentos

10.- Armario archivador: Donde los niñ@s irán guardando sus trabajos en un departamento individual con su nombre.

11.- Mesas y sillas

12.- Puerta del aseo

En cuanto al material didáctico que tenemos en el aula, debemos diferenciar entre el material inespecífico (que sirve para distintos objetivos) y el específico, creado para un fin concreto.

Dentro de los materiales inespecíficos podemos citar:

- Material fungible: Papel, pegamento, tizas, tijeras, punzones…
- Del entorno: Piedras, hojas, arena, material de desecho (cartones, botes, chapas…) y material de uso común (vasos, coladores…)
- Audiovisuales: Radiocasete con CD y cámara digital
- Informático: Diversos programas educativos (Pipo, Pingüi, Sócrates…)
- Material de patio: cubos, palas, coladores, rastrillos, carretillas
- Paneles expositores: panel del tiempo, lectoescritura, asistencia…

En cuanto a los materiales específicos destacaremos:

- Psicomotor: Aros, picas, ladrillos (dentro del aula de psicomotricidad) y ensartables, tablas de abrochado y desabrochado
- Sensorial: Encajes de formas, tablillas cromáticas, juegos de volumen, juegos de tacto…
- Desarrollo de la inteligencia práctica: Construcciones, mecanos, puzzles…
- Desarrollo del pensamiento lógico: Dominóes, bloques lógicos, tarjetas de analogías…
- Desarrollo de la afectividad: Muñecas, peluches, cocinita… (rincón del juego simbólico)
- De expresión: láminas de vocabulario, títeres, ábacos, plastilina, caballete de pintura…

En nuestro ciclo tenemos gran cantidad de material intercambiable. Eso nos permite variar de manera constante el material de clase. Por otra parte el material creado por el equipo de Ed.Infantil (dibujos plastificados, cuentos…) hace que las posibilidades de utilización del material se multipliquen. Dentro de este material (adecuado y suficiente para el ciclo) cabe destacar la presencia de una cámara digital, que nos ayuda tanto en la programación de algunas actividades (secuenciación de imágenes) como en la propia evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los agrupamientos seguiremos los agrupamientos flexibles establecidos por García Hoz, en el que no encontramos, distintos tipos de agrupamientos en función de la actividad a realizar:

› Gran grupo: Se utiliza para las actividades de carácter expositivo, para las exposiciones verbales, gráficas o documentales. Habitualmente el gran grupo se compone del grupo/aula (en el momento de la asamblea) aunque también lo utilizamos en el caso de actividades comunes de ciclo.

› Equipos de trabajo: Son los equipos establecidos en clase (4 ó 5 alumnos). Se utilizan en actividades que requieren estrategias de indagación (habitualmente en el trabajo de rincones y talleres).

› Trabajo individual: Permite la reflexión personal y el trabajo autónomo.

Por último en relación con la familia, podemos decir que durante la etapa de Educación Infantil es de suma importancia mantener una estrecha y confiada relación y colaboración entre la escuela y la familia.

Esta colaboración debe realizarse a lo largo de todo el curso escolar, de manera que ambos compartan información y decisión sobre la evolución de los pequeños, en un marco educativo donde escuela y familia se unen con coherencia.

Entendemos que son esenciales los siguientes contactos:

› Entrevista inicial del curso

› Entrevistas individuales a lo largo del curso.- Para ello tenemos dedicada una hora semanal en nuestro horario sin alumnado y de obligada permanencia en el centro.

› Reuniones de padres.- Al menos una vez por trimestre y según necesidades.

› Notas puntuales.- Se redactarán notas informativas para los padres acerca de todas aquellas cuestiones pedagógicas didácticas, administrativas o lúdicas que deban conocer.

› Contactos informales.- Sobre todo en la entrada y salida de los niñ@s como fuente de información rica y valiosa, y previa quizás a una entrevista individual.

En el caso concreto de nuestro grupo de alumn@s los padres/madres llevan a cabo a lo largo de casi todo el curso (de noviembre a mayo) dos talleres en los que se implican de manera activa en la vida del colegio: el taller de cocina y el taller de cuentacuentos, establecidos en nuestro horario en una tarde cada quince días alternativos.

El taller de cocina tiene como objetivos (además de propia relación familia-escuela) la familiarización del alumn@ con la preparación de alimentos sencillos, la utilización correcta de los cubiertos, y la habituación del alumn@ para ingerir todo tipo de alimentos de manera equilibrada.

El taller de cuentacuentos tiene entre otros objetivos la familiarización del niñ@ con la literatura (oral y escrita), en el que los padres (y muchos abuelos) se implican no solamente en la narración del cuento, sino en la preparación de actividades en relación con el cuento narrado.

8.3.- Proyectos didácticos específicos en el ciclo

Desde hace algunos años, el equipo de Ed.Infantil seguimos un proyecto integrado en el tratamiento de las unidades didácticas y orientado al desarrollo de la lectoescritura en la etapa que nos ocupa. Este proyecto parte de las palabras más cercanas al niñ@ y que forman parte afectiva de su vida: su nombre, su localidad, los objetos más cercanos que escribirán en principio de manera libre. La presentación progresiva del abecedario a través de los cuentos de El país de las letras irá ofreciendo al niñ@ la posibilidad de acercarse de manera progresiva a la escritura objetiva. Cabe destacar en este proyecto la cantidad de material del que se dispone

(elaborado por el equipo de Ed.Infantil) y la necesidad de un etiquetaje meticuloso en las aulas, con el fin de poner en contacto al niñ@ con la importancia de la lengua escrita. En tres y cuatro años trataremos fundamentalmente el uso de las mayúsculas, introduciendo la minúscula al final de cuatro años y trabajándola de manera más profunda en cinco (con doble pauta), siempre en función de la evolución del grupo.

9.-ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A nivel legislativo la LOGSE, y la Junta de Comunidades (Artículo 2, Decreto 138) considera que un alumno tiene necesidades educativas específicas (n.e.e.) si en un período concreto o a lo largo de toda su escolaridad, requiere una atención específica de apoyo educativo por las siguientes razones:

- Discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta.
- Sobredotación intelectual.
- Estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud.
- Presentar un desajuste curricular significativo sin que este tenga por causa las situaciones anteriores.

Se puede considerar que: "Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o curriculares significativas en varias áreas de ese currículo".

En nuestro caso concreto, tenemos un caso de hipoacusia severa congénita, un tipo de necesidad educativa especial de tipo sensorial. La detección y el tratamiento precoz de la deficiencia auditiva ha hecho que el niño esté acostumbrado a leer en los labios. A nivel general, las exigencias en cuanto a objetivos y contenidos son las mismas que para el resto del grupo, suavizándolas, en el caso de pronunciación y percepción auditiva. Este alumno acude a 4 sesiones semanales con el especialista de audición y lenguaje. Cabe destacar la utilización en el aula de un aparato de frecuencia modulada (los conocidos como FM). Este tipo de aparatos constan de dos partes: la parte emisora, con un micrófono y una petaca (para el profesor) y la parte receptora que consta de un cable (colgado al cuello) y petaca para el niño.

Este tipo de aparatos se utilizan para las actividades en grupo (cuando va con el especialista, por ejemplo, no se utiliza). Conviene situar siempre al niño enfrente nuestra de tal modo que pueda leernos en los labios y complementar la información acústica. En actividades donde cada niñ@ responde individualmente, es necesario ir colocando el micrófono a cada niño, para que el niño participe activamente de todas las actividades.

Cabe destacar la concienciación del grupo hacia la deficiencia de este niño en particular, que ha sido trabajada desde el inicio de la escolaridad (3 años). Habitualmente, sus compañer@s le hablan despacio y mirándolo a la cara, condición que ha supuesto la socialización normalizada de este caso.

Ahora bien, la atención a la diversidad también está presente tanto en cuanto cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje propio, y por tanto la aplicación del principio de individualización nos obliga profesionalmente a establecer actividades de refuerzo para aquellos niñ@s que necesiten mayor volumen de actividades para alcanzar los objetivos propuestos, y actividades de ampliación, para aquellos que los alcancen con mayor facilidad y demanden un tratamiento más profundo.

10.- EVALUACIÓN

En los sistemas educativos tradicionales la evaluación ha sido entendida como la valoración a partir de la información recogida de los aprendizajes de los alumnos.

Nuestro modelo curricular actual comporta una concepción de la evaluación distinta a la tradicionalmente aceptada, ofreciendo un concepto más amplio y entendida como un proceso de recogida de información y de análisis que nos permita conocer hasta qué punto se está produciendo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje y qué problemas se están planteando en este proceso. Esto implica la evaluación no solamente de los aprendizajes de los alumnos, sino también la evaluación de nuestra actuación y del proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación en Ed.Infantil está fundamentada legislativamente a partir del artículo 4º de la L.O.G.S.E., el artículo 7 del R.D. 1333/91 del 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Ed.Infantil y la orden del 12 de noviembre de 1992 de la Evaluación en Ed.Infantil. En sendas leyes se establece la evaluación como un elemento curricular (qué, cómo y cuando evaluar) con carácter global, continuo y formativo, haciendo especial énfasis en el proceso más que en el resultado.

Partiendo de estas premisas, veamos la evaluación en nuestro centro en particular.

10.1.- EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Dentro de la evaluación del alumnado distinguiremos tres partes: qué, cuando y cómo evaluar.

10.1.1.- Qué evaluar

El proceso educativo tiene como finalidad la contribución de manera armónica al desarrollo del niñ@ en todos sus planos. Su puesta en práctica ofrece al niñ@ las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos previstos.

Para corroborar en qué medida se han alcanzado los objetivos establecemos unos criterios de evaluación que constatan de manera evidente la consecución de los objetivos en nuestro nivel -y por ende, ya que nos encontramos en el último nivel del ciclo- los objetivos generales de la etapa, utilizando la observación directa como principal instrumento para la recogida de información. A continuación expondremos por áreas los criterios de evaluación establecidos para el tercer nivel del ciclo de Ed.Infantil, haciendo referencia a los objetivos de área presentes en los distintos criterios:

<u>IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL</u>

1. Identificar las partes del propio cuerpo, en el de otro niño y en un dibujo. (Objetivo 1,2).
2. Distinguir los sentidos e identificar sensaciones a través de ellos. (Objetivo 4).
3. Expresar las emociones a través del cuerpo. (Objetivo 7).
4. Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas. (Objetivo 8).
5. Orientarse en el espacio. (Objetivo 5).
6. Tener interiorizada su lateralidad. (Objetivo 5,6)
7. Aceptar las reglas del juego. (Objetivo 9).
8. Ser autónomos en su aseo personal. (Objetivo 10).
9.-Conocer y ser respetuoso con las diferencias personales. (Objetivo 3).

MEDIO FISICO Y SOCIAL

1. Distinguir a los miembros de su familia, identificando parentesco, funciones y ocupaciones. (Objetivo 2, 10).

2. Conocer las dependencias del colegio, la clase, sus miembros y sus funciones. (Objetivo 1,3).

3. Identificar las dependencias de la casa y sus funciones. (Objetivo 3).

4. Respetar y cuidar los objetos de su entorno. (Objetivo 6)

5. Cuidar y respetar los animales y las plantas. (Objetivo 6,9).

6. Nombrar los edificios más representativos de su entorno y conocer sus funciones, describir algunas profesiones, formas de vida, fiestas, etc. del barrio, la localidad o de otros lugares. (Objetivo 7, 8).

7. Organizar la información obtenida, establecer categorías y realizar comparaciones. (Objetivo 4)

8. Asumir y terminar tareas, participar en las actividades y respetar las normas de los grupos. (Objetivo 5).

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Hablar con una pronunciación correcta. (Objetivo 1).

2. Discriminar auditivamente palabras, sílabas y fonemas. (Objetivo 2)

3. Participar mediante comunicación oral (conversaciones, cuentos, canciones, adivinanzas, poesías...). (Objetivo 1)

4. Memorizar pequeños relatos. (Objetivo 1, 3).

5. Interpretar imágenes, carteles, fotografías, pictogramas y cuentos. (Objetivo 5,9).

6. Reconocer las grafías dentro de las palabras. (Objetivo 5,6).

7. Leer e identificar letras, palabras y frases sencillas (Objetivo 5,6)

8. Representar gráficamente lo que lee. (Objetivo 4,5,6).

9. Conocer y utilizar la lengua extranjera en los diálogos y actividades que se proponen en el aula. (Objetivo 7, 8).

10. Usar el ordenador como recurso con una cierta autonomía. (Objetivo 7,8).

11. Aprender a contar de forma correcta. (Objetivo 10).

12. Identificar los quince primeros números y su representación gráfica. (Objetivo 10).

13. Conocer los primeros números ordinales. (Objetivo 10).

14. Realizar las grafías de los números sencillos. (Objetivo 10).

15. Clasificar elementos atendiendo a sus propiedades. (Objetivo 9).

16. Resolver problemas sencillos que impliquen operaciones básicas. (Objetivo 10)

17. Identificar las formas geométricas más elementales: (objetivo 10).

18. Medir y estimar de forma ajustada en relación con la duración, la distancia o el tamaño.(Objetivo 10)

19. Identificar los colores primarios y su mezcla .(Objetivo 6).

20. Tener interés y respeto por sus elaboraciones plásticas y por las de los demás.(Objetivo 6).

21. Conocer las propiedades sonoras del propio cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales (Objetivo 8).

22. Memorizar las canciones aprendidas. (Objetivo 8)

23. Expresar sentimientos y emociones con el cuerpo. (Objetivo 9).

24. Desplazarse por el espacio con distintos movimientos. (Objetivo 9)

25. Dibujar, modelar, pintar objetos reales o imaginarios, acciones, deseos. (objetivo 9).

10.1.2.- Cuándo evaluar

Como hemos dicho anteriormente la evaluación en Educación Infantil será global, continua y formativa. Debemos distinguir cuatro momentos clave en la evaluación:

Evaluación inicial.- Tiene como objetivo obtener información sobre la situación de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, la evaluación inicial para conocer los contenidos previos de los alumnos se convierte en una tarea prioritaria.

Evaluación continua o formativa.- En este tipo de evaluación pone énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje entendido como un continuo. Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que resulten disfuncionales.

Evaluación sumativa.- Tiene como objetivo proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, referidos a cada alumno y al proceso formativa. Se realiza al final de cada una de las fases.

Evaluación final.- El maestro, al final de cada curso escolar debe realizar un informe de evaluación con los datos más relevantes del proceso de aprendizaje de cada niñ@, teniendo en cuenta los datos recogidos a través de las evaluaciones continua y sumativa. Igualmente, al término del ciclo (como es nuestro caso) se realizará un informe final de evaluación donde queden reflejados los aspectos más relevantes sobre el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales e igualmente las medidas de refuerzo y adaptación que en su caso hayan sido utilizadas.

El tutor/a deberá informar regularmente a los padres acerca de los progresos o dificultades detectados e incorporar a la evaluación las informaciones que éstos proporcionen. Esta información será ofrecida a los padres al menos una vez al trimestre a través de un informe escrito en el que se reflejen las capacidades que el alumno ha alcanzado o desarrollado.

10.1.3. Cómo evaluar

Las características de nuestro currículo (abierto y flexible) así como la necesidad de partir de los niveles de desarrollo del alumno y respetar el ritmo individual de cada niñ@ en función de sus características específicas (a través del principio de individualización), supone un concepto distinto de evaluación en nuestra etapa. Siguiendo la Orden del 12 de noviembre por la que se establece la evaluación en Ed.Infantil, La valoración del proceso de aprendizaje se expresará en términos cualitativos*. La evaluación del alumn@ supone la valoración de su evolución de capacidades, situando la evaluación de los procesos en un lugar privilegiado, frente a la evaluación de los resultados (mucho más importantes en los sistemas educativos tradicionales.

* Orden 12 de noviembre art. 5

10.2.- EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Como venimos apuntando a lo largo de todo el apartado, el concepto de evaluación actual entiende la necesidad de evaluación no solamente de las capacidades, sino de todo el proceso educativo. La evaluación del proceso supone una reflexión constante, continua y conjunta por parte del equipo de Ed.Infantil y la toma de decisiones en torno a las valoraciones obtenidas.

Es lógico pensar por tanto que el propio documento (programación) como documento dinámico es susceptible de ser evaluado, revisado y en su caso modificado según las necesidades del momento.

Para la evaluación del mismo tenemos dos herramientas fundamentales: la programación general anual (P.G.A.) donde se encuentran las decisiones tomadas para el curso (se realiza al principio) y la memoria final de curso (M.F.N.) donde se plasman los desajustes que puedan haber surgido entre lo programado y lo conseguido, así como las medidas de intervención propuestas para su subsanación.

Por último, no debemos olvidar que las reuniones de ciclo (quincenales en el horario de obligada permanencia en el centro sin alumnado), nos ayuda no solamente a la reforma de la programación (que como documento del centro debe reformarse) sino a la toma de contacto, el enriquecimiento y la toma de decisiones conjunta en el proceso didáctico del ciclo, asegurando la coherencia y la graduación de los aprendizajes a lo largo de la escolaridad.

Precisamente con el propósito de asegurar esa coherencia, desde hace unos años, el ciclo de Ed.Infantil y Primaria, han programado reuniones mensuales para establecer criterios comunes en torno a la continuidad en el paso de la Ed.Infantil a la escolaridad obligatoria; decisión tomada a partir de los resultados obtenidos de la evaluación del proceso, donde encontrábamos un gran cambio entre la metodología utilizada en ambas etapas.

Por último, y para concluir, el equipo de Ed.Infantil entendemos que la evaluación es REFLEXIÓN; reflexión que nos ayuda a reconocer los errores cometidos en la práctica educativa, y por tanto a la toma de medidas que revierten en una mejora de la calidad de la enseñanza.

11.- MATERIALES CURRICULARES Y BIBLIOGRAFÍA

Como venimos viendo, la tarea de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje no es una tarea fácil. Forma parte de toda una estructura, que comienza con la legislación vigente (primer nivel de concreción) y se concreta en unas características específicas y peculiares, tanto del centro y el entorno (segundo nivel de concreción) como a un grupo de alumn@s (tercer nivel), garantizando así una formación común para todo el territorio español, y a la vez susceptible de ser adaptada a una situación concreta, gracias a la apertura de nuestro currículo actual.

Precisamente los materiales curriculares son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.* Por tanto, la utilización de los materiales curriculares podemos decir que nos presentan propuestas para orientarnos o ilustrarnos sobre fórmulas diversas de llevar a cabo cualquiera de las acciones características de cada uno de los niveles de desarrollo del currículo. Los materiales curriculares y bibliografía de referencia del equipo de Ed.Infantil es la siguiente:

---

* Zabala (1989)

› Legislación actual básica:

• Artículo 27 de la Constitución Española, en el que se establece el derecho a la educación

• Ley 1/1990 del 3 de Octubre L.O.G.S.E.

• Ley 8/1985 de 3 de Julio (L.O.D.E.)

• Ley 9/1995 de 20 de noviembre (L.O.P.E.G.)

• RD. 1333/91 del 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Ed.Infantil

• Cajas Rojas.

• Ley 10/2002 del 23 de diciembre Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.)

• REAL DECRETO 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

• R.D. 829/2003 de 27 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Ed.Infantil (con criterio L.O.C.E.).

› Proyecto curricular del 2º ciclo de Ed.Infantil y Proyecto educativo de centro .- No debemos olvidar que la implantación de la L.O.C.E. actualmente ha sido retrasada hasta el curso 2006-2007 y por tanto todas las decisiones tomadas en el P.C.C. y en el P.E.C. están todavía vigentes. Por otro lado, debemos entender que los P.C.C. y P.E.C.anteriores sientan las bases de las características de un centro y por tanto, el modo de entender todo el proceso educativo y didáctico.

› Manual de Psicología Evolutiva (García Madruga y V.V.A.A., Ed. U.N.E.D 1999).- Como manual de referencia nos permite corroborar las características de nuestros alumn@s y si su evolución se corresponde con la edad cronológica.

› El niñ@ que habla (Marc y Monforte) Ed.C.E.P.E. (Madrid, 1994; edición renovada).- Para el Equipo de Ed.Infantil es punto de referencia para el proyecto llevado a cabo en el ciclo de lectoescritura, por el enfoque comunicativo –en nuestra opinión- muy acertado y cercano a la vida del niñ@ que nos ofrece este libro.

› Guías de distintas editoriales: La puesta en práctica de las unidades centradas en el libro del Quijote, no nos permiten la utilización (por parte de los niñ@s) de ninguna editorial, ya que hasta este momento no existe ningún texto que se adecue a las características del mismo. Tanto la programación como las actividades y fichas de aula son realizadas por todo el equipo; ahora bien las guías de distintas editoriales (SM, EDEBÉ y EVEREST, fundamentalmente) nos sirven de ayuda a la hora de estructurar los objetivos y los contenidos en nuestra programación.

› El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (Cervantes) (Diversas ediciones).- Que duda cabe que ha sido el manual utilizado para la elaboración de las unidades didácticas.

12.- CONCLUSIÓN

A lo largo de esta programación hemos intentado dar respuesta didáctica a la realidad social de un entorno, de un centro y de unos alumn@s en particular. Con ello conseguimos una formación común en todo el territorio de Castilla la Mancha, y a la vez, adaptada al perfil peculiar y específico que componen la distintas variables que concurren en nuestro centro, contribuyendo así al desarrollo armónico del niño en sus

cinco planos*, y preparándolos para desenvolverse en una sociedad axiológicamente plural, basada valores como la libertad, la tolerancia y la solidaridad.**

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Legislación vigente (expuesta en el punto 11 de esta programación.
- Proyectos educativos de centro y Proyectos curriculares de varios centros (C.P. Cristóbal Colón de Quintanar de la Orden, C.P. Virgen de la Asunción de Letur, C.P. Virgen de los Ángeles de Pedromuñoz).
- Piaget, Jean. Seis estudios de psicología. Planeta-Agostini, Barcelona, 1985.
- Flavell . La Psicología evolutiva de Jean Píate. Ed.Paidós. Buenos Aires, 1968.
- Aranda, Rosalía. Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil. Ed. Escuela Española. Madrid, 1996.
- Guías de distintas editoriales para la etapa de Ed.Infantil (SM. EDEBÉ y EVEREST)

Por otra parte hemos de tener en cuenta distintas páginas web que nos han servido de gran ayuda en la elaboración de esta programación. Destacamos las siguientes:

- www.educacioninicial.com
- www.profes.net
- www.pequenosgrandesamigos.com
- www.educalia.org
- www.maestros25.com

* Finalidad de la Ed.Infantil (L.O.G.S.E)
** Segundo párrafo del Preámbulo de la L.O.G.S.E.

"A HORROR OF GREAT DARKNESS FELL UPON HIM"

(Genesis, Ch. 15, v.12)

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez

"a horror of great darkness fell upon him"[1]

(Genesis, Ch. 15, v.12)

"How can I... tell of that strange scene,
its solemnity, its gloom, its sadness, its horror;
and, withal, its sweetness?"
(Stoker 1989: 332)

In this essay we shall try to analyse the concepts of terror and horror, concepts which permeate, pass through and go along a great number of stories, resembling a shadow which does not separate from characters at first and readers, us, at last. In addition, we shall try to analyse its conception and a characteristic that outstands due to its utmost importance: the almost obsessive identification the reader feels with these concepts, which clearly deepen our feelings of terror and disgust.

Literature cannot be separated from man. Horror is a human feeling which obviously cannot be separated from man, either. Consequently, horror expressed in literature is more than just an emotion, a feeling or a device. Horror goes into man's nature and shows our real identity.

Traditionally, critics have considered horror writings as mere imagination outputs; but few of them have taken into account their real meaning.

Gothic literature is said to be the most outstanding period where hidden emotions were released. However, history and literature are full of examples of horror samples. Thus, we should ask ourselves about the factual meaning of such a feeling, and maybe we should understand it rather as a more complex representation of society.

If we accept that we write and talk to express our main thoughts, (an assertion everybody takes for granted), nobody can doubt that horror writings are showing our inner world and feelings, our inner fears and thoughts. This new vision would demand a quick revision of literature from a sociological point of view, provided that we understand literature works are the reflections of people's lives.

We do not want to go into the distinction between horror and terror, since Ann Radcliffe described this opposition quite clearly. Nevertheless, we cannot leave out some other side feelings which collide with horror and which either influence it or are a result of it. In this list, we should not forget love, romance, fantasy, and many more. Nowadays, many of these feelings are being expressed more directly through cinema and mass media, but they are older.

[1] El presente artículo es la plasmación de la Comunicación homónima presentada en 1st International Conference on Popular Texts in English, organizada por el Departamento de Filología Moderna de la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha (1998).

No doubt, once you reach this point in our writing you may think we are speaking of Gothic. However, I insist on claiming a wider vision of it.

Romans, Egyptians, Assyrians, Chinese and many more have expressed throughout history their feelings and emotions in literature. Horror, as part of literature, has been presented by them, but not isolated. The point is that we have also tried (or needed) to concentrate that feeling on one character, or two. However, that character has usually appeared as the one charged with it -as if showing one's inner soul- or rather as the one who provokes it. In this latter option, it may clearly be inferred that it refers to both our fear and our need to find someone or something who/which is responsible for the novel's mood, the character's mood, our mood, so that we can blame and try to take measures against it.

Another interesting point to note is trying to explain why something produces horror; in this sense, the question is whether something produces horror or if we feel it. Maybe, the right answer implies a double-way interpretation. Dracula, Frankenstein, Dr Jekyll and Mr Hyde, Lamias, The Were-Wolf, all of them seem to provoke horror. But maybe the problem is not what they provoke or why or what one feels but rather if we have understood them properly; if they are properly interpreted or if we have outlined them according to our needs. We project our feelings in literature as we read it; we read as we are; or remembering Conrad's words, we live as we dream, alone.

To conclude nobody can ignore horror is linked to human kind, and trying to deny it can turn into our own threatening weapon. Reaching this conclusion, it would be easier to understand Stephen King's words:

"*We make up horrors to help us cope with the real ones*".

The Monster

The monster, which has achieved such fame thanks to cinema, needs no introduction. Literary characters such as Dr. Jekyll-Mr. Hyde, Frankenstein or the vampire have reached their highest position just in the middle of the twentieth century technological society, gaining a fame they themselves would not have even dreamt of.

Inside these stories, fear, mystery, ghosts and all the combinations of terror and human passions are mixed in an extraordinary way. On the one side, the reader has no choice but making comparisons between the Christian myth of Lucifer and the creation of Adam. On the other, many of the characteristics of these works -the emphasis on horror and incest- had already been outlined in stories belonging to all cultures and times. The 'evil' may be as old as the human beings, older than the good.

The idea of the monsters has probably been around human kind since we started to consider the idea of Death and Horror as something that fulfils universal laws. We could ask ourselves why monsters have attracted the attention of all the readers throughout History. These creatures have the ability to evoke in our mind dark images, mid-night horror films about ghosts, dark forests lost in the middle of nowhere and tyrannical beings capable of any bad action. The monster is a creature that causes alarms not only due to its otherness but, also, because it seems that it is, or it can be, perfect and real at the same time. We fear what we unconsciously desire.

We all associate terror and horror with black clothes and with the darkest side of life. No doubt, monsters would not exist without Gothic background, its emphasis on the horrible but full of life sensations, a repressed sexuality (at least apparently) and some certainly Faust-like characters. Many of the authors of works inside this field, Le Fanu among others, turned these beings into some attractive, exotic and smart creatures, all with a hypnotic look, far from the horrible and fearful being they used to be.

> "*Her complexion was rich and brilliant; her features were small and beautifully formed; her eyes large, dark, and lustrous; her hair was quite wonderful, I never saw hair so magnificently thick and long... It was exquisitely fine and soft, and in colour a rich very dark brown, with something of gold... in her room, she lay back... talking in her sweet low voice,*" (Le Fanu 1992: 290)

Works like the ones mentioned before took their characters towards a new territory they had never entered. The original idea is that the monster is the main character in the story. Its love, its hate, its hopes and its fears show clearly its human condition. The monster expresses the dark side of life better than any other being. It has power, glamour and sexuality.

Monsters, the main characters of the most horror stories, have fed the human imagination for ages. However, these beings' biographies go back in time much before the XVIII-XIX English century works. They are literary characters which generations of human beings have believed in as really truthful. Folklore and superstitions influenced, a great way, the characters their authors created or just outlined.

Adultery, crime, psychopathology. These three elements are presented in the most famous works of this genre, and they cannot be separated from horror, eroticism. They are but just the reflection of the society of the authors, accompanied by the religious ideas of sin and punishment, being these two some universal ideas belonging to almost any culture and time.

Somehow, these monsters attract our attention because nobody understands them, for being rejected and attractive at once. We can ask ourselves why they have always been monsters that mix all the fascination and horror that we feel with darkness and death, why they have been so successful when entering our imagination if we do not believe in them.

Gothic literature refers to a literary style that flourished at the end of the XVIII century and along the XIX, being essential in the conformation of the image of the monsters just as we see them at present. Called Gothic due to its constant allusions to medieval ruins, castles and monasteries, this literature was characterised by the use of a mysterious atmosphere, with supernatural details. Obviously, it was impossible that the monster did not attract the Gothic writers' attention.

The Gothic novel dominated the English Literature since its very conception in 1764 after the publication of The Castle of Otranto by Horace Walpole -although it is true that it is already possible to see similar elements in Ferdinand Count Fathom (1753) by Smollett, perhaps the first Gothic work which offered terror and cruelty as the most important devices (we should not forget some previous plays by Shakespeare).

Towards 1740, a clear change in sensibility started to develop. The genre took many of its strongest images from the graveyard poets Gray and Thompson, mixing a mountainous landscape or a big and dark forest with the vegetation which closed hidden ruins, horror rooms, monasteries, medieval castles with many secret chambers, prisons, stairs which lead to nowhere, torture chambers and many more. The graveyard poetry flourished in the first half of the XVIII century, and it was the first seed for the Gothic. The most important poetic topics used by this school, which would become constant in the Gothic Literature, were the night, the ruins, death and ghosts. While they showed images from Death and the horrors from grave, this school's first aim was to glorify the spiritual end the grave represented, turning death and its elements into objects which could be appreciated form an aesthetically point of view.

Gothic fiction refers to a type of novel or romance which became popular at the end of the XVIII century and beginnings of the XIX. The word Gothic had acquired the meaning of savage, barbarous, strange and surprising, being these characteristics very appreciated by the writers, as a reaction to the Neo-classicism, belonging to the beginnings of the XVIII century. Most movements in history are but a reaction against what happened before. Gothic fiction in general represents a type of subversive text. Gothic is a mixture of Evil, which we both fear and desire. This mixing of fear and desire is what turns Gothic into something interesting for readers. Opposed to other genres where Good and Evil can be analysed as two universal truths, Gothic lets us have a mingling of the lines that separate good and evil. It does not give us a didactic assertion but it gives us a feeling of fear and an absence of security. It is a vehicle to feel terror, but it is also a means to understand it. This like lasted throughout the XIX century, and the Gothic tale not only lasted until the end of the century, but it also experienced a new revival thanks to cinema (horror films are still very popular in our times).

The Gothic novel had turned to its starting point, from its rebellion against reason to its incorporation to reason as a derivation from terror. The influence of the Gothic novel is felt today in the description of the antagonist and at the same time seducer character, whose malign characteristics attract our own feelings of fear. The Gothic novel has had an immense impact in most of the literature presentations, from its conception towards the half century of the XVII century. The popularity of this genre has increased in a very spectacular way. The use of the sublime and the evident use of the supernatural elements (which first appeared in the Gothic novel and was used much more later in the Romantic movement), as well as the presence of an enchanted house (being this an image used, maybe, too much by cinema) influenced deeply the style and the material of the Romantics. Most of the Gothic novels are stories "intended to chill the spine and curdle the blood." (Cuddon 1988: 19)

Although the word Gothic (in a clear connection with Romanticism) is used too much and it seems not to have an exact definition, it can be said that it is characterised - in general terms- by an emphasis on imagination and emotion, everything that cannot be explained by reason.

The effects of the Gothic still can be seen in modern literature. The literary motives set by Horace Walpole can be observed in all the literary expressions; in fact, his work The Castle of Otranto represents the essential point of Gothic, characterised by its opposition to realism and its literary tradition. This work as well as the English Gothic Novel, repeats the atmosphere that characterised it so much, and that we shall find in Poe: mystery, dark rooms, feelings which lead the reader to a very uncomfortable situation... However, Gothic novel has been condemned to be lost and forgotten in libraries, and with few exceptions, the novel has disappeared from the cannon of the western literature.

The Gothic horror, when influencing us, manages to catch our bodies and minds. It lets us feel terror in a conscious way. This situation places terror in the background of reality, of our reality, and turns rational thought into something that is not sure at all. Fear is a virtue in the terror story. As a rule, it can be said that the characters which do not fear the monster are killed. Fear lets us believe in the existence, the reality of the monster so that it in the end we can fight against it and win.

In its most simple state, the Gothic fiction will exclusively cause fear. Gothic horror, in a higher state, shows the reader's confidence in a mere convention. It shows that rational thought can be destroyed, portraying a Nature which cannot be explained. It shows what lies beyond our control, and, however, that group of things is made of

elements which are familiar to all of us. Above all, Gothic reveals us what we are, the inexplicable aspects of our own nature. It is important to point out the principles of the atmosphere, which rule the Gothic works. This atmosphere was influenced by the supernatural, terror and horror, where it cannot be forgotten the personification of the structure of a Protestant rationalist society.

In her book The Gothic Impulse in Contemporary Drama, Marybeth Inverso points out several essential effects of the Gothic writing:

> "*[It] appeals not to a vulgar mass sensationalism, but to a deep, abiding sense of danger and of pervasive dread. It punishes both the rationalist who explains away its terrors and the spook dabbler who insists on uncomplicated happy horror.*" (Inverso 1990: 1)

In conclusion, Gothic novels highlight atmosphere and characters more than action. Some of the most important elements are dark places, ghostly revelations, sinister characters opposed to those who represent the good and innocence. The dark rooms, secret corridors, wet prisons are complemented with castles and dark rooms, sad churches, mediaeval ruins abandoned in the middle of a lost moor. It is easy to identify the fact that Gothic elements dominate literature and society from all the times: the characters' expressions of fear, the sinister architecture... and many other characteristics that appear in these stories.

However, there is an element which creates ghosts and that it is essential: fear. Moreover, let us remember that the one who feels fear usually sees images, either real or unreal. The one who is fearful usually sees an unreal image, a ghostly image, as well as s/he trembles and shudders. The fear to the unknown takes us to justify (even if we think our explanation is unbelievable) situations we cannot explain with our reason.

The ghost story is an essential part of the Gothic tradition of romance, with an unreal and exotic atmosphere, a world populated by evil characters, crazy ladies, families where madness and violence are their linking device, dark and sinister castles and mansions, and all these completed with a certain master touch of terror and horror. The arrival of the Gothic novel implies the confirmation of the ghost in Gothic fiction (it had already appeared in Hamlet, for instance). The so-called sensibility poetry had also a deep effect and influence in the German writers of terror stories from the end of the XVIII century.

The modern story of monsters shares many of the characteristics of the Gothic romance. Its atmosphere is supernatural, with some reminiscences of a violent or horror-full past, but a horror that permeates up to present so that we do not know what is in fact going on. The nightmare of the story is reinforced with some very strong suggestions about an illegal sexuality and a sexual violence; all this started with the Gothic romance and with a long literary tradition which includes writers like Bécquer, Henry James, Hawthorne, Poe, Dickens, Wilkie Collins and Hoffman.

Nevertheless, the very real terror goes a bit beyond this genre. Whereas the Gothic tale works in the surface level, terror stories work deeper, thanks to their description and plot layout, creating, thus, a dark and sinister world as well as full of terror, since it is untouchable and it cannot be expressed with words. Now, we only have to say that:

> "*People go on reading ghost stories because, at a basic and perhaps somewhat childlike level, they rather enjoy being frightened. A really good ghost story is frightening. There's no doubt about that. It puts the wind up one.*" (Cuddon 1988: 37)

What is there in these works, so repetitive and fantastic? Why have they been so seductive for the then and now readers? The monster is destroyed, the sun rises, and bells toll, but the Gothic world is so subversive that it overcomes any happy ending it might have. It does not accept a happy conclusion. The most frequent objective of the open endings is make terror last after we close the book.

> "*En algunas ocasiones, como un tributo al género terrorífico clásico, el final abierto ofrece la disyuntiva entre la aceptación de lo fantástico como real o como alucinación*" (Sancho Cremades 1995: 388).

Anyway, there is still a question to be solved: why do readers enjoy works like these when the terror feeling is usually avoided, and it usually represents a disgusting feeling towards what causes it? Among the reasons for the success of works like the ones we are analysing (in which the duality not only between characters but also between characters and reader is an essential element of them) are these:

- When the reading of the stories goes on, we easily detect a rising psychological violence the reader identifies with in a very high grade. We should point out here that society in general feels a very strong fascination with the violent topics. In fact, society has always been violent and has felt a high grade of fascination towards violence.
- Language is easy and can be understood by everybody.
- In most of the scenes, writers describe a visual world.

The Gothic novel appears in a sudden way due to the rising preoccupation about the individual conscience, which starts at the beginning of the XVIII century. The effect of that preoccupation is very well shown in literature. However, in these novels, the characters' emotions are shown in a totally new way; their passions and deeper fears are literary expressed like other characters, natural phenomena or even inanimate objects. At the same time, the nature of fear shown in theses novels -fear to be enclosed, to be raped, to the triumph of Evil against Good and the Chaos over Order- seems to reflect a specific historic moment; that historic moment is characterised by a rising disillusion towards the rationality of Enlightenment and the bloody revolutions from America and France. The fear belonging to Gothic is not a random point. At first sight, we think that Laura (Carmilla) describes herself like the antithesis of what the Gothic fear represents:

> "*...I was one of those happy children who are studiously kept in ignorance of ghost stories, of fairy tales, and of all such lore as makes us cover up our heads when the door creaks suddenly, or the flicker of an expiring candle makes the shadow of a bed-post dance upon the wall, nearer to our faces.*" (Le Fanu 1992: 276-7)

"Horror is not a genre... horror is an emotion"
Prime Evil (Douglas E. Winter)

Terror and Horror

Although the novels usually catalogued as Gothic are joined by some thematic and stylistic conventions, it seems that they greatly vary in the emotional reactions they aim at from readers. Terror is characterised by an obscurity or indetermination since it presents a potentially horrible fact; this indetermination leads reader to sublimity. Horror, on the contrary, almost destroys the reader's ability to react, due to its ambiguous atrocity.

The word horror has had so many meanings and connotations along the years that it is easy to confuse and get confused. Up to the 70's, horror was only a part of literature. Writers wrote stories and books that made people fear, but they were not labelled as terror books. The so explosive success (at the end of the 60's and the beginning of the 70's) of films like Rosemary's Baby (1968), by Polansky and based on a Gothic novel by Ira Lervin, and The Exorcist (1973) brought a rising in the demand of horror. We cannot forget the introduction of the urban terror, parallel with the reality of the moment; consequently, at the beginning of the 80's Stephen King became a popular phenomenon. Horror had acquired its position between science fiction and mystery as a genre in itself.

Horror is a word that describes an effect. A real horror story causes the reader that sensation, although we think we do not fear some written letters and what they can evoke in our mind. Horror exists in an interaction between the writer's words, the characters and the reader. Horror lives in the primitive psyche and it conveys a consecutive emotional reaction: fear, the oldest and one of the strongest emotion from human kind (not stronger than love, for you can control fear, but not love), which sometimes may also take place in a sweeping way, as Howard Philips Lovecraft said. Nevertheless, the atmosphere is there and it provokes the emotional response. However, defining how horror takes place is a very long task, since we do not react individually. A ghost story can imply a succession of emotions for a reader and another reader may feel nothing. The like for horror is like the one for music: both have their own rhythm, but it does not mean you always want to dance. In spite of the individual preferences, horror is still an idea which has in itself the basic emotions of the dark side of life: fear, hate, aversion, disgust, terror, alarm, panic.

> "*Los exquisitos del Terror como género literario afirman que sólo pueden alcanzar este mérito todos los argumentos que estén relacionados con poderes superiores al ser humano o que se encuentren fuera del alcance de su mente racional*", that is to say, the ghostly creatures or the non-understandable facts caused by supernatural forces (Barceló 1997: 5).

This is the essence of terror: that which comes from a universe further than ours, dead, spectral manifestations, apparitions beyond reason or many more threats.

> "*Porque desde sus orígenes el ser humano ha sentido terror, debido a que a su alrededor había demasiadas cosas que le intimidaban, sobre todo esas que podían causar la muerte de los suyos o de él mismo. Para combatir mejor esta debilidad*

recurrió a distintos medios, uno de los cuales fue la literatura" (Solana 1997: 6).

This is a use which has given us great stories, all of them full of terror. In fact, when we shudder, we are giving their writers what they expected from us.

The terror marks that appear under the skin of the characters (and the reader's) are touched repeatedly; let us remember that the Romantics liked violent and powerful topics inside the scope of terror. The contrast between the description and personality of monster and victim serves to illustrate the two schools of the Gothic novel: the first one represents the art of terror, the second represents the manifestations of the chambers of horror. Moreover, obscurity (in terror) lets imagination react, exaggerate reality. In fact, when we want to make something terrible, it seems that obscurity is essential. We cannot omit the beauty horror provokes, the so grotesque power the disgusting things give us.

Thus, terror causes an untouchable spiritual and physical atmosphere, a certain superstitious shuddering towards the other world. Horror makes the worst representations of the macabre work; it establishes a corporal contact with supernatural. "I am all in a sea of wonders. I doubt; I fear; I think strange things which I dare not confess to my own soul." (Stoker 1989: 18)

In the Gothic works, we find lust, characters searching the unknown, beings full of a never-ending curiosity and unforgivable sins, the dead rise from the graves to feed on the innocents' blood. The scenario of these woks is shown as one full of pain and suffering, with beings touched with an infernal greatness. They evoke us the horror of the cries that cannot be forgotten, a pain that cannot be alleviated. The monster carries within its body a tormented and full-of-flame heart, condemned to live in a disgusting and ever-lasting eternity.

Terror based on suspense is the modus operandi of works like Carmilla where the writer manages to attract the reader's attention thanks to some terrible possibilities, leaving an action in suspense along some pages. Other times, the writer attacks the reader with situations or facts that surprise or even make him/her, us, feel uncomfortable. Instead of showing some elaborated possibilities that may not take place, s/he introduces a succession of surprising and shuddering situations.

The Gothic novel starts from the assumption of the fact that if the reader feels uncomfortable, s/he will close her/his book, or mind. Thus, they try to link some situations with a psychological consistency, so that the reader finds her/himself inside the story itself, identified with some character, unable to leave the story away. In addition, apart from crossing the border between terror and horror, the author places his/her hero/heroine in situations full of anxiety. They show a singular preoccupation for the perverse and occult topics. In this sense, the romance among the characters is but an actualisation of the worst thinkable horrors. Even beyond this threat, we feel the presence of Evil, either clearly or like the remembrance of a threatening that is about to fall on us, like a temptation.

The Uncanny and the fantastic

The German word Unheimliche is almost considered as impossible to be translated; the equivalent English word uncanny, is in itself difficult to define. This indescribable characteristic is, in fact, an essential part of the understanding of the uncanny experiences, and this is something terrible just because it cannot be explained properly. More than trying to define them, most of the critics describe the uncanny

experiences, frequently using dream visions of the double and death, which seem to accompany them always. The recurring themes that make our desires and most primitive fears work are the real heart of the Gothic fiction.

According to Freud's description, the uncanny ejects its terror not starting with something unknown, but, on the contrary, from something familiar which destroys our efforts to get away from the very origin (perhaps we fear more the situations we know that those we do not know). Freud talks about the way an author can provoke an uncanny reaction in the reader by placing the action between reality and imagination, inside the fiction itself. In The Fantastic, Todorov goes further by distinguishing his study about this genre from the Freudian psychoanalytic one; however, he shares many of Freud's conclusions, especially when connecting the literary terror and the falling of the reader's psychological limits about his/her being, the double, life, death, reality and beyond.

When telling a story, one of the most useful devices to create uncanny effects is letting the reader doubt whether a certain character is good or bad, real or unreal, a person or a monster, and also do it in a way that this attention is not centred in this very doubt, so that we cannot decide about the matter. It is true that the fantastic appears from the literary treatment of certain topics that make us feel uneasy, or fascinated. Thus, the relationship between love and death (the love between a living person and a dead one), those who reappear after having died, the duality... all of them are present in works that have been written along the times.

The fantastic tale was born at the beginning of the XIX century, thanks to the German Romanticism, but in the second half of the XVIII century, the English Gothic novel had already explored several motives, atmospheres and effects (macabre, cruel and fearful, above all) and which were used a lot by Romantic writers. Under Hoffmann's heritage, England seems to enjoy especially the macabre and the terrible: the most famous example is Frankenstein by Mary Shelley.

The fantastic requires the fulfilment of three conditions, both in its composition and narrative organization. First, the text must oblige the reader to consider the characters' world as one belonging to living people, and make him/her doubt whether it is a natural world or a supernatural explanation of the described facts. Second, this doubt should also be experienced by a character, so that the reader's role is parallel to the character's one; this way the reader feels a very high identification with the character. This explains that one of the preferred narrative styles of these writers is in the first person. Thirdly, the reader should adopt a certain attitude towards the text: s/he should adopt a realistic interpretation about the facts.

According to Peter Penzoldt, the fantastic literature is terror literature; they are stories that make us doubt if what we experience, the fiction, is not after all reality (Penzoldt 1965: 16). Thus, we are offered a supernatural outburst in the real world, a penetration of mystery in everyday life. What is pointed out is the weakness of the rational point of view, when the writers enjoy offering us a delicious horror, and lets us deepen our eyes in the profundity of our own reality.

The supernatural

The supernatural has always been a very widely treated topic, but there are some historic specific moments in which a controversy rises and new referents appear.

In all the times people have looked at nature with reverence and horror, before the world was explained through learning and philosophy; men wondered at witchcraft, prodigies, and supernatural facts. There was not even one English village that lacked a

ghost, cemeteries were all haunted, fairies were everywhere, and it was almost impossible to find a shepherd who had never met a spirit. Still nowadays, these assertions can be easily checked.

The supernatural and sublime

It is possible that terror may derive only and direct from that which provokes us an apprehension of pain, or death; we fear what threatens to kill us. This explanation may be right, but it can simplify a great way the so complex nature of pain and fear. The intensity of emotions that brings the supernatural causes doubt and an absence of reference. The supernatural Gothic experience conveys a movement from the mental tranquillity and the security of reality to a state of deep ignorance; it is an emotional trauma. Generally we 'feel' more with what we cannot explain; reason does not make us 'feel'.

These stories usually show a normal social class: "we... by no means magnificient people," (Le Fanu 1992: 275) but immerse in the most extraordinary facts. There is, thus, a clear like for the reality; in this sense, let us remember that an emphasis in the common things is a typical characteristic of horror, especially in the Gothic stories. It is even worse the fact that the terror agents are around us, in our neighbourhood, in our children, as we shall find in Carmilla or in Salem's Lot. What is more, the youngest are the ones capable of perceiving this connection between the real and the unreal; thus they show a clear and bigger tolerance towards the universe of the fantastic, and they do not reject the possible existence of fairies, witches and ghosts.

The supernatural: the superstition

The authors of the already mentioned works made terribly real the elements from the supernatural terror and demoniac passion their monsters evoke. However, the works acquire their real measure of terror when intensifying the confusion in the supernatural as primitive terror and as near reality; its mixture of scepticism and of satanic supernatural creates a world where characters meet an evil being who comes from the other world and that keeps some hidden passions inside it.

Getting out of the texts and diving the historic context, it is obvious that the social atmosphere from almost all the times has been favourable for the exploration of two aspects of the human kind: the rational thought and the beliefs in supernatural. In this sense, the fantastic literature is the glorification of the irrational aspects, where the indescribable and supernatural mystery breaks our suppositions about the world and the reality, our belief in the scientific laws that arrange rationally our universe (at least we hope so), and it opens the abysm, the chaos, under our feet. (Pardo García 1992: 145) According to Rosemary Jackson, this literature introduces "something completely other and unseen, the spaces outside the limiting frame of the human and the real, outside the control of the word and the look." (Jackson 1981: 179)

The theoretical consideration about the terror story since Freud's famous article (1919) has gone through different aspects. The western literary tradition, which has its culmination in the XIX century Gothic tales, has considered the apparition of the supernatural in reality as one of the main terror sources. Thus, the motives that cause a sinister effect are, according to Freud (1919), different facts that make our conception of reality be unstable, and the topic of duality would not be far from this. In fact, some topics have their origin in the conscious and unconscious fears belonging to man. According to Losilla:

> "*el lector... siente terror porque se ve obligado a imaginar la representación figurativa de sus propios fantasmas. Por un lado, intenta mantenerse en los límites que le impone su educación social, es decir, el super-yo, que le conmina taxativamente a aborrecer el mal y la violencia, lo distintivo y lo horrible, en nombre de un supuesto bien común, de una especie de dependencia colectiva que debe obedecer ciertas reglas si desea sobrevivir. Por otro, no puede evitar sentirse fascinado por todos los acontecimientos que se desarrollan ante sus ojos, puesto que en realidad provienen de esa parte de sí mismo, el ello, que le impulsa inconscientemente a dejarse arrastrar por cualquier tipo de pasiones, por inconcebibles o aberrantes que sean*". (1993: 22)

As well as Cortázar said that the poet is the one who writes our poems, the horror writer is the one who describes our own ghosts. The exposition of the above-described opposed tendencies is the monster:

> "*el resultado es un monstruo que a la vez fascina y repugna... puesto que se trata de la materialización de su propia lucha: la entablada entre sus deseos inconscientes, primitivos y antisociales, que le impulsan a la solidaridad con la criatura, y las restricciones aprendidas, impuestas por el entorno social, que le obligan a desear la desaparición física del monstruo*". (Losilla 1993: 22)

From Freud's individual conscience and Jung's collective one, terror towards the unknown -double, the other- reaches its higher expression when the reader's individual impulses and fears as a social being, belonging to a biological and historical determined group, meet a common esthetical codification which lets both feel and exorcise it. (Losilla 1993: 24) We can ask ourselves what the reader aims at when facing a terror work (or the main character when trying to defeat the monster) and, second, what s/he really finds (what his/her reaction is).

We should not forget, on the contrary, the placing (in man's psyche) of certain elements belonging to reality that cause fear. Nevertheless, according to Todorov (1970), terror depends on each person since the feeling of terror is variable. The same opinion has Howard Philips Lovecraft, who thinks that:

> "*la atmósfera es lo más importante, pues el criterio definitivo de la autenticidad de lo fantástico no es la estructura de la intriga, sino la creación de una impresión específica*".

According to, the story will get its intention

> "*... si el lector experimenta profundamente una sensación de temor y de terror, la presencia de mundos y de fuerzas insólitas*". (1985: 16)

In fact, the presence of some themes in a work may be something horrible for someone who ignores the laws of the psychology, but not for a psychologist. Anyway, certain elements, like duality or death, cause fear in most of the people. In spite of the exceptions, there is a very wide agreement about the motives that cause us terror, and its origin not only lies in a cultural tradition with terror -variable according to the cultures- but also in the fact that humans feel instinctively terror before certain stimuli.

Louis Vax considers fear as the characteristic factor of the fantastic genre, and expresses that the fantastic art introduces imaginary terrors inside the real world (1965: 6). What is more, the fantastic is opposed to reality. Consequently, there is no doubt that

many of those elements are an image of what in fact causes fear and they have been piled in our mind along our psychic evolution. Thus, it is not strange that Laura says: "I was awfully frightened" (Le Fanu 1992: 278) after meeting a spectral figure that appears in her room; but here we invite the reader to make a brief consideration: Would we feel the same terror sensation? In this sense, is the reader a projection of the character, with the same fears? Or is the character a projection of the reader?

The same way, the narration of stories like this, according to Eco (1968: 248), usually follows the pattern of the iterative scheme (repetition of characters, plots) and it is, thus, a little informative message, with many repetitions.

Something essential in the story is keeping the reader interested, and that is achieved with the topic of duality and an almost detective plot, in order to discover the truth. According to Pedro Javier Pardo García, the fantastic and detective literatures share a common territory: mystery and explanation.

> "*En ambas la situación estructural básica es un personaje ante un misterio, esto es, ante algo desconocido que no puede ser explicado racionalmente, que escapa al ordenamiento de la realidad en cualquiera de sus aspectos. Este misterio es siempre un elemento desestabilizador, que cuestiona y pone a prueba la inteligencia humana y su capacidad de percibir, conocer, y en última instancia controlar la realidad, y conlleva, por tanto, un reto a la razón*". (1992: 144).

The strongest strength of the story appears as the story goes on, as E. A. Poe said.

The reader remains in a situation where s/he has to design a way through the stories of the characters and join the whole story; this situation is forced by the story itself and by the narrator. Narration catches the reader's emotions at two simultaneous levels. It causes anxiety and it places the reader in a threatening present, and all this thanks to the use of the first person. The reading of narratives like these is, in a certain way, inherently theatrical. The reader of these works finds him/herself involved as if s/he were a spectator. Thus, the reader takes place in the story not only from an emotional point of view, but also he is part of the story.

Thus, Carmilla, as Poe's stories like Berenice, Ligeia o Eleonor, shows its capacity to create a terror atmosphere: the inanimate turns alive, dead resuscitate and join the reality, landscapes are pathetic, correlative to the narration. These works can be considered as a reverence to the terror genre, a cult to the ideas of terror joining and mixing with reality. The terror seems to come back from the lost paradise (Pérez Gállego 1975: 50).

The scenes and atmospheres these writers design (Le Fanu, Poe...) are the ideal background for the monster, and they highlight the feeling of mystery and expectancy. Shuddering, always present, goes further and stronger as we reach the end. And it could not be another way, since the monster is a horrible being which makes us feel both horror and seduction: the monster embodies the victim and the aggressor, violence and sex, the evil powers which make us feel under a witchcraft. The character of the monster turns around its multiple meanings and its ambiguity. It provides, at the same time, horror and fascination; it can even be considered as one that proselytises and turns its victims into the chosen ones, it takes them form the everyday life to turn them into an exception, but with the privilege of enjoying the night, the silence, preying, risk, and their reward (Alberto Cousté 1997: 523). The monster is a seducer, a great situation handler, it is a master when talking about ambiguity; it is not usually a violent or tyrannical being, it does not impose a basic and elemental terror, since it would be really

disgusting and easy to avoid. It is that patient attitude, that slow persecution, that absence of violence where his efficacy lies. "I was flattered by the evident... fondness she showed me. I liked the confidence with which she at once received me." (Le Fanu 1992: 289)

Since, thanks to the cinema versions of these myths we are very familiarized with these stories, it is maybe the description of the monster itself what makes us feel a certain feeling towards it, in works like Carmilla or Frankenstein. The horror and disgust they inspire in those who surround them can appear to us really unfair, especially when we listen to them: "'Dearest... think me not cruel, because I obey the irresistible law of my strength and weakness;'" (Le Fanu 1992: 291)

Authors like Le Fanu tried to make stories which told nature's mysterious fears, but respecting the worst (or best) horror. They make the reader feel fearful and afraid of looking around him/herself, they make our blood freeze, and our heart beat faster:

> "*and to this hour the image of Carmilla returns to memory with ambiguous alternations... fancying I heard the light step of Carmilla at the drawing-room door.*" (Le Fanu 1992: 339)

REFERENCES

BARCELÓ, C. (1997) (selección) Relatos cortos sobrenaturales, Madrid: M. E. Editores, S. L.

COUSTÉ, A. (1997) "El mito de Drácula o la seducción del abismo" Dracula. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.

CUDDON, J. A.(1988) The Penguin Book of Ghost Stories. London: Penguin Books.

ECO, U. (1990) Apocalípticos e integrados, Barcelona: Lumen.

INVERSO, M. (1990) The Gothic Impulse in Contemporary Drama. London: UMI Research Press.

JACKSON, R. (1981) Fantasy. The Literature of Subversion. London: Methuen.

LE FANU, J. S. (1992) Ghost Stories. New York: St. Merton´s Press.

LOSILLA, C (1993) El cine de terror, Barcelona: Paidós.

LOVECRAFT, H. P. (1985) El horror en la literatura, Madrid: Alianza.

PARDO GARCÍA, P. J. (1994) "Misterios, prodigios y problemas: Relaciones genéricas entre la ficción fantástica y la policíaca". Revista del departamento de Filología Moderna, 5, pp. 143-159.

PENZOLDT, P. (1965) The Supernatural in Fiction. New York: Humanities Press.

PÉREZ GALLEGO, C. (1975) Literatura norteamericana, Barcelona: Planeta.

SANCHO CREMADES, P. (1995) "El relato de terror en la cultura de masas". Tropelías, 5 y 6, pp. 371-392.

STOKER, B. (1989) Dracula. Oxford: Oxford University Press, The World's Classics.

VAX, L. (1965) Arte y literatura fantásticas, Buenos Aires: Eudeba.

ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES/-AS SOCIOFAMILIARES Y ANIMADORES/-AS SOCIOCULTURALES EN LOS EQUIPOS DE SERVICIOS SOCIALES DE LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL COMO FIGURAS EMERGENTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Dra. Maria Teresa Bejarano Franco
José Óscar Martín Camacho

Estudio sobre el desarrollo profesional de educadores/as sociofamiliares y animadores/as socioculturales en los equipos de servicios sociales de la provincia de Ciudad Real como figuras emergentes en el campo de la Educación Social [1]

Dra. Maria Teresa Bejarano Franco
José Óscar Martín Camacho
UNED (Centro Asociado de Valdepeñas)
Extensión de Alcázar de San Juan (C- Real)

INDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN

Educadores/-as Sociofamiliares y Animadores/-as Socioculturales son dos de las figuras profesionales que intervienen desde una perspectiva socioeducativa en los Equipos de Servicios Sociales de la provincia de Ciudad Real, conformado a través de su experiencia diaria, un análisis significativo de su profesión que ha contribuido al desarrollo de la Educación Social como disciplina científica.

A través del uso de la metodología cualitativa y con el estudio de las historias de vida, se pretende conseguir un análisis profundo que permita ver las contribuciones de cada uno de estos profesionales en el campo de la Educación Social. Variables como las influencias sociopersonales para el ejercicio de la profesión, la formación, las funciones realizadas y la reflexión sobre la práctica para el desarrollo profesional son analizadas en este trabajo de investigación.

[1] Investigación Premiada en el X Concurso de Proyectos de Investigación del Centro Asociado UNED de Ciudad Real en el área de Humanidades y Ciencias Humanas.

Palabras Clave: Educador/-a Sociofamiliar, Animador/-a Sociocultural, Metodología Cualitativa, Historias de Vida, Educación Social, Reflexión sobre la Práctica, Desarrollo Profesional.

I. INTRODUCCIÓN- JUSTIFICACIÓN: INTERÉS CIENTÍFICO- CULTURAL EN GENERAL Y EN NUESTRO ENTORNO PROVINCIAL

I.1. La Educación Social: un tema de interés en la sociedad actual

El campo de la Educación Social tiene varios ámbitos de trabajo según los distintos autores. Generalmente los diversos autores aluden que en Educación Social pueden diferenciarse cuatro ámbitos: Educación de Adultos, Animación Sociocultural, Formación Ocupacional y Educación Especializada con personas en situación de riesgo o dificultad consigo y su entorno. En esta línea autores como Martinell (1994), hablan de 4 ámbitos: Educación especializada, Educación en el tiempo libre y Animación Sociocultural, Educación Permanente y Formación Laboral. Trilla por su parte (1997), habla de 3 ámbitos: Educación especializada, educación de personas adultas y Animación Sociocultural. Si bien es cierto que las aportaciones al respecto varían en función de los diversos autores, vamos a considerar de forma genérica que 3 son principalmente los ámbitos de trabajo de la Educación Social: Animación Sociocultural, Intervención Especializada y Educación de Adultos, puesto que entendemos que dentro de la Educación de Adultos tiene cabida la Formación Ocupacional y Laboral.

Dos de los ámbitos más trabajados desde la intervención social son en la actualidad el de la Intervención Especializada (con la figura existente en nuestra comunidad de los Educadores/-as Sociofamiliares) y el de la Animación Sociocultural (con la figura de Animadores/-as Socioculturales), figuras que sin lugar a dudas han contribuido enormemente a la consolidación de una ciencia, la Educación Social, que cuenta con corpus teórico propio que se ha ido fraguando no sólo en las Universidades y entidades privadas dedicadas a tal efecto, sino desde la propia práctica diaria que han ido proporcionando los diversos profesionales. El interés de esta investigación radica en ver como una serie de profesionales empiezan a trabajar en estos ámbitos sin existir un corpus teórico plenamente definido, corpus teórico que se va creando paralelamente con su desarrollo profesional. En este sentido, las aportaciones de Educadores/-as Sociofamiliares y Animadores/-as Socioculturales han contribuido enormemente a la consolidación de las distintas parcelas de intervención de esta ciencia socioeducativa.

I.2. Contextualización profesional de la Educación Social en nuestra provincia

La Educación Social como ciencia práxica derivada de la Pedagogía Social, se viene realizando en nuestro entorno provincial de manera profesional en el marco de los Servicios Sociales Básicos desde hace 13 años, (lejos quedan ya aquellos orígenes puramente filantrópicos), habiendo configurado un corpus científico- práctico que la ha permitido evolucionar como ciencia.

La provincia de Ciudad Real aún conserva muchos patrones típicos del mundo rural en los que se hace necesaria la intervención social. La falta de recursos, la falta de inversión en el tiempo libre, la creciente población de personas mayores y los cambios originados en la sociedad actual del consumismo, dotan a la Educación Social de un amplio abanico de posibilidades de intervención hasta hace poco tiempo muy inexploradas y poco desarrolladas. En esta línea, se torna como primordial el trabajo desarrollado por l@s profesionales que han ido contribuyendo a la mejora de estas condiciones, de ahí que en esta investigación se justifique la importancia de recoger las

diversas historias de vida a través del método biográfico- narrativo, ya que con ello se permite seguir avanzando en la configuración científica de la Educación Social, en el perfeccionamiento del perfil profesional y en la mejora de las intervenciones diarias. Todo en conjunto, permite una visión global de la Educación Social en nuestro marco provincial dentro del conjunto de los Servicios Sociales de base constituidos en las poblaciones rurales de menos de 5000 habitantes, así como en las mayores de esos 5000 habitantes.

I.3. Educación Social y Servicios Sociales Básicos en la provincia de Ciudad Real

Es perentorio comenzar esta introducción haciendo referencia a las sucesivas ordenaciones que los Servicios Sociales Básicos han ido teniendo a lo largo del tiempo en nuestro entorno provincial, para saber cual es la situación actual de estos Servicios. En toda esta evolución, la Intervención Socioeducativa ha ocupado un lugar relevante dentro de los ámbitos de Intervención Especializada con Familias así como con la Animación Sociocultural, (ámbitos que como ya hemos resaltado anteriormente son propios de la Educación Social), configurando en la actualidad un corpus teórico y práctico tan importante como necesario de sacar a la luz para la evolución y definitiva consolidación de la Educación Social.

En lo que concierne al nacimiento y evolución de las diversas Áreas de Servicios Sociales existentes en la provincia, decir que la implantación de los Servicios Sociales Generales se inicia en la provincia de Ciudad Real en el año 1983 en tres municipios (Ciudad Real, Puertollano y Valdepeñas). En el año 1985 se constituyen las primeras Zonas PRAS (Programa Regional de Acción Social, en adelante PRAS), que agrupan a municipios de menos de 5000 habitantes. Los municipios que superan esta población, pueden acogerse a la convocatoria de subvenciones para la prestación de Servicios Sociales Generales. En el año 1988 se firman los primeros convenios del Plan Concertado, y en el año 1991 los Servicios Sociales de Base están implantados en todos los municipios de la provincia. [Fuente: Proyecto de Áreas de Servicios Sociales de la provincia de Ciudad real. Documento interno Delegación Provincial de Bienestar Social][2]. Es precisamente en este año, 1991, cuando la Educación Social empieza a abrirse un pequeño hueco con un escaparate profesional propio y científicamente basado, lejos de las percepciones puramente benéficas, y aunque aún no es muy reconocido en círculos profesionales más amplios, si es cierto que empieza a trabajar en los ámbitos de la Pedagogía del ocio y tiempo libre/ Animación Sociocultural e Intervención Especializada (Educación Sociofamiliar).

La situación se mantuvo así durante algún tiempo, y es precisamente en el año 1998 cuando se actualizan las Zonas y se constituyen la Áreas de Servicios Sociales (Decreto 23/ 1998, de 31 de marzo; DOCM Núm. 16, 3 abril de 1998), derogando el Anexo del Decreto 69/ 1991, de 23 de mayo, por el que quedaba aprobado la ordenación de los Servicios Sociales de Castilla- La Mancha. El Objeto del citado Decreto 23/ 1998, de 31 de marzo, tiene la finalidad de actualizar la ordenación territorial de los Servicios Sociales, mediante la adaptación de las Zonas de Servicios Sociales establecidas en el Decreto 69/ 1991, de 23 de mayo, y el establecimiento de las Áreas de Servicios Sociales como agrupación de una o varias Zonas de Servicios Sociales [Fuente Documento Oficial de Castilla- La Mancha][3]. En cada una de esas Áreas y Zonas de Servicios Sociales los profesionales del campo educativo- social ya han

---

[2] Notas recopiladas de documento interno de la Delegación Provincial de Bienestar Social relativas a la ordenación de los Servicios Sociales.

[3] Para más información ver Decreto 69/ 1991, de 23 de mayo; Decreto 23/ 1998, de 31 de marzo.

cobrado un peso específico importante, aunque aún era preciso recorrer un camino no exento de dificultades.

Actualmente, la provincia de Ciudad Real está dividida en 47 Zonas de Servicios Sociales, de las cuales 29 están constituidas por un solo municipio (Plan Concertado), y las 18 restantes por Zonas PRAS, que abarcan un total de 71 ayuntamientos. Las Zonas PRAS a su vez se agrupan en Áreas de Servicios Sociales existiendo un total de 7 Áreas (comentar que hay prevista una nueva reestructuración de Áreas de Servicios Sociales para enero de 2005 que modificará la estructura anterior). En la actual configuración existen en los Equipos las figuras profesionales de Trabajadores/-as Sociales, Educadores/-as Sociofamiliares y Animadores/-as Socioculturales. Precisamente estos úlimos profesionales, Educadores/-as Sociofamiliares y Animadores/-as Socioculturales, como figuras emergentes dentro del campo de la Educación Social, han trabajado para consolidar una ciencia que es preciso dotar de contenido factual.

I.4. ¿Por qué la necesidad de indagar en este contexto en nuestro entorno provincial?

La necesidad que se plantea en esta investigación es la de demostrar si l@s profesionales de la Educación Sociofamiliar y Animación Sociocultural han contribuido al desarrollo de la Educación Social como ciencia mediante procesos deliberativos de sus actuaciones encaminados a la mejora de la práctica profesional, así como mediante la adquisición de conocimiento a través de distintos procesos formativos que han permitido llevar a cabo análisis reflexivos sobre su profesionalidad.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que han guiado esta investigación han sido los siguientes:

1.- Saber las influencias socio-personales que llevan a un Animador/a Sociocultural y a un Educador/a de Familia a optar por el ejercicio de estos perfiles profesionales.

2.- Determinar si los perfiles académicos y formativos de los Animadores/as Socioculturales y Educadores/as de Familia tienen influencia en el ejercicio de su profesión.

3.- Analizar las figuras profesionales del Animador/a Sociocultural y de Educador/a de Familia en el campo de la Educación Social.

4.- Valorar si las actuaciones que realizan que realizan el Animador/a Sociocultural y el Educador/a de Familia contribuyen a la actual configuración de sus perfiles profesionales dentro del ámbito de la Educación Social.

Como en todo proceso de investigación, los objetivos sirven como eje vertebrador a la hora de llevar a cabo el proceso de búsqueda de datos que otorguen información al tema objeto de estudio. En este caso, los objetivos planteados sirvieron, además, como referentes para elaborar el guión de la entrevista, que fue la técnica utilizada para la recogida de datos. En este caso se utilizó el tipo de entrevista llamada historia de vida.

La razón por la que los objetivos de esta investigación se han convertido en los referentes de los bloques de las preguntas a utilizar en las historias de vida, es porque se ha querido que los informantes descifren las acciones y funciones de su práctica profesional a través de la reflexión discursiva, y esta reflexión debía ser guiada por

dichos objetivos. Solo así, se podría obtener la información precisa que alumbrara hacia cómo estaban desarrollando su práctica laboral l@s Educadores/as de Familia y Animadores/as Socioculturales en sus contextos de acción social. A partir de cada objetivo, se desarrolló un bloque de preguntas para realizar a cada informante.

Se pretendía, que l@s informantes, expresaran cómo conciben y desarrollan su práctica profesional en un campo emergente como es hoy día, en la provincia de Ciudad Real, la Educación Social. Ello, debe hacerse desde la realidad social en que se realizan diariamente sus intervenciones, ya que como dice Francisco Noya Miranda (1995: 126):

> *(...) "el actor, para dar sentido a sus acciones en los contextos donde ésta tiene lugar, recurren a esquemas y tipificaciones bajo las que subsumen distintos azares y contingencias".*

La recogida de información guiada a través de las entrevistas, historias de vida, sobre unidades de información que marcaba cada uno de los objetivos anteriormente citados, era imprescindible para entender cómo se estaba produciendo la profesionalización de estos perfiles laborales desde la práctica de las funciones e intervenciones llevadas a cabo por estos profesionales.

III. MUESTRA

Inicialmente la investigación estaba destinada a profesionales que trabajaban dentro del Programa Regional de Acción Social (en adelante PRAS), aunque se decidió ampliar esta muestra a profesionales que trabajan en planes concertados (municipios mayores de 5000 habitantes). Con ello se pretendía tener una visión de conjunto mucho más amplia del fenómeno de la Educación Social en nuestra provincia a través de las historias profesionales/ personales de aquell@s que desempeñan diariamente su labor tanto en el ámbito de la Educación Familiar como de la Animación Sociocultural, así como de la contribución que estos profesionales han proporcionado a esta ciencia. En esta línea, se han recogido los testimonios de 10 profesionales (5 Educadores de Familia y 5 Animadores Socioculturales), que desarrollan su labor tanto en Planes Concertados (poblaciones de más de 5000 habitantes) como en PRAS (en poblaciones menores de 5000 habitantes).

IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Antes de comenzar a desgranar y argumentar científicamente la metodología y métodos a desarrollar durante la investigación, consideramos importante mostrar un diagrama explicativo de la investigación a realizar.

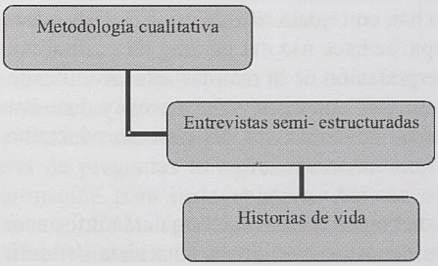


Figura1

IV.1. Metodología Cualitativa

La actividad investigadora en Educación Social es una necesidad básica para el perfeccionamiento, desarrollo y evolución de la Educación.

La metodología o método de trabajo a utilizar en esta investigación está encuadrada dentro del paradigma cualitativo. El deseo y la voluntad de conocer como se estaba produciendo el desarrollo profesional de l@s técnicos de la Educación Sociofamiliar y de la Animación Sociocultural en los Equipos de Servicios Sociales, concretamente en los contextos donde desarrollan su práctica profesional, llevó a optar por esta metodología, la cualitativa, con la finalidad de no separar a los profesionales de los contextos en los que ejercen sus profesiones y de los sentimientos, reflexiones e interpretaciones que hacen sobre aquello que les llevó a optar en la elección de esta práctica profesional en tiempos en los que la Educación Social no estaba presente como disciplina científica.

Se ha optado por el diseño cualitativo ya que éste es abierto en la selección de los participantes de la investigación. Igualmente lo es, en la elección del contexto situacional en el que se desarrolla esta investigación. Ayuda, mediante las técnicas propias de esta metodología a interpretar la realidad en la que se producen y se toman los datos. También este diseño ayuda a conjugar el análisis y la interpretación de los datos que se obtienen. El marco teórico del paradigma cualitativo, implica entender que cualquier investigación llevada a cabo en este enfoque metodológico debe asumir que dicho enfoque trabaja con grupos y no con poblaciones, y otorga gran relevancia al sujeto por encima del objeto de estudio, entendiendo que el conocimiento no es un todo objetivado por la realidad externa, sino que asume que el conocimiento, es aquello que se puede generar también a partir de lo que los sujetos verbalizan sobre sus prácticas, creencias e interpretaciones sobre aquello que vivencian.

La opción de trabajar con este enfoque metodológico se fundamenta en el interés por comprender y explicar los procesos de elección que llevan a est@s profesionales a ejercer la práctica de la Animación Sociocultural y de la Intervención Familiar. También queda justificado por la intención de saber cómo entienden que debe ser la práctica profesional y cómo realmente es. El uso de las técnicas cualitativas para la obtención y análisis de los datos nos ayudará a entender e interpretar mejor la práctica profesional y la realidad contextual en la que esta práctica se desarrolla. Esta práctica sería definida desde algunos enfoques teórico-prácticos de la Ciencia Social como acción social, esto es como dice Weber (1979: 5):

> "*La acción social es toda conducta humana siempre que el sujeto enlace a ella un sentido subjetivo*".

Este sentido subjetivo será otorgado por l@s informantes a través de los discursos que expresan cuando han entregado sus historias de vida a esta investigación.

En el caso que nos ocupa, se hace uso del paradigma cualitativo, al ser necesario enfatizar la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudiar sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente.

IV.2. Las Historias de Vida como técnica de recogida de información

La técnica de recogida de datos ha sido la entrevista denominada historia de vida. Se ha optado por este modelo de entrevista de manera intencional, ya que se entendía que es una forma de promover la reflexión oral de los informantes sobre los aspectos socio-personales que les llevaron a optar por este modo de trabajo y también se obtendrían valoraciones sobre cómo están ejerciendo actualmente las profesiones.

Igualmente suponía una forma de elaborar y transmitir, así como dejar explícito, el legado de la experiencia personal y colectiva que hace referencia a las formas experienciales sobre cómo viven y entienden los profesionales entrevistados su profesión y también sus vidas, y todo ello en un momento concreto de la historia personal de estos informantes.

Esta técnica de recogida de datos nos acercará a leer el valor subjetivo que cada sujeto otorga a su praxis. También ayudará abrir lo que Ferrarotti (1983) denomina la vía de la subjetividad, que es la que permite reconstruir el alcance de la conciencia que un grupo tiene sobre lo que vive profesional y personalmente en un ámbito y en una época determinada.

Otra razón por la que se ha optado por la historia de vida como técnica de recogida de información, radica en querer recoger a través de las fuentes orales la palabra de los que hoy son protagonistas de la acción educativo- social en una parte de la provincia de Ciudad Real, aquell@s profesionales que están poniendo las bases prácticas y metodológicas para que la Educación Social sea reconocida en esta provincia. Es una forma de reconocimiento a parte de las vidas de est@s profesionales, vidas que están entregando de muchas maneras a los demás, sobre todo a aquellos colectivos que necesitan más atención: menores, familias, jóvenes, mayores, discapacitados, etc... Como dicen Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1994: 259):

"*Las historias de vida acompañan la intención de capturar sentidos de la vida social que no son fácilmente detectables desde los limitados filtros de gremio, de clase, de rutinas técnicas etc...(...) la historia de vida remueve, porque se atreve a recoger los relatos de la gente tal y como éstos surgen más allá incluso del valor documental, es decir, como experiencia de enunciación*".

Tampoco se podía pasar por alto en esta investigación el marcado proceso formativo que las historias de vida tienen para el sujeto que las evoca. López Barajas (1996), dice que las historias de vida, son utilizadas como procedimientos heurísticos y de formación. En esta línea comenta que las historias de vida permiten un trabajo interdisciplinar, ya que dicha metodología permite el uso descriptivo (fenomenológico y fenoménico), interpretativo, reflexivo y crítico, sistemático y sistémico de la comprensión o explicación de la vida humana, al identificar momentos críticos y modos de percepción desde el género y la etnia, que posibilitan una gran riqueza de significación e intencionalidad en los fenómenos que se estudian. En esta misma línea Emilia Barrio (1996: 9) argumenta que esta manera de investigar a través de las entrevistas, historias de vida, nos conduce:

"*hacia nuevas reflexiones que abren espacios de pensamiento, dirigidos a impulsar esfuerzos renovadores de profundización*".

IV.3. Estructura de la entrevista

Como ya se ha aludido anteriormente, el guión que se utilizó para realizar las historias de vida, fue orientado por los objetivos de la investigación. Se quería contar con una batería de preguntas lo suficientemente amplia como para garantizar que se recogería información para cada objetivo. Así, se optó por estructurar el guión en bloques temáticos. Cada uno de ellos, acogería preguntas relativas al objetivo determinado. Hablamos pues de cuatro bloques temáticos, uno para cada objetivo.

Bloque 1: relativo al objetivo 1 Saber las influencias socio-personales que llevan a un/a Animador/a Sociocultural y a un/a Educador/a de Familia a optar por el ejercicio de estos perfiles profesionales.

En este bloque temático se encuentran aquellas cuestiones que hacen alusión a las referencias o influencias personales que producidas por otras personas o por el contexto en que crece el profesional, le hacen dedicarse a la profesión de Educación Familiar o Animación Sociocultural.

Bloque 2: relativo al objetivo 2: Determinar si los perfiles académicos y formativos de l@s Animadores/as Socioculturales y Educadores/as de Familia tienen influencia en el ejercicio de su profesión.

Se quiere saber en este bloque de cuestiones cual es la formación académica de los entrevistados y entrevistadas, si se siguen formando actualmente, y si es así, qué temas escogen para ello. También, se pregunta sobre si existen o no aportaciones a partir de la formación recibida, y si la práctica diaria les conceden esas aportaciones. En otra de las cuestiones de este bloque, se pregunta por el papel de la Administración sobre el acceso a la formación requerida.

Bloque 3: relativo al objetivo 3: Analizar las figuras profesionales del Animador/a Sociocultural y del Educador/a de Familia en el campo de la educación social.

La recogida de información sobre las preguntas diseñadas para este bloque, están orientadas a recoger información sobre la definición que hacen de su perfil profesional, en la enumeración de funciones que llevan a cabo, analizando éstas, y explicando si deberían llevar a cabo otras. Igualmente se les pregunta por cuales son los ámbitos de actuación en la práctica que llevan a cabo y si les gustaría o creen necesario intervenir en otros. También se les pide que definan que es la Educación Social.

Bloque 4: relativo al objetivo 4: Valorar si las actuaciones que realizan Animadores/as Socioculturales y Educadores/as de Familia contribuyen a la actual configuración de sus perfiles profesionales dentro del ámbito de la Educación Social.

Este bloque de preguntas se centra en las aportaciones que estos profesionales están llevando a cabo para con la disciplina denominada Educación Social, por ello también se les pregunta sobre si debería mejorar y por qué el perfil que llevan a cabo y hacia donde debería evolucionar dicho perfil.

Sobre estas cuestiones generales que se apuntan en cada bloque, y que están recogidas de forma más pormenorizada en el guión de la historia de vida, se diseñó un primer guión que fue validado pasándolo a una muestra denominada experimental, para incorporar aquellas cuestiones señaladas por dicha muestra y que no se habían recogido. Por otro lado, esta muestra, nos ayudó a clarificar algunos ítems o preguntas que no estaban lo suficientemente claras. Es así, como se cerró el guión de la entrevista.

IV.4. Validez

En lo referente a cuestiones de la validez, este guión de entrevista recoge las referencias que las investigaciones de Woods (1987) muestran en este sentido, y que aluden a definir por un lado, la validez interna del guión de la entrevista, con la autenticidad de los datos y descubrimientos que quedan reflejados en lo pensado y experienciado por los protagonistas de la investigación, y en la validez externa, con la generación de nuevos conceptos que son aplicados a la mejora de la profesionalidad y su aplicación a la generalidad.

V. RECOGIDA DE DATOS. LA IMPORTANCIA DEL DISCURSO.

V.1. Técnicas de Diagramación o Maping

Antes de realizar las entrevistas se llevó a cabo la técnica denominada Diagramación o Maping. Con ello, se pretendía crear un marco adecuado que permitiera obtener informaciones sobre asuntos tales como percepciones, sensaciones y posibilidad de profundización durante el desarrollo de la entrevista a realizar.

V.2. Análisis del Discurso

Dice Bourdieu (1985: 67-77) que:

(...) "el poder de las palabras reside en el hecho de quien las pronuncia (...) todos los esfuerzos para hallar el principio de eficacia simbólica (...) están siempre condenados al fracaso mientras no establezcan la relación entre las propiedades del discurso, las propiedades de quien las pronuncia y las propiedades de la institución que autoriza a pronunciarlas".

Se tiene la certeza, que las palabras recogidas a través de la grabadora, son palabras que contienen una gran subjetividad, un componente personal, pero también, que están mediatizadas por el contexto institucional en el que se producen. Ello, no otorga menos valor a los testimonios, sino que por el contrario, ha hecho que en el análisis de los discursos se denominen a las voces sociodiscursivas, esto es, voces que expresan subjetividades a la vez que son pensamientos influenciados por la interacción socio-institucional en la que constantemente se encuentran.

Los discursos se analizaron siguiendo el siguiente proceso. Una vez que obtuvimos todas las grabaciones, éstas se transcribieron literalmente. A continuación, se diseñaron tablas denominadas Tablas de Bloques de Información[4] (Ver figura 2 y 3).

Las tablas estaban compuestas por columnas y filas. La primera fila reservada para poner el código de cada informante[5] en cada una de las celdas que la componían. La primera columna se dividió en celdas, tantas como preguntas tuviera el bloque de información que aludiera al objetivo en cuestión. A partir de este esquema se fue rellenando cada celda según fila con la información que cada informante fue dando al ítem. La tabla que a continuación aparece es ejemplo de lo explicado.

---

[4] Esta forma de análisis de información está basada en las matrices piagetianas de análisis de datos.

[5] En todo momento se ha guardado el anonimato de cada persona para garantizar la sinceridad de los testimonios. A cada participante se le ha otorgado una sigla y un número; así si hablamos de Educadores/as de Familia se les nombrará con la letra E seguido de un número (1,2,3,4,5) según se produjeron las entrevistas. Igualmente, si el testimonio que se recoge es el de Animadores/as Socioculturales se le identificará con una A seguida del número correspondiente al orden con el que haya sido entrevistado .

TABLA DE EDUCADORES/AS DE FAMILIA			
ITEMS/ ENTREVISTADOS	EDUCADOR/A E1	EDUCADOR/A E2	EDUCADOR/A E3
Me gustaría saber tú procedencia; ¿de dónde eres?			
• ¿Cómo llegas a conocer la existencia de la EF? Relata tú experiencia.			
• ¿Cuándo decides dedicarte a la EF?			

Figura2

TABLA DE ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES			
ITEMS/ ENTREVISTADOS	ANIMADOR/A A1	ANIMADOR/A A2	ANIMADOR/A A3
Me gustaría saber tú procedencia; ¿de dónde eres?			
• ¿Cómo llegas a conocer la existencia de la ASC? Relata tú experiencia.			
• ¿Cuándo decides dedicarte a la ASC?			

Figura3

La información que aparece en cada recuadro es referida a la contestación que cada sujeto daba, pero se hizo seleccionando aquella información que diera respuesta exacta o aproximada a lo que se preguntaba. Estas tablas de información permitieron que el análisis del discurso se hiciera de manera horizontal, de forma que ello iba a determinar qué contestaba cada sujeto a cada ítem o pregunta. Así, se verían las coincidencias y disparidades sobre lo preguntado. Las tablas de información permitieron hacer valoraciones individuales y colectivas sobre lo preguntado y también permitieron el análisis comparativo de la información ínter-objetivos.

Otra ventaja que ha permitido analizar de esta manera el discurso de l@s participantes, son los solapamientos que se producen cuando se analiza la información de las entrevistas siguiendo un mismo guión, esto es, se producen distintos niveles en la

entrega de la información ya que l@s entrevistados/as se podían presentar como profesionales individuales, ciudadanos/as dando opinión o portavoces del resto de sus compañeros/as cuando por ejemplo, una respuesta se tornaba reivindicativa ante determinadas preguntas.

Como ya hemos resaltado antes, se han recogido los discursos de 10 personas, todas ellas profesionales de la acción social ejerciendo la profesión de Educadores/as de Familia o de Animadores/as Socioculturales. Estos discursos tienen un alto contenido social. Así nos lo muestra el análisis de los datos, (en este caso, los datos son los discursos). Esta carga social expresada a través de la palabra hace que veamos en la lengua no sólo la descripción de una realidad social sino el contenido de esa realidad social. Cuando una persona habla desde sus concepciones muestra como es para ella el mundo, la sociedad, el contexto donde vive y se desarrolla. Demuestra una vez más que lo que le rodea, es interpretable, por tanto mejorable. Con los análisis de los discursos se pretendía dar protagonismo al sujeto de investigación y no al objeto, dar importancia a la praxis contada por profesionales que dotan de significados a los significantes de las realidades donde trabajan y ayudan a los demás.

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A.- INFLUENCIAS PERSONALES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL.

En el primer bloque de información, aludido al primer objetivo, era importante saber la procedencia de los y las informantes. Ello iba a determinar, en cierta medida, el conocimiento que tenían sobre los ámbitos en los que actúan (características de la población, situación geográfica de los pueblos en los que trabajan...) por ello, la primera cuestión que se abordaba en la entrevista fue precisamente ésta: su procedencia.

La mayoría de las personas participantes en las entrevistas, son de la provincia, bien de poblaciones rurales, semiurbanas o de la capital, Ciudad Real. Sólo una persona dedicada a la Educación de Familia es de Toledo, y otra dedicada a la Animación, es de Hellín, pero llevan años residiendo en la provincia. Se hace significativo este dato, ya que podemos concluir que los profesionales conocen bien la zona en la que intervienen, pudiendo tener una visión más concreta y pormenorizada de estos contextos.

También era necesario saber si estas personas habían tenido alguna influencia personal o contextual para dedicarse a estas profesiones, por otra parte poco conocidas en esta provincia, sobre todo en el momento en que empezaron a trabajar en estos perfiles. El análisis de los datos, nos descubre que todos los informantes han recibido influencias en un pasado, por parte de los contextos en los que crecieron y se desarrollaron. En algunas ocasiones, fueron personas allegadas quienes dieron información de actividades relacionadas con sus profesiones, como se señala a continuación:

> *A2: (...) Si, familiares míos directos, tíos... (...) mi tío trabajaba en Servicios Sociales, (...) tenía controlado más o menos que se hacía, por donde se movían, un poco las funciones.*

También, existe en otros informantes, una clara influencia por parte de la institución eclesiástica. El contacto con actividades y grupos en esta institución despierta en ell@s inquietudes hacia la atención a los demás, a los más desprotegidos.

> *E2: Pero creo que mi madre ha influido mucho (...) se vino a estudiar con un tío mío que tenía mucha relación con las monjas, me influyó en como yo veía al*

otro, (...) a mi se me ha educado en ese sentido también, (...) desde ahí mi poder para ayudar a los demás....

E4: Si que he participado sobre todo, en mi niñez y adolescencia en actividades que organizaba la parroquia, como los campamentos de verano, las convivencias entre jóvenes y excursiones (...) estas actividades y sobre todo los campamentos me influyeron mucho (...) y viendo las necesidades de estos niños desarrollé voluntariamente talleres de animación a la lectura.

A3: Desde pequeño, siempre he llevado a colectivos sociales, siempre he llevado un grupo parroquial en Hellín (...) y estaba metido con el tema del asociacionismo, hacia actividades, siempre relacionadas con la comunidad religiosa...

A través de estás influencias encontraron un modo de pensar en los demás de sentirse impregnados por valores que hoy día conforman las funciones que llevan a cabo. Los roles que han ejercido en otras épocas pasadas hacen que estemos ante profesionales con un recorrido experiencial que les ha servido de base para dedicarse a estas profesiones.

Sin embargo, muy pocos de ell@s conocían la existencia de la Educación de Familia y de la Animación Sociocultural como tal. Deciden dedicarse a estas profesiones una vez las conocen mediante prácticas o cursos que realizan.

E1: En la Diplomatura de Trabajo Social dieron un curso de educación social pero que no sabíamos realmente lo que era ... (...) el educador de familia a raíz de empezar hacer prácticas en el Ayuntamiento....

E3: Yo estuve haciendo prácticas en un centro de menores, allí tenían profesionales... trabajadores sociales con más o menos especialización en familias. Los temas que trabajaba era de las familias de los chicos internos (...) veo que me gusta mucho y busco cursos de especialización.

Todas las personas entrevistadas, excepto una, se han formado en el campo de las Ciencias Sociales obteniendo titulación en Trabajo Social, Pedagogía, Geografía e Historia… Mayoritariamente, no tenían referencias de la existencia de estos perfiles.

B.- PERFILES ACADÉMICOS Y FORMATIVOS E INFLUENCIAS EN EL EJERCICO DE LA PROFESIÓN.

Este segundo bloque de resultados, pretende dar significado al segundo objetivo de la investigación. Para ello, era importante saber cómo se habían configurado estos dos perfiles y a través de qué procesos: formativos, experienciales... En una época en la que la Educación Familiar y la Animación Sociocultural empezaban a ejercerse en esta provincia y no se tenia conocimiento de que estaban vinculadas a la Educación Social. Esto tiene reflejo en todas aquellas personas que mediante diferentes procesos de formación no formal han ido descubriendo las bases teóricas y metodológicas para el ejercicio de sus respectivas profesiones. Así tenemos que todos l@s Educadores/as y Animadores/as consultados no han prescindido de la formación en su historia profesional. Además escogen aquella formación directamente relacionada con su trabajo diario.

E3: (...) dentro del proceso de formación continua (...) siempre he asistido a seminarios, congresos y además siempre han sido seleccionados en pos a un tema propio dentro del campo del asesoramiento o de la educación o de la terapia familiar.

E4: Uff a muchos! Y ahora, la verdad, es que me estoy centrando un poco más en aquellos que están directamente relacionados con la educación familiar.

A1: Casi todos los cursos que tengo están relacionados con la animación

Los procesos formativos han sido y siguen siendo importantísimos para estos profesionales, ya que les guían en su quehacer. Reconocen que les ha servido su formación académica en uno u otro sentido, ya que algunos dan valor a esta formación por la aportación que les ha hecho en cuanto al tratamiento con menores, o para adquirir estrategias de conocimiento, estrategias metodológicas, estrategias de trabajo y de abordaje de una situación social cualquiera. Pero como hemos visto, le dan más valor a la formación no formal, ya que ésta les aporta especialización en determinados campos de actuación.

Afirman que recurren a la formación no formal, pues además del proceso de reciclaje profesional por el que debe pasar todo profesional, estos profesionales reconocen no tener la suficiente base teórica sobre lo que deben ser sus acciones en la practica diaria. Así lo expresan tanto l@s Educadores/as como l@s Animadores/as cuando se les pregunta sobre esta cuestión:

E2: No. Por, desgracia hablas con educadores de familia y cada uno hace una historia diferente, cada uno trabaja de una forma diferente, además el hecho que hasta ahora no existiera la carrera de Educación Social... creo que eso va a ayudar el tema que exista un Colegio Profesional (...) cada uno venimos... entonces... es cierto que es muy difícil unificar qué es el educador de familia.

A2: Yo creo que no, no he visto escritos institucionales donde se recoja lo que es un animador sociocultural de forma clara.

En este segundo bloque de información, también se hacía necesario saber las temáticas que echan de menos en los procesos de formación para poder perfeccionar el perfil profesional que ejercen. Las respuestas que dieron en este sentido fueron diferentes según respondieron Educadores/as Familiares o Animadores/as Socioculturales. Los primeros, hablaron de formarse en temáticas relacionadas con la intervención en familias y de temáticas relacionadas con la terapia familiar. Respecto a las temáticas que más demandan en Animación Sociocultural, señalan que deben ir dirigidas a cuestiones más procedimentales: realizar proyectos, evaluaciones o programas.

E4: Me gustaría hacer cursos que me enseñen técnicas y estrategias en la intervención familiar.

E5: Por ejemplo en técnicas de intervención terapia de familia...

A1: Por ejemplo hacer proyectos y la evaluación, lo hecho mucho de menos y no sabemos evaluar bien, hacer una buena evaluación.

A5: Necesito más conocimientos en saber hacer proyectos y programas.

Los profesionales creen que sus perfiles profesionales estarán más completos en la medida que reciban formación en estas técnicas y procedimientos que son esenciales para ejercer sus profesiones. En cuanto al papel que desempeña la Administración para con esta formación, hay que decir, que afirman, en su mayoría, que la implicación de la Administración se basa en la organización de cursos, pero que ésta debería facilitar más el acceso a los procesos formativos y también debería montar cursos más ajustados a las expectativas de las personas que trabajan en los ámbitos de la familia y la animación.

C.- PENSARSE ASÍ MISMO/A COMO PROFESIONALES.

Llegados a este punto, interesa saber, como se piensan estas personas como profesionales, una vez dadas las explicaciones sobre como les ha influido la formación a lo largo de su carrera profesional. Por ello, se hizo hincapié en que contaran como ha sido su carrera profesional, qué les había aportado la práctica diaria y como definirían que es un Educador/a de Familia o un Animador/a Sociocultural. Esta información corresponde al tercer objetivo de la investigación.

Por una parte, hay que señalar que la mayoría de los sujetos describe su práctica profesional vinculada a los grupos con los que trabajan diariamente: las familias y los colectivos de animación. Señalan también, lo duro que fueron los comienzos en el trabajo que desempeñan. Lo hacen exteriorizando frases como:

"*cuando aterrizas un poco en lo que es educador de familia estás perdido...*", "*No sé, es duro... yo he tenido problemas con las comunidades fuertes económicamente hablando...*", "*...recuerdo que al principio todo era muy bonito... pero con una gran responsabilidad atendiendo a casos en situaciones que son difíciles de atender...*"

Estos problemas, usuales por otra parte siempre que se comienza una andadura profesional, son especialmente subrayados por estos profesionales, al no tener una base de actuación teórica clara en sus inicios. Sin embargo, la práctica diaria, si que les ha aportado un aprendizaje, no sólo profesional, sino también personal. Se sienten con mucha vinculación a los grupos con los que trabajan.

La profesionalización en estos perfiles profesionales pasa también, por el aprendizaje personal que adquieren. Ese aprendizaje se produce en procesos bidireccionales, de contacto con las personas con las que trabajan, ello implica: contacto, escucha, disposición a estar con "el otro", "a aprender de la otra persona". Las respuestas a la pregunta ¿Qué os aporta vuestra práctica diaria?, son las siguientes:

E1: la relación con la gente (...) a mí me aporta eso, el conocer a la gente, el escucharlos... y tú te quedas con la recompensa de haberlos escuchado.

E5: Pues podríamos decir que todo (...) podríamos decir que tu no solamente educas sino que estas familias te educan a ti ... pues por ejemplo te muestran en muchas ocasiones, la manera de disfrutar con pequeñas cosas...

E3: ... yo siempre he dicho que a mí esta profesión lo que me ha aportado es ser mejor persona, me he descubierto... siento que tu ayuda a la gente a evolucionar y es algo recíproco...

A1: La relación con la gente... a mi me aporta eso, el conocer a la gente, el escucharlos... y tú te quedas con al recompensa de haberlos escuchado...

Por otra parte, sí se saben definir así mism@s en la medida que se les pregunta ¿cómo te definirías como educador - educadora familiar o animador -animadora sociocultural?, según el caso. Es cuando la reflexión a través de la práctica aparece de forma explícita ya que, se identifican con profesionales realizando funciones, aunque de distinta manera, según si recogemos el discurso de los profesionales sociofamiliares o el discurso de las personas que ejercen la animación. Los primeros coinciden en definirse prioritariamente como profesionales que, ante todo, ayudan a las familias; los segundos se definen ante todo, como dinamizadores vinculados a los grupos y a las comunidades.

Sin embargo, y pese a que sí se definen claramente en función a las actividades que realizan y a los grupos con los que trabajan, hay que decir que no se sienten reconocidos por la disciplina de la Educación Social, que es donde se empiezan a ubicar a estos perfiles. Ello, no es contradictorio, pues como se señaló al principio, la dinamización con las comunidades, con los grupos y la intervención con familias, comenzaron a ejercerse en esta provincia antes que la Educación Social emergiera en este entorno como disciplina.

A la Educación Social, la definen no como ciencia ni disciplina, sino como un todo global que abarca lo social, y que interviene en la sociedad. El informante A3 realiza una definición de Educación Social que acoge lo que el resto de sus compañeros y compañeras dicen:

A3: Es una especialización de conocimientos, de estrategias, de conocimiento de intervención sobre colectivos sociales.

También se les preguntó sobre las funciones que llevan a cabo. Las respuestas que aparecen son más concretas en cuanto a los Animadores /as, que las aglutinan en dos grandes funciones:

A4: Gestiono recursos de todo tipo: económicos, materiales, programas fundamentalmente es eso lo que llevo a cabo, además del trabajo con los grupos en cuanto a dinamización.

Son mucho más variadas las que manifiestan l@s Educadores/as. El análisis de las funciones que verbalizan tienen que ver con una intervención global en el ámbito familiar. Estos profesionales dicen que, no sólo reeducan, también median entre el ámbito familiar y las instituciones, ayudan a resolver conflictos familiares, entrevistan, hacen seguimientos de absentismo... Esta diversidad de funciones, nos hace concluir la cantidad de problemáticas a las que tienen que hacer frente diariamente, y también tener una visión más amplia de lo que es una familia y sus contextos de convivencia.

Cuando se habla de práctica profesional, de qué funciones llevan a cabo las personas que desempeñan este trabajo, es inevitable hacer referencia a los instrumentos y recursos de apoyo para desarrollar correctamente las funciones previamente explicitadas. Este, también fue un punto de recogida de información imprescindible para saber cómo se producía el trabajo profesional. La mayoría de los informantes reclaman más recursos, reconociendo la importancia que tienen éstos en el desarrollo profesional. Es especialmente interesante, ver como en el análisis de esta pregunta, la gran mayoría

de los profesionales dan mucho más valor a los recursos humanos que a los materiales, y sobre todo, ver cómo reivindican espacios de trabajo propio. Se refieren a contar con despachos donde poder atender a las personas que requieren de sus servicios (esto se ve con mucha más claridad en Educadores/as y Animadores/as pertenecientes al PRAS):

E2: Creo que es muy importante tener un sitio donde acoger a las familias, digo acoger en todo su sentido.

E3: Los humanos son importantes. El poder entrevistar a determinadas familias en un lugar donde las familias se puedan sentir cómodas a mí me parece vital, donde puedan expresarse sin necesidad de interrupciones.

Son espacios vitales no sólo para desarrollar el trabajo, sino para adquirir identidad profesional. Esa identidad es mucho más sólida en la medida que la comunidad para la que trabaja identifique al profesional que está a su disposición.

D.- LA CONTRIBUCIÓN PROFESIONAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL: UN CAMINO DE IDA Y VUELTA.

Para este último bloque de preguntas, se pedía a los participantes de esta investigación que reflexionaran sobre las aportaciones que hacen a la Educación Social como profesionales. Todos coinciden en afirmar que sí están haciendo aportaciones a esta disciplina sobre todo desde la praxis:

E1: para empezar están dejando toda su práctica que todos los educadores de familia llevan realizando durante tanto tiempo, sería bueno que también quedara plasmado en algún sitio, eso creo que aporta mucho, la experiencia sobre todo.

A4: Todo lo que llevamos a cabo con los grupos con los que trabajamos, eso debería quedar plasmado en algún sitio para que sirviera a los demás. Nuestro trabajo, sin duda.

Respecto a la parte teórica, coinciden en afirmar que deben seguir adquiriendola, sobre todo, a través de la formación. Ello supone para todos los profesionales una forma de mejorar su perfil profesional. La mejora hay que hacerla desde criterios teóricos que aúnen y definan las funciones y procedimientos que deben seguir para ejercer mejor sus profesiones. Así responden cuando se les hacia la pregunta ¿cómo mejorarías el perfil profesional que estás ejerciendo?:

E2: Seguir formándome y nunca pensar que lo se todo.

E5: (...) la formación, el aunar criterios en cuanto a la formación (...) especialización en cuanto a los asuntos relacionados con la educación familiar.

A1: Con formación en lo que veo que a mi me falta...

A3: Todo pasa por la formación....

A4: Adquiriendo teoría a través de la formación relacionada con lo que trabajamos, nos ayudaría a saber mejor lo que debemos hacer en muchos momentos que tenemos dudas.

De estas afirmaciones se deriva la necesidad de hacer crecer aún más estos perfiles mediante la evolución de los mismos. La adquisición de teoría delimitaría las funciones de estos profesionales y también, como ellos y ellas afirman, les darían la oportunidad de trabajar con otros colectivos. Sobre todo, entienden que la evolución profesional debe ir a la par que la evolución social, y por ende, de los grupos con los que trabajan. Todo ello, se recoge en las siguientes respuestas ante la pregunta ¿hacia dónde debe evolucionar el perfil de la animación sociocultural o del educador familiar?:

E2: Creo que deberíamos delimitar cuáles son nuestras funciones, primero para poder profundizar en ellas (...) hace falta mucha formación todavía de cosas que están pasando, todo está cambiando (...) por lo cual debemos de dotar de nuevas bibliografías de escribir teoría sobre práctica.

E3: Debe evolucionar hacia donde evoluciona las necesidades de las familias y del entorno social (...) debemos evolucionar hacia ver a los individuos con toda su complejidad y todo lo que influyen en los individuos.

A2: (...) el animador debe evolucionar involucrándose en la sociedad y conocer, dinamizar y demás...

VII. CONCLUSIONES FINALES

Tras el análisis de los resultados de la investigación, varias son las conclusiones que apuntamos en este trabajo:

a) L@s profesionales dedicados a los ámbitos de la Educación Sociofamiliar y Animación Sociocultural, de alguna manera han tenido contactos anteriores al ejercicio de su profesión con actividades, en cierto modo, similares a la labor que hoy día desempeñan.

b) La mayoría desconoce la existencia de estas profesiones hasta el mismo momento en el que se presentan a los procesos selectivos de estas plazas.

c) El perfil académico de l@s profesionales dedicados a la Educación Sociofamiliar y Animación Sociocultural está normalmente relacionado con los perfiles académicos dedicados a las Ciencias Humanas y Sociales.

d) Existe un tipo de <u>formación centrada en la actividad</u> desempeñada por los profesionales, tendente a la mejora y a paliar los posibles déficits que su actividad diaria pudiera ocasionarles. Las características que buscan en estas actividades formativas hacen referencia principalmente a los siguientes aspectos:
   a. Mejorar la calidad de las intervenciones con los colectivos que trabajan.
   b. Mejorar el funcionamiento de la institución a la que representan.

c. Autoperfeccionamiento, tanto a nivel individual como a nivel colectivo del Equipo de Trabajo.
d. Combinar formación teórica y experimentación de contenidos innovadores.
e. Consideración de su labor profesional como una labor básica de cambio.
f. Posibilitar la intervención activa de l@s profesionales en su formación.
g. Atender a las necesidades de formación expresadas.

e) En lo que se refiere a cuestiones de desarrollo profesional, l@s entrevistad@s demuestran tener muy interiorizados los procesos de profesionales reflexivos, siendo esta una práctica que genera la mejora de la intervención en las situaciones que se actúa. Las características que demuestran tal afirmación se refieren a su aportación diaria como profesionales flexibles, críticos, abiertos al cambio y capaces de analizar las situaciones planteadas.

f) Las funciones que desarrollan son las propias de los ámbitos en los que trabajan, estando estas funciones muy estrechamente unidas a las propias de la Educación Social. Estas funciones son (adaptado de Petrus 1993: 206):
   a. Función detectora y de análisis de los problemas sociales y sus causas
   b. Función de orientación y relación institucional.
   c. Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
   d. Función de animación grupal comunitaria.
   e. Función promotora de actividades socioculturales.
   f. Función formativa, informativa y orientativa.

Tras realizar el análisis de datos de los resultados obtenidos en la investigación, se puede apreciar como l@s profesionales de la Educación Sociofamiliar y Animación Sociocultural que desempeñan su labor en los distintos Equipos de Servicios Sociales existentes en la provincia, han contribuido al desarrollo de la Educación Social como ciencia y a la mejora de la profesión socioeducativa; siendo destacable también las influencias que la Educación Social ha ido ejerciendo a lo largo de su consolidación como ciencia. Digamos que ha existido un feed- back mutuo en sus influencias e implicaciones.

Finalmente, y tras analizar todas estas conclusiones, se torna como necesario el reconocimiento a la labor de est@s profesionales a la configuración de la Educación Social como ciencia, ya que ellos están dejando legados importantes a través de sus procedimientos metodológicos. Igualmente son los referentes de la acción social para otros profesionales noveles que se están formando en la disciplina de la Educación Social, siendo necesario publicitar su conocimiento adquirido a través del ejercicio de sus funciones y en interacción con los grupos que trabajan. Los primeros pasos ya han empezado a darse desde el mismo momento que los propios Colegios Profesionales de Educación Social ven claro el tener que proceder a la sistematización de procesos de habilitación de las figuras profesionales que han trabajado en los ámbitos descritos en esta investigación. A partir de ahora, un nuevo reto se abre ante nuestros ojos: las figuras profesionales de Educadores Sociales que deben seguir trabajando para la mejora de la realidad.

Las voces y las palabras de estos profesionales, nos han ayudado a entender mejor la realidad profesional de aquellos que dedican su carrera laboral y parte de sus vidas a los demás. Este entendimiento se ha traducido en clave de mejora e igualdad, ayudando a

que los grupos olvidados y silenciados de algunas zonas de esta provincia no lo sean... Por todo ello, gracias a todas y todos por entregarnos una parte de vosotros.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

BARRIO, Emilia (1996): Historia de las trasgresoras. Icaria, Barcelona.

BOURDIEU (1985): ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal, Madrid.

DECRETO 23/ 1998, de 31 de marzo. DOCM nº 16, 3 de abril de 1998.

DOCUMENTO interno de la Delegación Provincial de Bienestar Social relativo a la ordenación de los Servicios Sociales (No publicado).

FERRAROTI (1983): Histoire et histories de vie. Lmeridiens, Paris.

MARTINELL, A. (1994): Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1920-1990) des d'una perspectiva històrica. Universidad de Girona. Tesis Doctoral inédita.

LÓPEZ-BARAJAS, E. (coord.) (1996): Las Historias de Vida y la Investigación Biográfica. Fundamentos y metodología. Madrid: UNED.

NOYA MIRANDA, F. (1994): En DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (Coord.) (1994): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis, Madrid.

PETRUS (1993): Educación social y perfil del Educador Social, en SAEZ (Comp): El Educador Social. Murcia, Universidad de Murcia.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M. (1994): En DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (Coord.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis, Madrid.

TRILLA, J. (1997): Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona, Ariel.

WEBER, M (1979): Economía y sociedad, México, México.

WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidos, Barcelona.

ÉTICA, SOCIEDAD Y TERCERA EDAD

Pedro Julio Merino Cejudo

Ética, Sociedad y Tercera Edad

PEDRO JULIO MERINO CEJUDO

Estamos experimentando cambios muy importantes en nuestra sociedad, por una parte, podemos ver que hay transformaciones de todo tipo, al producirse diversidad de modelos nuevos, dentro de los distintos grupos sociales, etnias y culturas, debido a todo este fenómeno de la inmigración. Por otra parte, estamos en un permanente cambio, porque están proliferando nuevos modelos familiares, tan diferentes al tradicional, en el cual, por regla general, convivían tres generaciones, a menudo en un mismo hogar, los abuelos, los padres y los hijos. Hoy, ya es una realidad el formar familias monoparentales, parejas de hecho, parejas de homosexuales, parejas casadas en segundas o más nupcias o, simplemente, unidas eventualmente por diferentes razones, todas ellas con derechos jurídicos equiparables a los de la clásica familia nuclear. Si añadimos otros fenómenos como el de la Globalización, los grandes avances tecnológicos, como Internet, la telefonía móvil y los grandes descubrimientos científicos, como el genoma humano, las células madre y la replicación de células, etc., estamos asistiendo a una verdadera revolución mundial, donde, los llamados valores tradicionales de todas las sociedades, se están resquebrajando y, en ocasiones, desapareciendo o cambiando, lo cual hace que estemos sufriendo una gran crisis de valores, al primar el interés material de las grandes empresas financieras y de las grandes multinacionales, amparadas en la legitimidad que las grandes potencias mundiales les otorgan, cuando no son esos mismos estados los que directamente participan en toda una serie de operaciones multimillonarias, en las que favorecen la producción industrial en todos los campos, aún a costa de degradar a la persona y a su medio ambiente.

Inmersa en este panorama descrito, está la familia que todavía sigue siendo esa célula viva componente del tejido social, pero que ya empieza a sentir toda esa crisis antedicha, porque en ella se van produciendo cambios, tales como la incorporación de la mujer al mundo laboral, lo cual es totalmente loable, pero, el que ambos padres trabajen, va a suponerles tener menos tiempo para la crianza de los niños, muchos de los cuales se tienen que pasar su infancia en las guarderías, otros tienen mejor suerte y son asistidos por sus abuelos. Sin embargo, no sólo los padres y la familia son enteramente responsables de la crianza y educación de sus hijos, sino que corresponde, en buena parte, a los poderes públicos, además de las instituciones, a los servicios socio-sanitarios y educativos, apoyar y ayudar a las familias, diseñando una serie de sistemas de protección para todos sus miembros, especialmente, para las personas discapacitadas, para los niños y para los mayores, que es uno de los colectivos más injustamente tratado, en ocasiones por la propia familia, además de una buena parte social.

Se han construido Residencias y Centros de Estancias Diurnas, así como Hogares del Jubilado y otros centro, todos ellos, en general, cumplen bien su función social que es, en definitiva, mejorar la calidad de vida de los mayores. Por supuesto que hay carencias en cuanto a medios técnicos, adaptaciones y acomodaciones arquitectónicas y ergonómicas, de acuerdo con las peculiaridades y características de

cada persona, lo cual va a repercutir negativamente en esa calidad de vida de nuestros mayores, pero, aun así las cosas, este no es el principal problema. La inmensa mayoría de este colectivo, sobretodo prefieren y desean que las personas y quienes los asisten, antes que alimento y cuidados, que son muy importantes, les den un trato humano y digno, lo más importante es que perciban el calor y el cariño humano, de su familia y amistades, así como el de las personas profesionales que les asisten, porque como una gran mayoría ellos confiesa, en el siguiente orden de preferencias, prefieren estar en sus hogares, en los de sus hijos y, cuando no haya más remedio, en una Residencia Asistida, pero, sintiéndose escuchados, sintiéndose comprendidos, en definitiva, sintiéndose personas y no muebles o cosas sin vida. Tenemos que plantearnos en serio, toda la sociedad, que debemos estar junto a ellos con una presencia más física y no simplemente, institucionalizar unas Jornadas de las Personas Mayores, para así "lavarnos la conciencia ". Todo lo que hagamos por estas personas de la Tercera Edad debiera de parecernos poco, puesto que se han sacrificado para dejarnos un mundo mejor que el que ellos recibieron, sin esperar nada más que compañía, comprensión y un poco atención, para no sentirse solos, ellos desean que sus hijos, nietos y los demás estemos próximos a ellos. Por tanto, sería bueno desterrar en nuestra sociedad materialista la falsa idea de que QUIEN NO PRODUCE, NO SIRVE... Pensemos que, como en todos los reinos de la naturaleza, hay un tiempo para aprender y formarse, podríamos llamarle SER EN POTENCIA, hay un tiempo para producir cosas a nosotros mismos y a los demás, podríamos denominar a este periodo ESTAR CON ENERGIA y, por último, hay un tiempo para recibir gratitud y cariño de los demás o, al menos intercomunicación con las otras personas, en esto, tenemos que distinguirnos de las demás especies animales puesto que a diferencia de ellos, no sólo nos gusta tener cubiertas nuestras necesidades básicas, sino que es una necesidad real el sentirnos pertenecientes y cercanos a nuestros semejantes y que nos den afecto, porque así podremos TENER. De manera que, si somos conscientes y percibimos esa gran posesión, llegaremos con facilidad a la última meta deseada por todos: LA AUTORREALIZACIÓN PERSONAL.

En definitiva, tenemos que tomarnos muy en serio este gran problema que es de todos y que entre todos tenemos que darle una solución consensuada, en la que tengan cabida todo tipo de ideas, entre ellas, una muy importante, que es la de poner a nuestros mayores en el lugar preferencial de la sociedad que se merecen, porque sin su sacrificio y abnegación, no hubiésemos conseguido tener este nivel de desarrollo ¡ Jamás soñado por nadie !.

Ya para finalizar, reproduzco algunos fragmentos, así como las conclusiones extraidas del "PRIMER ENCUENTRO INTERGENERACIONAL ENTRE JÓVENES Y MAYORES," celebrado el pasado mes de Mayo, del presente año, organizado por la Concejalía de Bienestar Social del Excmo. Ayuntamiento de Ciudad Real, como fiel reflejo de lo que está pasando en nuestra sociedad, plasmándose alguno de los diversos problemas éticos y morales, además de un sistema de valores en decadencia, como se aprecia en algunos de los párrafos que vienen a continuación:

"...En este Primer Encuentro Intergeneracional entre Jóvenes y Mayores, se ha pretendido el acercamiento de ambas generaciones, para conocerse más y mejor, en la que, todos juntos, empecemos a construir una sociedad adaptada a los nuevos tiempos, por lo que vamos a ir viendo, a lo largo de este documento, los diferentes modos de pensar por parte de ambos colectivos, jóvenes y mayores...

...El pasado mes de abril se celebró en Madrid la II ASAMBLEA MUNDIAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO...

...Por todo ello es bueno abordar desde diversos puntos de vista, tanto por parte de nuestros mayores como por parte de nuestros jóvenes y cuantas personas participen en este encuentro, el papel de la familia en nuestro siglo así como los diversos modelos, que ya están apareciendo y que son diferentes al tradicional. Igualmente resulta de interés tratar asuntos como los sistemas de protección a nuestros mayores, la educación en valores, el respeto y el cariño intergeneracional, la inmigración y otros temas que puedan sugerirse a lo largo de esta conferencia-coloquio...

...Podríamos decir que este encuentro ha estado marcado por una serie de apelaciones al cariño, al respeto, al sentido de la responsabilidad a la unidad y a la solidaridad entre todos, jóvenes y mayores. Desde aquí aprovecho para hacer un llamamiento a todas las personas que nos llamamos humanos, para formar una sociedad más libre, solidaria y justa para lo cual podríamos empezar por materializar las siguientes CONCLUSIONES:

1ª. HAY QUE PROMOVER MAS EL CARIÑO POR LAS PERSONAS MAYORES, QUERIÉNDOLAS Y RESPETANDOLAS, PORQUE SE HAN SACRIFICADO POR NOSOTROS PARA DEJARNOS UN MUNDO MEJOR.

2ª LOS JÓVENES NO SON CULPABLES, EN MUCHOS CASOS, DE HABERSE ENCONTRADO UNA SOCIEDAD ALGO DESVALORIZADA Y CON FALTA DE RESPETO Y CARIÑO HACIA LAS PERSONAS MAYORES, DEBIDO A QUE, ENTRE EL ESCALON DE NUESTROS ABUELOS Y EL DE NUESTROS NIETOS, MUCHAS VECES HA FALTADO EL DE LOS PADRES, QUIENES NO HAN SABIDO O NO HAN PODIDO O, BIEN, NO HAN TENIDO TIEMPO PARA INCULCARLES ALGUNOS VALORES COMO EL CARIÑO Y LA COMUNICACIÓN CON LOS MAYORES.

3ª AUNQUE HAY JÓVENES Y ADULTOS QUE PASEAN A SUS PERRITOS, SIN EMBARGO NO LO HACEN CON SUS ABUELITOS, PERO, TAMBIEN ES CIERTO QUE ESTAN PROLIFERANDO UNA SERIE DE MOVIMIENTOS ASOCIACIONISTAS DE VOLUNTARIOS PARA ATENDER A LAS PERSONAS MAYORES, CON DISCAPACIDAD Y PROBLEMAS DE SOLEDAD.

4ª A LAS PERSONAS MAYORES DONDE LES GUSTA VIVIR ES EN SU CASA. LAS RESIDENCIAS, BIEN EQUIPADAS Y DOTADAS DE TODOS LOS ADELANTOS TECNICOS, DEBERÍAN SER EL ULTIMO RECURSO A UTILIZAR, POR PARTE DE NUESTROS MAYORES, HACIENDOLO EN CASOS DE ENFERMEDAD IMPORTANTE, GRAN INCAPACIDAD Y EN CASOS DE INTERVENCIONES QUIRÚRGICAS, ADEMÁS DEL SUPUESTO DE PERSONAS QUE NO TIENEN A NADIE QUE LES CUIDE.

5ª LA INMIGRACIÓN ES BUENA Y NECESARIA PORQUE VAMOS A SER EL PAIS MAS VIEJO DE LA TIERRA, PERO, DEBE ESTAR BIEN REGULARIZADA. POR LO TANTO LOS INMIGRANTES EN

ESPAÑA DEBERAN ACATAR LAS LEYES FUNDAMENTALES DE NUESTRA CONSTITUCIÓN Y DEBERAN ADAPTARSE A NUESTRAS COSTUMBRES, SIN PERJUICIO DE SEGUIR CON LAS SUYAS, SIEMPRE QUE ESTEN DENTRO DEL MARCO CONSTITUCIONAL.

6ª MUCHO ES LO QUE PODEMOS APRENDER DEL MODO DE VIDA Y COSTUMBRES DEL MEDIO RURAL, PUESTO QUE EN ESTOS SITIOS PEQUEÑOS TODAS LAS PERSONAS SE CONOCEN, SE QUIEREN Y AYUDAN EN UN BUEN CLIMA DE SOLIDARIDAD Y CARIÑO.

7ª TODOS TENEMOS LA OBLIGACIÓN DE EDUCARNOS Y EDUCAR A NUESTROS HIJOS DANDOLES BUEN EJEMPLO, EMPEZANDO POR TENER MUESTRAS DE CARIÑO CON NUESTROS ABUELOS Y MAYORES, ASI, LOS MAS JÓVENES, CONTINUARAN CON LA TRADICIÓN.

8ª PODRIAMOS RESUMIR LAS ANTERIORES CONCLUSIONES CON ESTA ULTIMA:
" MIREMOS AL PASADO PARA CAMBIAR LO MALO DEL PRESENTE Y SEGUIR AVANZANDO EN EL FUTURO (no debemos olvidar nunca que gracias al Viejo Tren de Vapor ha salido el fantástico Tren AVE)."

Para finalizar, desde la Concejalía de Bienestar Social, animamos a todo el mundo a preparar nuestro próximo II ENCUENTRO INTERGENERACIONAL ENTRE JÓVENES Y MAYORES, para seguir construyendo una sociedad mejor... "

Fdo. Pedro Julio Merino Cejudo.(Mayo-2.002)

PROP. MEC. SOL.

Juan Carlos Izquierdo Mansilla

Prop. Mec. Sol.

JUAN CARLOS IZQUIERDO MANSILLA
Licenciado de la IX Promoción

Minutos antes de las 16 horas, de una cálida tarde de primeros de Septiembre del año 1991, una profesora que componía el tribunal desplazado al Centro para la convocatoria en cuestión, salía del salón de actos con un paquete de sobres de examen. A continuación procedía a nombrar cada una de las asignaturas, para que los alumnos fueran entrando al aula a realizar su correspondiente prueba.

Este ritual, tan mecánico y repetitivo, es una de las situaciones que cualquier alumno que haya estudiado en un centro de la UNED la recordará siempre. Normalmente comenzaban a pasar y a situar en el aula, a los estudiantes que presumiblemente, mas número de alumnos convocaban, como Derecho, empresariales, Ciencias de la Educación, etc..

Sin embargo ese día y ante el murmullo habitual que se generaba, la citada profesora o catedrática, que era por cierto de Letras, comenzó alterando lo que era habitual, empezando por las asignaturas de la Facultad de Ciencias. Nombraron y pasaron varios compañeros (creo que era de Químicas), hasta que al llegar al tercer o cuarto sobre de examen y después de intentar leer lo marcado en la etiqueta del mismo, pronunció las siguientes palabras: "prop. mec. sol...lo siento pero el nombre de algunas asignaturas..." A continuación la carcajada de los numerosos compañeros asistentes no se hizo esperar, sin embargo, yo, situado en un rincón del hall de entrada, sabía que había llegado mi momento de entrar al examen.

Me hice paso, y tras llegar a la altura de la profesora me identifiqué como el único alumno que se examinaba de esta asignatura. Una vez concluida la prueba y llegar a la mesa donde se entregaban los folios utilizados en el mismo, muy amablemente la citada profesora se dirigió a mí preguntándome por curiosidad, que significaban esas tres palabras abreviadas. Le respondí que correspondían a prop de propiedades, mec de mecánicas y sol de sólidos, asignatura de 5º curso de Físicas. Después se excusó y me dio las gracias.

Esta es una anécdota que refleja la soledad de los pocos estudiantes de esta carrera que han pasado por el centro, antes de la tutorización de ésta en la extensión de Puertollano. Soledad de no poder compartir comentarios en la mayoría de los casos, a la salida de cualquier examen, o de conocer si el planteamiento de un problema determinado crees que lo has hecho bien o mal. A mí, me daba una envidia sana cuando otros compañeros se preguntaban entre ellos: "¿qué has puesto en el 3º?, ¿y en el 5º?". Yo no podía compartir ese diálogo salvo cuando en contadas excepciones, venía algún compañero a examinarse de la misma materia. Solo la realización de prácticas en los meses de Junio en Madrid, nos proporcionaba la satisfacción de vivir experiencias, exámenes, y un largo etcétera, lo que es una convivencia universitaria sana, con compañeros de otros centros asociados de la geografía española.

Desde estas líneas, mis palabras de aliento para aquellos alumnos que se matriculan de estas carreras atípicas, donde predomina el desánimo y la soledad, donde se requiere mucha paciencia y constancia, aunque el fruto de estas acciones tarde en llegar.

Tras largos abatares, horas de estudios, de exámenes y de sacrificio, tanto personal como familiar, de lo cual estoy profundamente agradecido (especialmente a mi mujer), el 6 de noviembre de 1992, y en la inauguración del curso 92/93, fue un honor para mi que todo un Príncipes de Asturias como D. Francisco Nieva, me impusiera la banda azul junto a mi compañero de fatigas Vicente, únicos alumnos en acabar la licenciatura de esta carrera en el citado curso.

TRAS LA PISTA

Fernando Lorente Serrano

Tras la pista

FERNANDO LORENTE SERRANO

Parece mentira la cantidad de años que han pasado por el vetusto edificio que tanto saber despide. Si, me refiero al famoso y viejo "banco" –al menos así me lo contaron los compañeros más veteranos- que alberga la universidad a distancia.

Aun hoy he de decir que me resulta raro el término "a distancia", sobre todo cuando pienso lo cerca que la hemos vivido. Y digo esto porque no concibo mis estudios en la UNED sin mis compañeros y mis amigos que iniciaron y sólo algunos acabaron, posiblemente por su dureza.

Y soy uno de esos alumnos que obtuvieron una licenciatura en esta universidad a base de sacar tiempo al tiempo, de esforzarse después del trabajo, de madrugones increíbles y kilómetros semanales para acudir a las tutorías.

Mis recuerdos tras esos años son bonitos, aunque la memoria también me lleva a momentos duros sobre todo por la soledad del estudio y la lejanía a veces de las aulas.

Los estudios fueron muy amplios, había que estudiar toda la materia completa y además sin conocer al profesor y catedrático que te iban a valorar. Había que forzar mucho la maquinaria para poder abarcar todo lo que se pedía para cada una de las asignaturas y nuestras bibliotecas iban aumentando el número de volúmenes cada año: libros de texto, lecturas complementarias, manuales y enciclopedias específica...

Más apuntes, más pruebas a distancia, más pruebas presenciales, más nervios, más cansancio acumulado y otro curso más. Y así año tras año.

Pero poco a poco todo aquello fue acabando; terminamos la carrera dejando en el camino años de duro quehacer y de sacrificios: sin disfrutar en las vacaciones, sin carnavales, ni semana santa, ni navidades...Sólo nos importaba la dichosa licenciatura, ansiábamos "la banda" y estábamos muy centrados en el mundillo de los libros. Sólo los manuales, los libros y los apuntes. Nos habíamos olvidado que éramos jóvenes.

Al acabar los estudios, continuamos con el gusanillo e hicimos algunos cursos de verano. Y ese fue el final del contacto. Le habíamos perdido la pista.

Sin embargo, y a pesar de todo la pista no se pierde con el tiempo y comienzo a recordar que mis tutores, mis compañeros y mis amigos desperdigados por toda la provincia son ahora –en su gran mayoría- algo más de lo que eran en aquellos momentos. Son aquellos que han tenido la oportunidad de trabajar en lo que estudiaron, los que hicieron uso de su licenciatura para escalar socialmente o subir algún peldaño dentro de su profesión. Ellos para los que la UNED fue su trampolín y a la que tanto le deben son ahora altos cargos políticos, altos cargos administrativos y funcionarios de a pie. Pero también son muchos los que han recalado en la empresa privada y dirigen, colaboran y trabajan en este ámbito.

Ellos son la pista a seguir. Dejan su rastro y no podrán nunca olvidad aquel mundillo universitario donde se mezclaban antes de diversas procedencias, edades y profesiones. Todo eso es lo que hace que ese ambiente sea tan enriquecedor, algo incomparable con cualquier otra universidad donde prima un alumnado mucho más homogéneo en todos los sentidos.

Realmente la universidad a distancia tiene alumnos que parecen hechos de otra madera. Y eso demuestra la calidad de la gente que con múltiples motivaciones y diferentes objetivos, y a pesar de tener una familia a la que atender y un trabajo diario,

sabe robarle tiempo a la noche y a los momentos de ocio para conseguir una meta o unos conocimientos que necesita o simplemente persigue sin ninguna finalidad aparente.

Y aquí se vuelve a encontrar la pista. Sí, es aquí donde aparece la magia de la UNED. De pronto, y sin darnos cuenta coincidimos ese grupo de "locos masoquistas" que estamos desperdigados en este mundo. Los que cuando teníamos las pruebas presenciales nos mirábamos de reojo en la antesala, con nuestras ojeras y nuestros apuntes bajo el brazo. De pronto descubríamos que no estábamos tan solos y que no éramos una especie rara en extinción. Éramos muchísimos y con muchos puntos en común. Tuvimos que compartir pupitre y asiento, nervios y miedos, saludos y alegrías, libros y apuntes...Era muy importante, sobre todo por no sentirse un bicho raro en su propio entorno.

Esos valores fueron claves par poder acabar nuestros estudios. Esa es la principal función de una universidad tan abierta y tan lejana a la vez. Conservo unos buenos amigos con los que compartí estudios, apuntes y los cafés del "Seis de junio". Compartíamos también los coches para desplazarnos y los nervios en los viajes pro las nieblas invernales de aquellos sábados por la mañana. Compartíamos los nervios antes de los exámenes y las alegrías de las buenas notas en nuestros buzones. Realmente compartíamos mucho.

25 AÑOS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN CIUDAD REAL

Mariano García-Consuegra García-Consuegra

25 años de enseñanza universitaria en Ciudad Real

MARIANO GARCÍA-CONSUEGRA GARCÍA-CONSUEGRA

LA ENSEÑANZA UNIVERSTARIA A DISTANCIA HA EVOLUCIONADO ADAPTÁNDOSE A LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.

Al conmemorarse el 25 aniversario de la creación del Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Valdepeñas, es obligado, a modo de recordatorio, la realización de un balance de lo que han significado estos cinco lustros de enseñanza superior en nuestra provincia para la misma. Este artículo se enmarca dentro de la oportuna vuelta atrás para observar de donde partíamos y a donde hemos llegado, pero dadas las necesidades de concreción, vamos a limitarnos a comparar la evolución educativa del alumnado de los otros centros universitarios presentes en Ciudad Real, englobados dentro de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) con los de la UNED.

El primer curso de la UNED en Valdepeñas se iniciaba en el año 1979. Ofertaba un Curso de Acceso para mayores de 25 años, y cinco licenciaturas: Derecho, Económicas, Empresariales, Ciencias de la Educación y Química. A esta aventura se inscribieron un total de 332 alumnos; de todos ellos lograrían aprobar su licenciatura -en los primeros cinco cursos- 35 alumnos, es decir, el 10% de los matriculados. Cifra que da una idea de la gran acogida que tuvo la universidad a distancia entre los ciudadrealeños (y los alumnos de provincias cercanas con similares demandas educativas), pero aparece un dato esencial, aún más importante: hubo en ese primer curso 153 alumnos matriculados en el Curso de Acceso, es decir, que casi la mitad eran estudiantes que, por causas diversas, no habían finalizado sus estudios de secundaria y encontraban en la UNED una segunda oportunidad para entrar en la universidad. En aquellos tiempos de agitación política y social, el deseo de adquirir conocimientos entre una población tradicionalmente ocupada en sobrevivir y atender a sus necesidades más básicas, respondió satisfactoriamente a la oferta educativa superior que se les ofrecía.

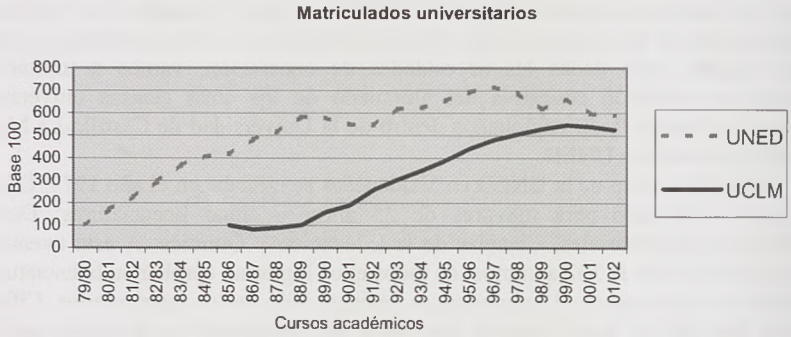
La Universidad de Castilla-La Mancha iniciaba oficialmente su andadura en el curso 1985/86 (seis años más tarde que la extensión de la UNED), con 1.929 alumnos matriculados en el Campus de Ciudad Real, ofertando estudios en: Química, Letras, e Ingeniería Técnica Agrícola, además de Magisterio (donde se matricularon 680 alumnos, el 35% del total) y de las ingeniería de la Politécnica de Almadén (con 528 alumnos). La UCLM en Ciudad Real contaba -al comienzo de sus clases-, respecto a la UNED, con ventajas muy reveladoras, por ejemplo, poseía extensiones universitarias en otras localidades (como Almadén), ofrecía estudios que no se ofertaban en otros campus regionales (como la carrera de Química), ciertas disposiciones legislativas ciertamente favorables, etc.

No es el objetivo de nuestro estudio analizar las ventajas y desventajas de los modelos de enseñanza universitaria tradicionales (o presenciales) respecto a los ofrecidos por la enseñanza a distancia, puesto que la comparación es perniciosa en si misma. Pero si conviene resaltar los diferentes puntos de partida que ambas enseñanzas tuvieron en la provincia de Ciudad Real y como el contexto temporal, político y social

determinó su evolución posterior. No es lo mismo crear una universidad nacional en plena transición democrática, que crear una regional como resultado de la descentralización política, no ofertar una enseñanza sin limitación de edad, que obligar a los alumnos de secundaria a estudiar en la propia comunidad autónoma,...

Cuando la UCLM emprendió su andadura en el curso 1985/86, la UNED de Valdepeñas ya ofertaba, además del Curso de Acceso (piedra angular de su razón de ser), nueve licenciaturas. En el citado curso, a pesar de la creación de la UCLM, en el Centro Asociado (CA) de Valdepeñas se matricularon 1.378 alumnos, ¡1.046 alumnos más que cinco años atrás! Cifras bastantes lejanas de las que alcanza la universidad regional, desde su creación con 1.929 alumnos hasta el curso 1999/2000 cuando consigue su máximo numero de matriculaciones en Ciudad Real, llegando a las 10.530.

Gráfico 1.- Matriculados universitarios en UNED y UCLM, desde el momento de su creación (en base 100).



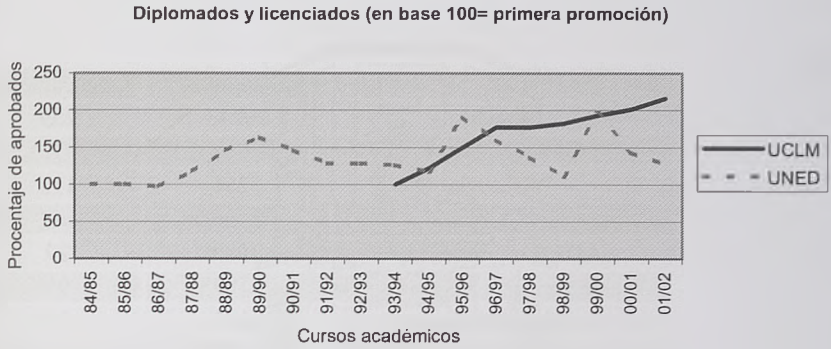
Fuente: Elaboración propia a partir de Memorias de UNED y UCLM.

Desde sus inauguración, el CA de Valdepeñas presenta una marcada tendencia alcista, llegándose al número máximo de matriculaciones en el curso 1997/98, con 2.378 alumnos distribuidos en 16 facultades y escuelas universitarias, de las cuales, la licenciatura de Derecho era, y continua siendo, la carrera más demandada.

En el gráfico anterior, y salvando las distancias, la UNED mantiene cierta ventaja proporcional con la UCLM, aunque tiende a presentar un comportamiento cada vez más errático; marcado por un sistema educativo que, dependiendo de la situación social, lleva, por un lado, a los estudiantes a continuar estudios superiores en la universidad presencial, encontrando un amplio abanico de ramas a elegir y, por otro lado, al reducirse la población potencialmente interesada en cursar estudios a distancia, ya que ante la baja natalidad, no se aportan nuevos efectivos a los ya existentes.

Respecto a la finalización de los estudios, el "fracaso universitario" es mucho más acentuado en la universidad a distancia que en la presencial. En la década de los 80, mantuvo un incremento favorable en el número de licenciados que se estabilizó iniciados los 90 y, que supuso el inicio de importantes variaciones finiseculares difíciles de concretar, pero que mantuvieron el número de licenciados siempre en torno al medio centenar (todos de segundo ciclo). En cambio la UCLM, mantiene un incremento constante en el número de alumnos que terminan satisfactoriamente sus estudios (tanto los de primer como los de segundo ciclo).

Grafico 2.- Alumnos de la UNED (licenciados) y de la UCLM (licenciados y diplomados) con sus licenciaturas terminadas (en valores relativos).



Fuente: Elaboración propia a partir de Memorias de UNED y UCLM.

La enseñanza a distancia de calidad ha resistido, y se fomenta con la adopción de nuevas tecnologías, aumentando su oferta educativa en cursos de formación y cursos de verano, ampliando su espacio de actuación con la incorporación de nuevas subsedes como Alcazar de San Juan y Puertollano, mejorando las aulas, incorporando nuevas enseñanzas que demanda la sociedad del siglo XXI, como Antropología, Ciencias Medioambientales, Turismo, Psicopedagogía... que se añaden a la oferta educativa más innovadora. Pero el alma de la UNED, lo que da verdadero sentido a su existencia es el Curso de Acceso aunque el número de alumnos tiende progresivamente a disminuir, reflejando con ello la evolución educativa del, secularmente, atrasado mundo rural manchego.

Legados al 25 cumpleaños del CA de Valdepeñas, nos encontramos la grata sorpresa de haber pasado por sus clase, más de 40.000 alumnos y alumnas, de los cuales, unos 8.000 (el 20%) proceden del Curso de Acceso. Si observamos las cifras, destaca claramente Derecho sobre el resto de las licenciaturas, con más del 25% de las matriculaciones y el 35% del número total de licenciados.

Tabla 1.- Evolución del alumnado de la UNED del CA de Valdepeñas en 25 años (desde el curso 1979/80 hasta el curso 2001/02).

Estudios UNED	Matriculados	Licenciados
Derecho	10243	259
Curso de Acceso	7914	---
Psicología	5251	112
CC. Educación	3766	182
ADE-Empresariales	2989	29
Geografía e Historia	2197	91
Económicas	1227	18
Filología	929	33
Químicas	882	43
Informática Sist/Gest.	806	2
Políticas	532	5
Sociología	512	14
Educación Social	383	---
Ingeniería	252	1
Otras	227	---
Matemáticas	173	1
Filosofía	163	1
Físicas	138	3
Psicopedagogía	82	---
Doctorado	---	2
TOTAL	38784	796

Fuente: Elaboración propia a partir de Memorias de la UNED.

Quizá sea en este aspecto, en el de la terminación con éxito de los estudios, donde la UNED presente un índice más bajo; no sólo comparativamente con la UCLM, sino con las propios estudios iniciados y nunca finalizados. Pero el perfil del alumno que decide estudiar a distancia es muy diferente al que lo hace en la presencial. Generalmente se encuentra limitado, ya sea por su trabajo, por sus obligaciones familiares, dificultades físicas, etc.; es consciente de la larga serie de condicionantes que tiene que afrontar y que, en la mayor parte de los casos, dificultan la culminación de los estudios emprendidos. La edad es otro condicionante, ya que la mayor parte de los alumnos, supera la treintena, y muchos de ellos llevan años sin estudiar. Sin embargo, son también numerosos los estudiantes que, llevados por su propia experiencia, una vez finalizada su respectiva carrera, vuelven al CA de Valdepeñas y se matriculan nuevamente, verificando la validez de los estudios universitarios a distancia que, en nuestra provincia, han cumplido 25 años. FELICIDADES.

Mariano José García-Consuegra.

LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / PEDAGOGÍA

en el Centro Asociado de la UNED de Ciudad Real.

Alejandro Casado Romero

LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / PEDAGOGÍA en el Centro Asociado de la UNED de Ciudad Real.

ALEJANDRO CASADO ROMERO
Coordinador de la Facultad de Educación

No resulta fácil resumir en unas pocas páginas veinticinco años de desarrollo de esta carrera en nuestro Centro Asociado. En un intento de aproximación, vamos a exponer, aunque sea brevemente, una visión personal sobre el pasado, presente y futuro de esta carrera, de esta profesión, desde una perspectiva subjetiva y "militante" puesto que yo me he licenciado en Ciencias de la Educación a través del Centro Asociado de la UNED de Valdepeñas y en la actualidad ejerzo funciones de profesor-Tutor también en esta carrera en este Centro Asociado, mas como decía Freire (1990:63) "toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita".

¿Ciencias de la Educación o Pedagogía?.

Sin detenernos a teorizar sobre esta falsa dicotomía, simplemente quisiéramos aclarar que también el campo de la educación está sometido a modas y tendencias y que hubo una época en la que por la enorme diversificación de saberes que dirigían sus enfoques científicos al vasto campo educativo se habló más de Ciencias de la Educación en menoscabo del término Pedagogía. Parece que en la actualidad se recupera este vocablo quizá por su carácter más unificador (Medina Rubio y otros, 2001).

La carrera de Ciencias de la Educación (Plan de estudios a extinguir de 1979) o la carrera de Pedagogía (Plan de estudios actual de 1999) en nuestro Centro Asociado es la que ha conseguido el mayor número de Licenciados a lo largo de estos 25 años como muestran las estadísticas del Centro; este hecho ha significado, a nuestro entender, que la contribución directa o indirecta a incrementar el acerbo cultural, social y pedagógico de la Comarca y de nuestra Provincia al menos, sin citar titulados procedentes de provincias limítrofes, ha sido muy importante. Los beneficios en forma de capital humano (véase el Informe de la UNESCO DE 1996) capaz de contribuir al crecimiento económico de un país, queda patente si hacemos un recorrido por algunos de los puestos de trabajo desempeñados en la actualidad por titulados egresados de nuestra carrera en este Centro Asociado:

- Asesores y puestos de responsabilidad en la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.
- Delegado Provincial de Educación de Ciudad Real.
- Asesores de formación en la Delegación Provincial de Educación de Ciudad Real.
- Miembros del Servicio de Inspección Educativa.
- Orientadores de Institutos de Educación Secundaria.
- Miembros de los Equipos de Orientación de los Centros de Educación Primaria y actuales Unidades de Orientación.

- Directores y Jefes de Estudio de Centros de Primaria y Secundaria.
- Asesores de formación de los Centros de Profesores.
- Profesores en niveles Universitarios.

Esta es una muestra de las salidas profesionales que han tenido algunos de nuestros titulados. Ahora bien, las salidas que tienen los Pedagogos, sin ánimo de ser exhaustivo ni excluyente, y siguiendo a Sánchez Caravaca son muchas más pudiendo abarcar los siguientes campos:

1. EDUCACIÓN.
   - Orientación educativa.
   - Planificación educativa.
   - Formación Permanente, de adultos etc.
   - Investigación y docencia.
   - Evaluación, innovación y Supervisión educativa.
   - Asesoramiento a Organismos.
   - Formación del profesorado.
   - Gestión y Dirección.

2. CULTURA.
   - Actividades extraescolares y tiempo libre.
   - Animación Sociocultural.
   - Centro de Recursos Educativos.
   - Centros de Orientación Familiar.
   - Gestión Cultural en Ayuntamientos.

3. SERVICIOS SOCIALES.
   - Atención a Infancia-Adolescencia y Juventud.
   - Atención a Ancianos.
   - Atención a disminuidos Físicos y Psíquicos.

4. SANIDAD.
   - Educación para la Salud.
   - Campañas informativas-formativas.
   - Orientador de programas de salud.

5. MEDIO AMBIENTE.
   - Educador ambiental.
   - Educador de ocio.
   - Agente informativo medio-ambiental.

6. MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL.
   - Programador de campañas de información.
   - Gestión de aspectos culturales.
   - Gestión de secciones formativas.

7. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.
   - Producción de audiovisuales educativos.
   - Gestión de entidades de formación.

- Programación de actividades de informática educativa.

8. EMPRESARIAL.
   - Formador de formadores.
   - Dirección de acciones formativas.
   - Asesor en técnicas de formación.
   - Asesor en instrumentos educativos, juguetes etc.
   - Formación para la etapa de jubilación.
   - Orientación Profesional.

9. JUSTICIA.
   - Orientación en tutela de Menores.
   - Asesor Pedagógico en Tribunales de Familia.

Por otra parte, mirando hacia el futuro podemos preguntarnos cuáles son los objetivos que se plantea nuestra carrera. De acuerdo con Fernández Pérez, M.D. y otros (2003, 43), "El objetivo general y final de la carrera de Ciencias de la Educación es la formación de profesionales de la educación que aspiran a trabajar como orientadores escolares y profesores; asesores en diseño y producción de material didáctico; evaluadores de programas educativos; profesores de materias pedagógicas en los niveles educativos no obligatorios; directores de centros educativos, formación permanente en la empresa, servicio de inspección educativa, etc. En los países desarrollados los pedagogos están presentes en los equipos de trabajo de centros dedicados a la tercera edad; al tiempo libre; a la reinserción sociolaboral; a la atención al cliente /paciente y similares; y la formación pedagógica y didáctica es una preocupación constante en los programas docentes escolares y extraescolares".

Por nuestra parte creemos que en el mundo actual y en un futuro inmediato, el PEDAGOGO puede hacer aportaciones valiosas a nuestra sociedad al menos desde estas perspectivas:

1. Desde la perspectiva Técnico-educativa.

   Desde el punto de vista del Paradigma Técnico, los pedagogos son los que tienen la formación necesaria para establecer los mecanismos oportunos para intentar conseguir una educación eficaz en el logro de los objetivos planteados en los diferentes contextos de actuación ya sean formales, no formales o informales.

2. Desde la perspectiva Axiológica.

   Estamos atravesando en la actualidad un período caracterizado por algunos fenómenos como la globalización y el mercantilismo social que traen asociados unos valores, en muchos casos, que no son auténticamente educativos, ya que dan prioridad al interés económico frente a otros valores como la justicia social, la equidad etc. El Pedagogo puede ayudar al análisis y a la reflexión sobre el papel que la educación debe jugar en la consecución de unos valores más humanos frente a los valores exclusivamente mercantilistas.

3. Desde la perspectiva social.

   El cambio actual en las sociedades occidentales incluida la española provocado en gran parte por los fenómenos migratorios de grandes masas de personas necesita una respuesta política, social, económica y también educativa. Es en el campo emergente de la Educación Intercultural donde los pedagogos pueden aportar soluciones y vías de actuación encaminadas a lograr unas sociedades interculturales que sean capaces de dialogar y de enriquecerse mutuamente con la pluralidad y diversidad de personas y culturas.

4. Desde la perspectiva de las TIC.

   Otro de los fenómenos constatado por todos es el del auge de las tecnologías de la Información y de la Comunicación en una carrera imparable de la globalización de la información y de la educación. Los Pedagogos pueden proporcionar ayuda en la elaboración, desarrollo y evaluación de sistemas de comunicación global basados en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la línea que proponen Tiffin y Rajasingham (1995).

Quisiera finalizar diciendo que una función de los pedagogos en el mundo actual debe ser la de contribuir a la formación de comunidades de aprendizaje críticas tal como lo entiende Santos Guerra (2001: 48): "Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de poner su propia naturaleza, su estructura y su funcionamiento en la mesa de análisis".

FUENTES CITADAS.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.D., SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. y ALVAREZ GONZÁLEZ, B. (2003) (coord.) Curso 2003-2004. Guía de la Carrera Ciencias de la Educación (Plan 1979) PEDAGOGÍA (Plan 1999). Madrid: UNED

FREIRE, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: MEC/ Paidós.

MEDINA RUBIO, R., RODRÍGUEZ NEIRA, T. , GARCÍA ARETIO, L. Y RUIZ Corbella, M. (2001) Teoría de la Educación. Madrid: UNED.

SÁNCHEZ CARABACA, J. De profesión: PEDAGOGO. Una guía laboral. COIE, Uned.

SANTOS GUERRA, M.A. (2001) La escuela que aprende. Madrid: Morata. 2ª ed.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1995) In search of the virtual class. Education in an information society. London: Routledge.

VARIOS AUTORES (1996) Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/ Ediciones UNESCO.

UNED

DIPUTACIÓN
PROVINCIAL DE
CIUDAD REAL

Junta de Comunidades de
Castilla-La Mancha
Consejería de Educación y Cultura

AYUNTAMIENTO DE
VALDEPEÑAS

AYUNTAMIENTO DE
ALCÁZAR DE SAN JUAN

AYUNTAMIENTO DE
PUERTOLLANO