

ANALES XV

**Anuario del Centro de la Universidad
Nacional de Educación a Distancia
en Calatayud**

SELECCIÓN DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**ANALES XV
ANUARIO DEL CENTRO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA EN CALATAYUD, 2007**

Consejo de Redacción

D. José Pascual de Quinto
D. Guillermo Fatás Cabeza
D. Miguel Caballú Albiac
D.^a M.^a Carmen Galindo Ortiz de Landázuri
D. Manuel Pedro Palacios Latasa
D.^a M.^a Ángeles Lázaro Francia
D. Antonio Sipán Compañe
D. Francisco Javier Lucea García
D.^a Teresa Martínez Giménez
D.^a Pilar Lagunas Gracia
D.^a Ana Lagunas Gimeno

Secretaria

D.^a Ana Lázaro Pina

PRESENTACIÓN

La revista *Anales*, editada por el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Calatayud, recoge una selección de interesantes trabajos que reflejan la actividad académica desarrollada por profesores y alumnos.

Qué duda cabe que esta publicación constituye un fiel reflejo del dinamismo de su comunidad y de la ardua labor de investigación y estudio, de la constante tarea creativa e incentivadora que llevan a cabo.

Este centro, en continuo crecimiento y modernización, es un referente dentro del ámbito universitario en la Comunidad autónoma, generando un alto grado de confianza en numerosos estudiantes, debido fundamentalmente a su dilatada experiencia y a la calidad de la enseñanza que imparte.

La Diputación de Zaragoza, como institución patrona del centro asociado de la UNED de Calatayud, participa en este proyecto educativo, cuyo ámbito de actuación ha supuesto también un verdadero acicate para revitalizar la vida cultural de su entorno.

Por ello, reitero el compromiso de la institución que presido con el desarrollo de este centro, que ha experimentado un progreso importante y necesario para adaptarse a los nuevos tiempos y en cuya trayectoria ascendente queremos seguir contribuyendo.

JAVIER LAMBÁN MONTAÑÉS
Presidente de la Excm. Diputación de Zaragoza

EL ROMANTICISMO ESPAÑOL: MIRADAS DE LA CRÍTICA

Blanca CEBOLLERO OTÍN

Alumna de la Facultad de Filología de la UNED de Calatayud

El interés que la crítica sigue manifestando por el Romanticismo español es comprensible si se piensa que es en la época romántica cuando se gesta una idea nueva del sujeto moderno. Vamos a analizar una serie de cuestiones cruciales sobre las que todavía hoy se concentran los esfuerzos hermenéuticos de los críticos.

La primera de esas cuestiones es la formulada expresamente por Jean-Louis Picoche en su artículo «¿Existe el Romanticismo español?».¹ Antes de contestar afirmativamente a esta pregunta, Picoche hace un repaso histórico de las distintas posiciones que los críticos han adoptado ante ella y que, someramente, son las siguientes: Enrique Piñeyro, en 1934, defendía la inseparabilidad de Romanticismo y liberalismo y justificaba así la tardía aparición del romanticismo español en 1833, tras la muerte de Fernando VII; Courtney Tarr, en 1939, declaraba que el Romanticismo español «era exterior, retórico e histórico, sin raíces profundas. Era una escuela, un movimiento pero no una actitud ante la vida. La verdadera generación romántica será, pues, la de 1898»;² Allison Peers, en *Historia del movimiento romántico español* de 1940, sostenía que el Romanticismo era una constante de la literatura española que, a partir de 1830, se desarrolló en dos movimientos. Peers los denominó el renacimiento y la rebelión y sostuvo que el rápido fracaso de ambos antes de 1837 desembocó en un eclecticismo que conjugaba las diferentes tendencias románticas con algunos de los principios del neoclasicismo; Juretschke, en 1954, distingue entre el Romanticismo histórico, que existía antes de 1833, y el Romanticismo liberal que será la tendencia dominante a partir de esta fecha; Sebold, por su parte, establece la distinción entre un Romanticismo popular y folklórico y otro Romanticismo filosófico, que se corresponden, a grandes rasgos, con las dos corrientes establecidas por Juretschke; Marrast, en 1974, distingue también entre «Romanticismo», de signo conservador, y un «romantisme» revolucionario. Aunque no niega la existencia del «romantisme» español, limita sus manifestaciones a la obra de un reducido número de escritores; Díaz Larios, en 1977, sostiene que la censura impidió la expresión del Romanticismo español antes de 1830 y que es a partir de esta fecha cuando triunfa el movimiento. Ante esta diversidad de opiniones, Picoche encuentra en los grabados de Goya una serie de características originales (el patriotismo, la socarronería y el sentido de lo fantástico) que permiten la afirmación de un Romanticismo español distinto del de otros países europeos. Según el autor, «el alumbramiento del Romanticismo español ni se debió a la muerte de Fernando VII, ni al regreso de un puñado de exi-

liados. Sí se debió, primero, a la influencia napoleónica, luego a Goya, en fin, pero sólo en última posición, al Romanticismo franco-inglés».³

También Navas Ruiz se pregunta si existe una generación romántica en España. Aunque Peers haya afirmado la falta de coherencia del grupo y la ausencia de un jefe o Azorín haya manifestado la imposibilidad de asignar algún fin concreto al Romanticismo español, Navas Ruiz piensa que sí puede determinarse la existencia de esa generación romántica puesto que todos sus miembros comparten una misión común: «democratizar a España, europeizar el país, abrirlo a la libertad, incorporarlo a las ideas literarias, sociales y políticas de las naciones más avanzadas, darle un fuerte empuje de modernización».⁴

Del examen de las respuestas anteriores surge una cuestión aleada a la anterior: ¿es el Romanticismo una constante en la literatura española o un fenómeno históricamente determinado? Allison Peers mantiene que existe una tendencia romántica consustancial al carácter español y que se manifiesta en todas las épocas de la literatura, especialmente en la Edad Media. En su artículo «Tendencias actuales en el entendimiento y estudio del Romanticismo español», Ángel del Río sostiene que la consideración del carácter romántico español es un mito generado por la persistencia en la literatura moderna de temas y actitudes medievales y por el descubrimiento inglés del pasado árabe y lo pintoresco español. También Américo Castro desmonta la idea de Peers al examinar los antecedentes medievales y del Siglo de Oro en el prólogo a *Les grands romantiques espagnols*. Para Castro lo definitorio no es la forma, esa libertad de los románticos frente a la preceptiva neoclásica, sino el contenido espiritual, esa concepción panteísta del universo cuyo centro es el «yo». Ángel del Río acepta esta propuesta y declara que «si concebimos más válida esta concepción que la que considera sólo los aspectos externos, entonces nada hay más lejano del Romanticismo que el teatro de Calderón, por ejemplo».⁵ Romero Tobar en *Panorama crítico del Romanticismo español* explica cómo la crítica realizada por Shaw y Juretschke a la tesis esencialista de Peers y Díaz-Plaja se basa en un rechazo de la categoría apriorística de «Romanticismo permanente» y en el esfuerzo por ajustarse a la realidad histórica. También la diferenciación establecida por Sebold entre la literatura barroca y la romántica es un argumento en contra de las tesis de Peers.

¿Supone el Romanticismo una recuperación de la tradición española o es una innovación europea? Ya antes de Peers había declarado Menéndez Pelayo en su *Historia de las ideas estéticas* que todos los rasgos del movimiento romántico, en particular el catolicismo y el medievalismo, pertenecían a la tradición española. Díaz Plaja insiste en esta tesis al sostener que el Romanticismo surge durante el Siglo de Oro, aunque los temas y actitudes del hombre barroco se transforman en Francia e Inglaterra y vuelven a su país de origen en el siglo XIX. Frente a estas tesis, Ángel del Río destaca la importancia de las influencias extranjeras: «Las primeras novelas históricas, las de Trueba y Cossío, se escribieron en inglés. Los primeros dramas románticos, *Aben Humeya*, *La conjuración de Venecia* y *Don Álvaro*, parecen haber sido escritos en francés antes de ser vertidos al español».⁶ Hay tres hechos que a Ángel del Río le parecen evidentes: la tardía llegada del movimiento romántico a España, sus orígenes casi exclusivamente extranjeros y la adaptación del Romanticismo a las circunstancias históricas tras el primer estallido de entusiasmo. Posteriores investigacio-

nes como, por ejemplo, la de D. Flitter matizarán e incluso refutarán algunas de estas tesis sostenidas por Ángel del Río. También Navas Ruiz se muestra partidario de adjudicar una mayor importancia al elemento europeo: «Los románticos españoles prefirieron para expresar su visión del mundo unos cuantos temas que coinciden básicamente en su fondo y su enfoque con los del Romanticismo europeo. Ello es una prueba más de que deseaban enlazar con éste, no con épocas literarias del pasado».⁷ Romero Tobar enumera los distintas influencias europeas que los críticos han columbrado en el Romanticismo español: idealismo hegeliano y criticismo heineano (según Juretschke), revivalismo británico a favor de lo gótico y la imaginación creadora (según Llorens, Monguió, Leonardo Romero), contrarrevolucionarismo de Mme. De Staël y Chateaubriand (según Flitter) y antiacademismo de los jóvenes románticos franceses. Su tesis es la siguiente: «Las corrientes románticas occidentales fluyeron a España desde varios países y no prevaleció en España un solo modelo excluyente de Romanticismo nacional —alemán, inglés o francés— en la medida en que los artistas españoles asimilaron posibilidades de cada uno de ellos».⁸ Según Alegria tanto la corriente tradicionalista como la influencia europea están presentes en el Romanticismo español y ambas encontrarán seguidores en estudios posteriores a la época romántica: «los temas de la defensa católico-nacional serán desarrollados de manera aguda y profunda por Menéndez y Pelayo, mientras que el espíritu reformista y «europeizante» será retomado y radicalizado por los maestros de la Institución Libre de Enseñanza».⁹

La siguiente cuestión que podemos plantearnos es ¿cuáles son las particularidades del Romanticismo español y cuáles las características compartidas con otros Romanticismos? Ermando Caldera, al estudiar el teatro español romántico, destaca que en el *Discurso* de Durán de 1828 se ponen de relieve una serie de aspectos del teatro barroco que, más adelante, Martínez de la Rosa y otros convertirán en una preceptiva. Estos aspectos son la violación de las reglas aristotélicas, el abandono de estructuras excesivamente geométricas, la exaltación de la imaginación, el individualismo, el amor y los temas cristianos y heroicos. Según Caldera, la preocupación por hispanizar el Romanticismo europeo fue particularmente viva entre dramaturgos y comediógrafos: «Con el propósito de un planteamiento original había, pues, que acudir a la tradición teatral española, buscando en ella los aspectos más susceptibles de una matización romántica. En este sentido, mientras los comediógrafos eligieron sin vacilar como punto de partida la comedia moratiniana, los dramaturgos se encontraron frente a diversas alternativas: convertir en definitivamente romántico el teatro sentimental, recuperar el teatro del Siglo de Oro, volver a las tragedias clasicistas o más sencillamente insertar los temas extranjeros en un ambiente español».¹⁰ De igual manera, en su estudio sobre la novela romántica, Sebold apunta una serie de características peculiares de la novela española: por una parte, el dolor romántico o «fastidio universal» presente en otros géneros literarios en los países europeos, aparece en la novela histórica romántica tan sólo en España; por otra parte, la novela histórica romántica española se distingue «por el hecho de que se reúnen en ella la reconstrucción pormenorizada, documentada, del pasado a lo Scott y el desesperado, cínico y sublime rechazo de la sociedad humana a lo Byron».¹¹ Además de estas características genéricas concretas, Picoche en su artículo «¿Existe el Romanticismo español?» enumera una serie de rasgos generales que caracterizan al Romanticismo español

frente a los europeos: una actitud de desafío alegre, la socarronería, el efectismo, la ausencia de jefes de fila, el ambiente religioso y el profundo patriotismo dinámico. En cuanto a los rasgos universales, compartidos con otros Romanticismos, Romero Tobar señala «la idea de la imaginación como fuerza creadora independiente de las percepciones sensoriales y del control del entendimiento»¹² y los símbolos y mitos europeos que fueron adaptados. Así, contribuciones peculiares españolas fueron el tema de los bandoleros y el mito de Don Juan.

Otra de las cuestiones sobre las que todavía hay desacuerdos entre los críticos es en la interpretación de la polémica calderoniana. En septiembre de 1814 Nicolás Böhl de Faber publicó en el *Mercurio Gaditano* un artículo titulado así: «Sobre el teatro español. Extractos traducidos del alemán de A. W. Schlegel por un apasionado de la nación española». Se iniciaba así la polémica Böhl-Mora o polémica calderoniana en la que Böhl criticaba las reglas de la preceptiva neoclásica y defendía un relativismo estético de los distintos caracteres nacionales. Además identificaba el espíritu nacional español con la obra calderoniana. La respuesta de José Joaquín de Mora insistía en las críticas neoclásicas al drama calderoniano. Según Guillermo Carnero, «Böhl ya ha elaborado en 1814 un peculiar sistema de pensamiento desde el cual está haciendo, so pretexto de reivindicación calderoniana, un alegato político en apoyo del golpe de estado fernandino de 1814».¹³ Según Carnero la esposa de Böhl, Doña Francisca de Larrea, es uno de los principales protagonistas de la polémica. Analiza el autor el contenido de su panfleto «Fernando en Zaragoza. Una visión» y señala como aspectos destacables la exaltación de la Guerra de la Independencia y el nacionalismo español, la insistencia en el conservadurismo supuestamente esencial del pueblo español, la idolatría a la monarquía y la execración de los liberales. Éste es el contenido ideológico que subyace también en los escritos de Böhl. Carnero revisa el análisis de la polémica realizado por Juretschke y le reprocha que «pierde de vista la esencia del problema al centrar la actitud de Juan Nicolás en las consideraciones estético-literarias, que a mi modo de ver son fundamentalmente el camuflaje de sus ideas políticas».¹⁴ Sin embargo Juretschke piensa que la aproximación de Carnero es deficiente por centrarse en los aspectos políticos más que en los literarios. Por su parte, Flitter se refiere al trabajo de Carnero sobre la polémica en los siguientes términos: «Es frustrante que este riguroso estudio no intente vincular el trabajo de Böhl con las ideas que surgieron en la crítica española posterior».¹⁵ Llorens insiste en el reaccionarismo de Böhl: «Böhl, para quien los inquisidores españoles pecaron de liberales, vino a identificar el Romanticismo con el tradicionalismo y la reacción política. [...] El carácter patriótico y aun tradicionalista que distinguió al liberalismo español al calor de la guerra de la independencia, quizá hubiera permitido su asimilación al Romanticismo por lo que tenía de nacionalista. El antiliberalismo de Böhl malogró esta posibilidad».¹⁶ Romero Tobar apunta que la reconsideración de la polémica calderoniana deberá integrar ambas posturas: la corriente crítica que acentúa el ingrediente político reaccionario de Böhl (Carnero, Llorens, Shaw, Herrero, Marrast) y la tendencia interesada en los matices teóricos y literarios innovadores de la polémica (Juretschke, Flitter, Allegra, Varela).

La polémica calderoniana nos conduce a la siguiente cuestión: ¿Pueden equipararse el Romanticismo español y el liberalismo? Han sido muchos los críticos que han

contestado la tesis de Allison Peers según la cual el Romanticismo es un movimiento estrictamente literario, consustancial al temperamento y al genio españoles, volcado hacia la tradición. Para Donald Shaw «el Romanticismo auténtico fue en su misma esencia revolucionario. Traía consigo no sólo una nueva visión de la literatura, sino también una nueva visión de la vida: visión que subvertía los presupuestos, los valores y las creencias habituales que, según el criterio ortodoxo, constituían los soportes esenciales de la seguridad y de la estabilidad sociales». ¹⁷ Según José Luis L. Aranguren, «la posición de todos los románticos españoles es claramente liberal (y cuando no, es porque no llegan a ser plenamente románticos, como es el caso de Martínez de la Rosa)». ¹⁸ Según Navas Ruiz, el Romanticismo es «un producto de su tiempo, unido íntimamente al liberalismo, que transformó revolucionariamente el quehacer literario de España». ¹⁹ También Ángel del Río, Vicente Llorens, Iris Zavala y José Luis Abellán han vinculado el Romanticismo con el liberalismo. Flitter les reprocha el haber minimizado el papel de Böhl de Faber, Durán y otros críticos anteriores a 1834. Sostiene así la tesis contraria: «Al igual que Alborg, a mí me parece que cualquier asociación exclusiva de Romanticismo español con liberalismo e inquietud espiritual es insostenible». ²⁰ Para justificar esta tesis alude a la vigencia de los principios del historicismo europeo, derivados de Herder y los hermanos Schlegel, durante el período romántico. Estos principios, introducidos por Böhl de Faber y divulgados por los «críticos fernandinos» durante la década de 1820, fueron los que definieron las características del movimiento en su totalidad. El historicismo romántico derivaba del «sentido histórico» de Herder, esto es, de una actitud opuesta a la creencia en leyes universales que concedía mayor valor a las circunstancias locales y temporales. Un corolario de esta actitud fue el nacionalismo. Los hermanos Schlegel adaptaron esta visión herderiana a la historia literaria a través de la idea de un *Kunstgeist*, un espíritu del arte propio de una determinada nación en un momento histórico concreto. La conclusión a la que llega Flitter es la siguiente: «Numerosos críticos modernos, vinculando directamente el Romanticismo literario con el liberalismo político, han fomentado la idea de que el Romanticismo «verdadero» sólo llegó a España con el regreso de los exiliados políticos en 1834. Sin embargo, las pruebas aducidas en el presente estudio confirman la validez del historicismo romántico schlegeliano como teoría del Romanticismo ampliamente aceptada». ²¹ Podemos contraponer a estas ideas de Flitter una visión más amplia de lo que significó el liberalismo. Navas Ruiz distingue dos tendencias en el seno del liberalismo: una tendencia moderada marcadamente conservadora y otra progresista. De esta manera, no niega que existiese un Romanticismo conservador que enfatizara la importancia de la historia, el cristianismo y la monarquía (el de Böhl de Faber, Durán, Milá y Fontanals), pero considera que, excepto en algunos casos como el de Böhl de Faber, este Romanticismo conservador también fue liberal puesto que sus pensadores manifestaron respeto por las libertades esenciales. Su conclusión es que «el Romanticismo español nunca fue reaccionario. Pudo ser, eso sí, conservador, pero dentro de tendencias liberales. Ahora bien, los más se mostraron liberales progresistas en sus creaciones, incluso aun cuando no lo fueran, como Martínez de la Rosa, en sus actuaciones». ²²

Otra de las cuestiones que quedan por examinar es la de la relación entre el Romanticismo y la Ilustración. Según Ángel del Río, Allison Peers exagera el ataque al

neoclasicismo al intentar demostrar el carácter español del Romanticismo. Aranguren manifiesta que «el sentido romántico de la vida se opone frontalmente al de la Ilustración»;²³ la concepción de felicidad mundana ilustrada se opone a la idea de felicidad como aspiración infinita propia del Romanticismo, el orden burgués ilustrado es sustituido por un orden divino o cósmico, tanto la rebeldía romántica ante Dios y el mundo como la aversión contra las instituciones son rasgos exclusivamente románticos. Por el contrario, la tesis de Sebold es la siguiente: «El Romanticismo es un fenómeno que se produce *evolutivamente*, lo mismo en España que en los demás países de Occidente, merced a la interacción entre la poética neoclásica y la filosofía de la Ilustración, empezando a manifestarse hacia 1770 y prolongándose, bajo diferentes variantes y paralelamente con otras tendencias literarias, por un espacio de unos cien años».²⁴ Sebold intenta refutar la tesis de que el Romanticismo español es un redescubrimiento del Siglo de Oro para probar que este Romanticismo deriva principalmente de fuentes filosóficas ilustradas. Así, considera errada la tesis de Allison Peers acerca del Romanticismo del Siglo de Oro puesto que hay claras diferencias entre ambas cosmovisiones. Señala Sebold que el teocentrismo del mundo barroco se sustituye a lo largo del siglo XVIII por un antropocentrismo y egocentrismo: el sensualismo y otras doctrinas materialistas de la Ilustración ya no conciben a Dios como origen del conocimiento sino que atribuyen este papel a los sentidos. La soledad del hombre ante el cosmos será el origen del subjetivismo y del dolor romántico ante el mundo. Por otra parte, el panteísmo egocéntrico propio del Romanticismo sería inaceptable para la cosmovisión católica del Siglo de Oro. Tampoco el gusto por la declaración de las aflicciones íntimas es propio del barroco. Tras señalar estas diferencias entre el barroco y el Romanticismo, procede Sebold a justificar la continuidad entre la ilustración y el Romanticismo. Es la filosofía sensualista desarrollada por Locke y Condillac la que permitirá liberalizar la teoría poética neoclásica y agudizar la percepción de las cualidades físicas y afectivas de los objetos naturales. La nueva libertad de la poética romántica se desarrolla bajo la influencia de la filosofía sensualista al sustituir un concepto mecánico y cerrado de las reglas por otro nuevo concepto orgánico y abierto de las mismas. La manera en que se aplicó la filosofía sensualista de Locke a la descripción de la naturaleza determina dos fases del Romanticismo: en una primera etapa, el estado de ánimo del poeta se subordina al tono sosegado o agitado de la naturaleza; en la segunda etapa, la naturaleza ya no es la que determina los sentimientos del poeta sino que aparece como una proyección de sus vaivenes anímicos. Son los sentidos los que, una vez suprimido el papel de Dios como garante de nuestro conocimiento, se convierten en la vía de proyección de la conciencia sobre la naturaleza. Es, por tanto, en la filosofía ilustrada donde tiene su origen el panteísmo egocéntrico definido por Américo Castro: «Lo que se llama en sí Romanticismo es una metafísica sentimental, una concepción panteísta del universo cuyo centro es el yo».²⁵ Sebold defiende la idea de que una de las primeras manifestaciones del panteísmo egocéntrico y del dolor cósmico romántico en la poesía española es una oda anacreónica de Cadalso de 1773. Una de las causas de ese dolor cósmico o «fastidio universal» es, según Sebold, la proyección sensorial del estado de ánimo del poeta sobre la naturaleza. Concluye, por tanto, que «la aparición en España durante el siglo XVIII de la nueva mentalidad inductivista y la nueva relación sujeto-objeto derivada del sen-

sualismo es lo que permitió a la literatura española *evolucionar* en la dirección del Romanticismo». ²⁶ Sebold reabre así el debate entre Peckham (defensor del sensualismo como fundamento del Romanticismo) y Wellek, que consideraba la ruptura con la filosofía de Locke una premisa para el desarrollo de la estética romántica.

Para concluir podemos analizar cómo la influencia del pensamiento postmoderno en la crítica literaria ha hecho surgir nuevas cuestiones relativas al Romanticismo. Así, se concibe el lenguaje poético como lenguaje que inaugura un mundo histórico o se analiza cómo la caracterización del sujeto romántico a través del deseo está ligada a lo femenino. La crítica se ha interesado también por la escritura femenina: Palmer ha rescatado del olvido a numerosas escritoras románticas; según Mayoral, las escritoras carecían de formas expresivas propias porque el lenguaje erótico era masculino; Kirkpatrick afirma que las escritoras románticas «exploraron las posibilidades del lenguaje romántico de la subjetividad del sujeto femenino» ²⁷ y cuestionaron tanto el ideal doméstico como el ideal romántico del yo. Thiebaut expone que el surgimiento de la subjetividad moderna coincide con la época romántica y se produce al abolir el elemento divino de la tríada dios, alma y mundo en que se sustentaba la metafísica tradicional. Esta metafísica dual del Romanticismo es, según Thiebaut, el primer paso para «encontrar, de nuevo, un tercer elemento que medie entre esos dos y que constituye una nueva metafísica mundana para la modernidad; esta vez, este elemento no será ya alguna forma de divinidad, será el lenguaje, el texto». ²⁸ Precisamente porque el Romanticismo es un momento inaugural de la modernidad literaria, su estudio es imprescindible para una crítica literaria postmoderna que pretende cuestionar los fundamentos de esa modernidad.

NOTAS:

1. D. T. GIES, *El romanticismo*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 269-303.
2. C. TARR, «Romanticism in Spain and Spanish Romanticism», en *Bulletin of Hispanic Studies*, XVI, núm. 61, enero 1939, pp. 3-37.
3. D. T. GIES, *El romanticismo*, Madrid, Taurus, 1989, p. 289.
4. R. NAVAS RUIZ, *El romanticismo español*, Madrid, Cátedra, 1982, p. 49.
5. D. T. GIES, *El romanticismo*, Madrid, Taurus, 1989, p. 221.
6. D. T. GIES, *El romanticismo*, Madrid, Taurus, 1989, p. 225.
7. R. NAVAS RUIZ, *El romanticismo español*, Madrid, Cátedra, 1982, p. 50.
8. L. ROMERO TOBAR, *Panorama crítico del Romanticismo español*, Madrid, Castalia, 1994, p. 86.
9. G. ALLEGRA, *La viña y los surcos*, Sevilla, Ediciones Universidad de Sevilla, 1980, p. 21.
10. E. CALDERA, *El teatro español en la época romántica*, Madrid, Castalia, 2001, p. 48.
11. R. P. SEBOLD, *La novela romántica en España*, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002, p. 39.
12. L. ROMERO TOBAR, *Panorama crítico del Romanticismo español*, Madrid, Castalia, 1994, p. 97.
13. G. CARNERO, «Calderón y tierra España» en *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y realismo*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 36.
14. G. CARNERO, *Los orígenes del romanticismo reaccionario español: el matrimonio Böhl de Faber*, Valencia, Universidad, 1978, p.58.

15. D. FLITTER, *Teoría y crítica del romanticismo español*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 16.
16. V. LLORENS, *El romanticismo español*, Madrid, Castalia, 1989, p. 26.
17. D. L. SHAW, «La reacción anti-romántica en España», en D. T. GIES, *El romanticismo*, Madrid, Taurus, 1989, p. 246.
18. J. L. ARANGUREN, «La crisis de reajuste de la antigua a la nueva forma de existencia» en *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y realismo*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 55.
19. R. NAVAS RUIZ, *El romanticismo español*, Madrid, Cátedra, 1982, p. 9.
20. D. FLITTER, *Teoría y crítica del romanticismo español*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 4.
21. D. FLITTER, *Teoría y crítica del romanticismo español*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 80.
22. R. NAVAS RUIZ, *El romanticismo español*, Madrid, Cátedra, 1982, p. 49.
23. J. L. ARANGUREN, «La crisis de reajuste de la antigua a la nueva forma de existencia» en *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y realismo*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 57.
24. R. P. SEBOLD, *Trayectoria del romanticismo español*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 7.
25. A. CASTRO, *Les grands romantiques espagnols*, París, 1922, p. 13.
26. R. P. SEBOLD, *Trayectoria del romanticismo español*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 108.
27. S. KIRKPATRICK, «Problemas de subjetividad femenina» en *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y realismo. Primer suplemento*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 63.
28. C. THIEBAUT, «La redención del yo romántico» en *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y realismo. Primer suplemento*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 42.

INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Leticia FÉLIX FLECHA

Alumna de la Facultad de Educación de la UNED de Calatayud

Tercer Premio del VI Concurso de Investigación «Memorial Manuel Carrión Aliaga»

1. INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, han surgido distintos términos para referirse al aprendizaje que es activado por el propio individuo: aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, autoaprendizaje... Sin embargo, ha sido el término aprendizaje autorregulado (Corno, 1986; Zimmerman y Schunk: 1989), el que ha alcanzado mayor aceptación. Desde su planteamiento, se intenta explicar cómo y por qué el estudiante puede rendir (o no), incluso en aquellas situaciones en las que su nivel intelectual, el ambiente sociocultural y la calidad de la enseñanza predican lo contrario.

En este marco, los objetivos que la presente investigación se propone son: profundizar en el concepto y caracterización del aprendizaje autorregulado, familiarizarse con los instrumentos y medidas de evaluación e intervención en los diversos componentes de la autorregulación del aprendizaje, y valorar las implicaciones educativas que se derivan desde esta perspectiva.

2. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

2.1. ¿Qué se entiende por aprendizaje autorregulado?

Concibe el aprendizaje como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado. El logro de un aprendizaje significativo y autorregulado necesita tanto de voluntad como de destreza, y por ello, la educación se encamina a ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas.

2.2. ¿Cuáles son las características que identifican a un estudiante que autorregula su aprendizaje?

— Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas que les van a ayudar a atender a, transformar, organizar, elaborar y recuperar información.

— Saben cómo planificar, controlar, dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (*metacognición*).

— Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje correcta.

— Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje.

— Muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.

— Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas.

— Se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, *están automotivados* y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados.

2.3. ¿Cuáles son las fases, áreas, procesos y estrategias implicados en la autorregulación del aprendizaje?

1. Preparación, planificación activación:

— *Cognición*: establecimiento de metas, activación del conocimiento previo y activación del conocimiento metacognitivo.

— *Motivación/afecto*: adopción de metas, juicios de autoeficacia, activación de las creencias sobre el valor de la tarea, activación del interés personal y afectos (emociones).

— *Comportamiento*: planificación del tiempo y del esfuerzo.

— *Contexto*: percepción de la tarea y percepción del contexto.

2. Auto-observación (self-monitoring):

— *Cognición*: conciencia y autoobservación de la cognición.

— *Motivación/afecto*: conciencia y autoobservación de la motivación y del afecto.

— *Comportamiento*: conciencia y autoobservación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda.

— *Contexto*: conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto.

3. Control y regulación:

— *Cognición*: uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

— *Motivación/afecto*: uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.

— *Comportamiento*: incremento/disminución del esfuerzo, persistencia y búsqueda de ayuda.

— *Contexto*: cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.

4. Evaluación:

— *Cognición*: juicios cognitivos y atribuciones

— *Motivación/afecto*: reacciones afectivas y atribuciones

— *Comportamiento*: elección del comportamiento

— *Contexto*: evaluación de la tarea y del contexto

2.4. ¿Cuáles son las principales aportaciones de las nuevas reconceptualizaciones de la teoría de metas académicas (aprendizaje/aproximación al rendimiento)?

Con respecto a la investigación sobre metas académicas, desarrollada a partir de las teorías de Dweck y Nicholls la mayoría de los estudios se han centrado en estudiar el impacto de dos tipos de metas en el aprendizaje autorregulado: las metas de

aprendizaje (mastery, task, learning goals) y las metas de rendimiento (performance, ego, ability goals).

Numerosos estudios muestran que los alumnos que persiguen y adoptan metas de aprendizaje utilizan más estrategias cognitivas profundas y metacognitivas, tienen unas creencias motivacionales más adaptativas hacia sí mismos y hacia las tareas y presentan mayores niveles de esfuerzo y persistencia, así como más conductas relacionadas con la búsqueda de ayuda académica cuando tienen dificultades, que los alumnos con otros tipos de metas.

En el caso de las metas de rendimiento, los hallazgos obtenidos han sido bastante dispares e, incluso, contradictorios entre sí. Pintrich, Barron, Elliot y Harackiewicz sugieren que los efectos de las metas de rendimiento en la motivación y en el rendimiento son diferentes, según predomine el objetivo de aproximarse a la tarea con el fin de demostrar la propia competencia o con el fin de evitar juicios negativos sobre la propia valía. Los alumnos orientados a demostrar competencia informan de aspectos positivos en su motivación y en su cognición, aunque los hallazgos encontrados respecto a esta última cuestión son bastantes contradictorios entre sí. El hecho de centrarse en demostrar competencia y en compararse con los demás puede tener algunos costes, como evitación de tareas difíciles, aumento de la ansiedad ante los exámenes... El componente de evitación de las metas de rendimiento no es la mejor orientación para implicarse en las tareas académicas. En las nuevas reconceptualizaciones de la teoría de metas se está superando la tendencia a considerar que las metas de rendimiento son inadecuadas para promover una motivación óptima y el deseo de aprender. Así, se sugiere que para tener éxito en la escuela, los alumnos deben orientarse tanto a metas extrínsecas como intrínsecas. Una orientación hacia metas sociales en coordinación con una orientación hacia metas académicas es una de las maneras más viables y beneficiosas de aumentar el aprendizaje y el rendimiento.

2.5. ¿Qué tipos de técnicas e instrumentos se utilizan para evaluar el aprendizaje autorregulado?

a) Instrumentos de medida del aprendizaje autorregulado como aptitud:

— Los cuestionarios de autoinforme: the learning and study strategies inventory (LASSI), the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) y the components of self-regulated learning (CSRL).

— Las entrevistas estructuradas: self-regulated learning interview schedule (SRLIS).

— Los juicios de los profesores: rating student self-regulated learning outcomes: a teacher scale.

b) Instrumentos de medida del aprendizaje autorregulado como actividad:

— Las medidas *think-aloud*.

— Los métodos de detección de errores en las tareas.

— *Trace methodologies*.

— Medidas de observación de la ejecución en la tarea.

2.6. ¿Cuáles son las principales estrategias para enseñar a autorregular el aprendizaje y en qué consisten?

— *Ayudar a los alumnos a crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje*. Según Corno, los tipos de estrategias fundamentales son: estrategias volitivas o de

— *Categoría de expectativas*: obtiene puntuaciones elevadas en ambas subescalas, lo que implica que tiene una convicción alta de poder realizar la tarea con éxito y sus resultados están motivados por respuestas afectivas positivas.

— *Categoría de emoción*: tiene una puntuación media, lo que supone que experimenta cierta ansiedad y preocupación ante la situación de los exámenes.

— *Categoría de estrategias cognitivas y metacognitivas*: las puntuaciones nos indican que tiene algunas dificultades en la elaboración y organización del material y apenas cuestiona el contenido de la asignatura, con lo que se limita a estudiar el programa sin más. También presenta dificultades en desarrollar estrategias para regular su propia cognición.

— *Categoría de manejo de recursos*: las puntuaciones nos indican que administra bien el tiempo de estudio, tiene un lugar personal para poder estudiar y pregunta a sus compañeros y amigos aquellas dudas que le puedan surgir.

• Sujeto 3

Mujer, 19 años, universitaria

— *Categoría de valor*: en las subescalas donde más alto puntúa son las de valor de la tarea y orientación extrínseca. Esto significa que, aunque muestra interés por la propia asignatura y es consciente de la importancia que tiene el aprender el material, también está condicionada por aspectos del entorno como sacar buenas notas, rendir más que los demás, obtener juicios positivos de ellos... Este sujeto está más orientado a las metas de rendimiento que a las de aprendizaje.

— *Categoría de expectativas*: observamos que sus puntuaciones son bastante altas, lo que implica que es una persona que tiene unas creencias positivas en cuanto a su capacidad para poder llevar a cabo la tarea que implica la asignatura y obtener unos resultados óptimos,

— *Categoría de emoción*: en esta categoría, el sujeto obtiene una puntuación alta, lo que quiere decir que experimenta cierto grado de ansiedad, preocupación o inquietud ante los exámenes o situaciones similares.

— *Categoría de estrategias cognitivas y metacognitivas*: la subescala donde más alto puntúa es en la de autorregulación metacognitiva. El estudiante utiliza estrategias para regular su propia autocognición como pueden ser elaboración de preguntas para obtener las ideas principales, volver a leer cuando no entiende algo, determinar qué es lo que no entiende... En las subescalas de organización y pensamiento crítico obtiene la misma puntuación. Esto significa que utiliza técnicas como el subrayado, lecturas, apuntes con el fin de destacar las ideas claves. Además cuestiona el material y se hace preguntas reflexivas sobre él elaborando ideas propias y es contrario a una visión del mundo y del conocimiento estática e inmutable. (últimos estadios del pensamiento reflexivo). Además, relaciona el contenido con el conocimiento previo, realiza resúmenes y relaciona el contenido con otras tareas.

— *Manejo de recursos*: tiene una puntuación más baja en la subescala de regulación del esfuerzo, lo que supone que quizás tenga dificultades para hablar con sus iguales cuando tenga dudas, o le cueste persistir en la asignatura cuando ésta es monótona y aburrida. En relación con la subescala de tiempo y ambiente de estudio, podemos observar que tiene un lugar adecuado para estudiar y usa adecuadamente el tiempo para preparar la asignatura.

• Sujeto 4

Varón, 23 años, universitario

— *Categoría de valor*: la puntuación más alta la obtiene en orientación extrínseca, mientras que la más baja es en orientación intrínseca, obteniendo a su vez un valor intermedio en la subescala de valor de la tarea. Esto significa que es un estudiante que busca recompensas extrínsecas, como sacar buenas notas, rendir más que los demás, obtener juicios positivos de ellos... Es un perfil claramente orientado al rendimiento más que a las metas de aprendizaje.

— *Categoría de expectativas*: las puntuaciones en ambas subescalas nos indican que se trata de un estudiante con creencias positivas sobre su capacidad para realizar la tarea demandada y obtener unos resultados adecuados.

— *Categoría de emoción*: manifiesta una cierta preocupación e inquietud ante situaciones críticas como pueden ser los exámenes.

— *Categoría de estrategias cognitivas y metacognitivas*: obtiene una puntuación muy alta en autorregulación metacognitiva, lo que significa que utiliza estrategias para regular su propia cognición, como pueden ser la elaboración de preguntas para obtener las ideas principales, determinar lo que no entiende, cambiar su forma de estudio que la tarea lo precise... A su vez, en las subescalas de elaboración y pensamiento crítico, la puntuación es la misma, con lo que podemos deducir que relaciona el contenido con el conocimiento previo y con otras tareas, y realiza resúmenes para deducir la idea principal y las más importantes. También se cuestiona el material y realiza sus propias ideas y conclusiones, lo que lo sitúa en los últimos estadios del pensamiento reflexivo. Además utiliza técnicas de estudio como subrayado, lecturas, resúmenes, apuntes destacando las ideas claves...

— *Categoría de manejo de recursos*: en las dos subescalas, la puntuación es alta. Tiene un lugar adecuado de estudio, usa adecuadamente el tiempo, de forma regular y constante a lo largo de la semana, asiste asiduamente a clase, tiene confianza para poder explicar el contenido a un amigo y a su vez, pedirle ayuda cuando tiene dudas sobre la asignatura. Además se esfuerza en la tarea aunque a veces, le resulte pesada, monótona y aburrida.

• Sujeto 5

Mujer, 23 años, universitaria

— *Categoría de valor*: obtiene una puntuación alta en las dos subescalas: orientación extrínseca y valor de la tarea, lo que quiere decir que, aunque es consciente de que puede usar lo que aprende y le da importancia al material, también está motivada por otras consecuencias externas, como obtener buenas notas y conseguir la aprobación de los demás.

— *Categoría de expectativas*: en ambas subescalas la puntuación es alta, lo que implica que tiene creencias positivas sobre sí misma y sobre su capacidad para poder realizar con éxito las demandas que exige la asignatura.

— *Categoría de emoción*: es una estudiante propensa a experimentar cierta ansiedad en situaciones de exámenes, preocupación e inquietud.

— *Categoría de estrategias cognitivas y metacognitivas*: su puntuación más alta la obtiene en la subescala de autorregulación metacognitiva. De esta forma, la estu-

díante elabora preguntas para obtener las ideas principales, vuelve a leer o cambia la forma de estudio cuando no entiende algo, determina lo que no entiende y utiliza diferentes estrategias para regular su propia cognición. En las otras tres subescalas, también consigue altas puntuaciones, por lo que merece destacar que relaciona el contenido de la asignatura con el conocimiento previo y otras tareas, realiza resúmenes, subrayado y apuntes con el objetivo de destacar las ideas claves, cuestiona el material y elabora alternativas e ideas propias, lo que le sitúa en los últimos estadios del pensamiento reflexivo.

— *Categoría de manejo de recursos*: las puntuaciones que observamos son altas. La estudiante tiene un lugar adecuado de estudio, usa el tiempo de forma gradual y con un ritmo continuo a lo largo de la semana, asiste regularmente a clase, tiene confianza para dar y pedir ayuda a compañeros e incluso identifica a aquellos compañeros que puede pedir ayuda.

En síntesis, todos los sujetos presentan unos valores más altos en las correspondientes subescalas; sin embargo, consideramos que el sujeto número dos es el que más podría beneficiarse de un programa de intervención en estrategias de autorregulación.

4. PROPUESTA DE MEJORA DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

4.1. Por qué

Hemos elegido para la propuesta de mejora de estrategias de autorregulación, al sujeto número dos, ya que creemos que puede mejorar sus estrategias de aprendizaje, sobretodo en lo que se refiere a la elaboración y organización del material, así como su pensamiento crítico y su autorregulación metacognitiva.

4.2. Para qué

El objetivo de la propuesta consiste en mejorar la organización del material mediante técnicas de estudio como el subrayado, resúmenes, esquemas y mejor gestión del tiempo con el fin de conseguir mejores resultados y gusto por la asignatura, así como fomentar el pensamiento crítico para que el estudiante aprenda a relacionar el contenido con los conocimientos previos y formular ideas alternativas y conclusiones personales.

4.3. Quiénes

La propuesta va dirigida fundamentalmente al sujeto número dos, teniendo en cuenta sus estudios universitarios. El programa sería realizado por la misma persona que ha realizado la investigación correspondiente.

4.4. Cómo

El procedimiento consiste en analizar detenidamente la forma de estudio del sujeto. Después se desarrollarán actividades dirigidas a identificar las posibles mejoras para organizar y gestionar mejor el material. Estas actividades constan de dos partes:

— Enseñar al alumno el beneficio de algunas técnicas como el subrayado y la realización de resúmenes con el fin de aprender más en menos tiempo, mediante ejemplos con otras materias.

— Realizar los subrayados, esquemas y resúmenes pertinentes en referencia al contenido de la asignatura, para que el alumno se de cuenta de que puede estudiar lo mismo y economizar el tiempo, obteniendo incluso mejores resultados. Esto también ayudará a que el alumno tenga más motivación sobre la propia asignatura. Estas técnicas serán realizadas por el propio alumno con la correspondiente supervisión, con el fin de orientar el proceso.

En cuanto al aspecto del pensamiento crítico, las actividades se basan en comentar el material y realizar pequeños debates sobre el contenido, analizando diferentes puntos de vista sobre una misma idea. Con esto, ayudaremos al alumno a cuestionar el material y a desarrollar un pensamiento más crítico en base a sus creencias personales.

4.5. Dónde y cuándo

El programa se llevará a cabo en un lugar silencioso y propicio para la concentración, como puede ser una sala de estudios o una biblioteca. El ambiente deberá ser familiar al sujeto con el fin de que se pueda mantener un rapport adecuado durante todas las sesiones que serán necesarias para la práctica. El número de sesiones estará condicionado por la gestión personal del tiempo del alumno y por los resultados que se van obteniendo. Como referencia, podría proponerse de 5 a 6 sesiones durante una semana, de 30 minutos de duración cada una.

4.6. Con qué

El material que utilizamos estará articulado en torno a una serie de preguntas como: ¿cómo es el material que estoy estudiando? ¿me resulta fácil o requiere que le dedique más tiempo? ¿Por qué la asignatura defiende estos determinados contenidos? ¿son favorables los resultados que obtengo con otras formas de estudio como puede ser la realización de esquemas, resúmenes o subrayados, o por el contrario, suponen una pérdida de tiempo? ¿con qué otros contenidos que recuerde puede relacionar lo que estoy estudiando? ¿qué resultados obtuve en las anteriores pruebas de la asignatura? ¿puedo mejorarlos?

Estos materiales serán fácilmente diseñados por nosotros mismos con la consulta pertinente de la literatura correspondiente al tema, y se basarán en la realización de resúmenes y esquemas del contenido por parte del alumno con nuestra supervisión y en mantener debates constructivos sobre la asignatura con el sujeto.

4.7. Cómo y cuándo evaluar

La evaluación se realizará tanto en el desarrollo del programa, proporcionando siempre una retroalimentación adecuada, como al final del mismo, comparando los resultados obtenidos con pruebas o exámenes anteriores de la misma asignatura, y desarrollando las conclusiones pertinentes que nos permitan determinar la mejora, o en caso contrario el fracaso, de las diferentes técnicas de estudio, así como las valoraciones personales que el sujeto realice del programa de aprendizaje autorregulado. Esto se realizará mediante conversaciones y debates entre el sujeto y la persona encargada de aplicar el programa, manteniendo siempre un rapport adecuado, de confianza, empatía y cordialidad.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, merece destacar que la investigación, de marcados rasgos cualitativos, ha sido realizada de forma individual sobre una muestra reducida, por lo que se ha podido ser consciente de todo el proceso seguido. La principal dificultad que ha presentado ha sido que en un principio, era difícil conseguir los materiales necesarios, pero con la ayuda de Internet y diferentes referencias, se han obtenido.

Personalmente, considero que me ha ayudado mucho a mejorar y profundizar en los contenidos de los últimos temas de la asignatura «Psicología de la Instrucción» perteneciente a la Licenciatura de Psicopedagogía. Una de las principales conclusiones que he obtenido, es que cada persona tiene diferentes formas y estrategias para enfrentarse a una tarea de estudio sobre una determinada asignatura, así como que hay personas que están más motivadas extrínsecamente y otras destacan más por su motivación intrínseca. Además permite comparar las propias estrategias metacognitivas que uno mismo realiza con las de las personas analizadas, llegando a la conclusión de que algunas son más compartidas que otras, es decir, hay estrategias más personales e individuales.

Por otra parte, cuando una persona es consciente de las estrategias y procesos cognitivos que desarrolla en su actividad académica, éstos son más fácilmente moldeables, ajustándose a las características intrínsecas de la persona y a la propia materia a estudiar, por lo que, en consonancia con las investigaciones desarrolladas en este ámbito y las propuestas de futuras investigaciones, los programas de intervención nacidos en este contexto, han dado y siguen dando muy buenos resultados.

6. BIBLIOGRAFÍA

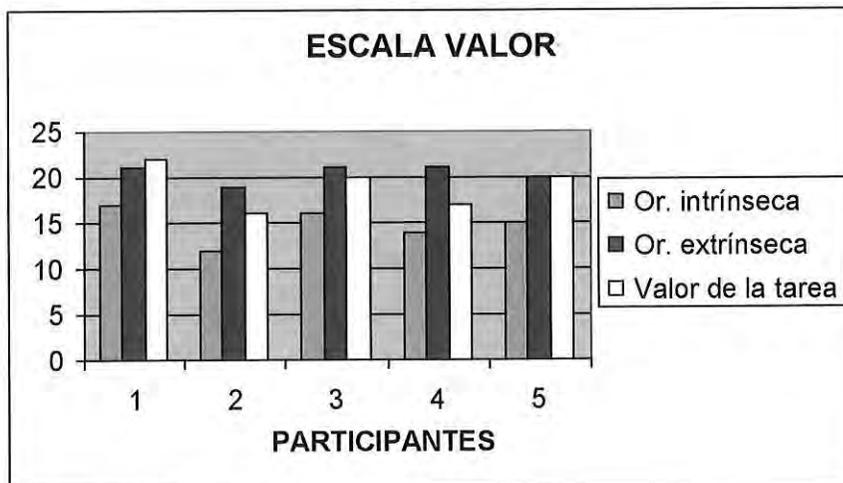
- BELTRÁN LLERA, J. y GENOVARD ROSSELLÓ, C. (1998). *Psicología de la Instrucción I: variables y procesos básicos*, Madrid: Síntesis.
- BRUNNIG, R., SCHRAW, G. y RONNING, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza.
- CORNO, L. (1986), «The metacognitive control components of Self-regulated Learning», *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 333-346.
- REYNALDO, J. y GALÁN, F. (2000), «Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 11, nº9, pp. 35-40.
- TORRADO, F. y GONZÁLEZ, M. C. (2004), «El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación», *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1), pp. 1-34
- ZIMMERMAN, B. J., GREENBERG, D. y WEISTEIN, C. A. (1994). «Self-regulating academic study time: a strategy approach», en D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum

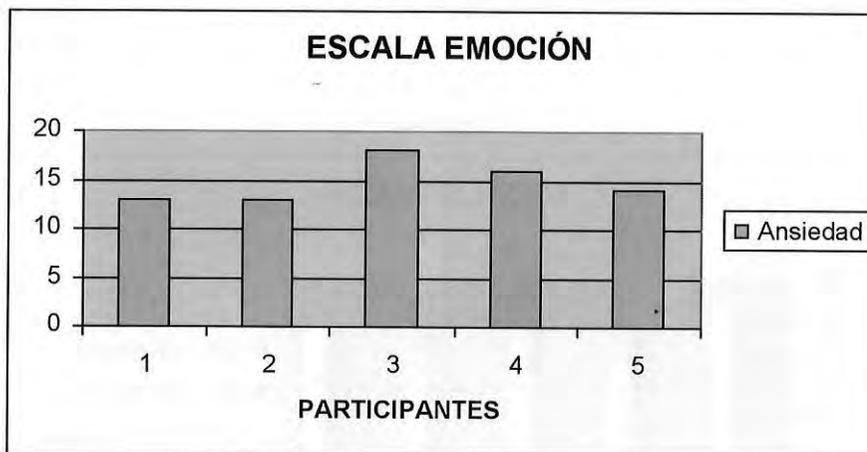
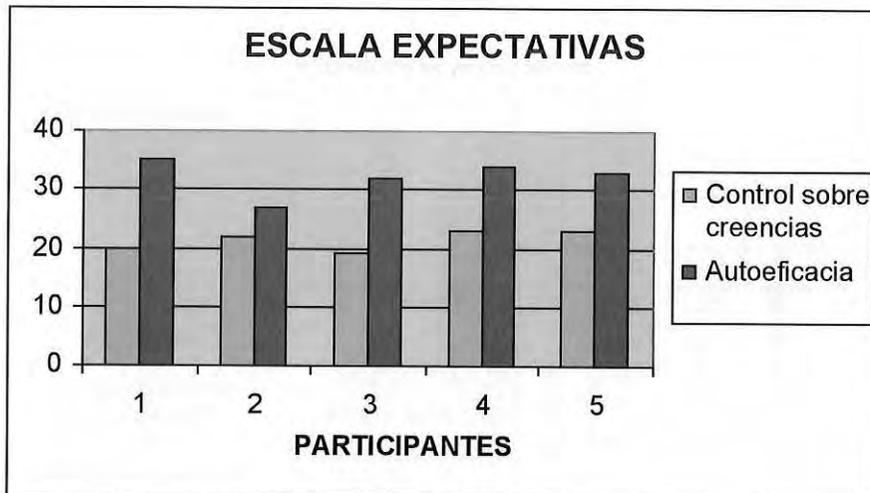
ANEXO

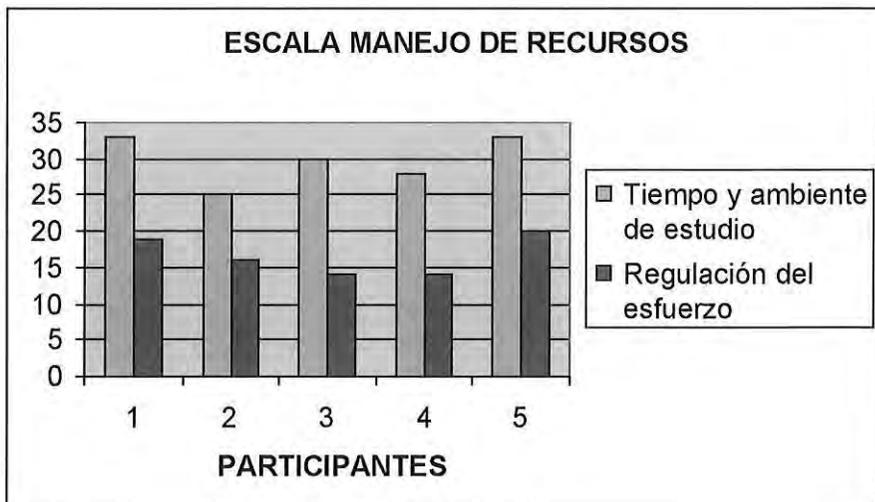
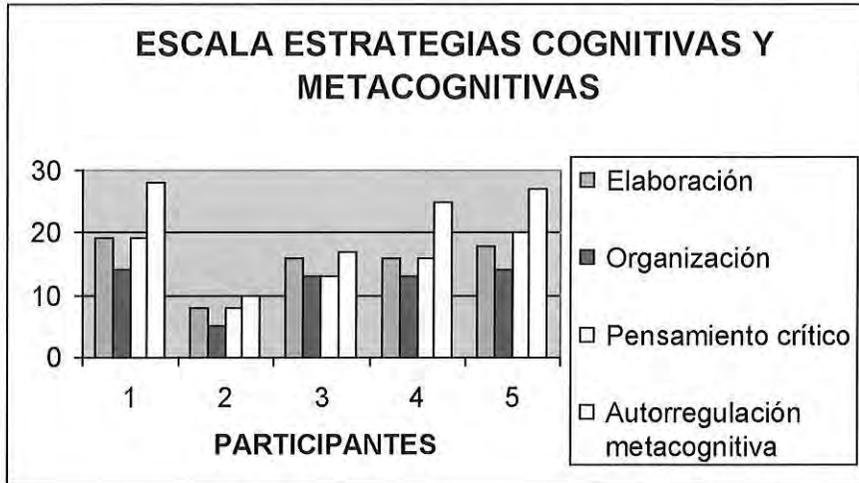
Presentación de resultados

| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | | PARTICIPANTE |
|----|----|----|----|----|---------------|---|
| 15 | 14 | 16 | 12 | 17 | OR IN | VALOR |
| 20 | 21 | 21 | 19 | 21 | OR EX | |
| 20 | 17 | 20 | 16 | 22 | VA TA | |
| 23 | 23 | 19 | 22 | 20 | CO CRE | EXPECTATIVAS |
| 33 | 34 | 32 | 27 | 35 | AUTOEFIC | |
| 14 | 16 | 18 | 13 | 13 | ANSIEDAD | EMOCIÓN |
| 18 | 16 | 16 | 8 | 19 | ELABORACIÓN | ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y MEGACOGITIVAS |
| 14 | 13 | 13 | 5 | 14 | ORGANIZACIÓN | |
| 20 | 16 | 13 | 8 | 19 | PEN, CRÍTICO | |
| 27 | 25 | 17 | 10 | 28 | AUTO. COGNIT. | |
| 33 | 28 | 30 | 25 | 33 | TIEMPO AMBIEN | MANEJO DE RECURSOS |
| 20 | 14 | 14 | 16 | 19 | REG. ESFUERZO | |

Gráficos







EL RÉGIMEN HIDROLÓGICO DEL RÍO CINCA A FINALES DEL SIGLO XIX

Rogelio GALVÁN PLAZA

Alumno de la Facultad de Geografía e Historia de la UNED de Calatayud
Segundo Premio del VI Concurso de Investigación
«Memorial Manuel Carrión Aliaga»

Resumen: El Proyecto de Riegos del Alto Aragón de 1911 recoge en su Anejo 6 varias tablas de caudales de diferentes ríos, a los cuales se cita como oficiales de la extinta División Hidráulica del Ebro, entre los que se encuentra una serie de más de 9 años del río Cinca en su desembocadura, correspondiente al periodo 1881-1894. Estos datos hoy olvidados resultan ser una las mediciones sistemáticas más antiguas de las que podemos tener conocimiento, por lo que se convierten en un documento inestimable para la descripción del régimen hidrológico de uno de los ríos principales de la cuenca del Ebro en aquella época y de la evolución sufrida, tanto por circunstancias naturales como por su intenso aprovechamiento humano durante el siglo XX. Además, su recuperación alberga indudable interés para estudios de evolución climática y morfológica. Todo ello a pesar de que del análisis de los datos se desprende una significativa falta de precisión de medida.

Palabras clave: río Cinca, régimen hidrológico, caudales, evolución hidrológica, cuenca del Ebro

1. Introducción y antecedentes

Los datos de caudales aforados en los ríos de la cuenca del Ebro, al igual que los de toda España, comenzaron a ser publicados en 1913 por parte del entonces denominado Servicio Central Hidráulico, a partir de los valores suministrados por las respectivas Divisiones Hidráulicas, la primera administración periférica española de aguas, creada en 1865 según el concepto de cuenca hidrográfica. Por esta razón, las series de aforos existentes, consideradas hoy en día como oficiales y utilizadas como tales en los correspondientes estudios hidrológicos tienen como pronto su fecha de inicio en el 1 de enero de 1913.¹

Sin embargo, antes de que comenzara la publicación regular de los datos de aforo, la División Hidráulica del Ebro ya realizaba aforos de caudales de forma sistemática en diferentes ríos de la cuenca, desde fechas tan tempranas como 1881 e incluso anteriores (Mateu Bellés, 2003). Desgraciadamente, todo parece indicar que los registros originales de esta información han desaparecido, al menos de los archivos de

la Confederación Hidrográfica del Ebro, a pesar de las provisiones que para su conservación prescribía la Instrucción de Aforos de 1911, que a la vez establecía el sistema nacional para la recopilación y publicación de los datos de caudales de forma homogénea, de lo que sería fruto la primera publicación de 1913.

Por todo ello, reviste gran interés que en el Proyecto de Riegos del Alto Aragón de 1911, se transcribieran en su Anejo 6, unas series de caudales diarios e hidrogramas en varios puntos de los ríos que habían de quedar integrados en el sistema de Riegos del Alto Aragón (sistema que hoy en día cuenta con 120.000 ha de regadío), de los cuales se dice que «son los (caudales) oficiales proporcionados por la División Hidráulica del Ebro». En concreto se recopilan datos de caudal de los ríos Ésera, Gállego, Cinca, Ara y Guatzalema, de distintos periodos temporales (tabla 1).

Tabla 1

Puntos de medida de caudales y periodo de las series en el Proyecto de Riegos del Alto Aragón de 1911

| Denominación puntos de aforo | Periodo |
|--|-----------|
| Ésera en toma del Canal de Aragón y Cataluña | 1906-1911 |
| Gállego en puente de Santa Isabel | 1881-1889 |
| Gállego en barranco de la Junquera | 1897-98 |
| Gállego en presa y canal de las «Fuerzas motrices del Gállego» | 1910-1911 |
| Cinca en el puente de El Grado | 1910-1911 |
| Cinca en ex-monasterio de Escarpe | 1881-1894 |
| Ara en puente de Jánovas | 1888 |
| Guatzalema en La Almunia del Romeral | 1907-1910 |

Fuente: Proyecto citado.

De todas ellas, la serie más larga, antigua y completa, es la correspondiente al río Cinca en el ex-monasterio de Escarpe, que cubre el periodo 1881-1894. Esta estación se ubica en un punto muy próximo a la desembocadura de este río en el Segre, en las cercanías de un monasterio en aquella época ya inhabitado.

2. Descripción

Esta serie del Cinca en desembocadura contiene 3.840 datos de caudal diario, en teoría caudal medio diario, pero es más que probable que se trate de una simple lectura diaria de escala, a la que se suponga constante durante el día (Figura 2). Estos datos diarios permiten disponer de 9 años hidrológicos completos, más otros 18 meses que se distribuyen en otros 3 años. Además, habiéndose realizado la revisión y digitalización de los datos, no se desprenden incoherencias o errores en la lectura o transcripción significativos (Figura 3. A y B); tan solo se han detectado algunos errores aislados de transcripción y dos meses cuyos valores resultan idénticos día a día (julio y agosto de 1890), seguramente un error en el traslado de los datos, ya sea en el original o en la copia del proyecto.



Figura 1. Desembocadura del Cinca en el Segre. Fotoplano del vuelo de Confederación Sindical Hidrográfica del Ebro, 1927.

Fuente: Confederación Hidrográfica del Ebro

Aforos del Rio Cinca practicados en el año de 1883
Gastos, en metros cúbicos por segundo, en la estación de l. Ebr
monasterio de Escarpi.

| Días | Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio |
|------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1 | 36.748 | 36.400 | 102.787 | 239.524 | 424.201 | 276.925 |
| 2 | 36.052 | 39.605 | 95.161 | 215.677 | 303.998 | 262.383 |
| 3 | 35.615 | 38.527 | 53.080 | 246.250 | 270.282 | 263.699 |
| 4 | 35.264 | 39.240 | 46.055 | 254.907 | 242.656 | 273.600 |
| 5 | 34.245 | 39.242 | 41.083 | 217.440 | 224.553 | 899.978 |
| 6 | 34.008 | 39.605 | 40.711 | 170.760 | 217.208 | 406.832 |

Figura 2. Fragmento de la transcripción de los datos de aforo en el proyecto de Riegos del Alto Aragón.

Fuente: Proyecto citado.

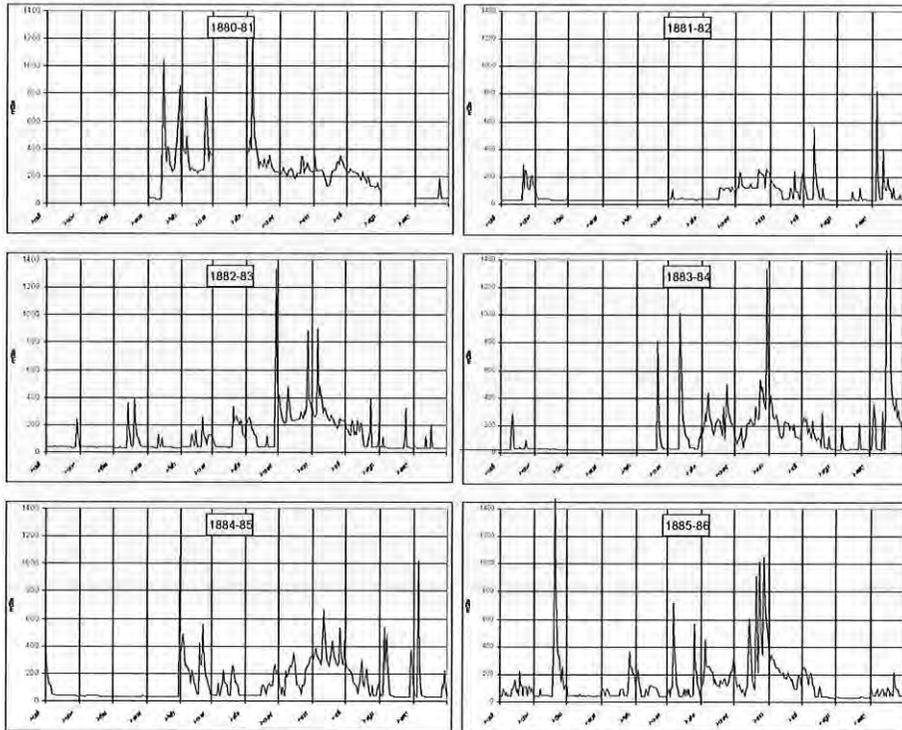


Figura 3.A. Hidrogramas resultantes correspondientes al periodo 1881-86.
Fuente: Elaboración propia.

Resulta lo suficientemente extensa y completa, el periodo reflejado tan lejano, y su ubicación tan singular como para permitir la descripción del régimen hidrológico general de la cuenca del Cinca en una época en que no puede sino mostrársenos con unas características de naturalidad hoy desconocida, después de más de un siglo de desarrollo hidráulico. También la serie del Gállego en Santa Isabel para el periodo 1881-89 resulta especialmente interesante, pero aparte de albergar mayor número de huecos en los datos diarios, pudiéndose completar caudales para sólo 3 años completos y otros 28 meses, el propio proyecto afirma que presenta incoherencias difícilmente explicables, lo cual ha podido ser constatado en su revisión.

La serie del Cinca presenta dos etapas diferenciadas; la primera alcanza hasta septiembre de 1886 y después de la última casilla rellena, figura la anotación «cambio de sección», no volviéndose a medir hasta enero de 1889 y finalizando definitivamente en diciembre de 1895, no habiendo registros posteriores a esta fecha y habiendo desaparecido cualquier referencia a esta estación en la primera publicación de datos de aforo de 1913, salvo en el mapa general de la cuenca que la precede, en el cual en el punto donde debiera quedar situada esta estación encontramos una de código 17', pero ni se describe ni se recogen ningún tipo de datos.

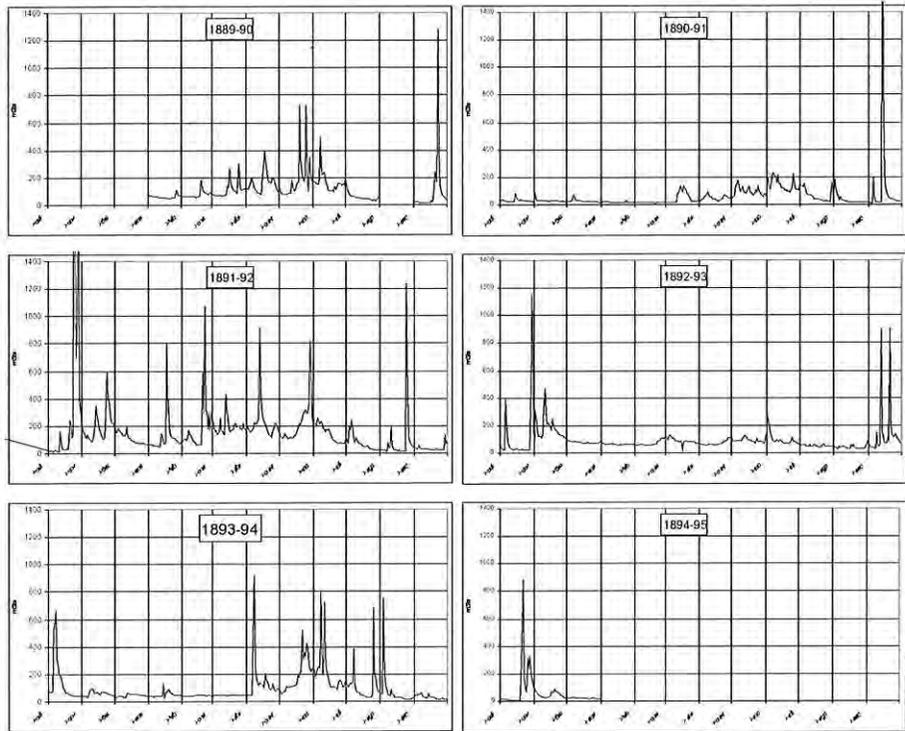


Figura 3.B. Hidrogramas resultantes correspondientes al periodo 1889-95.

Fuente: Elaboración propia.

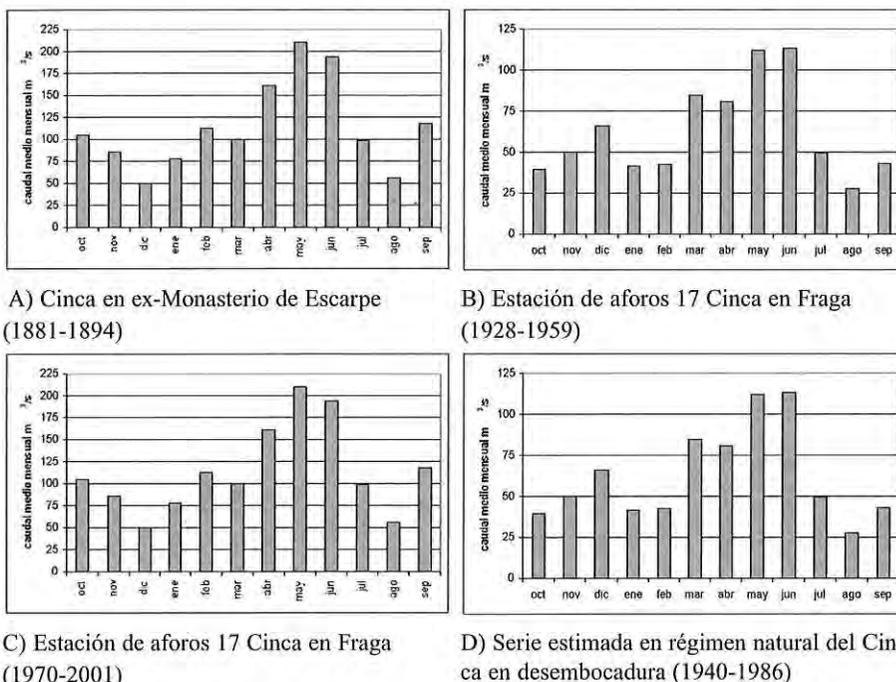
Como se verá más adelante, el cambio de sección que se anota resulta relevante, al menos en lo que se refiere a los caudales mínimos, pues estos no bajan de $20 \text{ m}^3/\text{s}$ en la primera parte de la serie, mientras que en la segunda se sitúan sobre los $10 \text{ m}^3/\text{s}$, sin que pueda explicarse este cambio porque existan diferentes comportamientos de las aportaciones anuales o mensuales.

Esta circunstancia nos sirve para aperecernos y no otorgar a estos datos de caudales de una precisión que desconocemos si tienen. Además el hecho de que posteriormente se considerara su sustitución por la vigente estación de aforos de la Confederación Hidrográfica del Ebro, nº 17 Cinca en Fraga, puede ser reflejo de su falta de idoneidad como estación de medida, aunque también pudo deberse a modificaciones naturales en el cauce que imposibilitaran seguir midiendo en el mismo lugar; por otro lado el proyecto de Riegos del Alto Aragón no despeja ninguna incertidumbre, puesto que para sus cálculos se centra en el año que consideran más desfavorable 1908-09, utilizando las series del «Ésera en la toma del canal de Aragón y Cataluña» y del «Cinca en el puente de El Grado».

3. Análisis y resultados

A pesar de todas estas cautelas, se pueden extraer bastantes elementos interesantes del estudio de estos datos. Una primera caracterización a partir de la serie de caudales disponible nos presenta un régimen hidrológico a finales del XIX significativamente más nival, con dos mínimos bien marcados en invierno y verano de similares magnitudes (Figura 4.A). El régimen es en realidad bastante similar en su tipología al de la primera mitad del siglo XX, según se desprende de la comparación con los datos procedentes de la estación de aforos nº 17 Cinca en Fraga (Figura 4.B), aunque la nivalidad de aquélla es más pronunciada debido a su destacable fusión nival y al mínimo invernal más marcado. Sin embargo, ambos contrastan fuertemente con el régimen registrado en los últimos 30 años (Figura 4.C), que a pesar de la influencia que puedan tener la explotación de los embalses, principalmente de Mediano y El Grado, el primero finalizado en 1960 (recrecido en 1974), el segundo en 1969, y que tiende a regularizar el hidrograma, muestra un carácter mucho más pluvial, habiendo casi desaparecido el mínimo invernal. Si la comparación la realizamos sobre la estimación de caudales en régimen natural (Figura 4.D), es decir, sin interferencia humana, realizada para el Plan Hidrológico de la cuenca del Ebro, apreciamos igualmente haberse producido un suavizado del mínimo invernal. En definitiva, se constata algo ya intuido y apuntado por otros autores: un cambio claro del régimen hidrológico en los últimos 120 años, atenuándose el componente nival desde finales del siglo XIX, pasando de regímenes nivopluviales (Figuras 4.A y 4.B) a pluvionivales (Figuras 4.C y 4.D), una vez avanzado el siglo XX..

Si atendemos a los valores numéricos de las aportaciones mensuales (Tabla 2), vemos cómo en los hidrogramas representados en las figuras 4.A, 1881-1894, y 4.B, 1928-1959, los meses de abril, mayo y junio concentran más del 40% de las aportaciones anuales, mientras que en la 4.D, 1940-1986, ha disminuido ya al 37% y en la 4.C, 1970-2001, apenas alcanzan el 32 %. Es destacable que mientras el mínimo estival de agosto se mantiene en todos los hidrogramas en el entorno del 4% respecto de la aportación total, el invernal ha pasado de no superar el 4% en el hidrograma de la figura 4.A (1881-1894), a quedarse por encima del 5% en el 4.B (1928-59), y del 7% en los otros dos.



A) Cinca en ex-Monasterio de Escarpe (1881-1894)

B) Estación de aforos 17 Cinca en Fraga (1928-1959)

C) Estación de aforos 17 Cinca en Fraga (1970-2001)

D) Serie estimada en régimen natural del Cinca en desembocadura (1940-1986)

Figura 4: Hidrogramas de caudales medios mensuales en el río Cinca: A) Serie recopilada proyecto Riegos del Alto Aragón, B) Serie oficial de aforos anterior a la construcción de los embalses de Mediano y Grado (20 años completos), C) Serie oficial de aforos desde 1970, D) Serie estimada en régimen natural periodo 1940-86 (Plan Hidrológico de la cuenca del Ebro).

Fuente: Confederación Hidrográfica del Ebro y elaboración propia.

| | 4.A | 4.B | 4.C | 4.D | 4.A% | 4.B% | 4.C% | 4.D% |
|-------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| oct | 281.7 | 105.8 | 180.9 | 210.3 | 7.84% | 5.36% | 7.35% | 7.23% |
| nov | 222.9 | 129.1 | 183.7 | 242.5 | 6.21% | 6.54% | 7.46% | 8.33% |
| dic | 135.2 | 176.6 | 190.0 | 206.6 | 3.77% | 8.95% | 7.72% | 7.10% |
| ene | 208.8 | 111.8 | 235.1 | 236.2 | 5.81% | 5.67% | 9.55% | 8.12% |
| feb | 273.0 | 103.1 | 224.1 | 225.9 | 7.60% | 5.22% | 9.10% | 7.76% |
| mar | 267.8 | 226.3 | 226.4 | 279.2 | 7.46% | 11.47% | 9.20% | 9.59% |
| abr | 418.2 | 209.0 | 206.0 | 298.6 | 11.64% | 10.59% | 8.37% | 10.26% |
| may | 562.0 | 300.6 | 293.8 | 415.8 | 15.65% | 15.23% | 11.93% | 14.29% |
| jun | 503.8 | 293.7 | 300.8 | 357.6 | 14.03% | 14.88% | 12.22% | 12.29% |
| jul | 264.0 | 132.0 | 174.7 | 170.4 | 7.35% | 6.69% | 7.10% | 5.86% |
| ago | 149.3 | 73.9 | 110.0 | 122.0 | 4.16% | 3.74% | 4.47% | 4.19% |
| sep | 305.1 | 111.9 | 136.6 | 145.0 | 8.49% | 5.67% | 5.55% | 4.98% |
| anual | 3591.8 | 1973.9 | 2462.1 | 2910.1 | 100.00% | 100.00% | 100.00% | 100.00% |

Tabla 2: Aportaciones mensuales y anuales de los hidrogramas correspondientes de la Figura 4 y sus pesos porcentuales.

Fuente: Confederación Hidrográfica del Ebro y elaboración propia.

En cuanto a los caudales y al volumen de las aportaciones, estos arrojan valores mucho mayores que las series consideradas actualmente como oficiales, es decir, desde 1913. La media interanual resultante de la serie 1881-1894 alcanza los 3.455 hm³/año, considerando sólo años completos, muy por encima de los 2.554 hm³/año de la serie histórica oficial, aunque no tan lejos de los valores de la serie en régimen natural antedicha cifrados en 2.915 hm³/año (Tabla 3 y 4).

| | Años hidrológicos | | | | | | | | | | | valores medios | |
|----------------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|----------------|---------|
| | 1880-81 | 1881-82 | 1882-83 | 1883-84 | 1884-85 | 1885-86 | 1889-9 | 1890-91 | 1891-92 | 1892-93 | 1893-94 | | 1894-95 |
| oct | | 83.1 | 47.2 | 48.4 | 70.9 | 86.4 | | 33.4 | 326.1 | 101.0 | 137.0 | 118.4 | 105.2 |
| nov | | 39.4 | 35.9 | 29.3 | 34.4 | 199.1 | | 33.3 | 199.6 | 182.3 | 58.3 | 48.4 | 86.0 |
| dic | | 35.3 | 79.5 | 26.7 | 29.9 | 46.1 | | 29.5 | 110.5 | 79.0 | 44.0 | 24.4 | 50.5 |
| ene | 277.6 | 34.6 | 39.8 | 25.2 | 62.6 | 100.0 | 61.3 | 20.5 | 121.6 | 65.4 | 48.8 | | 78.0 |
| feb | 348.2 | 34.0 | 77.0 | 68.8 | 226.7 | 85.3 | 75.8 | 15.8 | 197.2 | 71.2 | 41.3 | | 112.8 |
| mar | | 42.7 | 107.8 | 131.4 | 92.1 | 134.1 | 110.6 | 53.1 | 194.6 | 88.5 | 45.0 | | 100.0 |
| abr | 355.4 | 74.9 | 161.8 | 239.6 | 92.3 | 194.3 | 158.8 | 51.1 | 221.0 | 72.2 | 153.1 | | 161.3 |
| may | 238.1 | 167.4 | 304.3 | 281.2 | 184.1 | 350.9 | 186.5 | 97.0 | 218.6 | 92.3 | 187.5 | | 209.8 |
| jun | 239.0 | 103.0 | 289.3 | 207.2 | 346.5 | 207.7 | 162.9 | 142.6 | 140.3 | 96.8 | 202.5 | | 194.4 |
| jul | 176.1 | 85.1 | 125.8 | 120.1 | 133.1 | 94.8 | 53.4 | 66.8 | 70.1 | 51.6 | 107.3 | | 98.6 |
| ago | | 39.9 | 47.6 | 42.7 | 108.1 | 34.8 | | 32.2 | 90.2 | 42.1 | 63.8 | | 55.7 |
| sep | 43.5 | 108.9 | 39.9 | 458.0 | 88.8 | 76.2 | 105.0 | 169.2 | 34.3 | 142.1 | 29.0 | | 117.7 |
| valores medios | | 70.7 | 113.0 | 139.9 | 122.5 | 134.2 | | 62.0 | 160.3 | 90.4 | 93.1 | | 109.6 |
| aportaciones | | 2,229.5 | 3,563.7 | 4,411.5 | 3,862.0 | 4,230.6 | | 1,956.7 | 5,056.7 | 2,850.0 | 2,937.0 | | 3,455.3 |

Tabla 3: Caudales medios mensuales y anuales en m³/s. Aportaciones anuales en hm³. Fuente: Elaboración propia.

| Denominación | Periodo | Media | Máxima | Mínima |
|--|-----------|-------|--------|--------|
| Cinca en Ex - Monasterio de Escarpe | 1881-1894 | 3.455 | 5.057 | 1.957 |
| Cinca en Fraga (EA 017) | 1928-1959 | 1.972 | 3.180 | 483 |
| Cinca en Fraga (EA 017) | 1970-2001 | 2.466 | 4.221 | 821 |
| Cinca en Fraga (EA 017) | 1928-2001 | 2.554 | 4.746 | 483 |
| Cinca en desembocadura (estimación en régimen natural) | 1940-1986 | 2.915 | 5.209 | 928 |

Tabla 4: Aportaciones medias interanuales, máximas y mínimas en hm³. Fuente: Confederación Hidrográfica del Ebro y elaboración propia

Estas aportaciones singularmente elevadas no parecen excesivamente coherentes con los registros posteriores de la serie oficial de aforos, ni con la estimación en régimen natural. Es cierto que durante las últimas décadas del siglo XIX es constatable un periodo de mayor pluviosidad en el noreste de la Península Ibérica, pero este aumento de las precipitaciones no excede del 10% sobre la lluvia media del periodo 1850-1950 (Saz Sánchez, 2003), mientras que las aportaciones medias según la serie 1881-1894 superan en un 35% a la media histórica y en un 18% a la estimación en régimen natural, una estimación que, como hemos dicho, tiene en cuenta los consumos achacables al regadío y otros usos. Tampoco el cambio de sección efectuado en 1886 permite afirmar una mayor validez de la segunda parte de los datos pues el orden de magnitud permanece invariable.

Lamentablemente, esta circunstancia, añadida a las cautelas con las que ya nos veníamos proveyendo, nos conduce a considerar como poco fiables en cuanto a su precisión volumétrica los datos aportados por la serie de aforos del Cinca en el ex-monasterio de Escarpe, aunque tampoco pueda afirmarse rotundamente su invalidez.

Estos condicionantes también limitan uno de los análisis más interesantes de este tipo de datos: los caudales mínimos registrados en un momento del río de cuasi naturalidad y que podrían ser un buen elemento de referencia y contraste a la hora de la implantación de caudales ecológicos.

A pesar de nuestra creencia en una cierta sobreestimación de los caudales aforados, podría pensarse que, teniendo en cuenta los procedimientos de calibrado y preparación de las curvas de gasto de una sección de aforos, la curva estuviera bien calibrada para los caudales bajos y sólo los altos fueran erróneos, pero se trata de una suposición sin mayor fundamento. Con todo, aunque despreciemos los valores absolutos, su entidad relativa sigue teniendo cierto interés como elemento de referencia.

Ya hemos indicado que la serie de datos muestra diferencias de medición entre sus partes según la sección de control de aforo utilizada. Si atendemos a la primera, el caudal mínimo registrado es de 24,4 m³/s, si atendemos a la segunda resulta de 11,8 m³/s (tabla 5). Es probable que la medición más correcta sea la segunda, suponiendo en buena lógica que el cambio de sección introduciría mejoras en el proceso, pero tampoco puede asegurarse.

| | Años hidrológicos | | | | | | | | | | | |
|-----|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1880-81 | 1881-82 | 1882-83 | 1883-84 | 1884-85 | 1885-86 | 1889-9 | 1890-91 | 1891-92 | 1892-93 | 1893-94 | 1894-95 |
| Max | 1,334.5 | 821.5 | 1,334.5 | 2,997.8 | 1,050.4 | 1,519.3 | 1,283.3 | 2,889.6 | 2,950.1 | 1,148.8 | 912.7 | 882.7 |
| Min | 29.0 | 32.7 | 28.9 | 24.4 | 26.0 | 27.7 | 13.4 | 13.1 | 13.8 | 20.9 | 14.8 | 11.8 |

Tabla 5: Caudales máximos y mínimos diarios en m³/s.

Fuente: Elaboración propia.

Si evaluamos su valor relativo resulta que para el primer caso tenemos que el caudal mínimo de la primera sección, serie 1881-86, convertido en aportación anual, representa el 22,3% de la aportación media de la serie completa, 1881-1894; para el caudal mínimo de la segunda sección, serie 1889-1894, resulta ser el 10,8%. Se trata de unas referencias que pueden ser interesantes a la hora de contrastar futuras propuestas de caudales ecológicos. En estos momentos un porcentaje del 10% es el que contempla con carácter general y de forma provisional el Plan Hidrológico de la cuenca del Ebro para todos los ríos de la cuenca, pudiéndose rebajar al 5% para ríos de elevado caudal como el Cinca, lo que significa una cifra de 4,53 m³/s.

Obviamente estas referencias son muy matizables puesto que el régimen hidrológico natural de entonces no es el actual (ni el modificado por las actividades humanas ni el restituido al régimen natural) y que los datos analizados, al margen de su, cuando menos, no contrastable precisión, corresponden a un periodo calificado como húmedo. Son numerosos los registros inferiores a 10 m³/s durante los periodos secos constatables en la serie oficial de aforos de la estación 17 Cinca en Fraga, incluso antes de la construcción de los grandes embalses y del elevado desarrollo del regadío.

En otro orden, los caudales máximos registrados resultan sorprendentes. Nos encontramos con avenidas con caudal cercano a 3.000 m³/s (tabla 5), frente a los valores conocidos en las dos avenidas mayores del s.XX: en 1937 con 2.600 m³/s en Fraga, y 1982 con 2.100 m³/s en idéntico lugar, aunque en este último caso sin duda atenuada por la laminación que ya pudieron aportar los embalses. Sin embargo, a falta de una comprobación más exhaustiva, no hay noticias de inundaciones de envergadura en aquellas fechas, tan sólo en septiembre de 1884 y con alcance limitado. De nuevo, debemos concluir que se trata de registros de escasa validez.

5. Conclusiones

En definitiva, aunque no con la precisión que nos gustaría, los datos disponibles de caudales del Cinca en el siglo XIX nos facultan para acercarnos a sus características hidrológicas en aquella época. En este sentido se trata de una información inestimable por cuanto nos permite conocer la evolución de los patrones hidrológicos del río, obviamente enlazados con los climáticos, y de dotarnos con algunos elementos comparativos respecto a la situación actual, especialmente relevante por lo que puede emerger en la comparación de aquel régimen fluvial con uno modificado por los intensos usos humanos, y que podría ser susceptible de un mayor estudio.

En particular podemos concluir lo siguiente:

— La medición sistemática de caudales por parte de la Administración Hidráulica comenzó en la cuenca del Ebro en fechas tan tempranas como 1881, aunque las series de caudales consideradas actualmente como oficiales comiencen en 1913.

— La serie del Cinca en desembocadura que recoge el Proyecto de Riegos del Alto Aragón de 1911 para el periodo 1881-1894 es consistente, pero incurre aparentemente en falta de precisión de medida y en conjunto en una sobreestimación de los caudales aforados.

— Con todo, esta serie nos permite observar el régimen hidrológico del Cinca en las condiciones más próximas a las naturales conocidas, y confirmar la pérdida de una gran parte del comportamiento nival que tenía a finales de siglo XIX.

Agradecimientos

A Miguel Ángel García Vera (Confederación Hidrográfica del Ebro) y Javier del Valle Melendo (Departamento de Geografía, Universidad de Zaragoza), por la revisión crítica del texto.

Bibliografía

- Confederación Hidrográfica del Ebro (2000), *Los aprovechamientos en la cuenca del Ebro. Afección al régimen hidrológico fluvial*. Director: García Vera, M.A. Zaragoza. Inédito.
- ESCUER, J. L. (2004), *El Cinca en Fraga: una reflexió sobre dinàmica fluvial i activitat humana*, Instituto de Estudios del Bajo Cinca.
- FANLO LORAS, A. (1996), *Las Confederaciones Hidrográficas y otras administraciones hidráulicas*, Madrid, Civitas.

- FRUTOS, M. L., OLLERO, A. y SÁNCHEZ-FABRE, M., (2004), *Caracterización del río Ebro y su cuenca y variaciones en su comportamiento hidrológico*. En GIL OLCINA, A. (coord.) *Alteración de los regímenes fluviales peninsulares*, Murcia, Instituto Euromediterráneo de Hidrotecnia y Fundación Caja Murcia, pp. 233-280.
- GARCÍA RUIZ, J. M., BEGUERÍA, S., LÓPEZ, J. I., LORENTE, A. y SEEGER, M. (2001), *Los recursos hídricos superficiales del Pirineo aragonés y su evolución reciente*, Geoforma, Logroño.
- MATEU BELLÉS, Joan F. (2004), «Los aforos de los ríos peninsulares durante la primera etapa de las divisiones hidrológicas (1865-1876)», en *Historia, clima y paisaje: estudios geográficos en memoria del profesor Antonio López Gómez*, pp. 363-382, Valencia.
- RÍOS (DE LOS) MARTÍN, F. y NICOLAU SABATER, J. (1911), *Proyecto de Riegos del Alto Aragón*, Barcelona.
- Servicio Central Hidráulico (1911), *Instrucciones sobre aforos*, Madrid.
- Servicio Central Hidráulico (1913), *Aforos. Régimen de los ríos de España en el año 1912*, Madrid.
- SAZ SÁNCHEZ, M. A. (2003), *Temperaturas y precipitaciones en la mitad norte de España desde el siglo XV. Estudio dendroclimático*, Consejo de Protección de la Naturaleza de Aragón, Zaragoza.
- VALLE (DEL) MELENDO, J. (1997), *La precipitación media anual en el sector alto de la cuenca del Cinca*, Zaragoza, Pirineos.
- VALLE (DEL) MELENDO, J. (coord) (2004), «Análisis territorial de la comarca del Sobrarbe», *Sobrarbe n° 9* (monográfico).

Notas

1. Aunque debieran iniciarse en 1912, en el caso del Ebro en la primera publicación no se llegan a incluir las tablas de caudales y sólo son dibujados los hidrogramas resultantes correspondientes a 1912.

RECONSTRUIR LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE UN DOCENTE EN EJERCICIO (ENCUADRADA EN LOS MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL)

Jesús GARCÍA MILLÁN

Alumno de la Facultad de Educación de la UNED de Calatayud

PREÁMBULO

Este trabajo se realizó durante el curso 2006-2007, dentro de la asignatura:

«*Formación y actualización de la función pedagógica*», troncal de 5º curso de la Licenciatura de Pedagogía; en ella se proponía como actividad práctica obligatoria del primer cuatrimestre la reconstrucción, mediante las técnicas que se considerasen más adecuadas: entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, de la historia de la formación permanente de un docente en ejercicio, y además encuadrarla en alguno o algunos de los modelos de desarrollo profesional que se estudiaban en la bibliografía de la asignatura (tanto en el texto básico, como en los recomendados).

Las líneas generales para el desarrollo del trabajo, se planteaban en la Guía Didáctica de la asignatura y coinciden con los apartados que se reflejan en el índice que precede a este preámbulo; además se marcaban los criterios nucleares para su evaluación tales como los siguientes: «rigor en la expresión de conceptos, adecuación de la metodología utilizada, comprensión general, uso adecuado del lenguaje, capacidad de síntesis, elaboración del conocimiento adquirido, razonamiento de las aportaciones personales, capacidad de análisis y contraste de los diferentes autores y perspectivas estudiadas, ...», alcanzar un buen nivel en esos criterios fue el objetivo personal para mi trabajo. Creo haberlo conseguido y ello me anima a su publicación en ANALES XV, para que su consulta sirva de apoyo a otros compañeros.

A) INTRODUCCIÓN

Para abrir esta introducción quiero transcribir un párrafo de *Shulman*, citado en Regan (pp. 51), pues entiendo que plantea una reflexión sobre las expectativas que suscita, y las potencialidades (los realizados son míos), que se presuponen asociadas a la **figura del profesor**:

«Un profesor sabe cosas que no comprenden otras personas ni probablemente sus alumnos. El profesor puede transformar los conocimientos, las habilidades o las actitudes y valores deseados en representaciones y actividades pedagógicas. Hay formas de expresar, ilustrar, demostrar o representar las ideas de manera que quien las ignora pueda llegarlas a conocer, quien no las entiende las alcanza a comprender y

discernir y el que carece de habilidad adquiere destrezas en ellas. Por ello, la enseñanza comienza necesariamente con la definición por parte del profesor de lo que es necesario aprender y cómo hay que enseñarlo. Pone en marcha una serie de actividades durante las cuales proporciona a los alumnos instrucciones específicas y ocasiones para aprender, aunque el aprendizaje propiamente dicho sigue siendo en último extremo responsabilidad del alumno. La enseñanza finaliza en el momento en que tanto el alumno como el profesor adquieren nuevos conocimientos»

El mundo de la educación es hoy una realidad compleja, que recibe importantes influencias de una sociedad en continuo cambio, al cual la propia educación puede y debe contribuir. Las investigaciones y estudios sobre ella, la educación, establecen clasificaciones, analizan dimensiones de su estructura y establecen modelos, resaltando unos u otros factores según las orientaciones teóricas y/o prácticas que se pretendan. Uno de esos factores principales es sin duda *el profesor*, los nuevos conceptos sobre su función utilizan el *Modelo de Desarrollo del Educador Profesional* en el cual además de la dimensión de *enseñar* están las de *aprender* y *liderar*.

Enseñar se refiere naturalmente a las relaciones del profesor con los alumnos, pero también requiere de dos fases, la *planificación* que la precede y la *reflexión* donde el profesor analiza lo que sucede o ha sucedido en esa relación.

APRENDER expresa la *permanente* obligación que tiene el profesor de ampliar su base de conocimientos y también de *experimentar* constantemente con nuevas formas de *sintetizar* los conocimientos en nuevas representaciones *que ayuden al alumno* a aprender.

Liderar implica la obligación que tiene el profesor de *influir* sobre la cultura del *centro*, con vistas a su propio enriquecimiento, y sobre la cultura de la *profesión* de manera que apoyen la enseñanza y el aprendizaje.

El National Board for Professional Teaching Standard (1989) afirma lo siguiente:

«Los profesores competentes, son modelos de personas cultas. Su carácter y su competencia contribuyen de igual modo a su estilo educativo. Ejemplifican las virtudes que tratan de inculcar a los alumnos: la curiosidad, el amor hacia el aprendizaje, la tolerancia, la mente abierta, la equidad, la justicia, el aprecio hacia nuestro legado cultural e intelectual, el respeto hacia la diversidad humana, las aptitudes intelectuales como el razonamiento cauteloso, la capacidad de contemplar las cosas desde distintos puntos de vista, el cuestionarse los conocimientos recibidos, ser creativo, el asumir riesgos y el adoptar una línea experimental orientada a la resolución de problemas».

¿Cómo puede el profesor alcanzar todo este cúmulo de virtudes?, no cabe duda, los profesores tienen que ser *alumnos de por vida*, han de ser *alumnos de la docencia*. Pero, ¿qué significa ser alumno de la docencia? Henderson (1990) propone que:

«Llegar a ser alumno de la docencia significa que trabajas sobre tus experiencias anteriores con el fin de poner en práctica tus mejores ideas. Es un aprendizaje complejo que requiere equilibrar cualidades humanas personales tales como la humildad, la honradez y el valor con una visión de la excelencia profesional a largo plazo, de autorrenovación y políticamente consciente».

La figura del profesor ha sido objeto de numerosos estudios, sobre todo en las últimas décadas del siglo XX, pero de forma especial cuando se le ha vinculado de forma directa en el logro de una *educación de calidad*, así Díez Hochleitner (1998) expresa las nuevas prioridades del educador del siglo XXI:

«Hay que permitir, propiciar y desarrollar la más plena participación de los docentes, tanto en la formulación de las nuevas metas educativas, en el desarrollo curricular; en el diseño de la organización escolar; en los planes de formación al servicio del propio profesorado, en el desarrollo de métodos pedagógicos y en la introducción de nuevas tecnologías y materiales educativos; así como en la evaluación de resultados y rendimientos».

Por otra parte en el Plan Marco de Formación del Profesorado (1989) se indica que *«avanzar en la calidad de la enseñanza supone atender las necesidades de formación permanente del profesorado, pieza clave del sistema educativo. Más aún, cuando estamos en una reforma que otorga al profesor un papel relevante»*. Se está pues vinculando estrechamente el éxito de las reformas en los distintos niveles de enseñanza, a la formación del profesor y al mismo tiempo a como se afronte este reto, tanto por parte de las autoridades académicas y las instituciones dedicadas a la formación, como por parte de los propios profesionales de la enseñanza.

La relevancia de la figura del profesor en el contexto del cambio y transformación, que lo convierte en dinamizador social, dentro del universo complejo de la relación entre el aprendizaje del alumno, la evaluación del profesor y el desarrollo profesional, plantea una nueva cuestión sobre si la formación que ha recibido, es la adecuada para asumir todos los nuevos compromisos que le demanda la sociedad: *¿qué, cómo y cuando aprenden los profesores?* Esta es a mi juicio la línea marcada para este trabajo, que se pretende ejemplificar, con el estudio de la historia de la formación permanente de un docente en ejercicio.

B) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La formación del profesorado se ha desarrollado como un campo propio de investigación y estudio, particularmente desde la última década del siglo XX, impulsado fundamentalmente por los movimientos que plantean la necesidad de alcanzar una *educación de calidad*, en los que la figura del profesor es el elemento clave e imprescindible para llevar a cabo tanto el *proceso educativo*, como las *reformas educativas* que se han puesto en marcha; la *formación permanente* se configura como una necesidad de primer orden, a la que deben enfrentarse las sociedades actuales, por lo que los estudios sobre la figura del profesor han sido, son y serán numerosos en los próximos años.

En estas *investigaciones* se promueven tres líneas clásicas, cuyos fundamentos básicos pueden resumirse en (García Llamas, pp. 347):

— *Empírico-analítica*, los trabajos se dirigen hacia la búsqueda de leyes que rigen la eficacia de la enseñanza. Se ocupa de los problemas relacionados con el *profesor eficaz* y los *métodos* más apropiados en la interacción didáctica. Así los modelos insisten sobre las variables: presagio, contexto, proceso y producto ...

— *Interpretativa*, se centra en los análisis de los *procesos* de interpretación, comunicación e interacción social, además de ocuparse de cómo los sujetos dan sentido a la

realidad contextual que les rodea, es decir, analizan los *significados* de los hechos educativos dentro de su entorno inmediato. Las aulas y los centros actúan como medios *comunicativos e interactivos* entre profesores, padres y alumnos (comunidad educativa).

— *Crítica*, se rige por los principios del modelo de conocimiento sociocrítico. Lo que implica la formación de *grupos comprometidos* con su propia tarea en la vida social, a través de práctica cotidianas. Así pues el profesor adquiere un elevado protagonismo como *copartícipe* de la propia investigación. Entre las modalidades principales se podrían destacar: la investigación colaborativa, crítica, emancipatoria, interactiva, participativa, investigación en el aula, investigación en acción, orientada a la práctica...

En conjunto la investigación sobre el profesor ayudará en la toma de decisiones de mejora, tanto en resultados como en los aspectos del proceso, que son de suma importancia en el desarrollo profesional de los docentes.

El nuevo perfil profesional exigible al educador del futuro (ya presente), debe incidir sobre nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos, para ofrecer una respuesta adecuada a los múltiples interrogantes que se le presentan, es decir debe aprender *cómo aprender y mantener* al día su amplio caudal de conocimientos. Además de una serie de rasgos de tipo personal, en lo profesional se pueden agrupar en torno a tres campos (García Llamas, pp 348):

— *Habilidades cognoscitivas*, es necesaria una preparación continua para mejorar su preparación científica y técnica. Ello se refleja en la propuesta de innovaciones en la enseñanza, que favorezcan la creatividad y desarrollen la imaginación de los alumnos. Se busca un profesional con una especialización adecuada en un determinado campo del saber, pero sin descuidar que su tarea debe centrarse en *transmitir* esos conocimientos de la *forma más adecuada* a los alumnos.

— *Estrategias para la solución de problemas*, lleva consigo que el docente posea una gran flexibilidad mental y una capacidad para abordar problemas diversos en el marco socio-educativo. Se traduce en su dominio de los temas del currículum, del uso de los medios de información y comunicación, investigador de su propia tarea, consejero de los procesos de enseñanza-aprendizaje, líder del grupo. En suma el profesor del futuro se *ocupará de orientar* a los sujetos hacia las fuentes del conocimiento, les *ayudará a organizar* su aprendizaje y *utilizar de forma adecuada* las fuentes de información, frente a la mera tarea instructiva de transmisión de conocimientos.

— *Capacidad socio-afectiva*, para relacionarse y comunicarse con los demás, lo que precisa de un dominio del lenguaje, una seguridad personal y una flexibilidad de adaptación a las situaciones de cambio. Así destacan cualidades como: *dirección* del aprendizaje, *liderazgo* del grupo, *personalidad* abierta y receptiva a las opiniones de los demás. Además de *dinamizar y estimular* la participación de los grupos y mantener *relaciones fluidas* con el entorno de la comunidad escolar.

Todos los párrafos anteriores ponen de relieve la necesidad de abordar una *formación continuada* del profesorado. Teniendo en cuenta los componentes de tipo *motivacional* presentes en esta tarea, por lo que se puede favorecer la formación a través de una serie de recomendaciones, entre las que destacamos (García Llamas, pp 349):

— *Dotarles de recursos suficientes*, tanto de tipo material como personal. Es decir, disponer de los medios necesarios para realizar la tarea en las condiciones idóneas.

— Crear un *clima escolar* donde confluyan la unidad de proyectos, ideario, líneas de organización, metas educativas. Se debe favorecer la comunicación interpersonal en la comunidad educativa.

— *Evitar el aislamiento* de los profesores, mediante el trabajo en equipos dirigidos hacia los campos de la innovación y la realización de diversas actividades prácticas.

— Favorecer las *estrategias* de resolución de problemas, que incidan directamente sobre la práctica profesional, ello implica un estilo docente más participativo y colaborador con los demás.

— *Apoyar* desde diferentes instancias, tanto las *iniciativas* individuales como las de grupo, como punto de referencia en la mejora continua. Es importante que el docente perciba que sus aportaciones tienen un respaldo entre las autoridades académicas.

La *problemática* relacionada con la *formación del profesorado* ha ocupado el trabajo de diversos autores, que han planteado propuestas sobre los modelos más adecuados para afrontar dicha tarea. Así García Llamas (pp. 349) destaca y resume las aportaciones de los siguientes:

— *Zeichner*, que establece cuatro modelos: el *tradicional* (enseñanza como oficio, incide sobre la práctica), el *humanista-personalista* (autoconcepto de la persona y sus posibilidades), el *tecnológico-comportamental* (adquisición de competencias en el campo de trabajo), y el *orientado a la indagación* (faceta investigadora y reflexiva).

— *Marcelo*, el cual presenta cinco opciones centradas en la finalidad: el modelo de *orientación académica* (especialización del profesor en áreas curriculares), el *enfoque tecnológico* (profesor como técnico, dominio de competencias), el de *orientación personalista* (desarrollo personal, estilo docente), el *enfoque práctico* (desarrollo reflexivo sobre la práctica) y el de *orientación social* reconstruccionista (compromisos éticos y sociales de la persona).

— *García Álvarez*, agrupa su propuesta en torno a tres grandes apartados: *modelos dimensionales* (profesionalización, potencia la autonomía y participación), *modelos de eficacia docente* (logro de buenos resultados académicos en los alumnos) y *modelos integradores* (acciones contextualizadas, combinar lo académico con lo metodológico y el desarrollo personal).

— *Yus Ramos*, presenta unos modelos que tienen en cuenta las actividades de formación, que concreta en cuatro: *transmisivo* (del experto al docente por medio de cursos), *implicativo* (reflexión de los profesores sobre su tarea práctica), *autónomo* (autoformación, potencia las relaciones horizontales), y *de equipo docente* (contexto de centro educativo).

También en el texto base para la preparación de la Asignatura, *Moral Santaella*, se ocupa en su Capítulo V del *desarrollo profesional*, recoge dos tipos de clasificación básica para entender el desarrollo profesional del profesor destacadas por Marcelo (1994), Imbernón (1988) y Richardson (1992):

a) Aquellas cuyo objetivo consiste en que los profesores adquieran conocimientos y destrezas a partir de actividades diseñadas y desarrolladas por expertos.

b) Otras cuyo objetivo excede el dominio de transmisión de conocimientos y destrezas, y busca una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo del proceso de formación.

Tras lo cual (*Moral Santaella*) incide en los *modelos*, sobre los que establece siete agrupaciones de *desarrollo profesional*:

1. **Autónomo**: se basa en el supuesto de que los profesores son individuos capaces de iniciar y dirigir por sí mismos procesos de aprendizaje y de formación. Este modelo de formación se corresponde con la estructura de «Seminarios permanentes».

2. **Basado en la reflexión**: se basa en la idea de que el profesor aprende de su propia conducta, del análisis crítico realizado sobre ella; de modo que el profesor tiene un compromiso moral y profesional para mejorar la educación que proporciona a partir de la reflexión sobre su actuación. Indica como instrumentos para esta reflexión a) *los estudios narrativos*, b) *la conversación*, c) *análisis de los constructos personales*, d) *análisis del pensamiento a través de la metáfora*, y e) *representación de la estructura cognitiva del profesor*:

3. **A través del apoyo profesional mutuo y la supervisión clínica**: Las actividades de formación centradas en el contenido suelen tener una escasa incidencia en la práctica, esto plantea la necesidad de que las actividades de formación vayan seguidas de actividades de seguimiento o asesoramiento, bien entre compañeros que han asistido al curso, o bien por expertos o asesores; los denominados «coaching» y supervisión clínica responden a este modelo.

4. **A través de proyectos de innovación curricular**: mediante grupos de trabajo se busca la adaptación a los constantes cambios que se producen en nuestra sociedad y que generan situaciones que el sistema educativo debe integrar como temas de análisis y reflexión. *Medina (1995)*, considera que la innovación curricular es la actividad complementaria básica para el desarrollo profesional de los docentes, mejoran profesionalmente cuando el trabajo en el aula es el núcleo de su reflexión, pero siempre en relación y armonía con las innovaciones curriculares generales, llega a considerar que *sin innovación* no se consolida la formación y el desarrollo continuo del profesor.

5. **Centrado en la escuela**: Las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en la que trabajan. La escuela es el lugar donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de enseñanza, siendo considerado el *contexto genuino de actualización* donde se puede producir una auténtica reflexión crítica y colaborativa de la práctica docente (*Cardona Andujar, 1992*).

6. **A través de cursos de formación**: se basa en la idea de formar teniendo en cuenta una serie de necesidades generales en virtud de las exigencias del Sistema Educativo... Es el modelo en que las actividades se realizan de forma puntual y aislada a lo largo de la vida profesional del profesorado; se desarrollan en torno a contenidos científicos, técnicos, culturales y pedagógicos; a partir de las aportaciones de especialistas... Para que sean efectivos y útiles para los profesores, deben tener como meta básica la unión de la teoría con la práctica,... mediante la utilización de algún tipo de estrategia reflexiva.

7. **A través de la investigación**: el movimiento que considera al profesor como investigador reconoce que el conocimiento y el pensamiento del profesor es un componente crítico de la enseñanza, y es la base para contemplar el rol del profesor como un sujeto que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. Los proyectos de investigación del profesor surgen conectados especialmente con las ne-

cesidades de mejorar la escuela y la práctica de la clase, además de contribuir al conocimiento acerca de la enseñanza. Los problemas de la escuela deben ser planteados desde esta perspectiva de *investigación-acción* colaborativa (Carson, 1990), pues las cuestiones relativas a la unión entre la teoría y la práctica planteadas desde la perspectiva de todos los participantes implicados en la resolución del problema, mejora las propuesta de solución.

Abordar una *auténtica formación permanente* del profesorado exige la adopción de numerosas directrices que garanticen su validez y eficacia, su desarrollo: debe contemplar la diversidad de intereses profesionales, colectivos y situaciones, ha de ser flexible y vinculada a la práctica, diseñada de forma que se adapte a los cambios, equilibrada entre los contenidos curriculares y la didáctica, utilizando estrategias plurales y multiplicidad de ofertas.

Como destaca *García Llamas* (pp. 350) se debe contemplar la formación con un carácter más *preventivo* que compensador, es decir, debe *adelantarse a las necesidades de futuro*, además de servir como incentivo personal. Para abordar esta problemática ofrece diferentes alternativas, entre las que destaca las que a su juicio son de mayor utilidad en este campo:

— *La formación reflexiva*, supone un proceso de análisis crítico y de reflexión sobre la acción educativa, que lleva a cuestionarse sobre la propia práctica y los valores presentes en ella. Requiere la implicación directa del profesor en la elaboración de los proyectos educativos y curriculares, ... El profesor reflexivo debe ser capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura ... Este enfoque se convierte en una forma de entender la enseñanza, ... que guíe la comunidad educativa en su camino para alcanzar la calidad total.

— *La formación centrada en la práctica*, presta una gran atención a la reflexión en la acción, favorece la práctica de forma significativa, supone un pensamiento crítico y un acto práctico. Cobra pleno sentido la figura del profesor como investigador en el aula, ... La prioridad máxima se centra en la investigación aplicada a la resolución de problemas educativos.

— *La formación colaborativa* o cooperativa, supone la posibilidad de consultar con las personas próximas las inquietudes sobre el campo escolar... La mayoría de las investigaciones resaltan sus efectos positivos en el terreno intelectual (formación científica), además de sus repercusiones sobre la personalidad (autoestima) y en el campo social (relaciones en los grupos)... son muy pocos los docentes que manifiestan realizar esta modalidad de forma habitual en su trabajo, pues supone un proceso lento y exige unos niveles de motivación adecuados, exige una serie de técnicas de cierta complejidad y difíciles de aplicar a la práctica del aula, por lo que en muchas ocasiones se olvida en un segundo plano ...

— *La formación en los centros*, se dirige a lograr una mayor proximidad contextual entre la formación y la puesta en marcha de la misma en un determinado centro educativo ... Los proyectos de centro son los que han tenido un mayor protagonismo en los últimos años, en ellos se potencian las iniciativas de los docentes, estableciendo unos vínculos de relación más estrechos en el colectivo... Para alcanzar una mejora en sus resultados se deben ofertar actividades muy bien seleccionadas, para romper reticencias e implicar al mayor número de profesores... ya que para que pueda

contribuir a la formación del profesorado, deben superarse una serie de limitaciones y recelos por parte de la comunidad educativa.

Las líneas de acción sobre la formación del profesorado, han de ser contemplados desde la Administración educativa, para alcanzar los objetivos pretendidos en este complejo campo, donde si bien no existen fórmulas ideales para abordar la tarea, los resultados de diversas investigaciones inciden en que el profesor demanda una *mayor conexión* entre las *actividades formativas* y la *práctica en el aula*, y como señala **García Llamas** (pp. 352) deben plasmarse en una serie de actividades y proyectos:

— **Equipos de investigación**, se relacionan con la formación en la práctica, pues los equipos de profesores pueden desarrollar trabajos de investigación participativa, colaborativa y en el aula. La principal ventaja radica en la transferencia de resultados a la práctica de manera inmediata.

— **Propuestas de innovación educativa**, tienen su marco de referencia en la formación en centros. Suponen un nivel de compromiso del grupo de profesores en el desarrollo curricular. En ocasiones resulta interesante contar con el apoyo externo de expertos y la concesión de ayudas de tipo económico desde la Administración.

— **Seminarios permanentes**, que se pueden dirigir hacia un área concreta del currículo, siendo su lugar de encuentro el centro o los Centros de Profesores. Estas reuniones de especialistas con un carácter quincenal o mensual, se destinan a la puesta en común de las aportaciones individuales y de los grupos previamente constituidos. Sería necesaria la presencia de un coordinador del seminario, para que dirija los debates y guíe las actuaciones del grupo.

— **Grupos de trabajo**, contribuyen a la formación de los profesionales en ejercicio, suelen realizar sus actividades en el centro. Sus cometidos se suelen dirigir hacia la elaboración de programas de las materias, la elaboración de materiales de apoyo a la docencia, las propuestas de evaluación. Lo importante es garantizar la participación activa de sus componentes.

— **Los cursos de formación**, configuran las actividades que en mayor grado suelen realizar los profesores, pues las pueden llevar a cabo de forma individual, sin estar condicionados por la disponibilidad de otros compañeros. Se podrán desarrollar de forma presencial en los Centros de Profesores, Cursos de Verano, o bien «a distancia», donde desempeña un papel importante la UNED y los cursos on-line que cada vez más se incluyen en los Planes Provinciales de Formación del Profesorado. En estos cursos la elección corresponde al profesor de forma individual, según su disponibilidad de tiempo, el interés del tema, el número de créditos concedidos, las exigencias académicas ... Uno de los principales inconvenientes se encuentra en la poca conexión entre el marco teórico y la práctica educativa. Aunque se puede paliar mediante la propuesta de actividades prácticas que impliquen la participación en diversas tareas en contextos escolares.

C) TRABAJO DE CAMPO Y SU METODOLOGÍA

La selección de un docente, sobre el cual realizar la reconstrucción de su trayectoria de formación permanente, se ha limitado al Centro Salesiano «*Laviaga Castillo*», por razones de disponibilidad, al ser este el centro educativo donde trabajo. Dentro de estos, se ha reducido al grupo al cual pertenezco, los profesores que imparten

docencia en formación profesional (Ciclos Formativos), con la intención de explorar un ámbito particular de la enseñanza, que por mis referencias no se ha estudiado mucho, y donde además tradicionalmente se han valorado más, la transmisión a los alumnos, de destrezas y conocimientos muy concretos, de aplicación inmediata en las profesiones impartidas.

A través de contactos personales con varios de los posibles candidatos (conversaciones más bien informales, que no se transcriben en esta memoria), se eligió finalmente a uno de los más veteranos, que ha impartido formación profesional bajo los últimos tres planes de estudios, suponiendo que podría aportar un mayor número de datos, lo que a su vez facilitaría la tarea de encuadrar esa formación permanente en alguno de los modelos de desarrollo profesional de referencia, tal como se pide en el enunciado de propuesta de la Guía Didáctica.

La recopilación de datos se ha realizado por dos vías: análisis documental y entrevistas personales.

En el *Análisis documental* se le pidió al profesor los títulos, certificados y diplomas de actividades formativas, o cualquier otro documento que aportase información sobre sus actividades de formación. La relación cronológica se recoge en un listado en el apartado siguiente.

En las *Entrevistas personales*, se utilizó como guión los elementos que se recogían en dos *Curriculum personales*, que el propio profesor había preparado para momentos señalados de su carrera profesional, y que había aportado en la fase documental; se le invitó a recordar los aspectos allí recogidos, tratando de contrastar los aspectos comunes y diferenciales con respecto a los modelos de formación que se han presentado en la fundamentación teórica. También el apartado siguiente recoge estos aspectos.

D) PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

1. Relación cronológica de los documentos aportados por el profesor

- 1.1. *TÍTULO DE INGENIERO TÉCNICO EN ELECTRICIDAD*, cursado en la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial de La Almunia. Calificación: APROBADO, 15 de julio de 1974. (Expedido 30-6-1975).
- 1.2. *CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA*, cursado en la Universidad de Zaragoza. (Expedido 25-9-1979).
- 1.3. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO*: «Programación en el área Tecnológica FP II», cursado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. (Expedido 10-11-1977).
- 1.4. *CERTIFICADO DE PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL*: «Tecnología Electrónica (Enseñanzas teóricas)», cursado (a distancia) en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. (Expedido 30-3-1978).
- 1.5. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO*: «Dinámica de Grupos», cursado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. (Expedido 12-6-1979).

- 1.6. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO*: «Microprocesadores». Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia. (Expedido 29-7-1983).
- 1.7. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO*: «Informática BASIC nivel-II». Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia. (Expedido 13-7-1984).
- 1.8. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO*: «Metodología de Programación de Actividades Escolares». Centro de Profesores de Calatayud, impartido en Salesianos La Almunia del 7 al 11 de septiembre de 1987. (Expedido 22-2-1988).
- 1.9. *PARTICIPACIÓN EN LAS «II JORNADAS SOBRE EXPERIENCIAS DOCENTES EN E.G.B. Y EE.MM.»*, Teruel del 11 al 13 septiembre 1989.
Presenta la comunicación «Organización de un Departamento Didáctico en el área técnica de Formación Profesional» que aparece en la página 287 del libro oficial de las Jornadas.
- 1.10. *CERTIFICADO COMO MIEMBRO DEL CONSEJO ASESOR* del Centro de Profesores de La Almunia CEP durante el curso 1988-1989. (Expedido 9-10-1989).
- 1.11. *CERTIFICADO DE LA PUBLICACIÓN EN LA REVISTA «AZARBE* que editan conjuntamente los CEP de La Almunia y Calatayud del artículo «Hacia una Formación Profesional Renovada»» en el nº 2 de la citada revista. (Expedido 9-10-1989).
- 1.12. *PUBLICACIÓN DE UN ARTÍCULO TÉCNICO* con el título «Convertidor A/D acoplado a un Microprocesador», en la *Revista Española de Electrónica*, octubre de 1989
- 1.13. *CERTIFICADO DE COORDINADOR DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*. En el Centro de Formación Profesional Salesiano de La Almunia durante el curso 1988-1989. (Expedido 9-10-1989).
- 1.14. *RESGUARDO DE REGISTRO ISBN* sobre el texto «Programación del V.I.A. 6522/Guía didáctica», editado por el Centro de Profesores de La Almunia en su colección Publicaciones. (Expedido 1-9-1990).
- 1.15. *CERTIFICADO: COORDINADOR DEL SEMINARIO PERMANENTE: «Aplicaciones Didácticas de los Microprocesadores»*. En el Centro de Formación Profesional Salesiano de La Almunia durante el curso 1988-1989. (Expedido 9-10-1989).
- 1.16. *CERTIFICADO DE ASISTENCIA AL SEMINARIO: «Control de instrumentos para BUS GPIB»*, impartido en la empresa Instrumentación y Componentes de Zaragoza (26 y 27-4-1990).
- 1.17. *PUBLICACIÓN DE UN ARTÍCULO TÉCNICO* con el título «Interfaz Multicanal para control de fase por ordenador», en la *Revista Española de Electrónica*, mayo de 1990.
- 1.18. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN «IV JORNADAS PEDAGÓGICAS: LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO»*, celebradas en Zaragoza durante el curso 1989-1990. (Expedido 6-7-1990).
- 1.19. *CERTIFICADO: COORDINADOR DEL SEMINARIO PERMANENTE: «Aplicaciones de Lenguaje Ensamblador»*. En el Centro de Profesores de La Almunia durante el curso 1989-1990. (Expedido 9-7-1990).

- 1.20. *CERTIFICADO DE LA EDITORIAL E.D.B.* como colaborador en la obra de carácter colectivo «DIBUJO 1 FP». (Expedido 21-3-1991).
- 1.21. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN SIMPOSIUM NACIONAL* sobre «Enseñanzas técnicas en el nuevo sistema educativo», celebrado en Zaragoza durante los días 26 y 27-4-1991.
- 1.22. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «CAD-CAM-CAE-Módulo Electrónico»*, impartido por el personal técnico de Sistemas Eléctricos THALES / ABB - CADdy. (Expedido 10-4-1991).
- 1.23. *CERTIFICADO: COORDINADOR DEL SEMINARIO PERMANENTE: «CADDY-Diseño asistido por ordenador»*. En el Centro Salesiano de F. P. de La Almunia durante el curso 1990 / 1991 (Expedido 3-5-1991).
- 1.24. *CERTIFICACIÓN ACADÉMICA PERSONAL, DE LA UNED de haber cursado los tres primeros cursos de Ciencias de la Educación, así como las calificaciones correspondientes entre los cursos 1984-85 a 1987-88*. Solicitada para adjuntar al expediente del concurso de méritos para una plaza de profesor en la Escuela Universitaria Politécnica de La Almunia (Expedido 9-7-1991).
- 1.25. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Sistemas de desarrollo-emulación en tiempo real»*, impartido por la firma Hewelt-Packard S.A. (Expedido 15-7-1991).
- 1.26. *CERTIFICADO DE CURSO IMPARTIDO al personal de la empresa ARCO-Electrónica S.A. sobre «Amplificadores Operacionales»*. (Expedido 15-7-1991).
- 1.27. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN « V JORNADAS PEDAGÓGICAS: Metodologías y diseños curriculares»*, celebradas en Zaragoza del 9 al 11-9-1991.
- 1.28. *CERTIFICADO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LA ALMUNIA (EUPLA) DE HABER IMPARTIDO PRÁCTICAS* en la Rama Industrial, Especialidad ELECTRICIDAD, en diversas asignaturas durante los cursos 1988-89, 1989-90 y 1990-91. (Expedido 18-9-1991).
- 1.29. *CERTIFICADO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LA ALMUNIA (EUPLA) DE PARTICIPACIÓN en el diseño de placas microcomputadoras para uso didáctico* en los Laboratorios de ELECTRÓNICA durante los cursos 1989-90 y 1990-91.(Expedido 18-9-1991).
- 1.30. *CERTIFICADO DEL TRIBUNAL «A» DE PROYECTOS FINAL DE CARRERA (EUPLA) DE DIRECCIÓN de dichos proyectos* durante los cursos 1989-90 y 1990-91. (Expedido 18-9-1991).
- 1.31. *CERTIFICADO DEL TRIBUNAL «B» DE PROYECTOS FINAL DE CARRERA (EUPLA) DE DIRECCIÓN de dichos proyectos* durante los cursos 1989-90 y 1990-91. (Expedido 18-9-1991).
- 1.32. *CERTIFICADO DE COLABORACIÓN en el diseño de circuitos de aplicación industrial con la empresa ARCO-Electrónica S.A.* (Expedido 8-10-1991).
- 1.33. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Control de máquinas asíncronas»*, impartido por ALECOP en Zaragoza (Expedido 30-10-1991)
- 1.34. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «CADdy Actualización V6.0 Electricidad-Electrónica»*, impartido por ABB Trafonor, S.A., en Burgos. (Expedido 27-12-1991).

- 1.35. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN «VI JORNADAS PEDAGÓGICAS: Proyecto Curricular de Centro»*, celebradas en Zaragoza del 1 al 3-7-1992.
- 1.36. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Proyecto Curricular de Centro»*, impartido por el Secretariado de la Escuela Cristiana en Valencia. (Expedido 10-12-1992).
- 1.37. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE TRABAJO: «Proyecto Curricular de Centro»*, desarrollado en el Centro Salesiano F.P. durante el curso 1992-1993, otorgado por el C.E.P. de La Almunia. (Expedido 25-7-1993).
- 1.38. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE TRABAJO: «ACD-C Adaptación Microprocesador 8086»*, desarrollado en el Centro Salesiano F.P. y en el C.E.P. de La Almunia, de marzo a mayo de 1995. (Expedido 20-6-1995).
- 1.39. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Tutoría y atención a la diversidad en secundaria»*, impartido por la FERE en La Almunia, septiembre de 1995. (Expedido 16-12-1995).
- 1.40. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «CADdy EDS BÁSICO Y ELECTRÓNICO»*, impartido por el personal de Sistemas Eléctricos THALES. (Expedido 17-2-1996).
- 1.41. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Programación de Lenguaje C »* impartido por la FERE en Zaragoza, octubre-noviembre de 1996. (Expedido 16-12-1996).
- 1.42. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Office: Word, Excell, Access»*, impartido por la EUPLA en La Almunia Julio de 1997. (Expedido 31-7-1997).
- 1.43. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Telemática y Comunicaciones experiencias en el aula»*, impartido por la FERE en Zaragoza, diciembre de 1996. (Expedido 22-12-1997).
- 1.44. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «El proyecto curricular de etapa en ciclos formativos de F.P.»*, impartido por FERE, La Almunia, junio 1998. (Expedido 30-6-1998).
- 1.45. *CONCESIÓN «VENIA DOCENDI» CON CARÁCTER PERMANENTE para impartir docencia en la Escuela Universitaria Politécnica de La Almunia*. En las asignaturas: Electrónica Digital y Electrónica Analógica, adscrito al Departamento de Ingeniería Electrónica y Comunicaciones de la Universidad de Zaragoza. Firmada por el vicerrector de profesorado a 2 de noviembre de 1999.
- 1.46. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Microsoft Access. Aplicaciones al Aula»*, impartido por FERE en La Almunia de enero a marzo de 1999. (Expedido 5-2-2000).
- 1.47. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Multimedia.. Aplicaciones al Aula»*, impartido por FERE en La Almunia, noviembre y diciembre de 2000. (Expedido 1-2-2001).
- 1.48. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN SEMINARIO: «Estudio del Autómata S7-200»*, realizado en el Centro Salesiano «Laviaga-Castillo», acreditado por el CEP de La Almunia. (Expedido 15-6-2004).
- 1.49. *CERTIFICADO COMO PONENTE EN EL XV ENCUENTRO de Experiencias Docentes. Ponencia: «Reciclado de Ordenadores»*, organizado por el CEP de La Almunia. (Expedido 28-6-2004).

- 1.50. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «La mejora de la Calidad en los centros educativos»*, impartido por FERE en La Almunia de Enero a Junio de 2004. (Expedido 1-7-2004).
- 1.51. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN SEMINARIO: «Mejora de la Calidad en centro educativo: implantación y seguimiento»*, realizado en el Centro Salesiano «Laviaga-Castillo» durante el curso 2004-2005, acreditado por el CEP de La Almunia. (Expedido 14-6-2005).
- 1.52. *CERTIFICADO COMO PONENTE EN EL XVI ENCUENTRO de Experiencias Docentes. Reciclaje de Ordenadores-Valdejalón I»*, organizado por el CEP de La Almunia. (Expedido 28-6-2005).
- 1.53. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN SEMINARIO: «Calidad en educación: implantación y seguimiento según la norma ISO 9001:2000»*, realizado en el Centro Salesiano «Laviaga-Castillo» durante el curso 2005-2006, acreditado por el CEP de La Almunia. (Expedido 9-6-2006).
- 1.54. *CERTIFICADO DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO: «Office XP: Excel. Hoja de cálculo. Aplicaciones en el aula»*, impartido por FERE en La Almunia del 7 al 12 junio de 2006. (Expedido 14-6-2006).
- 1.55. *CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE TRABAJO: «Elaboración del periódico digital escolar»*, desarrollado en el Centro Salesiano «Laviaga-Castillo» durante el curso 2005-06. (Expedido 15-6-2006).
- 1.56. *OTRAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN... a partir de junio de 2006*, no tiene todavía los certificados.

2. Entrevistas con el profesor

- 2.1. *¿Cuanto tiempo llevas dedicado a la enseñanza?*
Desde Julio de 1974, nada más obtener el título de Ingeniero Técnico, sin apenas interrupción, 4 meses por el servicio militar y algunas semanas por enfermedad, total 32 cursos, 33 con el que hemos empezado.
- 2.2. *¿En qué niveles y áreas?*
Los niveles han ido cambiando de nombre, he conocido tres planes diferentes de estudios, pero siempre en Formación Profesional; empecé con Oficialía y Maestría, luego hice la implantación de FPI y FPII, y por fin los actuales Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, también he llegado a niveles de Ingeniería Técnica.
En cuanto a las áreas aspectos teóricos y prácticos (Tecnología, Taller y Dibujo se denominaban en el plan de FP) de materias relacionadas con la Electrónica, la Electricidad y también la Informática.
- 2.3. *¿Cuántos centros docentes has recorrido?*
Solamente dos, el Colegio Salesiano de La Almunia, que también ha ido cambiando de nombres, donde empecé el año 1974, siendo uno de los primeros profesores contratados por la congregación y la Escuela Universitaria Politécnica de La Almunia EUPLA, desde 1988, en horario compartido entre ambos centros hasta hoy. Creo que en esto he sido afortunado, pues además ambos centros están uno junto al otro.

2.4. *¿Con qué formación accediste a la enseñanza?*

Como te he comentado con la titulación de Ingeniero Técnico en Electricidad, después de haber hecho el antiguo Bachillerato Superior; no había tenido ninguna experiencia de dar clase, ni ningún contacto con la formación profesional, pues ni siquiera fui alumno en ella.

2.5. *¿No tenías ninguna formación pedagógica?*

Absolutamente ninguna, salvo el modelo de mis propios profesores

2.6. *¿Cómo planteabas tu actuación en clase?*

Preparando muy a fondo la materia en los aspectos de teoría, para exponerla a los alumnos sin ningún fallo, tal como me lo habían transmitido a mí en mis recientes estudios de Ingeniería.

2.7. *¿También las enseñanzas de practicas, Talleres...?*

Ahí recuerdo mis mayores dificultades, tanto para enfocar las clases, como para mantener el orden, afortunadamente en el taller se coincidía con otros cursos y profesores veteranos que me orientaban sobre como actuar, recuerdo especialmente a un Salesiano el Jefe de Taller, que me animaba a tomar modelos de otros profesores.

2.8. *Fueron pues duros tus principios en la enseñanza*

No creo que puedan calificarse como especialmente duros, sino con ciertas dificultades, sobre todo para controlar el orden en los grupos de alumnos, quizás por mi propia juventud pues en algunos cursos de mayores (maestría industrial) había alumnos de mi edad y varios la superaban.

2.9. *¿Cuanto duró y qué destacarías de tu época de profesor principiante?*

Para mí esta época duró unos cinco años, hasta 1979 (año en que me casé) y lo más destacable fue descubrir mi vocación docente, pues siempre digo que yo llegué a esto por varias casualidades; mi vocación adolescente iba por otros derroteros: dudaba entre la música y el periodismo; nunca pensé ni siquiera en ser Ingeniero, pero circunstancias familiares me llevaron a estudiar Ingeniería Técnica y el tener el título en el momento oportuno me abrió las puertas del colegio Salesiano.

2.10. *¿Porqué dices vocación docente?*

Por que creo que sin ella, o sin encontrarse haciendo un trabajo que te gusta, un ingeniero técnico tiene y tenía sobre todo en aquella época, otras oportunidades profesionales mucho mejor retribuidas; pero lo cierto es que desde el segundo curso noté la necesidad de completar mi formación en los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos que ignoraba.

2.11. *¿Cómo mejoraste la formación pedagógica?*

Tal como se detalla en los certificados de aquella época con cursos externos, cuya información aparecía en el centro y que desde allí me animaban a hacerlos siempre que no interfiriesen en la marcha de clases, cosa que así era pues en general recuerdo que se hacían los sábados o en periodos de vacaciones. La culminación fue la obtención del CAP, que por entonces se exigió obligatoriamente (LGE del 70) también para los profesores de FP, y se organizaron los dos cursos correspondientes por un acuerdo entre el ICE de la Universidad de Zaragoza y el Secretariado de Formación Profesional de la Iglesia, teníamos incluso alguna compensación de horarios, y además todo el grupo de profesores

contratados, para entonces unos diez, realizamos ese curso, aunque para algunos con superar el trámite fue suficiente.

2.12. *¿Qué quiere decir «superar el trámite»?*

Que el título del CAP se exigió dentro de la aplicación de la Ley General de Educación y durante los dos años que nos llevó superarlo hicimos grupos de trabajo entre los compañeros, incluso de otros centros, intercambio de ideas para las clases, para la solución de problemas..., que formaban parte de los ejercicios prácticos que se exigían, pero que tras obtenerlo, se cortó prácticamente todo y cada uno volvió a su centro y su clase sin mas continuidad, pero con su título para colgarlo.

2.13. *¿Se acabó pues la formación pedagógica?*

Lamentablemente para muchos compañeros sí, incluso en el centro pareció que cumplido el trámite de que los profesores tuviesen el Certificado de Aptitud Pedagógica ya no era necesario nada más; pero a mí se me había despertado esa inquietud y no pude permanecer inactivo, necesitaba poner en práctica real las teorías estudiadas.

2.14. *Pero en los documentos aportados, hay muy poco de los años siguientes...*

Quizás la principal causa esté en motivos familiares, me casé, tuve una hija en el primer año, ...; pero también por la actividad en un reducido grupo de trabajo dentro del Taller de Electrónica, para entonces ya era el jefe, tratando de coordinar y programar la enseñanza, ajustando el currículo (creo que entonces no se hablaba así) a las posibilidades de los alumnos y de las instalaciones, formando un equipo con los profesores del área técnica de FPI y FPII. Se trataba de poner en práctica los contenidos de orientación didáctica de los cursos externos que habíamos realizado, aplicando los «PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA» que leíamos del texto del mismo título de R. Marín Ibáñez; este libro me lo prestó un amigo que había cursado estudios de Profesor de Enseñanza General Básica, aunque nunca ha ejercido la docencia.

2.15. *Ese texto parece haberte influido mucho, cuando aún lo recuerdas...*

Efectivamente, han pasado más de 25 años y lo he vuelto a releer en varias ocasiones y siempre encuentro algo aplicable dentro del aula, en los cinco principios que plantea, y sobre todo en su capítulo final dedicado a *la creatividad*, que la defiende como recurso constante frente al cambio permanente del mundo técnico que nos ha tocado vivir.

2.16. *¿Cuáles son los cinco principios a los que te refieres?*

La individualización, la socialización, la actividad, la intuición y el juego. Con estas cinco orientaciones y el fomento de la creatividad he trabajado hasta ahora, muchas veces de modo casi inconsciente, no intencionado, en todos los niveles y materias que he impartido a lo largo de los años y no creo que cambie de aquí en adelante

2.17. *¿Fueron pues unos años de trabajo en innovación pedagógica?*

Entonces ni se me hubiese ocurrido pensar que eso era innovación, solo trataba, junto con mis dos compañeros, de aplicar en la enseñanza del día a día, aquellos principios leídos en el libro y en otros documentos del CAP, que esperábamos mejorasen y facilitasen nuestra actividad docente, y los resultados de los alumnos.

2.18. *¿Continúan juntos ese equipo de profesores?*

Lamentablemente no, las condiciones económicas en la enseñanza privada subvencionada (todavía no concertada), no eran muy atractivas para los Ingenieros Técnicos y ambos compañeros abandonaron el centro, pues uno aprobó las oposiciones para la enseñanza pública y el otro dejó la enseñanza pasando al mundo de la empresa técnica.

2.19. *¿No tuvo continuidad la experiencia pedagógica con otros profesores?*

Naturalmente, continuidad precisamente es lo que más tuvo, pues con los materiales y programaciones elaborados, se fue produciendo un cambio casi constante en las personas y sin embargo el núcleo didáctico apenas varió, llegando su uso hasta el cambio de planes de estudio con los nuevos ciclos formativos, pero lo que dejó de hacerse fue innovación aplicada al aula, quizás sobre todo porque yo mismo emprendí otras actividades formativas.

2.20. *¿Cuáles fueron esas nuevas actividades?*

En primer lugar, en colaboración con otro profesor miembro de la comunidad Salesiana, que por su formación en magisterio tenía conciencia del «desierto pedagógico» real existente en los centros de formación profesional, tratamos de divulgar estos aspectos organizando semanalmente una «tertulia», abierta a todos los profesores del centro, con escaso éxito de asistencia y aún menor de transferencia hacia el aula. Pero lo más importante fue matricularme en la UNED en el curso 84-85 para estudiar Ciencias de la Educación.

2.21. *¿Porqué no continuaste estudios técnicos?*

Este creo que ha sido un dilema constante en mi formación permanente, la dualidad formación técnica frente a formación pedagógica, la decisión creo que una vez más se debió a circunstancias casuales. Había un compañero que ya cursaba en la UNED Ingeniería Superior Electrónica (su formación anterior era especialidad en Mecánica), el cual me consultaba algunos temas básicos de la materia, por lo que ya conocía bastantes aspectos de esa carrera, al mismo tiempo él me animaba para que hiciese esa Ingeniería, pero «ciertos» niveles matemáticos nunca han sido mi fuerte y eso me retenía. El aparente fracaso de mis iniciativas pedagógicas me llevo a plantearme ampliar mi formación en ese campo, esperando así tener más éxito en nuevas iniciativas, además mi compañero salesiano se había matriculado en el curso puente.

2.22. *¿Como fue tu experiencia en la UNED?*

En conjunto y visto desde la distancia en el tiempo (más de veinte años) creo que no fue mal, pese a las dificultades de compaginar trabajo, estudio y familia. Conseguí superar en cuatro años los tres primeros cursos de la carrera, pero me quedaron dos frustraciones: una la de tener que dejarla sin concluir y otra que precisamente por mis nuevos conocimientos tomaba más precauciones a la hora de aplicarlos al aula y también porque mi dedicación al estudio me aisló de alguna manera de mis nuevos compañeros en el centro, no formando el equipo al que estaba acostumbrado.

2.23. *¿Porqué dejaste la UNED?*

Creo que nuevamente motivos familiares son una de las causas, en agosto del 87 nació mi hijo y unos días después me examiné y superé la última asignatura

que me faltaba del tercer curso. Por otra parte mi compañero salesiano que hizo el curso puente, había terminado ya el curso anterior la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Por último empecé a colaborar como profesor de prácticas en los Laboratorios de Electrónica de la Escuela Universitaria Politécnica, teniendo que reducir al tiempo mi jornada en el centro Salesiano. Todo no se podía hacer.

2.24. *¿Final pues de la formación pedagógica?*

No, creo que todo lo contrario, pues en esa época colaboré como miembro del consejo asesor en la puesta en marcha del Centro de Profesores de La Almunia, realicé varias publicaciones de artículos, tanto de contenido pedagógico como técnico-divulgativo, actué como coordinador de actividades de Formación del profesorado en el centro Salesiano, promovidas desde el CEP, participé en Jornadas Pedagógicas y Simposium, y todo ello enriqueció mi bagaje pedagógico, pues supuso llevar a la práctica mucho de lo estudiado en la UNED.

2.25. *Sin embargo en los documentos aportados son más los certificados técnicos...*

Así es y por una doble razón: la primera que en mi especialidad técnica (Electrónica), los avances siempre han sido muy acelerados, y los cuatro años de UNED me habían dejado algo descolgado y la segunda, probablemente la principal, que mi colaboración con la EUPLA, requería un nivel técnico importante y sobre todo actualizado. Otra razón para reforzar mi formación técnica fue la posibilidad, que se concretó en el año 91 de que se convocase concurso-oposición para ocupar la plaza de profesor encargado de los Laboratorios de Electrónica de la EUPLA, y había que ir completando el curriculum personal en esa vertiente.

2.26. *¿Conseguiste finalmente esa plaza?*

Efectivamente, como consecuencia de ello dejé de ocuparme del entonces llamado Departamento de Electrónica del Centro Salesiano, así como de la promoción de actividades de formación del profesorado, quedando reducida mi actividad a la participación en los cursos impartidos en el centro ofertados por el CEP o la FERE; por otra parte también reduje mi horario docente en dicho centro, compatibilizando con mi nuevo horario en la EUPLA.

2.27. *¿Porqué no dejaste el centro Salesiano al pasar a nivel universitario?*

Por muchas razones, y no voy a tratar de negar la económica al ser bastante compatibles ambos horarios, pero dejada esta aparte: la relación profesor-alumno que se establece en los niveles inferiores, no existía en la escuela universitaria (hoy esto también ha cambiado mucho y existe bastante más), mi experiencia de años con los materiales didácticos allí desarrollados, la entonces inminente aplicación de la reforma de enseñanza de la FP para el cambio a los actuales ciclos, con el reto que eso podía significar de actualización sobre todo en aspectos pedagógicos, etc.

2.28. *¿Dices que no existía relación profesor-alumno en la EUPLA?*

No, no quería decir eso, sino que la relación era muy diferente con los alumnos de Formación Profesional porque los grupos no eran muy numerosos, que con los de Ingeniería: los niveles de contenidos por fuerza tenían que ser mucho más elevados, además en los primeros años cuando empecé a colaborar en el labo-

ratorio se hacían varios turnos para poder atender a los más de 300 alumnos que cursaban el tercer curso para el cual yo atendía las prácticas; las clases en Salesianos me suponían casi un descanso, un cambio de ambiente muy relajante.

2.29. *¿Perdiste contacto con la formación pedagógica a favor de la técnica?*

No, porque al mantenerme en el colegio Salesiano, que preparaba su transformación para aplicar la reforma LOGSE, participe en los cursos que sobre el Proyecto Curricular se organizaron. Por otra parte en los Laboratorios de Electrónica de la EUPLA era necesario planificar y organizar una secuencia coherente de prácticas, en cuyo desarrollo traté de aplicar los principios didácticos que ya venía aplicando en la Formación Profesional, lo cual tampoco en esta ocasión me atrevo a calificar de innovación pedagógica, pero sí que supusieron un cambio importante en la filosofía y estructura de la enseñanza aplicada hasta entonces en la EUPLA, hay que decir que todo ello con el conocimiento y apoyo de la dirección.

2.30. *En el año 1994 no aparece ningún certificado de Formación. ¿Por qué?*

Una vez más, creo que la casualidad cambió mi rumbo, lo explicaré: el curso 92-93 se implantó en la EUPLA una nueva carrera Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas, en la cual hay un cierto porcentaje de materias relacionadas con la Electrónica. La política de la dirección fue la de cubrir con personal propio la mayoría de las nuevas asignaturas, pero también cubrir con contrataciones de profesores expertos, algunas áreas, para dar más realce a la carrera. Nunca he sabido quién era el «brillante profesor» para quien se reservaban las materias de Electrónica Digital, porque esta materia troncal se trasvasó de primer curso a segundo, para ajustarla a la incorporación de tal profesor. Pero el hecho para mí sorprendente es que a principio de septiembre de 1993 (a unos 20 días de empezar el curso), se me entregó en dirección el programa de la materia y el horario para impartir dos horas semanales al menos durante el primer cuatrimestre.

2.31. *¿Esto afectó a tu desarrollo profesional?*

Naturalmente que sí, no era ni es lo mismo impartir prácticas bajo la dirección de un profesor titular, que ser tú el profesor único de la asignatura. Aunque el encargo era temporal lo cierto es que completé el curso, realicé los exámenes e incluso firmé las actas de la Universidad con una «venia docendi» especial, que firmó el rector. Así fue durante ése y los cinco años siguientes en que se renovó siempre a petición de la dirección, pienso que porque no lo hacía tan mal. También me afectó porque mis aparcados estudios de Ciencias de la Educación quedaron obligatoriamente en el olvido.

2.32. *¿Por qué razón necesitabas la «venia docendi»?*

Porque la EUPLA es un centro adscrito a la Universidad de Zaragoza, pues aunque es de titularidad pública bajo un Patronato del Ayuntamiento de La Almunia, el personal no es funcionario sino contratado, aunque las contrataciones de profesores se hacen por concurso público, no siempre las titulaciones aportadas permiten ocupar los puestos de profesor titular de la asignatura, esa era mi situación en este caso. Para ser profesor de Laboratorio era suficiente la Ingeniería Técnica, pero para tener al cargo una asignatura se exige Ingeniería Superior, Licenciatura e incluso Doctorado. Como ya he señalado durante cinco cursos sucesivos, la dirección pidió mi «venia» y el rectorado no puso pegas en concederla.

2.34. *Sigues siendo profesor de la asignatura ¿cómo se resolvió el tema?*

Efectivamente sigo siendo el profesor titular del área Electrónica en la carrera de Informática de Sistemas, además de la asignatura troncal Electrónica Digital hay otra optativa Electrónica Analógica en la que con altibajos siempre he tenido alumnos (otras optativas desaparecen por no tenerlos). Creo que al asentarse la carrera, con un importante éxito de alumnos y titulados, los profesores que la implantamos incluso los que podíamos considerarnos provisionales, habíamos demostrado estar capacitados para hacerlo y la Dirección pidió al Rectorado la confirmación de las «Venia docendi», cosa que así se hizo en noviembre de 1999 concediendo los certificados de «venia docendi permanente», que es para mí uno de los que mejor ilustran mi carrera docente, marcando el final de una etapa y el inicio de otra nueva.

2.35. *A partir de esa fecha compruebo en los certificados un salto de tres años...*

No creo que sea extraño no dedicarme a otra cosa que la actividad docente en ambos centros, teniendo en cuenta que la implantación de los ciclos formativos me obligó a modificar todas mis programaciones de aula, al tiempo que en la asignatura troncal de la EUPLA los alumnos fueron cada vez en aumento hasta cifras que en los cursos del 2000 al 2003 superaron los trescientos.

2.36. *Las últimas actividades del listado son todas en el centro Salesiano...*

Los planes provinciales de formación del profesorado ofertaban esas actividades que se podían hacer en horarios de viernes por la tarde, perfectamente compatibles con el horario docente, y sobre todo para la implantación de Sistemas de Calidad, pues el centro obtuvo la Certificación en ISO 9001: 2000 otorgado por BVQI en Agosto de 2004 y tiene validez hasta junio de 2007, por lo cual el centro ha procurado que el profesorado recibiese la formación oportuna para la implantación y seguimiento de la norma de Calidad.

2.37. *También aparecen como experiencias docentes «Reciclado de Ordenadores»...*

En el curso 2º del ciclo formativo de Grado Medio, impartí un módulo de Equipos Microinformáticos... donde el ordenador y sus periféricos son elementos esenciales de los contenidos y además de manipularlos los alumnos deben desarrollar capacidades específicas para su mantenimiento.

2.38. *Lo presentaste en un encuentro de experiencias docentes...*

En esta área sí que creo haber realizado una innovación pedagógica interesante, desde el curso 2001-2002, pues las actividades de los alumnos las enfoqué sobre todo en la recuperación de equipos fuera de uso (ReciclaPC), que inicialmente eran los del propio centro, pero que luego amplié con materiales que recogíamos en el servicio de asistencia técnica de una empresa comercial de ordenadores. La filosofía de trabajo de los alumnos puede resumirse en una frase: «entre dos averiados hacer que uno funcione».

Las oportunidades didácticas de este enfoque de trabajo práctico han sido sorprendentes, al poner a los alumnos en situación de tener que resolver averías reales, no solo simuladas como al menos exigen los planes oficiales de los módulos. Esto es lo que presenté en el XV Encuentro del CPR de la Almunia en Junio de 2004.

2.39. *La segunda presentación amplía el título...*

Porque la experiencia docente también se amplió en dos aspectos, el primero es que se hizo un convenio con la Comarca de Valdejalón, a la que pertenece La Almunia, para revisar los materiales de ordenadores que se recogieron en los 17 pueblos que la forman, con vistas a un reciclado selectivo de los materiales fuera de uso, especialmente los contaminantes y también para entregar gratuitamente a entidades sin ánimo de lucro los posibles equipos que pudiesen recuperarse, todo ello además recibiendo una subvención económica como compensación por parte de la comarca.

El segundo aspecto que se añadió fue la simulación de una empresa, que los alumnos hacen en modo coordinado con la profesora de otro módulo del mismo curso Administración de Empresas., preparando partes de trabajo, nóminas para los trabajadores (ellos mismos), todo dentro del presupuesto de la subvención que nos entrega la comarca. Aunque se ha realizado ya durante dos cursos y está a punto de hacerse en este curso, sólo fue tras el primer año cuando hemos hecho comunicación de la experiencia.

2.40. *El último certificado habla de un grupo de trabajo sobre «periódico digital».*

Las nuevas tecnologías están ya dentro de casi todas las áreas de los centros docentes, en el Centro Salesiano, ha tenido gran tradición la publicación de una revista trimestral en soporte de papel; en el curso anterior un grupo de profesores lo transformamos en digital, «Avatar-digital» es su cabecera, para que cualquier persona pueda leerlo entrando en www.salesianoslaalmunia.com, con intención de abrir al exterior la comunidad educativa. La publicación de noticias se controla desde un grupo de redacción, pero está prácticamente abierta a cualquier miembro de la comunidad educativa.

2.41. *¿Todas tus actividades de formación se reflejan en los certificados?*

No, faltan aspectos muy importantes de los últimos dos años sobre todo mi vuelta a los estudios de la UNED, estoy cursando el segundo ciclo de Pedagogía, y aunque he superado ya algunas asignaturas, todavía no he completado los créditos necesarios para la Licenciatura, pero en este nuevo intento tengo fundadas esperanzas de que lo voy a conseguir.

2.42. *¿Alguna otra actividad de experiencia docente?*

Efectivamente la hay, desde el curso anterior (2005-2006) y también como suele ocurrirme siempre por circunstancias concurrentes, me encargo de poner en marcha una reforma interna en el Centro Salesiano: se han suprimido dos ciclos formativos de grado superior, principalmente por falta de afluencia de alumnos, y se ha implantado una nueva familia tanto en grado medio como grado superior Mantenimiento Electromecánico, que sí está teniendo afluencia de alumnos, y lo que es más importante es demandada por las empresas.

2.43. *¿Cómo compaginas estas dos actividades con el trabajo docente?*

Fundamentalmente con mucho trabajo y también con el apoyo y comprensión de la familia. Pero por otro lado tengo que señalar que en los últimos años el número de alumnos de Ingeniería ha decrecido mucho (creo que como en otros muchos centros similares), en las dos especialidades con las que tengo relación Informática de Sistemas y Electrónica Industrial, lo cual me deja más tiempo li-

bre; además no solo por esta reducción sino por los planes de Convergencia Europea de la Enseñanza Superior, desde la EUPLA se ha fomentado la realización de estudios de segundo ciclo y doctorados por parte de los profesores, con ajustes de horario y apoyos económicos, para que las dificultades de reforma futura puedan suavizarse.

2.44. *Creo que esto es todo...*

No, no es todo, pues hay una nueva innovación pedagógica de la que quiero hablarte: páginas web docentes. Desde el departamento didáctico de Mantenimiento que ahora dirijo, he constituido un grupo de trabajo relacionado con el CPR de La Almunia, con varios profesores para que cada uno pongamos dentro de la web salesianoslaalmunia, contenidos y noticias relacionadas con nuestros módulos, para que los alumnos accedan a ellos desde su propio domicilio, fomentando así el uso docente de las nuevas tecnologías de la información.

Si al parecer hemos acabado, gracias por el tiempo dedicado a esta entrevista.

3. Análisis de datos

Para facilitar el análisis de los numerosos documentos aportados, al número asignado a cada uno de ellos en la relación precedente, se le van a hacer corresponder unas claves dentro de una matriz, que permitan establecer relaciones y características de su desarrollo cronológico, en función de los siguientes criterios:

- *Tipo de contenido de la actividad formativa*
- *Realizada dentro o fuera del centro docente*
- *Por iniciativa del profesor o del centro docente*

Se indican también los periodos sin documentos que acrediten las actividades de formación, y se insertan en su posición cronológica los estudios realizados en la UNED; además dentro de los criterios se identifican algunos aspectos que se marcan mediante las siguientes claves:

Para el **tipo de contenido** de la actividad formativa:

TC: contenidos tecnológicos de tipo eléctrico, electrónico o informático

PD: contenidos pedagógicos sobre métodos o programaciones didácticas

TP: contenidos tecnológicos enfocados a su aplicación al aula.

Para el **lugar de realización** de la actividad formativa:

CD: desarrollada en el centro docente

EX: desarrollada fuera del centro docente

MX: desarrollada en modo mixto dentro y fuera del centro

UNED: desarrollados a través de la UNED (Ciencias de la Educación)

Para identificar de quien parte la **iniciativa** de la actividad formativa:

PR: propuesta por el profesor por interes propio

CS: propuesta por el Colegio Salesiano

EU: propuesta por la EUPLA.

3.1. Tabla cronológica 1974 a 1990

| CRITERIOS Año | Número del documento | TIPO DE CONTENIDO | LUGAR DE REALIZACIÓN | LA INICIATIVA PARTE DE... |
|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| 1974 | 1 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| 1975-1976 | | | | |
| 1977 | 3 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| 1978 | 4 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| 1979 | 2 | <i>PD</i> | <i>MX</i> | <i>CS</i> |
| | 5 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| 1980-1982 | | | | |
| 1983 | 6 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| 1984 | 7 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| 1985 | 24 | <i>1º CC. EE.</i> | <i>UNED</i> | <i>PR</i> |
| 1986 | 24 | <i>2º CC. EE.</i> | <i>UNED</i> | <i>PR</i> |
| 1987 | 24 | <i>3º CC. EE.</i> | <i>UNED</i> | <i>PR</i> |
| 1988 | 8 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| 1989 | 9 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 10 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 11 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 12 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 13 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| | 15 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| 1990 | 14 | <i>TP</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 16 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 17 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 18 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| | 19 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |

3.2. Tabla cronológica 1991 a 1999

| CRITERIOS Año | Número del documento | TIPO DE CONTENIDO | LUGAR DE REALIZACIÓN | LA INICIATIVA PARTE DE... |
|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| 1991 | 20 | <i>TP</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 21 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| | 22 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| | 23 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| | 24 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 25 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 26 | <i>TP</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 27 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| | 28 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>EU</i> |
| | 29 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>EU</i> |
| | 30 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>EU</i> |
| | 31 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>EU</i> |
| | 32 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| | 33 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>EU</i> |
| | 34 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| 1992 | 35 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| | 36 | <i>PD</i> | <i>EX</i> | <i>CS</i> |
| 1993 | 37 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| 1994 | | | | |
| 1995 | 38 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| | 39 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| 1996 | 40 | <i>TC</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| | 41 | <i>TC</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| 1997 | 42 | <i>TC</i> | <i>CD</i> | <i>EU</i> |
| | 43 | <i>TP</i> | <i>EX</i> | <i>PR</i> |
| 1998 | 44 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| 1999 | 45 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>EU</i> |

3.3. Tabla cronológica 2000 a 2006

| CRITERIOS Año | Número del documento | TIPO DE CONTENIDO | LUGAR DE REALIZACIÓN | LA INICIATIVA PARTE DE... |
|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| 2000 | 46 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| 2001 | 47 | <i>TP</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| 2002-2003 | | | | |
| 2004 | 48 | <i>TC</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| | 49 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| 2005 | 50 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| | 51 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| | 52 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| | — | <i>4º Pedagogía</i> | <i>UNED</i> | <i>PR / EU</i> |
| 2006 | 53 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| | 54 | <i>TC</i> | <i>CD</i> | <i>CS</i> |
| | 55 | <i>PD</i> | <i>CD</i> | <i>PR</i> |
| | — | <i>4º,5º Pedagogía</i> | <i>UNED</i> | <i>PR / EU</i> |

3.4 .- Algunos datos cuantitativos:

26 % → **TC: contenidos tecnológicos** → 16 certificados

| | | | | |
|---------------------|-----------------------|--|---------------------|--------------|
| <u>realizadas</u> → | 13 fuera del centro / | | <u>promovidas</u> → | 10 Profesor, |
| | | | | |
| | | | | 1 EUPLA |
| | | | | 1 EUPLA |

49 % → **PD: contenidos pedagógicos** → 24 certificados + 5 cursos UNED

| | | | | |
|---------------------|-----------------------|--|---------------------|---------------------------------------|
| <u>realizadas</u> → | 16 fuera del centro / | | <u>promovidas</u> → | 8 Salesianos, |
| | | | | |
| | | | | 2 Prof. y EUPLA |
| | | | | |
| | | | | 1 mixta: externa y Salesianos |
| | | | | |
| | | | | 12 en centro docente |
| | | | | 11 Salesianos |
| | | | | (3 <u>promovidas</u> por el profesor) |
| | | | | 1 EUPLA |

25 % → **TP: contenidos tecnológicos con aplicación al aula** → 15 certificados

| | | | | |
|---------------------|----------------------|--|---------------------|---------------------------------------|
| <u>realizadas</u> → | 4 fuera del centro / | | <u>promovidas</u> → | todas por el Profesor |
| | | | | |
| | | | | (4 <u>promovidas</u> por el profesor) |
| | | | | 4 EUPLA |

Un detalle final sobre la iniciativa de las actividades: aquellas realizadas en centro docente se han de entender promovidas por el propio centro, salvo indicación expresa de que han sido promovidas por el profesor.

E) INFORME DE CONCLUSIONES:

La primera característica que puede destacarse en la historia de la formación docente del profesor estudiado, es la *dualidad* entre la formación específica en materias técnicas y la formación pedagógica; además creo importante destacar que, en contra de la suposición previa de que los datos de un profesor veterano, permitirían encajar mejor los modelos de formación estudiados, el análisis de los datos indica que no responde a un solo modelo, sino que estos se han ido sucediendo en el tiempo, e incluso superponiendo en algunas épocas, con actividades simultáneas que encajan en más de un modelo.

Un rasgo muy destacable de esta historia, es sin duda *la influencia del contexto*, lo que el profesor denomina las casualidades, que no son fruto del simple azar, sino

más bien de « estar en el lugar adecuado, en el momento oportuno », y así aunque en varios de los momentos clave, no contase con la formación (titulación) adecuada (exigida), esta aparente deficiencia ha sido el motor para realizar diferentes actividades de *formación compensatoria*, que en los últimos tiempos tiene más un carácter de *formación preventiva*: se está preparando para afrontar las exigencias de la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Otro aspecto destacable de la relevancia del contexto sobre este profesor, es la dedicación simultánea a los niveles de enseñanzas medias en los Ciclos Formativos y de enseñanza superior universitaria en la Ingeniería Técnica, por la simple circunstancia (casualidad) de la ubicación contigua de ambos centros docentes; ya que a partir de esa doble dedicación se ha incentivado, por diversas motivaciones, la realización de la mayoría de los cursos de contenido científico y técnico.

Las diferentes *iniciativas de formación* de este profesor surgen, según su propio concepto refrendado en las tablas del análisis de datos, en su mayoría de un *impulso personal*, y se han concretado a través de *cursos de formación* puntuales, en la dualidad de contenidos científicos-técnicos y pedagógicos. Así ha sido, en la mayoría de los cursos de contenido técnico, mientras que en los pedagógicos, si bien en algunos momentos responden a propuestas institucionales con la intención de resolver deficiencias de los centros, muchos de ellos han estado orientados por lo que él mismo denomina «*su vocación pedagógica*». Esta formación apoyada en iniciativas mayoritariamente personales es lo que yo definiría como *formación autónoma*, si bien no es este el significado que se le asigna en el texto de referencia de Moral Santaella; desde mi punto de vista es una formación individual del profesor (autoformación), que si bien utiliza los recursos y ofertas de diversas instituciones, no responde a ningún plan específico o a largo plazo del centro docente, ni se integra dentro de un grupo permanente de profesores que pretendan alcanzar unos objetivos comunes (seminarios).

Otro rasgo importante de esta historia de formación docente, son las actividades de *transferencia* al trabajo en los dos centros docentes de los conocimientos y habilidades, tanto técnicos como principalmente pedagógicos, adquiridos en las diversas actividades de formación, mediante la participación en grupos de *apoyo profesional mutuo* y proyectos de *innovación curricular*, aunque precisamente en estos últimos que han sido numerosos, no lo haya hecho de un modo consciente o expresamente planificado hasta épocas recientes, tal como se expresa en las entrevistas, conforme ha ampliado sus conocimientos sobre la terminología, especialmente en sus épocas de UNED.

El modelo de *desarrollo profesional centrado en la escuela* aparece en las actividades de diversas épocas, así en los primeros años la realización del CAP, en años posteriores coincidentes con implantación de la LOGSE los cursos de perfeccionamiento sobre el Proyecto Curricular de Centro o el Proyecto Curricular de Etapa ..., y en épocas muy recientes los cursos y seminarios sobre Calidad. Los modelos de desarrollo profesional *a través de la investigación* y *basado en la reflexión*, no aparecen claramente explícitos en los documentos aportados ni en las entrevistas, pero algunos documentos sobre tutoría de proyectos y diseño de materiales didácticos bien podrían encuadrarse en el primero, mientras que el segundo modelo se refleja en algunos aspectos de la entrevista, si bien no aplica un método claramente estructurado ni planificado.

F) LOGROS FORMATIVOS DE LA EXPERIENCIA

Desde una perspectiva personal, *este trabajo práctico* ha tenido varias características y consecuencias:

a) *constituye el eje* sobre el que ha girado todo mi *trabajo personal* en la asignatura; pues para resolver los problemas iniciales de falta del texto recomendado e incluso de la Guía didáctica pues no dispuse de ellos respectivamente hasta el 7 y el 11 de Noviembre, me llevó durante el mes de Octubre a indagar en la Guía del año anterior, y en la Biblioteca de mi centro asociado (Calatayud) para buscar otros libros con los que ir preparando sobre todo los *Modelos de Formación del Profesorado*. La búsqueda dio sus frutos con la localización de los textos de *Regan y García Llamas* que se incluyen en la bibliografía.

b) el *contraste* entre las características que Moral Santaella asigna a los enunciados de los modelos de formación, y las que había extractado de los otros textos referenciados e incluso con las características que en mi teoría personal sobre educación les asignaría, tal como he hecho constar en las conclusiones.

c) quizás lo más importante la *reflexión* sobre mi propio proceso de *formación para la profesión docente*, pues no puedo concluir sin reconocer que el alumno de UNED autor del trabajo y el docente en ejercicio sobre el que se reconstruye la historia de la formación permanente, somos *la misma persona*, por tanto el trabajo ha representado para mí un auténtico esfuerzo de auto-reflexión narrativa, que me ha permitido reordenar muchos de mis propios conceptos sobre la profesión, a la luz de los planteamientos leídos en los textos de consulta.

La Almunia de Doña Godina, a treinta de Diciembre de dos mil seis.

G) BIBLIOGRAFÍA

- MORAL SANTAELLA C. (1998), *Formación para la profesión docente*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- CARDONA ANDÚJAR, J. (2006), *Formación y actualización en la función pedagógica. Guía didáctica*, Madrid, UNED.
- REGAN, H. B. y otros (2002), *El profesor. Una nueva definición ...*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Aréces, S. A.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (2001): *Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia*, Madrid, UNED.

LA EPIDEMIA DE CÓLERA DE 1885 EN CALATAYUD

José Antonio GARRIDO MIGUEL

Alumno de Doctorado de la UNED de Calatayud
Primer Premio del VI Concurso de Investigación
«Memorial Manuel Carrión Aliaga»

ABREVIATURAS

AMC: Archivo municipal de Calatayud
HMZ: Hemeroteca municipal de Zaragoza
INE: Instituto Nacional de Estadística
MZA: Ferrocarril Madrid Zaragoza Alicante
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

En pocas ocasiones un acontecimiento de una magnitud tan trágica como la epidemia de cólera de 1885 en España ha pasado tan desapercibido por los historiadores. Sin embargo, este olvido por parte de los investigadores no ha sido secundado por las gentes de los pueblos y ciudades donde se padeció esta epidemia. En la memoria colectiva siguen presentes reminiscencias del cólera. El funesto recuerdo ha sido heredado de una generación a otra, posiblemente, sin precisión, sin cuantificar el miedo y el daño que produjo, pero sólo nombrar la palabra cólera, sigue originando escalofríos en las poblaciones que padecieron esta epidemia.

Esta epidemia diezmo a la población, zarandéo el sistema sanitario del país, y puso en evidencia todas las carencias de una sociedad que empezaba a incorporarse al mundo industrial.

Sus consecuencias dejaron una profunda huella, y no sólo en las estadísticas de población, el recuerdo de la epidemia fue decisivo para impulsar las medidas higiénico-sanitarias que tanto necesitaba el país.

Existen algunos trabajos sobre las epidemias de cólera en España. Para conocer en profundidad la epidemia de 1885 considero de obligada lectura la tesis del profesor Fernández Sanz, que lleva por título, *El cólera de 1885 en España*. Esta obra es un análisis profundo, detallado y riguroso de todos los aspectos de esta epidemia en España. También para alguien que se interese sobre cualquier aspecto de la historia decimonónica en Calatayud le resultará imprescindible el trabajo del Dr. Galindo Antón, *Crónica bilbilitana del siglo XIX*. Ambas obras me han resultado imprescindibles para poder acercarme al tema de mi estudio.

Existen otros excelentes trabajos sobre el cólera. Muchos de ellos estudian minuciosamente las epidemias de cólera en una región o ciudad en concreto, sin embargo, sorprendentemente en un territorio tan castigado como Aragón no son abundantes. Sólo existe un boletín, realizado por Madroñero y Martínez, que publicó el Ayuntamiento de Zaragoza en 1886 y sintetiza los efectos que causa la epidemia de 1885 en la ciudad de Zaragoza y recientemente se ha publicado un trabajo de Alquézar Penón sobre la incidencia de esta epidemia en Andorra (Teruel).

La incidencia de esta epidemia en España, fue estudiada en el siglo XIX por el Dr. Hauser, que realizó diversos estudios sobre las epidemias de cólera en España. Mucho más reciente, en la década de los setenta del siglo pasado, J. L. Peset y M. Peset han estudiado los efectos de esta enfermedad en España. En los últimos veinte años han salido a luz diversos trabajos. La tesis doctoral y un posterior trabajo sobre la vacuna Ferrán de ya citado profesor Fernández Sanz. Los profesores Urquijo Goitia y Vidal Galache, han realizado diferentes trabajos sobre esta enfermedad en el siglo XIX y sus consecuencias, centrándose en especial en Madrid. Antona Rodríguez y Rodríguez Flores estudiaron la presencia del cólera en Badajoz. De García Arriaga existe un trabajo sobre el cólera de 1885 en Logroño y de esta misma epidemia en Valladolid, realizó un excelente trabajo Llorente de la Fuente.

Calatayud y el valle del Jalón sufrieron con especial crudeza el azote de esta epidemia. El cólera ha sido especialmente despiadado con estas tierras en repetidas ocasiones, sin embargo son muy escasas las referencias a esta zona en la bibliografía publicada hasta la actualidad.

En este trabajo intento comprender el cómo y el por qué de esa estrecha relación entre el cólera y Calatayud, centrándome y estudiando especialmente la grave epidemia de 1885. También intento conocer el comportamiento de los bilbilitanos, y en especial el de la corporación municipal, ante tan drásticos acontecimientos.

Para conseguir llevar a cabo mis propósitos, además de la ayuda de la abundante bibliografía citada detalladamente en el capítulo correspondiente, me ha resultado especialmente reveladoras las actas municipales del Ayuntamiento de Calatayud y de la Junta de Sanidad.

Este trabajo lo he dividido en tres partes, dedicado la primera a mostrar el tiempo y el espacio donde se desarrollan los acontecimientos. La vida en la España de la Restauración y en concreto en la ciudad de Calatayud, donde se centra mi investigación. En la segunda, hago un recorrido por el significado del cólera y las consecuencias, centrándome en la epidemia de 1885. Para finalizar en la tercera parte, me circunscribo a estudiar esta epidemia en Calatayud y su entorno. Cierran este trabajo las conclusiones a las que me ha llevado mis indagaciones y también he incluido un pequeño anexo gráfico y un apéndice documental que ilustran el trabajo.

1. VIDA Y MUERTE EN LA ESPAÑA DE LA RESTAURACIÓN

La España de la Restauración

Esta etapa de la historia de España, que inicia su andadura en 1874 con la restauración borbónica en la figura de Alfonso XII estrenará una nueva constitución en 1876.

España seguía siendo un país mayoritariamente agrícola y la mayor parte de la población vivía en localidades menores de 5.000 habitantes. Sólo unas pocas ciudades superan los 100.000 habitantes: Madrid, Barcelona, Sevilla, Valencia y Málaga y la industrialización está muy lejos de alcanzar el nivel medio europeo.

El nuevo sistema político cuenta como principal artífice con Antonio Canovas del Castillo, que encabezará el partido conservador, y del cual Vicente Palacio Atard¹ nos lo describe así:

La Historia y el Derecho hicieron de él un hombre que sabía matizar; artista de la transigencia y la moderación, sin menoscabo de la autoridad. El sentido jurídico inspirará sus actos políticos y de gobierno, ajeno a cualquier arbitrariedad y violencia.

Como coejecutor del sistema de la restauración, liderando a los liberales, Práxedes Mateo Sagasta, hombre intuitivo e ingenioso. Contrafigura de Canovas, aunque se asemejaban en su oposición a los extremismos.

Finalmente como cabeza del sistema, la Corona, en la figura de Alfonso XII, que había heredado los derechos dinásticos tras la renuncia de su madre en 1870. En su reinado se pone fin a las guerras que se mantenían en Cuba y con los carlistas.

Como dice Lario González hablando de la figura del monarca en la Restauración:

El contexto es de una monarquía constitucional o doctrinaria, de ningún modo democrática, y que se reserva para sí un amplio espacio de poder².

Este nuevo sistema pretende dejar atrás los tiempos de conflictos e inestabilidad que ha sufrido España en las últimas décadas. Sus objetivos es dar al país la estabilidad necesaria para progresar y modernizar la sociedad, aunque también padecerá graves vicios y falta de representatividad.

En la España rural, el caciquismo, especie de supervivencia señorial, destaca por su poder e influencia, que junto a la oligarquía, controlan a grandes grupos humanos³.

Las necesarias reformas, la democracia y el progreso, se queda solo en las formas. Se mantienen las apariencias, pero cualquier accidente casual puede poner en una situación muy crítica al país.

No obstante, a pesar de todas las carencias, esta etapa logró dar a la sociedad española cierta estabilidad, siendo la constitución de 1876 la que más tiempo ha estado en vigor en España.

El ciclo vital

España está a finales del siglo XIX, en lo que a demografía se refiere, se encuentra en los inicios de la transición demográfica, es decir, la composición de la población y los comportamientos de su crecimiento comienzan timidamente a abandonar los patrones demográficos que habían regido en el antiguo régimen y comienzan a adquirir otros más propios de una sociedad industrial.

La mortalidad inicia un ligero descenso, para situarse en torno al 2,9% en el período de 1860-84, aunque repunta en el quinquenio 1885-1889 hasta el 3,2% empujada por la epidemia de cólera de 1885 y las hambrunas, para volver a descender en torno al 2,5% con el cambio de siglo. La natalidad permanece alta, 3,6% en el quinquenio 1885-1889 y 3,5% en el siguiente, lo que produce un crecimiento natural de la población importante, en torno al 0,5% anual.

Este crecimiento de población se produce principalmente en las zonas rurales, originando un excedente de mano de obra que se ve obligado a emigrar, buscando en las ciudades una salida laboral en las nuevas fábricas o hacia el extranjero, eligiendo como destino prioritariamente Sudamérica y en especial Argentina. También es muy significativa la emigración a las campañas agrícolas en Argelia, por entonces colonia francesa, para muchos habitantes del Levante y sudeste español.

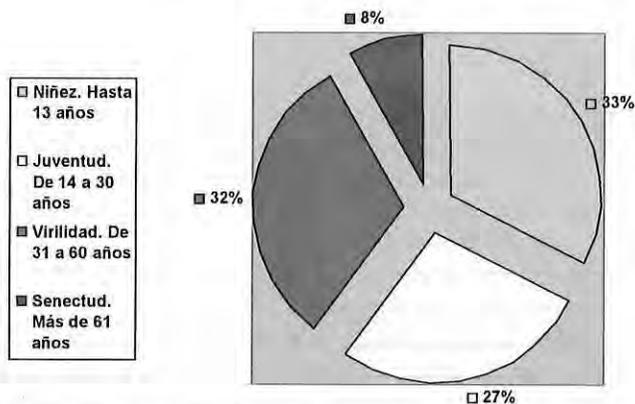
La esperanza de vida al nacer para un español de finales del siglo XIX, apenas superaba los 30 años. La mortalidad infantil en el quinquenio 1885-1889 alcanza los 19,3%, es decir prácticamente uno de cada cinco niños que nace, fallece antes de cumplir un año. Las epidemias, las sequías cíclicas provocando la generalización del hambre y crisis de subsistencia, y los conflictos armados, provocaban que la mortalidad se disparase. La consideración de que para el mantenimiento de la salud es necesaria una dieta apropiada, contrasta con la realidad cotidiana de los habitantes de la España de finales del siglo XIX, donde la mayor parte de la población padece una insuficiente y escasa alimentación, con un déficit importante de proteínas. Sólo unos pocos podían alimentarse correctamente y escapar de la miseria generalizada.

Si el invierno acosaba a los más débiles con el frío, el hambre y las enfermedades broncopulmonares, era en verano cuando se disparaban las cifras de los fallecidos a causa de las múltiples enfermedades gastrointestinales que se cebaban en especial con los niños.

Los hábitos higiénicos son deplorables entre la mayor parte de la población. Con unas tasas de analfabetismo que en algunas regiones supera el 60%, y una ausencia generalizada de redes de saneamiento y abastecimiento de agua, en especial en el mundo rural. Sólo algunas ciudades, disponen de una red pública de agua y saneamiento, aunque todavía no llega a todos los barrios, pero facilita la mejora en las condiciones higiénicas de sus pobladores.

Como se puede desprender de los anteriores datos, resultaba complicado llegar a viejo en esta sociedad, siendo joven el grueso principal de la población.

Estructura de la población en España. 1880



FUENTES. INE, anuario estadístico de 1888. Elaboración propia.

Sistema Sanitario

La responsabilidad del sistema sanitario en el gobierno recaía sobre el Ministro de la Gobernación, cargo que ostentaba en 1885 Romero Robledo. Existen unos organismos centrales próximos al ministro como la Real Academia de Medicina, que entre otros asuntos, se encarga de redactar instrucciones de higiene, dictámenes y comisiones de estudio de las enfermedades, y en 1885 se encargará de la profilaxis del cólera y de la polémica originada por la vacuna del Dr. Ferran. También en Madrid encontramos la Dirección General de Sanidad y el Real Consejo de Sanidad.

En muchas capitales existen también Academias de Ciencias Médicas y la ley de Sanidad de 1.855 ya indica la creación de Juntas de Sanidad, de carácter provincial en las capitales, y local en las poblaciones de más de 1.000 almas.

En las ciudades y pueblos de España el peso de la asistencia sanitaria recae principalmente en diputaciones y ayuntamientos. Si las clases adineradas pueden permitirse servicios sanitarios privados, para gran parte de la población que carece de recursos económicos, la única asistencia sanitaria a la que pueden acceder es la que presta la beneficencia.

En Calatayud existe un hospital municipal, y un hospicio dependiente de la diputación de la provincia, y se mantiene todavía un hospital de labradores, de antigua tradición que arranca de la asociación gremial de diversos vecinos. Aunque la mayoría de la población, nace y muere en sus casas, y muchos, especialmente la gente más pobre, son reacios a ser tratados por cualquier galeno.

Calatayud a finales del siglo XIX

La ciudad de Calatayud se encuentra enclavada en el Sistema Ibérico Zaragozaño, en una cubeta atravesada por el río Jalón y donde éste recibe las aguas de los ríos Jiloca, Perejiles y Ribota. Es un cruce de caminos naturales: un eje NE-SW, formado por el valle del Jalón y su prolongación por el valle del Henares y que comunica el valle del Ebro con la capital del estado y la meseta sur, y otro eje en dirección NW-SE, formado por los valles del Ribota y del Jiloca y se prolonga por el valle del Turia y sirve de vía de unión de la región levantina con la meseta norte castellana⁴.

La mayor parte del casco urbano se extiende desde la margen izquierda del río Jalón, hacia los cerros que son coronados por el viejo Castillo Mayor de origen musulmán, y en 1885 conserva en un aceptable estado las murallas y puertas, a extramuros y en la margen derecha del río se encuentra la recientemente inaugurada estación del MZA. A mediados del siglo XIX Madoz⁵ describe la ciudad, distinguiendo claramente una parte alta, con abundantes cuevas habitadas por los habitantes con menos recursos, y otra baja, con numerosas plazas, tres hospitales, un hospicio, un teatro, una plaza de toros y once parroquias entre otras construcciones. La altitud oscila entre los 530 m. en el fondo del valle y va ascendiendo en los barrios altos, hasta el Castillo Mayor que corona la ciudad a 640 m., lo que implica que las calles de los barrios altos se asientan sobre fuertes pendientes. Su litología está compuesta por materiales sedimentarios, arcillas y yesos miocénicos fácilmente deleznable, que en las frecuentes tormentas arrastran abundante material hacia las partes bajas de la ciudad. El eje principal de la ciudad es la calle llamada la Rua, un primitivo barranco que reco-

re toda la ciudad de norte a sur, para terminar en el río Jalón en las proximidades del puente de Alcántara, otros barrancos secundarios también sirven como ejes viarios. En la parte baja de la ciudad, existen zonas donde el nivel freático se encuentra a menos de 2 metros de profundidad, lo que facilita la creación de pozos, así como es muy frecuente la inundación de las bodegas de los inmuebles.

La parte baja de la ciudad es atravesada por varias acequias, que además de un aprovechamiento para riego agrícola, son utilizadas para proveerse de agua en muchas viviendas, y de igual forma reciben abundantes deshechos urbanos.

Hasta 1930 no funcionará una red urbana de alcantarillado ni de distribución de agua corriente. También son abundantes en la ciudad las albercas, necesarias para la transformación del cáñamo, que emplea abundante mano de obra en el Calatayud de 1885.

El trazado viario de la ciudad corresponde al de una ciudad medieval; la mayor parte de la población vive dentro de los límites de las antiguas murallas, que en gran parte todavía persisten en 1885, las callejuelas estrechas, sombrías y de retorcido trazado no facilitan la aireación. En un espacio reducido se amontonan personas, talleres artesanales, viveres, corrales, animales y deshechos.

El clima en la localidad es mediterráneo continentalizado. Unos inviernos muy fríos, con frecuentes jornadas donde se produce inversión térmica, que provoca temperaturas muy frías, con abundantes nieblas. El cerro del Castillo guarnece a la ciudad del viento del norte. Las precipitaciones, que son escasas, se concentran en primavera y en otoño y entre los meses de abril y septiembre suelen aparecer esporádicamente tormentas que provocan avenidas por los barrancos que atraviesan la ciudad.

Calatayud, que cuenta ya con más de 11.000⁶ habitantes, se está convirtiendo en un importante nudo de comunicaciones. Es atravesada por la carretera que une Madrid con Zaragoza, en la época ya dispone de estación del ferrocarril MZA, que desde 1863 une a Madrid con Zaragoza y desde 1881 se prolonga la línea hasta Barcelona, y ya se empieza a trabajar en los proyectos de construcción de otras líneas, como la de Teruel, que entrará en funcionamiento en 1889, y hacia la meseta castellana por Soria, que se demorará hasta los años 20 del siguiente siglo.

La economía de la ciudad se sustenta en varios pilares: la riqueza agrícola del valle del Jalón, la actividad comercial, que aprovecha sus buenas comunicaciones, siendo la capital y centro de una amplia comarca, y tampoco es despreciable la actividad industrial, que además de la industria tradicional del cáñamo fabricando sogas y alpargatas, cuenta con algunas fábricas de harinas, pasta, papel, jabón, destilerías y varios telares⁷.

La ciudad cuenta con una intensa actividad social y política. El ayuntamiento está presidido en 1885 por Pascual Blas y Ubide, que encabeza al sector conservador, y la intensidad del debate político en la ciudad se ve reflejado en la prensa local, encabezada por el Diario de Calatayud, de tendencia conservadora, y el Eco Bilbilitano, de tendencia más progresista. Aunque no eran las únicas publicaciones locales, ya que el último cuarto de siglo fue especialmente prolijo en cuanto a prensa escrita en Calatayud se refiere.

2. 1885. EL CÓLERA EN ESPAÑA

Cólera morbo asiático

El cólera, que también fue llamado peste azul o huésped del Ganges, es una enfermedad infecciosa aguda, provocada por una infección intestinal por la bacteria *vibrio cholerae*. Tiene un periodo de incubación muy corto, que puede oscilar entre uno y cinco días. Se caracteriza por ocasionar en los afectados diarrea acuosa profusa, vómitos y entumecimientos de las piernas. La rápida pérdida de líquidos corporales lleva a la deshidratación del enfermo que sin un tratamiento adecuado puede morir en unas horas. La enciclopedia Espasa nos describe así el ataque de cólera:

El ataque de cólera, propiamente dicho, se declara habitualmente por la noche, siendo el primer síntoma la diarrea, que se reproduce cada diez ó quince minutos, de modo que el líquido evacuado puede llegar á 6 ó 7 litros en veinticuatro horas... Los vómitos siguen comúnmente al flujo intestinal... El vientre se halla retraído, la lengua seca y blanquecina, la sed es ardiente é insaciable, mientras la anorexia se hace completa y la orina rara.

El contagio más usual, se produce al consumir alimentos o aguas contaminadas por heces humanas. No se suele transmitir de persona a persona, salvo que no se practiquen medidas higiénicas básicas como el lavado de manos después de evacuar y antes de la manipulación de los alimentos. Los brotes más importantes solían ser provocados por la contaminación de las fuentes de aguas para uso humano por residuos fecales.

El vibrión del cólera puede sobrevivir hasta 7 días fuera del organismo, especialmente en ambientes húmedos y templados; en el agua sobrevive unas cuantas horas y algunas semanas si ésta se encuentra contaminada con material orgánico. Esta bacteria también se puede encontrar en aguas costeras y ríos salobres.

En la India existen descripciones, con una antigüedad superior a 2000 años, que hacen referencia a una enfermedad que muy posiblemente sea el cólera. En la región del valle del Ganges esta enfermedad es endémica y de esa zona parece que partieron las epidemias de cólera que asolaron Europa en el siglo XIX y XX.

La explicación a que esta enfermedad no hubiese llegado hasta el continente europeo hasta fechas tan recientes, es debido al corto periodo de incubación y a la lentitud de las comunicaciones. El ejército inglés que dominará esa zona asiática y la progresiva mejora en las comunicaciones del comercio, facilitaran la extensión del cólera por el mundo.

Cinco grandes pandemias se extiende en el siglo XIX por Europa en los años 1833-34, 1853-56, 1859-60, 1865 y 1884-85

En el siglo XX, una vez extendido el uso de la vacuna, la enfermedad no alcanzará las dimensiones del siglo anterior, no obstante son abundante los brotes que aparecen en Europa, principalmente en las primeras décadas del siglo, incluso en 1971 salta la alarma en España, volviendo a ser las aguas del Jalón protagonistas, un brote causa varios muertos de cólera en las poblaciones del Jalón, concretamente en Calatayud fallecieron dos personas⁸.

Antecedentes

La pandemia que se extenderá por varias regiones de Europa continental y que llega a España en 1884 será especialmente mortífera.

En 1883 se reciben noticias del cuerpo diplomático español de que existe cólera en Egipto. En los meses anteriores el cólera se había ido propagando desde Asia, hacia Europa, contaminando todos los Balcanes y Egipto, para desde allí proseguir su marcha por el continente y el Mediterráneo. Francia, que mantiene un tráfico marítimo muy intenso con sus colonias de la Conchinchina se verá muy afectada, la enfermedad aparece en la ciudad portuaria de Tolón a primeros de junio de 1884 y rápidamente se extiende a la vecina Marsella⁹, para desde ahí extenderse a otros puntos del país. En el Mediterráneo la enfermedad también se va extendiendo hacia occidente y en el verano de 1884, el cólera produce altas mortalidades en ciudades como Nápoles y otras del norte de África.

El gobierno español está al corriente de la expansión de la enfermedad, y ya el 24 de junio de 1884¹⁰ la Dirección General de Beneficiencia y Sanidad, declara terminadas todas las licencias del personal funcionario de Sanidad, y envía una circular a los gobernadores civiles, donde disponen que convoquen las juntas provinciales y locales, y el envío de partes diarios a Madrid, con información de los municipios y donde se informe de las enfermedades que se asisten. También se toman medidas en la frontera francesa, y se activan los lazaretos sometiendo a cuarentena a las llegadas de regiones con la epidemia.

Los puertos del Levante español, mantenían unas fluidas relaciones con las colonias francesas del norte de África. En el Oranesado, según fuentes francesas, residían 92.000 españoles en 1886 y casi 50.000 en el departamento de Argel¹¹. En España, en agosto de 1884 arriba al puerto de Alicante el vapor «Buenaventura», procedente de Orán, causante de la contaminación de la ciudad¹². Posteriormente se extendió por otras localidades, Elche, Novelda, Monóvar y otros pueblos de la provincia sufren la presencia de la enfermedad, incluso hubo casos en zonas de Tarragona y Lérida. En diciembre parece detenerse, habiendo alcanzado una cifra de unos 300 muertos, aunque todavía persistía en la localidad de Beniopa, en las proximidades de Gandía. Desde allí, durante los meses de enero, febrero y marzo de 1885, se extendió a Gandía, Játiva, Alcira y otras poblaciones, para llegar en primavera a Valencia.

La medicina contra el cólera. La vacuna Ferrán

El científico alemán Robert Koch, en 1883 viajó a Egipto, este país, tradicional puerta de entrada del cólera en el Mediterráneo, se estaba viendo invadido por la enfermedad. Es ahí donde Koch desarrolla las investigaciones que le llevan a identificar el bacilo causante del cólera, aunque como veremos dos años después, durante la epidemia en España en 1885, su descubrimiento todavía es cuestionado por importantes sectores de la sanidad española.

El microorganismo se presenta como un bastoncito grueso y ligeramente encorvado a manera de una coma de escritura¹³.

En 1884 la epidemia se declara en varias regiones del Mediterráneo. Ante el brote colérico de 1884 en el sureste de Francia, algunos ayuntamientos financian los via-

jes de algunos de sus médicos para investigar el cólera en Marsella. Junto a unos médicos de Barcelona, viaja el médico titular de Tortosa, el Dr. Jaume Ferrán, que había seguido con sumo interés las teorías del Koch y Pasteur.

En Marsella Ferrán desarrolla una frenética actividad en hospitales de coléricos; estudiando la sangre y las deyecciones, realizando autopsias y cultivos. De regreso a Tortosa, con los caldos y cultivos que ha traído de Marsella seguirá experimentando a la vez que lo compagina con su cargo de médico titular de la ciudad. Es ahí donde podrá comprobar que la inoculación de pequeñas dosis produce efectos inmunizantes y desarrollará la vacuna contra esta enfermedad.

Es diciembre de 1884 y en España se existen algunos pequeños brotes coléricos en algunas ciudades, pero las cuarentenas y acordonamientos de la política de Romero Robledo parecen controlar la situación.

Desde el Ministerio de la Gobernación, se mantiene una actitud de silencio respecto a la vacuna. Mientras podemos ver como proliferaban multitud de remedios y tratamientos contra el cólera. Principalmente se utilizaba láudano, un derivado del opio, que tiene propiedades que ayudan a reducir las diarreas y calmar el malestar. Pero también se utilizaban diferentes elixires, desde anises, vinagre o ron, incluso algunos afirman que el tabaco o el cobre frenan a la enfermedad.

CÓLERA 

Extracto félico Health

Accionando unas gotitas en el agua y al lavarse y en el pañuelo, es el preservativo más eficaz, contra el cólera y varias enfermedades contagiosas.

Su acción es además altamente favorable para la piel.

Es de uso agradable y fácil.

Su empleo es siempre de gran utilidad para la salud.

Es el desinfectante más poderoso que se conoce.

Precio.—Fascos de 6 reales, 10 reales y 14 reales.

Caja de 6 fascos de 30 reales, 50 reales y 70 reales.

Se mandan a todos los puntos contra una libranza ó letra.

Dirigir los pedidos en España, al representante de la Sociedad Electro-Química.—Parral 38 Madrid.

20 d

ELIXIR DEL DOCTOR LAUBIE.

Contra cólera, colorina, diarrea premonitrice de los países cálidos.

Único remedio soberano contra el cólera y preservativo por excelencia.—Debe tomarse después de la inoculación colérica. (Método del Dr. Ferrán) para evitar los accidentes que pueda esta ocasionar.

Adoptado en los Hospitales de París, Tolon y Cochinchina.

Precio 4 francos.

Depósito general: Carré Pharmaceutico au Bergerac (Dordogne) Francia. Pedidos por mayor a la Agencia Sarrailh Sarlo, 31, Madrid.—En Zaragoza, Sres. Ríos hermanos, Coso 33.

AMZ. Hemeroteca. Anuncios publicados en el Diario de Zaragoza (26-07-1885).

Expansión por España

En 1884, con la enfermedad en el sur de Francia y con algunos brotes en el levante español, Romero Robledo, Ministro de la Gobernación, aplica una política de acor-

donamientos y puesta en marcha de lazaretos y cuarentenas. Hay sectores de la sociedad, generalmente coincidentes con la oposición política al gobierno conservador, que abogan por aligerar las cuarentenas y acordonamientos, que resultan asfixiantes para el comercio y la economía y una apuesta clara por la inversión en infraestructuras sanitarias y una aplicación masiva de la vacuna Ferrán.

Llega 1885 y desde el Ministerio, se celebra el éxito de la política de Romero Robledo, que ha logrado mantener a España prácticamente indemne ante el cólera.

Pero la política sanitaria de Romero Robledo se derrumbará durante la primavera de 1885, y le llevará a presentar su dimisión en julio de ese mismo año ante la deriva de los acontecimientos.

Si durante los meses de invierno sólo aparecen algunos casos de cólera en algunas poblaciones de la huerta valenciana y algunos casos en Barcelona y Lérida, será en la primavera cuando aparezcan casos en la ciudad de Valencia y la enfermedad se extienda por todos los barrios y capas sociales.

En la capital levantina la epidemia toma ya una gran dimensión, y supone el punto de partida para extender la enfermedad rápidamente por otras regiones españolas¹⁴.

A comienzos del verano el cólera se ha extendido desde la región levantina a otras provincias Aragón, Castilla y Andalucía. Posiblemente los abundantes jornaleros que han estado en la siega y en otras labores agrícolas en el Levante y que en junio marchan a segar en otras tierras más tardías, van extendiendo la enfermedad por toda la geografía peninsular y alcanza una envergadura desconocida hasta ese momento.

Valencia, además de foco inicial y provincia con mayor número de fallecidos por cólera, se constituye en epicentro de la principal zona invadida (área mediterránea de Barcelona a Murcia). Desde ahí surgen otros epicentros: el valle del Ebro, la provincia de Zaragoza, será la que ostente el triste record de alcanzar el porcentaje mayor de fallecidos respecto al total de población, y Andalucía oriental, con ciudades que serán especialmente castigadas como Granada. Otras zonas donde también la epidemia adquiere grandes proporciones son la provincia de Teruel y en Castilla las provincias de Valladolid, Toledo, Cuenca y sur de Madrid. El resto de la España peninsular también se verá afectada, aunque en menor medida, quedando la zona cantábrica y Galicia prácticamente indemnes y resultando la provincia de La Coruña como la única provincia peninsular donde no se produce un solo fallecido de cólera en esta epidemia. El territorio español insular: Baleares, Canarias, Cuba, Puerto Rico y Filipinas y las posesiones del Pacífico se libran de la epidemia.

La aplicación desmedida de cordones sanitarios y cuarentenas convierten algunas regiones en verdaderos cantones, cuando ese tipo de política sanitaria ya se estaba superando en el resto de Europa. Y si estas medidas habían logrado contener los brotes de 1884, en la primavera de 1885 estaban resultado totalmente ineficaces.

El rey Alfonso XII visita Aranjuez cuando esta ciudad se está viendo afectada por la epidemia. En contra de los consejos del gobierno que ve en la frágil salud del monarca y su falta de descendencia, un peligro para el sistema si el rey fallece sin heredero. El Rey visitó un hospital de enfermos ante el clamor y entusiasmo popular, tanto en ese lugar como en su posterior regreso a Madrid. Antes de finalizar el año moriría el propio rey, aunque a causa de la tuberculosis.

En algunas poblaciones la situación se volverá tremendamente dramática, y no sólo por el número de enfermos y fallecidos, además se verá agudizado por el hambre, el abandono, el desabastecimiento y el caos.

En ciudades como Murcia¹⁵ la corporación municipal abandona la ciudad, y es seguida por muchos funcionarios. En Granada la situación se vuelve caótica y reina el desorden. La prensa, aunque conviene recordar el *sensacionalismo* de la época, describe escenas apocalípticas. El Imparcial publica las palabras de Luis de Dios, médico titular de Mascaraque (Toledo), donde describe la situación en dicha localidad:

La población, en su mayor parte, huye espantada; las gentes vagan por los campos en busca de un pueblo que les de albergue, y los que no encuentran asilo acampan al raso en los cerros vecinos. Muchos de estos desgraciados sufren en la huida el terrible azote, y al verse en el campo sin recursos, vuelven moribundos a este recinto de desolación.

Existe tal pánico que muchos enfermos son abandonados por sus familiares y sucumben por falta de asistencia; los cadáveres permanecen bastantes horas en las casas, y en el cementerio hay bastantes cadáveres insepultos por falta de brazos que les den tierra¹⁶.

El Diario de Avisos de Zaragoza nos da cuenta de la intención del alcalde de Binefar que pretende tapiar algunas calles para evitar la posible entrada de enfermos y el contagio de la población¹⁷, y de la imposición del alcalde de Nuévalos de prohibir la entrada a la localidad del médico de Monterde que había sido requerido por un enfermo, por padecer en esta última población el cólera¹⁸.

La epidemia está desbordando al país y el 12 de julio presenta la dimisión el ministro Romero Robledo, le sucederá en el cargo Fernández Villaverde, que había sido colaborador de Romero y gobernador civil de Madrid, y suavizará la política de acordonamientos y cuarentenas aplicada por su predecesor.

En muchas localidades se recurre a la población reclusa para que atienda la urgente necesidad de camilleros, sepultureros u operarios para desinfecciones a cambio de reducciones en su condena.

En momentos tan difíciles también son abundantes los gestos generosos. También en la prensa de la época vemos ejemplos de generosidad y altruismo como los de un joven de Ricla, llamado Mariano García, que reside en Calatayud y se entrega a la asistencia de enfermos con generosidad y altruismo a pesar de su pobreza¹⁹, o la labor del médico titular de Mara (Zaragoza) que con ochenta años, atiende y desarrolla una brillante actuación durante toda la epidemia en la localidad²⁰.

En cualquier caso, podemos encontrar multitud de ejemplos en ambos sentidos: generosos o miserables. Entre el sector sanitario, encontramos en la mayor parte de los casos, multitud de médicos, enfermeros y farmacéuticos que multiplican su esfuerzo ante la epidemia, muchos mueren contagiados combatiendo el cólera, pero también hay ejemplos de otros que aprovechan el miedo para enriquecerse con remedios ineficaces e incluso de algunos casos que abandonan su responsabilidad para huir de la enfermedad y establecerse en zonas libres de contagio.

En esta epidemia se vieron invadidos por la enfermedad unos 340.00 individuos, de los cuales fallecieron unos 120.000, lo que supone un 35% de los contagiados. En

Aragón a pesar de representar sólo el 5,3 % de la población española en 1885, padecerá casi el 25 % de las invasiones, y el 18 % de los fallecidos en España.

El cólera afecta más a los estratos sociales más bajos. La pobreza, el analfabetismo, la escasa alimentación y los hábitos higiénicos menos desarrollados, los convierten en presa fácil cuando se desata la epidemia, aunque no por ello se libran de esta plaga los grupos sociales mejor situados, ante esta epidemia perecen alcaldes como el de Granada o Lérida, o el Arzobispo de Granada.

También se producen más fallecidos entre los grupos compuestos por niños y ancianos, que parecen ofrecer menos resistencia a la enfermedad. Los niños de hasta 6 años, que suponen un 14,64% de la población española, supondrán un 21,92 % de los fallecidos por la epidemia, y el grupo de los mayores de 60 años que suponen el 7,98% de la población, aportarán el 16'32% de los fallecidos.

Entre sexos, será entre las mujeres donde adquiere mayor dimensión, suponiendo las féminas el 56,88% de las fallecidas por el 43,12% de los hombres durante esta epidemia en España, cuando la proporción según el censo de población de 1877 es de un 51,10 hembras frente al 48,90 % de varones²¹.

3. EL CÓLERA EN CALATAYUD

El cólera llega al valle del Jalón

Durante ese mes de junio de 1885 aparecen los primeros casos de cólera en diferentes pueblos aragoneses. El 3 de junio en Gurrea de Gállego, el 6 en Luco de Jiloca, el 19 del mismo mes en Candasnos²², pueblos muy distantes entre sí, que aunque alertan a las autoridades sanitarias, no parece en un principio extenderse a otras poblaciones colindantes. No obstante, saltan todas las alarmas y todo parece indicar que el cólera ha comenzado a expandirse y muchas localidades extreman las precauciones. Posiblemente la llegada de segadores que han trabajado durante la primavera en las tierras más tempranas del Levante puede haber sido el vehículo para la llegada del vibrión colérico. Pero es a finales de ese mes de junio cuando la epidemia parece extenderse por toda un área geográfica de Aragón. El 22 de junio se ve invadido por la enfermedad Épila y Calatorao, el 23 Ricla y la Almunia, y el día 29 de ese mes, el cólera ha invadido la mayoría de pueblos del valle del Jalón entre Ateca y su desembocadura en Torres de Berrellen. Las aguas del Jalón son consideradas peligrosas y llegan a través de la acequia de la Almozara hasta la capital zaragozana, y de ahí, como si de una mancha de aceite se tratase se irá extendiendo, principalmente utilizando los valles fluviales. Los primeros días de julio la epidemia se expande por las poblaciones ribereñas del Ebro, Alagón el día 1, Sobradiel el 2, Zaragoza el 3, extendiéndose aguas abajo, se declara la enfermedad en Caspe y Maella el día 11 de julio. Las poblaciones del Gállego y el Cinca se ven invadidas a continuación, y progresivamente la epidemia va remontando los ríos hacia la montaña. En Fraga se produce el primer caso el 27 de julio y en Huesca el 11 de agosto. En agosto también se ha extendido la enfermedad por el curso alto del Ebro, llegando en septiembre la epidemia a poblaciones de la Rioja Alavesa.

Por el Jalón, que será la zona más castigada, remonta hacia el Jiloca los primeros días de Julio. Paracuellos de Jiloca el día 8, el 9 se da el primer caso en Daroca, y a fi-

nales de ese mes la epidemia llega a Teruel. Los afluentes del Jalón no logran eludir la epidemia y progresivamente se va extendiendo hacia los cursos altos de los ríos.

A primeros de julio llega la enfermedad a Monteagudo de las Vicarias, provincia de Soria, emplazado junto al río Najima, afluente del Jalón, este pueblo ostentará el triste record de ser la población española con mayor porcentaje de fallecidos por esta epidemia, un 36%, 293 personas de las 808 que lo habitaban²³.

Las últimas poblaciones de la cuenca del Jalón que se ven invadidas son Alhama de Aragón el 2 de septiembre y Tierga, el día 30 de ese mismo mes, en el valle del Isuela, donde ya quedará frenada la epidemia salvándose las poblaciones del curso alto de este río.

Sólo unas pocas poblaciones de esta cuenca se vieron libres de la epidemia, la mayoría de ellas en cursos altos de los ríos o donde se abastecían de manantiales de aguas sin contaminar. Berdejo, Clares de Ribota, Trasobares, Calcena, Torrehermosa, Campillo, Godojos, Viver de la Sierra, Abanto, Pardos, Cubel, Atea, entre otros y algunos pueblos tan cercanos a Calatayud también lograron verse libres de la epidemia, como Valtorres, Cervera de la Cañada, Torralba de Ribota, Orera y Aluenda.

Calatayud, julio de 1885

En Calatayud, donde se han confirmado las primeras muertes por cólera morbo asiático el 29 de junio, se declara oficialmente la epidemia al día siguiente.

Los primeros casos y según describe la prensa de la época se producen en los arrabales de la ciudad²⁴. La abundante población dispersa que vive en torres y casas de campo extendidas por el valle son los primeros que padecen el azote de la enfermedad, también los barrios más humildes con una población mal alimentada y con menos higiene, resultan más propensos a infectarse.

El ayuntamiento estaba presidido por Juan Blas y Ubide, y desde el día 30 de junio que se declara la epidemia en la ciudad, y según se desprende de la lectura de sus actas²⁵, verá monopolizada toda su actividad por la lucha contra la enfermedad.

Siguiendo las indicaciones del ministerio de la Gobernación y la Junta de Sanidad Provincial, el día 2 de julio el ayuntamiento acuerda en pleno la urgente creación del hospital de coléricos. Se proponen tres posibles ubicaciones: el cuartel de la Merced, el convento de las Monjas Benitas, o la venta del Rosario que pertenece a un miembro de la corporación²⁶. La elección del edificio más idóneo para hospital se le confía a la Junta Local de Sanidad y la responsabilidad de la creación de dicho hospital se le encomienda al Dr. Farrer.

Ese mismo día 2 de julio, el ayuntamiento celebra otra sesión extraordinaria²⁷ para reunirse con la comisión que acaba de regresar de Zaragoza y donde ha recibido instrucciones para coordinar la lucha contra la epidemia.

Según se desprende del acta de la sesión, resulta de especial interés comprobar como en dicha reunión el Dr. Farrer explica a los miembros de la corporación el descubrimiento del Dr. Ferrán, la mecánica de las inoculaciones anticólericas y se manifiesta un defensor de éstas. Estas inoculaciones, que al igual que en la mayor parte de Aragón, no se realizarán. El posicionamiento en contra de la vacuna del Dr. Ramón y Cajal, influye decisivamente para que en Aragón apenas se ponga en práctica el nuevo descubrimiento.

Algunas de las medidas concretas que acuerdan en esta reunión son: procurar obtener un microscopio para poder analizar las deyecciones, solicitar unas camillas a la Dirección de Sanidad Militar de Madrid, establecer un depósito de cadáveres en un cobertizo de propiedad municipal situado en la plaza de Dominicos y publicar un bando prohibiendo la venta de pepinos, verduras y frutas, ya que en esta situación se consideran nocivas para la salud pública.

El día 4 de julio el cuartel de la Merced comienza a funcionar como hospital de coléricos, aunque las actas reflejan que todavía no está dotado de capellán. Se acuerda adquirir cal y se contrata a personal para que se inicien las desinfecciones en las casas de los fallecidos por la epidemia. En el ayuntamiento se recibe el ofrecimiento de los médicos del hospital para servir sin retribución en el nuevo hospital de coléricos.

La epidemia que se ha cebado en estos primeros días de julio con los barrios rurales de Campiel, Ribota, Villalvilla, Huermeda y las torres dispersas por la vega del Jalón, obliga a que el ayuntamiento habilite la ermita de San Roque de Huermeda como depósito de cadáveres²⁸, y en la torre de Anchis se atiende a los enfermos de la zona. En el Calatayud urbano, la enfermedad en estos primeros días de julio está afectando principalmente a los barrios altos, donde habitan principalmente los grupos más pobres.

A mediados de mes la epidemia campa por todo el municipio y afecta a todos los grupos sociales. El ayuntamiento incrementa las medidas para intentar frenar los contagios. Organiza algunos repartos de carne entre los más necesitados. Se crea una policía sanitaria, que además de fumigaciones, hará desaparecer algunos focos considerados insalubres en algunos puntos de la ciudad: clausurará algunos excusados por la falta de higiene, un pozo negro en la Ronda de Alcántara, realizará inspecciones en la fábrica de agua de Seltz y vigilará que la ropa de los coléricos que se lava en el río Jalón y Ribota, sea lavada aguas abajo de donde se abastecen otros vecinos. También se reforzará la inspección en las casas de prostitución. Para evitar el miedo y la desmoralización de la población se prohíbe el toque de campanas y el acompañamiento con campanillas en los cortejos fúnebres infantiles²⁹.

Las actas de la Junta de Sanidad³⁰ reflejan como el hospital de coléricos funciona correctamente desde los primeros días de julio, aunque las cifras de defunciones respecto a la de ingresados alcanzan cifras que superan ampliamente el 50% la mayor parte de los días, posiblemente porque gran parte de los enfermos que son llevados a este hospital ingresan en un estado preagónico.

El 22 de julio, ante la petición de diversos vecinos piadosos, el ayuntamiento solicita bajar en rogativa a la Virgen de la Peña. Estos días comienzan a llegar algunos donativos para ayudar a los afectados por la enfermedad, destacan las 500 pesetas que dona el Obispo de la diócesis y las 1000 que llegan desde la Diputación.

La enfermedad monopoliza las actuaciones del ayuntamiento. Antes de que finalice el mes el ayuntamiento aprueba algunas pensiones de lactancia para niños que han quedado huérfanos.

Agosto de 1885

La epidemia no remite, durante el mes de julio se han registrado 386 entierros en el cementerio municipal de la Soledad, a esa cifra habría que sumarle los enterrados

en el cementerio del barrio de Torres y los que, a pesar de la prohibición pueden ser enterrados en torres y casas de campo y no quedan registrados.

Agosto sigue la misma trayectoria que julio, la primera semana son registrados 75 enterramientos en el cementerio municipal de la Soledad. Este cementerio que había sido inaugurado sólo unos lustros antes, se queda pequeño y no puede acoger a todos los fallecidos, por lo que se acuerda una urgente ampliación.

Las semanas van pasando y la enfermedad no decae. La situación es crítica, pues la epidemia, con sus acordonamientos y cuarentenas, está estrangulando la frágil economía, y la pobreza y miseria cotidiana de grandes grupos de la población, todavía se agudiza más. Por si esto fuera poco el país se prepara para una posible confrontación armada con la Alemania de Bismark por el conflicto de las Carolinas³¹, y a mediados de mes la prensa anuncia otra plaga; el *mildew*³², que ha aparecido en algunos viñedos del Jalón y amenaza con terminar con los escasos recursos que le quedan a los labradores. Mientras, el ayuntamiento sigue combatiendo la epidemia con los pocos recursos que dispone. Se extrema la vigilancia de corrales y focos de infección, se adquiere una caldera para hervir ropas de enfermos que instalarán en la plaza de toros. Se ordena aumentar la profundidad de las sepulturas en tierra y la prohibición de dar sepultura en nichos a los fallecidos por cólera.

Las sesiones municipales que en un principio son semanales, desde el 18 de agosto pasarán a celebrarse a diario y se establecen turnos de guardia para mantener el ayuntamiento abierto las 24 horas. Se prohíbe el albercado del cáñamo y se decide limitar la leña destinada a mantener encendida la hoguera en la plaza del Fuerte, donde se quemaba azufre, tomillo y romero, con el convencimiento, por gran parte de la población, de que ese fuego purificaba el aire y así evitaban contagios.

Calatayud estaba siendo una de las poblaciones más castigadas de toda la provincia, y el 22 de agosto recibe a un grupo de autoridades desde Zaragoza; el gobernador y varios diputados provinciales acompañados por el Dr. Iranzo. Se vuelven a analizar las aguas y se extrema la vigilancia en el viejo Macelo, determinándose ya la construcción de uno nuevo.

A finales de mes, por fin comienza a declinar la epidemia. Los fallecidos, que en julio se han aproximado a los 30 diarios, se reducen a 4 ó 5 diarios a finales de agosto. A primeros de septiembre se suprimen las guardias en el ayuntamiento y las sesiones de la corporación municipal vuelven a celebrarse cada semana.

Septiembre de 1885, fin de la epidemia

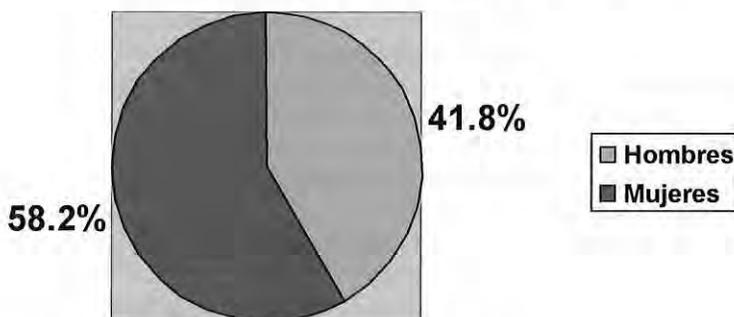
La situación paulatinamente vuelve a la normalidad. Las invasiones y las defunciones decrecen rápidamente. No obstante, se suspende la feria que tradicionalmente se celebraba en ese mes. El 21 de ese mes, se suprimen las guardias médicas y se telegrafía al Gobernador Civil, manifestándole el fin de la epidemia y la suspensión del envío del parte sanitario diario.

La epidemia, en Calatayud ha causado la muerte a 800 personas³³ entre el 29 de junio y el 21 de septiembre, es decir el 7% de la población falleció en la epidemia, de ellos 172 eran párvulos³⁴. Son más afectadas las mujeres, que supondrán el 58,8% de los fallecidos. Está estudiado, que una vez contagiados, el cólera tiene la misma leta-

lidad en hombres y mujeres, posiblemente la mayor dedicación al cuidado de los enfermos y el uso del agua como bebida habitual, pueden ser algunas de las razones por las que el sexo femenino sufrió mayor contagio.

Respecto a los grupos sociales afectados, la epidemia comienza invadiendo a los labradores y a las familias de más baja condición social que viven en los arrabales, pero termina generalizándose y afectando a todos los grupos sociales. La enfermedad entra en las propias viviendas de algunos miembros de la corporación municipal, causando varias víctimas mortales en las familias de éstos.

Epidemia de cólera de 1885. Distribución de la mortalidad por sexos en Calatayud

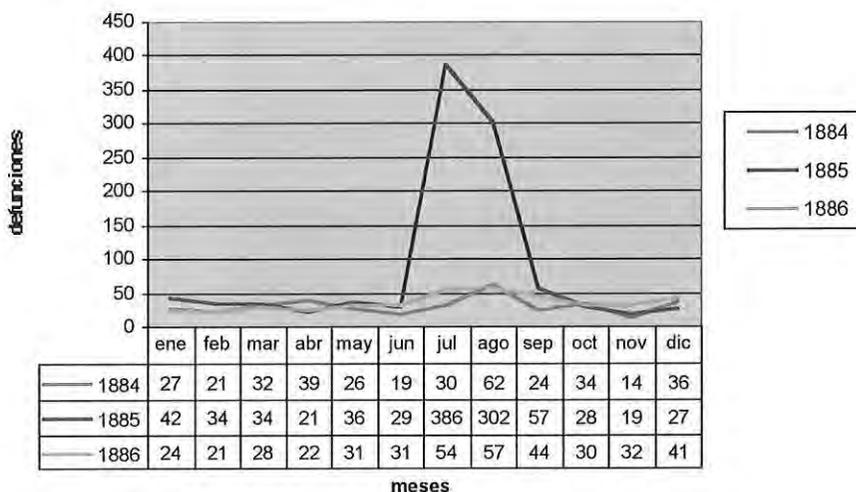


Fuente: AMC. Registro del cementerio municipal. Elaboración propia.

En Zaragoza, donde la epidemia en un principio afecta sólo a los barrios rurales, termina extendiéndose por toda la ciudad, causando más de 1.300 muertos. Caspe, Tarazona y en especial Épila son otras poblaciones de la provincia donde el cólera es especialmente cruel. También algunas poblaciones cercanas a Calatayud, como Villarroya de la Sierra, Ibdes, Ariza o Aniñón son muy castigadas por la epidemia.

El ayuntamiento de Calatayud, en sesión plenaria, reconoce los servicios prestados durante la epidemia por el joven de Ricla, Mariano García, y se le ofrece un puesto en el cuerpo de serenos de la ciudad³⁵. Unos meses más tarde en Zaragoza recibirán la Cruz de Epidemias los médicos de Calatayud: José María Cauvilla, Tomás Farrer Lázaro y José Farrer Lázaro³⁶. Simultáneamente, ante la desaparición del peligro, se suprimen la mayor parte de los servicios de limpieza, para reducir gastos.

Defunciones en Calatayud (1884-1886)



Fuente. AMC. Registro del cementerio municipal. Elaboración propia.

Consecuencias económicas

Las consecuencias económicas son inmediatas. Las cuarentenas, lazaretos y los acordonamientos, como no podía ser de otra forma, dificultan las comunicaciones de personas y mercancías.

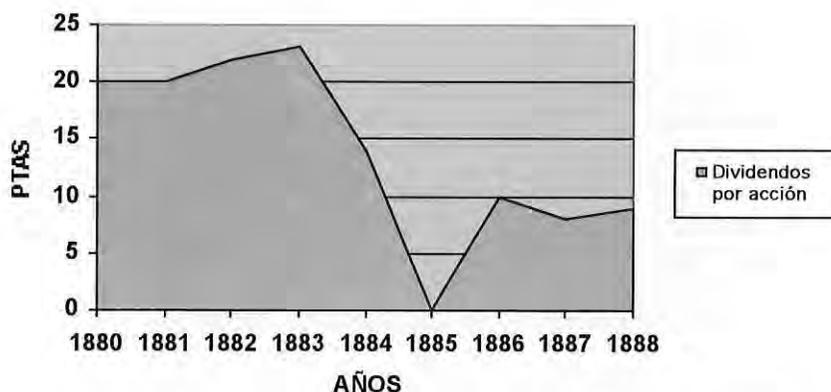
La actividad comercial se reduce, los mercados ven mermados sus abastecimientos, algunos productos, debido a su escasez, subirán de forma alarmante mientras que de otros se verán desprovistas muchas regiones.

En Calatayud, el ayuntamiento realiza repartos de carne entre los colectivos más necesitados, siendo consciente de la carencia de proteínas que tenía la dieta de los grupos más pobres de la población. Es también en este verano de 1885 cuando el ayuntamiento promueve la construcción de un nuevo macelo que facilite el sacrificio de reses en mejores condiciones higiénicas, e incluso llega a plantearse el abrir un despacho de venta al público de carne para poder proveer a la población de este producto, a unos precios razonables³⁷.

La industria sufre la carencia de materias primas y aumentan sus dificultades para enviar sus productos elaborados a los mercados. Algunas fábricas cierran sus puertas durante la epidemia, lo que deja sin un medio de vida a muchos trabajadores.

La compañía ferroviaria que opera en Calatayud, el MZA, que opera en las zonas más castigadas por la epidemia, Madrid, Levante y valle del Ebro, verá como 1885 será un año donde se reduzcan, de forma muy significativa, los viajeros que utilizan los ferrocarriles de esta compañía. La reducción de viajeros en 1885 respecto a 1884 es del 11.24%, concentrándose esa reducción principalmente en los meses veraniegos que coinciden con el momento álgido de la epidemia. Ese mismo año, esta compañía se ve obligada a cancelar los dividendos.

Dividendos por acción. MZA (1880-1888)



Fuente: FERNÁNDEZ SANZ, J. J. 1885: *el año de la vacunación Ferrán*. Madrid, Fundación Ramón Areces, 1990.

Pero quizás el sector que sufre las consecuencias económicas del cólera, es el agrícola. Los regadíos y la fertilidad del valle del Jalón proporciona el medio de vida a la mayoría de la población de todas las poblaciones ribereñas. Este valle, junto a los de sus afluentes son herederos de una intensa actividad agrícola. Los productos hortofrutícolas de la zona gozan de un reconocido prestigio y el colapso del comercio, la suspensión de ferias y las restricciones en el consumo de algunos productos hortícolas, asfixian las ya débiles economías de una gran parte de la población.

Un colectivo importantísimo en la economía bilbililitana son los trabajadores del cáñamo y también serán estrangulada su actividad. La industria del cáñamo en Calatayud tiene una estructura tradicional de pequeños talleres artesanos que compran la materia prima a los agricultores de la zona, cuando no son ellos mismos los que la cultivan. Elaboran diferentes tipos de sogas y cuerdas que son utilizadas en todos los ámbitos, en especial para la agricultura y la marina. En el proceso de elaboración, existe una fase llamada albercado, que consiste en mantener un tiempo la planta de cáñamo sumergida en una alberca llena de agua, que facilitará el poder separar la hebra con la que se elaboraran los diferentes objetos. Estas albercas son consideradas focos de infección, la materia orgánica descomponiéndose en ellas provoca un desagradable olor. Su vaciado se realiza desahogando esas sucias aguas en las acequias o el río, y ya el ayuntamiento intenta regular que el vaciado de estas albercas no se haga de forma conjunta, para evitar la excesiva contaminación del escaso caudal que lleva el río en periodo estival. Pero ante la persistencia de la epidemia en la ciudad, el 29 de agosto el ayuntamiento resuelve prohibir el albercado del cáñamo³⁸. La prohibición somete a cientos de artesanos y agricultores a paralizar su medio de vida y si bien esta medida sólo se mantiene durante unas semanas, ocasiona importantes pérdidas económicas en el tejido social de Calatayud. En la segunda quincena de sep-

tiembre, ante las constantes quejas de los labradores y el decrecimiento de la epidemia, se vuelve a permitir el albercado del cáñamo en la ciudad.

También la comarca ve reducida su actividad, en especial aquellas poblaciones que dependen del tránsito de mercancías o personas, como ejemplo puede servir el de Alhama de Aragón, que ya era un importante centro termal, y aunque será de las poblaciones de la zona donde el cólera sea más compasivo, ve reducida la visita de viajeros a tomar los baños de 3.476 en 1884 a 1.579 durante 1885, para recuperarse en 1886 donde recibe a 3.403 viajeros³⁹.

En la capital regional se debía inaugurar, el día 1 de septiembre, la Exposición Aragonesa, que desde 1879 venía preparando la Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País. Se habían habilitado un gran espacio en el Matadero Municipal de Zaragoza, que se estaba construyendo en la carretera del Bajo Aragón. La epidemia obligó a posponer este evento, que no se inauguró hasta el 20 de octubre.

CONCLUSIONES

1. La epidemia de cólera de 1885 supuso una tragedia en la regiones afectadas, pero fue algo pasajero, antes o después la enfermedad pasó, sin embargo la España de la restauración padecía algunos males endémicos muy difíciles de superar: el atraso económico y socio-político, mantenía al país condenado a una eterna decadencia de la que parecía incapaz de liberarse.

2. La amplia y rápida difusión del cólera en Calatayud y en los pueblos colindantes es favorecido por algunas circunstancias. El ser una zona con una cultura tradicionalmente hortelana, con una tupida red de acequias y una dieta con importante consumo hortofrutícolas, con una densidad de población relativamente alta, que además de concentrarse en algunos cascos urbanos, también se encuentra dispersa por los valles en torres que da una continuidad al poblamiento de la zona.

Todo ello: una densa red fluvial, población y cultura hortelana, unido con el estiaje y las altas temperaturas veraniegas y la pobreza y escasez de servicios higiénicos y sanitarios, configuraron un buen caldo de cultivo para que proliferase y se expandiese el vibrión colérico, características que también comparten otras comarcas que históricamente también se han visto castigadas de forma muy severa por esta enfermedad.

La observación de los diferentes brotes y epidemias de cólera, aparecen unas zonas especialmente sensibles a esta enfermedad. La huerta valenciana, algunas comarcas andaluzas, la cuenca del Llobregat o del Jalón pueden ser representativas de unas zonas que parecen ofrecer un mejor caldo de cultivo al desarrollo y expansión de brotes coléricos.

El valle del Jalón ha sido de las zonas de la península ibérica más castigada por el cólera. En algunas epidemias, como la estudiada de 1885, muchas de sus poblaciones aparecen como los lugares donde mayor porcentaje de fallecidos se produjo, incluso uno de los últimos brotes de esta enfermedad padecidos en España se produjo en el verano de 1971 en este territorio, cuando las aguas del río Jalón son infectadas con el vibrión colérico, y todo parece indicar que el bacilo llegó a las aguas del río por las deyecciones de un enfermo norteafricano que viajaba en el ferrocarril que transcurre sobre el valle y sus deposiciones cayeron a las aguas⁴⁰.

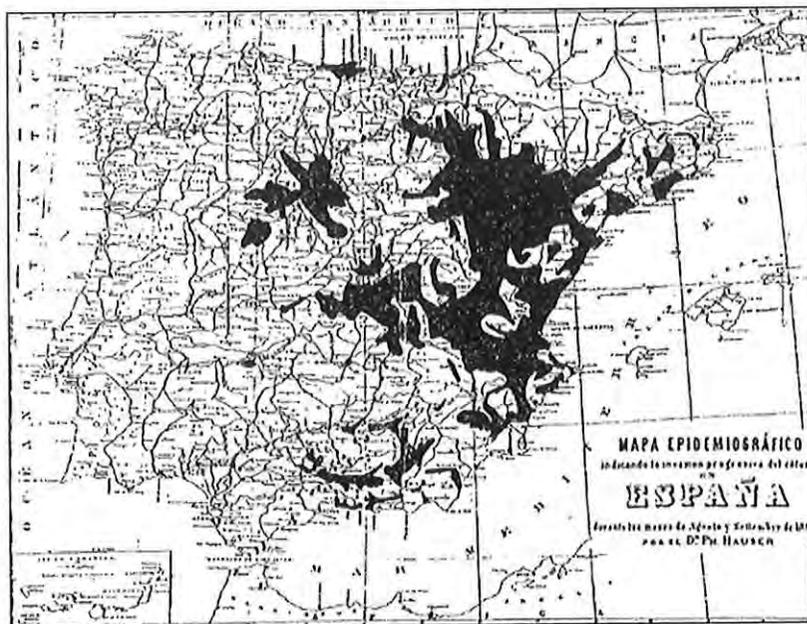
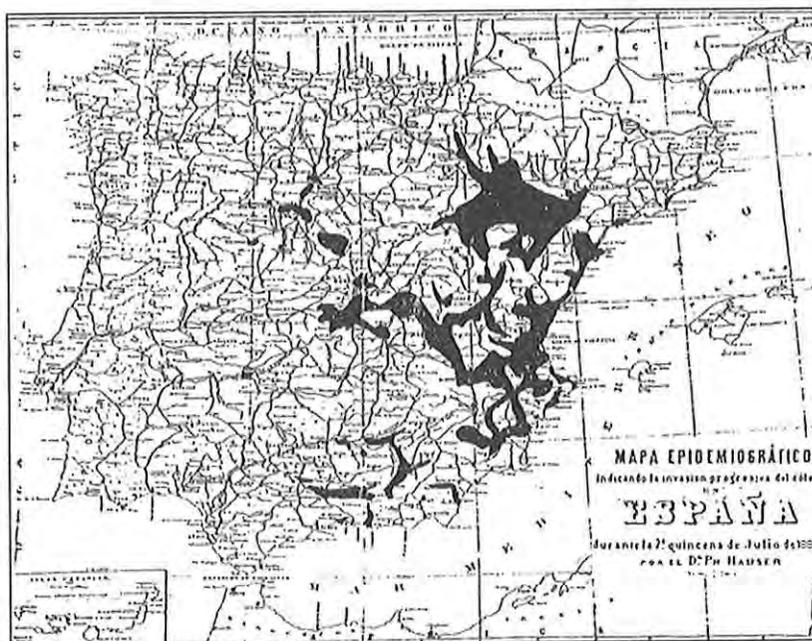
En el valle del Jalón existen unos determinados factores geográficos, económicos y culturales van a favorecer el desarrollo del cólera: existe una densidad de población alta, 42 hab./Km² en el partido judicial de Calatayud, los pueblos se asientan sobre las márgenes de los ríos muy próximos entre si, y con una abundante población dispersa en torres y casas de labor; la zona dispone de una tupida red fluvial de acequias que tradicionalmente han servido tanto para el riego de los campos, como para el abastecimiento de agua y saneamiento de muchas viviendas.

El Jalón, que tradicionalmente siembra de vida estas tierras, se transforma en esta ocasión para convertirse en el vehículo del miedo y la desolación.

3. Si bien la política higiénico-sanitaria en Calatayud, como el resto de España, tenía graves e importantes carencias, es justo decir que la actuación de los poderes locales fue bastante activa, no se produce en la ciudad el caos que sufren otras localidades, ni se padece el éxodo de cargos municipales a lugares libres de la epidemia, e incluso se habilita, aunque con muchas carencias, con rapidez un hospital para coléricos. Lamentablemente, en la ciudad no se realizan vacunaciones, al menos de forma masiva, a pesar de contar con la aprobación de uno de los médicos titulares.

4. Finalmente señalar que esta última gran epidemia de cólera, favorece la concienciación por parte de los poderes públicos, de la necesidad de mejorar las condiciones higiénicas y sanitarias de las ciudades. En Madrid se celebrará el IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía en 1898, donde se hace eco de la situación que padecen las ciudades y las necesarias mejoras. Esas mejoras serán decisivas en la transición demográfica que experimentará España en los años siguientes.

APÉNDICE DOCUMENTAL



Fuente: HAUSER, P. *Atlas epidemiológico del cólera de 1885 en España* (1887), Valencia, Conselleria de Sanitat y Consum, Generalitat Valenciana, 1987.

6

El dueño del acreditado establecimiento de zapatería situado en los porches del Paseo, número 4, denominado *Petit Louvre*, cada día adquiere más numerosa clientela.

En la actualidad hánle encargado tres equipos de calzado para novios destinados á las distinguidas Srtas. de Carbonell, Arévalo y Sanchez.

He aquí los consejos que el ilustrado periódico titulado *La Higiene* da al público para la conservación de la salud:

“Las persistentes y profundas variaciones atmosféricas de los últimos días obligan á redoblar el cuidado en todos los medios de conservar la salud.

Procúrese á toda costa que la traspiración no se interrumpa bruscamente, evitando mucho el excesivo calor y los enfriamientos.

Para mantener la normalidad de las funciones digestivas debe huírse de las frutas que no estén perfectamente sazoadas, y aun comer estas en poca cantidad, no haciendo uso de las legumbres sino cocidas, y en ningún caso de las bebidas heladas.”

Los inspectores de mercados retiraron ayer de la venta por hallarse en malas condiciones 60 kilogramos de alborques y 20 de escabecho.

Ha visto la luz pública la entrega 3.^a del tomo 1.^o, cuarta edición, de la notable obra de Patología Interna por Jaccoud, catedrático de la escuela de París, vertida al castellano por los doctores Luque y Gasó y editada por el conocido librero Sr. Bailly-Bailliere.

Contiene las enfermedades del aparato de inervación, cuya patografía principió en la entrega primera.

Ayer fué detenido un jóven que produjo ruidoso escándalo en la calle de la Leche.

La *Gaceta* de ayer no publica disposición alguna que sea de interés general.

La población de Londres, según el último censo, se eleva á la enorme cifra de cinco millones de habitantes.

Esta mañana ha hecho el Dr. Quintero la operación de la *talla* á Lorenzo Acín, de 32 años, natural de Javierre del Obispo (Huesca) habiendo extraído una voluminosa piedra de la vejiga de la orina.

Fué auxiliado en la operación por los doctores Urzola, Olivar, Ordáz y dos alumnos interinos de esta facultad.

El enfermo se encuentra en buen estado relativamente.

AUDIENCIA.—Señalamientos para el día 1.^o Julio 1885.—*Sala de lo civil.*—Tarazona: P. T. con L. A. sobre bienes (menor cuantía); abogado Sr. del Campo. *Sala de lo criminal.*—Juicio oral. Borja: G. H. M. sobre homicidio; defensor Sr. del Campo.

San Pablo: J. T. sobre lesiones; defensor Sr. Pelayo.

Procedimiento antiguo.—Albarracín: O. A. y otro sobre cazar en vadado; defensor Sr. Sasera.

SALUD PÚBLICA.

El cólera, ó algo que á él se los resultados parecido, se ha mostrado por fin en Aragón y ha hecho presa en los pueblos ribereños del Jalon. Tal vez las condiciones especiales de ese río, que tanto á la fertilidad del suelo contribuyen, hayan influido algun tanto en el arraigo de la temida plaga.

A cada momento corren variaciones y se citan cifras. Nosotros á lo oficial nos atenemos y esto es lo consignado en las siguientes cifras:

En Alpartir hubo días atrás una defunción sospechosa; en Alagon hay 2 invasiones y una defunción; en Epila una invasión; en La Almonia 13 invasiones, un fallecimiento y 3 defunciones en días anteriores; en Riela, 26 atacados y 11 defunciones; en Villanueva una invasión; otra en Sestrica; 4 en Salillas de Jalon, donde antes murieron 3; 7 y 3 respectivamente en Torres de Berrellen; una de las últimas en Urrea; tres anteriores en Miedos; un atacado en Bardallur; otra y una defunción en Chodes; anteriormente otra en Almonacid de la Sierra; 6 y una en Sabiñan; uno y una en Santa Cruz de Tobed; 4 y una en Morata de Jalon y uno y una en Calatorao. Total de atacados 71, 22 defunciones, con más 18 anteriores.

.

A tomar medicamentos. Caso ha ocurrido de tomar el médico, para convencer al paciente, la porción de laúdano dispuesta y aun así no ha conseguido la tomara.
Comunicaré á V. cuantas novedades ocurran.—Suyo afectísimo, *El Corresponsal*

LA CATÁSTROFE DE MONTEAGUDO

ALMAZAN 20 Julio 1885.

Hay señor mio: El día 2 llegó al pueblo de Monteagudo un viajero procedente de Albuera. Antes de llegar se sintió enfermo; arribó con trabajo y á los dos días era cadáver y calificada en muerte de cólera. Pasaron días, y cuando ya considerábamos salvada á la provincia del tremendo azote, el alcalde convocó al pueblo y leyó un oficio que acababa de recibir de Monteagudo.

La sorpresa fué profunda y pavorosa; el horror. Todo el mundo sabía que Monteagudo es un pueblo de 750 habitantes. Pues según el oficio, el día anterior habían muertos del cólera 110 y quedaban atacados 150.

El médico había huido, perdida la razón; utagun individuos del Ayuntamiento sobrevivieron; en las calles yacían hacidos 90 cadáveres insuportables y los niños morían sin auxilio, faltos del seno de sus desgraciadas madres.

Al oír tal relato, el instinto de conservación hizo gritar á la multitud "¡No acordarnos!", "¡que nadie absolutamente llegue á la villa!", pero en seguida la caridad se sobrepuso y ya solo se oyó pavoroso para ese infeliz pueblo! ¡A Soria á ver al gobernador!

La noche fué horrible. La noche fugia temores y fantasmas en todas partes. Por fin se hizo la calma y se tomó el acuerdo de suspender las ferias próximas, ejercer vigilancia en el pueblo y mandar una comisión á Soria.

¿Qué consiguió esta comisión en cuatro ó cinco días?

De la Diputación provincial 320 pesetas; del gobernador la promesa de auxilios. Compárese esto con las proporciones de la catástrofe y se comprenderá el desaliento, la indignación que se apoderó de este vecindario.

Después han ido llegando algunos detalles. He visto una comunicación de un guardia del puesto de Monteagudo que pinta la situación mejor que cuanto yo pudiera decir.

El puesto se compone de 4 guardias; han muerto 2 y hasta 0 individuos de sus familias. Momentos antes de escribir la comunicación, se hallaba agonizando el comandante del puesto, acababa de morir un hijo suyo, y el guardia venía de llevar al cementerio en hombros el cadáver de su mujer. La pobre víctima de tantas desgracias acabó diciendo: "es la última comunicación que escribo."

En una carta que acabo de recibir, un amigo de Monteagudo considera como un suceso el haber podido enterrar por el mismo, tantos eran los muertos que estaban insuportables, á su madre y varias hermanas.

Se supone que hacía algunos días venían sucediéndose los casos. Las devociones del enfermo al principio nombrado; las tormentas que se han sucedido, ó tal vez mejor las emanaciones del famoso pantano de Monteagudo, cuyas aguas no se utilizaban hasta tres años, determinaron la catástrofe de lo que aquí se llama el *día grande* . Hoy no se sabe lo que ocurre. Tal vez sea Monteagudo cementerio inmenso por el cual decorran estenuados por la fatiga y enloquecidos por el horror los pocos vecinos que de los 750 sobrevivían.

¿Y en tanto el gobierno qué hace? Pues en representante al gobernador de Soria se presentó ayer en este pueblo. Entregado en comprar preservativos y consultar á los médicos, deja pasar el tren mixto; por su parte, entre las protestas y la indignación del vecindario, que no comprende la conducta temerosa y vacilante de las autoridades en las presentes circunstancias.

Para remate de la famosa expedición del gobernador de Soria, se me dice que se ha detenido en Arco, sin acercarse siquiera al desgraciado Monteagudo.

¡Qué amargas ideas surgen al comparar la conducta del gobernador de Soria, con la de los pobres guardias civiles de Monteagudo, muertos uno tras otro sin abandonar su puesto de honor en la horrible catástrofe!—Suyo, *El Corresponsal*.

P. D. Escrita la carta anterior, se me dice de Monteagudo que ha muerto el alcalde (antes concejal que quejaba), el cura párroco y el médico.

Los dos farmacéuticos piden medicinas á este pueblo. Uno de ellos ha visto morir á su esposa, dos hijos y tiene atacado el tálco que le queda.

Se calcula que de los 750 vecinos van muertos hasta ahora de 650 á 400.

El horror trasciende á toda la comarca.—L.

MUQUINENZA 24 Julio 1885.

Confirmada se halla esta población con el azote del cólera. La epidemia tomó pro-



Fuente: www.doyma.es. Agosto de 1971. Vacunaciones contra el cólera en Zaragoza.



Fuente: www.escartinlam.com. Cartel en unos lavabos de un restaurante de Panamá.

BIBLIOGRAFÍA

- ALQUÉZAR PEÑÓN, J., «El cólera de 1885 en España y en la Comarca Andorra-Sierra de Arcos», *Andorra, Revista de Andorra*, nº 6, pp. 169-183, 2006.
- ANTONA RODRÍGUEZ, M. J. y RODRÍGUEZ FLORES, M. P., *La percepción de la epidemia de cólera de 1885. Badajoz ante una crisis*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1999.
- FERNÁNDEZ SANZ, J. J., *El cólera de 1885 en España*, Colección Tesis Doctorales n.º 249/89, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1989.
- FERNÁNDEZ SANZ, J. J., *1885: el año de la vacunación Ferrán*, Madrid, Fundación Ramón Areces, 1990.
- GALINDO ANTÓN, J., *Crónica bilbilitana del siglo XIX*, Calatayud, Centro de Estudios Bilbilitanos, 2005.
- GALINDO ORTIZ de LANDAZURI, M. C., *Condiciones de existencia y nivel de vida de Calatayud*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1980.
- GARCÍA ARRIAGA, M. L., «La epidemia de cólera de 1885 en el municipio de Logroño», *Berceo*, nº 112-113, pp. 125-162, Instituto de Estudios Riojanos, 1987.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, V., *Aragón en la historia social de España (1871-1936)*, Zaragoza, Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, 1986.
- HAUSER, P., *Atlas epidemiográfico del cólera de 1885 en España (1887)*, Valencia, Consellería de Sanitat y Consum, Generalitat Valenciana, 1987.
- HILGEMANN, W. y KINDER, H., *Atlas histórico mundial*, Madrid, Istmo, 1999.
- LARIO GONZÁLEZ, M. A., *La Corona en el régimen político de 1876*, Madrid, UNED, Espacio, Tiempo y Forma, H.^a Contemporánea, t. 6, pp. 207-214, 1993.
- LORENTE DE LA FUENTE, A., *Epidemia de cólera de 1885 en Valladolid y provincia*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1993.
- MADOZ, P., *Diccionario Geográfico Estadístico Histórico de España y sus posesiones de ultramar*, Madrid, 1853.
- MADROÑERO y MARTÍNEZ, M., *Memoria referente a la epidemia colérica de 1885*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1886.
- MARTÍNEZ DE VELASCO, A., MONTERO, F. y SÁNCHEZ, R., *Manual de Historia de España. 5 Siglo XIX*, Madrid, Historia 16, 1990.
- MAZA ZORRILLA, E., *Pobreza y beneficencia en la España contemporánea (1808-1936)*, Barcelona, Ariel, 1999.
- NAVARRO LAHUARTA, L., *Mortalidad en la ciudad de Zaragoza durante un siglo (1861-1960)*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1968.
- PALACIOS ATARD, V., *Edad Contemporánea I (1808-1898)*, Madrid, Espasa Calpe, 1988.
- PESET, J. L. y M., *Muerte en España. Política y sociedad entre la peste y el cólera*, Madrid, Seminarios y Ediciones, S. A., 1972.
- RABADÁN PINA, M., *Evolución sanitaria de Zaragoza, 1870-1970*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1984.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J., *Población y territorio en España. Siglos XIX y XX*, Madrid, Espasa Universitaria, 1985.
- URQUIJO Y GOITIA, J. R., *Condiciones de vida y cólera: la epidemia de 1854-1856 en Madrid*, Madrid, Estudios de Historia Social nº 15, pp.63-139, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1980.
- VIDAL GALACHE, F., *La epidemia de cólera de 1834 en Madrid: Asistencia y represión a las clases populares*, Madrid, Espacio Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea, nº 2, pp. 271-279. UNED, 1989.

Fuentes archivísticas

Archivo Municipal de Calatayud

Actas municipales 1885

Actas de la Junta de Sanidad en 1885

Registro del cementerio municipal

Archivo Municipal de Zaragoza

Actas municipales de 1885

Boletín estadístico sobre el cólera de 1885 en Zaragoza

Archivo Parroquial de Cubel (Zaragoza)

Registro de defunciones

Archivo Parroquial de Nuévalos (Zaragoza)

Registro de defunciones

INE. Bases estadísticas.

Censo de 1877

Censo de 1887

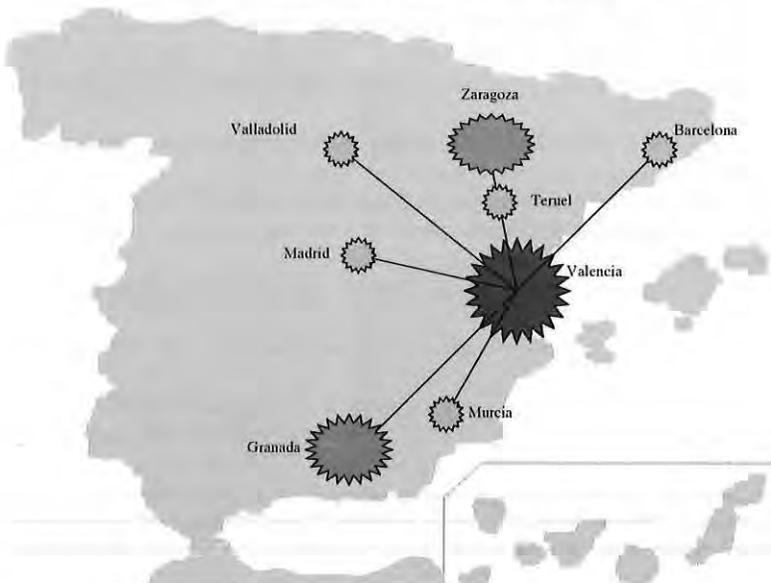
Anuario estadístico de 1885

Fuentes Hemerográficas

Hemeroteca Municipal de Zaragoza

Diario de Zaragoza. Periodo de mayo a octubre de 1885

Diario de Avisos de Zaragoza. Periodo de mayo a octubre de 1885

ANEXO**Expansión del cólera en España en 1885**

Fuente: HAUSER, P. Atlas epidemiológico del cólera de 1885 en España (1887). Elaboración propia.

**RESUMEN GENERAL POR PROVINCIAS DE LAS INVASIONES Y
DEFUNCIONES POR CÓLERA PRODUCIDAS EN ESPAÑA DURANTE 1885**

| PROVINCIA | POBLACIÓN DE LA PROVINCIA (1884) | NÚMERO DE INVADIDOS | NÚMERO DE FALLECIDOS | PROPORCIÓN DE LAS DEFUNCIONES | |
|-------------|----------------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|
| | | | | % de los invadidos | % población provincial |
| ALAVA | 93.538 | 859 | 325 | 37,83 | 0,34 |
| ALBACETE | 219.058 | 8.336 | 3.244 | 38,91 | 1,48 |
| ALICANTE | 411.565 | 13.977 | 5.645 | 40,39 | 1,37 |
| ALMERÍA | 349.076 | 9.660 | 2.566 | 26,56 | 0,73 |
| ÁVILA | 180.436 | 509 | 159 | 31,24 | 0,08 |
| BADAJOS | 432.809 | 950 | 558 | 58,74 | 0,12 |
| BALEARES | 289.035 | - | - | - | - |
| BARCELONA | 836.887 | 6.302 | 2.915 | 46,26 | 0,34 |
| BURGOS | 332.625 | 2.310 | 786 | 34,03 | 0,23 |
| CÁCERES | 306.594 | 147 | 57 | 38,77 | 0,01 |
| CÁDIZ | 429.206 | 2.232 | 984 | 44,09 | 0,22 |
| CANARIAS | 280.974 | - | - | - | - |
| CASTELLÓN | 283.981 | 16.804 | 6.351 | 37,69 | 2,23 |
| CIUDAD REAL | 260.358 | 3.727 | 1.668 | 44,75 | 0,64 |
| CÓRDOBA | 385.482 | 3.787 | 1.318 | 34,80 | 0,34 |
| CORUÑA | 596.436 | - | - | - | - |
| CUENCA | 236.255 | 10.003 | 3.459 | 34,58 | 1,46 |
| GERONA | 299.702 | 2.194 | 652 | 29,72 | 0,21 |
| GRANADA | 479.066 | 25.633 | 10.285 | 40,13 | 2,14 |
| GUADALAJA | 201.288 | 2.945 | 777 | 26,38 | 0,38 |
| GUIPÚZCOA | 267.207 | 304 | 158 | 51,97 | 0,05 |
| HUELVA | 210.447 | 462 | 231 | 50 | 0,1 |
| HUESCA | 252.239 | 5.762 | 1.237 | 21,46 | 0,49 |
| JAÉN | 423.025 | 5.039 | 2.599 | 51,58 | 0,61 |
| LEÓN | 350.210 | 111 | 48 | 43,24 | 0,01 |
| LÉRIDA | 285.339 | 3.441 | 1.209 | 35,13 | 0,42 |
| LOGROÑO | 174.425 | 5.046 | 1.220 | 24,18 | 0,70 |
| LUGO | 410.810 | 16 | 16 | 100 | 0,003 |
| MADRID | 594.194 | 8.584 | 3.619 | 42,16 | 0,61 |
| MÁLAGA | 502.798 | 5.037 | 1.702 | 33,79 | 0,34 |
| MURCIA | 451.611 | 17.749 | 7.376 | 41,56 | 1,63 |
| NAVARRA | 304.184 | 12.895 | 3.261 | 25,29 | 1,07 |
| ORENSE | 388.835 | 94 | 39 | 41,49 | 0,01 |
| OVIEDO | 576.352 | 64 | 38 | 59,38 | 0,006 |
| PALENCIA | 180.771 | 3.587 | 818 | 22,80 | 0,45 |

(Cont.)

| PROVINCIA | POBLACIÓN DE LA PROVINCIA (1884) | NÚMERO DE INVADIDOS | NÚMERO DE FALLECIDOS | PROPORCIÓN DE LAS DEFUNCIONES | |
|--------------|----------------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|
| | | | | % de los invadidos | % población provincial |
| PONTEVEDRA | 451.946 | 16 | 9 | 56,25 | 0,001 |
| SALAMANCA | 285.695 | 1.288 | 476 | 36,96 | 0,17 |
| SANTANDER | 235.299 | 921 | 431 | 46,80 | 0,18 |
| SEGOVIA | 150.052 | 2.403 | 803 | 33,42 | 0,54 |
| SEVILLA | 586.822 | 247 | 141 | 57,08 | 0,02 |
| SORIA | 153.652 | 3.079 | 1.019 | 33,09 | 0,67 |
| TARRAGONA | 330.105 | 8.740 | 2.536 | 29,02 | 0,77 |
| TERUEL | 242.165 | 21.909 | 6.960 | 31,77 | 2,88 |
| TOLEDO | 335.038 | 10.308 | 3.972 | 38,53 | 1,19 |
| VALENCIA | 679.046 | 45.519 | 21.613 | 47,48 | 3,18 |
| VALLADOLID | 247.458 | 7.578 | 2.401 | 31,68 | 0,97 |
| VIZCAYA | 189.954 | 615 | 274 | 44,55 | 0,11 |
| ZAMORA | 249.720 | 3.587 | 764 | 21,34 | 0,31 |
| ZARAGOZA | 400.587 | 55.018 | 13.526 | 24,58 | 3,38 |
| TOTAL ESPAÑA | 16.634.345 | 339.794 | 120.245 | 35,39 | 0,72 |

Fuente: HAUSER, P. Atlas epidemiográfico del cólera de 1885 en España (1887). Elaboración propia.

Ayuntamiento de Calatayud. Corporación municipal en junio de 1885⁴¹

ALCALDE-PRESIDENTE: D. Pascual Blas Ubide

1º Teniente-alcalde: D. Juan Velasco Saez. Responsable del 1º distrito, puerta de Soria

2º Teniente - alcalde: D. Juan del Pueyo. Responsable del 2º distrito, puerta de Alcántara.

3º Teniente-alcalde: D. Felix Sanz de Larrea. Responsable del 3º distrito, puerta de Zaragoza

4º Teniente-alcalde: D. Fernando Escuin Solsona. Responsable del 4º distrito, puerta de Terrer

Procurador síndico: D. Ramon Ortega Micheto

Regidor primero: D. Juan Fanlo Otal

Regidor segundo: D. Julian Diaz Gomez

Regidor tercero: D. Hilario Sanchez Moros

Regidor cuarto: D. Juan Paesa Herrer

Regidor quinto: D. Juan Montuenga Martínez

Regidor sexto: D. Juan Valores Alastruey

Regidor séptimo: D. Pedro Iñigo Lorente

Regidor octavo: D. Mariano Coley Dominguez

Regidor noveno: D. Juan Catalina Lopez

Regidor décimo: D. Raimundo Gaspar Lopez

Regidor undécimo: D. Cristobal Vela Abadía

Regidor duodécimo: Jose Garcia Ribes

Alcaldes de barrio

Huermeda: Leon Gil Martínez

Torres: Eusebio Franco y Torres

Campiel, Ribota y Villalvilla: Fernando Moreno Tegero

Afuera de la Puerta de Zaragoza: Rafael Saltorras Perales

Afuera de la Puerta de Terror: Iñigo Moros Marco

NOTAS

1. PALACIO ATARD, V., *Edad Contemporánea I (1808-1898)*, Madrid, Espasa Calpe, 1978, p. 475.

2. LARIO GONZÁLEZ, M. A., *La Corona en el régimen político de 1876*, Madrid, UNED, Espacio, Tiempo y Forma, H.^a Contemporánea, t. 6, p. 207. 1993

3. HILGEMANN, W y KINDER, H., *Atlas histórico mundial*. V-2. Madrid, Istmo, pp. 132, 1999.

4. GALINDO ORTIZ DE LANDACURI, M. C., *Condiciones de existencia y nivel de vida de Calatayud*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1980.

5. MADDOZ, P., *Diccionario Geográfico Estadístico Histórico de España y sus posesiones de ultramar*, Madrid, 1853.

6. INE. Censo de 1887. Población de Calatayud: 11.055 hab.

7. GALINDO ANTÓN, J., *Crónica bilbilitana del siglo XIX*, Calatayud, Centro de Estudios Bilbilitanos, 2005.

8. Testimonio oral de D. José Galindo Antón. Médico y alcalde de Calatayud en 1971. Entrevista mantenida el 15-5-2007. El día 18 de julio de 1971 le comunican al alcalde de Calatayud desde el Gobierno Civil que un labrador de Calatayud, fallecido los días previos, había sido a causa de cólera, y que se persone de forma inmediata en esa institución. De forma urgente se tomaron medidas especiales, se dispuso de todo el hipoclorito que había en la ciudad, se habilitó una zona especial en el hospital y se procedió a la vacunación masiva de la población. Todo parece indicar que la contaminación de las aguas de Jalón se produjo por las deyecciones de un enfermo norteafricano que viajaba en el tren que una Madrid con Zaragoza, y que al transcurrir la vía férrea paralela y con continuos cruces sobre el río Jalón en su tramo alto, cayeron la heces contaminadas sobre las aguas infectándolas.

9. FERNÁNDEZ SANZ, Juan J., *El cólera de 1885 en España*, Colección Tesis Doctorales, nº 249/89, Madrid Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1989, p.4.

10. *Gaceta de Madrid*, 25 de junio de 1884

11. VILAR, J. B., *Emigración española a Argelia (1830-1900). Colonización hispánica de la Argelia francesa*, Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1975.

12. PESET, J. L. y M., *Muerte en España. Política y sociedad entre la peste y el cólera*, Madrid, Seminarios y Ediciones, S. A., 1972, pp. 218.

13. Enciclopedia Universal Espasa.

14. Ibidem.

15. FERNÁNDEZ SANZ, Juan J., *El cólera de 1885 en España*, Colección Tesis Doctorales, Nº 249/89. Madrid Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1989, pp. 313-322.

16. Idem, p. 297.

17. AMZ, Hemeroteca Municipal. *Diario de Avisos*, 31-7-1885.
18. *Ibidem*.
19. *Idem*. *Diario de Zaragoza*, 15-7-1885.
20. *Idem*. *Diario de Avisos*, 3-8-1885.
21. INE. Censo de 1877.
22. HAUSER, P. *Atlas epidemiográfico del cólera de 1885 en España* (1887), Valencia, Consellería de Sanitat y Consum., Generalitat Valenciana, 1987.
23. FERNÁNDEZ SANZ, Juan J., *El cólera de 1885 en España*, Colección Tesis Doctorales. nº 249/89, Madrid Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1989, p. 397.
24. AMZ. Hemeroteca Municipal. *Diario de Zaragoza*. 15-7-1885.
25. AMC. Libro 138. Actas del Ayuntamiento de Calatayud de las reuniones celebradas en los meses de junio, julio, agosto y septiembre de 1885, pp. 92-152.
26. *Idem*. Acta del 2-7-1885. La venta del Rosario era propiedad del Sr. Pueyo en 1885 y la pone a disposición de la ciudad para habilitarla como hospital de coléricos
27. AMC. Signatura 138, 02-07-1885, pp. 98-100
28. AMC. Libro 138. Acta del Ayuntamiento de Calatayud, 13-07-1885, p. 107
29. *Idem*, pág. 108
30. AMC. Signatura 2730 y 2734. Actas de la Junta de Sanidad y documentos sanitarios 1877-1886
31. PALACIOS ATARD, V. *Edad Contemporánea I (1808-1898)*. Madrid, Espasa Calpe, 1988. El 6 de agosto de 1885, el embajador alemán en Madrid, notifica la decisión de su gobierno de establecer el protectorado sobre las islas Carolinas y Palaos, considerándolas territorios sin dueño.
 La actitud del gobierno español fue buscar un arreglo amistoso sobre la base del protocolo de Joló de 1877. El comportamiento popular, en cambio, sensibilizado por una prensa irresponsable y desafiante, fue de exaltación agresiva (manifestaciones, ataques a consulados y a la embajada alemana en Madrid). En ese clima de exaltación se abrían suscripciones patrióticas para improvisar una flota de guerra.
 La vía diplomática fue la que prevaleció. Con la mediación del Papa León XIII se aceptó un convenio que reconocía la soberanía española sobre ambos archipiélagos y concedía libertad de comercio y pesca a favor de Alemania, así como derecho a una estación naval de carbón en las islas.
32. Mildiu: enfermedad causada por el hongo plasmopara vitícola, y que daña tallos, hojas y frutos. Requiere humedad para infectar.
33. GALINDO ANTÓN, J. *Crónica bilbiliana del siglo XIX*, Calatayud, Centro de Estudios Bilbilitanos, 2005.
34. Niños que todavía no habían realizado la 1ª Comunión. Aproximadamente hasta los 7 años.
35. AMC. Signatura 138, Actas del ayuntamiento de Calatayud, 22-9-1885.
36. MADROÑERO Y MARTÍNEZ, M., *Memoria referente a la epidemia colérica de 1.885*. Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1886.
37. AMC. Libro 138, págs. 112-148. Actas del Ayuntamiento de Calatayud. 1885.
38. AMC. Libro 138, pág. 149. Actas del Ayuntamiento de Calatayud. 1885.
39. Gaceta de la Dirección General de Beneficencia y Sanidad. Quinquenio 1883 a 1887.
40. Testimonio oral del Dr. D. José Galindo Antón, Alcalde de Calatayud durante el brote colérico de 1971.
41. Fuente: AMC. Signatura 138. Actas del Ayuntamiento de Calatayud de 1885. Se ha respetado la ortografía original que aparece en el documento.

EDUCACIÓN-CONCIENCIACIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE PRESERVAR LOS BIENES DE «DOMINIO PÚBLICO»

Cristóbal HERNÁNDEZ CALVO

Alumno de la Facultad de Educación de la UNED de Calatayud.

Extensión Caspe

Nuestra sociedad presenta demandas para el uso y disfrute adecuado así como de la preservación de todos aquellos bienes denominados públicos, o desde un punto de vista técnico-jurídico llamados de «*dominio público*». Estos bienes abarcan desde el patrimonio histórico-cultural, los entornos rurales y urbanos, el medio ambiente, o la salud pública como bienes más significativos. El proyecto, dirigido a los ciudadanos de una comunidad, trata de lograr la transformación de la realidad actual de nuestra sociedad (donde nuestro patrimonio sufre un deterioro progresivo) para que redunde en la mejora y satisfacción de todos los ciudadanos, como miembros conscientes de una necesaria mejora de su propia comunidad. Proyectos de este tipo pueden contribuir sobremedida a favorecer actitudes positivas y a concienciar a los ciudadanos de la importancia de preservar estos bienes como fuente de recursos sociales, culturales y económicos. El proyecto en cuestión, es aplicable a destinatarios de diversas edades, pero es más adecuado aplicarlo a personas adultas con edades comprendidas entre los 25 años y los 50 años de edad. Dentro de este grupo de edad, los mejores resultados en su aplicación se podrán alcanzar con aquellas personas que por diversas circunstancias presentan ciertas carencias procedentes de la educación formal obligatoria motivadas por diversas circunstancias, o aquellas personas a las que el tema les puede suscitar determinado interés.

1. ANALISIS DE LA REALIDAD

Uno de los problemas que ha sido detectado, tanto por las administraciones públicas como por diversos colectivos de ciudadanos, es el elevado grado de suciedad y residuos generados en nuestros pueblos, ciudades, y lo que todavía es peor, en los entornos naturales. Las campañas y medidas de concienciación para lograr un cambio de actitud, o no han sido suficientes, o no se han desarrollado con el enfoque adecuado.

Se han establecido comparativas utilizando variables socioeconómicas como, ingresos, nivel cultural, desarrollo de infraestructuras de un barrio... en su relación con el deterioro medioambiental. Pero estos estudios muchas veces ocultan realidades diversas y crean estereotipos como por ejemplo establecer la relación ciudadano de clase baja y media-baja = a suciedad, y ciudadano de clase media-alta = actitud cívica positiva y por lo

tanto a limpieza. El problema es complejo y difícil de definir, más bien intervienen factores como los recursos destinados por las administraciones públicas a unos barrios u otros, o las posibilidades educativas de unos y otros. En la mayor parte de veces el problema es actitudinal es decir, radica más en conformar una actitud positiva del individuo que en estudios estereotipados que solo conducen a establecer ciudadanos de primera y de segunda. Lo que sí es evidente es que acciones como realizar una pintada en un edificio histórico, tirar una colilla al suelo, no respetar las papeleras por la incomodidad de desplazarse hasta ellas, o llevar el volumen de los aparatos audio del vehículo elevado, no entienden ni de barrios ricos ni de pobres, ni de personas más formadas o menos formadas. Más bien se trata de actitudes personales que incluso hasta los más «educados» nos atrevemos a realizar sin reflexionar lo que puede suponer nuestra actitud hacia el entorno en que nos movemos, y el impacto global de la suma de esas actitudes.

Detectamos la necesidad de **educar-concienciar**, de desarrollar una actitud de sentido común y respeto a nuestro medio. Somos muy sucios, y sobre todo los adultos, somos también referencia de los niños y jóvenes, por lo tanto, somos el ejemplo de las actitudes que aprenden los menores y por lo tanto de futuras generaciones. Es por ello por lo que este proyecto pretende hacer reflexionar al adulto sobre su forma de comportamiento en el medio ambiente en el que vive, que al fin y al cabo es de todos.

El problema de la suciedad y la generación de residuos se presenta en diversos contextos que van desde el centro de la ciudad con graves problemas de congestión y polución, en parques y jardines donde no se respetan las normas de uso de las instalaciones, en los barrios periféricos donde la proximidad de polígonos industriales acentúa el abandono de las administraciones públicas en la gestión de sus recursos, en el medio rural donde el abuso de fertilizantes, plaguicidas e insecticidas está provocando problemas muy serios en las capas freáticas, así como en espacios protegidos donde los turistas y visitantes invaden zonas limitadas por motivos de protección medioambiental.

En nuestro proyecto nos circunscribimos al entorno urbano, aunque esto no implica que no pueda aplicarse a otros entornos.

2. DIAGNOSTICO

Utilizaremos varios instrumentos técnicos que nos permitirán obtener un análisis de la realidad lo más coherente posible y así poder establecer un diagnóstico de la situación a tratar para intentar mejorarla a partir de la aplicación de nuestro proyecto educativo.

Utilizaremos los siguientes instrumentos para la obtención de datos:

- Encuesta a pie de calle con ítems cerrados y utilización de la escala de tipo **liket**.

Ejemplo:

¿Somos los ciudadanos limpios?

¿Usted ensucia mucho?

¿Sigue las normas de uso de las instalaciones públicas?

¿Toca el claxon con su vehículo?

¿Cree que se debería penalizar a los contaminadores?

Grado de responsabilidad de la administración

¿Le importa que los demás ensucien?

¿Su entorno, barrio, ciudad, lo considera limpio?

Ítems

- 1. MUCHO**
- 2. BASTANTE**
- 3. POCO**
- 4. NADA**

- Encuesta abierta para obtener las impresiones de los ciudadanos.

¿Quiénes son los responsables de que las ciudades este limpias y por que?

Nota: Las diferentes encuestas se realizaran a ciudadanos de diferentes edades y en distintos puntos de la ciudad para conseguir contrastabilidad.

- **Lista de control.** Realizaremos un registro de datos a partir de la observación de conductas ciudadanas que medirán los siguientes parámetros:

Observación del uso de papeleras y contenedores por la ciudadanía.

Comportamientos a la hora de desprenderse de un residuo (papel, colilla, envoltorio...).

Observación del uso del claxon por los conductores de vehículos cuando se hallen parados por la circulación.

Observación sobre el depósito de residuos en función de la selección de contenedores (vidrio, papel, plásticos...).

Observación de la frecuencia de limpieza de áreas públicas por los empleados municipales de la ciudad.

Observación del grado de deterioro de edificios y áreas monumentales de la ciudad (pintadas, limpieza, conservación, ...).

- **Estadísticas municipales.** Nos aportaran datos estadísticos sobre personal de limpieza, empresas contratadas, volumen de residuos, horarios de recogida, puntos limpios, vertederos.... Se pueden contrastar respecto a otra ciudad de distinto tamaño, e incluso con el medio rural.

- **Existencia de programas o planes institucionales** específicos destinados a erradicar procesos contaminantes y degradantes del entorno urbano.

De los datos obtenidos en el análisis de la realidad se llega a diagnosticar que un sector importante de su población requiere un tratamiento para lograr una mejora de su actitud de cara a la reducción en la generación de residuos. Para intentar modificar esta situación establecemos un plan de intervención que detallaremos en el punto siguiente.

Se trata de un programa educativo que se impartirá en los **Centros Cívicos** de los distintos barrios de la ciudad, y de carácter voluntario. Posteriormente se extenderá a las **Aulas de Educación de Adultos** de la ciudad.

3. PLANIFICACIÓN

Nuestro entorno esta cada vez más sometido a importantes agresiones que redundan en su degradación y por lo tanto en la merma de nuestra calidad de vida. Se observa que un alto porcentaje de esa degradación obedece a una *conciencia*

y *actitud* insuficientes en cuanto al respeto a las normas de preservación y a la utilización no adecuada de los recursos puestos al alcance de los ciudadanos. Del diagnóstico efectuado se desprende que se trata de un problema de conciencia y actitud por lo que se propone, dentro del marco de la animación sociocultural, involucrar al propio ciudadano, empresas y administraciones públicas en una reflexión sobre la necesidad de un cambio para la mejora de nuestras condiciones de vida. Para ello contaremos con la colaboración, aportación de recursos disponibles y financiación de este proyecto, de la **Consejería de Cultura y Bienestar Social** de nuestra Comunidad Autónoma, concejalía de Asuntos Sociales de nuestro propio ayuntamiento, así como de diferentes entes privados involucrados en este tipo de acciones.

a) objetivos:

Se trata de una acción formativa impartida dentro de un horario flexible, en concreto por las tardes, con una duración de 20 horas en Centros Cívicos de la ciudad de referencia. Con este proyecto se pretenden alcanzar los siguientes objetivos generales y sus respectivos específicos:

1. Concienciar de la importancia de preservar un entorno agradable que redunde en el desarrollo cultural, humano, físico y económico de la sociedad.

A partir de las explicaciones de expertos y las distintas visualizaciones planificadas en el proyecto, el participante debe reflexionar sobre el impacto que una acción agresiva a su entorno, producida por el mismo, puede ocasionar si la realizan a la vez todos los ciudadanos de su comunidad.

2. Conocer los efectos perniciosos de la suciedad y residuos vertidos de forma indiscriminada para la salud de las personas y de los animales.

El alumno debe describir los efectos que supondrían no respetar las medidas profilácticas en el supuesto de que nadie respetara la aplicación de las mismas en referencia al depósito de basuras en contenedores apropiados en las vías públicas.

3. Demandar a las administraciones públicas, como derecho del ciudadano y deber de ellas, garantizar un medio ambiente sano y adecuado a los ciudadanos.

El alumno debe conocer las normas generales que obligan a la administración pública, como máximo responsable de los intereses generales, a propiciar un medio ambiente sano y agradable a los ciudadanos.

4. Desarrollar actitudes limpias con nuestro entorno asimilando la igualdad **contaminación = destrucción**.

El alumno debe analizar las causas y agentes de la contaminación que producen la destrucción del medio ambiente.

5. Poner en práctica los conocimientos adquiridos en esta acción educativa.

Describir los hábitos nocivos que generan por nuestra parte contaminación, tomar medidas para erradicarlos, y reflexionar sobre el cambio producido.

6. Ser conscientes de la necesidad de preservar los bienes públicos como patrimonio común.

Erradicar posturas negligentes con los bienes públicos utilizando el argumento «es de todos».

7. Comprender los factores que intervienen en la modificación del medio ambiente y comprobar la interconexión existente entre todos ellos, cuya plasmación son los efectos producidos por la modificación de uno de ellos sobre el resto.

Describir el desarrollo encadenado de efectos perniciosos que puede producir una agresión en la modificación del medio.

8. Reflexionar sobre nuestra responsabilidad en el mantenimiento del medio de cara a las generaciones futuras.

Analiza la herencia que se les presentaría a las generaciones futuras de persistir en acciones nocivas hacia el medio, y determinar nuestra responsabilidad en esa situación.

b) Metodología y estrategias a seguir:

Se parte de una metodología activa, participativa y reflexiva, que propicie la intervención y el protagonismo del participante. Para ello se proponen unos contenidos versátiles, fáciles y atractivos al objeto de incentivar a los participantes. El método a seguir se basa en una serie de sesiones de 2,30 horas diarias de duración durante dos días a la semana hasta completar 15 horas de curso. El desarrollo se realizará durante 3 semanas. En estas sesiones se presentaran y expondrán los contenidos sobre los temas a tratar por especialistas en la materia (técnica del simposium). Al objeto de evitar la pasividad e incentivar al participante, las sesiones estarán apoyadas por audiovisuales ilustrativos que servirán de refuerzo a las explicaciones de los especialistas. Existe abundante material divulgativo al respecto como pueden ser los videos divulgativos de Manuel Toaría, Director de la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia, diferentes DVD de nacional Geogrphic, así como diferentes materiales del área científica de los centros de profesores y recursos de las distintas comunidades autónomas.

La exposición de contenidos y visualización del material ocupará aproximadamente 1 hora y 50 minutos, el resto, unos 40 minutos se emplearan para aclarar dudas o establecer un debate informal donde pueden intervenir todos los participantes al objeto de exponer los diferentes puntos de vista sobre el tema tratado. El debate será moderado por el educador social encargado de la programación de la actividad, y un voluntario actuará de secretario en cada sesión al objeto de recoger las ideas generales, puntos de vista, y conclusiones sobre el tema tratado para posteriormente recapitular la información. Con este diario de sesiones, el último día del curso, se establecerá una memoria-resumen de los diferentes temas y cuestiones tratadas. Se desarrollaran tres visitas in situ como actividad dentro del curso al objeto de verificar en el propio campo de conocimiento la realidad tratada con la que guarda relación.

c) Desarrollo de los contenidos por sesión y actividades a realizar:



1. Basuras, vertidos y residuos humanos; el impacto en el ciclo del agua.

Exposición de los contenidos 1 hora.

Visualización video didáctico «El ciclo del Agua» de Manuel Toaría 50 minutos.

Debate: «*Somos conscientes de la basura que generamos*» 40 minutos.

2. Pipas, chicles y papeles en la ciudad.



Exposición por parte del encargado general de la empresa de limpieza de la ciudad. 1,30 minutos.

Exposición de fotografías o diapositivas de los lugares más sucios de la ciudad y comentario-debate sobre las causas y responsabilidad de esta situación. Duración de 1 hora.

3. El patrimonio-histórico cultural de la ciudad y su estado de conservación.



Exposición del técnico municipal de cultura y patrimonio del ayuntamiento. Duración de 1,30 minutos.

Visualización de DVD promocional de la oficina de turismo de la localidad. 20 minutos.

Debate: *«El patrimonio-histórico cultural; su valor cultural, social y económico. El impacto de las agresiones que sufre»*. Duración 40 minutos.

4. El cuidado de los animales mascota; legislación, cuidados y medidas profilácticas.



Exposición de un veterinario experto, bien de los servicios de salud pública, o de la propia facultad de veterinaria si la hubiese. 1 hora.

Visualización del video del programa de TV *El escarabajo verde* sobre el maltrato de los animales de compañía. 30 minutos.

Debate-coloquio *«Nuestras obligaciones como cuidadores de animales de compañía»* 40 minutos.

5. Depuración de las aguas residuales de la ciudad.



Visita a la planta depuradora de la ciudad para que, previamente concertada la visita, poder contemplar bajo las explicaciones del encargado de la depuradora, los procesos que en ella se llevan a cabo hasta lograr que las aguas residuales adquieran una calidad aceptable de cara a su reutilización. Esta actividad durará 2 horas y 30 minutos. Los participantes recibirán una pequeña explicación-presentación referida a lo que va a consistir la visita. Así mismo irán acompañados de un **guión-resumen** de la actividad que se va a realizar. Una vez en la planta será el encargado de la misma el que explique todos los procesos que los participantes van a contemplar. Se podrán hacer preguntas sobre las cuestiones que se planteen en la explicación de la visita. El educador social será el encargado de moderar las intervenciones, al objeto de no demorar el recorrido planificado de la visita a la planta depuradora.

6. Reutilización o reciclaje.

Exposición de 1 hora sobre los procesos de reutilización y reciclaje, sus «pros» y «contras», la energía que consumen, la rentabilidad del proceso, y los beneficios que se obtienen de cara al medio ambiente.

Posteriormente se procederá a la visita de una planta de reciclaje de vidrio con duración de 1 hora y treinta minutos, previo acuerdo con el encargado de la empresa de reciclaje. Los participantes recibirán una pequeña explicación-presentación de la visita, y un **guión-resumen** de la misma.

Dado el carácter modular de los contenidos, estos podrán adaptarse a los contextos, horarios de visitas y necesidades de los participantes. No es necesario seguir un orden, hecho que permite la modularidad de los contenidos en función de las circunstancias del momento.

c) Temporalización y recursos:

La temporalización ha sido establecida en el punto anterior, con una duración de 15 horas a lo largo de 3 semanas, con dos días de acción formativa de 2,30 hora cada uno en cada semana.

Respecto a los recursos con los que contar estos son muy variados. A continuación enunciamos los recursos necesarios:

- Contactar con los **conferenciantes y expertos** que van a intervenir.
- Contactar con **instituciones y empresas** que puedan estar interesadas en esta acción formativa.
- Disponibilidad de los **Centros Cívicos, Culturales y Aulas de Educación de Adultos**, según el entorno donde se vaya a desarrollar la actividad.
- Material videográfico, fotográfico, así como fotocopias y publicaciones a utilizar según el tema o especialidad a tratar.
- Concertar el transporte para las visitas.
- DVD, o video, proyector de diapositivas, proyector de transparencias, y ordenador personal para el educador social.

— Contactar con los centros de profesores y recursos, ayuntamientos, universidad, fundaciones y empresas, al objeto de conseguir el material necesario para la puesta en práctica de la actividad.

— Impresión de la memoria final para la entrega a los participantes y a las instituciones y empresas colaboradoras.

4. DESARROLLO Y SEGUIMIENTO

El desarrollo y seguimiento de la acción formativa está definido por dos elementos; la **flexibilidad** de la propia acción, y la **participación** de los involucrados en la misma. A partir de estas dos premisas, se establecerá el control, el seguimiento y la detección de necesidades de la propia acción y de los participantes.

El programa se presenta de forma modular pudiéndose adaptar al contexto y a las necesidades del momento. También hay que contar con la disponibilidad de expertos en la materia y recursos necesarios para su desarrollo. El tratamiento modular permite desarrollar un evento u otro pero siempre sin abandonar el plan trazado en la programación. Este tratamiento significa que, si una jornada no puede realizarse, podrá ser sustituida por otra del programa. Si un recurso no está disponible, puede ser sustituido por otro, por ejemplo, si es materialmente imposible realizar el trabajo de campo en la estación depuradora, puede ser sustituida por la visita a un centro de reciclaje de aceites, de papel, o de baterías... por solo poner un ejemplo, pero siempre sin perder el sentido de la programación que es la educación-concienciación sobre los efectos perniciosos que supone la generación de residuos en nuestro entorno.

Por su parte, el educador social debe disponer de una **ficha control** para cada participante donde se deben anotar los distintos aspectos referidos a cada participante como son; su asistencia, su participación, el grado de colaboración, y las inquietudes y expectativas que el educador social detecte en los participantes al objeto de valorar el desarrollo de la acción educativa. Es importante recalcar dentro de la ficha-control, si alguno de los participantes está interesado en indagar en profundidad sobre un determinado tema, hecho que además de medir la satisfacción, nos servirá para orientarle en sus intereses sobre la materia, desde bibliografía adecuada, instituciones a las que se puede dirigir, especialistas sobre el tema tratada....

Aunque esta acción educativa no presente evaluación con calificaciones, el educador social debe indagar en los participantes por medio de preguntas el grado de satisfacción de la jornada desarrollada, hecho que puede detectar también en la percepción del comportamiento de los participantes y en su asistencia. Siempre se ofrecerá a prestar ayuda tanto en la resolución de las cuestiones planteadas, como en las informaciones de interés solicitadas por los participantes.

El control del desarrollo de la actividad y de los participantes se convierte en una herramienta fundamental que luego se utilizará junto con la encuesta de opinión para la realización de la evaluación e informe final del evento formativo. Debemos estar atentos a cualquier indicador que ponga de manifiesto que la actividad realizada no se ajusta a los objetivos propuestos para poder modificar el enfoque en otras sesiones. Las modificaciones planteadas serán presentadas a los participantes, no serán impuestas y se presentarán varias vías a decidir. No se realizarán modificaciones

drásticas de la programación que desvirtúen los objetivos propuestos como pueda ser el hecho de sustituir por su imposibilidad de realización, una jornada por otra nueva no programada y sin que tener nada que ver con el objeto de la programación.

5. EVALUACIÓN

La evaluación esta integrada a lo largo de todo el proceso, de hecho el análisis de la realidad, la detección de necesidades y el diagnóstico de la situación, ya de por sí, es una evaluación inicial de carácter contextual. En este sentido el planteamiento sería el siguiente:

Se detecta un problema como por ejemplo; un exceso de agresiones a nuestro entorno, y por lo tanto surge la necesidad de erradicar esa agresión por medio de una intervención de educación-concienciación con la finalidad de corregir esa actitud negativa y de lograr el respeto a los bienes de dominio público que sufren esa agresión. Del análisis de la realidad surge la necesidad de elaborar un proyecto educativo como el que nos proponemos realizar.

Durante todo el desarrollo, es obligación del educador social, tomar las anotaciones precisas que recojan los datos necesarios para desarrollar un contraste entre lo realmente programado y lo efectivamente realizado. El grado de modificación de las jornadas, sus variantes, y las decisiones adoptadas ante un cambio, son indicadores del grado de ajuste de la acción a lo programado.

Todos los participantes deben contestar de forma breve y razonada a las siguientes **preguntas** que versaran sobre las distintas jornadas impartidas. Su objetivo es evaluar si el participante ha alcanzado los objetivos que nos proponíamos al principio. Estas cuestiones son informativas y no califican.

Explica brevemente los factores que contribuyen a contaminar.

¿Mejoraría la salud pública si respetásemos nuestro entorno, por que?

Establece tres causas del deterioro del patrimonio histórico-cultural

¿Qué vale más la pena; reciclar o reutilizar? Razonar la respuesta brevemente.

El otro aspecto de la evaluación se refiere al grado de satisfacción de los participantes que se obtendrá a partir de la ficha control del profesor donde se anotaran todos los eventos relacionados con el alumno así como los comentarios y percepciones del evaluador sobre cada uno de ellos. Esta parte se complementa con el cuestionario personal para medir el grado de satisfacción donde los ítems a responder deben recoger tanto la estructura de los contenidos, el seguimiento de la programación y si ha sido adecuada a la acción educativa a realizar, los materiales y medios utilizados, infraestructuras utilizadas, la incentivación y ayuda del educador social, calidad de los expertos y actividades realizadas, y calificación personal de todo el evento por parte del participante.

Los datos obtenidos en la **ficha-control** deben ser contrastados con los aportados por el participante en su **cuestionario final** de opinión personal para estimar el grado de ajuste entre lo recogido por el profesor, y lo contestado por el alumno.

Con estos tres parámetros (respuestas a las cuestiones planteadas, ficha-control del profesor, y cuestionario personal) podemos detectar si la acción educativa se ha ajustado a los objetivos, a los contenidos propuestos, a las actividades desarrolladas y a los resultados obtenidos que nos planteábamos a su inicio.

6. INFORME FINAL

El informe final es una memoria de la actividad desarrollada de la puesta en práctica de este programa. Se trata de una reflexión crítica donde se analizan las acciones realizadas, los resultados obtenidos y la posibilidad de aplicación en otras situaciones y contextos. Como para poder llevarlo a cabo sería necesaria su realización práctica, aquí nos ceñiremos a una hipotética acción positiva. A modo de ejemplo este sería el informe de la acción o programa sociocultural en cuestión.

Partimos de la presencia de un hipotético problema inicial presentado en nuestra ciudad. Nuestra primera intervención ha consistido en detectar la existencia real del mismo, el contexto en que se presenta, la necesidad de su solución y las vías posibles para afrontarlo.

En nuestra ciudad no hay una conciencia suficiente de respeto a los bienes de *dominio público*. Estos se hallan muy deteriorados y la actitud del ciudadano ronda la pasividad en exceso. Tras la comprobación mediante un trabajo de campo verificamos nuestra hipótesis inicial y concluimos que no se trata de un problema de orden público, sino más bien de concienciación y actitud del ciudadano.

Para reducir este tipo de actitudes proponemos un programa educativo-cultural que permita un cambio en este tipo de actitudes para desarrollar una conciencia responsable y preservadora de este rico patrimonio. Para ello aprovecharemos al máximo las posibilidades de nuestro entorno complementadas con las opiniones de expertos y corroboradas en un trabajo de campo. La metodología incentivada estará basada en un saber complementar el descubrimiento de los nuevos conocimientos sobre el medio pero dentro de un ambiente lúdico recreativo para que el participante vea en su actividad una acción enriquecedora y no una mera acción académica.

Para el logro de nuestros objetivos se ha procedido a determinar y planificar los recursos existentes, así como a buscar apoyos tanto privados como institucionales presentando un proyecto serio, responsable y atractivo con una visión práctica y aplicada e implicando a los participantes, sociedad e instituciones en la solución de sus problemas.

El carácter modular del proyecto nos ha permitido una flexibilidad muy importante tanto de cara a los participantes como de cara a la disponibilidad de los recursos necesarios.

Con estas premisas, la participación ha sido importante. Se han realizado 4 módulos de 30 personas cada uno impartidos en el Centro Cívico de la ciudad. El proyecto se extenderá también al Aula de Educación de Adultos y al programa de actividades extraescolares del centro de educación secundaria de la población. El carácter participativo y colaborativo de las actividades ha implicado mucho a los participantes y el ejemplo está en el elevado grado de participación en los debates, en torno al 80% de los participantes han intervenido en ellos.

Los resultados obtenidos en las encuestas de opinión reflejan un grado de satisfacción muy buena en un 75%, buena en un 20% y aceptable en un 5%. Destacar que no existe porcentaje alguno en la calificación de la acción de mala, hecho que puede suponer un sesgo fruto de los condicionantes personales a la hora de la contestación del cuestionario por los participantes.

Se han detectado algunos problemas referentes a la disponibilidad de los expertos, que han condicionado los horarios. Destacar la baja asistencia durante la ponencia

«*El patrimonio histórico cultural y su estado de conservación*», que se aduce al cambio de horario más que a la calidad del tema o autoridad en la materia de los expertos. Esta se fue realizada a las 15,00 h. por motivos de disponibilidad técnica de los expertos.

También han surgido problemas de coordinación con la empresa de transportes para efectuar las salidas de campo, problemas que fueron solventados por la buena voluntad de los propios participantes que no objetaron de utilizar el transporte público para su realización.

Por último destacar la publicación de una memoria referida a los cuatro turnos donde se exponen además de las acciones realizadas, los contenidos y experiencias desarrolladas, incluyendo las exposiciones de los expertos y los trabajos prácticos llevados a cabo. Agradecer al ayuntamiento su disponibilidad y buena intención al ofrecerse de forma voluntaria a hacerse cargo de la publicación en un breve periodo de tiempo al objeto de ponerla a disposición del resto de los ciudadanos.

Salvo estos inconvenientes, se ha podido desarrollar en los cuatro turnos toda la programación planificada tanto en tiempo como en contenidos. El desarrollo de una evaluación permanente, así como el análisis de los resultados finales, nos han permitido concluir una acción educativa positiva y satisfactoria.

7. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

El proyecto es de elaboración propia y en su aplicación puede adaptarse a los diferentes contextos donde se pretenda llevar a cabo, por lo que sus características principales son adaptabilidad y flexibilidad.

A continuación exponemos una lista bibliográfica que nos puede ser de gran ayuda para cualquier proyecto que pretendamos realizar. Se trata de obras donde se marcan unas pautas de acción, pero será en última instancia la voluntad del educador social en función de sus condicionantes, sociales, culturales, económicos y contextuales, los que primen a la hora de elaborar cualquier proyecto sociocultural de este tipo.

MERINO, J. V. (1977), *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*, Madrid: Narcea.

SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2004), *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*, Madrid: Dykinson.

CEMBRANOS y otros (1998), *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*, Madrid: Popular.

ANDER-EGG, E. (1991), *Introducción a la planificación*, Madrid: Siglo XXI.

PÉREZ SERRANO, G. (1995), *Animación sociocultural IV: Técnicas de trabajo e investigación en animación sociocultural. Técnicas de dinamización social*, Madrid: UNED.

VENTORSA, J. L. (1992), *La evaluación de la animación sociocultural*, Madrid: Popular.

LÓPEZ DE CEBALLOS, P. y otros (2001): *Un método de evaluación formativa en el campo social*. Madrid: Popular.

DIFERENCIAS DE FLUIDEZ VERBAL SEMÁNTICA EN NIÑOS Y NIÑAS

M.^a Begoña HUERTA BOLEA

Alumna de la Facultad de Educación (Psicopedagogía) de la UNED de Calatayud

RESUMEN

Introducción: Nuestro objetivo es estudiar la ejecución en fluidez verbal semántica de niños «normales» con edades comprendidas entre los cuatro y los doce años, investigando la variable del sexo en dicha medida de fluidez, controlando previamente la variable de la edad por emparejamiento de sujetos.

Materiales y Método: Participaron 32 sujetos escolarizados en un colegio público de la provincia de Zaragoza en el que ejerzo mi labor profesional. Todos ellos son españoles. El nivel socio-cultural de sus familias varía entre medio y alto, y la mayor parte trabajan en el sector terciario. Ninguno de ellos tiene antecedentes de dificultades en el desarrollo del lenguaje. A cada uno de ellos se le administró primeramente las Matrices Progresivas del Raven pues nos brinda información sobre la capacidad y claridad de pensamiento presente del examinado para la actividad intelectual, en un tiempo ilimitado, y posteriormente se les aplicó la prueba de Fluidez Verbal Semántica incluida en el ITPA.

Resultados: Aplicando el estadístico **t de Student para grupos relacionados** con un **nivel de confianza de 95%**. Y analizando cada categoría por separado se obtienen los siguientes resultados: **t_e con los totales = 1'121**; **t_e con nº palabras = 1'393**; **t_e con nº partes del cuerpo = -0'1348**; **t_e con nº animales = -0'4966** y **t_e con nº de frutas = 1'6415**. Y así pues, teniendo en cuenta que con $\alpha = 0'05$, y $g.l = 15$ e **hipótesis bilateral**, el valor de t_p encontrado en las TABLAS DE VALORES CRÍTICOS DE t es **t_p = 2'131**. En todos los casos el valor de t_p es **> que el valor de t_e** obtenido en el estudio por lo que **SE ACEPTA H₀**.

Realizado el Coeficiente de **correlación de Pearson**, tomando solamente para el cálculo los valores totales, se obtiene que **r_{xy} = 0'9527**, lo que indica que **existe una correlación muy alta entre los datos**

Conclusiones: Después de realizar los cálculos estadísticos, **se puede ACEPTAR H₀: «No existen diferencias significativas en la fluidez verbal semántica entre los niños y niñas»**, ni si quiera existen diferencias entre las diferentes categorías semánticas propuestas.

INTRODUCCIÓN

La *Fluidez Verbal* la entendemos como la capacidad de recordar palabras pronunciadas o escritas. Es el vocabulario activo que una persona puede recordar, como así

también la capacidad de comprender y reconocer las ideas expresadas (J. María Ruiz Vargas, 1995).

Esta habilidad discursiva requiere para un desarrollo satisfactorio una percepción auditiva normal, una correcta coordinación de los músculos fonoarticuladores y cierto grado de madurez cognitiva y psicológica. Para que no exista problemas de comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito es fundamental que el sistema nervioso, el aparato fonoarticulador y los órganos de la vista y oído no sufran ninguna alteración.

El paradigma de Fluidez Verbal (FV) ha sido utilizado ampliamente en la evaluación neuro psicológica. Ha sido considerado como perteneciente tanto al dominio del lenguaje como al de la memoria semántica.

Este paradigma se ha traducido usualmente en tests de Evocación Categorical con Asociaciones (ECAS) o a los Test de Fluidez Verbal (FV), que consisten en requerirle al sujeto la evocación de palabras vinculadas a una categoría específica dentro de un período de tiempo limitado (habitualmente un minuto). Las pruebas de FV se clasifican en Fonológicas, Categoriales y de Letra Excluida (Bryan, Luszcz y Crawford, 1997). Cada uno de estos tipos implica procesos cognitivos diferentes.

Sobre las variables cognitivas que intervienen en su ejecución las investigaciones han implicado a una gran cantidad de procesos cognitivos. Entre los procesos involucrados se han señalado la atención, la memoria semántica, la velocidad de procesamiento de la información, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. Pero estos resultados han sido en varias oportunidades conflictivos, ya que los procesos atribuidos en algunos trabajos se encuentran excluidos en otros.

Las variables personales, como *salud, sexo, edad, desarrollo del lenguaje, conocimiento del tema y de la tarea,...* también influyen en la fluidez del habla, pero según sea su coexistencia se determinará una mejor o peor calidad de la producción del hablante. De todos es sabido que los enfermos hablan más lentamente por el debilitamiento muscular y por el gran esfuerzo energético que supone hablar. Y por supuesto que un hablante poseerá más fluidez cuando trata un tema que conoce, pero tendrá mayores vacilaciones, silencios y pausas en aquel que desconoce. Además estudios realizados en diferentes situaciones constatan que en cuanto al sexo, y *como tendencia general, las mujeres superan a los hombres, entre otras, en las pruebas de fluidez verbal*¹. En cuanto a la edad se puede también recurrir a nuestras experiencias cotidianas para afirmar que los niños cuya adquisición del lenguaje está culminada y estabilizada hablan más rápido, no hacen pausas para respirar y «atropellan» las palabras. Los adultos en la medida en que van adquiriendo mayor madurez, hablan más despacio y los ancianos en ocasiones también prefieren el habla reposada con lo cual se asoma en ellos una reflexividad propia de su sabia experiencia de la vida.. En cuanto al desarrollo del lenguaje se sabe también que los niños menores de dos años no suelen emitir producciones extensas debido a la falta de experticia en la conexión de enunciados y al grado de madurez lingüística que les caracteriza.

En cuanto a esta última variable comentar que un cambio cortical de gran importancia es el que se produce entre el segundo año de vida, época de iniciación del lenguaje, y los 12 años², edad a la que se logra la adquisición completa del repertorio lingüístico (fonología, léxico, gramática), es él de mayor número creciente de interconexiones neuronales.

Durante estos años, el esquema adjunto, nos da una idea general de las fuentes de variabilidad que afectan al desarrollo normal del lenguaje infantil. Destacamos así cuatro grandes grupos:

a) *Variables personales*: son aquellas de naturaleza orgánica ó no orgánica que forman parte de la propia organización cognitiva y afectiva del individuo que se desarrolla.

b) *Variables interpersonales*: son las variables que afectan en este caso a la relación del sujeto aprendiz con otras personas de su ambiente. Si hablar es un acto social y se aprende en situaciones sociales, estas situaciones sociales exigen al menos la presencia de un copartícipe.

c) *Variables de naturaleza social del grupo*: Referidas tanto a situaciones de competencia entre lenguas, de clases sociales, de cultura...

d) *Variables de situación*: que hacen referencia al tópico y funcionalidad del momento del habla y a las variaciones que esto ocasiona.

FUENTES DE VARIACIÓN EN EL LENGUAJE INFANTIL
(Tomado con variaciones de Wells, 1986)



Este cuadro debe verse como algo dinámico, y el análisis de cualquier variable influyente recibe aportaciones de las otras de naturaleza más general ó más específica, de esta forma tendrán que estar más ó menos controladas en la investigación si queremos que ésta sea válida.

INVESTIGACIONES

Partiendo del factor personal diferenciador de la fluidez verbal, el sexo. Decir que en los últimos tiempos se han realizado diversas investigaciones intentando

comprobar si existen diferencias en los cerebros de hombres y mujeres que expliquen su comportamiento diferente (si lo es). Algunos han correlacionado datos de tomografía de emisión de positrones (TEP) y de resonancia magnética, con diferencias que achacan al influjo de la testosterona cuando el feto está formándose en el útero materno, diferencias que posteriormente se plasman en desarrollos diferentes de diversas zonas cerebrales e, incluso, en el número y tamaño de determinadas neuronas, por ejemplo investigadores australianos han descubierto que las neuronas de las zonas del cerebro que tienen que ver con la fluidez verbal y la memoria verbal, son un 20% más grandes en las mujeres que en los hombres. Otra diferencia sería la constatada por el profesor Karl Pribram, de la Universidad de California en Santa Cruz, que ha encontrado que las mujeres muestran un mayor predominio que los hombres respecto a hemisferio izquierdo del cerebro, y este hemisferio es el que dirige el lenguaje, la lógica y las definiciones, lo que explicaría porque las niñas empiecen a hablar antes.

Las diferencias en las capacidades mentales por razón de sexo no sólo aparecen después de la adolescencia. Ya están presentes desde edades tempranas como han mostrado diferentes estudios transversales y longitudinales desde los primeros años de vida.

En cuanto al tema que nos ocupa *diferencias del lenguaje atribuibles al sexo en la infancia*, decir que los referentes respecto a la superioridad de las niñas sobre los niños en el lenguaje abundan en la literatura (vease Cherry y Levis, 1978), pero a pesar de lo que se cree, es raro encontrarlas significativas y de importancia. La literatura clásica es clara, si bien no muy contundente: McCarthy (1954) escribe sobre la superioridad de las niñas en los comportamientos lingüísticos y Templin (1957) se pronuncia por diferencias, no relevantes, a favor de las niñas.

La locuacidad y fluencia parecen ser cualidades lingüísticas típicamente femeninas y podrían ser atribuibles a variables biológicas, así como a diferentes expectativas paternales ó la diferente educación que niños y niñas reciben.

Wells (1985) se pronuncia por la atribución de las posibles diferencias a las variaciones en los tipos de interacción entre los padres y los hijos varones y hembras, de forma que los padres tendrían conversaciones cotidianas con las niñas y actividades más dirigidas a la exploración físicas con los niños. Este objetivo interactivo diferentes podría acarrear diferencias en lenguaje. Sin embargo, este autor, aunque detecta en su muestra esas diversas expectativas en los padres hacia el sexo de sus hijos, no encontró diferencias importantes y consistentes entre sexos en las habilidades lingüísticas de sus sujetos.

Bates y cols. (1987) señalan el ser varón como una de las características que dirigen hacia el estilo expresivo descrito más arriba, con lo que indirectamente el sexo ocasionaría la direccionalidad hacia el estilo considerado por los padres como peor, debido a su menor nominación y atención a los elementos nominales de la frase.

Algunos trabajos recientes describen como diferentes el lenguaje dirigido por los padres a sus hijos y a sus hijas, especialmente en contextos libres. El juego con muñecas en las niñas parece determinar mayor cantidad de sustantivos y mayor grado de interacción, mientras que el juego con vehículos (más común entre niños) parece facilitar más sonidos imaginativos y palabras de acción.

Así pues con este esbozo de las últimas investigaciones, en las cuales uno de los temas actuales de debate, es el efecto que tienen determinadas variables sobre la ejecución en los test de fluidez verbal, nosotros queremos analizar por nosotros mismos y con los medios de que disponemos en nuestro centro de trabajo, *si es cierto que existen diferencias de ejecución en relación con la variable del sexo de los sujetos.*

MÉTODO

A la hora de planificar una investigación debemos seguir una serie de fases interdependientes entre sí: Planteamiento del problema, enunciado de las hipótesis a validar; selección de los instrumentos a pasar; selección de los sujetos participantes, toma de datos, interpretación de los resultados y conclusiones. A continuación, cada uno de estos procedimientos va a ser analizado individualmente, pero debemos tener claro que la investigación científica no puede ser concebida como una sucesión ordenada de pasos fijos, sino que es un conjunto de pasos interrelacionados por los que se va avanzando y retrocediendo continuamente.

a) Problema

En este caso, el problema que nos planteamos inicialmente era el intentar encontrar diferencias significativas de fluidez verbal entre los niños y las niñas. Pero dado que las pruebas estandarizadas de las que disponemos sólo hacen referencia a fluidez semántica, hubo que acotar dicho parámetro.

Enunciando así las *hipótesis a validar*:

HIPOTESIS BILATERAL

H_0 : No existen diferencias significativas de fluidez verbal semántica entre ambos sexos.

$$H_0: X_H = X_M$$

H_1 : Existen diferencias significativas de fluidez verbal semántica a favor de las niñas.

$$H1: X_H \neq X_M$$

b) Participantes (sujetos)

La muestra está constituida por 16 alumnos y 16 alumnas, dos de cada sexo por rango de edad. Su edad oscila entre los 4 años y los 12, porque se consideró un periodo significativo en el desarrollo del lenguaje infantil, como ya se ha mencionado anteriormente. Todos ellos son españoles. Ninguno de ellos tiene antecedentes de dificultades en el desarrollo del lenguaje. El nivel socio-cultural de sus familias varía entre medio y alto, y la mayor parte trabajan en el sector terciario. Todos han estado escolarizados en el mismo centro desde que iniciaron su escolaridad, y puesto a que pertenecen a un único centro puede ser que los datos estén sesgados. Por otra parte, se exigía una puntuación en las Matrices Progresivas de Raven entre el P.C 40 y 70. Además todos los niños/as han nacido entre los meses de mayo y agosto.

A las familias se les explico el fin de está valoración, para que autorizasen la participación de sus hijos. No mostrando rechazo ninguna de ellas.

c) Instrumentos

Primeramente se pasó a una muestra inicial de 80 alumnos/as el *Test de Matrices Progresivas de Raven* para seleccionar una muestra final de 36 alumnos que cumpliera todos los requisitos mencionados anteriormente. (Para esto se contó con la colaboración de las tutoras de los alumnos).

Posteriormente y aún siendo conocedores de que cada tipo de fluidez verbal implica diferentes procesos cognitivos, nos hemos tenido que centrar en un único tipo de fluidez verbal. Pues dadas las dificultades con las que nos hemos encontrado para disponer del Test de Fluidez Fonética (FAS), hemos tenido que recurrir únicamente a la *Prueba de Fluidez Semántica incluida en el ITPA (Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois)*. Esta prueba evalúa la fluidez verbal ante una consigna semántica (palabras, animales, frutas y partes del cuerpo). Consiste en generar, durante un minuto, tantos nombres pertenecientes a cada categoría como sea posible. Previamente al inicio de la prueba, se les explico a los niños/as que era lo que tenían que hacer y se les motivo a que era un «campeonato». (Entre categoría y categoría se anima a los alumnos a que «continúen haciéndolo igual de bien».) Esta prueba fue administrada, de forma individual, por la maestra directamente implicada en la investigación, que es bien conocedora del material, dado su trabajo diario en el centro como Maestra especialista en Audición y Lenguaje.

d) Diseño

Los sujetos escogidos para la muestra pertenecen al entorno laboral, por lo que no están aleatorizados. La muestra por lo tanto puede estar algo sesgada.

En base de lo anterior, se trataría de un cuasi experimento, donde únicamente existe una **Variable Independiente**, que es el **sexo de los sujetos**. La Variable

Dependiente serían las **respuestas de da ese sujeto** en las diferentes categorías de la prueba, y que supuestamente variarían en número en función de su sexo.

No encontramos con una **muestra pequeña** ($n < 30$) de **dos grupos relacionados** y para aumentar la validez del experimento se ha utilizado la **técnica de bloqueo del emparejamiento**. (A cada niño le corresponde una niña nacida en el mismo mes y año que él, ó a la inversa.)

e) Resultados

Dado que nos encontramos con una **medida de intervalo** y con el propósito de contrastar los resultados obtenidos respecto a niños y niñas en la prueba pasada, hemos extraído todos los datos de las muestras y realizado un **contraste paramétrico** de hipótesis, **aplicando el estadístico t de Student para grupos relacionados** utilizando el programa Excel. El **nivel de confianza es de 95%**. Hemos analizado cada categoría por separado.

f) Análisis Estadístico

(Ver hojas anexas a continuación en formato Excel).

g) Correlación

Para correlacionar los datos se ha aplicado el coeficiente de **correlación de Pearson** con los valores totales.

Si se toma como referencia los valores de interpretación aproximativa que se indican en GARCÍA LLAMAS, J. L. y otros (2003) (pp.2004-2005), los resultados obtenidos ($r_{xy} = 0.9527$) nos indican que **existe una correlación muy alta entre los datos**, pues estos van de ± 0.91 a ± 1 . (Ver hoja adjunta).

Así podemos considerar que la correlación entre las puntuaciones de niños y niñas en el grupo de estudio es alta y por lo tanto, se puede predecir que una puntuación alta en un niño llevará consigo una calificación alta en una niña de edad e inteligencia similar.

h) Conclusiones

Cómo se ponía de manifiesto en las investigaciones recientes³, relativas a las diferencias de sexos: No existen diferencias significativas en la fluidez verbal semántica entre niños y niñas, ni si quiera existen diferencias entre las diferentes categorías semánticas propuestas. O al menos con la muestra con la que hemos contado en la investigación.

Antes de realizar el contraste paramétrico, observando sólo las puntuaciones directas o las medias de los grupos, parecía que se iban a obtener diferencias significativas entre los grupos según se tratase de una categoría u otra, por ejemplo las *niñas obtuvieron mejor media en n° de palabras y en n° de frutas*, mientras que los *niños las superaban en la media de n° de animales y de partes de cuerpo*, pero como se ha podido comprobar posteriormente, dichas diferencias son tan poco significativas que no podemos justificar la hipótesis H₁.

Así pues con estos datos va siendo hora de comenzar a profundizar más en los estudios sobre diferencias entre los sexos y no quedarnos sólo con los datos que se observan a golpe de vista.

i) Análisis y valoración crítica de la propuesta

Es conveniente tener en cuenta que estamos ante medidas estadísticas, que establecen medias de puntuación, de las que cualquier individuo puede distanciarse más o menos y por lo tanto es preciso tener en cuenta las variaciones dentro de cada sexo para poder estimar con más fiabilidad la existencia de diferencias si existiesen.

Además sería recomendable realizar el estudio con un número mayor de individuos y con grupos independientes, para poder confirmar ó no con más rotundidad los resultados.

j) Referencias Bibliográficas

- ÁLAMO, C., MIR, M. L., OLIVARES, T., BARROSO, J. y NIETO, A. (2004), *Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la fluidez verbal en hispano parlantes. Datos normativos preliminares*, Communication Topic: Neuropsychological Testing.
- BATES, E. y otros (1987), «Language and communication in infancy», en J. D. OSOFSKY (ed.) *Handbook of infant development*, Nueva York, John Willey and Sons.
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (1999), *Psicolingüística*, Madrid, McGraw Hill.
- CHERRY, L y LEWIS, M. (1978), «Differential socialization of girls and boys: implications for sex differences in language development», en N. WATERSON y C. SNOW (Eds.), *The development of communication*. Chichester, John Willey and Sons.

- CLEMENTE, R. A. (1985), «Bases socio-afectivas y cognitivas de la adquisición del lenguaje», *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, IV, pp. 214-220.
- CLEMENTE, R. A. (2000), *Desarrollo del Lenguaje*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- DALE, Ph. (1976), *El desarrollo del lenguaje*, Madrid, Trillas.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2003), «Neuropsicología y Género», *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 2003, Vol. XXIII, 86, pp. 7-19.
- GARCÍA LLAMAS, J. L., PÉREZ JUSTE, R. y RÍO SADORNIL, D. del (2003), *Problemas y diseños de investigación resueltos*, Madrid, Dykinson.
- KIMURA, D. (1992), «Cerebro de varón, cerebro de mujer», *Revista Investigación y Ciencia*, pp. 77-84.
- KIRK, S. y otros (2005), *ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid, TEA Ediciones, S. A.
- MCCARTHY, D. (1954), «Language development in children», en L. CARMICHAEL (Ed.) «*Manual of child psychology*», Nueva York, Willey.
- MENJURA, M. P., «La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación», en *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 1, enero 2007, pp. 7 a 16.
- MONFORT, M. (Ed.) (1985), *Investigación y logopedia*, Madrid, C.E.P.E.
- NELSON, K. (1981), «Individual differences in language development: implications for development and language», *Developmental Psychology*, 17, pp. 170-187.
- RAVEN, J. C. (1979), *Matrices Progresivas de Raven*, Madrid, TEA Ediciones.
- RÍO SADORNIL, D. del (2003), *Métodos de Investigación en Educación (Proceso y diseños no complejos)*, Madrid, U.N.E.D.
- TEMPLIN, M. C. (1957), *Certain language skills in children*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WELLS, C. G. (1985): *Language development in the pre-school years*, Cambridge, Cambridge University Press.

NOTAS

1. Esta última idea será la idea matriz que va a guiar nuestro estudio, pero centrándonos en la infancia, pues aún siendo conscientes de la individualidad de las personas, queremos hacernos eco de las últimas investigaciones sobre el tema que no aportan datos diferenciales sobre el tema.
2. De ahí que nosotros decidamos ocuparnos en nuestra investigación del rango de edad de 4 a 12 años, excluyendo los dos primeros años por estar asentándose la categorización del lenguaje infantil.
3. Cherry y Levis, ya nos decían que a pesar de lo que se cree, es raro encontrar diferencias significativas y de importancia en el lenguaje de hombres y mujeres o Templin se pronuncia por la existencia de diferencias, pero no relevantes a favor de las niñas.

Valores obtenidos por las niñas

VALORES EN EL MES DE FEBRERO

| SUJETO | F.N. | SEXO | Nº PALABRAS | Nº CUERPO | Nº ANIMALES | Nº FRUTAS | TOTAL | EPL | Edad R | PT | S |
|--------|---------|------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------|------|--------|----|----|
| A | 24/7/02 | M | 6 | 7 | 7 | 7 | 27 | 5 | 4.7 | 37 | 53 |
| B | 6/7/02 | M | 8 | 13 | 9 | 7 | 37 | 6.9 | 4.7 | 48 | 90 |
| C | 19/8/01 | M | 18 | 15 | 8 | 6 | 47 | 8.3 | 5.6 | 48 | 90 |
| D | 2/6/01 | M | 12 | 14 | 11 | 7 | 44 | 7.10 | 5.8 | 45 | 80 |
| E | 3/8/00 | M | 30 | 13 | 19 | 9 | 71 | 10+ | 6.6 | 48 | 90 |
| F | 15/5/00 | M | 21 | 19 | 11 | 6 | 57 | 9.7 | 6.9 | 48 | 90 |
| G | 1/7/99 | M | 32 | 23 | 14 | 6 | 75 | 10+ | 7.7 | 48 | 90 |
| H | 24/6/99 | M | 34 | 23 | 19 | 12 | 88 | 10+ | 7.8 | 48 | 90 |
| I | 22/5/98 | M | 34 | 19 | 14 | 8 | 75 | 10+ | 8.9 | 48 | 90 |
| J | 23/5/98 | M | 32 | 21 | 20 | 12 | 85 | 10+ | 8.9 | 48 | 90 |
| K | 15/7/97 | M | 25 | 14 | 20 | 6 | 65 | 10+ | 9.7 | 41 | 67 |
| L | 22/7/97 | M | 30 | 18 | 20 | 11 | 79 | 10+ | 9.7 | 48 | 90 |
| M | 6/6/96 | M | 34 | 23 | 25 | 14 | 96 | 10+ | 10.8 | 48 | 90 |
| N | 28/6/96 | M | 35 | 27 | 20 | 9 | 91 | 10+ | 10.8 | 48 | 90 |
| O | 1/8/95 | M | 35 | 23 | 21 | 9 | 88 | | 11.6 | | |
| P | 17/5/95 | M | 30 | 29 | 26 | 15 | 100 | | 11.9 | | |
| TOTAL | | | 416 | 301 | 264 | 144 | 1.125 | | | | |

Valores obtenidos por los niños

VALORES EN EL MES DE FEBRERO

| SUJETO | F.N. | SEXO | Nº PALABRAS | Nº CUERPO | Nº ANIMALES | Nº FRUTAS | TOTAL | EPL | Edad R | PT | S |
|--------|---------|------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------|-----|--------|----|----|
| A' | 1/8/02 | H | 9 | 11 | 6 | 3 | 29 | 5.3 | 4.6 | 38 | 57 |
| B' | 25/6/02 | H | 12 | 12 | 7 | 7 | 38 | 6.9 | 4.8 | 48 | 90 |
| C' | 25/8/01 | H | 20 | 14 | 7 | 4 | 46 | 8.0 | 5.6 | 48 | 90 |
| D' | 22/6/01 | H | 14 | 11 | 13 | 5 | 43 | 7.8 | 5.8 | 43 | 73 |
| E' | 12/8/00 | H | 30 | 15 | 17 | 9 | 71 | 10+ | 6.6 | 48 | 90 |
| F' | 1/6/00 | H | 13 | 14 | 18 | 7 | 52 | 7.7 | 6.8 | 41 | 67 |
| G' | 2/7/99 | H | 30 | 17 | 23 | 10 | 80 | 10+ | 7.7 | 48 | 90 |
| H' | 30/6/99 | H | 32 | 16 | 20 | 8 | 76 | 10+ | 7.8 | 48 | 90 |
| I' | 7/5/98 | H | 30 | 21 | 21 | 9 | 81 | 10+ | 8.9 | 48 | 90 |
| J' | 24/5/98 | H | 32 | 21 | 16 | 11 | 80 | 10+ | 8.9 | 48 | 90 |
| K' | 15/7/97 | H | 25 | 13 | 21 | 6 | 65 | 10+ | 9.7 | 41 | 67 |
| L' | 7/7/97 | H | 25 | 26 | 21 | 12 | 84 | 10+ | 9.7 | 48 | 90 |
| M' | 9/6/96 | H | 36 | 25 | 18 | 7 | 86 | 10+ | 10.8 | 48 | 90 |
| N' | 21/6/96 | H | 28 | 18 | 24 | 7 | 77 | 10+ | 10.8 | 48 | 90 |
| O' | 25/8/95 | H | 36 | 34 | 15 | 11 | 96 | | 11,6 | | |
| P' | 8/5/95 | H | 22 | 36 | 26 | 7 | 91 | | 11.9 | | |
| TOTAL | | | 394 | 304 | 273 | 123 | 1.095 | | | | |

$$t = \frac{\bar{X}_A - \bar{X}_B}{\sqrt{\frac{\sum D^2 - \frac{(\sum D)^2}{n}}{n \cdot (n - 1)}}$$

Si usamos la fórmula de $t_{empírico}$ donde se precisa s_d , los resultados obtenidos son similares. (Ver página adjunta)

En TABLA de valores críticos de t, con $A = 0,05$, g.l. = parejas - 1 = 16 - 1 = 15 e hipótesis bilateral encontramos $t_{teórico} = 2,131$

Cálculo de t_e con los totales

$$t = \frac{70,687 - 68,4375}{\sqrt{\frac{728 - \frac{(30)^2}{16}}{16 \cdot (16 - 1)}}} = 1,121$$

Interpretación: Por lo tanto como $t_{teórico} = 2,3131$ es $>$ que $t_{empírico} = 1,121$.
Aceptamos H_0 (N.C = 95%)

A continuación presentamos el estudio desglosado en las cuatro categorías evaluadas.

Cálculo de t_e con n.º palabras

$$t = \frac{26 - 24,625}{\sqrt{\frac{264 - \frac{(22)^2}{16}}{16 \cdot (16 - 1)}}} = 1,393$$

Interpretación: Por lo tanto como $t_{teórico} = 2,3131$ es $>$ que $t_{empírico} = 1,393$.
Aceptamos H_0 (N.C = 95%)

Cálculo de t_e con n.º partes del

$$t = \frac{18,8125 - 19}{\sqrt{\frac{465 - \frac{(-3)^2}{16}}{16 \cdot (16 - 1)}}} = -0,1348$$

Interpretación: Por lo tanto como $t_{teórico} = 2,3131$ es $>$ que $t_{empírico} = -0,1348$.
Aceptamos H_0 (N.C = 95%)

Cálculo de t_e con n.º animales

$$t = \frac{16,5 - 17,0625}{\sqrt{\frac{313 - \frac{(-9)^2}{16}}{16 \cdot (16 - 1)}}} = -0,4966$$

Interpretación: Por lo tanto como $t_{teórico} = 2,3131$ es $>$ que $t_{empírico} = -0,4966$.
Aceptamos H_0 (N.C = 95%)

Cálculo de t_e con n.º frutas

$$t = \frac{9 - 7,6875}{\sqrt{\frac{181 - \frac{(21)^2}{16}}{16 \cdot (16 - 1)}}} = 1,6415$$

Interpretación: Por lo tanto como $t_{teórico} = 2,3131$ es $>$ que $t_{empírico} = 1,6415$.
Aceptamos H_0 (N.C = 95%)

$$S_d = \sqrt{\frac{(D - \bar{X}_D)^2}{n - 1}} \Rightarrow t = \frac{\bar{X}_A - \bar{X}_B}{\sqrt{\frac{(D - \bar{X}_D)^2}{n - 1} \cdot \frac{1}{n}}}$$

Fórmula de $t_{empírico}$ donde se precisa S_d

$$t = \frac{70,687 - 68,4375}{\sqrt{\frac{751,756/15}{16}}} = 1,2710$$

Interpretación: Por lo tanto como $t_{teórico} = 2,3131$ es $>$ que $t_{empírico} = 1,2710$.
Aceptamos H_0 (N.C = 95%)

Cálculo de la correlación de Pearson

$$r_{xy} = \frac{n \cdot \sum X \cdot Y - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n \cdot \sum X^2 - (\sum X)^2][n \cdot \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

* Únicamente se han realizado los cálculos con los datos totales

$$r_{xy} = \frac{16 \cdot 83483 - (1126) \cdot (1095)}{[16 \cdot 86459 - (1126)^2][16 \cdot 81235 - (1095)^2]} = 0,9527$$

Por lo tanto existe una alta correlación entre los datos

| Estudio con los totales | | | | | | | | | |
|-------------------------|-------------|-------------|-----------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| PAREJAS | m | h | D=m-h | D ² | d=(D-X _d) | d ² | m ² | h ² | m·h |
| 1A | 27 | 29 | -2 | 4 | -3,875 | 15,016 | 729 | 841 | 783 |
| 2B | 37 | 38 | -1 | 1 | -2,875 | 8,266 | 1369 | 1444 | 1406 |
| 3C | 47 | 46 | 1 | 1 | 0,875 | 0,766 | 2209 | 2116 | 2162 |
| 4D | 44 | 43 | 1 | 1 | 0,875 | 0,766 | 1936 | 1849 | 1892 |
| 5E | 71 | 71 | 0 | 0 | -1,875 | 3,516 | 5041 | 5041 | 5041 |
| 6F | 57 | 52 | 5 | 25 | 3,125 | 9,766 | 3249 | 2704 | 2964 |
| 7G | 75 | 80 | -5 | 25 | -6,875 | 47,266 | 5625 | 6400 | 6000 |
| 8H | 88 | 76 | 12 | 144 | 10,125 | 102,516 | 7744 | 5776 | 6688 |
| 9I | 75 | 81 | -6 | 36 | -7,875 | 62,016 | 5625 | 6561 | 6075 |
| 10J | 85 | 80 | 5 | 25 | 3,125 | 9,766 | 7225 | 6400 | 6800 |
| 11K | 65 | 65 | 0 | 0 | -1,875 | 3,516 | 4225 | 4225 | 4225 |
| 12L | 79 | 84 | -5 | 25 | -6,875 | 47,266 | 6241 | 7056 | 6636 |
| 13M | 96 | 86 | 10 | 100 | 8,125 | 66,016 | 9216 | 7396 | 8256 |
| 14N | 91 | 77 | 14 | 196 | 12,125 | 147,016 | 8281 | 5929 | 7007 |
| 15O | 88 | 96 | -8 | 64 | -9,875 | 97,516 | 7744 | 9216 | 8448 |
| 16P | 100 | 91 | 9 | 81 | 7,125 | 50,766 | 10000 | 8281 | 9100 |
| | 1125 | 1095 | 30 | 728 | | 751,756 | 86459 | 81235 | 83483 |

$X_m = 70,3125$

$X_h = 68,4375$

$X_d = 1,875$

| Estudio n° palabras | | | | |
|---------------------|------------|------------|-----------|------------|
| PAREJAS | m | h | D= m-h | D² |
| 1A | 6 | 9 | -3 | 9 |
| 2B | 8 | 12 | -4 | 16 |
| 3C | 18 | 20 | -2 | 4 |
| 4D | 12 | 14 | -2 | 4 |
| 5E | 30 | 30 | 0 | 0 |
| 6F | 21 | 13 | 8 | 64 |
| 7G | 32 | 30 | 2 | 4 |
| 8H | 34 | 32 | 2 | 4 |
| 9I | 34 | 30 | 4 | 16 |
| 10J | 32 | 32 | 0 | 0 |
| 11K | 25 | 25 | 0 | 0 |
| 12L | 30 | 25 | 5 | 25 |
| 13M | 34 | 36 | -2 | 4 |
| 14N | 35 | 28 | 7 | 49 |
| 15O | 35 | 36 | -1 | 1 |
| 16P | 30 | 22 | 8 | 64 |
| | 416 | 394 | 22 | 264 |

$X_m = 26$

$X_h = 24,625$

$X_d = 1,375$

En las siguientes tablas no se incluyen los valores de d , ni de d^2 , porque en la fórmula de cálculo de $t_{empírico}$ no son necesarias

| Estudio n° de partes del cuerpo | | | | |
|---------------------------------|------------|------------|-----------|------------|
| PAREJAS | m | h | D= m-h | D² |
| 1A | 7 | 11 | -4 | 16 |
| 2B | 13 | 12 | 1 | 1 |
| 3C | 15 | 14 | 1 | 1 |
| 4D | 14 | 11 | 3 | 9 |
| 5E | 13 | 15 | -2 | 4 |
| 6F | 19 | 14 | 5 | 25 |
| 7G | 23 | 17 | 6 | 36 |
| 8H | 23 | 16 | 7 | 49 |
| 9I | 19 | 21 | -2 | 4 |
| 10J | 21 | 21 | 0 | 0 |
| 11K | 14 | 13 | 1 | 1 |
| 12L | 18 | 26 | -8 | 64 |
| 13M | 23 | 25 | -2 | 4 |
| 14N | 27 | 18 | 9 | 81 |
| 15O | 23 | 34 | -11 | 121 |
| 16P | 29 | 36 | -7 | 49 |
| | 301 | 304 | -3 | 465 |

$X_m = 18,8125$

$X_h = 19$

$X_d = 0,1875$

| Estudio n° animales | | | | |
|---------------------|------------|------------|-----------|----------------|
| PAREJAS | m | h | D= m-h | D ² |
| 1A | 7 | 6 | 1 | 1 |
| 2B | 9 | 7 | 2 | 4 |
| 3C | 8 | 7 | 1 | 1 |
| 4D | 11 | 13 | -2 | 4 |
| 5E | 19 | 17 | 2 | 4 |
| 6F | 11 | 18 | -7 | 49 |
| 7G | 14 | 23 | -9 | 81 |
| 8H | 19 | 20 | -1 | 1 |
| 9I | 14 | 21 | -7 | 49 |
| 10J | 20 | 16 | 4 | 16 |
| 11K | 20 | 21 | -1 | 1 |
| 12L | 20 | 21 | -1 | 1 |
| 13M | 25 | 18 | 7 | 49 |
| 14N | 20 | 24 | -4 | 16 |
| 15O | 21 | 15 | 6 | 36 |
| 16P | 26 | 26 | 0 | 0 |
| | 264 | 273 | -9 | 31 |

$$X_m = 16,5 \quad X_h = 17,0625 \quad X_d = 0,5625$$

| Estudio n° de frutas | | | | |
|----------------------|------------|------------|-----------|----------------|
| PAREJAS | m | h | D= m-h | D ² |
| 1A | 7 | 3 | 4 | 16 |
| 2B | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 3C | 6 | 4 | 2 | 4 |
| 4D | 7 | 5 | 2 | 4 |
| 5E | 9 | 9 | 0 | 0 |
| 6F | 6 | 7 | -1 | 1 |
| 7G | 6 | 10 | -4 | 16 |
| 8H | 12 | 8 | 4 | 16 |
| 9I | 8 | 9 | -1 | 1 |
| 10J | 12 | 11 | 1 | 1 |
| 11K | 6 | 6 | 0 | 0 |
| 12L | 11 | 12 | -1 | 1 |
| 13M | 14 | 7 | 7 | 49 |
| 14N | 9 | 7 | 2 | 4 |
| 15O | 9 | 11 | -2 | 4 |
| 16P | 15 | 7 | 8 | 64 |
| | 144 | 123 | 21 | 181 |

$$X_m = 9 \quad X_h = 7,6875 \quad X_d = 1,3125$$

LA PESTE NEGRA EN ARAGÓN A TRAVÉS DE DIVERSA DOCUMENTACIÓN DE CANCELLERÍA

David IBARRA TÉLLEZ

Alumno de la Facultad de Filosofía (Antropología Social y Cultural)
de la UNED de Calatayud

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ha realizado para el *VI Concurso de Trabajos de Investigación* de la UNED Calatayud dentro del área de investigación de ciencias sociales y humanas. Espero que sea de fácil lectura y comprensión y además que los lectores encuentren a su gusto la disposición seguida, así como los criterios usados.

El objetivo del trabajo es el análisis de una crisis demográfica, como es la provocada por la Peste Negra en 1348, a partir de un tipo de documentación concreta: los documentos de cancellería conservados en el Archivo de la Corona de Aragón. Publicados por otra autora, Amada López de Meneses.

El trabajo se encuentra dividido en varios capítulos, siendo este el punto cero: la introducción al trabajo. El siguiente es la introducción histórica elaborada de una manera sucinta. El segundo es el desarrollo del tema con una reducción en varios puntos indicada en el índice. Los temas tratados han sido extraídos a partir de la documentación estudiada, no han sido preconcebidos por guiones de otros autores previos ni esquemas de trabajo persistentes; sino que son libres y surgen a raíz de las distintas problemáticas extraídas de las fuentes. A continuación, una breve conclusión del trabajo y finalmente la bibliografía usada en el desarrollo del mismo.

No barajo grandes hipótesis que no hayan sido usadas ya. El poner un estado de la cuestión es difícil por la gran cantidad de investigaciones que se realizan cada año sobre el tema, así como las aportaciones. La Peste Negra ha sido tratada a lo largo de la Historia por todos los distintos géneros historiográficos, usando distintos medios para acercarse a ella. En general podríamos decir que existen dos líneas de investigación primordialmente. La primera es la que considera la Peste Negra como el comienzo de una crisis irreversible que acabará con la Edad Media, siendo el instrumento elegido de la crisis demográfica. La segunda, es aquella que centra la peste demográfica de 1348 en un proceso de crisis progresiva desde finales del siglo XIII, con la incidencia de un enfriamiento climático agudo, y que si bien fue determinante en el desastre demográfico, no fue el único factor que lo provocó; sino que ya hubo carestías y crisis durante una cincuentena de años previos a ella, y con una periodicidad regular de unos siete años. Esta crisis de finales de la Plena Edad Media no propició el hundimiento de la Edad Media, ni la llegada del Renacimiento; lo que pro-

dujo fue la reorganización estructural de todos los ámbitos de la vida humana, desde la vida cotidiana hasta la económica y cultural que transformó lo anterior en algo nuevo. En definitiva, para resumir y no aburrir al lector con mis divagaciones sobre la Baja Edad Media y la inexistencia de lo que comúnmente se conoce como Edad Media, puedo decir que toda la comunidad científica reconoce la gravedad e importancia de la Peste Negra en la crisis bajomedieval, su relevante papel como acelerador de la caída demográfica y precursora de cambios estructurales de época, palpables en los siglos XV y XVI. La caída demográfica conllevó transformaciones económicas, sociales, políticas y mentales, estas últimas no tratadas en el trabajo.

La documentación ha sido en su mayoría reproducida y traducida para que el lector pudiera comprobar mis comentarios.

1. INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

El tema que voy a tratar versa sobre la Peste Negra de 1348, la depresión demográfica, el estancamiento demográfico y la desorganización del aparato estatal durante el año de 1348 en la Corona de Aragón basándome en los documentos de López de Meneses en su artículo «Documentos acerca de la Peste Negra en los dominios de la Corona de Aragón» en *Estudios de la Edad Media en la Corona de Aragón*. Sección Zaragoza, Tomo VI, 1956.

La Peste Negra fue el punto culminante de una larga depresión demográfica iniciada con el estancamiento agrícola y un marcado enfriamiento climático desde finales del siglo XIII. Anteriormente a esta época, Europa había alcanzado su cenit demográfico y agrícola, pues se habían cultivado numerosas zonas que antes eran bosque y *saltus*. Desde esa época más o menos, como señaló Guy Bois¹ no hay una cronología única para el conjunto de la civilización europea. Se conoce una depauperación y malas cosechas desde, más o menos, 1270. Suceden hambres sucesivos en toda Europa occidental a partir generalmente de 1300, y también en la Corona de Aragón. Antes de la depresión demográfica, está el estancamiento agrario unos decenios de años antes, lo que conlleva hambres y malas cosechas debido a la escasez de alimentos. Sesma y García de Cortázar² disminuyen el efecto de las crisis anteriores a la grande de 1348 argumentando que la llegada de emigrantes y de nuevos seres humanos llenaba el vacío de las cíclicas crisis que conllevaban breves periodos de alteración moral y social. Mi humilde opinión es que el gran desastre de 1348, a pesar de la fatalidad humana por buscar fechas que resulten exhortativas y olvidar el escenario, fue tan drástico porque recayó en una población hambrienta, en medio de unas temperaturas muy altas, en un periodo de inflación y de escasez. Los monarcas, no tanto ya en Aragón, recurren frecuentemente a la devaluación monetaria para conseguir más financiación y recursos para sus empresas políticas y demás gastos lo que empobrece a la población. Es posible que si ésta hubiese tenido más defensas y recursos, el desastre no habría sido tan mayúsculo.

Conocemos como Peste Negra a la gran enfermedad que desde 1347 a 1350 azotó a casi todo el continente europeo. Caracterizada por la inflamación que producía de los ganglios linfáticos, se denominó epidemia de peste bubónica. Para algunos especialistas antiguos existieron, desde el punto de vista médico, otras variantes: la pes-

te septicémica, que dejaba sentir sus efectos por la infección en la sangre, y la neumónica, que producía inflamación pulmonar. Si bien era posible que en ocasiones el enfermo se recuperara de la primera, la otra resultaba casi siempre mortal. Su nombre se debió a las manchas oscuras, casi negras, que aparecían en la piel a consecuencia de las hemorragias subcutáneas. Dos tendencias se desarrollaron entonces en las personas debido a su ignorancia frente a esta impredecible enfermedad: algunos la consideraban un castigo divino y se fustigaban con látigos en señal de arrepentimiento; otros, decidieron vivir sin freno alguno. El *Decamerón* de Boccaccio, recrea de manera brillante una serie de historias contadas por supervivientes exilados en Florencia por la peste que adoptaron la segunda variante.

Para aquellos que buscaban una explicación fácil sobre la expansión de la enfermedad, los culpables eran los proscritos de la sociedad: en muchas zonas, mendigos y pobres fueron acusados de la contaminación, así como los judíos, aliados de Satanás. En aquellas partes de Europa donde los judíos eran tolerados, la violencia se volvió contra ellos. En diversas partes del Sacro Imperio Romano Germánico y en algunas ciudades suizas hubo masacres de judíos, acusados de envenenar los pozos, crimen que muchos se vieron obligados a reconocer bajo tortura.

En una primera forma de guerra bacteriológica, ejércitos de infectados intentaban capturar las fortalezas enemigas catapultando los cadáveres dentro de las ciudadelas para contagiar a los sitiados.

Todo induce a pensar que la epidemia provenía de Asia, probablemente de la India, y que llegó a Europa como consecuencia de los intensos contactos comerciales entre Italia y el cercano Oriente. Desde Italia, la peste alcanzó en 1348 la Provenza, el Languedoc, la Corona de Aragón, Castilla, Francia y el centro de Europa. En los años siguientes (1349-1350), se extendió por Inglaterra, el norte de Europa y la Península Escandinava.

Sólo regiones muy específicas pudieron escaparse total o parcialmente de sus devastadores efectos: los Países Bajos, Bohemia y Hungría fueron algunos de los privilegiados.

El descenso demográfico fue en algunas zonas realmente espeluznante. En China y en la India, por ejemplo, la peste produjo entre los enfermos que la contrajeron una mortalidad que iba de 60 a 90 por ciento; los índices de la pulmonar fueron prácticamente de ciento por ciento, de ahí que los cronistas de la época calcularon los muertos, indistintamente, en una cuarta parte, la mitad o más.

Si bien todos los historiadores aceptan que la peste negra tuvo graves consecuencias, no existe, sin embargo, unanimidad al señalar su importancia como propiciadora de la profunda crisis económica y social que padeció la región afectada a finales de la Edad Media. No obstante, se conoce que las consecuencias más importantes de la gran crisis agraria en toda Europa (abandono de las granjas, disminución de la producción, caída de los precios), fueron resultado de la peste. En Alemania, por ejemplo, ocasionó que 66 por ciento de las explotaciones agrícolas perdieran a sus antiguos dueños entre 1348 y 1352.

El abandono de esas áreas afectó primordialmente a aquellas que se encontraban aisladas o en las montañas. Pero también se admite que fueron las migraciones hacia el valle y tierras mejores, desiertas debido a la peste, las que despoblaron extensas zonas montañosas.

El hecho de que en Rusia la peste negra hubiese sido precedida de diversas catástrofes (heladas, otras graves epidemias, sequías e inundaciones), hizo que sus consecuencias se dejaran sentir con excepcional fuerza. Se pensaba entonces que los mendigos, los peregrinos y los soldados que regresaban a sus casas eran los transmisores del contagio de un país a otro. Esto pudo ser cierto en parte; pero sin duda el comercio fue el mayor medio de difusión, ya que los barcos arribaban a los puertos y descargaban, junto con las mercancías, las ratas infectadas procedentes de países donde la enfermedad era endémica.

A mediados de 1348, para hablar un poco de los vecinos, la peste negra se entronizó en el reino de Castilla (España), donde cobró la vida del propio monarca Alfonso XI mientras sitiaba Gibraltar. En lo económico, el aumento de los precios y las demandas de los campesinos y artesanos no se hicieron esperar, lo que forzó al sucesor, Pedro I, a fijar un monto a las remuneraciones. Todo ello provocó la disminución de las rentas señoriales y la petición al monarca de exenciones tributarias. A la vez, la disminución de ingresos impidió a amplios sectores de la burguesía urbana hacer frente a sus deudas con los prestamistas.

En Aragón, aunque hayamos hablado de la difusión de la guerra como fenómeno internacional, antes de la gran guerra contra Castilla de la década siguiente, existe latente y organizado un conflicto civil, con nobles y ciudades conocido como la Guerra de la Unión. El monarca consiguió derrotar a los unionistas en la batalla de Épila de 1348, año en el que comenzó a extenderse la peste. Pedro, conocido como el Ceremonioso, pronto tendrá que hacer frente otro en el que peligrará su propia vida, la terrible pestilencia.

2. LA PESTE NEGRA EN EL REINADO DE PEDRO IV

Basado fundamentalmente en los documentos acerca de la Peste Negra, conservados en el Archivo de la Corona de Aragón, que recopiló Amada López de Meneses, a los que me he referido en la primera página de la Introducción.

2. a. Cuestiones médicas

Los médicos de la época, como bien nos señala Jon Arrizabalaga³, llamaron a la epidemia de varias maneras, pues el término Peste Negra no se acuñó hasta mucho después, como el mismo autor explica en el artículo. *Pestilencia*, *pestifere* junto a adjetivos calificativos tales como: *mortales*, *pestis egritudo pestifera*, *mortalitis sevicia*... y otros varios eran los sustantivos empleados por la chancillería regia. Los médicos titulados contemporáneos al fenómeno optaron casi siempre por tres vías para detectar el origen de semejante mal: proveniente de Dios, de las malas acciones humanas y de las causas celestes. Para solucionar el problema se optaba por diferentes vías. La primera vía era detener la corrupción del aire mediante habitaciones y hogares bien saneados, ciudades limpias y ambientar el aire existente mediante plantas aromáticas. La segunda consistía en aislar a los enfermos para que no contagiaran al resto y tratarlos médicamente con lo que se disponía en la época. Y la última fue la más eficaz y más seguida por Pedro IV: huir de los lugares infectados. Se suponía que la pestilencia se transmitía a través del aire, y Pedro IV, como se puede observar en

estos documentos, realizó toda una travesía por sus dominios huyendo de la mortandad. Así lo vemos en el documento 22 de la citada López de Meneses⁴. En él, Pedro IV, ordena a Jucef, judío de la alhama de Huesca que le encuentre e informe de algún lugar conveniente en el que pueda pasar unos días alejado de la peste. «*Petrus... Juceffo, judeo Osxe. Gratiam suma. Cum Nos providerimus et velimus quod in partibus Oscensibus perquiratis personaliter aliquem locum idoneum et sufficientam ubi ista egritudo pestifera vel epidemia intitulata...per aliquos dies residenciam facere valcamus...*».

A su vez, el monarca contaba con un gran médico a su servicio, al que suponemos pendiente de él en todo momento con muchos y atentos servicios a los cuales el monarca recompensaría magnánimamente, reflejado en el documento 19 de la colección de López de Meneses⁵ «... *per plura proprio comodo lucrativo, libenter serviciis nostre regie dignitatis adherent servicia meritis compensando, retributionem condignam...dilectus fisicus noster magister Petrus Rosm profesor in Medicina...*», le regala como compensación el horno real de Villafranca de Morella. Pero no todos las personas que se dicen expertas en el arte de la curación son médicas en esta época. Encontramos a los curanderos y cirujanos de siempre; junto a personas que surgen de repente en las ciudades, villas y aldeas atacadas por la peste y se llaman así mismas como médicos. Pedro IV dictó severas normas contra estas personas en las aldeas y términos de Teruel según observamos en el documento siguiente, reconstruido parcialmente para el caso⁶ «... *intimatum quod nonnulli teutonici tam mares quam femine et modice reputationis et minus experti in artibus Meedicine te cirugie, non advertentes qualiter ex forum inhabilitate seu insuficiencia, dampna possunt et pericula mazima evenire...dictarum artium imprudenter in civitate Turolii et eius aldeis...*». Los médicos de la época no estaban al alcance de todos los habitantes del reino, y pensamos que muchas personas desesperadas, acudirían a estos repentinos oferentes de salvación y vida, mentirosos y embaucadores. Las autoridades e incluso los mismos médicos con licencias legales ante el peligro de la extensión y generalización de los sagaces embusteros, pondrían los respectivos impedimentos necesarios para que tal caso no sucediera. El monarca no hace más que ratificar y sancionar la misma opinión y política que podría ofrecer un médico licenciado de la época.

2. b. El problema de la guerra y el aumento de la conflictividad social

Tras su victoria sobre los rebeldes unionistas, pensamos que Pedro aumentaría su propio patrimonio regio a costa de los dominios de traidores, y vendería además de repartir entre sus afectos numerosos señoríos. Pero en esta época, no están resueltos todos los graves problemas que los unionistas plantearon al joven monarca, aún quedan residuos unionistas en Valencia, así como se observa en un documento en el que Pedro IV concede la exención del envío de tropas de infantería y de caballería que debía aportar la comunidad de Calatayud contra los unionistas de Valencia. Nos centramos en dos hechos: por un lado la guerra contra la Unión continúa; y por otro la peste está haciendo estragos en las ciudades del reino causando ambas un aumento impositivo cada vez más difícil de mantener junto al aparato estatal.

Como hemos visto, la guerra es otra calamidad que acompaña a los desastres producidos por la peste. Junto al conflicto civil que aconteció en ese año, los ataques

fronterizos con los franceses en la zona del Rosellón y la Cerdaña debieron ser frecuentes; así como otros no documentados en las fronteras con los reinos de Castilla y de Navarra. Las consecuencias de las circunstancias son que el rey se queda sin caballeros que combatan por él, con lo que los concejos de realengo y los señoríos laicos o eclesiásticos tienen que armar gente por su cuenta, además de usar diversos aumentos impositivos sobre productos básicos conocidos como las famosas sisas, con las que se pueden pagar soldadas a nuevos reclutas. Las zonas afectadas por estas cabalgadas de foráneos o las actividades de bandidaje y sabotaje por parte de bandoleros y ladrones son abundantes tanto en los caminos y rutas comerciales, nada seguras en estos momentos; así como en las propias ciudades en las que se atacan bienes muebles e inmuebles de personas afectadas por la epidemia. La seguridad dentro de las ciudades y pueblos es difícil de mantener, pues las fuerzas del orden público están atendiendo labores de limpieza e higiene, a la vez que la propia epidemia hace disminuir su número junto con el aumento de la conflictividad civil y el malestar general que acompaña a todos climas de tensión y muerte.

A continuación inserto un documento que monarca envía a los concejos del Rosellón y la Cerdaña solicitando establecer un impuesto sobre la carne para poder costear los gastos e impedimenta de la caballería que defienda los dichos condados de atacantes y bandidos, ya que las arcas reales han sido muy dañadas por los gastos de la peste⁷ *«pro custodia et defensione ac bono statu et pacifico dictorum comitatum, expediat tenere ibi equitum comitatum ad stipendia... non sufficerent de presenti... comitatum concilis nobis impositionem super carnibus imponendam ad unum annum in auxilium stipendi dictorum equitum...»*. La defensa de las zonas fronterizas, tanto por su larga extensión, así como por la rápida movilidad de las tropas de caballería, correspondía casi siempre a caballeros o jinetes. Lo vemos también en la guerra de los Dos Pedros. Las fortalezas fronterizas tenían tropas de infantería fijas, pero eran más lentas en terrenos abruptos y difíciles como los Pirineos. La caballería era la mejor defensa de la frontera, así como de los caminos por los que circulaban seres humanos y mercancías.

Dentro de las ciudades se produjeron numerosos actos de revuelta social y conflictividad civil, tal y como nos dejan vislumbrar las ciudades debido a la anarquía impuesta por la muerte. La ciudad de Tárrega, por ejemplo se dividió en dos bandos con enfrentamientos incluso armados. El rey⁸ para pacificar la ciudad ordena al baile de la villa que asigne varios hombres buenos que actúen como mediadores en los problemas y conflictos, pero a veces como en el caso de Mallorca es más severo, y ordena al gobernado real de la isla que encarcele a las personas que han saqueado las casas de los apestados fallecidos, propagando con ello la epidemia⁹. Observamos la teoría de la propagación de la epidemia, porque las casas de los afectados debían estar cerradas y estos ladrones las asaltan.

2. c. La desorganización política

Otra consecuencia de la epidemia es la quiebra estructural en los puestos de poder tanto dentro de los concejos, como en los puestos de gobierno reales. Dinastías de oligarcas, jurados, alcaldes, bailes, gobernadores, dirigentes de aljamas o de comunidades, laicas o eclesiásticas; todos ellos pueden ser víctimas de la temible epidemia

que no perdona a nadie. En numerosas localidades, los cargos de consejeros y jurados sufrieron grandes pérdidas. Es el caso de la ciudad de Barcelona, en la que Pedro IV responde a la súplica del Consell de Barcelona de que dote a personas idóneas para los cargos de los fallecidos¹⁰. Instituye un subveguer para la zona de Barcelona, con poderes para formar consellers en la ciudad en los cargos de los fallecidos. En otro documento igual de interesante, el rey nombra un solo subveguer en lugares en los que previamente había varios como en el caso de las comarcas de Ausona y Ripollés¹¹. La causa es «... occasione terribilium et infinitarum mortalitum, divino iudicio, hoc anno vigentium in illis partibus sicut etiam in aliis plurius, ad *depopulationis articulum quodam modo deveniunt...*». Encontramos aquí otra de las diversas consecuencias de la Peste Negra: la despoblación. Durante dos largos siglos, los monarcas aragoneses se esforzaron en las labores de repoblación en los territorios conquistados al poder musulmán. Se admite que el espacio poblacional y agrícola del siglo XIII fue el cenit de la Europa medieval. Tras la gran epidemia numerosos poblados y zonas agrícolas, los terrenos más débiles y agrestes, son abandonados, dándose el caso de pueblos fantasmas. Lo que sucedió a continuación es inherente al ser humano: la supervivencia, y para ello los supervivientes se reagruparon en pueblos que supieron resistir mejor los embates de la peste, ocuparon las zonas agrícolas más fértiles y además se aprovecharon los numerosos pastos para desarrollar una ganadería potencialmente fuerte. La despoblación, en resumen, es un problema de la época; pero la reagrupación de los supervivientes, una agricultura más rentable y una ganadería fuerte fueron soluciones que se dieron ya en la época.

No sólo en los cargos públicos hay ausencia de personal y de demanda laboral, también en las notarias y otros oficios existieron los mismos problemas. Por ejemplo en Berga en donde perecieron los jurisperitos de la villa, el rey ordenó al veguer y baile que el notario Huguet de Artigas asumiera las competencias de los fallecidos¹². Sucede lo mismo en el caso de Almudévar, en el que los jurados de la ciudad piden al rey que nombre notario regio a Juan de Atraro, por fallecimiento del resto de juristas de la villa, además un aspecto muy importante es que el nuevo notario aceptará y se hará cargo de las últimas voluntades de los numerosos fallecidos¹³.

Otro punto interesante se engloba en los cambios producidos en las ordenaciones urbanas. La elección de los jurados y consejeros de las ciudades solía ser un asunto que se dejaba a la legislación municipal. En los sucesos acaecidos durante el verano, la oligarquía, que era la que en realidad ostentaba los cargos municipales y los monopolios derivados de ellos, se quedaba sin miembros en sus familias para cubrir las vacantes por defunción, y el monarca aragonés tuvo que actuar por iniciativa propia suprimiendo las ordenaciones que regulaban los mecanismos de elección y nombrando él mismo a las personas. Todo lo contado anteriormente lo podemos encontrar en el siguiente documento reproducido parcialmente¹⁴ «*Attendentes dudum concessisse privilegium paciariis et probis nominibus ville Tarrage, super eleccione paciariorum eisdem, quo factis quator partibus ipsius ville de manu maiori, mediocre et minori uniuscuiusque artis possent eligere certum et limitatum numerum persoanrum que, quolibet anno, regerent villam eandem iuxta tenores et forma privilegi antedicti. Et cum propter mortalitates... in ipsa villa multipliciter vigerunt, gentes... non possent sufficere ad numerum personarum in dicto privilegio contentarum... ipsi dignemur*

eisdem decens remedium impertiri...». Vemos como el monarca se escuda en la peste para poder elegir él a los hombres que le sean más afines. Desconozco si sucedió en más lugares. Con ello se propició una grave alteración de las ordenaciones locales gracias a la Peste y que conllevó el aumento del poder real en la Baja Edad Media, tema no muy estudiado en Aragón.

2. d. Otros efectos de la crisis en las comunidades eclesiástica, judía y mudéjar

Los laicos no fueron los únicos que sufrieron los castigos diseñados por el Creador, para la salvación de las almas. También los eclesiásticos recibieron todos los males en sus carnes, se quedaron sin trabajadores en algunas tierras, con menos población de la que extraer renta y sobre la que predicar. En el documento catorce¹⁵, el rey, pensando en los intereses de la Orden del Hospital de San Juan de Jerusalén, y observando que el castellano de Amposta, Juan Fernández de Heredia, ha perdido efectivos y fuerzas sobre la zona, piensa en que sus oficiales presten todo tipo de ayudas a la Orden. Veamos trozos del documento: «...*noster Johannes Ferdinandi de Heredia, castellanus Emposte...pretextu pestilencialium infirmitatum que i diversi mundi partibus invalverint, sunt viam universi carnis ingressi ob quod plura dicti Ordinis bona, que penes dictos priores comendadores et fratres erant, in causa perditionis existunt...cum locumtenetem predictum ad partes Cathalonie pro restaurando et ad manum dicti Ordinis... dicimus et mandamus...procuratori seu procuratoribus, prestetis efficaciter auxilium, consilium et iuvamen quotiens inde fueritis requisitis...».*

Pudieron existir, suponemos gracias a este documento, algunas revueltas locales o faltas de respeto al poder de la poderosa Orden, una vez desaparecidos los templarios, pero el monarca, amigo personal de Juan Fernández de Heredia, le prestó su ayuda.

Otro capítulo que podemos extraer de los documentos de Amada López de Meneses son las situaciones de algunas aljamas de judíos. El primer texto que voy a utilizar hace referencia a la penosa situación de la alhama judía de Barcelona¹⁶. El monarca lamenta la grave situación de sus judíos de Barcelona, sufridores de las devastaciones de la peste y de los sangrientos asaltos que sufren, los cuales buscan la destrucción de los documentos acreditativos de las deudas que los habitantes de Barcelona tenían con determinados judíos banqueros o mercaderes. En la Edad Media, numerosa población cristiana contraía enormes sumas de deuda con la población judía, y para la mayoría de estudiosos, ésta, junto con la causa religiosa fueron de las más importantes a la hora de realizar asaltos y matanzas a las aljamas judías. Es sumamente interesante toda la fuente. Al final, el monarca concede el perdón de las deudas que la aljama tenga durante un año, para poder recuperarse económicamente.

«...*propter reparationem aljame judeorum Barchinone qui, tam occasione concitationis et invasiones super in eos temerarie facte per nonnullos, diabolico ductus impetu, in qua plures ex ipsis judeis morti et occidati fuerint et plura instrumenta debitoria capta et etiam lucerata...est sine instrumentis et obligationibus per unum Nahum a data presentium inantea numerabdum, penes cesantibus quibuscumque, de certa ciencia supersederi providimus et velius...».*

Puedo contar que la aljama judía de Barcelona tuvo su último siglo de historia en este siglo catorce. Quedó muy deteriorada por los asaltos que sufrió en este tiempo, inducidos por gente con muchas deudas contraídas con ellos, pues eran los únicos que

practicaban de forma abierta y clara la usura. Ya existen predicadores que lanzan virulentos ataques contra las comunidades judías, que desembocarán en los trágicos sucesos de finales del catorce¹⁷.

Poseemos otro documento en el que vemos a Pedro IV, protegiendo los intereses de otra aljama judía, en este caso la de Borja. Los judíos dependían directamente del monarca, y eran una fuente de extracción de renta directa, por lo que al monarca, mientras los judíos le pagasen las cantidades de dinero que les pidiera, le fueron útiles. Cuando las aljamas judías se endeudaron a lo largo del s. XV, la cosa cambió. En éste, el rey permite a los que asuman la herencia de los judíos fallecidos sin herederos legítimos directos, pechen los bienes a favor de la aljama, para que ésta no salga empobrecida. No lo voy a reproducir aquí, pues es largo y un poco repetitivo, sino que lo comentaré brevemente en la nota al pie de la página¹⁸.

Otra aljama empobrecida y devastada por la peste fue la musulmana de Huesca, en la que el monarca nombró incluso un defensor de ella en la persona del alguacil Jordán Pedro de Urríes. Pienso que a esta aljama¹⁹, le estaba sucediendo como a la de Barcelona; junto a los desastres ocasionados por la terrible epidemia, se le uniría el de los asaltos de determinados sectores de las comunidades cristianas que o bien tenían contraídas numerosas deudas con determinados musulmanes, o bien habían sido inducidos por las predicaciones locas de algún clérigo. «...*volentes circa utilitatem aliame Sarracenorum civitatis OSCE, que tam propter pestilencia...quam aliter, quasi ad destrucciones irreparabilem est deducia providere ut decet Tenore presenti vos, dilectum alguazirium nostrum Jordanum Petri d Urries in comissarium protectores et defensores dicte aliame...».*

2. e. Consecuencias económicas

El último capítulo lo voy a dedicar brevemente a la decadencia y depauperación económica y social que aconteció con la llegada de la Peste Negra a las tierras de la Corona de Aragón; pero es aplicable a cualquier otro territorio europeo. En el siglo XIII, ya se habían establecido toda una serie de mercados locales y ferias comarcales que o bien se reunían periódicamente, o una vez al año, o dos, o cada dos años. Ahora, tras los desastres y avatares, estas reuniones y congregaciones de mercaderes, mercancías, productos, banqueros y dinero son más difíciles de llevarse a cabo, y sólo en las grandes ciudades se pudieron seguir reuniendo a duras penas. En el último documento que examinaremos, Pedro IV, se hace eco de las quejas del concejo y jurados de Morella, del perjuicio que les suponía para sus comunidades la celebración de unas ferias en la Villa de San Mateo²⁰ «...*probis hominibus ville Morelle. Salutem... propter temporum sterilitates, peytas, messiones et exacciones intollerabiles que habitatores dicte ville et eius aldearum solvere et sustinere haberunt temporibus retractis... impossibile foret credere... que anno quolibet in festi Sancte Marie mensis septembris incipiunt et extunc durare habeas per decem dies sequentes. Et quia nunc in villa Sancti Mathei, ex concessione regia, nundie celebrentur que in magnum dampnum et preiudicium libertatum immunitatum, bonorum usuum et privilegiorum dicte villa Morelle, dicitur redundare...* Los caminos no eran seguros; los mercaderes eran más escasos por las defunciones y las mercancías no llegaban a sus manos. Por estas razones y otras más, la red de mercados y ferias sufrió un retroceso en esos años centrales del cator-

ce; aunque luego salió reforzada con más celebraciones y más centros de comercio.

Hablar de toda reorganización económica escapa a mis intenciones. Lo que pretendo es indicar brevemente que con los numerosos territorios, antes explotados agrícolamente, ahora la ganadería cobra auge, auspiciada por la demanda desde la Península Italiana de la lana aragonesa, en un comercio internacional en el que los agentes de los mercaderes de las distintas ciudades recorrían territorios inmensos, pendientes de las mejores ofertas y productos. La ganadería en la Sierra de Teruel fue fundamental para el desarrollo económico de la zona durante la Baja Edad Media. Otras zonas, antes tierras de cultivo, ahora se reagrupan en explotaciones de mayor entidad que permiten extraer más excedentes y poder comerciar con ellos, con lo que la situación de bastantes pequeños campesinos mejoró a comienzos del siglo XV. Se potenciaron también otros cultivos como el azafrán, importante en el reino de Aragón y los cereales, que se exportaban a otros reinos vecinos como Valencia o el Condado de Barcelona.

La oferta de productos y mercancías aumentó, con lo que más población pudo vender sus excedentes y aligerar su posición económica, invirtiendo las ganancias en la mejora de sus explotaciones o en el incremento de sus necesidades cotidianas. Este fenómeno generalizado, junto con un incremento de los salarios, debido a que la mano de obra era más escasa y no menos importante, conllevó un notable desarrollo del comercio y del tráfico mercantil reflejado en el reino de Aragón en los libros de collida que recogen las mercancías que pasaban por los aranceles de la Diputación.

En resumen podemos afirmar que toda la economía precapitalista de los siglos XV y XVI arranca en su mayoría con la crisis de finales del siglo XIII y que sembró las bases para ese despliegue comercial y mercantil que vivió Europa desde la segunda mitad del XV.

3. CONCLUSIÓN

A lo largo del trabajo hemos visto como la situación de 1348 fue muy complicada. La peste se llevó por delante a un gran número de población, desorganizó las estructuras políticas a todos niveles, desde estatales a urbanas y rurales, con la desaparición de cargos políticos y administrativos. Los médicos, conscientes de la situación, hicieron aquello que pudieron por paliar el mal. El monarca huye de la Peste, aconsejado sin duda por su médico. Tiene temor por la Peste. La guerra sigue cobrándose vidas en ese mismo tiempo. Una gran cantidad de campos dejan de ser cultivados y las ciudades dejan de crecer y extenderse. Todo es regresión.

Pero al mismo tiempo nada para, no se detienen los seres humanos de la época. Ponemos por ejemplo al monarca, que a pesar del miedo que le invade, dicta medidas y soluciones, reagrupa cargos administrativos, como luego harán los supervivientes reagrupándose en poblaciones que resistieron mejor las epidemias. Hay otra reestructuración económica que nos conducirá al precapitalismo de los siglos XV, XVI y XVII, pero todo esto escapa a mis intenciones.

Espero que el trabajo haya dejado una sucinta panorámica de los efectos de la Peste Negra en Aragón y en su monarca, ambos unos supervivientes como sus pobladores.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ARRIZABALAGA, Jon, «Discurso médico y prácticas sanitarias frente a la enfermedad epidémica en la Europa Medieval», en *Demografía y sociedad en la España Bajomedieval*, Revista Aragón en la Edad Media, Universidad de Zaragoza, 2002, Zaragoza.
- BOIS, Guy, *La gran depresión medieval: siglos XIV-XV*, Biblioteca nueva, Universidad de Valencia, Madrid, 2001.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A., SESMA MUÑOZ, J. A., *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*, Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1997.
- LÓPEZ DE MENESES, A., «Documentos acerca de la peste negra en los dominios de la Corona de Aragón», *Estudios de Edad Media en la Corona de Aragón (Sección de Zaragoza)* 6. Zaragoza, 1956.

NOTAS

1. BOIS, Guy, *La gran depresión medieval: siglos XIV-XV*, Biblioteca nueva, Universidad de Valencia, Madrid, 2001, pp 64.
2. GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A., SESMA MUÑOZ, J. A., *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*, Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1997, pp. 421.
3. ARRIZABALAGA, Jon, «Discurso médico y prácticas sanitarias frente a la enfermedad epidémica en la Europa Medieval», en *Demografía y sociedad en la España Bajomedieval*, Revista Aragón en la Edad Media, Universidad de Zaragoza, 2002, Zaragoza, pp 28-29.
4. LÓPEZ DE MENESES, A., «Documentos acerca de la peste negra en los dominios de la Corona de Aragón», *Estudios de Edad Media en la Corona de Aragón (Sección de Zaragoza)* 6, Zaragoza, 1956, pp. 22. ACA, reg. 1062, fol. 71 v.
5. Pp. 17-18. ACA, Reg 887, fol. 71 r^o-v^o.
6. P. 15. ACA, Reg. 652, fol. 120 v-121 r.
7. P. 19 ACA, Reg. 1062, fol. 111 r.
8. P. 28. ACA, Reg. 654, fol. 14 r.
9. P. 17. ACA, Reg, 1412, fol. 221 r., «...aliqui habitatores...perniciose lese consiente quorum...inducam accedentes ad hospitia defunctorum, omnia bona mobilia que ibi possunt reperiiri, capunt et recipiunt...vestra videre poterit ad easdem personas minime pretinere, captatis et captas teneatis...»
10. P. 14. ACA, Reg. 1092, fol. 100 v^o, «...vestram recepimus literam per quam nobis humiliter supplicatis quod cum vestre jurisdicción officii civitatis Barchinone vaccare per mortem illorum qui pro nobis illa regebant qui, quia pretextu pestilencie...de dicti officis ad bonum statu, civitatis precaste dignaremur personis idoneis providere...», el texto termina con la designación de Arnaldo Dezllor como subveguer de la zona, contando éste con poderes para poder elegir jurados y ayudantes.
11. P. 21. ACA, Reg. 960, fol. 64 v^o- 65 r^o.
12. P. 23. ACA, Reg, 1062, fol. 74 v^o. Transcribo la parte más importante del documento: «...cum aseosr vicarie et baiulle omnesque jurisperiti ville de Bergndum assumatis a, ex peste generalium egritudinum, non superest aliquis qui velit aut valeat ipsum officium exercere...super premissis aliter duxerimus ordinandum, assumatis vobis Huguetum de Ortigiis...».
13. P. 26. ACA, Reg. 652, fol. 159 r^o. Quia pro parte juratorum et proborum hominum dicte villa fuit nobis humiliter supplicatum quod cum Johannes de Atraro, habitator eiusdem ville, ubi mortalitis pestilecia invalvit anno isto, ob deffectum notariorum qui in ibi prout Altisimo placuit...ut gentes ipsius loci non decederint intestate et suarum periculum aniamrum, recepti diversa testamenta, codicillos et scripturas alias emergentes ex eis solummodo cum testibus

fidedignis quamque notarius non esse publicus nonnullis personis que postea obierunt, dignamur eidem Johanni, regio notari...».

14. P. 25. ACA, Reg. 887, fol. 66 r^o-v^o.

15. P. 13. ACA, Reg. 652, fol. 117 r^o.

16. P. 16. ACA, Reg. 887, fol. 45 v^o.

17. Nos referimos a los violentos ataques que sufrieron las comunidades judías en el año 1391 y que se expandieron por toda la Península. Numerosas aljamas desaparecieron, como la de Barcelona, y otras quedaron muy deterioradas.

18. P. 29. ACA, Reg. 654, fol. 31 r^o-v^o, «...*por parte aliame Judeorum ville Burgie... occasione epidemia... nonnull Judeo dicte aliame, maioribus ipsius et forum uxores, obierunt filiis legitimis non relictis... si illa bona que erant et sunt peytara nobis et invant sustineremolem peytarum et questiarum, transmurarentur in alias personas non peytantes... dicte aliame haberentur solvere et sustinere integre dictas peytas et huismodi occasione ipsa aliama valerte ad desolationem de facili devenire nisi super premissis per nos pravi*». Yo creo que el monarca desea que la aljama no empobrezca.

19. P. 30. ACA, Reg. 687, fol. 84 r^o.

20. P. 24. ACA, Reg. 653, fol. 117 r^o.

EL JEROLÍTICO (EDAD DE LA PIEDRA SAGRADA)

La Mitología como fuente para la exégesis del Espíritu en el Agua y la Madera en la Prehistoria

Juan J. LÓPEZ GUTIÉRREZ, Dr. en Derecho
Alumno de la Facultad de Filosofía (Antropología Social y Cultural)
de la UNED de Calatayud

(La mente animista de nuestros abuelos se identificaba con el medio: agua, montañas, fuego, piedra, madera..., como un mundo sagrado del que formaba parte integral. Para poder exorcizarse en la vida cotidiana del espíritu que impregnaba toda su actividad, inventó el ritual «circunscribiéndolo a un tiempo y espacio determinados». La imagen, sobre todo en piedra, no representaba a alguien sino que ella «era» la propia persona (o animal...) representada. De ahí que estuviera viva, o que representara la muerte, que para nuestros ancestros era lo mismo, pues la vida no terminaba con la muerte sino todo lo contrario, de la muerte nacía la vida. No hay más que mirar cómo se reproducen las semillas enterradas. Las estatuas de los dioses eran, pues, los mismos dioses.

Lo cual ocurría también con el fuego, el agua, la madera..., de la que se hacen los ataúdes y las cestas en que se encuentran recién nacidos de numerosos personajes mitológicos, en una insistente y rotunda intención de asimilarlas al vientre de la Madre (Gea), incluida la caja de Pandora de la que surgen (nacen) todas las calamidades (humanos) en la tierra, o el Arca de Noé de la que surge toda una nueva (re)generación.

Es por ello que se propone denominar al Paleolítico (Piedra antigua) como Jerolítico (Piedra sagrada) para enmarcar y entender más adecuadamente a nuestros ancestros en esa fase de nuestra (pre)historia.)

* * *

Pigmalión esculpió en piedra el cuerpo de una mujer a la que llamó Galatea y le salió tan hermosa la escultura que se enamoró de ella, por lo que pidió a Afrodita que le infundiera vida, a lo que la diosa accedió, y pudo unirse a ella y de ella tuvo hijos...

Este mito, que parece un bello cuento menor, refleja algo más profundo que es el sentimiento del hombre primitivo en relación con la piedra, en la cual se encarnaba el espíritu, la vida —el espíritu que anima la vida y la naturaleza—, en la Prehistoria. Es más, las piedras son los huesos de Gea, la Madre Tierra.

Una afirmación tan extraña y rotunda requiere explicación y comentarios, glosas y exégesis que podemos encontrar en la mitología.

El término griego *hieros* significa «sagrado» y *litos*, «piedra». Sacralizar algo implicaba tabuarlo, impedir su contacto, por el peligro que entrañaba para el grupo, siendo la muerte, las divinidades y la sangre menstrual sus mejores exponentes. Los reyes eran sagrados, antes de divinizarlos, y no podían ser tocados —aún sigue la

prohibición con el mikado japonés— no sólo porque cualquier daño que se le ocasionara repercutiría en un mismo perjuicio para su propio grupo ya que en él se encarnaba el espíritu de los ancestros, sino porque el poder que le daba su carácter sacro podía poner en peligro a los que se le acercaran. *Nolli me tangere*, dijo Jesús a su madre María y a Magdalena tras haber resucitado, «no se os ocurra tocarme», pues acababa de regresar del mundo de los muertos. Moisés estuvo a punto de sufrir un percance fatal al ver a Yahvé en el monte Sinaí y Sémele quedó carbonizada ante la vista de Zeus. El tema es más complejo pero, en relación con el asunto que nos ocupa, baste con esto por ahora.

Dicho lo cual, recordemos varios mitos sobre piedras:

Deucalión (el Noé griego), rey de Ftia, y su mujer Pirra repoblaron la Tierra tras el diluvio universal, arrojando piedras hacia atrás y cubriéndose la cabeza (remedando los gestos de la siembra, o para no mirarlas, no fuera que quedaran a su vez petrificados ellos mismos), obedeciendo el consejo de Temis: «arrojad hacia atrás los huesos de vuestra madre», lo cual entendieron que se refería a las piedras de la Madre Tierra...

no necesitamos interpretar, retorcer, el mito, cuyo texto lo dice expresamente: las piedras son los huesos de la Madre Tierra y, si los sembramos, de ellos renacerán seres vivos.

También lo sabía Cadmo quien,

al fundar Tebas, sembró en la tierra los dientes (huesos) del dragón Aonia que protegía la fuente Aretiada (la serpiente fue siempre símbolo de la Diosa Madre), al cual había vencido y matado con su lanza, y de esa tierra surgieron ya armados los spartoi («sembrados») que combatieron entre sí, sobreviviendo los cinco de los que nacieron los cinco linajes de nobles tebanos...

y los griegos pelagosos, procedentes de Palestina a mediados del IV milenio, quienes

proclamaban su descendencia de los dientes de la serpiente Ofión.

Ahora entendemos que Rea, harta ya de entregar a su pareja Cronos los hijos que ella paría para que su padre los devorara, cuando nació Zeus

le dio a comer una piedra envuelta en pañales en lugar de su hijo Zeus y Cronos se lo tragó, sin percatarse del engaño.

Informados como estamos ya al respecto, no resulta extraño que Cronos, que devoraba los paridos por Rea, se tragara la piedra que ésta le dio en el lugar del recién nacido Zeus: simplemente le engañó haciéndole creer que había nacido muerto. Cronos se tragó la piedra, el engaño, el muerto.

Hasta los evangelistas lo sabían. Mateo en 3.9 y Lucas 3.8, aseguran que

Juan el Bautista proclamaba que Dios puede «de las piedras hacer nacer hijos a Abraham».

El escéptico lector puede pensar, y ése es su privilegio y su derecho, que estas interpretaciones pueden ser producto de una mente fantasiosa, quizás calenturienta, para llevarse el gato al agua, retórica poética que puede ser ingeniosa como metáforas y juegos de palabras, pero que no tienen por qué ser confirmadas por la realidad histó-

rica. A eso debo contestar que los mitos durante milenios han constituido el acervo cultural, el derecho y la moral, y el medio de comunicación y aprendizaje de las tribus primitivas (hasta en la Edad del Hierro, incluso hasta nuestros días), por lo que bien fuera una *vivencia* mística de nuestros ancestros con su entorno natural, bien fuera enseñado y *aprendido* por la mitología, el resultado es el mismo: que las primeras tribus sintieron (o aprendieron a ver) latente en la piedra el espíritu vital.

Es más, en el alma de la piedra está el espíritu, valga la redundancia, pero no sólo el espíritu de la piedra sino el espíritu del grupo, de los ancestros, y de la naturaleza que conforma su medio, pues el espíritu de las tribus primitivas animistas animaba —así interpretábamos nuestra realidad, como los niños, no en vano nuestra mente estaba todavía en una fase infantil—, el espíritu, digo, daba vida a todo nuestro entorno natural que incluía no sólo las plantas y animales, entre los cuales nos comprendíamos, sino también los ríos, los árboles, la tierra, las montañas, las piedras...

Si esto era así, no parece que para este viaje necesitáramos estas alforjas. Si el espíritu animaba todo —éramos animistas, místicos, y nosotros no éramos sino parte de ese todo— es natural que se encarnara, o manifestara, en la piedra pero no sólo en ella sino también en los árboles, los ríos, las montañas..., en todo. Pero no. Nuestros ancestros del Jerolítico asociaron nuestros huesos con las piedras —y el agua— de la tierra y asumieron que en ellos residía el espíritu vital, incluso *después de muerto*. Más aún, era el espíritu de la vida en *el cadáver del muerto el que hacía posible que el grupo al cual pertenecía pudiera seguir vivo, el que aseguraba la supervivencia del clan* (de la especie), y que incluso lo revitalizara. Y esto ya parece demasiado, a no ser que consigamos una convincente explicación. Vamos a intentarlo.

La estatua de piedra con cara de mujer, cuerpo de león alado y cola de serpiente, era la *esfinge* protectora. El término «esfinge» es griego pero proviene del egipcio *shesep-ankh*, que significa «imagen viva». Imagen viva en la piedra donde se encarna el espíritu del muerto. ¿Pero esto qué es? ¿un puro juego de palabras? ¿en qué quedamos? ¿es la piedra el espíritu del muerto... o de lo vivo?

Ha llegado el momento, para el lector no avisado, de informarle que para nuestros ancestros el concepto de Muerte es el mismo que de Vida. Para ellos la vida no acababa con la muerte sino que era de la Muerte de la que surgía la Vida. Veamos:

Los ritos son representaciones dramáticas de los mitos. Pues bien, en los ritos de Atis en Frigia (por cierto que su madre/amante Cibele seguía representándose en el siglo II de n.e. con un simple belite —piedra— en la necrópolis de Carmona! en tiempos ya augusteos), Adonis en Chipre y Fenicia, el asirio Tammuz/Dumuzi en Mesopotamia, Dioniso en Eleusis y como Zagreo en Creta, Osiris en Egipto, y tantos otros más, en todas las culturas, incluidas las americanas y las asiáticas, la víctima sacrificada lo era para, troceando su cadáver, como se hace desgranando el cereal, poder luego sembrarlo y que *de lo enterrado, y podrido bajo tierra, surgieran nuevas plantas (nuevas vidas)*, muchas por cada una de las que previamente tuvimos que enterrar. Obviaremos los detalles, como el de que hubiera que controlar al público asistente para evitar que, en el entusiasmo de la ceremonia, o en la histeria colectiva si se quiere, se autoemascularan para imitar a la víctima y poder participar activamente en el ritual. Ya he escrito en algún otro lugar, y no me duelen prendas repetirlo, que si una cultura es más o menos civilizada según su capacidad de sacrificio y sufrimiento en

beneficio de las siguientes generaciones, ninguna cultura fue más civilizada que aquella en que se realizaban sacrificios humanos, cuando eran voluntarios. Pero no me voy a explayar. Baste con la idea de que la muerte sacrificial, ritual, era *regeneracional*, pues gracias a ella era posible que siguiera la vida para todos, para el grupo y para la naturaleza en general.

Y ello nos permite definir lo «sagrado» como *todo lo relacionado con la muerte*, incluyendo en ella la vida en su manifestación de ciclos estacionales —como ocurría con los ritos y las divinidades agrícolas—, o de todo aquello que anunciara el (re) nacimiento, como la sangre menstrual. Y como el demiurgo que hacía posible la regeneración estacional de la Naturaleza, de las plantas, de los nuevos nacimientos en el propio clan, era el espíritu del muerto, podemos concluir que el mundo sagrado, *espiritual*, era *todo lo relacionado con la muerte, el propio espíritu* (del muerto y también, en general, de toda la naturaleza) y su posterior previsible *(re)nacimiento* en nuevos seres vivos (del grupo, o plantas, animales...) en los cuales se encarnaba. Todo lo cual se significaba con la piedra hincada, erecta, vertical en santuarios donde enterrábamos al fallecido, puesta en pie como símbolo totémico —señal de identidad— del espíritu del clan (*i.e.*: de los ancestros) que se (re)encarnaría en nuevos seres (miembros de la tribu, plantas, animales...) asegurando la supervivencia de su grupo.

Importante, ¿no? E ingenioso, vive dios. La piedra era, pues, sagrada, en especial la utilizada en rituales (menhires en santuarios, estelas...) como representación del espíritu del clan (de los ancestros). [Cuando escribimos «(re)» lo hacemos para significar que los (re)nacimientos, (re)generaciones lo serían de la naturaleza o del clan como grupo colectivo y no como resurrección o reencarnación del propio individuo fallecido, lo que sí ocurriría después, en pretensiones más recientes, vigentes todavía. Los cenotafios, tumbas vacías, sí lo eran ya en memoria de *individuos* fallecidos cuyo cuerpo ausente no podía ser enterrado]

Ya como Homo Sapiens Arcaico, anterior a nuestra especie, hace más de 200.000 años inhumamos los cadáveres. Habíamos tomado ya consciencia de nuestra propia muerte, de la muerte y renacer del Sol en cada día y del eterno retorno del ciclo estacional, en que la vida aparentemente muere pero luego renace con nueva vitalidad. E imitando a nuestra Madre Gea, la Naturaleza ctónica, de cuyo vientre en el subsuelo renace la vida en manantiales, en la vida vegetal de las semillas enterradas, en los árboles que hunden las raíces bajo tierra, nos enterramos en su seno para repetir en nosotros el ciclo vital que aseguraría nuestra supervivencia como una especie más.

Novare aut perire, «renovarse o morir», dice mal el adagio latino, cuando lo correcto para nuestros ancestros era *perire ut novare*: era necesario «morir para poder regenerarse».

Ahora ya podemos continuar. El paréntesis era necesario para aclarar que no se trata de un juego de palabras, más o menos ingeniosas, con la intención de embaucar. No. El tema es serio, no retórico, nos iba la vida en ello, nuestra supervivencia como especie, y de acuerdo con el tema recuperamos la gravedad.

Aunque antes de seguir, quiero hacer expreso mi rechazo a la hipótesis de que el menhir, la piedra erecta, fuera desde sus comienzos un *símbolo fálico*. Priapo fue siempre especialmente dilecto para Gea, pero sólo para sus ratos de ocio y diverti-

mento. El falo no podía ser sagrado en unos tiempos en que no se conocía su función reproductora, y sabemos que hasta recientemente (hacia el 4, 5.000 adne?) ignorábamos la relación entre cópula y parto. Prueba de ello es que en los mitos griegos, que creemos son reflejo de un sentir en la cultura minoico-micénica —cuando hace crisis la sociedad matrilineal, rematada después por la entrada de los dorios alrededor del 1.100 adne., cuya versión conocida nos ha llegado fuertemente censurada en la Grecia clásica por los dioses (valores) olímpicos, misóginos por apolíneos, y en todo caso patriarcales—, en tales mitos persisten las referencias al embarazo de las hembras, humanas y animales, por el agua de los ríos (o de la lluvia, en el caso de Dánae) o por los vientos (el espíritu gusta de viajar por el aire), en especial Bóreas, el Viento del Norte, el gran Reproductor, y al norte era que tenían que orientarse las grupas de las que debían ser preñadas.

Con el conocimiento de su función reproductora, llegó la exaltación del falo. Ya por entonces se habían fortificado con murallas las ciudades y el varón se hizo caudillo de ejércitos profesionales, lo que obligó a todas las culturas a adoptar la monarquía en vista de la eficacia probada del invento. El falo permitió la entrada del varón en los sacrificios rituales como fecundador no sólo de la hembra sino de los campos de cultivo y de la naturaleza en general. Lo cual le permitió irrumpir en los secretos de la magia que hasta entonces habían venido siendo exclusivos de las sacerdotisas. Entrar en el rito como víctima que había de ser *sacrificada* tras copular con la (sacerdotisa de) Gea, fue una inversión que dio sus frutos no sólo en las nuevas cosechas sino también en la entrada del varón en uno de los ejercicios más importantes del poder establecido, en el sacrificio ritual. Osiris, Atis, Adonis... serían los nuevos personajes que se harían protagonistas, por más que todavía lo siguieran siendo sus parejas Isis, Afrodita..., y entonces, no antes, pudo representarse a Píriapo (el pene) como jardinero y portador de guadaña (hoz), que más que de muerte era un instrumento de siega y recolección.

Y fue entonces que, junto con otros factores, como el de detentar la propiedad de medios de producción tales como las armas, el arado de hierro, magia e instrumentos técnicos para la caza, etc., pudo el varón socavar desde dentro las instituciones a favor de un nuevo orden en el que prevalecería su sexo, dicho tanto en sentido de género como de órgano vital. No es bromeando que nos preguntamos si el nuevo orden patriarcal se debió más al caudillaje o al falo —arqueólogos e historiadores tiene la Ciencia para dilucidar la prioridad—, pero hay que ver la fiesta que armó el varón y cómo se creció en su autoestima cuando se miró el ombligo... y vio que era bueno, se gustó. Quizás venga de entonces que empezara a llenar su pecho henchido de brillantes charreteras.

Pues bien, sólo a partir de entonces la piedra sagrada podría remedar el falo, bien en figura de pene sagrado, bien de obelisco, al representar algo que antes no había sido relevante —ahora sí— para la reproducción. No era, pues, no, fálico el menhir original donde sentíamos latir el espíritu del muerto.

Dicho lo cual, prosigamos.

Así pues, si sabemos —y ya lo sabemos— que la piedra era símbolo y signo del espíritu del fallecido, de cuya muerte dependía la continuación de nuestra vida en nuestro grupo y nuestro entorno, entenderemos lo que hicimos: erigir menhires de piedra en los santuarios donde enterrábamos el cadáver, sobre todo si éste había sido

objeto de muerte sacrificial. De paso, cuando los monumentos se hicieran megalíticos, marcarían el territorio de la tribu y servirían de señal para extraños ajenos a nuestro clan, pero éste fue un valor añadido compatible con su sentido original de recordarnos el espíritu del grupo (y por lo tanto totémico).

Por otra parte, si bien el espíritu embargaba todo nuestro entorno y nuestra vida diaria, no podíamos sacralizarla por completo en toda nuestra rutina cotidiana, eso nos habría sobrepasado y bloqueado cualquier actividad, por lo que tendríamos que limitar la sacralización a momentos periódicos en los que, mediante el rito, pudiéramos hacer presente el espíritu de la Naturaleza y el de nuestros ancestros, que era el mismo, y centrar en ello toda nuestra atención.

Los griegos, los mesopotámicos, todos, todas las culturas, hasta los incas del Cuzco, estaban convencidos de que la vida del ser humano estaba latente en las piedras, y por eso a los difuntos se les representaba con monolitos que erigían con motivo de su enterramiento. Que luego esa piedra sagrada se inscribiera, o esculpiera, como en la isla de Pacua en el Pacífico, para que se asimilara al muerto —o al ser humano, en general— es un proceso natural que devino en la *escultura* como un modo de dar vida al fallecido. Podemos dar por seguro que las efigies de los fararones en sus tumbas tendrían un fuerte parecido con el personaje real. Por eso

Laodamia dormía con la estatua de su amado Protesilao, que murió el primero en Troya, tal como había sido vaticinado, por haber sido el primero en desembarcar; y cuando quemaron la estatua, ella se arrojó a las llamas para morir con él.

En el origen, pues, de la escultura está la piedra como alma de los muertos. De piedra fueron las primeras representaciones del espíritu del fallecido, los menhires, orígenes de las imágenes, pues en las piedras, no nos cansaremos de repetirlo, se esculpiría su representación abstracta o teriomórfica, que luego estilizados, más abstractos, serían obeliscos.

La vida que latía en la escultura (vga.: de Galatea) se expresa también en otro mito, el de Lelaps y Teumesia, un perro y una zorra (o una cierva, o una liebre..., según la localidad):

Lelaps, «huracán», era un perro de caza —de Céfalo— en Tebas al que los dioses le habían concedido el don de no fallar jamás alguna pieza. Teumesia (o Alopexeco) era una zorra que, en Tebas, saqueaba impunemente no sólo los gallineros, sino también algún niño cada año, pues los dioses le habían concedido el don de no ser jamás cazada. Azuzaron a Lelaps contra Teumesia. Fue en las llanuras de Tebas. Todo el mundo quiso verlo. Ninguno de los dos podía fallar: Lelaps no podría dejar de cazarla, pero Teumesia no podría ser cazada, qué ocurriría? Por más que corrían los dos, cuando Lelaps se lanzaba a su cuello, Alopex le hacía un quiebro en seco y el perro derrapaba con las cuatro patas tiesas. El resultado era incierto y todo —o nada— podía ocurrir: Hasta que en una curva Lelaps la cerró bien y saltó definitivamente sobre ella. Ella también saltó para evitarlo..., y en pleno salto estaban los dos cuando quedaron convertidos en piedra.

Ganaron los dos. El caía encima ya, ella no había sido todavía cazada. (En otra versión eran un Can y una Liebre que, glorificados por sus hazañas, se persiguen eternamente en el firmamento de noche como constelaciones). La historia de Lelaps y

Teumesia es una parábola exquisita y pedagógica, por más que aparentemente fuera sólo un elogio hiperbólico ensalzando una estatua fascinante.

Por lo demás destaca el hecho de que las primeras estatuillas mágicas con el fin de fertilizar —fueran de piedra, madera o terracota— eran todas figuras de diosas. Eran femeninas, sí, con mamas y caderas abundantes, como las venus ucranianas o las de Obeid, Ur, o las checas de Dolní, de hace más de 20.000 años, que insinuaban el triángulo del pubis —demiúrgico, el signo femenino es todavía la letra del triángulo, la delta griega Δ — para que, clavadas en el suelo, por magia de contacto, simpática o mimética, hicieran fértil la tierra donde probablemente se enterraban. Son femeninas, sí, las estatuillas que se excavan, tanto más cuanto más antiguas son.

Pues

en el origen fue la diosa (Gea) y todo lo demás se engendró en ella.

Si de piedra era el menhir, también de piedra eran las tumbas excavadas bajo roca, y de piedra —o madera— era la barca en que el difunto viajaba al más allá, o la de Ammón Re hacia su tumba por el Nilo, o las navetas de piedra de Menorca o la barca de piedra de San Andrés de Teixidó. De piedra serían, cómo no, las lápidas mortuorias, y de piedra los *kouroi* y sirenas que protegían las tumbas de los muertos.

Por asociación con la piedra y por su mejor manejo eran de madera los ataúdes, las cajas de los muertos. Y de arcilla las urnas, en épocas del Bronce, con las cenizas del incinerado que, volviendo a sus raíces, serían en todo caso luego enterradas en cámaras subterráneas en su tierra natal.

Así pues, si la *piedra* (o sus huesos) era el espíritu del muerto y por lo tanto lo era también de nuevas vidas, no nos extrañará que figuras de piedra o de barro hayan cobrado vida, además de Galatea..., como ocurrió con Adán (y de su *hueso*, Eva) o los *spartoi* de Cadmo en Tebas, o las que sembró Jasón como prueba iniciática en la Cólquide antes de que pudiera rescatar el vellocino de oro con Medea, o las que sembraron Deucalión y Pirra, siendo Prometeo, según algunos, el que les infundió la chispa de la vida, o el primer hombre a quien Prometeo insufló la *chispa* del fuego en su figura modelada de la arcilla...,

... porque el alma del fuego, la chispa, está en la piedra..., lo sabían? como también se encarna en la madera, pruébenlo, basta con encenderla. Acaso no está viva la llama del fuego? no la oyen crepitar? es sólo por eso que nos fascina? o será más bien quizás porque la sigamos viendo inconscientemente como el espíritu que reside en la piedra y la madera?

(Todavía decimos de algo vivo —y alegre!— que tiene chispa)

Hércules había prometido a su madre Alcmena en Tebas que cuidaría de su hermano mellizo Ificles y que volvería con él de la guerra que iba a entablar contra los moliónidas de la Elide, pero dado que Ificles cayó muerto en la batalla, lo incineró para cumplir su promesa de volver con él a Tebas, lo cual hizo con la urna en que portaba sus cenizas, para darle sepultura en su tierra natal,

lo que sugiere que la incineración se instituyera con este objetivo, el de permitir traer los restos de los fallecidos en batalla fuera del territorio de su clan. Esto es, que la incineración pudo ser un efecto secundario de las guerras que se institucionalizaron

—con ejércitos profesionales y caudillo al mando— en la Edad del Bronce, fechas en que coincide con la cultura de las urnas con cenizas de los incinerados. Y en los casos de cenotafios, seguía siendo la *pedra* la que recordaba al fallecido que no podía ser enterrado.

Retomando el tema de la espiritualidad sagrada de la piedra y la madera en los ataúdes, como las piedras son los huesos de la Tierra, y como de la tierra también son los árboles (la madera, donde se esconde la chispa —el alma, del fuego, cuánto sabemos ya—), no es de extrañar que los ataúdes, las cajas sagradas, los «sarcó-fagos» (que *comen la carne del cuerpo*, sagrado, que se encierra dentro) fueran de piedra, de arcilla o de madera, de acacia o de ciprés, de hoja perenne como símbolo de la inmortalidad.

Y ahora ya podemos entender que el mito nos avise que el héroe de quien se trate está llamado a regenerarse (divinizarse, nos atrevimos luego) cuando relate que fue arrojado al agua en una cesta o caja, como ocurre en el caso de Edipo, de Auge con su hijo, de Hipótoo, de Pelias, de Anfión, de Egisto, de Moisés, o de Rómulo romano o del persa Ciro, todos ellos descubiertos y anunciados por pastores. O la misma arca de la Alianza que, al contener el dios (el espíritu de su clan, tribu o pueblo), lo diviniza como sarcófago sagrado, por más que estuviera aparentemente vacía ya que el dios de los judíos no podía ser representado. O el arca de Noé, de la que sobreviviría una nueva generación, ésta de todos los seres animados, hecha de madera de acacia como la barca mortuoria de Osiris. Afrodita encerró al fenicio Adonis (*señor*, *adonais*, Tammuz en Mesopotamia) en un cofre que entregó a la diosa de la Primavera, Perséfone, para que lo guardara en un lugar oscuro. Y eso que Perséfone vivía en el Hades, el más oscuro reino, subterráneo, el de los muertos.

Más aún: Si el arca sarcófago se introducía en agua (río, mar...), no es difícil asociarlo con el líquido amniótico que recubre el feto del ser que va a ser *alumbrado* (*dar a luz*, salir del oscuro vientre de la madre-tierra). El bautismo era un rito de adopción, extrayéndose del agua de la que va a nacer al adoptado, representando su inmersión y salida como si se tratara del líquido amniótico, y la nueva madre simulará dolores de parto o realizará un ritual en el que se hará pasar al adoptado a gatas por entre sus piernas, institucionalizando de este modo la entrada del nuevo hijo en su nueva tribu. Por eso

Peribea simuló dolores de parto en la costera Sición cuando recogió del agua la cesta en que fue abandonado el bebé Edipo...

Ya va casando todo.

Las arcas —cajas, cestas..., de piedra, de arcilla, de madera— no son, pues, sino el lugar apropiado para que los cuerpos humanos, enterrados bajo tierra (la redundancia es expresa), puedan renacer, regenerarse, como lo hacen las plantas y todos los seres animados, desde el vientre de la Tierra.

El ateniense Demofonte, rey de Tracia, enloqueció al abrir el cofre que le había regalado su esposa Filide. De la «caja (el vientre)» de Pandora (la primera mujer; la Eva griega), salieron («nacieron») todas las desgracias humanas (esto es, los seres humanos). Acrisio encerró a su hija Dánae en una celda bajo tierra, donde Zeus la fecundó con su lluvia de oro, engendrando a Perseo cuya vida salvó su madre Dánae arrojándolo al mar en un arca de madera. Fegeo encerró en un arca a

Arsínoe antes de venderla al rey de Nemea. Cicno, llamado así en honor del cisne que le salvó de las aguas cuando al nacer fue arrojado al mar; encerró a su hijo Tenes en una urna que a su vez arrojó también al mar. Cipselo (colmena) de Corinto fue escondido por su madre Lábdaca en una colmena (alacena?) para que no lo mataran, siendo el cretense Glauco re-generado por Melampo desde la tinaja de miel en que se hallaba encerrado (tumbas en forma de colmena las había en Micenas y en Creta). Remedando la muerte sacrificial predecible de su esposo Hércules, Deyanira guardaba en un cofre la camisa envenenada con que habría de incinerarle, por lo que esta prenda no podía ver la luz del día hasta tanto llegara el momento de vestir con ella a Hércules, cuyo cuerpo abrasado dio nombre a las Termópilas (pasaje ardiente).

También Reo fue expuesta al agua en un cofre por su padre Estáfilo. Por cierto que arribó a la isla de Delos donde parió a Anio, primer caso —único?— de un nacido en Delos, pues en la isla donde nació el dios-Sol de la luz, Apolo, estaba prohibido nacer, enfermar o morir (dominio éste de la diosa del Averno adonde la luz no llega jamás).

Apolonio de Rodas define expresamente a la nave Argos de los Argonautas como *vientre* de la madre. El ataúd de madera tomaba la forma de un barco para realizar el viaje a la ultratumba por las aguas de Caronte (insinuando por tanto un vientre donde poder re-generarse).

Hay quien dé más?

Pues más todavía: el tributo que los primeros reyes tenían que pagar por acceder al trono mediante su unión con la (sacerdotisa de la) diosa, era la muerte sacrificial (voluntaria y en beneficio de su clan). Ya lo decía Anquises, seducido con engaños por la diosa Afrodita: que ya no había remedio, que no podía escapar de la muerte el que hubiera copulado con la diosa. Pues bien, tiempos después, cuando el rey sagrado quiso romper con esta tradición y escapar de la muerte ritual, buscó subterfugios: substitutos, niños, efigies... que fueran sacrificados en su lugar para revitalizar a la naturaleza (y a los miembros del clan al que pertenecía, o más concretamente a la próxima cosecha estacional), mientras ellos simulaban su propia muerte y tras el sacrificio «renacían». No era otro el ritual de la *sed* de los faraones, tan cercanos a nosotros como la XIX dinastía y posteriores, en que simulaban su muerte por unos días para regenerarse con más vitalidad y lucidez. Pues bien, en los mitos griegos reyes como Enopión de Hiria y Euristeo de Micenas se escondían temporalmente en una urna de madera o de piedra bajo tierra o excavada en la roca, sarcófagos en sus tumbas, el primero cada vez que se le acercaba Orión y el segundo cuando el que llegaba era Hércules (lo que sugiere que simulando una muerte «real», escapaban de la muerte ritual).

Profundizando en el tema de la madera, *drys* es el nombre griego del roble y druida el sacerdote, el consagrado, el hombre-roble, hijo del roble. Para los celtas el muérdago y el árbol en el cual crece, si éste era el roble, eran objeto de culto y de veneración en la época romana. En la India y otras partes de Oriente se sigue desposando con árboles a hombres y mujeres. El árbol protege la casa, por eso en muchas culturas se planta uno delante de ella cuando nace un hijo. Nos protegen incluso de los dioses pues los despistamos si colgamos algo de sus ramas: los dioses saben ver lo que ocurre en el cielo, en la tierra y en los mares, pero no en los espacios intermedios. Por

eso, dicen, en la Tracia de las ramas colgaban a los muertos (era otro el motivo que nosotros conocemos pero que no procede desarrollar ahora: remedaban los frutos colgantes para incitar al árbol a que los diera en abundancia), o Dédalo colgaba las muñecas, o Rea metió a Zeus en una cesta colgada de una rama, para que Cronos no lo pudiera ver. El mismo Vellochino de Oro pendía de un árbol para no ser encontrado.

Tomemos un respiro..., pero es que la asociación entre la piedra y el árbol no es forzada o gratuita: como la piedra, el árbol era sagrado, y también se detectan en él rasgos ctónicos (subterráneos, del mundo de la diosa, de los muertos), como las raíces, que se entierran. Por eso los primeros santuarios (*nemus*) fueron bosques naturales. En los totems primitivos egipcios el santuario central de cada nomo era un árbol sagrado. Fueron árboles también los primeros oráculos. El susurro del movimiento de las hojas de la encina con el viento servía de oráculo a los griegos en Dodona y de expresión a los espíritus en Australia, China, Filipinas, Corea... Los miaokia al oeste y sur de China tienen todavía en cada aldea el árbol sagrado (totémico, en que reside por tanto el espíritu de sus ancestros, esto es, el de la tribu). Divinidades con ramas a menudo pueden corresponder a árboles antropomorfizados. Los árboles hacen llover, además de dar sombra y alimento, y madera para la construcción y para el fuego, y para hacer balsas o barcas que nos permitan flotar y transportar sobre las aguas.

Rasgos todos ellos importantes, tanto como para merecer un par de mitos:

El roble de los arios, Zeus, y la encina del Mediterráneo, Hera, se unieron en Dodona, y su noche de bodas duró 300 años,

dice el mito, y dice bien, pues los tres siglos XI a IX en que se fundieron, con graves conflictos, la cultura doria con la nativa griega, se denominan «oscuros» por la falta de datos que tenemos sobre ellos (desapareció hasta la escritura!), en los que hicieron crisis los valores (dioses) míticos y sociales de las tribus nativas ante la imposición del nuevo orden patriarcal.

Leto, la madre de los mellizos Apolo y Artemisa, se agarró a la rama de dos árboles, el olivo y la palmera, (o dos laureles) cuando le llegó el momento de parir.

Y Erisictón, hermano de Forbante, fue mortalmente castigado por la diosa: el motivo y el castigo fueron que

por haber talado un árbol sin el consentimiento de su ninfa (su espíritu) le entró tanta hambre que no paraba de comer, y comió tanto que terminó comiéndose a sí mismo,

lo que estamos a punto de sufrir si no paramos antes la tala de la selva en el Amazonas. Si es que no hay pregunta que podamos hacernos hoy en día que no esté ya contestada desde entonces por los griegos (hasta el psicoanálisis, véase el mito de Melampo).

El árbol no fue sólo el primer tótem (después de lo que sabemos no estamos tan seguros, es posible que el primer tótem fuera de piedra, la piedra), primer refugio, primer huerto, más tarde primer fuego, sino que su concepto se mezcló con el del número, escritura, calendario y alfabeto (tema este algo extenso que no podemos desarrollar aquí pues nos alejaría del que ocupa este lugar). Los regalos de los dioses nos

llegan todavía de los árboles, en la Navidad.

Y nosotros, perplejos por nuestro origen, durante mucho tiempo seguiríamos presumiendo —seguimos todavía— de nuestro *árbol* genealógico o hablando de volver a las *raíces* como metáfora de encontrar nuestros orígenes, curioso, verdad?

Y como el tema resulta fascinante y la argumentación hasta ahora nos parece —a mí al menos— convincente, nos atrevemos a dar un paso más:

La mirada (del dios) mata, convirtiéndonos en piedra.

Otra frase tan rotunda como extraña. Y ésta también necesita explicación. (Damos por conocidos los elementos básicos de la magia en el mundo primitivo, aunque intentaremos un resumen con algunos ejemplos. Remitimos, no obstante, al lector a estudios sobre la magia como los de Malinowski o los de James G. Frazer en su obra «La Rama Dorada»)

Se trataba de predecir las estaciones, los acontecimientos (o catástrofes) y, previéndolas, las provocábamos (o nos defendíamos de ellas). No importa que todavía no supiéramos relacionar las causas con los efectos, nos bastó con crecer en autoestima al creernos que la Naturaleza nos obedecía, y con ello nos atrevimos a gestas descabelladas hasta la utopía. Y así, haciendo rodar aros de fuego, por ejemplo, por la ladera de una montaña, ordenábamos al sol que se parara en el punto del horizonte en el que llega al solsticio del invierno para iniciar su regreso al del verano. Se imaginan la emoción, el frenesí, que nos embargaría cuando en efecto ocurriera, como en efecto ocurría, que el sol —así lo creíamos— recuperara su vitalidad tras el invierno gracias a nuestras prácticas mágicas?

Si la magia fue un hallazgo basado en el error de asociar los acontecimientos por su contigüidad en un tiempo y espacio determinados, o por el contacto, o por simple semejanza (magia simpática, mimética, homeopática: homeopática y por exorcismos era la medicina, si *similis similem querit*, también entonces *similia similibus curantur*) resultábamos vulnerables en las partes del cuerpo en que más claramente se manifestaba nuestra alma —o espíritu—, como el pelo, nuestro nombre real que guardábamos en secreto, nuestra imagen, la huella del pie, o la sombra que proyectaba nuestro cuerpo..., por lo que la persona sacralizada era transportada —lo es todavía!— con sandalias sobre parihuelas para no dejar su *huella* en la tierra y cubierto bajo palio para evitar la proyección de su *sombra* por el suelo.

La magia nos permitió superar una actitud pasiva, sufriente, ante las inclemencias y calamidades naturales de las que éramos indefensas víctimas, adoptando otra distinta, arrogante, por la que conminamos a la Naturaleza a comportarse según nuestros deseos. Fue el grito de «¡basta ya!», el «¡ni dios ni amo!» de Prometeo, el que nos hizo posible dominarla con la magia, con la medida del curso de los astros y de las constelaciones (el calendario), y más tarde con la agricultura y las canalizaciones.

Pues bien, la representación de un ser vivo (bien plana, como la pintura, bien en tres dimensiones como con la escultura) nos permitía —o así lo creíamos, dado el carácter mágico y sagrado con que lo percibíamos— apoderarnos de su alma. Prueba de ello es tanto la pintura de Altamira que nos permitió cazar al bisonte, o al mamut, o a cualquiera que nos pusieran por delante, como la televisión actual por exhibirse en la cual la gente pierde los estribos (Martín Cano estudia en profundidad la relación de

las pinturas rupestres con las constelaciones). Y aún sigue vigente el pánico de miembros de algunas tribus a ser fotografiados o el regusto con que guardamos en la cartera, cerca del corazón, la foto de la persona más querida.

Inasequibles que nos estamos mostrando al desaliento, aún nos quedan arrestos para añadir que a las «fuerzas naturales» que queríamos y conseguimos someter las denominábamos (en griego) *daimones* y que su personificación fue fruto del miedo al espíritu del muerto, pero al ponerles *nombres*, empezamos con ello a dominarlas. Los dioses, que creamos a partir de los espíritus, comenzaron siendo «daimones» y algunos de ellos se quedaron a mitad de camino, como puras abstracciones, sin llegar a la personificación: la Violencia, el Miedo, por ejemplo, mientras que la guerra institucionalizada mereció su personalización en Ares/Marte. Por otra parte a las divinidades las creamos haciendo divinos (protectores y oraculares: *adivinos*) a los (espíritus de los) fallecidos en sacrificios rituales quienes, muriendo, se aseguraban la inmortalidad en el espíritu del grupo. En ese sentido era teológicamente correcto que los reyes se confundieran con su dios tribal.

(Por cierto que los dioses, al ser inmortales, se quedan en conceptos huecos, muertos, fríos, mientras que la muerte en nosotros nos hace vivir con pasión, con emociones, que no tendrían sentido ni cabida si viviéramos toda la eternidad. Quizás sea por eso que, aunque

Zeus había sido vaticinado por el oráculo de Temis que un hijo suyo le habría de matar;

él no paraba de copular, como si buscara la muerte desesperadamente, intentando engendrar a quien pudiera destronarle y envidiando a los humanos, que pueden morir y por tanto vivir una existencia real, aunque su muerte sagrada individual les hiciera realmente inmortales, al lograr con ello que su grupo nunca muera en la vida real, y esto sí que ha resultado un juego extraño de palabras, lindo, verdad?)

Tras estas breves notas podemos ya citar algunos mitos en los que la mirada del dios petrificaba:

Perseo regresaba con éxito de su misión de decapitar a la Gorgona Medusa, cuya mirada petrificaba (mataba). En la boda de Perseo y Andrómeda, el tío de la novia, Fineo, armó un altercado de resultados del cual Perseo mostró la cabeza de Medusa y quedaron petrificados, además de Fineo, Abaris, Actiages, Agirte, Alciónides, Anfimedón, Anfix, Astreo, Atis, Celedón, Clito, Clitón, Cromis, Dano, Elis, Eríteo, Erix, Etemón, Etión, Flegias, Forfante, Hipseo, Lecabas, Molfeo, Nileo, Pétole, Polidemón, Tésalo, Toactes...

(Hay quien se refiere al mito de la Gorgona como el «mal de ojo», la envidia del vecino que te desea algún daño, y en los tiempos en que éramos animistas confundíamos la realidad con el deseo, por lo que si te deseaban algún mal, era como para echarse a temblar)

Recordemos la visión de Yahvé por Moisés, la de Zeus por Sémele, la conversión en estatua (de sal, estéril) de la mujer de Lot por volver la vista atrás, el velo con que deben cubrirse Deucalión y Pirra para arrojar hacia atrás piedras que se convirtieran en un nuevo pueblo (*litos* en griego antiguo significa tanto piedra como pue-

blo), o la mirada mortal de Orfeo a su amada Eurídice, por haber querido verla salir del mundo de los muertos, mirando hacia atrás; o la conversión en piedras, por la mirada de Hermes, de Aglaura, Bato, y tantos más. Como Arsíone que quedó petrificada al mirar el cadáver de su enamorado Arcenofonte, o Anaxáreta cuando vio el cadáver de Ifis. Por no hablar de la mirada mortal de Medusa, en cuyos pelos de serpientes vio Freud el pánico infantil ante la primera visión del vello del pubis de la hembra. Todavía decimos «quedarse uno de piedra» cuando algo atroz nos deja inmovilizados.

Por citar algunos más que no quede: Perseo decapitó la cabeza de la Gorgona Medusa cuya mirada mataba (petrificaba), y lo hizo *sin mirarla* de frente para no quedar él petrificado; en los cultos de Hades (Mundo de los Muertos) se desviaba la vista; Cronos, tras castrar con una hoz a su padre Urano, arrojó los genitales *hacia atrás*; lo mismo que Zeus cuando él a su vez castró a su padre Cronos; se acuerdan de Deucalión y Pirra que tenían que arrojar *hacia atrás* (*sembrar...*, perdón, se me ha escapado sin querer) las piedras que no eran sino los huesos de la Madre Tierra? [Aunque mucho nos sospechamos que, a pesar de lo arcaico de que presumen ser los mitos de Cronos, los que lo relataron ya conocían la función del falo, con cuya sangre, por cierto, disuelta en agua —de Osiris, Atis, Adonis...— regaban los surcos arados y los árboles. Pues no decían los hititas que Kumarbi devoró los genitales de su padre Anu y éstos lo preñaron convirtiéndose en *semilla* (cuál sería el término en hitita?) dentro de su estómago? la de cosas tan raras que decían].

Pues bien, relacionado con todo lo anterior, la cercanía de los dioses deriva en maldición: dado que su mirada aniquila, su presencia en nuestra intimidad es origen de los males peores. Véase, si no: asistieron a la boda de Cadmo y Harmonía y recuérdese el horrible futuro de sus cuatro hijas: Agave que devoró a su hijo Penteo, Ino que se suicidó con su hijo Melicertes, Sêmele carbonizada por la vista de Zeus, y Autónoe que vio a su hijo Acteón convertido en ciervo y devorado por sus propios perros; aceptaron la invitación a la mesa de Licaón y el resultado fue el Diluvio; acudieron a la comida de Tántalo y ahí están las historias de pelópidas y atridas que se peleaban ya en el vientre de su madre; fueron a la boda de Tetis y Peleo, y allí se fraguó Troya con la célebre manzana de la Discordia. Sin embargo una vida sin dioses (sin valores) no merece ser vivida. Lo que pasa es que los dioses se aburren con los hombres cuando no les pasa nada. De ahí que nos metan caña, qué sería de nosotros sin conflictos?

Otra conclusión inevitable de todo lo expuesto hasta aquí es que para nuestros ancestros primitivos *todo* su mundo y su vida era sagrada y espiritual. No hay Historia Sagrada sino que es la Pre-Historia la sagrada. Lo que pasa es que los términos «sagrado» y «espiritual» no tenían para ellos el sentido exultante y poético que les damos nosotros. Lo sagrado era lo impuro, lo tabú, de lo que había que defenderse por su hostilidad, por aplicarse a todo lo relacionado con el espíritu, la muerte, el (re)nacimiento; y el espíritu —que residía en la piedra, en la madera, en el agua, en el aire, en el hálito, *l'elan vital...*— era malo, era hostil, pues fue creado como proyección psicológica de nuestro miedo al muerto como efecto de nuestros remordimientos que nos hicieron temer que nos habría de castigar (nos exorcizamos de él otorgándole entidad e incluso divinizándolo para convertirlo de hostil en pro-

lector). Precisamente por eso, en los sacrificios (originalmente nocturnos) los parientes y asistentes se vestían de negro para camuflarse en las sombras de la noche con el fin de no ser percibidos por el enfadado espíritu del muerto, lloraban ruidosamente para aplacar la ira del difunto (de paso que por magia mimética se forzaría a la naturaleza a llover), al acabar el sacrificio el oficiante regresaba a encerrarse 40 días en su casa corriendo que se las pelaba..., etc. Por eso era el espíritu el culpable de todas las desgracias y enfermedades, cuya cura general era mediante exorcismo (para liberar al enfermo del espíritu causante de la enfermedad). Por eso los varones no podían comer habichuelas, porque el espíritu que se aloja evidentemente en ellas (compruébese la ira ruidosa con que escapa de nuestro bajo vientre) no podría re-encarnarse mediante el embarazo, pues era el espíritu (santo, sagrado) el que preñaba a las vírgenes, se llamaran María o no. Y el tabú de esta simiente perduró hasta el siglo IV clásico adne.! por lo que su supresión por Ciamites se celebraba en Atenas con la comida festiva de la Habichuela el día 8 del mes de Pianepsión (octubre) justo antes del día de los espíritus (de los difuntos, de los santos —sagrados—, que es lo mismo, aunque ahora los hayan separado al día siguiente para burlar sus orígenes paganos, o por repelús), como celebración del comienzo de la Muerte de la Naturaleza en el invierno. Pero todo esto forma parte de otra historia que no es ahora el momento de contar.

Last but not least, los arquitectos y sus construcciones, secularmente aliados con el poder, han dado siempre fe de los valores dominantes en la sociedad en que han realizado sus trabajos. Sin necesidad de remontarnos más allá, en la Edad Media (y Moderna) no podía edificarse ninguna construcción por encima de la altura de la iglesia, y hoy en día los edificios más altos son los de las multinacionales, de los Bancos y de las compañías de Seguros. El término «secular» que he utilizado no parece correcto, pues su carácter sagrado se explicita todavía en Roma donde el responsable y encargado de la construcción de puentes era nada menos que el Sumo *Pontífice*. Su carácter de sagrado era evidente en la antigüedad cuando desde los menhires a los dólmenes, monumentos megalíticos, santuarios astronómicos como Stonehenge cerca de Londres o las taulas de Menorca, las pirámides, las tumbas y mausoleos, por no decir todo edificio comunal, todos eran de piedra o de madera y estaban por tanto estrechamente relacionados con la muerte. Pero no nuestra muerte actual que es el fin de la vida, sino la muerte enterrada de la que surge la vida en su ciclo estacional y que revitaliza el espíritu del grupo, del clan, de la tribu, de la especie.

Y con todo esto a dónde vamos a parar? Pues a que ahora, como epílogo, y ya que en la Historia se dice el Paleolítico para designar la Edad de la Piedra Antigua, nos atrevamos a sugerir —y así lo hacemos, de un smodo explícito— que al menos en Antropología ese término se sustituya por el de Hierolítico, la Edad de la Piedra Sagrada: se identificaría mejor con los contenidos y objetivos de sus estudios, al tiempo que marcaría por dónde van —o deberían ir— los tiros en sus investigaciones.

Por si faltaban argumentos y algún escéptico no lo tiene claro todavía, recordamos que el término griego *litos* significa «piedra»..., pero también «pueblo». Y que en tiempos tan recientes como en los siglos IV y V de la Grecia clásica, el hacha bifaz cretense y el cuchillo sacrificial (es-pi-ri-tual) en los rituales no eran de metal, tenían

que ser de piedra (sílex).

Bué...: Laodamía, Lelaps, Galatea..., Adán del barro, Eva de un hueso, Epimeteo de la arcilla en la que Prometeo infundió una chispa de fuego —la que robó del carro de Helios el sol o del rayo de Zeus—, las esculturas de piedra que están vivas, imágenes llenas de magia..., quizás sea por eso, porque las religiones persiguen la magia, por lo que el monoteísmo no soporta las imágenes, aunque el catolicismo las ha recuperado a través de las numerosas epifanías y manifestaciones locales de su diosa la Virgen y Madre María.

Puedo contarles algo personal?: En el museo de Corinto vi moverse las correas de cuero de la falda de un guerrero. Debía hacer corriente y el aire las movía. Me acerqué y las toqué..., las correas no eran de cuero, eran de piedra! Pero yo las vi moverse. Lo juro por las aguas del Estigia.

EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO

Luis M. MALLADA BOLEA

Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED de Calatayud
Alumno de Doctorado de la UNED, Especialidad Gestión y Dirección de Centros Educativos

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas, como ejes referenciales de las instituciones educativas y del subsistema social que generan, de creciente complejidad en sus dinámicas y estructuras, han tenido una evolución histórica ligada a sus funciones sociales de socialización, transmisión y reelaboración de la cultura, así como a la cualificación personal y profesional de la ciudadanía. Pero, precisamente por esa evolución histórica (cultural, política, social y económicamente condicionada), el sistema educativo se enfrenta actualmente a los ‘nuevos’ retos que le marca el economicismo hegemónico y a las ‘viejas’ exigencias sociales de igualdad y libertad a las que se debe desde su origen en el seno de la Modernidad. Así, en la actualidad nos encontramos inmersos en un modelo social de corte neoliberal cuyas características principales, como el propio HABERMAS comenta, son las siguientes (HABERMAS, 1986, p.35):

- a. Defensa de una política económica orientada a la recuperación de los procesos de acumulación de riqueza (aunque ello conlleve injusticias sociales).
- b. Transferencia de competencias parlamentarias hacia sistemas de negociación, y el cuestionamiento del Estado Social.
- c. Restauración de valores tradicionales (patria, familia, religión) como forma de compensar la vida privada del ciudadano y de protegerlo de los niveles de competitividad cada vez más acusados.

Completando esta conceptualización, podemos desarrollar también, a partir de la amplia bibliografía existente y las profundas reflexiones realizadas al respecto, otras cuestiones que, a mi juicio, conlleva y son fundamentales dentro del modelo de globalización neoliberal desde el punto de vista económico, social y cultural y que, por consiguiente, tienen su reflejo e incidencia en el mundo educativo; de ahí su necesidad de análisis, comprensión y discusión pública.

APRECIACIONES DE MAYOR RELEVANCIA

Cuando hacemos referencia al Neoliberalismo o a políticas educativas Neoliberales, como la de la malograda LOCE, pero que debemos tener presente que no ha sido la única ley de Educación que desarrolla políticas Neoliberales, véase la LOGSE en la Comunidad Autónoma de Aragón (conciertos en Educación Infantil), nos estamos refiriendo claramente a una sociedad de mercado, donde todo se vende y se compra,

y cuya tendencia más importante se basa en la privatización a ultranza y a su vez la disminución del peso del Estado. Pero la Educación por naturaleza no es un mercado, aunque sí es cierto que las políticas neoliberales lo intentan convertir en mercancía, porque la Educación es un bien cada vez máspreciado. ¿ Cuáles son además de la ya presentada las connotaciones más relevantes de la sociedad de mercado? Son las siguientes: la primera el credencialismo, es lo que denominamos la «titulitis», se basa en la necesidad imperiosa de conseguir títulos para demostrar la capacidad individual. Parece que es infinitamente mejor un curso de mala calidad, pero que al final del mismo te entregan un certificado, que un buen curso en el que no existe ningún documento que acredite que has realizado esa formación. Es decir, que en ocasiones se antepone el credencialismo a la calidad. En segundo lugar, aunque ya la he mencionado me referiré de nuevo a la privatización. Debemos de ser conscientes que privatizar no significa dar más calidad, y el ejemplo más claro lo tenemos en nuestra propia casa, España es el segundo país de la Unión Europea que más enseñanza privada tiene y sin embargo es de los que peor calidad presenta (informe PISA 2006). En palabras de Gimeno Sacristán¹, *«en nuestro país se considera la enseñanza concertada igual que la pública, como servicio público»*.

Pero esa conversión del lenguaje está ya estudiada desde hace muchísimo tiempo, se aumentan los controles sobre el sistema, sobre los mecanismos de decisión, se estimula la elección con motivo de la libertad, pero ya sabemos quién puede elegir y quién no puede elegir. También sabemos que quienes eligen son los Centros, no los padres ni los profesores. Lo que ocurre es que algunas veces se da la coincidencia de que ambos pueden elegir lo mismo: el Centro elige a la clientela y la clientela coincide con la elección del centro», pero yo y ciñéndome a mi Comunidad Autónoma, Aragón, conozco a muchas personas que no pueden elegir el centro al que quieren ir, a veces porque no hay más que uno, en otras ocasiones, porque donde quieren ir, « no dan el nivel». Por otro lado, y esto es muy significativo y para mí contradictorio, se están financiando colegios de élite y en la escuela pública están los niños en barracones.

Otra característica muy importante es la descentralización, es decir, se trata de la delegación de poderes al profesorado, que dice que es autónomo, pero solo en cierta medida. Al profesorado en este momento le quedan muy pocos motivos por los cuales sentirse autónomo y bien considerado, pero este apartado lo abordaré en otro punto del presente artículo.

Otra connotación de la descentralización, es la idea, de que sea el ciudadano o mejor dicho, el mercado, quien se haga cargo de las Instituciones y servicios que hasta ese momento dependían directamente del gobierno. También y a colación de la descentralización, surge la desregularización, la cual implica la derogación de normas legales de carácter proteccionista que elaboran los estados para proteger a los colectivos sociales más débiles.

Y el último aspecto que le da singularidad a la sociedad neoliberal, sería, la naturalización de lo individual. Se basa en la cultura del esfuerzo individual, en los coeficientes intelectuales, que por cierto sirven de poco, ya que son sesgados y parcialmente falsos, no olvidemos que según diferentes autores como Howard Garden o Robert Simons, existen siete tipos de inteligencia. Además, siempre apelando al esfuerzo, pero en que pocas ocasiones nos acordamos de la motivación, cuando se pue-

de afirmar sin temor a equivocarse, que sin motivación ni hay esfuerzo, ni lo habrá. También dentro de este apartado se hace necesario por su importancia, mencionar la deszonificación. Es decir, que se deszonifica para generar las condiciones que faciliten la libre elección de Centro Educativo, eso sí, favoreciendo siempre y por norma a los más poderosos.

Todo lo aludido es una visión de la situación escolar, a la que ésta se ha visto abocada por políticas de corte Neoliberal, pero además de ello, hoy por hoy la escuela tiene unos condicionantes muy fuertes que están poniendo su función en tela de juicio. En las siguientes líneas vamos a intentar aunque sea de forma somera abordarlos.

En primer lugar apuntar aunque no es nada nuevo, que el Sistema Educativo está en crisis, pero es cierto que es algo consustancial, ya que desde que el mundo es mundo, el sistema educativo ha estado en crisis, y no quisiera que se confunda esta afirmación con un argumento escatológico, ya que es puramente un cita descriptiva. Además se refrenda en este momento la crisis, en mi opinión con una mayor preponderancia. Fundamentalmente se da esta circunstancia, primero por las políticas Neoliberales, segundo y también es una razón de peso, porque la escuela es incapaz de adaptarse a los cambios y demandas de la sociedad. Es verdad que la Institución escolar es un sistema demasiado estático y la sociedad es un sistema dinámico y rápido.

Las notas de identidad de la sociedad de hoy, la sociedad del conocimiento son las siguientes, y a las cuales, a los Sistemas Educativos, les cuesta adaptarse:

Nos encontramos en la era de la tecnología, información y comunicación, que han irrumpido con tal fuerza y en un periodo de tiempo tan pequeño, que las escuelas, ni los profesionales que en ellas trabajan han tenido oportunidad de reciclaje.

Además la sociedad de hoy es una sociedad multicultural, y en la escuela, sobre todo, en la pública, que es comprensiva, hay que dar acogida a toda esta multiculturalidad y convertirla en interculturalidad. Qué ocurre, que para ello hacen falta medios y una formación del profesorado en torno a las diferentes culturas que se reciben. En este momento, es un tema que todavía está en fase de desarrollo y que podemos decir que está costando muchísimo la adaptación a este nuevo mapa cultural escolar.

Otra nota consustancial de la sociedad, y que también afecta a la escuela, es que ha habido un cambio muy importante en la concepción de la mujer y del niño, no olvidemos que el siglo XX ha sido el siglo de desarrollo de la mujer y el siglo de los derechos humanos del niño. Obviamente los hechos descritos han destronado el poder absoluto del hombre que primaba en todo lo relacionado con el mundo educativo.

Otro aspecto de singular importancia es el relacionado con el profesorado. A mi modo de entender, los maestros de hace treinta años aproximadamente, sí que se podía decir que adolecían de la formación adecuada, pero los maestros de hoy, creo que no. Todos estamos de acuerdo que la carrera de magisterio debería de ser una licenciatura, pero parece ser que no es posible por criterios economicistas, no olvidemos que los maestros funcionarios pasarían de una escala B a una escala A, y esto cuesta mucho, mucho dinero. Ahora bien, el maestro de hoy en día es un profesional con diplomatura universitaria, con una selectividad previa y en algunos casos con números clausus para el acceso a sus especialidades. Además no olvidemos que estamos en la sociedad del conocimiento y ésta también enriquece a los docentes. El nivel de los

maestros jóvenes en las TIC, es muy adecuado y saben trabajarlas y tratarlas desde la perspectiva instrumental de ayuda al conocimiento y la formación.

Si que es cierto, y no seré yo quién lo niegue, que el profesorado tiene muchos handicap, que le afectan en su labor diaria. Por ejemplo, el mundo del mercado afecta al mundo educativo y al profesorado, se desfavorece la figura del funcionario y se le aplican tópicos de vago... y claro, esto implica que el mejor profesorado y por ende la mejor enseñanza es la privada, cuando sabemos que la diferencia entre el profesorado de la pública y la privada, se decanta a favor del de la pública —tómese esta afirmación en términos generales y no absolutos—.

Otro problema con el que se enfrenta el profesorado, tanto de primaria como de secundaria, es que no tiene acceso a una carrera docente, en la cual vea satisfecha su lícita necesidad de superación que debe tener cualquier persona. En el caso de primaria, podemos decir que es un departamento estanco sin posibilidad de salida, y en cuanto a los profesores de secundaria les queda el acceso a una cátedra, por cierto cada día más desprestigiada. Por tanto se puede decir que no existe Carrera Docente, porque entre unos y otros la han hecho desaparecer.

Otra cuestión que afecta al profesorado de Educación Infantil y Primaria, es su jornada. Quiero decir, que después de 25 horas semanales lectivas, las horas de coordinación, las reuniones con padres, los claustros, Consejos escolares... las horas de casa (corregir, preparar...), qué ganas le pueden quedar a uno de formarse. Pues bien, con todo lo expuesto, los maestros de primaria son con muchísimas ventajas sobre el resto de docentes del panorama español, los que más horas invierten en formación permanente. Y dentro de todo lo mencionado, surge que la sociedad en que vivimos, que es consumista y capitalista, obliga a trabajar al padre y a la madre y esta situación repercute en que los tiempos escolares se aumenten en cantidad y no preocupe la calidad. Se busca descaradamente en la escuela, las funciones de guardería, situación que ayuda muy poco a restañar el prestigio del maestro.

Otro problema de la escuela, es que hay un enfrentamiento abierto entre la familia y la Instituciones Educativas, es más que lógico el pensar que esto es negativo, y que no ayuda a democratizar la Institución, que se me antoja fundamental. Unos se dedican a acusar a los otros y viceversa, cuando la familia y la escuela son dos entidades que tienen el mismo objetivo y por tanto sus intereses y acciones se deben apoyar y complementar.

Otro aspecto que me parece de una importancia vital, es el de la justicia social, en las sociedades en desarrollo, el objetivo está en dar oportunidad a todos de acceder a una educación básica que les permita desenvolverse en la sociedad en la que viven. Y en los países desarrollados, que el objetivo anterior, lo tienen superado, la justicia social debe ir encaminada a que todo el mundo tenga acceso a la enseñanza postobligatoria y superior. Hoy en España hay personas que no pueden acceder a la universidad por falta de poder adquisitivo. Es necesario un sistema de ayudas y de becas, para que todos tengamos las mismas oportunidades. Ya sé que la capacidad en estos casos es un criterio selectivo, pero lo importante es que quede garantizado, que todo el que tenga esa capacidad consiga acceder a ella.

«No obstante, se están dando evidencias que deben ser abordadas cuanto antes como es la burocratización de la escuela, la funcionarización de algunos profesos-

res/ as, la incapacidad de los currícula para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje...», según Jurjo Torres².

Por todo ello considero importantísimo regenerar la escuela, debemos potenciar el aprendizaje cooperativo, democrático y crítico. Hay que repensar la escuela, y ese cambio se debe realizar desde dentro. No va a salir ninguna ley que lo solucione, ni hay varitas mágicas. Debe ser un giro basado en la autorreflexión, en la autocrítica y en el trabajo en equipo.

Además debemos llevar a cabo un trabajo complejo y al que no estamos acostumbrados, pero que considero de capital importancia, tenemos que «desaprender», para desterrar hábitos y prácticas que están muy arraigadas en la escuela y que son muy negativas. Me refiero términos generales, a la individualización del trabajo, la evaluación cuantitativa, las metodologías basadas únicamente en el libro de texto, la improvisación constante en el aula... por ello he comentado que se debe regenerar, repensar y desaprender la escuela, para continuar aprendiendo y mejorando al ritmo que marcan las necesidades sociales, económicas y culturales.

En definitiva y para terminar, podemos concluir que a la Escuela le cuesta mucho adaptarse a las nuevas condiciones sociales que se generan a un ritmo trepidante, pero que los sistemas Educativos tienen una mayor capacidad de plegarse a los intereses económicos de la ideología dominante. Considero que es fundamental que haya una fortísima presión de las fuerzas sociales para derrotar el modelo de escuela Neoliberal que fomenta la segregación y olvida el espíritu inicial de formación de ciudadanos autónomos y críticos.

No se debería tolerar nunca que se financien escuelas privadas con dinero público, cuya única finalidad es agrandar las diferencias de justicia social entre los más desfavorecidos y los ricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, U. (1998), *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1998), *La era de la información*, (3 Vols.), Alianza, Madrid.
- EL RINCÓN DE LA ENCIMA.COM.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001), *Educar y convivir en la cultura global*, Morata, Madrid.
- HABERMAS, J. (1986), «La crisis del estado-providencia y el agotamiento de las energías utópicas», *Cuadernos del Norte*, nº38.
- HABERMAS, J. J. (1987), *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vols. I y II. Taurus, Madrid.
- INFORME PISA, 2006.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001), *La escuela en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid.

NOTAS

1. Conferencia impartida en el marco del período de docencia de un curso de doctorado. Marzo de 2005. Madrid.
2. Opiniones vertidas en el marco de la conferencia dada en un curso de doctorado. Marzo de 2005. Madrid.

EL OTRO LADO DEL SISTEMA: COLECTIVOS DEPAUPERADOS

Sandra. PARAMIO ESPINOSA
Alumna de la Facultad de Filosofía (Antropología Social y Cultural)
de la UNED de Calatayud

*«Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad
y derechos...».*

Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 1)

Durante toda su historia, el ser humano se ha debatido entre su lucha por la igualdad por una parte y la dualidad que conllevaba sus propias normas por otra. Aunque incluso en poblados prehistóricos y en sociedades tribales anteriores a la creación del Estado se elegía un jefe —lo que se podría llamar democracia, aunque esta palabra no surgió hasta siglos después—, en realidad este representante ejercía sus funciones de modo independiente, sin tener en cuenta la opinión del pueblo y, por tanto, favoreciendo casi siempre a unos y dejando relegados a otros. En este sentido, la Atenas de la Edad Antigua marcó un antes y un después instaurando una forma de gobierno —ahora sí— democrática, es decir, donde los ciudadanos decidían y además, expresaban sus deseos y necesidades. Es obvio que la creación de la Asamblea, que se reunía en el Ágora para tomar decisiones, fue decisiva para el transcurso de la historia y no obstante, es necesario recordar que, a pesar de que esta civilización fuese la creadora de dos importantes conceptos como *isonomía* (igualdad ante la ley) e *isegoría* (libertad de palabra para hablar en el ágora), en realidad éstos no se ejercieron con carácter universal. Mujeres, esclavos, extranjeros y menores, que por añadidura constituían la mayoría de la población, nunca participaron de esos derechos. Podemos partir de este hecho para afirmar por tanto que ha habido desde siempre individuos **dentro y fuera del sistema**.

Si, tal y como señalaron algunos filósofos griegos, la naturaleza (*physis*) no hace distinciones jerárquicas, ¿por qué contradecirla en vez de seguir las directrices que marca la ley o la costumbre (*nomos*)? ¿Por qué ese empeño del ser humano por discriminar sin base justificada? Si bien la mayoría de las teorías señalan como responsable directo de estas actitudes el miedo a lo diferente, es también plausible otra opción: un instinto de marcar precisamente esa diferencia, de elaborar criterios que establezcan lo que es bueno y lo que no lo es, para así, en cierto modo, satisfacer por un lado la necesidad del sentido de pertenencia y por otro, la del sentimiento de superioridad. Para ello, se suele recurrir a argumentos que pretextan dichas acciones pa-

ra demostrar que esa actitud discriminatoria tiene una base y es lo civilmente correcto y establecido —el llamado proceso de **legitimación**, que se verá en el desarrollo de los casos expuestos—. En ocasiones, los mismos individuos que impiden la participación plena de los marginados en aspectos valiosos de la vida colectiva, niegan la práctica de la discriminación y se declaran tolerantes y respetuosos, acusando a los mismos excluidos de ser los culpables de su propia situación. Éste es, al fin y al cabo, otro peligroso modo de legitimación: si bien no se justifica sino que se niega la práctica de talantes segregacionistas, se acepta la existencia de tal segregación por causas ajenas a ellos y se impele a convencer de que es el desfavorecido el responsable. Precisamente un fenómeno de enorme importancia en las dinámicas separatistas es esta tendencia a rechazar sistemáticamente la existencia de prejuicios y prácticas discriminatorias por parte de la sociedad mayoritaria (Wagman, Daniel, 2003), ya que con ello se favorece que los colectivos del otro lado adquieran una imagen desvalorizada de sí mismos y llegan a pensar que sus circunstancias se deben a sus propias limitaciones. Además, esta actitud de negación, esta dificultad de las personas para reconocer su intransigencia, es, según los estudios al respecto, la mayor barrera para su eliminación.

A continuación se exponen las situaciones de algunos colectivos que no son o no han sido aceptados en la sociedad en alguna o todas sus esferas y que, por tanto, permanecen *al otro lado* o como poco, en posiciones claramente desventajosas para acumular recursos valiosos socialmente, lo que ocurre con algunas etnias y con las mujeres en determinados espacios del mundo.

1. EXCLUSIÓN RACIAL

«Toda doctrina de diferenciación o superioridad racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa, y nada permite justificarla ni en la teoría ni en la práctica; La discriminación racial —y más aún las políticas gubernamentales basadas en la superioridad o el odio racial— violan los derechos humanos fundamentales, ponen en peligro las relaciones amistosas entre los pueblos, la cooperación entre las naciones y la paz y la seguridad internacionales; La discriminación racial daña no sólo a quienes son objeto de ella, sino también a quienes la practican; Una sociedad universal libre de todas las formas de segregación y discriminación raciales, que son factores de odio y división, es uno de los objetivos fundamentales de las Naciones Unidas».

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Naciones Unidas, 1992

La discriminación que han padecido y todavía padecen muchos colectivos por causa de su raza o pertenencia étnica a lo largo de la historia es una realidad bien conocida. Posturas racistas y xenofóbicas tienen su origen en una creencia mantenida en el tiempo de que existe jerarquía entre razas, siendo una o varias superiores a otras. La teoría expuesta por el francés Joseph Arthur de Gobineau en su *Ensayo sobre la Desigualdad de las Razas humanas* a mediados del siglo XIX contribuyó a reafirmar esta idea, que defendía la dominancia de la raza aria (rama superior) que a través del

mestizaje decae y da lugar a ramas inferiores. Esta ideología fue adoptada y desarrollada por muchos escritores alemanes, así como por el propio Adolf Hitler como base de su conocida y fatídica estrategia de expansión imperial. Aunque con el paso del tiempo este tipo de pensamientos ha ido decayendo en la globalidad de la opinión pública, lamentablemente la exclusión por razón del origen étnico o la raza sigue estando a la orden del día en todas las sociedades; de hecho, incluso personas que en realidad son conscientes de que la creencia en una raza superior no tiene sustento científico, experimentan con frecuencia sentimientos y actitudes etnocentristas. Seguramente en muchos casos ese «miedo a lo diferente» tiene mucho que ver, como podemos apreciar en la realidad de nuestro tiempo, donde el fenómeno de la inmigración adquiere dimensiones trascendentales y la sociedad claramente lo percibe como una preocupación, asociando a la gente que proviene de otras culturas como delincuentes potenciales y/ o como invasores de su espacio y derechos. Los inmigrantes, pues, **son un buen ejemplo del otro lado del sistema**. Se les mantiene al margen en casi todos los ámbitos: en el laboral —se les niega el trabajo o se les reserva los que nadie quiere—, en el económico —se les paga salarios peripatéticos por desempeñar esos trabajos y se les cobra cantidades astronómicas por viviendas que con frecuencia rozan lo infrahumano, como en el caso de las llamadas «casas patera»— y por supuesto en lo social. Estos comportamientos son generados y a su vez influyen sobre la percepción de un «nosotros» y un «ellos», es decir, una barrera que marca y agudiza la diferencia.

Dentro de este tipo de segregación étnica cabe destacar la marginación a la que se somete a colectivos que, en realidad, no son emigrantes y ni siquiera pertenecen a una raza o un país diferente, sino que son rechazados por sus propios compatriotas. Entre estos casos, dos ejemplos destacables lo constituyen principalmente dos culturas: la japonesa y la hindú.

1.1. El caso japonés

...El Comité, a diferencia de lo que ocurre con el Estado Parte, considera que la palabra «linaje» tiene su propio significado y no debe confundirse con raza u origen étnico o nacional. Por consiguiente, el Comité recomienda que el Estado Parte garantice que todos los grupos, incluida la comunidad burakumin, estén protegidos contra la discriminación y se les otorgue el pleno disfrute de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales...

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial: Japón; Naciones Unidas, 2001.

En Japón, en el sistema de *cuasi castas*, instaurado en el shogunado Tokugawa o periodo Edo —que duró de 1603 a 1867—, surgieron varios estratos que conformaban una auténtica pirámide social, en cuya cumbre estaban los guerreros, los samuráis militares y la alta aristocracia. Después venían los campesinos, que a pesar de estar explotados y no poseer ningún poder económico, ostentaban una posición supuestamente honorable al ser los responsables de la alimentación de toda la población. Les seguían los artesanos y ya en último lugar, los comerciantes, con la situa-

ción más desfavorecida dentro del sistema. Sin embargo, también existía un colectivo rechazado por causa de estatus y que quedaba totalmente excluido: los *burakumin*, que representan uno de los fenómenos discriminatorios más notorios e interesantes desde el punto de vista de la investigación, ya que su exclusión no responde a razones tradicionalmente segregacionistas, como puedan ser el color de piel, el género o razones económicas —que por otro lado, sobra decir son asimismo censurables y aberrantes—. Su posición en el sistema, o más bien, su inexistencia en él, se debe a sus ocupaciones durante este período: eran básicamente las personas que ostentaban profesiones que nadie quería y consideradas denigrantes, normalmente las ligadas a la muerte como la de carniceros y curtidores —menospreciados por quitar la vida a los animales— o enterradores y verdugos. Lo más curioso es que no sólo se apartó a las personas que ejercieron estos trabajos, sino que con el paso de los años y de los siglos, también se ha marginado deliberadamente a sus descendientes. El nombre de burakumin sustituyó a los anteriores: *hinin* (muy contaminado) y *eta* (inhumano, impuro, muy sucio, inmundicia), por tener un significado más amable (habitante de aldehuela) que hacía referencia a las zonas en las que vivían, las afueras de las ciudades. Aun así, este término, como ocurre con casi todos los que definen algo indecoroso, se convirtió del mismo modo en ofensivo y se reemplazó por la expresión *hisabetsu buraku*, que se puede traducir como «comunidad discriminada». Esta condición se creía hereditaria, de modo que no se les permitió salir de sus comunidades ni acceder a las mismas oportunidades que el resto de la población, para evitar así a los demás impregnarse de esa suciedad e impedir mezclas indeseadas. Para que no cupiese duda de su origen, en los años de Tokugawa se les obligó a usar ropa especial e incluso a mostrar marcas de identificación; además se les impidió casarse con los japoneses *comunes* y sufrieron la prohibición de usar los mismos santuarios y templos que ellos (*Dimensiones de la Sociedad Japonesa: Género, Márgenes y Mainstream*, 1999). Esto supuso que, durante generaciones, los burakumin gozaran de una calidad, nivel de vida y educación sensiblemente inferiores al total de los japoneses. Tras la Segunda Guerra Mundial, se fundó el Comité Nacional para la Liberación de los burakumin, que a mediados del siglo XX se convirtió en la Liga de Liberación y sirvió para presionar al Gobierno en la elaboración de medidas que ayudasen a este colectivo. En efecto, con el paso del tiempo se han ido notando los frutos, tal y como aprecian los burakumin, ya que se les ha prestado asistencia en aspectos tales como el acceso a la educación y la cuestión económica —con algunas apoyos financieros—. Pero lamentablemente estas ayudas no cierran la visión negativa que el conjunto de la sociedad tiene de ellos, y, aunque se haya ilegalizado la discriminación, sigue vigente la mirada de desprecio que muchas veces se dirige a los burakumin. Entre la gente se rumorea aberraciones como que tienen sangre y huesos diferentes, que tienen genitales más grandes o que son animales y corren más rápido porque tienen piernas de conejo. Algunos japoneses incluso se refieren a ellos como *los cuatro dedos o las bestias de cuatro patas*.

En la actualidad, en un Japón que destaca por ser una de las sociedades más meritocráticas, donde el devenir individual cobra más valor que el origen social u otros factores ascriptivos, decepciona descubrir en cambio que todavía existe un alto grado de discriminación contra mujeres —aunque en realidad ellos no lo perciben así, sino

como divisiones sexuales de rol (Kerbo, 2004)—, contra los inmigrantes coreanos y contra las minorías étnicas, colectivo este último donde encuadraríamos a los burakumin. Éstos, a pesar de ser de la misma raza, son hasta hoy mirados por encima del hombro. Lo cierto es que no es fácil reconocerlos, precisamente porque, a pesar de los prejuicios de los japoneses y su hincapié en que pertenecen a otra etnia diferente, exhiben los mismos rasgos físicos que el resto del país y nada en ellos delata su procedencia. Sin embargo, el contenido del *koseki* (un banco de datos familiares que constituye un eficiente sistema de control social), ilegalizado décadas atrás, pervive sin embargo actualmente en la clandestinidad con largas listas de burakumin que han sido recopiladas, vendidas y transcritas en bases de datos electrónicas que son adquiridas sobre todo por empresas —muchas de ellas muy prestigiosas y relevantes—, agencias de detectives y matrimoniales, con la finalidad de averiguar si la persona que opta a un trabajo o va a contraer matrimonio tiene antecedentes burakumin. Obviamente, esto se traduce en que, aunque esta infraclass tenga la posibilidad de formarse y obtener títulos académicos, después no puede adherirse al mundo laboral en condiciones equivalentes al resto, ni siquiera formar una familia con quien elija. Estos datos vienen a demostrar de qué manera tan espectacular ha trascendido la vieja creencia de que los burakumin son inferiores e indeseables en muchos aspectos, al considerarse que tienen un cociente intelectual más bajo y que, como expresan De Vos y Hiroshi (*Japan's Invisible Race: Caste in Culture and Personality*, 1972), se les percibe como más impulsivos, volubles e incluso agresivos y desinhibidos sexualmente. Los mismos autores se ocupan en el libro de la autopercepción del burakumin, que ha suscitado diferentes puntos de vista. En este sentido, es muy reveladora una entrevista hecha a un burakumin de nuestros días, transcrita por Mark Frankland (1975) donde se le preguntaba si se sentía igual que los japoneses ordinarios. En su respuesta se percibe hasta qué punto han asimilado las normas impuestas por la sociedad: «No, nosotros matamos animales...Somos sucios y hay gente que piensa que no somos humanos». En la siguiente pregunta, «¿Se siente usted un ser humano?», tras una larga pausa de reflexión la respuesta es aun más concluyente: «No lo sé...Somos mala gente y somos sucios». Estas actitudes son inconfundiblemente consecuencias directas de la legitimación social que impera en muchas sociedades estratificadas, es decir, del proceso que se sigue para justificar tal estratificación y convencer de que, sencillamente, «es así como debe ser», que la mayoría son los buenos y esa minoría, en cambio, representa lo peor. La mayor parte de las veces, como en este caso, el método de legitimación más usado y aceptado es la tradición o costumbre (Kerbo, 2004).

En una gran parte de los casos, sienten vergüenza por pertenecer a esta comunidad y, aunque permanezcan en ella, mantienen en secreto su identidad en sus relaciones sociales. Casi siempre conviven con la duda de si deben o no explicar a sus hijos la pertenencia al grupo, y a muchos de los jóvenes que se les oculta, experimentan situaciones muy complicadas al encontrarse discriminados en ocasiones concretas por causas que desconocen (Guerrero Plaza, 2006).

Aunque gracias a todas las medidas tomadas por el Gobierno a partir de los años 60 los burakumin han mejorado su situación respecto a vivienda, salubridad y educación (Guerrero Plaza, 2006), en realidad siguen arrastrando uno de sus lastres, el rechazo social y los mitos y supersticiones que recaen sobre ellos. Si se le pregunta a

un japonés políticamente correcto que piensa de un burakumin, tal vez su diplomacia le lleve a decir que son personas como las demás y que no encuentra razones para discriminarlos. No obstante, si a ese mismo japonés se le sugiere la idea de que él pudiera ser un Burakumin, la expresión de su rostro será contundente. A pesar de acabar de afirmar que él no los discrimina, seguramente se tomará muchas molestias en dejar bien claro que él no lo es. Por esto mismo, los burakumin se unen ante la barrera que los separa del resto y se presentan como un grupo muy cohesionado e identificado entre sus miembros.

1.2. El caso hindú

India también presenta una estructura social especialmente peculiar. Se trata de una organización muy dividida en las llamadas *varna* (castas) cuyo origen es bastante difuso, aunque se sospecha que arranca con las invasiones indostánicas que tuvieron lugar a partir de 1500 a.C. Se atribuye asimismo a fundamentos religiosos, que relacionan cada varna con una parte del cuerpo de Dios (de arriba abajo según la importancia que ocupan en el sistema): los brahmanes provendrían de la cabeza, los kashátrias de los brazos, los vaishyas de la cintura y los sudras de los pies de Dios. En lo que existe un gran consenso es en que, esencialmente, dicho sistema se basa en la clasificación de las personas según su pureza, y es a partir de aquí donde apreciaremos similitudes muy claras respecto a los burakumin de Japón. En la cumbre de la pirámide social hindú tendríamos a los brahmanes (sacerdotes), que se dedican a interpretar y enseñar los textos sagrados. Los siguientes, los kashátrias (guerreros y gobernantes), se encargan de defender a la sociedad, mientras que los vaishyas (gente dedicada al comercio y la artesanía) alimentan a la sociedad. Por último, los sudras, la clase trabajadora, ostentan la función de servir al resto de castas. Vemos efectivamente una organización extremadamente afín a la japonesa del período Edo, que opta por dar un lugar predeterminado en la sociedad a cada persona según la cuna en la que nacen. De hecho, si bien en el país nipón la diferencia se ha ido diluyendo y tan sólo los burakumin se encuentran con dificultades para salir de esa infraclase impuesta, en la India el sistema de castas se sigue aún hoy a rajatabla e incluso lo que se tiene por correcto es seguir el llamado *Código de Manu*, que recopila no sólo normas jurídicas, sino también las conductas que deben respetarse en cada casta —señala a cada uno en qué puede trabajar, con quién debe casarse, cuál es la alimentación a seguir y a qué personas ha de evitar—.

Sin embargo, hasta aquí hemos hablado de las clases integradas entre los hindúes; es decir, no hemos especificado que, fuera de este sistema, existen las personas directamente consideradas impuras, los *dalit*, indignas de ocupar un lugar, ni alto ni bajo, en el legendario sistema de castas. Son también conocidos entre la sociedad integrada como *intocables*, y aunque Gandhi les puso el nombre de «hijos de Dios», ellos prefieren denominarse *dalit*, que significa oprimidos. Se les reservan los trabajos más denostados, que generalmente son sucios —sucios de forma literal y, para el sistema, además, de modo figurado— y que por supuesto, no están bien remunerados. Básicamente se ocupan de la incineración de cadáveres, la limpieza de pozos sépticos y letrinas y los trabajos con cuero. El *Código de Manu* los considera emple-

os corruptos, al implicar un contacto con la sangre o los excrementos, y en este punto se puede apreciar desde luego un concepto extraordinariamente similar al japonés, aunque impuesto de otro modo: si los burakumin están fuera del sistema por haber ejercido trabajos impuros, los dalit son condenados a ejercer dichas labores por haber nacido directamente impregnados en tal impureza. Si bien es un planteamiento inverso, sorprende el brutal paralelismo y no deja de ser, además, un indicador muy concluyente: el trabajo es un factor de distinción social en todas las culturas; lo más cruel y excepcional es que en este caso, no exista posibilidad de cambiarlo ni con logros personales. El profesor Ramaiah del Centro de Estudios sobre dalit y tribus, puede dar fe de ello. Aunque fue uno de los pocos dalit afortunados que pudo formarse y hoy sea un distinguido catedrático, él mismo reconoce que al viajar a su pueblo ha de enfrentarse a la misma discriminación que los que no han tenido la posibilidad de recibir educación alguna (Narain Roy, Ash;2007).

Con la independencia de India del imperio británico (1947), que dio lugar a la división entre India y Pakistán, se promulgó una Constitución que proclamaba la igualdad entre castas. A partir de entonces, aunque se continuó identificando a los miembros de cada varna, lo cierto es que todos gozaban de los mismos derechos...Con la excepción de los intocables, quienes, a pesar de estar protegidos en teoría por las leyes, en la práctica su vida no varió en gran medida. El Gobierno Indio, ante la evidencia de que la Constitución no impedía las represalias contra los dalit, aprobó en 1989 una ley conocida como «Ley de castas y tribus catalogadas (Prevención de Atrocidades)». Es cierto que algunos hechos verifican un avance espectacular, como cuando en 1997, Kocheril Raman Narayanan pasó a ser el primer presidente dalit del país, acontecimiento que se interpretó como un símbolo entre una parte de la comunidad paria (Prieto, Vicente) y como una mera operación de marketing para otros muchos. También se han beneficiado de medidas educativas y la constitución les reserva escaños en el Parlamento para hacer realidad su isonomía e isegoría, mas pese a la efectividad de todos estos progresos, no son considerados en la sociedad como iguales, y, tal y como ocurre con los burakumin, viven en las periferias de las ciudades y pueblos. La discriminación es más notoria para aquéllos que viven en zonas rurales: en algunas no se les deja entrar en los templos, se les sirve té en vasos distintos e incluso, existen lugares en los que tienen que desmontar el caballo cuando pasan por pueblos de castas altas.

Queda claro que ninguna disposición ha logrado frenar la discriminación, aunque los intocables presentan un extraordinario grado de aceptación de sus penosas condiciones: esto puede deberse a la fe en la reencarnación, muy arraigada entre los hindúes, que postula la creencia en que los individuos experimentan una reencarnación ascendente o descendente en el sistema de varna, según el grado en que han respetado sus obligaciones de casta. Se impone así un mecanismo increíblemente fuerte para el mantenimiento del sistema, que implica un proceso de legitimación indiscutible (Kerbo, 2004). Este pensamiento hace que cada casta acepte la situación como una realidad y un deber, ya que, por una parte, los integrados no quieren convertirse en dalit en vidas próximas y por ello continúan el maltrato hacia ellos, y por otra, los mismos dalit son los que quieren evitar su permanencia en la *no-casta* en su reencarnación y creen que han de asimilar este maltrato. Por tanto, en este caso, a la legiti-

mación por la costumbre, se añade la de la religión, que al fin y al cabo forma asimismo parte de la tradición y que, como afirma Kerbo, ha cumplido siempre la tarea de justificar las desigualdades. Estas creencias provocan un aumento patente del desprecio por los dalit, ya que se piensa que son los que más han pecado en su vida anterior.

Los *intocables* están sometidos a tantas restricciones y sacrificios que resultaría imposible enumerar todos, aunque desde luego resulta obligado mencionar algunos por especialmente insólitos y vejatorios, como el hecho de que no puedan compartir crematorios con las otras castas y que más de una quinta parte deba de caminar kilómetros para proveerse de agua, ya que, aunque haya pozos en su pueblo, se les prohíbe compartirla. Se les percibe como tan impuros que un intocable debe ocultarse cuando una persona con posición de casta se encuentra en el lugar, o, si no es posible, inclinar la cara hacia el suelo en su presencia. Además, no se siente compasión alguna por los niños, que en muchos casos se ven obligados a trabajar en condiciones de esclavitud y a veces no pueden ni terminar la educación primaria al verse humillados por sus maestros —el 95% de los analfabetos en la India son intocables—. Las mujeres dalit, como en casi todas las culturas, soportan las circunstancias más desfavorables. Son frecuentemente golpeadas y violadas por hombres de casta y policías, y miles de adolescentes se ven forzadas a practicar la prostitución y a mantener relaciones con hombres de casta.

Cabe insistir en el hecho de que, aunque existen indicios de que algunos movimientos religiosos basados en la bhakti, el budismo, el jainismo y el sijismo desafiaron la legitimidad del sistema de castas y que algunas revueltas de los intocables se levantaron contra la situación que soportaban (Kerbo, 2004), en general ha predominado la conformidad. Algunos han logrado eludir un destino que los condenaba con estrategias tales como la leve alteración de los apellidos, ocultando así su origen y transformándolos automáticamente en individuos de castas altas, lo que les permite acceder a más oportunidades de empleo y formación. Actualmente, la comunidad dalit representa entre el 15 y el 18% de la población india. No hablamos de un número abstracto ni de una masa imprecisa de gente, hablamos de más de 170 millones de seres humanos humillados y arrinconados continuamente de todos los niveles sociales.

2. EXCLUSIÓN GENÉRICA

La mujer, en general, se ha enfrentado desde que el mundo es mundo a una patente discriminación por parte de la sociedad que le rodea. Considerada muchas veces inferior al hombre en sus derechos y obligaciones, vetada en muchos núcleos laborales y políticos, ha sido y continúa siendo con frecuencia relegada y asociada a la esfera doméstica. Lo cierto es que en pleno siglo XXI, a pesar de haber conquistado muchos planos sociales tras años de lucha, no podemos afirmar en términos generales que se encuentre en igualdad de condiciones con respecto al hombre, ni siquiera en los países más avanzados del planeta. Si bien por una parte numerosas leyes protegen sus derechos, por otra no deja de surgir algún punto que cuestiona la voluntad política de cumplir estos compromisos. Sueldos más bajos, publicidad tendenciosa que a veces daña y condiciona la imagen femenina son los ejemplos más claros de la

ardua situación en la que se encuentra hoy la mujer. Es innegable afirmar que vivimos en un mundo androcéntrico, donde el perfil del triunfador se asocia a un varón joven, casi siempre blanco, que ha alcanzado una posición alta en el ámbito laboral. Precisamente en esta cuestión, la del empleo, es obvio que a pesar de haber avanzado notablemente, aun hoy, en el global del planeta, la mujer se enfrenta a numerosos obstáculos a la hora de optar a puestos de trabajo. Ellas desempeñan la mayor parte de las ocupaciones peor pagadas y menos protegidas, como apunta la Organización Internacional del Trabajo, ganando además entre un 20 y un 30 % menos que ellos y desempeñando tan solo el 1% de los puestos directivos —a pesar de que en gran parte de los países, tienen una formación más amplia que los hombres—. Sus recorridos profesionales son más cortos, debido principalmente a que se desvinculan del empleo al ser madres —paso que no suelen dar los varones— y se ocupan de los hijos y de las tareas de la casa, favoreciendo así que sean los esposos los que avancen en su carrera profesional. Según Naciones Unidas, la labor no remunerada en el hogar representa aproximadamente un tercio de la producción económica mundial (Asamblea General Naciones Unidas, 1999). Si, como apuntó Simone de Beauvoir a mediados del siglo XX, el ser humano elige continuamente su propia vida y sin embargo a la mujer le espera un destino excluyente —ser madre y esposa—, se puede concluir que a las mujeres no se les permite ser seres humanos plenos. Es cierto que, a este respecto, desde esos años a nuestros tiempos las circunstancias han mejorado para el sector femenino, pudiendo por ejemplo optar a determinados puestos —sin olvidar que con demasiada frecuencia en desigualdad de condiciones—, pero podemos preguntarnos si la doble jornada actual de las mujeres —en el trabajo dentro y fuera de casa— no es una nueva forma con el mismo fondo de esta antigua situación (Pouleo, Alicia H., 2004).

Lo cierto es que en algunos países, entre los que contamos España, la desigualdad es menos extrema que en otros lugares del mundo, en tanto en cuanto se apuesta por una paridad que, en caso de no cumplirse —como suele ocurrir— puede ser objeto de denuncia. A todas luces, no es éste el concepto ideal y justo de igualdad y la mujer no ha de resignarse a que la ley le dé la razón mientras la sociedad se la quita, pero al menos en estas naciones entre las que nos encontramos, se disfruta —con matices— de los derechos básicos de toda persona sin distinción de sexo, a diferencia de lo que lamentablemente ocurre en muchas otras partes del mundo. A esto es a lo que vamos a hacer referencia a continuación, para poner de relieve la trágica condición que supone nacer mujer en determinados contextos.

Es inaceptable que haya preceptos, y los hay, que discriminan explícitamente a las mujeres, aun después de la adopción de la Plataforma de Acción de Beijing —que se comprometió a revocar cualquier disposición discriminatoria por razón de sexo—, y pasando por alto la Declaración Universal de Derechos Humanos. De hecho, hay numerosas leyes promulgadas en nuestro tiempo que limitan la libertad de la mujer y coartan sus derechos.

La mujer es utilizada sistemáticamente como objeto sexual en cada rincón del planeta. Lo más grave es cuando esta apreciación se lleva a extremos monstruosos y limita sus derechos, lo que ocurre frecuentemente en algunos países. En India y Malasia, por ejemplo, el acto sexual forzado en el matrimonio no es considerado delito por

las leyes, por lo que las mujeres se encuentran sin protección alguna en estas circunstancias. Parecido es lo dispuesto en las leyes de muchos países musulmanes, donde la palabra de la mujer **vale la mitad que la de un hombre en un tribunal de justicia**, ya que así lo dispone la religión (Corán, 2: 282) y en el caso de que haya sido violada, debe contar con al menos cuatro testigos hombres musulmanes adultos que hayan presenciado el acto. La prostitución, ejercida por un porcentaje de mujeres notablemente más elevado que de hombres, es otra de las formas habituales de explotación femenina. En general, las leyes castigan a los proxenetas y no a las mujeres, pero en algunas naciones se tipifica como delito su ejercicio y no la contratación del servicio, lo que significa que son los explotados —generalmente mujeres— los penados por la ley, mientras que los explotadores —casi siempre hombres— no son castigados por cometer este abuso. En Sudán y en Yemen, sendas leyes de principios de los 90 estipulan explícitamente que las mujeres han de estar disponibles para tener relaciones sexuales con sus esposos, teniendo prohibido abandonar el hogar conyugal sin su permiso.

La violencia representa uno de los problemas más dramáticos a los que la mujer se enfrenta, y se debe principalmente a que algunos hombres se sirven de su fuerza física —por naturaleza generalmente superior a la ella— para humillarla, sabiendo que difícilmente van a ser rebatidos. Es una táctica pobre y cobarde a la que suelen recurrir para dominar e infundir temor cuando no existen argumentos válidos, para de este modo reafirmar su creencia en los valores tradicionales de superioridad masculina. Este tipo de violencia da lugar a millones de mujeres sometidas en todo el mundo —de tres a cuatro millones cada año, según la *Guía de Malos Tratos*, Ángeles Álvarez, 2002— y en algunos casos concluye en trágicas muertes. En algunos rincones del mundo, la ley consiente este tipo de actitudes. El Código Penal de Nigeria, de hecho, no sólo no las condena, sino que las favorece, ya que permite específicamente al hombre usar las agresiones físicas contra su esposa siempre que no causen un daño grave —que entienden como pérdida de la visión, de la audición o de la facultad de hablar, desfiguraciones faciales o heridas que pongan en peligro la vida, excluyendo así no sólo otro tipo de lesiones físicas, sino todas las psicológicas que siempre resultan de estas experiencias—. En el caso de los abusos deshonestos, impone mayor pena si la víctima es un hombre que si es mujer.

También la mutilación genital practicada como tradición constituye una terrible cuestión a tener en cuenta en la condición femenina. Consistente en extirpar parcial o totalmente el clítoris de niñas de cuatro a ocho años con utensilios cortantes como cuchillas o trozos de cristal (cortando los labios menores de la vagina para después coserlos y dejar un pequeño orificio para la orina), persigue un control de la sexualidad femenina para vigilar su virginidad y eliminar toda sensación de placer. Amnistía Internacional ha denunciado encarecidamente esta práctica, que da lugar a que las mujeres que la sufren arrastren durante el resto de su vida secuelas como hemorragias, infecciones e incluso infertilidad, convirtiendo para ellas las relaciones sexuales y el parto en momentos de terrible dolor. Esta organización solicita que la Comunidad Internacional la reconozca como «una forma de persecución por razón de género» y que se fundamenta en «el lugar subordinado que históricamente han ocupado las mujeres y niñas en la familia, la comunidad y la sociedad». En su informe titulado *La mutilación genital femenina y los derechos humanos*, Amnistía Internacional

denuncia que dicha operación se realiza en veintinueve países de África y tres de Oriente Próximo, así como en comunidades de emigrantes en todo el mundo. La investigación incluye un estudio sobre el impacto de estas prácticas en África y Asia y de sus justificaciones y circunstancias sociales en la sociedad, es decir, trata entre otras cosas los argumentos que se dan —legitimación, una vez más— para sostener tal situación en estos países.

El ninguneo al que se impele al colectivo femenino, como ya hemos comentado e ilustrado con esta pequeña muestra, encuentra sus raíces en la arraigada y obsoleta concepción biológica que se tiene de la mujer, por el mero hecho de serlo. La educación y la cultura que nos rodea invitan a identificarla como instrumento de placer, objeto de exhibición, reproductora de la especie y cuidadora del hogar, una etiqueta irracional que es desmentida poco a poco y con mucho esfuerzo por millones de mujeres en todo el mundo que luchan por alcanzar sus intereses. Como dijo la escritora y activista política Gloria Steinem, «que no existan más roles que aquellos que se eligen libremente».

3. CONCLUSIONES

Desde el principio de la humanidad ha habido diferencias sociales y personas apartadas de muchos terrenos inherentes a la vida social. Incluso el nacimiento de la democracia en la Grecia ateniense marginó deliberadamente a grupos como las mujeres y los extranjeros, que a pesar de notables avances todavía hoy siguen *al otro lado* en demasiados aspectos y sobre todo, en los ojos de los demás. En la actualidad vivimos en un mundo globalizado e intensamente dualizado, donde, a pesar de los ideales de justicia e igualdad y la inclusión de leyes que velan por los desfavorecidos, un gran número de colectivos no consigue integrarse en un sistema que parece estar creado a la medida de sólo algunos. El presente trabajo sólo recoge determinados ejemplos del otro lado del sistema, pero evidentemente faltan muchos otros grupos sociales forzados a la marginación en diferentes medidas, como podrían ser los discapacitados, los *sin techo*, los drogadictos o los homosexuales.

Todos estos casos, así como los recogidos en este texto —los conflictos étnicos y los genéricos— son el producto de una serie de prejuicios, muchas veces impulsados por viejas creencias mantenidas en el tiempo —la costumbre, lo que siempre se ha percibido y asimilado como normal—, y salvaguardadas en su mayoría por el deseo de diferenciarse de unos para crear cohesión con otros —«yo soy lo bueno, lo correcto, pertenezco a este grupo y tú no, este mundo es para mí y a ti no te corresponde»—. Asimismo, estas creencias y los comportamientos que conllevan requieren un pretexto, una legitimación de tal situación, que tiene doble finalidad: por una parte, convencer al excluido para que acepte las condiciones y por otra, tranquilizar las conciencias de los propios integrados, quienes según un estudio de *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* (Molero, Fernando 2001), realizan esfuerzos cognitivos considerables para justificar sus acciones y para que estas parezcan morales y correctas. Esta legitimación se basa habitualmente en la costumbre, la misma que carga de estereotipos negativos a los integrados, así como en la religión en muchos otros casos, que señala las coordenadas que se han de seguir e indica los límites que no se deben traspasar —como por ejemplo la homosexualidad—.

Es importante resaltar que la exclusión y las causas que la provocan se retroalimentan continuamente, siendo el trabajo uno de los factores más importantes. Es decir, se tiende a juzgar y a clasificar a las personas por su ocupación, desestimando o dejando al margen a aquellos que desempeñan ciertas labores. A la vez, a aquellos grupos considerados inferiores o simplemente diferentes —por no estar dentro de la *normalidad* establecida— se les reserva trabajos menos cualificados o directamente se les mantiene al margen del mundo laboral. El trabajo pues, es un indicador clave de lo cerca o lejos que se está del otro lado del sistema, aunque evidentemente no es el único.

Se debe tender a un estado —efectiva y no sólo teóricamente— justo e igualitario. Para la conquista de este equilibrio, el conjunto de la población debe dejar de favorecer la presencia de una sociedad dividida y optar por la plena aceptación de una **multisociedad**. Ese debería ser el estado ideal de la ciudadanía: una sociedad donde tengan cabida con equidad todos y cada uno de los colectivos concurrentes y donde sobre todo, **se respeten las diferencias** (de género, de raza, de religión, de opción sexual, etcétera), **sin crear otras innecesarias** y sin que las que existan supongan segmentación, sino diversidad y enriquecimiento mutuo. A ello debemos aspirar y por ello debemos trabajar todos, con apoyo real de los agentes públicos y fundamentalmente, con el esfuerzo comunitario de integrados y excluidos.

REFERENCIAS

- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *La mutilación genital femenina y los derechos humanos. Infibulación, excisión y otras prácticas cruentas de iniciación*, EDAI, Madrid, 1998.
- FRANKLAND, Mark, «Japan's Ungry Untouchables», *Observer Magazine*, 2 de noviembre de 1975.
- KERBO, Harold, *Estratificación Social y Desigualdad*, McGraw Hill, 2004.
- DE VOS y HIROSHI, *Japan's Invisible Race: Caste in Culture and Personality*, 1972.
- GUERRERO PLAZA, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 653, 25 de mayo de 2006.
- MOLERO, Fernando; NAVAS, Marisol y MORALES, J. Francisco, *Inmigración, Prejuicio y Exclusión Social*, 2001.
- MORENO, L., *Ciudadanos precarios. La última red de protección social*, Ariel Sociología, Barcelona, 2000.
- NACIONES UNIDAS, *Estudio Mundial sobre el papel de la mujer en el desarrollo: Mundialización, Género y Trabajo*, 1999.
- NARAIN ROY, Ash, *El sistema de castas, aún vigente: Especial para BBC Mundo*, 7 de febrero de 2007.
- POULEO, Alicia H., *Actas del I Congreso Nacional de Agentes de Igualdad*.
- PRIETO, Vicente, *Los intocables marcados por la cuna*, El escéptico digital, Sociedad para el avance del pensamiento crítico.
- UNESCO, *Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula*, publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2005.
- WAGMAN, Daniel, «Dinámicas de discriminación», *Revista Tchatchipen*, 2003.

Especial agradecimiento a don Héctor Cebolla Boado, del Departamento de Sociología de la UNED, por su apoyo y la colaboración prestada en este trabajo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ARQUITECTURA TRADICIONAL DEL CASCO ANTIGUO BILBILITANO¹

Cristina SEBASTIÁN FRANCO
Alumna del Centro de la Uned de Calatayud
Programa de Formación del Profesorado

Sergio SEBASTIÁN FRANCO
Arquitecto por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid



Solanar. Plaza Mesones.

El propósito de hacer una descripción de algunas de las características singulares de la vivienda popular en el núcleo urbano de la ciudad de Calatayud es el de realizar un avance, a modo de resumen, del proceso tipológico seguido en la conformación del casco antiguo de la villa basado, principalmente, en deducciones razonadas y lógicas obtenidas de las distintas variables, morfológicas, tipológicas, etc., consideradas.

Las ciudades españolas, que en pocos decenios han aumentado su población, se han transformado en villas casi totalmente nuevas. Ahora bien, la pequeña ciudad de origen árabe o medieval que, adormecida en el letargo de varios siglos perduró hasta hace cincuenta años, constituía un tono armónico y rico de valores artísticos y humanos que no se pueden, ni se deben olvidar. Pero la expansión rápida, casi incontrolada, de esta pequeña ciudad, ha tendido a destruir esta armonía y estos valores sin que la política urbanística, en muchas ocasiones desorientada, haya conocido verdaderamente los elementos más genuinos y característicos de su morfología con el fin de protegerlos.

El problema principal que amenaza las nuevas construcciones en el marco de la zona antigua de la ciudad son ciertas determinantes técnicas universales que tienden a una absoluta uniformidad. Es decir, se tiende a una arquitectura que quiere imitar las construcciones tradicionales, pero que en esa intención olvida la verdadera arquitectura llena de elementos característicos que más adelante analizaremos. Con este tratamiento actual, muchas veces auspiciado por las propias ordenanzas de los municipios en esta materia se eliminan diferencias regionales, todo queda fundido en un estándar mundial y, por tanto, pierde su interés. Siendo así, lo único que se salvará de la monotonía del mundo futuro será lo que nuestra generación, la generación del «desarrollo», logre salvar de la arquitectura y el urbanismo del pasado, conservando, eso sí, su hermosísima variedad regional.



Solanar. Avenida San Juan el Real esquina calle Dicenta.



Solanar. Avenida San Juan el Real esquina calle Dicenta.

El estudio de la evolución de la arquitectura urbana en Calatayud en particular, y en el resto del territorio español en general, es el que mejor nos puede permitir recrear el aspecto de una ciudad, de tal manera que no se puedan pasar por alto determinados elementos constructivos que todavía perviven y que por culpa del olvido, o simplemente desconocimiento, podríamos llegar a eliminar de las nuevas construcciones. Se caería, de este modo, en el error de «falsificar» la zona antigua que es la depositaria del encanto y la singularidad de la ciudad.

Antes de centrarnos en aspectos más concretos se debe tener en cuenta que en todo estudio relacionado con esta parte de la arquitectura, la popular, al no estar referido a una pauta cronológica basada en repertorios formales no puede ser dividida en periodos estilísticos, su estética tiene relación directa con la labores cotidianas, económicas, sociales, familiares de sus habitantes. Con esto queremos decir que la configuración del casco urbano más antiguo de una ciudad, en este caso de Calatayud, no se crea en un día, sino que es el fruto de una elaboración silenciosa y colectiva de quienes la hacen y quienes la usan, que se ha ido configurando a través de años o incluso siglos, tras los cuales ha llegado a fijar un tipo concreto que, una vez conformado, se ha ido repitiendo de generación en generación.

Sin embargo, y puesto que se trata de una arquitectura «viva», el que se hable de unos tipos de vivienda fijos no significa que se deban obviar las pequeñas variantes y otros elementos exclusivos. Elementos que no afectan profundamente a lo esencial de la estructura general de una construcción pero que están, o han estado, en directa relación con los cambios en los contextos y necesidades socioeconómicas².

La arquitectura popular es al mismo tiempo una arquitectura de módulo familiar y de conjuntos. Los conjuntos se forman por agregación de células lo que da por resultado una **variedad y vivacidad orgánicas**, distintas de la monótona masificación que una repetición exagerada e indiscriminada puede llegar a establecer en el caso antiguo.



Ventanas bajocubieta y solanar. Plaza Soler con calle Desengaño.



Rejas y galería corrida de arquillos. Plaza de Joaquín Costa.

UN LEGADO HISTÓRICO

Si contemplamos la vieja estampa de las todavía presentes y también desaparecidas viviendas que se encontraban y se encuentran en el casco antiguo de Calatayud podemos ver con claridad, además de la hermosura de sus múltiples proporciones, la belleza del hierro forjado de sus balcones, o la encantadora desigualdad de sus huecos³. Es precisamente en esa variedad en la que reside su interés artístico y su estética personal y singular. Y es que plantear un casco antiguo a modo estándar, con edificios excesivamente monótonos y regulares sería una falta que atentaría directamente contra lo que ha sido la evolución histórica de la arquitectura popular. Las casas constituyen un conjunto unitario pero, en ese conjunto, cada uno de los edificios que lo componen poseen una serie de características exclusivas que determinan las diferencias.

La arquitectura popular de Calatayud entronca con las tipologías constructivas propias de las regiones del interior peninsular⁴. Lo primero que se debe tener en cuenta es lo específicamente arquitectónico. Existe una influencia de estilos históricamente arraigados que condicionan en buena medida los modos constructivos, los materiales y técnicas de construcción, la estructura de muros y cubiertas y la forma de los aleros, de los vanos (puertas, ventanas y balcones), rejas, barandillas y sistemas de seguridad (candados, cerrojos, cerraduras, etc.).



Solanares orientados al sur-oeste. Rúa de Dato.



Ventana bajocubierta. Plaza del Olivo.



Solana orientado al sur. Calle Escuelas esquina Baltasar Gracián.

ALGUNOS ASPECTOS FORMALES

Pasaremos a enumerar los aspectos formales más destacados que hemos podido registrar en el casco antiguo de Calatayud. Para todo aquel lector o lectora que desee ampliar la información sobre lo que aquí hablamos remitimos a las bases bibliográficas que recogemos en el apartado final de este trabajo.

— Las **ventanas** pueden ser cuadradas o rectangulares, en cuyo caso se disponen en sentido vertical. Muy habitual es la presencia de una *ventana de gran tamaño bajo la cubierta* que en su origen se utilizaba para iluminar y ventilar el habitáculo del último piso, la falsa, y que en numerosas ocasiones aparece acoplada a la inclinación de la cubierta.

— Los **balcones** Presentan muy variadas tipologías. Los hay con antepecho enrasado al muro, que puede ser con pasamanos de madera y barrotes de hierro verticales y paralelos, o con pasamanos y barrotes de madera estos torneados, aunque estos últimos no son tan frecuentes. El tipo más popular, sobre todo para las primeras plantas del edificio son aquellos en los que el antepecho queda al ras del alero como si estuviese suspendido de éste. Más modernos, y de un carácter más urbano son los de antepecho de forja y solera de obra.

— A destacar en el casco antiguo de Calatayud es la presencia de las **solanas** en la planta superior. Las solanas son espacios o estancias cubiertas pero abiertas y ventiladas, y cuya dimensión varía desde superficies reducidas de apenas unos pocos metros cuadrados a verdaderos corredores que cubren por completo la planta superior del edificio; aprovechando la orientación sur se utilizaban como secadero de alimentos, manufacturas y como espacio común de la vivienda, si cabe uno de los más singulares dada la posición dominante sobre la ciudad y el paisaje que las define. En este apartado la variedad es inmensa, de cubierta inclinada y estructura de madera las hay toscas, de hueco adintelado, o bien de antepecho a ras del muro de barrotes de hierro y pasamanos de madera e incluso careciendo del mismo. Lo cierto es que esta estructura tan común en la arquitectura popular derivaba en una galería cerrada que podía ocupar balcones aislados o extenderse hasta cubrir una buena parte de la fachada. En algunas regiones del interior y del norte peninsular esta variante representa una solución funcional de gran interés que ha llegado a definir una tipología local.

Aunque es verdad que el anónimo arquitecto-albañil del pasado no replanteaba nunca el diseño o forma externa de la casa popular de manera ajena al uso interior del espacio de la misma, también es cierto que esta arquitectura tradicional soluciona con gran riqueza plástica, a veces sorpresiva, la integración y el equilibrio de nuevos elementos añadidos (balconcillos, ventanas, solanas, corredores, etc.), aspecto que se excluye en la arquitectura estándar contemporánea. A rasgos generales se debe tener en cuenta una máxima, y es que la composición de vanos y macizos en fachada, la aparición de elementos volados e incluso distorsionadores ajenos a cualquier geometría o simetría impuesta representa la manifestación más sincera y simple. Estos elementos están vinculados al uso funcional de cada uno de los espacios habitables del interior. Queremos decir que la apertura de los vanos en las fachadas no es siempre ordenada, sino que se configuraba de una forma arbitraria, pues la mayoría se iban abriendo según las necesidades de los habitantes permitiendo, por ejemplo, la mejora de las condiciones higiénicas, como en el caso de las solanas.



Solanar Calle Paciencia esquina plaza del Carmen.



Ventanas bajo cubierta y balcones. Plaza de España.

Un edificio no se puede separar del paisaje rural o urbano que le rodea, en este sentido, el barrio antiguo de una ciudad, para que conserve todo su interés cultural, no se puede despojar de ciertos usos y costumbres que constituyen supervivencias ancestrales de la comunidad que lo habita. Entre estos elementos característicos que ya hemos citado (solanas, ventanas o balcones) figuran otros que no se deben pasar por alto y que también es justo conservar. Son, entre otros, el trazado viario, ciertamente irregular, lejos de la uniformidad de la política urbanística actual, quizás más práctica para el uso de vehículos, pero que de ser aplicada en un casco antiguo que se necesita proteger estaría adulterando la realidad tradicional⁵.



Ventanas bajo cubierta de diferentes dimensiones. Calle Dicenta esquina plaza Costa.

CONCLUSIÓN

En conclusión y como opinión personal, debemos considerar la importancia de una valoración individual de cada zona a construir en los cascos antiguos de las ciudades, teniendo en cuenta que unos criterios muy fijos o rigurosamente estandarizados falsifican la realidad y obstaculizan, precisamente, la espontánea y sabia singularidad con la que en un pasado se erigió.

Finalmente hay que tener en cuenta una serie de puntos a la hora de establecer una estrategia respetuosa de intervención en el casco urbano tradicional:

El objetivo de la arquitectura ha sido y es dotar de calidad espacial y funcional, de confort, a las edificaciones y usuarios por medio de la construcción, que en este tipo de ámbitos además debería mantener una referencia natural al entorno y a los materiales del lugar. La buena arquitectura se mantiene ajena y por encima de modas o tendencias, incluyendo entre éstas también las falsas tendencias proteccionistas que se limitan a prohibir el derribo de las fachadas dejando en ocasiones en situación de desamparo los verdaderos valores arquitectónicos de edificios cuya importancia no reside en su lienzo de fachada.

El control de la imagen urbana pasa además por el control de los volúmenes de las edificaciones, por conservar además la singularidad de su trazado lógicamente irregular, lo cual no es incompatible con la incorporación de cuestiones consideradas hoy en día como necesidades higiénicas de primer orden, y que hacen relación a condiciones de orientación, soleamiento y ventilación. Así mismo se deberían tener en cuenta determinados elementos que generan contaminación, bien sea visual como la publicidad estridente o no ajustada al ambiente o la presencia excesiva de instalaciones en las fachadas y calles, bien funcional y acústica como la excesiva presencia de tráfico rodado en tejidos urbanos frágiles, contribuyendo al deterioro y menosprecio de determinados espacios urbanos, y que no debemos olvidar, siempre irán en detrimento de la calidad vital del ciudadano.

Queda en manos de diversos agentes la responsabilidad compartida del mantenimiento de los cascos antiguos, entendiendo este concepto no sólo como el mantenimiento de una imagen más o menos pintoresca, sino sobre todo el mantenimiento e incluso incremento de la vitalidad de una zona históricamente poblada, habitada y utilizada por el ser humano. En este último sentido la Comisión Europea de Patrimonio plantea la necesidad de no olvidar que este tipo de obras permiten devolver a los abandonados y deteriorados cascos antiguos de las ciudades, por un lado su belleza, parte esta muy importante, pero por otro la recuperación de un tejido social, comercial, etc., en definitiva, la recuperación de la vida⁶. La historia de la arquitectura y de la ciudad nos ha demostrado que ambos conceptos, tradición y vanguardia, no sólo no son opuestos sino que además representan la misma realidad, siempre que desde el conocimiento y el respeto se aprenda a leer en el lenguaje de la ciudad tradicional para reinterpretarlo correctamente desde la vida contemporánea.



Solaran orientado al sur. Calle Amparados.



Palacio Plaza del Carmen.



Solanares en calle Escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRI MARTÍNEZ, J. I. et alli, *10 años de arquitectura. Premio Fernando García Mercadal*, Zaragoza, Diputación de Zaragoza y Colegio Oficial de Arquitectos de Aragón, 1997.
- ALMAGRO GORBEA, A., *Urbanismo y arquitectura en la Sierra de Albarracín*, Instituto de Estudios Turolenses, Diputación Provincial de Teruel, 1993.
- ALLANEGUI BURRIEL, G. J., *Arquitectura popular de Aragón*, Librería General, Zaragoza, 1979.
- ALLANEGUI FÉLEZ, A., *Vivienda popular aragonesa*, Ayuntamiento de Zaragoza, Zaragoza, 1965.
- ÁLVARO ZAMORA, M.^a I., y GARCÍA GUATAS M., «La vivienda rural aragonesa» en Terceras Jornadas del *Estado actual de los estudios sobre Aragón*, Tarazona, 1980, vol. I, pp. 541-565.
- ARTIGUES, R. et alli, *Edificio sede de la Diputación de Huesca*, Diputación Provincial de Huesca, 1987.
- AZNAR GRASA, J., *Viaje a una casa tradicional del Valle Medio del Ebro*, Diputación General de Aragón, Zaragoza, 1985.
- FLORES LÓPEZ, C., *Arquitectura popular en España*, editorial Aguilar, Madrid, 1973.
- GARCÍA MERDACAL, F., *La casa popular en España*, editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1930.
- HERNANDO, J., *Arquitectura en España, 1770-1900*. Cátedra, Madrid, 1989.
- RÁBANOS FACI, C.; SANZ ZARAGOZA, J. M., y MONZÓN ROYO, J., *Arquitectura y evolución urbana de Mora de Rubielos*, Instituto de Estudios Turolenses, DPT, Teruel, 1981.
- RINCÓN GARCÍA, W., *Plazas de España*, Espasa Calpe, Madrid, 1998.
- UBIETO ARTETA, A., *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio*, Prentas Universitarias de Zaragoza, 2007
- VV.AA., *Arquitectura popular aragonesa. Catálogo de una exposición*, Colegio Oficial de Arquitectos de Aragón, Instituto Aragonés de Antropología, Zaragoza, 1984.
- ZARATE MARTÍN, A., «Teoría y práctica de la rehabilitación en España», en *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, Tomo CXXVIII, pp. 322-359, Madrid, 1992.

NOTAS

1. Para la elaboración de este trabajo eliminando el factor subjetivo se ha recurrido a diversas fuentes bibliográficas, publicaciones de investigadores y profesionales de la arquitectura, la Historia del Arte e incluso la etnología. Remitimos al apéndice bibliográfico incluido al final de estas páginas. Del mismo modo para poder contemplar la evidencia real de lo que en él se dice se han incluido un conjunto de fotografías que presentan claramente la realidad de la que estamos hablando.

2. Entre estas variantes figuran por ejemplo las solanas cuya función original era destinada a una actividad económica de almacenamiento de alimentos y conservas, como más adelante explicaremos, pero que con el tiempo pasó a formar parte de un habitáculo de uso familiar puesto que además era el lugar del edificio con mayor luminosidad.

3. Para facilitar la comprensión de lo que se dice en este texto así como para poder justificar la existencia de todos los elementos y características que citamos hemos incluido un conjunto de fotografías de edificios todavía en pie. Pero para poder observar estas características en imágenes más antiguas que acercan todavía más al lector a los que se dice en este texto remitimos a las siguientes obras: ZAPATERÍA GUADALQUIVIR, S., *Calatayud estrena siglo (1900-1936)*, Hurus, 1992; SERRANO PARDO, L., *Calatayud y la tarjeta postal. Una mirada al pasado*, Cajalón, 2004; También es interesante la reciente publicación en el Centro de Estudios Bilbilitanos de MICHETO RUIZ DE MORALES, M., *Calatayud, pasado y presente*, CEB, 2006.

4. Teniendo en cuenta que la arquitectura popular, como todas las artes populares, nace de acuerdo con las circunstancias fisiográficas y étnicas en las que se inscribe y que por ello la vivienda a la que nos referimos es el resultado de una suma de determinismos: la adecuación al terreno y a los materiales disponibles, al clima y a la función que ha de desarrollar, y junto a ello a algo mucho más subjetivo y peculiar, al gusto de quienes han de «vivirla», con lo que esta arquitectura se convierte en expresión auténtica de una comunidad humana.

5. Este aspecto está especialmente resaltado en el Inventario de protección del Patrimonio Cultural Europeo de los conjuntos histórico-artísticos mixtos, urbanos y rurales, elaborado por el M.E.C.

6. Remitimos para un mayor conocimiento de este aspecto a las publicaciones del Profesor Titular de Geografía Humana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UNED, Manuel Antonio ZÁRATE MARTÍN que en las Jornadas tituladas *Recuperación del Patrimonio y Cambio Social en los Centros Históricos* que se celebraron en el centro de la UNED de Calatayud en marzo del año 2002. Las conclusiones emitidas en este curso por este especialista en la recuperación social de los centros históricos así como por el arquitecto-restaurador José María Valero fueron muy interesantes.



ANUARIO DEL CENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CALATAYUD

N.º 15, Vol. 2

Octubre 2007

CONTENIDOS

| | | |
|--|-----|--|
| Cebollero Otín, Blanca | 5 | El Romanticismo español: miradas de la crítica |
| Félix Flecha, Leticia | 13 | Investigación y propuesta de intervención: el aprendizaje autorregulado |
| Galván Plaza, Rogelio | 27 | El régimen hidrológico del Río Cinca a finales del siglo XIX |
| García Millán, Jesús | 39 | Reconstruir la historia de la formación permanente de un docente en ejercicio (encuadrada en los modelos de desarrollo profesional) |
| Garrido Miguel, José Antonio | 67 | La epidemia de cólera de 1885 en Calatayud |
| Hernández Calvo, Cristóbal | 99 | Educación-concienciación sobre la necesidad de preservar los bienes de «dominio público» |
| Huerta Bolea, M.ª Begoña | 111 | Diferencias de fluidez y verbal semántica en niños y niñas |
| Ibarra Téllez, David | 125 | La peste negra en Aragón a través de diversa documentación de Cancillería |
| López Gutiérrez, Juan J. | 137 | El Jerolítico (edad de la piedra sagrada). La mitología como fuente para la exégesis del Espíritu en el Agua y la Madera en la Prehistoria |
| Mallada Bolea, Luis M. | 153 | Educación y Neoliberalismo |
| Paramio Espinosa, Sandra | 159 | El otro lado del sistema: colectivos depauperados |
| Sebastián Franco, Cristina Sebastián Franco, Sergio | 171 | Algunas consideraciones sobre la arquitectura tradicional del casco antiguo bilbilitano |



DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA