



PRESENTACIÓN

Un año más, el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Calatayud impulsa la edición de un nuevo número de la revista *Anales*, que recoge una selección de artículos realizados por profesores y alumnos, así como distintas conferencias y trabajos de investigación que demuestran la intensa actividad docente que desarrolla esta institución académica.

En reiteradas ocasiones se ha manifestado que la UNED de Calatayud representa un importante referente de la actividad universitaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, y esta afirmación se ve consolidada periódicamente con el constante crecimiento y modernización del centro asociado.

No debemos olvidar la importancia que la comunidad universitaria, formada por profesores y alumnos, representa para una sociedad dinámica como la actual, en la que constantemente se producen avances tecnológicos que impulsan la mayor difusión de la labor docente e investigadora de los centros académicos.

La UNED de Calatayud no ha sido ajena a estos avances tecnológicos y a las múltiples ventajas que conllevan, de tal forma que ha sabido aunar la tradicional labor académica con unos modernos sistemas de enseñanza.

La Diputación de Zaragoza, en cuanto institución patrona del Centro Asociado de la UNED de Calatayud, se muestra orgullosa de su continuada participación en este proyecto educativo, cuya labor en el último curso quedará plasmada, si bien a modo de extracto, en la edición de estos *anales*.

JAVIER LAMBÁN MONTAÑÉS

Presidente de la Excma. Diputación de Zaragoza



IN MEMORIAM

D. LUIS HORNO LIRIA (1915-2004)

El veinte de marzo de 2004 fallecía en su casa de Zaragoza D. Luis Horno Liria, que fue el tercer Director del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud.

Al ponerse en funcionamiento este centro universitario, fue profesor-tutor de la asignatura de Derecho Canónico, que había sido responsabilidad suya en la Universidad de Zaragoza al jubilarse su maestro D. Juan Moneva y Puyol.

Sus numerosas ocupaciones sólo le permitieron la estancia entre nosotros durante dos cursos y, tras una pausa, en 1980 aceptó la Dirección del Centro bilbilitano de la UNED, cargo en el que llevó a cabo una brillante actuación, al conducir con acierto una etapa de gran desarrollo, tanto en nuevas carreras, como en número de alumnos y espacios para la actividad docente.

También realizó una completísima tarea de extensión universitaria, trayendo a nuestra tribuna oradores de gran categoría, organizando conciertos y exposiciones, y dos Congresos Internacionales, dedicados a las dos figuras más destacadas de nuestra zona: Marco Valerio Marcial y Baltasar Gracián. Los libros de actas de estos eventos quedan como testimonio de cuanto allí se expuso.

Su labor de crítico literario, tanto en «Heraldo de Aragón» como en Radio Zaragoza, fue reconocida por quienes venían ejerciendo esta actividad en los medios de comunicación nacionales, encomendándole la organización de los prestigiosos «Premios de la Crítica». De ahí que también se le encomendase la tutoría de Literatura Hispano Americana.

El profesor Horno fue un hombre con profunda vocación docente, manifestada en la Universidad, en los cursos de verano de Santander, Soria y Jaca, y en su extensa labor periodística. Finalizó su estancia en la UNED en 1985, pero desde su retiro en Zaragoza, no dejó de interesarse por la vida del Centro, al que con desvelo consiguió consolidar. En justa correspondencia debemos dedicarle nuestro más afectuoso recuerdo.

La Comunidad Académica de la Universidad Nacional
de Educación a Distancia en Calatayud



VALENTÍN GÓMEZ: PERIODISTA Y ACADÉMICO

Jesús AGUAVIVA GRACIA

Doctor en Filología

Profesor-tutor de la UNED de Calatayud

Valentín Gómez vio la luz en un lugar ribereño del Ebro, Pedrola (29-X-1843), la antigua Patusiae de la que habló Marcial. Calatayud le acogió en los primeros albores de su infancia y él mismo se jactaba de ser coterráneo de Marcial y de llamarse bilbilitano. Cursó los estudios de segunda enseñanza en el colegio municipal de la Correa; Latinidad, en Villacarriedo (Santander) y en Oviedo, para pasar a estudiar Filosofía en Zaragoza y Leyes en Madrid, en donde se licenció de abogado.

Sus singulares aptitudes le llevaron a simultanear literatura y periodismo, iniciándose en éste en 1867. Vivió la vida política del momento, conoció el destierro, las vicisitudes y calamidades; militó en el partido carlista sirviendo a la causa de Don Carlos quien llegó a nombrarle consejero real. Pero cuando el partido quedó prácticamente desarticulado después de la última contienda carlista (1872-1876), y convencido de que las guerras fratricidas minan el nombre de una nación, abjuró del carlismo, reconoció a la dinastía reinante y desempeñó el cargo de gobernador en las provincias de Almería, Burgos y La Coruña.¹ Falleció en esta última localidad el 27 de noviembre de 1907.

EL PERIODISTA

La Esperanza, diario que dirigía don Pedro la Hoz, dio a conocer sus primeros renglones en el mundo de la información. En 1867, con veintitrés años e ímpetu combativo, entró en la redacción de *El Pensamiento Español*, un semanario modesto y breve, fundado por don Gabino Tejado y que quedó luego bajo la dirección de Navarro Villoslada. Sus páginas salieron de las plumas de conocidos articulistas como Esteban Garrido, Eduardo González Pedroso, Luis Echevarría, el marqués de Santa Cruz de Guanzano, Juan Ortí Lara, etc. Aquí es donde comenzó a destacarse la faceta periodística de nuestro personaje. Muy pronto sus columnas tuvieron amplio eco en defensa de:

a) Sus ideales religiosos: «El último discurso de Su Santidad», «Pío IX», «Política de algunos gobiernos» (artículo del 26-I-1867, referente a la ideología de algunos gobiernos contra el pontificado de Pío IX, afirmando que las leyes humanas tienen el molde de las leyes divinas), «El mensaje de los obispos», etc.

b) Sus ideas políticas: «Situación de España con relación a Europa», «El fondo de la cuestión», «Descentralización», «Conozcámonos», «Dos palabras sobre la Unión Liberal», etc.

c) Sus ideas morales y sociales: «El liberalismo», «El pueblo», «Principio de autoridad», «De la industria», etc.

Mayo de 1869 ve la luz de la publicación *Altar y Trono. Revista hispano-americana*, redactada por los más conocidos escritores católico-monárquicos. Asumió la codirección de la misma junto a A. J. de Vildósola.

La política y el periodismo fueron dos llamadas internas que llevaron a nuestro personaje a extender con brío su ideal político en *La Fe*, periódico monárquico madrileño, y en *La Reconquista*, publicación fundada por él mismo. Después del hundimiento del régimen isabelino, la buena situación económica de las filas carlistas repercutió en un gran despliegue propagandístico y en la aparición de numerosos periódicos, entre los que cabe citar *El Cuartel Real*, fundado en agosto de 1873, gaceta del carlismo publicada en Tolosa y en Estella, de la que fue redactor jefe. Contaba con corresponsales en toda España y en el extranjero.



En 1887 aparece en la prensa madrileña *El Movimiento Católico*, periódico fundado por el primer Congreso Católico Español; Valentín Gómez fue su director. Dos artículos de este periódico, con la firma G., defendieron la personalidad del autor de *Pequeñeces* que, casualidades de la vida, sería en 1908 su sucesor en el sillón de la Real Academia Española; el P. Coloma reconoció así este gesto:

*No conocí personalmente a mi ilustre predecesor D. Valentín Gómez; pero la primera vez que llegó su nombre a mis oídos resonó también en mi corazón y allí quedó grabado con esos caracteres indelebles de la gratitud, [...] Aislado por mis enfermedades, y más aún por mis gustos, escribí una serie de novelillas cortas, [...] Mas una de ellas, de mayores dimensiones y de nombre **Pequeñeces**, hizo tal explosión, que causó en mi ánimo el mismo efecto, mezcla de sorpresa, espanto y necesidad física de echarse a correr, que me causó la primera ducha de agua fría que tomé cuando niño. [...] Al punto cayó sobre mí una lluvia de ponzoñosas saetas en forma de cartas, folletos y artículos de periódicos y revistas, que me hicieron refugiarme en mis casi salvajes bosques de Deusto, [...] Y en estas circunstancias fue cuando resonó por primera vez en mis oídos el nombre de Valentín Gómez; porque de allí a pocos días aparecieron en un periódico de aquel tiempo, que se llamaba **El Movimiento Católico**, dos artículos consecutivos firmados con una G., en que se me vindicaba briosamente de tan vergonzoso cargo, y con sana y reposada crítica se juzgaba mi libro y se le ponía en su lugar, quitándole el malévol alcance que la malicia y la imbecilidad, juntas y de común acuerdo, habían pretendido darle. Supe entonces que aquellos dos magistrales artículos eran de Valentín Gómez, y supe también por vez primera —tan atrasado andaba yo de noticias— que era Valentín Gómez un insigne escritor, gloria pura y sin mancilla del periodismo, [...].²*

Publicado en una época de claro predominio liberal y ante la ruborización y pusilanimidad de sus lectores, el 5-X-1897 recogía en la portada el último artículo de su director «Nuestra despedida», desvelando las causas del cierre, entre ellas, la indiferencia y la falta de apoyo de ilustres dignidades:

... Borráronse muchos suscriptores, y aun hubo en Madrid una corporación religiosa que, por escrúpulos, no quiso recibir más el periódico, el único ejemplar que entraba en aquella santa casa, y en cambio continuaron cruzando sus benditas puertas hasta nueve ejemplares de El Imparcial que diariamente iban allí a ilustrar a los niños educandos [...] Debe morir, porque siendo la única obra visible que quedaba de los Congresos católicos, y no habiendo ya síntoma de que vuelvan a reanudarse estas asambleas... esta publicación está de más. Debe morir, porque si ha muerto en Francia Le Monde, que defendía como nosotros la política pontificia y estaba protegido por el Sr. Cardenal Richard... mientras el viejo público de las tradiciones católico-monárquicas sostiene a La Verité, a pesar de las desautorizaciones de Roma...

En 1899 sale en Madrid *El Universo*, periódico político católico de la mañana, fundado por el marqués de Comillas y dirigido por don Rufino Blanco. A partir del segundo año aparecen en él una serie de artículos con la firma G. (Valentín Gómez) que podemos clasificar en tres grupos bien diferenciados:

a) Alegatos afirmando los valores de la fe, la defensa de sus creencias religiosas, los valores humanos, fundamentos de la moralidad y de la ética: «El calvario», «El

lema del Papa), «Nuevo ejemplo», «Los dos catecismos», «Carta de D. Valentín Gómez al Sr. D. Juan Manuel Ortí y Lara», «Los rotativos anticlericales», «Su Santidad León XIII», «Los valientes», «La eficacia del ejemplo», «Malos patriotas», «El ejemplo», «Mal camino», «La taberna», etc.

b) Artículos referentes a la realidad política, social y económica: «Delirio», «Esta es la libertad», «Cómo se salvan los pueblos», «Desaliento», «El pueblo», «Al grano», «Democracia legítima», «Sufragio de clase», «Los nuevos amos», «Palinodia», «Remedios vanos», «La monarquía y el pueblo», «¿Para qué subió Sagasta?», «Fuego entre cenizas», etc.

c) Artículos comentario sobre las ideas regeneradoras finiseculares decimonónicas: «La armadura de la Patria», «La España futura», «Pública honestidad», «Nuevo testimonio», «Producto del alma española», «Viejas pintadas», «Árboles y montes», «El triunfo de Maura», «La España reaccionaria», etc.

Un análisis pormenorizado de toda esta amalgama de artículos salidos de su pluma a lo largo de cuarenta años, nos lleva a destacar algunos aspectos o notas que definen su estilo, forma y manera de ser como periodista:

a) Se muestra imparcial y ecuánime en el juicio, crítica o comentario objeto de la temática. Cuando polemiza no se deja llevar por la acritud, por el desabrimiento; centra frecuentemente su debate en la comparación o contraste de ideas:

*Este grito en Francia (¡Viva la libertad!) es un grito de orden y de emancipación contra el gobierno jacobino que ha resucitado las viejas leyes de proscripción de los revolucionarios de finales de siglo XVIII; pero ese grito en España —aunque realmente no debemos ya darlo más que nosotros los católicos, que empezamos a ser los oprimidos y vejados— es todavía un grito contra la religión y contra la paz pública; es el grito de los degolladores de frailes y de los ladrones de conventos; es el grito de los que arrastraban a los generales y convertían al ejército en una turba de pretorianos que hacían y deshacían gobiernos a tiros y que últimamente volcaron un trono y nos llevaron a los horrores de la anarquía. [...] Por fortuna no todos los liberales entienden las cosas de la misma manera, y ahí está el alcalde de Burgos que discreta y prudentemente da una lección soberana a su colega el de Pamplona y a los liberales navarros [...] En la alocución que ha dirigido al pueblo burgalés ha dicho que no se oiga más grito que el unánime de ¡Viva el rey!.*³

Su neutralidad asoma en situaciones político-sociales difíciles y complicadas, tomando como norte de partida el hecho, el suceso, tal como se presenta, desnudándolo de subjetividad para analizarlo e, incluso, se permite en ocasiones realizar una interpelación al lector, al pueblo, acerca de la venia o aquiescencia del hecho subrayado o de los desórdenes acaecidos:

*El odio de los trabajadores a los capitalistas, lejos de extinguirse se acrecienta de día en día, y la huelga general, que causaría la ruina de los empresarios, sin ventaja para los obreros, es un proyecto que continúa latente y que se llevará a cabo a la primera ocasión [...] Unos y otros saben positivamente que en cuanto se restablezcan las garantías volverán los disturbios, las asambleas de los revoltosos, las huelgas y los sablazos de la Guardia Civil. ¿Puede tolerarse este espectáculo en la segunda capital de España? ¿Hay derecho para pedirle a ningún gobierno que ceda a la sospechosa petición de los levantiscos y entregue a las gentes de orden a la voracidad de la manada?*⁴

Cuando trata de enjuiciar y valorar la situación de la continuidad monárquica enfrenta y contrasta su opinión, a veces con ironía, con la expuesta en otros medios de difusión; sus creencias religiosas le hacen abandonarse con frecuencia al amparo de la Providencia:

La Época, periódico dedicado a defender esta solución, la más vergonzosa y funesta que pueda ofrecerse, nos presentará todos los ejemplos históricos que crea convenientes para probarnos que una Reina puede y debe hacer transacciones cuando la necesidad lo aconseja. [...] Serrano puede ser rey, porque eso está a la altura del motín de septiembre; pero esta solución ni nos envilece ni nos deshonra: es pura y simplemente, y perdónesenos la expresión, una mamarrachada que hace reír; no una desgracia que hace llorar. Después vendrá lo que ha de venir necesariamente, si Dios no ha determinado borrar a España del mapa de las naciones civilizadas: y lo que ha de venir es la decencia, que hace tiempo ha huido de este país.⁵

b) Con tono natural aprecia y pondera lo bueno.

Bajo el título «El triunfo de Maura», elogia los puntos básicos del discurso de este político: no ceder ante lo que su conciencia repugne; no hacer concesiones al capricho o a la pasión; defender, aún a costa de la vida, la razón, el derecho y el principio de autoridad. Termina su exposición diciendo: *Eso es, los pueblos se gobiernan así, y entre todos los pueblos, ninguno como España necesita de una voluntad noble y vigorosa que la conduzca por el camino de la regeneración.*⁶

c) Denuncia con firmeza cuanto atenta contra la libertad, la corrupción, los derechos humanos o los cánones de una convivencia social regida por el orden y el respeto. Para Valentín Gómez, la revolución tiende a destruir, es el espíritu que odia la vida. Las columnas de *El Pensamiento Español* testimonian este criterio tachando al pueblo español de antirrevolucionario. ¿Qué razones le impulsaban a sustentar tal aseveración? El sentimiento religioso y el monárquico, dos valores estrechamente vinculados con la manera de ser del pueblo español que impedían que la revolución tuviera raíces en nuestro suelo:⁷

En épocas revolucionarias es cuando huelgan los malvados. La libertad, tal como hoy se entiende, no es sino el derecho concedido a la impiedad, al odio, a la venganza, a todas las malas pasiones, para que salgan a la superficie social y la cubran de cieno. Libertad del crimen vale tanto como esclavitud de la honradez y de la hombría de bien. No es, pues, de maravillar que se escriba en defensa del terror; y que de resultas tiemblen de espanto las personas inofensivas, anhelosas de paz y de orden, y huya de España quien tenga algo que perder, y los intereses materiales, de suyo miedosos, se paralícen y todo se tambalee como edificio minado por los cimientos.⁸

El libertinaje, engendro de arbitrariedades y tropelías, desvirtuaba la concepción de sociedad predicada por Valentín. En un artículo publicado en *El Universo*⁹ contra el mal empleo de la palabra libertad, afirmaba que se la invocaba siempre que se trataba de cometer algún atropello social.

De idéntica manera se posiciona frente al desequilibrio que conllevan las luchas sociales abogando por la búsqueda de medidas tendentes a atajar estos desórdenes:

Resulta vergonzoso que en una capital como Barcelona sea una excepción perenne en el organismo nacional y que lo que en las demás provincias sigue su

AÑO I.

VIERNES 20 DE AGOSTO DE 1869.

NÚM. 18.

ALTAR Y TRONO.

REVISTA HISPANO-AMERICANA,

REDACTADA POR LOS MAS CONOCIDOS ESCRITORES CATÓLICO-MONÁRQUICOS,

Y DIRIGIDA POR LOS SEÑORES

D. A. J. DE VILDÓSOLA Y D. VALENTIN GOMEZ.

SUMARIO.

Un síntoma, por D. V. Gómez.—El clero y la revolución, por don A. J. de Vildósola.—El Manifiesto de D. Carlos de Borbon y la política europea, por D. F. Bricea y Salvatierra.—Estudios económico-sociales: la economía política y el catolicismo (conclusion), por el P. D.—VIRGINIA, ó Roma en tiempos de Nerón: novela escrita en francés por Villefranche, y traducida por don Francisco Mégar (continuacion).—Revista de la semana, por Y. G.—Boletín bibliográfico, por D. V. Gómez.—Crónica del próximo Concilio.

UN SÍNTOMA.

Desatado el huracan revolucionario, ¿quién puede decir dónde cesará su ímpetu? ¿Quién se atreve á adivinar el tiempo de su duracion y las consecuencias de su imperio? Es el peñasco que rueda desde lo alto de la montaña, y que en su carrera, cada vez mas precipitada, troncha los árboles, aplasta al descuidado viajero, empuja otros peñascos, hace gemir al monte, y cae, por fin, al valle rodando por el llano sin direccion fija, hasta que la misma fuerza de la gravedad que le impulsó le detiene.

Cuando en 1789 se reunió la Asamblea nacional para proclamar los *derechos del hombre*, y con ellos la ruina del Trono, de la propiedad y de la familia, bien lejos estaban de sospechar los nobles que villanamente quemaron sus pergaminos, los clérigos que se enardecieron en el falso fuego de las nuevas ideas, y el Rey que en su debilidad concedió, por evitar disturbios, todo cuanto los revolucionarios le exigieron, que á los cuatro años habia de estallar la guerra de la Vendée, y la guerra de Francia contra toda Europa; que la cabeza del Rey habia de rodar en un cadalso; que tras de ella rodarian las de mujeres, niños y ancianos, cuyo único crimen era dar muestras de cristianismo; que despues los revolucionarios se degollarían unos á otros, motejándose de traidores á la revolucion, ó de reaccionarios, y que por tales habian de morir los girondinos.

No era fácil presumir que el vértigo de un pais le llevase á cometer excesos de que no habia ejemplo en la historia del género humano. Despues de una época que llamaban *ilustrada* sus admiradores: cuando las ideas de los filósofos habian penetrado hasta las entrañas de la sociedad, y á boca llena se gritaba que era llegado el imperio de la razon y de la filosofía, en sustitucion del fanatismo y de los horrores de la intolerancia, entonces

ble en que el cielo y la mar parecen dos espejos que recíprocamente se reflejan, viene una tromba á arrebatar los caseríos de la playa y á dejar yerros los campos.

No se previó el influjo de las ideas en el corazon del hombre corrompido; no se dió toda la importancia que tenia á la predicacion constante y desenfrenada de las mas absurdas doctrinas, ni se creyó que la palabra humana, transmitida por medio de la voz ó de la pluma, fuese poderosa á remover las mas hediondas pasiones, y á convertir todo un pueblo en un tumultuoso enjambre de dementes, que llegara á revolverse en su propia sangre con el bárbaro placer de una hiena irritada.

La palabra tiene un poder ilimitado; vagamente se asemeja el fluido eléctrico á ese otro fluido que comunica una inteligencia á otra por medio de la palabra. Humíllase el corazon ante una palabra de dulzura y de paz; irritase y llega á ser presa del delirio cuando le hiere la ardorosa y calenturienta palabra del tribuno.

El pueblo francés fue mil veces juguete de este influjo misterioso de la palabra humana. Dócil como un niño, se doblegaba ante la voz serena y pura de Luis XVI, de aquel desdichado monarca que hubiera sido el salvador de Francia si hubiese tenido el valor de la iniciativa, como tuvo el valor de la resignacion. Ciego y delirante, pedia el esterminio de todos los traidores cuando Marat lanzaba desde la prensa ó desde el club sus feroces rugidos.

Falto ya de fe cristiana, merced á la influencia de una filosofía sin Dios, el pueblo francés se agitaba de un lado á otro como una caña que contrarios vientos azotan, hasta que concluyó por caer en aquel abismo de degradacion que apenas puede sondear la mirada humana.

Antes, mucho antes del terror, se notaban claramente los síntomas de la fiebre que habia de devorar al pueblo. Apenas se cometian atentados, pero la atmósfera se preñaba de negrísimas nubes que salian del fondo de los clubs y de la prensa. La palabra era la fuerza que condensaba aquellos vapores siniestros, anuncio seguro de deshecha tempestad. Y el pueblo recibia aquella palabra con frenético anhelo, porque naturalmente enemigo de la indecision y de las medias tintas, queria ver algo de luz, siquiera fuese la luz del incendio que devora.

Old lo que decia Marat cuando comenzaron las luchas entre jacobinos y girondinos, y el Rey no habia sido aun insultado por el populacho del 20 de junio. Refería-

camino sin grandes rozamientos entre gobernantes y gobernados, entre patronos y trabajadores, en aquella espléndida ciudad sea de todo punto incompatible con el orden y que no haya allí más eficaz garantía que la carencia de las llamadas garantías constitucionales. [...] Urge contener el apostolado de los ateos y anarquistas; urge la interposición de una autoridad celosa, inteligente y enérgica entre los patronos y los obreros de aquellas industrias cuyo desequilibrio sea evidente, a fin de que vengan a una armonía que ponga a salvo los derechos respectivos y desaparezca el abuso donde quiera que esté. Urge, que reorganizada la policía, se ejerza una vigilancia escrupulosa [...] Si todo esto pudiera hacerse restableciendo la normalidad, bien podría el gobierno restablecerla, pero como no es posible, según dictamen de los hombres sensatos, preciso es que continúe el estado excepcional, aunque sin perjuicio de que las autoridades procuren con la mayor actividad posible armonizar los intereses legítimos del capital y del trabajo.¹⁰

d) Mantiene incólume su ideología frente a otras concepciones sociales y políticas.

El número 9 de la revista *Altar y Trono* presenta un artículo de nuestro autor que, bajo el título «Sobre el manifiesto de D. Carlos», no tiene más pretensión que la de exponer a la opinión pública los aspectos más sobresalientes del mismo; con esta finalidad glosa la figura del pretendiente y su ideal democrático.

Uno de los mayores males de la sociedad española señalados por Valentín Gómez es el medro. Denuncia esta manera de ser que, guiada por la ambición personal, no repara en abrazarse a cualquier enseña política. *Los españoles hemos aprendido a medrar cómodamente por medio de la política*, afirma en el artículo «La coalición de los hombres de bien»,¹¹ en el que señala una serie de rasgos reveladores de las formas de vida a que se entregaban algunos parlamentarios carentes de escrúpulo.

Igualmente, defiende con firmeza los principios de la moral y religión que abraza:

Nos hemos propuesto luchar por una causa a la que debe España toda su gloria; gloria a cuya participación nosotros tenemos derecho, porque nosotros, la gran comunión religioso-monárquica, venga a las ilustres figuras de nuestra historia de los ultrajes que les infieren sus desnaturalizados hijos. Nos hemos propuesto defender contra los ataques de las ideas revolucionarias esos entendimientos que por merced de Dios se conservan todavía puros, y hacer tornar a su pristina pureza, a los manchados ya por el aliento de la revolución.¹²

Los que peleamos a la vanguardia del ejército católico no estamos dispuestos a sufrir con paciencia semejantes imposiciones. Sería una vergüenza para cuantos confesamos la fe de Jesucristo, y tenemos a gala ser hijos del Santo Padre, no apelar a todos los recursos posibles, a fin de poner un dique definitivo a la invasión de esos papeles embusteros y perturbadores que soplan con toda la fuerza de sus pulmones sobre la superficie tranquila de las aguas, para que se agiten y parezcan removidas por el aliento de la tempestad. [...] Como en las circunstancias graves de la vida se unen los que dentro de la misma familia o de la vecindad o del pueblo estaban separados por diferencias accidentales, y en el peligro común se aprestan todos a defenderse como si no formaran más que un ejército, así nos uniremos todos los que creemos en Jesucristo y en su Iglesia, y haremos cuantos sacrificios sean necesarios para arrancar los periódicos anticlericales de las manos del público incauto.¹³

e) La rectitud y el buen proceder son las notas que revisten todos sus artículos. No escribe ni polemiza para zaherir, aunque en ocasiones sus renglones se tiñan de ironía; antes bien, se muestra considerado sin perder de vista el respeto y la dignidad debidos a los demás. Y si en ocasiones emplea epítetos descalificadores o peyorativos, su blanco no es el individuo, sino la colectividad. Así, polemizando con otros columnistas anticlericales llega a decir:

La conciencia y el deseo de no agriar ciertas cuestiones nos ha hecho prudentes, [...] Pero las cosas llegan ya al extremo de lo insostenible, y puesto que con guerra se amenaza, sepan que no la tememos, precisamente porque no la provocamos. [...] Defendemos la ley y el derecho, es decir, el derecho sancionado por la ley. Ellos defienden el atropello y quieren refrendar jurídicamente la injusticia. Pues eso no será sin que obispos y fieles, religiosos y seglares, corporaciones e individuos formemos legión compacta e invencible que se interponga entre los atropelladores y los atropellados.¹⁴

Esta sintonía de rectitud y respeto enjuiciando o juzgando ideologías opuestas le granjeó el respeto y la estima de muchos contrarios. Galo Ponte, siendo ministro de Gracia y Justicia, recordaba todavía con emoción la disputa que mantenía cada mañana en la redacción del *Diario de Avisos* con Luis Montestruc, por la lectura de sus artículos en *El Movimiento Católico*:

¡Qué admiración la nuestra de todos los días y cómo Montestruc dejaba correr su verbo inagotable en homenaje del paisano que, cuanto más de lejos le leíamos, nos parecía más maestro! Y aun recuerdo más. Muchas veces en aquel período, en torno de la chimenea a la cual arimaba sus manos, puesto en pie y de espaldas al fuego, aquel gran facedor de periodistas que se llamó D. Calixto Ariño, se discutieron los artículos de Valentín Gómez entre hombres de las ideas y de las prácticas ciudadanas más opuestas a las del escritor; pero ni en una sola ocasión hubo polemista que dejase hablar de él con el máximo respeto.¹⁵

Pidal y Mon, en su discurso necrológico en memoria de Valentín Gómez, reconocía el aire limpio y sano de sus columnas en *El Universo*, nacidas de la verdad, del entendimiento y del orden:

*La verdad es que se ensanchaba el pecho al respirar el ambiente sano y saludable que circulaba por las columnas de *El Universo* cuando se acababa de leer uno de aquellos artículos firmados con una G., en que se ponían en orden, con solidez luminosa, las ideas y los sentimientos que andaban vueltos del revés a los ojos del vulgo, mareado por la prensa sectaria, y se sentía uno como poseído de gratitud al que había refrescado con aire puro y agua limpia el cerebro fatigado con tanta y tan repetida enormidad como se había ido acumulando sobre el entendimiento.¹⁶*

f) Por último, cabe mencionar el fondo moral de sus variados artículos, en los que subyace, con frecuencia, un fin didáctico. Valentín Gómez, primero, señala y diagnostica y, segundo, muestra los medios conducentes a la consecución de un fin determinado. «Luz, calor y vida»¹⁷ es un magnífico exponente pedagógico acerca de la relación entre el error y la verdad, entre la fe y la ciencia, entre el arte y la moral, entre el individualismo y la conducta humana, etc.:

El calor es el símbolo del bien. La luz es el símbolo de la belleza; esto es, del arte. El calor y la luz unidos son el símbolo de la verdad; esto es, de la ciencia. [...] Luz sin calor es luz siniestra, que en vez de iluminar extravía. Calor sin luz es fuego horrible, que en vez de vivificar, consume; que en vez de calentar, abrasa. Aquella luz fría se llama error. Este calor opaco se llama vicio. [...] Oigo decir: ¡La luz de la ciencia! ¡El sol de la libertad! Y no hay tal sol, porque su luz es fría; ni hay tal ciencia, porque su calor no ilumina. ¡Insensatos! Habéis separado la ciencia de la fe y por eso vuestra ciencia hiela el corazón; es luz sin calor. Habéis separado la libertad del bien, y por eso vuestra libertad abrasa y no ilumina; es calor sin luz. ¿A dónde va el mundo, sino al abismo de la muerte, con esa ruptura completa de tantas uniones santas que forman la armonía del universo social? Separación de la ciencia y la fe; separación del arte y la moral; separación de la libertad y la autoridad; separación del capitalista y el obrero por el socialismo [...] ¡Separación, es decir, disolución; es decir, muerte...!

El análisis de su corpus periodístico nos lleva a nominarle como articulista de fondo, con ingenio, ilustración y experiencia. Queda patente en sus escritos el influjo de los grandes controversistas católicos franceses del siglo XIX, especialmente De Maistre. La nobleza y sinceridad, su espíritu abierto y flexible para ver y expresar cuanto acontece a su alrededor muestra la veracidad de sus convicciones, manejando la pluma tal como piensa y siente, con facilidad y equilibrio. El considerado escritor alcañareño Rufino Blanco conecedor de la trayectoria periodística de Valentín Gómez, escribía así de él con motivo de su ingreso en la Real Academia:

Valentín Gómez podrá tener competidores en otras especies de obras literarias; en escribir artículos de periódico no hay quien le supere. Media docena de periodistas modernos pueden ir a sus alcances; pero ninguno le iguala, y entre Valentín Gómez y la generalidad de los periodistas hay la misma diferencia que entre el águila y los gansos. No faltan algunos que llaman a Valentín Gómez «nuestro distinguido compañero en la prensa»; pero dicen esto porque no saben que no tiene compañero, y porque ignoran que para buscarle adecuada pareja hay que resucitar la gigantesca figura de Luis Veuillot.¹⁸

De sus numerosos artículos dice Pidal:¹⁹

¿Habría nadie, correligionario o adversario político de su autor, que no se complazca en declarar en su elogio que son como la voz de bronce perenne del sentido común y del sentido moral de la humanidad bautizada, pronunciando en sonora y castiza habla española los oráculos de la verdad a los oídos del patriotismo sincero y de la honrada fe? [...] Es el trabajo de la abnegación que sacrifica el esplendor personal a la eficacia del trabajo. [...] Os condensaré mi opinión diciéndos que, en realidad, Valentín Gómez es un escritor, artista por vocación y polemista por oficio; que su numen es castizo, como tradicionalista a la española; que su estilo es genuinamente nacional, como expresión de las creencias y de las pasiones de la raza y que su clasificación doctrinal obliga a encasillarle en la lista de los escritores hispanos que nutrieron sus conceptos con Balmes y su estilo con Donoso Cortés.

Cabe finalizar este apartado recordando las líneas comparativas que realizó Severino Aznar²⁰ entre nuestro periodista y dos conocidos personajes del momento: Mella y Nocedal. Estudio comparativo que nos permite comprender más la valía de este

escritor aragonés admirado por sus artículos llenos de juventud y de ímpetu combativo y, a veces, de exagerado optimismo:

Las juventudes católicas tenían entonces tres maestros que por mediación del periódico se ponían en comunicación con ellas. De los tres fui amigo, y de los tres guardo una impresión amable. Valentín Gómez era el que tenía más años, pero su pluma no era menos fresca y lozana. Salcedo era el más culto. Eneas el más polemista, Valentín Gómez el más artista. Leyendo a Salcedo decíamos: ¿Qué es lo que no sabe este hombre?; leyendo a Eneas: No quisiera reñir con él; leyendo a Valentín Gómez: ¡Qué bueno es y qué espléndidamente escribe! [...] Salcedo utilizaba el chiste, Eneas la sátira, Valentín Gómez el apóstrofe rezumante de cólera. [...] Los tres tenían formación intelectual distinta: en Salcedo prevalecía el jurista; en Eneas el teólogo; en Valentín Gómez el literato. [...] El estilo de Salcedo era denso, correcto, pero a veces opaco y un tanto descuidado; el de Eneas era ondulante y caudaloso, con un fuerte aliento de idealidad; el de Valentín Gómez era brillante, de aristócrata elegancia, vivaz, lleno de imágenes y de pasión. [...] Los tres se combatían con frecuencia; las polémicas entre ellos fueron incontables. Pero si a cualquiera de ellos les hubieras preguntado:

—De todos vuestros camaradas, ¿a quién valoráis más altamente?

Cada uno de ellos, señalándolos, hubiera respondido ciertamente:

—A estos dos.

Darío Pérez, gran periodista bilbilitano fundador de *La Justicia* y director durante seis años del *Heraldo de Aragón*, afirmó que *el relieve de su personalidad la alcanzó en cuarenta años de periodismo, que fue su vocación más afortunada*,²¹ vocación reconocida por él mismo y expresada en su discurso de ingreso en la Real Academia Española:²²

Verdad es que D. Federico Balart, como D. Gabino Tejado, fue periodista, y que a título de periodista principalmente vengo yo a sustituirles.

EL ACADÉMICO

Después de cuatro décadas en las que vertió el talento, no sólo en el periodismo, sino también en el teatro y la novela, su labor se vio recompensada con su ingreso en la Real Academia Española. Honor muy merecido y ganado, pero que el infortunio sólo le permitió disfrutar breve tiempo.

Era la primavera de 1905 cuando fue nominado para ocupar el sillón marcado con la letra F, vacante por la desaparición del poeta castellonense Federico Balart. El marqués de Pidal suscribió la propuesta de su ingreso:²³

Los que suscriben tienen el honor de proponer a la Real Academia Española para cubrir la vacante de plaza de número, por fallecimiento del Excmo. Sr. D. Federico Balart, al Sr. D. Valentín Gómez, quien consagrado asiduamente desde hace cuarenta años a escribir para el público, ha dado relevantes pruebas en sus numerosas producciones literarias de todo género, de su primoroso estilo y de su acendrado buen gusto; no siendo menores los laudos que como aplaudido autor de obras dramáticas, ha recogido en la escena.

Madrid 21 de Abril de 1905.

Firman y rubrican: Marqués de Pidal, Francisco A. Commelerán y Mariano Catalina.

En la sesión del 27 de abril, presidida por el señor conde de Casa-Valencia, Mariano Catalina presentó la propuesta en favor del escritor aragonés, para ocupar la plaza de número vacante. El acta de 8 de junio del mismo año recoge su elección de académico de número:

... Y por último, debiendo proveerse en la Junta de esta noche la plaza de Académico de número vacante por fallecimiento del Excmo. Sr. D. Federico Balart, sometieron a votación secreta las propuestas a favor del Sr. D. Valentín Gómez y del Excmo. Sr. D. Antonio Fernández Grilo, únicas presentadas, y resultó elegido para dicho cargo el Sr. Gómez por quince votos de los veinticinco emitidos, habiendo obtenido los diez restantes el Sr. Fernández Grilo. Transcurrido ya el tiempo prescrito, se dijo la oración «Agimus tibi gratias» y terminó esta Junta; de todo lo cual certifico. Firma M. Catalina.

Poco después, la Academia se hacía eco del agradecimiento del señor Gómez. En sesión del 15 de junio, el secretario leyó el oficio en el que el nuevo académico daba expresivas gracias por haberle elegido individuo de número de esta Corporación:

Recibo el atento oficio de V.E. en que me comunica que la Real Academia Española ha tenido a bien elegirme para la plaza de número vacante por fallecimiento del Excmo. Sr. D. Federico Balart.

Si el alto honor con que esa ilustre Corporación me favorece y que deba más que a méritos míos a benevolencia suya, pudiera pagarse con una gratitud jamás atenuada por el tiempo y una voluntad firme de hacer que el trabajo asiduo supla las dotes superiores del entendimiento, yo aseguro a la Real Academia Española que cumpliré con esa deuda sagrada tan ampliamente como me lo permitan mis fuerzas y mientras me dure la vida.

Dios guarde a V.E. muchos años.

Madrid 9 de junio de 1905

Firma: Valentín Gómez (Rúbrica).

Excmo. Sr. D. Mariano Catalina, Secretario perpetuo de la Real Academia Española.

Muy bien podía haber tomado posesión del sillón nominado con la letra F a finales de ese mismo año, pero circunstancias imprevisibles dilataron, quizá por más tiempo del debido, la gloria de traspasar los umbrales del templo de la inmortalidad.

Esta larga demora tuvo su fin. En la sesión que mantuvieron los académicos el 23 de mayo de 1907, se presentó el discurso que se había escrito en contestación al que debía de leer Valentín Gómez y, previa audición del dictamen que elaboró la Comisión encargada al respecto, se acordó que la recepción se celebrase el 9 de junio a las tres de la tarde. Así, se le abrían las puertas de la gloria terrenal a este aragonés orgullo de su patria chica que le cobijó en sus calles.

Motivado por la lectura del poeta de Castalia empapada de penas, ayes y dolores atenuados por la confianza en la bondad divina, Valentín Gómez perfiló el tema de su discurso, *Lo trágico*, exponiendo la historia de la humanidad, en sus distintas etapas bajo las pautas del dolor y de la tragedia; desde las primitivas escenas a las actuales, desde el primer homicidio a las guerras presentes, desde el sacrificio cruento huma-

Los que suscriban tienen el honor de proponer á la Real Academia Española para cubrir la vacante de plaza de número y por fallecimiento del Excmo. Sr. D. Federico Balart, al Sr. D. Valentín Gómez, quien consagrado indudablemente desde hace cuarenta años á escribir para el público, ha dado relevantes pruebas en sus numerosas producciones literarias de todo género, de un primoroso estilo y de un acendrado buen gusto, no siendo menor el mérito que como ablandido autor de obras dramáticas, ha recogido en la escena.

Madrid: 21 de abril de 1905.

Marques de Pidal

Francisco A. Commeleserant

Mariano Cabelun

no a los deleites y placeres pasajeros, desde el atraso cultural a las victorias del talento y avances científicos, etc., para llegar a la conclusión de que la tragedia y el dolor, que pertenecen a la vida, están en el mismo arte, porque el arte es la imitación de la vida y la vida encierra tragedia, y el arte no finge ni miente.

El diario bilbilitano *El Regional*, en un artículo del día 12 del mismo mes, recogía con entusiasmo los elogios que hacía la prensa española de todos los matices y tendencias al discurso pronunciado por don Valentín Gómez en su solemne recepción de la Academia Española.

El infortunio, que tantas veces en vida persiguió a nuestro escritor, le jugó una mala partida. En la sesión del 28 de noviembre, el director leyó un telegrama expedido en La Coruña en la madrugada de ese mismo día, notificando a los presentes que a las nueve y media de la noche del día anterior había fallecido en aquella capital el insigne académico don Valentín Gómez. El texto decía:

Tengo sentimiento de participar a V.E. que a las nueve y media de la noche de ayer ha fallecido el Gobernador e ilustre Académico D. Valentín Gómez.

El mismo director de la Academia pronunció unas sentidas y elocuentes frases en elogio del compañero fallecido, a las que se adhirió el señor conde de Casa-Valencia. *La Academia resolvió que se mandasen decir cien misas por el alma del ilustre finado y que se enviase a la familia el sentido pésame de este Cuerpo literario.*²⁴ Con la oración acostumbrada del *Agimus tibi gratias* se cerró la sesión en señal de duelo.

Como colofón a cuanto antecede, cabe señalar algunas de las obras que le dedicaron escritores y literatos de su época y el homenaje que le tributó la ciudad de Calatayud:

— Benito Pérez Galdós: de *Episodios nacionales*, «Zumalacárregui». *A Valentín Gómez, amigo y compañero*. Madrid, 1998. Tipografía Viuda e Hijos de Tello. Madrid, 1998.

— Marqués de Figueroa: *Gondar y Fortaleza. Al distinguido escritor D. Valentín Gómez en expresión de la buena amistad que le profesa su afectísimo*. Madrid, 1902.

— Carlos Navarro y Rodrigo: *Las Antillas*. Madrid, 1872.

— Miguel Jiménez Aquino: *Ensayos de Glosología. A D. Valentín Gómez en testimonio de consideración*. Madrid, 1888.

— A. Pulido: *El gran pueblo. El monasterio del Paular: La disección. A D. Valentín Gómez distinguido publicista*. Valencia, 1893.

— Rafael Álvarez Sereix, C. de la Real Academia Española: *Estudios contemporáneos: Ciencia y Literatura. Al insigne escritor D. Valentín Gómez en señal de estimación y agradecimiento*. Madrid, 1889.

El 27 de noviembre de 1927 el Ayuntamiento de Calatayud rindió un homenaje a la memoria de Valentín Gómez, celebrando una velada literaria en el salón de sesiones de la Casa Consistorial de la ciudad. Entre las comunicaciones recibidas merece citarse un telegrama de adhesión de S.M. el Rey D. Alfonso XIII.

— S. Martínez Anido, vicepresidente del Gobierno y ministro de la Gobernación.

— J. Galo Ponte, ministro de Gracia y Justicia.

— Eduardo Aunós, ministro de Trabajo, Comercio e Industria.

— Excmo. Sr. Nuncio Apostólico de S.S.

— Ricardo León, poeta, de la Real Academia Española.

- José Francos Rodríguez, presidente de la Asociación de la Prensa.
- Juan Vázquez de Mella, de la Real Academia Española.²⁵
- Manuel Linares Rivas, presidente de la Sociedad Autores Españoles.
- Manuel de Sandoval, de la Real Academia Española.
- Torcuato Luca de Tena, director de *ABC* y *Blanco y Negro*.
- José Marvá, presidente del Instituto Nacional de Previsión.
- Luis Bermejo, rector de la Universidad Central de Madrid.
- Ricardo Royo Villanova, rector de la Universidad de Zaragoza.
- Darío Pérez, periodista, político y diputado.
- Antonio López Núñez, de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Rufino Blanco, gobernador civil de Segovia y director de *El Universo*.
- Eduardo Ibarra Rodríguez, catedrático Universidad de Zaragoza.
- Severino Aznar, presidente de la Democracia Social Cristiana.
- Fernando Soldevila, escritor.
- Inocencio Jiménez, vicepresidente Instituto Nacional de Previsión.
- Luis Pascual Frutos, escritor, poeta, dramaturgo.
- Fernando Castán Palomar, periodista y escritor.
- Amando Castroviejo, catedrático Universidad Santiago de Compostela.
- Serafín y Joaquín Álvarez Quintero, comediógrafos.
- Nicasio Mariscal, de la Real Academia de Medicina.
- Antonio Royo Villanova, catedrático Universidad de Valladolid.
- José Gascón y Marín, catedrático Universidad Central.
- Elisa Mendoza, viuda de Tolosa Latour, escritora.
- Manuel Delgado Barreto, director de *La Nación*.
- Cipriano Aguilar, profesor y escritor.
- Ángel Guillén, director de *La Justicia*, de Calatayud.
- Justo Navarro Melero, director de *El Regional*, de Calatayud.
- Molina de Haro, presidente Asociación de la Prensa de Granada.

La prensa española que se hizo eco del homenaje que la ciudad de Calatayud tributó a Valentín Gómez. He aquí una ejemplificación:

- *El Universo*, número 82, Revista ilustrada de Acción Católica y de cultura general (Madrid), de 25-XI-1927, le dedica su portada con fotografía incluida y pie que reza así: *D. Valentín Gómez. A quien el Ayuntamiento de Calatayud dedicará pasado mañana una lápida en la casa donde vivió nuestro excelso compañero de redacción y dará nombre a una calle de la ciudad.*
- *La Nación*, 26-XI-1927 y 28-XI-1927 («Fiesta literaria»).
- *El Regional* (Calatayud), 26-XI-1927 («Justicia y gratitud», por E. Carnicer).
- *El Debate* (Zaragoza), 27-XI-1927 y 28-XI-1927.
- *El Socialista*, 27-XI-1927 («Efemérides»).
- *ABC*, 26-XI-1927 y 27-XI-1927.
- *El Noticiero del Lunes* (Zaragoza), 27-XI-1927 y 28-XI-1927 («En memoria de Valentín Gómez»).
- *Informaciones* (Zaragoza), 28-XI-1927.
- *Heraldo de Madrid*, 29-XI-1927 («En memoria del académico D. Valentín Gómez»).

Adhesión de S. M. el Rey D. Alfonso XIII

(Telegrama)

Enterado S. M. el Rey del homenaje que se tributa en esa Ciudad a la memoria del ilustre académico y escritor D. Valentín Gómez, cuya labor, meritisima, al servicio de la Religión, de la Patria y de la Monarquía aprecia tan cumplidamente, se ha dignado dedicar especial recuerdo, en este día, al preclaro hijo de Calatayud.

(Carta)

Sr. D. Miguel Gómez Cano.

Mi distinguido amigo: Su Majestad el Rey — Dios le guarde —, enterado a Su regreso a Madrid de los actos organizados en Calatayud para rendir un homenaje a la memoria de su Señor padre Don Valentín Gómez (q. e. p. d.). Se ha dignado ordenarme haga a Vd. saber que, recordando los servicios prestados a la Patria y a la Monarquía por su citado Señor padre, Se complace en asociarse a dichos actos.

Muy cumplidamente sabe apreciar Su Majestad toda la importancia de la labor intensa del Señor Gómez, que puso al servicio de las mejores causas su admirable pluma y tanto contribuyó a propagar las sabias enseñanzas de Su Santidad el Papa León XIII en la prensa católica.

El Augusto Soberano me encarga, por último, que felicite a Vd. y a su familia por la satisfacción que ha de causarles el ver enaltecida, una vez más, la figura de su ilustre padre.

Aprovecho esta oportunidad para reiterarme de usted afectísimo amigo y atento s. s.,

q. b. s. m.,

Emilio María de Torres.

- *El Sol*, 29-XI-1927 («En memoria de D. Valentín Gómez»).
- *El Imparcial*, 29-XI-1927 («Homenaje merecido»).
- *Diario de Barcelona*, 29-XI-1927 («En memoria de D. Valentín Gómez»).
- *La Voz de Aragón* (Zaragoza), 27-XI-1927, 29-XI-1927 y 30-XI-1927 («Después de un homenaje»).
- *Heraldo de Aragón*, 29-XI-1927 («Homenaje de Calatayud a la memoria de D. Valentín Gómez», por Genis).
- *La Justicia* (Calatayud), 29-XI-1927 («Homenaje en memoria de D. Valentín Gómez»).
- *Diario de Valencia*, 30-XI-1927 (Sección Recuerdos, título «Tres periodistas», por Severino Aznar).
- *Correo de Tortosa*, 30-XI-1927 («Salcedo, Eneas, Valentín Gómez», por Severino Aznar).
- *El Noticiero* (Zaragoza), 1-XII-1927 («Salcedo, Eneas, Valentín Gómez», por Severino Aznar).

NOTAS

1. Estos cargos públicos han sido contrastados hojeando la correspondencia que mantenía con personalidades religiosas, políticas y civiles.

2. COLOMA, P. Luis, Discurso leído ante la Real Academia Española en la recepción pública del P. Coloma. Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. Madrid, 1908. pp. 7-10.

El comillado es del propio P. Coloma.

3. «El único grito», de *El Universo*, 21-VIII-1902.

4. «Fuego entre cenizas», en *El Universo*, 14-IX-1902.

5. «Lo que ha de venir», en *Altar y Trono*, 20-VII-1869.

6. *El Universo*, 27-I-1904.

7. «Situación de España con relación a Europa», en *El Pensamiento Español*. Madrid, 5-X-1867.

8. «Un síntoma», en *Altar y Trono*, 20-VIII-1869.

9. «Remedios vanos» en *El Universo* 6-IV-1902.

10. «Fuego entre cenizas», en *El Universo*, 14-IX-1902.

11. *Altar y Trono*, 13-X-1869.

12. «Conozcámonos», en *El Pensamiento Español*, 30-XI-1867.

13. «Los rotativos anticlericales», en *El Universo*, 7-IX-1902.

14. «Los rotativos anticlericales», en *El Universo*, 7-IX-1902.

15. *Homenaje a Valentín Gómez, 1927*, pp. 22 y 23.

16. GÓMEZ CANO, Felipe, «Biografía de Valentín Gómez», *op. cit.*, p. 1216.

17. *Altar y Trono*, 20-IX-1869.

18. «Flores alcarreñas», en *El Universo*, 11-VI-1907.

19. PIDAL Y MON, Alejandro, Discurso leído ante la Real Academia Española en la recepción pública de don Valentín Gómez el día 9 de junio de 1907. Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. Madrid, 1907, pp. 43 y 44.

20. *Homenaje a Valentín Gómez, 1927*, pp. 53-55.

21. PÉREZ, Darío, Artículo leído en el *Homenaje a Valentín Gómez, 1927*, p. 44.

22. GÓMEZ GÓMEZ, Valentín, Discurso leído ante la Real Academia Española en la recepción pública de don Valentín Gómez el día 9 de junio de 1907. Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. Madrid, 1907. p. 6.

23. Todos los datos correspondientes a la vida de Valentín Gómez, como académico, están tomados del expediente número 9, del legajo 23, que se guarda en la Real Academia Española y del Libro de Actas de Sesiones.

24. Haciéndose eco de lo acordado en la última sesión, el señor Catalina, en nombre y representación de la Academia, envió una sentida carta de pésame a la familia del ilustre finado.

25. El escrito enviado fue, posiblemente, el último trabajo que escribió antes de morir.



LOS ESTUDIOS DEL ABOGADO ROMANO

Alfonso AGUDO RUIZ

Profesor titular de Derecho Romano
Universidad de La Rioja

I. ESTUDIOS DE RETÓRICA

A) La retórica durante la República

I. RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN SOCIAL DE LA RETÓRICA GRIEGA

Constituye un hecho admitido por todos los historiadores que Roma no tuvo tiempo de desarrollar una cultura autónoma, propiamente itálica, porque Roma e Italia se vieron pronto integradas en el área de la cultura griega. No hay una cultura helenística por un lado y una cultura latina por otro, sino como bien lo expresa la lengua alemana una *hellenistisch-römische Kultur*.¹ De algún modo es cierta la idea de que Grecia, vencida, venció al vencedor, como sugieren los famosos versos de Horacio:² «*Grecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresit Latio*».

A mediados del siglo III a.C., la cultura griega irrumpe en el mundo romano a través de los griegos establecidos en la Italia meridional.³ Al principio, con el fervor del descubrimiento, los jóvenes romanos se interesan por todas las expresiones de la cultura griega: música, canto, danza, artes plásticas, y, por supuesto, la retórica. Griega es la lengua, aparte del latín, utilizada por los personajes romanos más respetables, como es sabido que lo hacía el padre de los Gracos, quien había pronunciado ante los Rodios un discurso cuyo recuerdo aún perduraba en tiempos de Cicerón,⁴ o también Craso Muciano, que durante el cumplimiento de su misión en Asia administraba justicia empleando cinco dialectos griegos.⁵ Y griego es también el arte de la retórica, que nació en el siglo V a.C. en Sicilia con objeto de dotar a los tribunales de un instrumento eficaz en orden a la persuasión en las acciones judiciales.⁶

La retórica griega, como *ars persuadendi*, aparece en Roma hacia la primera mitad del siglo II a.C., y lo hace como arte ampliamente desarrollado y estructurado. En el año 159 a.C., llega a Roma el filósofo estoico Crates de Malos, embajador del rey de Pérgamo,⁷ en el 155 a.C., llegan a Roma, procedentes de Atenas, el estoico Diógenes de Babilonia, importante teórico del lenguaje y del estilo, Critolao el peripatético y Carnéades el académico, cuya entusiasta recepción fue descrita así por Plutarco:⁸ «Sobre todo, el hechizo de Carnéades, que tenía un poder infinito, consiguió una audiencia amplia y llena de simpatía; ... los jóvenes más estudiosos de la ciudad se apresuraron a ir a verle, y se convirtieron en auditores fieles y admirados; ... Carnéa-

des desarmaba cualquier oposición con la magia de su elocuencia, que producía una pasión tremenda en la juventud de la ciudad, como consecuencia de lo cual desecharon sus demás placeres y actividades y estaban como poseídos por la filosofía».

La acogida dispensada a estos profesores griegos produjo en la sociedad romana de la época, especialmente entre la juventud, un gran impacto que obligó al Senado, órgano representativo de la *nobilitas*,⁹ a adoptar medidas drásticas como el *Senatusconsultum* del año 161 a.C., por el que se prohibía la presencia en Roma de tales retóricos y filósofos, según la información suministrada por Suetonio en:

rhet, 25. 1: *Rhetorica quoque apud nos perinde atque grammatica fere recepta est, paululo etiam difficilior, quippe quam constet nonnunquam etiam prohibitam exerceri. Quod ne cui dubitum sit, vetus S.C. ... subiciam: «C. Fannio Strabone M. Valerio Messala coss. M. Pomponius praetor senatum consuluit. Quod verba facta sunt de philosophis et rhetoribus, de ea re ita censuerunt, ut M. Pomponius praetor animadverterat curaretque, ut ei e re p. fideque sua videretur, uti Romae ne essent».*

El Senadoconsulto al que alude Suetonio, recordado también por Gelio,¹⁰ constituye, en opinión de Alberte,¹¹ una prueba de aquella actitud oficial que defendía el concepto del hombre ideal romano como hombre lacónico y de acción. Precisamente a tal ideal respondía el comportamiento de aquellos prohombres romanos que habían cosechado para su patria grandes triunfos merced a su espada que no a su oratoria. Consiguientemente, los órganos de gobierno republicanos estaban recelosos de la influencia extranjera sobre la sociedad romana por el peligro moral que conllevaba y, de ahí, su actitud helenófoga.

El *Senatusconsultum* del año 161 a.C., ya había sido precedido por otras medidas análogas: en el año 173 a.C., el Senado había expulsado a los dos filósofos epicúreos Alicio y Filisco;¹² y, lo sería por otras posteriores, como el *Senatusconsultum* del año 154 a.C., promovido por Catón el Censor.¹³ El último intento romano por evitar la influencia de la retórica fue el edicto «*De coercendis rhetoribus latinis*», del año 92 a.C., de los censores Domicio Ahenobarbo y Licinio Craso, así transmitido por Suetonio en su:

rhet, 25. 1: *De eisdem interiecto tempore Cn. Domitius Aenobarbus, L. Licinius Crassus censores ita edixerunt: «Renuntiatum est nobis, esse homines qui novum genus disciplinae instituerunt, ad quos iuventus in ludum conveniat; eos sibi nomen imposuisse Latinos rhetoras; ibi homines adolescentulos dies totos desiderare. Maiores nostri, quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent, instituerunt. Haec nova, quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur. Quapropter et eis qui eos ludos habent, et eis qui eo venire consuerunt, videtur faciundum ut ostenderemus nostram sententiam, nobis non placere».*

El edicto recordado también por Gelio,¹⁴ Cicerón¹⁵ y Tácito,¹⁶ expresa su «*non placet*» en relación con las escuelas retóricas desarrolladas en latín y con aquellos que las frecuentaban. Las razones dadas por Ahenobarbo y Craso fueron que introducían un nuevo estilo de enseñanza, que no se atenía a las normas tradicionales romanas y que sus estudiantes estaban simplemente perdiendo el tiempo. Aunque no se hace ninguna sugerencia de que los censores actuaran por otras razones que no fueran acadé-

micas, un sector de la doctrina¹⁷ ha considerado que la medida pudo tener motivaciones políticas: preservar la superior retórica griega frente a la moderna tendencia hacia la retórica latina, trampolín de la vida política, para los hijos de la oligarquía dominante, evitando que tal instrumento político cayera en manos de los populares, frente a las explicaciones de carácter ético que Cicerón pone en boca del propio Licinio Craso en el *De oratore*.

A pesar de todas las medidas oficiales señaladas anteriormente, el interés por la retórica había prendido en la sociedad romana de mediados del siglo II a.C. Frente a la postura oficial se iba abriendo paso aquella otra corriente propiciada por P. Cornelio Escipión Emiliano, Africano Segundo, nieto adoptivo de Africano el Mayor, quien se había convertido en mecenas de hombres griegos como Panecio de Rodas y Polibio de Megalópolis. No sería ajeno a este interés la razón pragmática del éxito social y económico que tal disciplina podía proporcionar en un sistema político como el republicano, según advirtieron Cicerón y Tácito.¹⁸

En el seno de la aristocracia romana, y por influencia helénica, los niños serán educados, además de por sus padres, por esclavos griegos reclutados como prisioneros de guerra, que se constituyen de esta forma en preceptores, alcanzando la libertad, en la mayoría de los casos, como recompensa a sus servicios.¹⁹ El ejemplo más antiguo es el de Livio Andrónico, griego de Tarento, llevado a Roma como esclavo tras la toma de su ciudad en el 272 a.C., y manumitido después por Livio Salinator, a cuyos hijos enseñó, en reconocimiento a su habilidad intelectual.

Las familias romanas, preocupadas por asegurar a sus hijos la educación más completa, no escatimarán ningún esfuerzo para procurarles la mejor formación. Tal es el caso de Emilio Paulo, que da a sus hijos una educación basada no sólo en los valores tradicionales romanos, sino también una educación griega, poniéndoles a su disposición una corte de profesores griegos especializados, e incluso les ofrece la rica biblioteca del rey Perseo, que formaba parte del botín reunido en Macedonia.²⁰

Con el fin de adquirir una formación griega completa, los jóvenes romanos ya no se conformarán con los maestros de que podían disponer en Roma, sino que viajarán a la propia Grecia para completar allí su formación en las escuelas de los filósofos y retóricos de Atenas o de Rodas, los dos centros universitarios más importantes del mundo griego, como ocurrió con César que frecuentó en Rodas la escuela de Molón²¹ y el joven Cicerón que durante su viaje por Asia tuvo ocasión de entrar en contacto con los retóricos y filósofos más importantes del momento.²²

2. LA ESCUELA LATINA DE RETÓRICA: EL RHETOR O MAGISTER DICENDI

Paralelamente a esa docencia privada que se ejercía en el seno de las grandes familias patricias, hizo su aparición una enseñanza pública en griego, impartida en verdaderas escuelas para satisfacer la demanda de las familias menos avenidas económicamente: Andrónico ya enseña al mismo tiempo *domi forisque*, como preceptor y como maestro de escuela.²³

Frente a las escuelas en que se enseñaban las disciplinas griegas, fue abriéndose paso una serie paralela de escuelas latinas, basadas en las anteriores, pero en las que la lengua utilizada sería el latín; se dividen en tres grados o niveles que se corres-

ponden con momentos histórico-políticos diferentes: la escuela primaria se remonta al siglo VII o VI a.C.; la secundaria, al siglo III a.C., y la superior, de origen mucho más reciente, al siglo I a.C.

La primera escuela latina de retórica fue abierta en el año 93 a.C., por Plocio Galo, cliente de Mario; un año después sería clausurada por el edicto de los censores Domicio Ahenobarbo y Licinio Craso. El uso exclusivo del latín para enseñar retórica fue una innovación, y debió de constituir un gran acontecimiento social, como se desprende de una carta de Cicerón, transmitida por Suetonio,²⁴ en la que el Arpinate se lamenta de no haber podido asistir porque la *nobilitas* conservadora le imponía ejercitarse únicamente en la retórica griega:

rhet, 26. 1: *L. Plotius Gallus. De hoc Cicero in epistula ad M. Titinium sic refert: «Equidem memoria teneo, pueris nobis primum Latine docere coepisse Plotium quendam. Ad quem cum fieret concursus, quod studiosissimus quisque apud eum exerceretur; dolebam mihi idem non licere. Continebar autem doctissimorum hominum auctoritate, qui existimabant Graecis exercitationibus ali melius ingenia posse».*

Después de Plocio Galo, Suetonio enumera a otros profesores de retórica que se caracterizan por su condición humilde, libertos o miembros de la *nobilitas* venidos a peor condición socioeconómica. El siguiente de la lista es L. Voltacilio Ploto, un liberto, que había encontrado los medios de educarse, y, con una frase favorita de Suetonio «*donec ob ingenium ac studium litterarum manumissus*». Durante un tiempo se dedicó a la abogacía, y, por lo menos en una ocasión, asistió a su patrón como ayudante en una acusación. En su escuela de retórica tuvo a Pompeyo entre sus discípulos.²⁵ El siguiente maestro es M. Epidio, que enseñó a Marco Antonio y a Octavio, y fue denunciado en una ocasión como calumniador.²⁶ Después tenemos a Sexto Clodio, natural de Sicilia, que enseñó retórica tanto en latín como en griego, de quien Suetonio afirma que «*male oculatus et dicax*», llegó a ser amigo del cónsul Antonio.²⁷ Cicerón recuerda la incorrección de Antonio al pagar a su maestro, Sexto Clodio, 2.000 acres de tierra de Leontini por las enseñanzas recibidas.²⁸

La escuela superior es dirigida por el *rhetor*, o, según la denominación de Cicerón, *magister dicendi*. Se halla menos difundida que la secundaria, prácticamente reservada a los hijos de familias pudientes. Quintiliano²⁹ se pregunta ¿a qué edad debe pasar el alumno de la enseñanza media a la superior? La respuesta es bien sencilla: *cum poterit*; y podrá cuando se vea que ya está en disposición de emprender los estudios superiores; cosa que no depende de los años, sino de lo que haya aprovechado en los estudios. El ingreso solía efectuarse hacia los quince o dieciséis años y permanecían hasta que tenían alrededor de dieciocho o diecinueve años, pero de hecho se prolongaba durante más tiempo. La enseñanza se impartía por la mañana, aunque según el tamaño de la escuela o por la atención individual a cada alumno se podía prolongar por la tarde.

Quintiliano³⁰ observa que si bien se ha de proceder con cautela en la elección de los maestros de los primeros ciclos de la enseñanza, se han de extremar las precauciones en la elección de los maestros de retórica, pues se les confían a los jóvenes en los umbrales de la juventud, y permanecen bajo su égida y dirección los años verdaderamente decisivos para la vida del hombre.

Como el *magister ludi*, su humilde colega, también el *magister dicendi* enseña a la sombra de los pórticos de los Foros, en una tienda o pérgula, al aire libre. No nos extraña esta manera de enseñar en la calle, a la vista de todos, donde se entremezclan el bullicio viandante y la mirada de los curiosos, ya que éste es otro rasgo de la mentalidad y del estilo de vida romanos. Todo debe hacerse *in luce*, al aire libre, en la plaza.³¹ Sin embargo, debieron haber aspirado a algo mejor que a la enseñanza en la calle, y para ello buscaron locales alquilados. Otros, los menos, preferían reunir a sus discípulos en su propia casa. Así lo hacía Antonio Gnifón, cuya casa era visitada de modo regular por romanos distinguidos para oírle declamar; entre su selecto auditorio estaba Cicerón, que incluso solía acudir cuando ya era pretor y se encontraba en la cumbre como orador.³² Con este propósito, los arquitectos que diseñaban las quintas romanas no dejaron de prever para sus clientes la existencia de una *exedra*, o salón, normalmente rectangular, al que se accedía desde el peristilo, y que tenía una vista sobre el patio-jardín.³³

La enseñanza en tales escuelas es objeto de un verdadero y propio comercio. El saber se difunde en Roma, al igual que lo había hecho anteriormente en Grecia, como un típico objeto de comercio, como un bien que es indispensable poseer si un romano de buena familia quiere conservar su prestigio en la vida pública y política.³⁴ Esta comercialización de la enseñanza es lo que a juicio del Arpinate (orat. 42. 144) la convierte en una actividad indigna e indecorosa, y no el hecho de querer ayudar a los demás a través de la enseñanza impartida gratuitamente:

«At dignitatem docere non habet». Certe, si quasi in ludo; sed si monendo, si cohortando, si percontando, si communicando, si interdum etiam una legendo, audiendo, nescio cur cum docendo etiam aliquid aliquando si possis meliores facere, cur nolis...

Como afirma Bonner,³⁵ para la inmensa mayoría de los maestros del período republicano, la principal y con frecuencia única fuente de ingresos para su subsistencia eran los emolumentos que los alumnos, o más comúnmente sus padres, aceptaban pagar por su instrucción durante los ocho meses lectivos. Durante mucho tiempo se mantuvo la vieja tradición de pagar los emolumentos del año anterior en el mes de marzo del año siguiente,³⁶ pues el año académico comenzaba originalmente en marzo, el día 24, después de la celebración de Minerva, patrona de la ciencia y de las artes, el 19 de marzo. Más tarde, este sistema de pago coexistió con el pago mensual.³⁷ Sin embargo, tampoco esta última modalidad aseguró a los retóricos el cobro de sus servicios, creándoles frecuentes dificultades económicas.

La forma contractual que adopta la relación maestro-alumno sobre la remuneración no es unidireccional en las fuentes. En unos casos la enseñanza se presenta como objeto de una *locatio conductio*, según el testimonio de Plinio:

ep, 4. 13. 3: Proxime cum in patria mea fui, venit ad me salutandum municipis mei filius praetextatus. Huic ebo «studes?» inquam. Respondit: «etiam».- «Ubi?» - «Mediolani».- «Cur non hic?» Et pater eius (erat enim una atque etiam ipse adduxerat puerum): «quia nullos hic praeceptores habemus».- «Quare nullos? 4: Nam vehementer intererat vestra, qui patres estis» (et opportune complures patres audiebant), «liberos vestros hic potissimum discere. Ubi enim aut iucundius morarentur quam in patria, aut pudicius continerentur quam sub oculis parentum, aut

minore sumptu quam domi? 5: Quantulum est ergo collata pecunia conducere praeceptores, quodque nunc in habitationes, in viatica, in ea, quae peregre emuntur (omnia autem peregre emuntur), impenditis, adicere mercedibus? Atque adeo ego, qui nondum liberos habeo, paratus sum pro re publica nostra, quasi pro filia vel parente, tertiam partem eius, quod conferre vobis placebit, dare. 6: Totum etiam pollicerer; nisi timerem, ne hoc munus meum quandoque ambitu corrumpetur; ut accidere multis in locis video, in quibus praeceptores publice conducuntur. 7: Huic vitio occurri uno remedio potest, si parentibus solis ius conducendi relinquatur, isdemque religio recte iudicandi necessitate collationis addatur. 8: Nam, qui fortasse de alieno neglegentes, certe de suo diligentes erunt dabuntque operam, ne a me pecuniam non nisi dignus accipiat, si accepturus et ab ipsis erit.

La carta revela un gesto más del mecenazgo de Plinio hacia su querida ciudad natal. En los primeros años del reinado de Trajano, en Como no existía ningún profesor de elocuencia y los jóvenes que deseaban ejercitarse en esta rama del saber tenían que trasladarse a estudiar a Milán. Plinio propuso que las familias interesadas contribuyesen entre todas a financiar un profesor de esta disciplina, ofreciéndose él para aportar la tercera parte del dinero necesario; en realidad, podría haber costado por sí solo todos los gastos, pero de esa manera los padres se sentían más implicados en la educación de sus hijos; y, además, con ello evitaba la posibilidad de que sus conciudadanos pensaran que él había obrado así para asegurarse su gratitud, lo cual suele ocurrir, dice Plinio, en los muchos lugares donde los maestros son contratados en nombre de la ciudad.

De la noticia de Plinio se desprende que a finales de la República era frecuente que los particulares, a través de una *locatio conductio*, contratasen a *praeceptores* para que enseñasen públicamente en una determinada ciudad. La combinación de Plinio, mecenazgo privado y suscripción popular limitada, estaba totalmente de acuerdo con el espíritu griego, y pudo muy bien haber sido puesta a prueba en otras partes del territorio romano antes de aquel día. Este modo de financiación perdurará hasta el siglo IV, como lo prueba la *oratio* que Libanio pronunció ante el Senado de Antioquía en el año 355.³⁸

Además, de la carta de Plinio se desprende que junto con la iniciativa privada existió también la iniciativa pública. Es interesante notar el inciso «*ut accidere multos in locis video, in quibus praeceptores publice conducuntur*». Había, pues, en su tiempo muchas ciudades que solían arrendar a maestros con fondos públicos. La influencia helenística se dejó sentir también en este aspecto: la enseñanza había arraigado tan profundamente en la sociedad romana, que se entendía que toda ciudad importante debía tener un cuadro de enseñantes, financiados, en unos casos, con cargo a los fondos de la ciudad, y, en otros casos, mediante aportaciones privadas.

A este doble sistema de financiación se refiere Estrabón³⁹ cuando describe las costumbres de los habitantes de Marsella en tiempos de Augusto. Marsella, una ciudad que había heredado las mejores tradiciones de la cultura griega y que incluso se convirtió en un serio rival de Atenas como centro de educación superior para la juventud romana, empleaba a retóricos y filósofos, que eran pagados ya con fondos públicos o mantenidos con subvenciones privadas.

Juvenal nos da noticias de un arrendamiento público de docentes realizado en otro lugar:

15. 110 ss.: *Nunc totus Graias nostrasque habet orbis Athenas, Gallia caudicos docuit facunda Britannos, de conducendo loquitur iam rhetore Thyle.*

La afirmación que la lejana isla de Tule arrendaba maestros de retórica muestra lo extendido que estaba el sistema público de enseñanza en el siglo II d.C.⁴⁰

Junto a la *locatio conductio*, la contractualidad de la relación maestro-alumno podía adoptar la forma de la *stipulatio*.⁴¹ A una estipulación se refiere Juvenal, a propósito de la enseñanza superior, en

7, 150: *Declamare doces?...* 165: *Quantum vis stipulare et protinus accipe...*

Quizá, este contrato formal, por su estructura compleja, debió ser poco utilizado. Más frecuentes debieron ser, como ha demostrado Coppola⁴² a través del estudio de las fuentes literarias, los meros pactos o acuerdos no encuadrables en un esquema contractual típico.

La retribución efectuada en favor del maestro por parte de su pupilo no siempre consistía en una suma de dinero, como ilustra el siguiente caso transmitido por Papiniano en:

D. 39. 5. 27 (Papinianus, XXIX Quaestionum): *Aquilius regulus iuvenis ad Nicostratum rhetorem ita scripsit: «quoniam et cum patre meo semper fuisti et me eloquentia et diligentia tua meliorem reddidisti, dono et permitto tibi habitare in illo cenaculo eoque uti». Defuncto Regulo controversiam habitationis patiebatur Nicostratus et cum de ea re mecum contulisset, dixi posse defendi non meram donationem esse, verum officium magistri quadam mercede remuneratum Regulum ideoque non videri donationem sequentis temporis irritam esse. Quod si expulsus Nicostratus veniat ad iudicem, ad exemplum interdicti, quod fructuario proponitur, defendendus erit quasi loco possessoris constitutus, qui usum cenaculi accepit.*

En nuestra opinión, como ya ha sido puesto de relieve por algunos autores,⁴³ el texto confirma la posibilidad de cobrar una remuneración por los servicios. La retribución efectuada en favor de un maestro o preceptor por parte de su pupilo no puede considerarse como una donación o acto de mera liberalidad, sino que debe entenderse como una contraprestación por los servicios prestados.

A pesar del constante auge de los estudios de retórica, ello no garantizaba al retórico el cobro de sus honorarios. Como afirma Bonner,⁴⁴ la excusa más fácil para evitar el pago era la alegación de que el alumno no había progresado lo suficiente y que esto era culpa del maestro. También era frecuente que el alumno, antes de terminar el curso, dejase de asistir bruscamente a clase, con lo que el padre se liberaba de pagar la suma acordada. Incluso cuando los padres tenían excelentes intenciones, podían encontrarse con que sus propias dificultades económicas eran tales, quizá un año más tarde de cuando habían contraído el compromiso, que no podían hacer frente a sus obligaciones. Era entonces cuando el maestro tenía que decidir si iba a continuar enseñando al alumno, y esto es lo que hacía con frecuencia. Expulsar a un alumno de la escuela por no pagar era una medida que el maestro rehusaba, porque ello significaba simplemente arrojarlo en manos de sus rivales, que estaban demasiado dispuestos a correr el riesgo y aumentar el número de estudiantes.

Aunque la posibilidad de quedarse sin cobrar debió de constituir siempre una fuente de ansiedad, la gran demanda y las posibilidades que brindaba el estudio de la

simplemente como ejercicios de escritura, ya fuese copiando o por dictado, y para aprenderlos de memoria. Ahora los alumnos tenían que reproducirlos con sus propias palabras, y explicarlos en ensayos cortos. Después de estos ejercicios iniciales, el siguiente paso para acercar más a los alumnos al campo de la oratoria práctica era hacer que desarrollasen el lugar común, temas que suponían elogio, denuedo y comparación; todos estos ejercicios requerían el uso de la amplificación. Estos eran seguidos por otros ejercicios que suponían no sólo el uso de la imaginación sino también una mayor amplitud en la expresión. El discurso de un personaje era un ejercicio particularmente favorito, en el que era necesario personalizar a algún personaje bien conocido de los mitos o de la historia, y hablar como él hubiese hablado en una situación determinada. Después venía la descripción global, valiosa siempre para un creador deseoso de espectacularidad. Finalmente se desarrollaba la capacidad de argumentar un caso tanto a favor como en contra por medio del ejercicio de la tesis, y, en último lugar, la discusión de una ley.

El siguiente paso en el camino hacia la abogacía era la construcción de los discursos, en los que con frecuencia había oportunidad de incorporar los conocimientos aprendidos en la etapa anterior. La teoría para los discursos completos estaba establecida sistemáticamente en los libros de texto, que presentaban una complejidad estructural motivada por la acumulación de nuevos aspectos que se fueron superponiendo a lo largo de su historia. En griego, el manual de Hermágoras de Temnos, del siglo II a.C., es el más importante, incorporaba los conceptos de *thesis*, *hypothesis* y *stasis*. Perduró mucho tiempo, y era utilizado aún en la época de San Agustín.

En latín, el manual más antiguo es la *Rhetorica ad Herennium*, compuesta entre los años 86 y 82 a.C., y atribuida durante mucho tiempo a Cicerón; es un ejemplo excelente del período republicano y representa la enseñanza tradicional. Las obras retóricas de Cicerón, *De Inventione*, que en realidad no son más que unos buenos apuntes, tomados y ordenados por un escolar aplicado que acaba de salir de la escuela del retórico, no obstante, importantes por su escrupulosa y paciente atención a los detalles; las *Partitiones Oratoriae*, que compuso para su hijo Marco y tienen la nota simpática de estar redactadas con preguntas y respuestas en forma de un catecismo infantil, son más filosóficas y reflejan en gran parte la enseñanza de la retórica en la nueva Academia; los *Topica ad Trebatium*, que son una monografía sobre la fuente de los argumentos para todas las causas oratorias. Después de la época de Cicerón, tenemos algunos libros de texto griegos como el de Apolodoro de Pérgamo y el de Teodoro de Gadara que estuvieron muy en boga. Entre los manuales retóricos latinos del siglo I conocidos por Quintiliano pueden mencionarse el de Cornelio Celso y el de Virgilio Flavo. Por último, cabe mencionar la *Institutio Oratoria* de Quintiliano, aunque perteneciente a un período posterior está concebida según el estilo tradicional y aborda una serie de aspectos de la educación no tenidos en cuenta hasta entonces. La riqueza de los detalles, la abundancia de ilustraciones y su gran documentación ponen claramente de manifiesto su intención de satisfacer una creciente necesidad de formación del profesorado. Dada la complejidad de sus objetivos, es una obra extensa, mucho más, desde luego, que todos los tratados anteriores sobre el tema. Además, cuenta con el valor añadido de la experiencia práctica de su autor. No sólo había estudiado profundamente los discursos de Cicerón y otros oradores romanos, para ver

cómo conseguían sus efectos, sino que él mismo también había actuado ante los tribunales durante muchos años antes de convertirse en el más importante profesor de retórica de Roma. Por ello, la *Institutio Oratoria* representa la mejor combinación de teoría y práctica que los estudiantes romanos recibieron jamás sobre el tema de hablar en público en general y de la abogacía en particular.⁵⁷

De acuerdo con Alberte,⁵⁸ aunque el método expositivo no debía de ser totalmente uniforme en los distintos tratados, existe una preferencia clara por articular la construcción del discurso sobre los cinco principios clásicos: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio*. Este es el caso de la *Rhetorica ad Herennium* cuya composición viene a ser la siguiente:

1.º *Inventio*: Se ocupa de señalar los objetivos de cada una de las partes del discurso así como de proporcionar los *loci communes* o fuentes de información y argumentación de cada una de ellas.

a) Exordio. Objetivo: obtener un auditorio atento, benévolo y dócil. *Loci communes* para obtener cada uno de estos objetivos: «Si prometemos hablar de asuntos importantes, distintos, inusitados, o bien de aquellos que afectan a nuestras convicciones más íntimas lograremos un auditorio atento».

b) Narración. Objetivo: conseguir la brevedad, la claridad y la verosimilitud. *Loci communes* para alcanzar tales objetivos: «Podremos narrar brevemente un asunto si llevamos la narración al punto que es preciso (evitando elevarnos a los orígenes más remotos) y si lo hacemos de manera globalizadora y no particularizadora, y si extendemos la narración hasta donde es preciso, y si no hacemos uso de excursos...».

c) Proposición. Objetivo: señalar los puntos de acuerdo y desacuerdo con el contrario y proponer los puntos de desarrollo.

d) Confirmación y Confutación. Objetivo: Establecer la *constitutio causae*. En esta parte del discurso el autor estudia diferenciadamente cada uno de los géneros oratorios debido a su propia especificidad:

1. Género judicial. Objetivo: establecimiento del *status quaestionis* (*coniecturalis*, *legitimus*, *iudicialis*). *Loci communes* diferentes para cada uno de estos *status*. Exposición del método argumentativo.

2. Género deliberativo. Objetivo: defender una alternativa. *Loci communes*: principios del beneficio (*utilitas*) o de la honestidad (*honestum*). Se señalan, de nuevo, las partes del discurso.

3. Género demostrativo. Objetivo: alabanza o vituperio. *Loci communes*: aspectos externos, morales, educacionales, familiares, etc. Se señalan las partes del discurso.

2.º *Dispositio*. Método que ordena todos los datos proporcionados por la *inventio*. Este método puede seguir dos criterios: formal o escolástico, ocasional o circunstancial.

3.º *Memoria*: Pretende facilitar la memorización. Para ello se dan reglas nemotécnicas.

4.º *Actio*: Dominio de los movimientos corporales y del tono de voz.

5.º *Elocutio*: Su función es el embellecimiento del discurso para lograr el deleite. Descripción de los distintos estilos y de los procedimientos literarios (figuras retóricas).

El último paso en la preparación para los tribunales lo constituía el ejercicio de declamación. Como ejercicio escolar comenzó en las escuelas griegas de retórica a

partir de Demetrio Falereo.⁵⁹ En Roma se introdujo con la retórica griega y pronto adquirió una gran importancia. En este ejercicio, también, se incluían tanto la teoría como la práctica; se escribían primero los discursos, en los que con frecuencia había oportunidad de incorporar los conceptos aprendidos en los *progynasmata*. De las tres ramas de la oratoria, la judicial, la deliberativa y la demostrativa, la primera era considerada por los tratadistas como la más importante y la más difícil.⁶⁰ De aquí que los estudiantes comenzasen declamando sobre temas deliberativos, que eran más fáciles, mientras que la *controversia*, pensada para reflejar la vida real de la abogacía, se reservaba para un momento posterior. Los retóricos publicaban a menudo sus propias declamaciones,⁶¹ como la colección del mismo nombre de Séneca el Viejo. En otras ocasiones, se encargaban de su publicación los propios alumnos formados en su escuela; éste parece ser el caso de la colección de Declamaciones Menores que nos han llegado bajo el nombre de Quintiliano.

Este tipo de tratados teóricos no tenía otro objetivo que el instruir al joven romano en dichas técnicas oratorias, tal como lo asegura el complejo sistema de reglas, procedimientos y hábitos progresivamente empleados por la escuela griega a partir de la generación de los Sofistas. Enseñanza de todo punto formal: aprender las reglas y acostumbrarse a usarlas. De ahí la protesta del Arpinate contra estos tratados por limitarse a una instrucción pragmática e instrumental del alumno.

Todos estos ejercicios naturalmente eran corregidos atentamente por el maestro, a quien los alumnos han de prestar plena sumisión. El retórico debe corregir con firmeza, pero con humanidad, pensando siempre que está tratando de modelar a un hombre. No debe exigir ni esperar de sus alumnos un estilo perfecto. Les permitirá cierta frondosidad y abundancia en ideas, en imágenes, en palabras, pues como dice Quintiliano en:

inst. 2. 4. 6: *Facile remedium est ubertatis, sterilia nullo labore vincuntur. 7: Illa mihi in pueris natura minimum spei dederit in qua ingenium iudicio praesumitur. Materiam esse primum volo vel abundantioem atque ultra quam oporteat fusam. Multum inde decoquent anni, multum ratio limabit, aliquid velut usu ipso deteretur; sit modo unde excidi possit et quod exculpi; erit autem, si non ab initio tenuem nimium laminam duxerimus et quam caelatura altior rumpat. 8: Quod me de his aetatibus sentire minus mirabitur qui apud Ciceronem legerit: «Volo enim se efferrat in adulescente fecunditas».*

Es obligación del maestro estudiar y conocer las cualidades naturales de cada alumno, pues basándose en ese conocimiento el profesor debe estimular o disuadir, aumentar las superioridades innatas y completar las posibles carencias. Quien pretenda formarse para el Foro no puede ordenar su actividad hacia una especialidad determinada, sino que debe abarcarlo todo contando previamente con una naturaleza generosa, porque de nada le sirve el estudio a quien le faltan cualidades naturales. En general las cualidades que el profesor debe promover y fomentar en el futuro abogado son en opinión de Quintiliano las siguientes:

inst. 12. 5. 1: *... haec arma habere ad manum, horum scientia debet esse succinctus, accedente verborum figurarumque facili copia et inventionis ratione et disponendi usu et memoriae firmitate et actionis gratia. 4: ...*

Optima est autem emendatio verecundiae fiducia, et quamlibet inbecilla frons magna conscientia sustinetur. 5: Sunt et naturalia, ut supra dixi, quae tamen et cura iuvantur instrumenta, vox, latus, decor; quae quidem tantum valent ut frequenter famam ingeni faciant.

Teón⁶² recomendaba que el retórico no corrigiese de golpe todos los errores, sino aquellos más graves, a fin de que el alumno no se desanimase y perdiese la confianza en los trabajos futuros; además, el retórico no sólo debe explicar por qué está mal lo escrito, sino que debe mostrarle cómo puede hacerse correctamente. Quintiliano⁶³ tampoco era partidario de corregir con excesiva severidad, porque con ello el alumno se desespera, se aflige y acaba por odiar el estudio, y lo que es peor, temiéndolo todo, termina por no hacer nada. El profesor debe corregir con humanidad, no olvidando nunca la edad y el grado de cultura del alumno. El propio Quintiliano,⁶⁴ cuando enseñaba, acostumbraba a decir, si alguna expresión era demasiado osada o demasiado presuntuosa: «*venturum tempus quo idem non permetterem*». Si el ejercicio del alumno era tan descuidado que no admitía corrección, repasaba todo el tema de nuevo y hacía que lo repitiese enteramente otra vez.

Si la corrección era importante, no lo era menos la alabanza. El profesor debe adoptar las medidas necesarias para impedir el exceso de alabanzas y elogios proferridos por los alumnos, pues entre ellos eso es moneda de cambio y desvirtúa la enseñanza y corrección del maestro. El aprecio y el mérito de cada cual ha de manifestarlo el maestro. Este no debe conformar su juicio al de los alumnos, sino los alumnos al del maestro.⁶⁵

El ejercicio y el cultivo de la memoria es el punto clave de la formación del orador. Desde su más tierna infancia, la memoria es la facultad infantil por la que el maestro debe guiarse, la memoria es el principal signo de inteligencia: aprender fácilmente y retener fielmente. Para los alumnos del retórico aconseja Quintiliano que se aprendan de memoria, mejor que sus propias composiciones, obras de los mejores oradores, pues de esta forma:

inst. 2. 7. 3: Nam et exercebitur acrius memoria aliena complectendo quam sua, et qui erunt in difficiliore huius laboris genere versati, sine molestia quae ipsi composuerint, iam familiaria, animo suo adfigent, et adsuescent optimis, semperque habebunt intra se quod imitentur, et iam non sentientes formam orationis illam, quam mente penitus acceperint, expriment.

Además, manejando los discursos de los grandes maestros, los alumnos van acumulando un tesoro de recursos para el momento en que lo precisen.⁶⁶ Sin embargo, cuando hayan compuesto algo verdaderamente elaborado será aconsejable permitirse declamar, para que vean recompensado el fruto de su esfuerzo:

inst. 2. 7. 5: ... Verum id quoque tum fieri oportebit, cum aliquid commodius elimaverint, ut eo velut praemio studii sui donentur ac se meruisse ut dicerent gaudeant.

Al igual que en la clase del gramático se leían y explicaban los poetas, en la clase del retórico se leían y explicaban los historiadores y los oradores.⁶⁷ Quintiliano⁶⁸ ideó

el sistema rotatorio de lectura en clase, mientras sus compañeros están en silencio, uno de los alumnos lee para todos el tema propuesto, así se van acostumbrando a hablar en público y a la recta pronunciación. Si se lee un discurso, el profesor explicará las causas y circunstancias que lo motivaron, y el contexto en que se pronunció. Sobre la marcha de la lectura irá destacando las cualidades de su composición como la claridad, sinceridad, la agudeza y frecuencia de los argumentos, la fuerza de inflamar los ánimos de los oyentes, la capacidad de atraer la opinión de los jueces a lo que se propone, etc. De la elocuencia destacará la expresión propia, elegante, la oportunidad de la amplificación, la utilización de una bella metáfora.⁶⁹ Quintiliano⁷⁰ es partidario de que los principiantes comiencen por los autores más sencillos y claros, en particular por Cicerón y Livio. Hay que empezar y acabar por Cicerón: es ameno y claro y se hace querer por sus lectores. Advierte que en estos primeros tiempos debe evitarse la lectura de los arcaicos, como los Gracos o Catón y otros semejantes, pues resultan demasiado rudos y áridos. El estilo de estos escritores fue magnífico en su tiempo, pero hoy no se lleva. Igualmente habrá que cuidar la lectura de los modernos, en los que abundan los embellecimientos demasiado seductores. Solamente cuando el alumno se encuentre maduro en tema de estilo podrá beneficiarse del vigor de los antiguos y de los encantos de los modernos. Quintiliano⁷¹ recomienda a los retóricos que, además de leer a los clásicos, realicen ellos mismos sus propias composiciones, pues por el respeto y admiración que inspiran a sus alumnos, éstos aprenderán mucho de ellas.

¿Es conveniente leer alguna vez discursos mal compuestos? Quintiliano⁷² piensa que sí. De esta forma el alumno aprende aquello que nunca debe hacer, las impropiedades, las oscuridades, la vulgaridad, las trivialidades, las extravagancias. Porque el hablar llana y sencillamente no llama la atención, pero lo anormal, el disparate, lo contorsionado o relamido atrae muchas veces la mirada; como los cuerpos contrahechos o monstruosos se aprecian más que los cuerpos normales y viriles.

El profesor recabará de sus alumnos una participación activa, así sabrá si sus alumnos asimilan sus enseñanzas y cuál es su capacidad crítica. De esta forma los alumnos se sentirán protagonistas de su propio aprendizaje. Esta pedagogía sirve más a los alumnos que todos los tratados de todos los maestros, pues la enseñanza se va construyendo día a día y es en cada momento donde hay que ir resolviendo los diversos problemas que se suscitan. En todas las cosas sirven menos los preceptos que la experiencia.⁷³

Aprendidos de memoria, estos discursos se recitaban en público. Empezaban por el ejercicio conocido bajo la República como deliberación o consulta, aunque después llegó a ser conocido universalmente como *suasoria*. En ella se pedía al estudiante que ofreciese consejos en su discurso acerca de una conducta propuesta. Los temas objeto de las *suasoriae* son extraídos de la historia de Grecia y de Roma. A pesar de su alejamiento de la realidad, tenían el valor de estimular la imaginación histórica y desarrollar el poder de argumentación y la fluidez del discurso.⁷⁴

En tiempos de Séneca el Viejo, famoso autor de *suasoriae*, éstas se habían convertido en una forma literaria muy desarrollada y trataban temas como los siguientes:

I.— *Deliberat Alexander an Oceanum naviget.*

II.— *Trecenti Lacones contra Xerseni missi, cum trecenti ex omni graecia missi fugissent, deliberant an et ipsi fugiant.*

III.— *Deliberat Agamemnon an Iphigeniam immolet negante Calchante aliter navigari fas esse.*

IV.— *Deliberat Alexander Magnus an Babylona intret cum denuntiatum esset illi responso auguris periculum.*

V.— *Deliberant Athenienses an trophaea Persica tollant, Xerce minante rediturum se nisi tollerentur.*

VI.— *Deliberat Cicero an Antonium deprecetur:*

VII.— *Deliberat Cicero an scripta sua conburat, promittente Antonio incolomitatem si fecisset.*

El siguiente paso en el camino hacia la abogacía era la *controversia*. Pertenece al género judicial y son debates basados en juicios civiles o criminales, reales o ficticios. Frecuentemente se ha afirmado que los ejemplos utilizados en estos tratados son ficticios y alejados de la vida cotidiana, a pesar de todo, no siempre es prudente desecharlo un tema completamente artificial como desprovisto de valor. A veces, la ley en la que se basa un ejercicio refleja un procedimiento legal auténtico, pero el tema en sí mismo es tan improbable que la relación con casos reales debía ser muy tenue.⁷⁵ Quintiliano⁷⁶ aconseja que el tema se aproxime lo más posible a la realidad, y que la declamación imite cuanto pueda las acciones para cuyo ejercicio se hacen.

Muchos de los temas de las *controversiae* tenían que ver con acusaciones criminales, entre las cuales los casos de envenenamiento eran temas típicos. Pertenecen al tipo conjetural: la cuestión o causa se basa en saber si el acusado cometió o no el delito. Otro tema preferido en las escuelas era el del hijo que ha sido desheredado por su padre y reclama su parte ante al tribunal centunviral. Aquí la cuestión básica no es si el acto fue realizado o no, sino si existe o no justificación para ello. También había ejercicios escolares cuyo tema era el adulterio y el divorcio. Desde la época de Cicerón, adquiere importancia el tema basado en el análisis entre el contenido de un documento y la intención de su redactor. Fueron frecuentes los conflictos entre la redacción de un testamento y la voluntad del testador. Esto tenía un valor práctico, Quintiliano⁷⁷ dice que la cuestión de la letra y la intención era una de las más frecuentes fuentes de discusión entre los juristas, y que una gran parte de las disputas legales surgían de esto. Entre los muchos temas declamatorios relacionados con la interpretación de una ley, pocos son más interesantes y verosímiles que los relativos a la evasión de los derechos de aduanas. A este último tipo pertenece probablemente el ejemplo siguiente:

Suet., rhet, 25. 9: *Venalicus cum Brundusi gregem venalium e navi educeret, formoso et pretioso puero, quod portitores verebatur; bullam et praetextam togam imposuit; facile fallaciam celavit. Romam venit; res cognita est, petitur puer; quod domini voluntate fuerit liber, in libertatem.*

Para terminar este apartado dedicado a la enseñanza de la retórica traemos aquí por su actualidad las cualidades que a juicio de Quintiliano deben adornar la función docente del profesor y la actitud receptiva que debe poseer todo buen alumno:

El profesor:

inst, 2. 2. 4: *... Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animum, ac siccedere se in eorum locum a quibus sibi liberi tradantur existimet. 5: Ipse nec habeat vitia nec ferat. Non austeritas eius tristis, non dissoluta sit comitas, ne inde*

odium, hinc contemptus oriatur. Plurimus ei de honesto ac bono sermo sit: nam quo saepius monuerit, hoc rarius castigabit; minime iracundus, nec tamen eorum quae emendanda erunt dissimulator; simplex in docendo, patiens laboris, adsidius potius quam immodicus. 6: Interrogantibus libenter respondeat, non interrogantes percontetur ultro. In laudandis discipulorum dictionibus nec malignus nec effesus, quia res altera taedium laboris, altera securitatem parit. 7: In emendando quae corrigenda erunt non acerbis minimeque contumeliosus; nam id quidem multos a proposito studentem fugat, quod quidam sic obiurgant quasi oderint. 8: Ipse aliquid, immo multa cotidie dicat quae secum auditores referant. Licet enim satis exemplorum ad imitandum ex lectione suppeditet, tamen viva illa, ut dicitur; vox alit plenius, praecipueque praeceptoris quem discipuli, si modo recte sunt instituti, et amant et verentur. Vix autem dici potest quanto libentius imitemur eos quibus favemus.

El alumno:

inst, 2. 9. 1: Plura de officiis docentium locutus discipulos id unum interim moneo, ut praeceptores suos non minus quam ipsa studia ament, et parentes esse non quidem corporum, sed mentium credant. 2: Multum haec pietas conferet studio; nam ita et libenter audient et dictis credent et esse similes concupiscent; in ipsos denique coetus scholarum laeti alacresque convenient, emendati non irascenter; laudati gaudebunt, ut sint carissimi, studio merebuntur. 3: Nam ut illorum officium est docere, sic horum praebere se dociles: alioqui neutrum sine altero sufficit; et sicut hominis ortus ex utroque gignentium confertur; et frustra sparseris semina, nisi illa praemollitus foverit sulcus, ita eloquentia coalescere nequit, nisi sociata tradentis accipientisque concordia.

Con esta clase de formación se pretendía cultivar únicamente la habilidad retórica; sin embargo, hay que hacer notar, como observan García Garrido y Francisco Eugenio,⁷⁸ que los temas que se toman como una propuesta de consejo o una propuesta de debate son perfectamente idóneos para la ejercitación del raciocinio y del lenguaje, para la certera elaboración de una idea, para la correcta expresión de un argumento, para la formación de una opinión, de un sentir, concretos, en cuestiones de significación jurídica, ligadas directamente a un caso, a un supuesto de hecho. Aquí está precisamente el antecedente de la técnica de la elaboración del Derecho por la vía del caso práctico al que tan especialmente sensibilizados estuvieron siempre los juristas romanos. Aún podría decirse más. Tanto las propuestas de consejo, como las propuestas de debate, se prestan al desarrollo del sentido natural de lo justo, a la búsqueda de soluciones naturalmente justas, a la profundización en el conocimiento de las pautas del derecho natural.

Pudiera pensarse que la educación descrita hasta aquí debía proporcionar una formación satisfactoria al futuro orador. Pero Cicerón no pensaba así. Aunque había sido formado en las clasificaciones tradicionales, como recoge el *De Inventione*, años más tarde concibió la elocuencia como un arte mucho más elevado y complejo de lo que se enseñaba en sus tiempos. En relación con estas escuelas Cicerón si bien reconoce la utilidad de una formación previa que le permita al orador acudir a la arena política con un cierto bagaje técnico, no dejará de hacer hincapié en el hecho de que el verdadero orador sólo llegará a llenar su capacidad a través de la experiencia adquirida en el Foro. De ahí también el que en un acto de desprecio hacia estas escuelas retóricas afirme que su formación oratoria no se había logrado por medio de las *officinae*

rhetorum, sino de los pórticos de la Academia.⁷⁹

Precisamente esta descalificación que Cicerón hace tanto de las escuelas retóricas como de los tratados retóricos, lleva a Alberte⁸⁰ a afirmar que no hay nada más paradójico que denominar a los tratados ciceronianos —*De oratore*, *Brutus* y *Orator*— como retóricos, puesto que ni siquiera su propio autor lo hace. Por el contrario, repite insistentemente que no pretende desarrollar una exposición retórica. Consiguientemente el Arpinate centra su atención en la formación del orador ideal, del *vir eloquens*, evitando, de este modo, caer en una exposición escolástica de la retórica, como era el caso de los tratados al uso. Este orador ideal no era otro para el Arpinate que el *philosophus politicus*, esto es, el hombre capaz de aunar filosofía y elocuencia para entregarse al servicio de sus ciudadanos con las máximas garantías de justicia social.

Siguiendo los ideales expresados por Craso en el *De oratore*, esperaba que el estudiante, ahora próximo a sus veinte años, adquiriese una cultura más amplia que la expuesta en las reiterativas y esterilizantes escuelas retóricas, mediante una sólida preparación filosófica, matizada por el sentido práctico que Cicerón exigía de la misma; a la cual añadía, como buen romano, el conocimiento del derecho, pues de lo contrario fácilmente puede perder el tiempo hablando de asuntos que desconoce; el conocimiento de la historia, tan pródiga en lecciones para el hombre de Estado; la ciencia de los dialécticos, vecina y colindante con la oratoria como método de razonamiento imprescindible para la elaboración del discurso; y, la física y la naturaleza, que proporcionan al orador las bases filosóficas necesarias par fundamentar sus propias opiniones sobre los principios rectores de la vida humana.⁸¹

Salvo Quintiliano, todos tuvieron por excesivas las exigencias de Cicerón. Para la mayor parte de los romanos del Imperio, el derecho era una especialidad; la filosofía, una vocación excepcional, a menos que ésta se limitase a un barniz superficial, a un repertorio de ideas generales ampliamente utilizables; y, la historia, un repertorio de ejemplos, de hechos y dichos memorables, que es útil confiar a la memoria del orador para que éste los invoque en el momento oportuno. Buen ejemplo de esta situación es el hecho de que el tratado ciceroniano, *De Inventione*, obra juvenil, despreciado más tarde por su propio autor, fuera utilizado profusamente por los retóricos de época imperial frente a sus tratados de madurez mucho menos consultados.

En conclusión, suscribimos las palabras de Alberte⁸² cuando afirma que esta *paideia* ciceroniana, inspirada en la tradición académica, que se remontaba a Isócrates y Platón y de la que el propio Arpinate se mostraba representante, no habría de tener continuidad. La desconfianza, por un lado, de ciertas corrientes filosóficas, como la estoica, hacia el ornato, esto es, hacia la retórica, y las condiciones históricas, por otro, frustrarían esta asociación de elocuencia y filosofía.

B) La retórica durante el Imperio

1. LA EVOLUCIÓN DE LA RETÓRICA

Durante el Principado, el ejercicio característico en la escuela del retórico era la declamación. Los retóricos latinos, a diferencia de los griegos, comenzaron a pasar algunos de los ejercicios preliminares a los *grammatici*, que, hacia la época de Quin-

tiliano, manejaban ya toda la serie. El resultado fue que el programa de los *grammatici* se prolongó, y los alumnos eran bastante mayores cuando llegaban a la escuela de retórica. Pero, a medida que los gramáticos extendieron gradualmente su radio de acción para ocuparse de todos los *progynasmata* latinizados, sus alumnos, al entrar en la escuela de retórica, podían empezar inmediatamente los temas deliberativos y jurídicos. Esto sucedió por dos razones: de una parte, por la fama y popularidad que reportaba a los retóricos la enseñanza de las *suasoriae* y *controversiae*, por lo que abandonaron en manos de los gramáticos lo que hubiera debido ser su labor preliminar, contentándose con trabajar la técnica y la práctica de la declamación dentro de las causas deliberativas y judiciales. Cuando los gramáticos observaron que estas partes quedaban abandonadas, se pusieron a trabajarlas ellos, resultando verdad el dicho de Suetonio:⁸³ «*Veteres grammatici et rhetoricam docebant*». Quintiliano tenía una opinión muy mala sobre esta evolución, y pensaba que era un abandono del deber por parte de los maestros romanos de retórica.⁸⁴ Tenía serias dudas sobre la capacidad de la mayoría de los *grammatici* para hacerse cargo de modo apropiado de los ejercicios más adelantados; de todos modos, no podía oponerse completamente y lo único que pudo hacer fue instar a los *grammatici* a retener solamente unos pocos ejercicios preliminares de las primeras clases de la lista, y dejar el resto a sus colegas.⁸⁵ A esto contribuyó, de otra parte, la presión de los padres y de los alumnos ambiciosos que ya dejaban los estudios al terminar en la escuela del gramático, y salían con unas nociones que a veces aprovechaban muy bien en la vida, como recuerda Suetonio en:

gramm., 4. 10: *Audiebam etiam memoria patrum quosdam e grammatici statim ludo transisse in forum atque in numerum praestantissimorum patronorum receptos.*

Por otra parte, también influyó en la evolución de la retórica la falta de libertades políticas. Bajo la República, la oratoria floreció en una sociedad acostumbrada a la libertad de expresión. La libertad política desarrollada en el Foro era el gran venero del que se alimentaba la gran oratoria. Bajo el Principado, Roma perdió su libertad primero con César, más tarde con Augusto y especialmente con la tiranía y la represión de Domiciano. La elocuencia es relegada del Foro refugiándose en las escuelas retóricas. La falta de libertades públicas que trae el nuevo régimen político hace que la elocuencia, en su forma superior, no sea ya la elocuencia política, sino la elocuencia estética, desinteresada, aséptica, despolitizada, atributo indispensable de los altos cargos administrativos. La libertad política de la que se alimentaba la oratoria es sustituida por la voluntad del *princeps*. Tácito se hace eco de esta nueva situación en su *Dialogus de oratoribus*, donde recuerda con nostalgia los tiempos republicanos y se burla de esa nueva elocuencia artificial, producto del arte, que se aprende en las escuelas retóricas como uno de los más sórdidos oficios.

En opinión de Alberte,⁸⁶ si el Foro va a ser sustituido por las aulas del retórico y el orador va a ser sustituido por el *declamator*, aquella oratoria viva, dinámica y rica va a ser relevada por una oratoria artificial, banal y reiterativa. Aquellos ejercicios declamatorios de épocas anteriores dejaron de tener, a partir del nuevo régimen político, aquel carácter propedéutico o de iniciación para convertirse en fin propio. Estas nuevas circunstancias habrían de condicionar el nuevo planteamiento de los tratados retóricos: en éstos ya no habría lugar para introducir planteamientos filosóficos o

políticos. Se limitaron a atender aquellas facetas prácticas y acordes con los nuevos tiempos. Dos van a ser los aspectos atendidos por estos tratados de época imperial. En primer lugar, un gran número de ellos se reducirá al desarrollo de la *elocutio*, convirtiéndose en preceptivas literarias, esto es, en *artes bene dicendi*, con total ignorancia de aquel fin para el que había nacido la retórica, esto es, la persuasión. La otra faceta consiste en convertir la retórica en un arte de utilidad jurídica, desinteresándose por los demás géneros oratorios y se va a orientar hacia la formación de los futuros abogados con un amplio desarrollo de los distintos tipos de causas judiciales.

A pesar de todo, los grandes oradores continuarán ejercitándose siempre en la declamación. Cicerón⁸⁷ nos dice que nadie practicó más que él ese trabajo. La declamación para aprender a hablar en público duró como ejercicio escolar hasta la destrucción del mundo romano. E incluso durante el cristianismo se conservaban los mismos temas que hallamos en Séneca y en Quintiliano, según manifiestan las obras de Ennodio, obispo de Pavía en el siglo V.

2. LOS INICIOS DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA IMPERIAL

El nuevo orden político que supuso el paso de la República al Principado y posteriormente al Imperio trajo consigo, entre otros cambios, una nueva concepción de la cultura y consiguientemente de la enseñanza superior. Durante la República, la enseñanza de la retórica constituía una parcela más de la iniciativa privada del ciudadano romano, combinado con la inexistencia de toda clase de controles reglamentarios. La situación comenzó a modificarse durante el primer siglo del Imperio, y aunque dicho período no está exento de ciertas confusiones, ya se aprecian los primeros indicios de una política educativa. La enseñanza superior se ve sometida a la intervención imperial, que proporciona a los docentes lugares públicos donde desempeñar su oficio, se preocupa de asegurar la regularidad de sus salarios, abonados por el propio Estado y no por los padres y, por último, les otorga una serie de privilegios personales y fiscales.

Los emperadores serán siempre, y cada vez más, conscientes de que la cultura es el substrato esencial de toda colectividad y la base sobre la que se asienta su legitimidad. Corresponde a los emperadores de la dinastía Flavia el haber inaugurado esta nueva política institucional, que habría de mantenerse hasta Constantino. Además, la creciente burocratización que trae el nuevo régimen demanda una administración pública cada vez más extensa y capacitada, lo que obligará al poder político a fomentar constantemente la creación de escuelas y controlar su buen funcionamiento como centros de reclutamiento de sus funcionarios. Esta intervención supone el control de la cultura. Aunque la escolarización no era obligatoria, ni tampoco gratuita, progresivamente se fue exigiendo a los municipios que asumieran la responsabilidad de proporcionar como mínimo una enseñanza elemental, a la vez que el propio Estado se comprometía cada vez más en una labor de control e incluso de fomento de la educación.⁸⁸

Esta situación desemboca, como afirma De la Cruz,⁸⁹ en la creación de un *Ius Acaademicum*, un status personal propio de los dedicados al cultivo y transmisión de los saberes, cuya característica más notable será pretender el establecimiento de un ámbi-

to privilegiado para quienes se dedican al saber, aislado en lo posible de las perturbaciones, servidumbres y preocupaciones del resto de los mortales, de modo que les haga posible la plena y sosegada dedicación a su tarea.

2.1. *Locales públicos*

El trato de favor hacia el retórico se aprecia, en primer lugar, en el escenario donde desempeña su oficio. Al igual que sus colegas de grados inferiores, el retórico sigue en el Foro, pero los emperadores ponen a su disposición grandes salas con forma de hexaedro, a modo de pequeños teatros, en consonancia con el lugar de privilegio que Roma concede a la palabra, semejante al que la Atenas de los Sofistas le había asignado en el siglo V a.C. Como afirma Gutiérrez Masson,⁹⁰ este conocedor de los secretos del discurso, hábil en el modo de persuadir, sabedor de los subterfugios de la palabra, mago de la triquiñuela lingüística y de la filigrana verbal, que va a enseñar a convencer, imponer, engañar, enfibrecer e incluso revolucionar, debe verse en un escenario grandioso, como lo será el que rodee a sus alumnos en lo venidero.

Las mejores *exedrae* públicas fueron también elementos de los Foros imperiales, donde los ábsides más grandes, en cada uno de los extremos, pudieron muy bien haber sido utilizados para esta finalidad pedagógica. En tal sentido, Vitrubio⁹¹ recomienda que tales *exedrae* deben ser construidas desde los tres lados de los pórticos de las palestras, y que deben tener asientos, de modo que los filósofos, retóricos y otros, con inquietudes intelectuales, puedan sentarse y discutir. Así pues, cabe suponer que las primeras *exedrae* se corresponden con los *tria fora* de los que nos habla Séneca: el de Julio, edificado por César, el de Augusto y el de Calígula y, más tarde, especialmente el de Trajano, construido por Apolodoro de Damasco, conocido como la *schola Traiani*, cuya vida escolar se perpetuó hasta mediados del siglo VI.⁹²

Pero no sería hasta el año 135, momento en el que Adriano construyó en Roma su célebre *Athenaeum*, cuando encontramos el primer edificio público destinado a la enseñanza superior. Desgraciadamente no sabemos dónde estaba situado, pero sabemos que tenía forma de teatro, pues sus filas de asientos estaban divididas en las familiares cuñas. Naturalmente sus salas estarían reservadas para los más distinguidos gramáticos y retóricos, nombrados públicamente. En opinión de Dell'Oro,⁹³ el *Athenaeum* presenta dos características bien definidas: de un lado, constituye una apuesta estatal por la permanencia de la enseñanza superior; y, de otro lado, agrupa la organización unitaria de las distintas disciplinas consideradas esenciales para la instrucción superior.

Junto a la intervención imperial, destaca la intervención municipal; así, encontramos centros municipales de enseñanza superior en las principales ciudades occidentales del Imperio. En Italia, además de Roma, destacan Nápoles y Milán, cuyo prestigio se reforzará en tiempos de San Ambrosio y San Agustín, por la presencia de la corte imperial de Occidente. En la Galia, las escuelas más célebres a principios del Imperio eran la de Marsella y la de Autun, a las que se unirían posteriormente Burdeos, Tolosa, Narbona, Arles, Lyon, Besançon, etc. En la Bética, destacan Córdoba, Cádiz y Sagunto. En África, el centro más floreciente de retórica se localiza en Cartago.

En Oriente, destacan las grandes escuelas retóricas de Atenas, Alejandría, Antioquía o Cesarea de Palestina. Pero será famosa, sobre todo, la escuela de Constantinopla. Como es sabido, en el año 326 Constantino I traslada la capital del Imperio romano a Oriente, de Roma a Bizancio, que tomó entonces el nombre de Constantinopla. En Constantinopla, la nueva Roma, va a surgir luego una de las más famosas escuelas. El 27 de febrero del año 425, Teodosio II asigna nuevos locales para ampliar la Universidad de Constantinopla, según se recoge en una constitución dirigida a Constantino, prefecto de la ciudad de Constantinopla:

C. Th. 15. 1. 53 (Imp. Theodosius A. et Valentinianus Caes. Constantino P.U.): *Exsedras, quae septentrionali videntur adhearere porticui, in quibus tantum amplitudinis et decoris esse monstratur; ut publicis commodis possint capacitatis ac pulchritudinis suae admiratione sufficere, supra dictorum consessibus deputabit. Eas vero, quae tam orientali quam occidentali lateri copulantur, quas nulla a platea aditus adque egressus patens pervias facit, veterum usibus popinarum iubebit adscribi. His tamen ipsis, quae humiliores aliquanto adque angustiores putantur; vicinarum spatia cellularum ex utriusque lateris portione oportet adiungi, ne quid aut ministris eorundem locorum desit aut populis. Sane si qui memoratas cellulas probabuntur vel imperatoria largitate vel quacumque alia donatione aut emptione legitima possidere, eos magnificentia tua competens pro isdem de publico pretium iubebit accipere.*

Con esta ley, Teodosio II asigna a los docentes públicos de Constantinopla nuevas salas, *exedrae*, en los pórticos del Capitolio. Distingue dos grupos: las *exedrae* del pórtico septentrional, amplias, decoradas y luminosas, que no necesitan ninguna reparación, y las *exedrae* de los lados oriental y occidental, pequeñas y oscuras, que necesitan ser ampliadas, agregándoles los espacios que ocupan las casas y tiendas colindantes. A tal fin la constitución ordena al prefecto de la ciudad que estos locales sean expropiados por causa de utilidad pública y sus propietarios indemnizados.⁹⁴

2.2. Bibliotecas públicas

Además de proporcionar las sedes físicas donde impartir la elocuencia, los emperadores se preocupan de dotar a Roma y a las principales ciudades del Imperio de ricas y variadas bibliotecas como un exponente más de su preocupación por la cultura.

Junto a las bibliotecas privadas, encontramos un número importante de bibliotecas públicas. Se atribuye la primera de todas, instalada en el *Atrium Libertatis*, en el 39 a.C., al adinerado mecenas de las artes Asinio Polión. La biblioteca, proyectada por César, fue ricamente ornamentada por Varrón con numerosas estatuas de los más célebres escritores griegos y latinos.⁹⁵

De finales del siglo I a.C. data la más famosa biblioteca de Roma, fundada por Augusto sobre el Palatino en el templo de Apolo y conocida con el nombre de *bibliotheca ad Apollinis*. Constaba de dos secciones, una griega y otra latina. Entre los años 33 y 23 a.C., Augusto reconstruyó el antiguo Pórtico de Metelo situado en el campo de Marte, destinando el lado posterior de los templos dedicados a Juno y a Júpiter a instalar otra biblioteca pública. También en este caso estaba dividida en dos secciones, griega y latina, y sería destruida como consecuencia de un incendio en el año 80 d.C.⁹⁶

Otra biblioteca de la que se conserva memoria es aquella fundada por Tiberio en la *Domus Tiberiana* situada en el lado septentrional del Palatino, que fue destruida por dos incendios ocurridos en los años 64 y 191. Debían conservarse los archivos de la prefectura urbana y libros de una cierta antigüedad, pues Gelio recuerda haber consultado un libro de Marco Catón Nepote, orador del siglo II a.C.⁹⁷

Escasos datos poseemos sobre uno de los complejos monumentales más impresionantes de la Roma imperial, el *Templum Pacis* construido por Vespasiano entre los años 71 y 75, dentro del cual se encontraban dos salas para la conservación de libros. Se articulaba en una gran plaza circundada de pórticos, al fondo de los cuales se abría en el centro el templo y a sus lados varias aulas. De estas últimas, las situadas sobre el lado suroeste son las únicas actualmente visibles dentro de la iglesia de San Cosme y San Damián.⁹⁸

Especial interés por el mantenimiento y conservación de las bibliotecas tiene Domiciano,⁹⁹ según lo confirma el siguiente comentario de Suetonio:

Dom., 20: Liberalia studia imperii initio neglexit, quanquam bibliothecas incendio absumptas impensissime reparare curasset, exemplaribus undique petitis missisque Alexandream qui describerent emendarentque...

Cabe también destacar la importante biblioteca construida por Trajano en el Foro que lleva su nombre, y que funcionó probablemente hasta tiempos de Diocleciano.¹⁰⁰ También, en opinión de Barbagallo,¹⁰¹ Adriano habría añadido una biblioteca junto al *Athenaeum*. Asimismo, la biblioteca Capitolina, destruida por un relámpago en el 181, y la biblioteca *Panthei*, organizada por Alejandro Severo y el jurista Africano. Destacar, en sentido contrario, la destrucción de todas las bibliotecas cristianas ordenada por Diocleciano.¹⁰² Otras bibliotecas públicas de menor importancia las encontramos ubicadas en los grandes edificios termales, como la terma de Trajano, la de Caracalla y la de Diocleciano.¹⁰³

Respecto a las bibliotecas provinciales fueron muy abundantes. Entre las más interesantes merecen ser recordadas la biblioteca de Como ofrecida a los provinciales por Plinio¹⁰⁴ y las dos bibliotecas de Pérgamo, la primera donada a la ciudad por un personaje desconocido, y la segunda, del siglo II d.C., donada por Flavia Melitine y situada dentro del santuario dedicado a Asclepiades, famosa por sus volúmenes de medicina.

En Oriente, cabe mencionar la rica biblioteca de Alejandría, fundada por Augusto y que funcionó plenamente hasta Calígula, momento a partir del cual se fue extinguiendo en favor del *Museum* de la mencionada ciudad.¹⁰⁵ Otras bibliotecas importantes fueron la de Atenas, Efeso, Timgad y, sobre todo, la de Constantinopla, creada hacia el año 330; llegó a reunir unos cien mil volúmenes, y se repuso pronto, gracias a la protección del emperador Zenón, del incendio que la destruyó el año 475. La biblioteca de Constantinopla gozará siempre del favor y cuidado imperial, como demuestra la iniciativa de Valentiniano I, del año 372 y dirigida a Clearco, prefecto de la ciudad de Constantinopla:

C. Th. 14. 9. 2 (Imppp. Valentinianus, Valens et Gratianus AAA. Clearcho P.U.): *Antiquarios ad bibliothecae codices componendos vel pro vetustate reparandos quattuor Graecos et tres Latinos scribendi peritos legi iubemus. Quibus de caducis populari-*

bus, et ipsi enim videntur e populo, competentes impertiantur annonae; ad eiusdem bibliothecae custodiam condicionalibus et requirendis et protinus adponendis.

2.3. Cátedras públicas

Un aspecto más de la preocupación del poder político por la cultura lo constituye la creación de cátedras oficiales. Los emperadores asumen la creación y el patronato de las cátedras públicas de retórica. Ello da lugar a la aparición de las primeras escuelas públicas, donde los docentes pagados por el Estado imparten sus enseñanzas a las nuevas generaciones de acuerdo con los nuevos principios ético-políticos imperantes en la nueva realidad social.

Suet., *Vespasianus*, 18: *Primus e fisco Latinis Graecisque rhetoribus annua centena constituit...*

Vespasiano es el primero en inaugurar esta política de difusión de la cultura,¹⁰⁶ pero limitada únicamente a la creación de dos cátedras públicas de retórica en Roma: una latina y otra griega, a las que asigna una remuneración de cien mil sestercios¹⁰⁷ con cargo a las arcas imperiales. Desconocemos cuál fue el sistema de nombramiento, aunque parece lógico pensar en una libre designación del poder político en función de los méritos y prestigio de los candidatos. Vespasiano concedió el honor del nombramiento de la cátedra latina a Quintiliano, que había llegado a Roma desde España y que ocupó el puesto durante más de veinte años, momento en el que pasó a ser tutor de los hijos de Domitila, hermana del emperador Domiciano.¹⁰⁸

Desde el punto de vista político, el mecenazgo de Vespasiano responde a un preciso plan de hegemonía cultural y control de los intelectuales: a) el Estado se encarga de cubrir las necesidades de los docentes asignándoles un salario y un espacio donde impartir su elocuencia; b) los docentes públicos imparten sus enseñanzas a todos los que tengan interés por aprender los preceptos de la retórica, formando así a las nuevas generaciones y a la futura clase política, superando la preeminencia aristocrático-republicana; c) en el nuevo sistema político, marcadamente autoritario y monárquico, la cultura y sus representantes están al servicio de los intereses estatales, impartiendo una enseñanza acorde con los principios ético-políticos inspiradores de la nueva realidad.¹⁰⁹

Análogo interés por la cultura debió ser mostrado por los emperadores sucesivos de la dinastía Flavia, Tito y Domiciano, pese al silencio de las fuentes. Bajo Tito, Quintiliano continúa impartiendo sus lecciones desde su cátedra y percibiendo su remuneración oficial. Lo mismo podemos decir de Domiciano. Quintiliano, en efecto, prosigue su actividad docente hasta el año 88, momento en que se jubila en la enseñanza pública. Aunque no debemos olvidar la fuerte represión ejercida por este último emperador sobre aquellos retóricos sospechosos de usar sus discursos públicos para fomentar la oposición al gobernante.

Después del asesinato de Domiciano, los emperadores adoptivos, Nerva y Trajano, también continuaron con la política iniciada por sus predecesores. Plinio, en su panegírico de Trajano,¹¹⁰ compuesto en el año 100, alaba al nuevo emperador como el que ha honrado a los retóricos y a los filósofos y ha hecho revivir el espíritu de aquellos que fomentaban el interés por los estudios superiores.

Innovador de la política de Vespasiano es Adriano con la creación en Roma, en el año 135, de su célebre *Athenaeum*, expresión de su sensibilidad hacia la enseñanza de las artes liberales, donde existirán igualmente cátedras públicas de retórica, aunque desconocemos su número y su remuneración.¹¹¹ Quizá, para atraerse la simpatía de Adriano o en reconocimiento a su labor, Juvenal compuso su sátira séptima,¹¹² dando la bienvenida a su interés por la cultura, del modo en que Plinio lo había hecho con Trajano, y anunciando que «*Et spes et ratio studiorum in Caesare tantum*».

La iniciativa de Vespasiano es continuada por los emperadores Antoninos con su política de extensión de la cultura a otras ciudades del Imperio.¹¹³ Como hemos visto anteriormente, desde finales de la época republicana las ciudades importantes colaboran con el poder central en la difusión de la cultura a través de la financiación de escuelas públicas. Sin embargo, parece que desde los tiempos de Antonino Pío la autonomía municipal comienza a sufrir la todavía incipiente intervención imperial para lograr la apertura de más escuelas, así como para fijar los salarios de los docentes.

La *Historia Augusta*, en la *vita Pii*, atribuye a Antonino Pío la concesión de *honores et salaria* para los retóricos de todas las provincias:

Capitol., Pius 11.3: *Rhetoribus et philosophis per omnes provincias et honores et salaria detulit.*

En la vida de los Sofistas, Filostrato afirma que el primer docente pagado por el Fisco imperial, en la cátedra de retórica de Atenas, habría sido Teodoro, nombrado por Marco Aurelio.¹¹⁴ Poco antes, el mismo Filostrato había afirmado que Loliano de Efezo, alumno de Iseo y maestro de Teodoro, durante el reinado de Antonino Pío fue el primer designado para la cátedra de Atenas.¹¹⁵ De acuerdo con la hipótesis mayoritaria, propuesta por Barbagallo,¹¹⁶ Teodoro habría sido el primero en obtener una cátedra oficial instituida y pagada por el Fisco imperial, mientras que Loliano habría recibido un nombramiento también oficial, pero de financiación municipal.

La política que Vespasiano inauguró en Roma fue repetida en Atenas por Marco Aurelio, el emperador filósofo, quien creó en el año 176, con cargo a la Administración financiera imperial, una cátedra de retórica y cuatro de filosofía a razón de una por cada rama: platónica, aristotélica, epicúrea y estoica.¹¹⁷ La selección de los primeros titulares fue confiada a Herodes Atico, uno de los antiguos preceptores del emperador; posteriormente la selección se encomendó a una comisión de notables.¹¹⁸ Los filósofos recibían anualmente una retribución de sesenta mil sesteracios, mientras que el retórico cuarenta mil, esta cátedra, por tanto, se cotizaba mucho menos que la de Roma.

Continuadores de esta política son los emperadores de la dinastía de los Severos, con quien la cultura sufre una mayor centralización y burocratización.¹¹⁹ Especialmente con Alejandro, que retoma los principios humanitarios y liberales¹²⁰ trazados por el fundador de la dinastía, interviniendo decididamente no sólo en favor de las letras sino también de las ciencias:

Lampr., Alex. 44. 4: *Rhetoribus, grammaticis, medicis, haruspicibus, mathematicis, mechanicis, architectis salaria instituit et auditoria decrevit et discipulos cum amonnis pauperum filios modo ingenuos dai iussit.*

No podemos afirmar con seguridad cuánto de verdad y cuánto de invención existe en la noticia de Lampridio. Desconocemos el número instituido de cátedras de retó-

rica, así como su remuneración, pero de lo que no hay duda es de su existencia que encaja perfectamente con el programa político popular de los emperadores Severos de difusión de la cultura media y superior entre los ciudadanos menos favorecidos económicamente y su lucha contra la vieja aristocracia.

Otro testimonio que combina la autonomía municipal con la intervención imperial todavía en la época de los Severos, tanto en la elección de los docentes como en la libertad de sus salarios, es el siguiente fragmento de Ulpiano:

D. 50. 9. 4 pr. (Ulpianus, Singulari de Officio Curatoris rei publicae): *Ambitiosa decreta decurionum rescindi debent, sive aliquem debitorem dimiserint sive largiti sunt. 1: Proinde, ut solent, sive decreverint de publico alicuius vel praedia vel aedes vel certam quantitatem praestari, nihil valebit huiusmodi decretum. 2: Sed etsi salarium alicui decuriones decreverint, decretum id nonnunquam ullius erit momenti, ut puta si ob liberalem artem fuerit constitutum, vel ob medicinam; ob has enim causas licet constitui salaria.*¹²¹

El texto establece que deben ser rescindidos los decretos de los decuriones cuando sean *ambitiosa*, es decir, cuando hayan condonado alguna deuda o concedido alguna liberalidad: así no tendrá ninguna eficacia el decreto por el que se hayan donado fundos o casas o una suma de dinero. Sin embargo, si los decuriones hubieran concedido a alguien un *salarium*, el *decretum* podrá tener eficacia siempre que su destinatario ejerza una profesión liberal o médica. Porque por estas causas es lícito que se abonen salarios.

Todavía los profesores de la enseñanza pública, eran nombrados y, en consecuencia, destituidos, por el consejo de la ciudad, según se afirma en una disposición del emperador Gordiano III:

C. J. 10. 53(52). 2 (Imp. Gordianus A. Aureliano): *Grammaticos seu rhetores decreto ordinis probatos, si non se utiles studentibus praebeant, denuo ab eodem ordine reprobari posse, incognitum non est.*

Si los testimonios hasta aquí expuestos revelan que al menos hasta la mitad del siglo III el poder central es, más o menos, respetuoso con la autonomía municipal en cuanto a la selección de sus maestros, no se puede decir lo mismo para los siglos sucesivos.¹²² En el Bajo Imperio la intervención se torna regla general. La presión del Estado sobre las ciudades resulta cada vez más fuerte y la autonomía municipal se vuelve más precaria. El emperador, representante del interés común, se ve obligado a intervenir para asegurar y controlar el buen funcionamiento del servicio público que es la enseñanza.

Desde el punto de vista político, el siglo III marca la ruptura con la función originaria atribuida a los intelectuales desde Augusto en cuanto instrumento para justificar la legitimidad del poder imperial, con Diocleciano primero y con Constantino después, el poder político tiene un fundamento teocrático. A partir del siglo IV en adelante la cultura se presenta como el instrumento aglutinador, como el substrato esencial de toda la colectividad. Dos son las características que presenta la cultura en este periodo: una general intervención del poder imperial en la cultura privada y un predominio de la cultura pública.

Buen ejemplo de esta nueva situación es la decisión del emperador Constancio Cloro,¹²³ en la primavera del año 298, que con motivo de la reestructuración de la

escuela de Autun, nombra al retórico Eumenes, alto funcionario de su corte de Tréveris, titular de una cátedra creada por la propia ciudad, asignándole un considerable salario, remuneración que con gran generosidad destinó su titular a la citada escuela:

Paneg. 4. 11: ... *Salarium me liberalissimi principes ex huius reipublicae viribus in sexcentis milibus nummum accipere iusserunt... Hoc ego salarium, quantum ad honorem pertinet, adoratum accipio et in accepti ratione perscribo, sed expensum referre patriae meae cupio et ad restitutionem huius operis, quoad usu poposcerit, destinare...*

Incluso el emperador informa a Eumenes que le ha propuesto como director de la escuela, asignándole un considerable salario con cargo a las arcas municipales:

Paneg. 4. 14: *Merentur et Galli nostri ut eorum liberis, quorum vita in Augustodunensium oppido ingenuis artibus eruditur; et ipsi adulescentes qui hilaro consensu meum Constantii Caesaris ex Italia revertentis suscepere comitatum, ut eorum indoli consulere cupiamus... Unde auditorio huic, quod videtur interitu praeceptoris orbatum, te potissimum praeficere debuimus, cuius eloquentiam et gravitatem morum ex actus nostri habemus administratione compertam... Denique etiam salarium te in sescentis milibus nummum ex rei publicae viribus consequi volumus, ut intellegas meritis tuis etiam nostram consuluisse clementiam. Vale, Eumeni carissime nobis.*

La grave crisis financiera que vive el Imperio en el siglo III afecta también a la enseñanza superior. Diocleciano, en su Edicto del 301, fija la retribución del retórico en 250 denarios, por alumno y por mes.¹²⁴ No obstante, el Edicto no habría de tener ninguna influencia sobre la enseñanza pública por la corta vida que tuvo.

Constantino I, representante del interés colectivo, se ve obligado a intervenir para asegurar el buen funcionamiento de ese servicio de interés público, que es la enseñanza. El emperador trata de asegurar el salario de los docentes recurriendo a las administraciones locales:

C. Th. 13. 3. 2 (Imp. Constantinus A. ad Volusianum a. 326): *Mercedes etiam eorum (medicorum, grammaticorum et professorum aliorum litterarum) et salaria reddi precipimus.*

La llamada a los súbditos y a las ciudades para que paguen los salarios a los docentes es el único modo de mantener tales enseñanzas en un momento en el que el poder central no puede asumir el coste salarial de los que ejercen tales actividades.¹²⁵

Los hijos de Constantino I, Constante y Constancio, prosiguen, con sumo cuidado, la obra de su padre en el campo de la instrucción pública.¹²⁶ En esta línea de intervención directa en las decisiones adoptadas por las ciudades sobre la fijación de los salarios a los docentes se enmarca la siguiente constitución de Constancio del año 349:

C. Th. 12. 2. 1 (Imp. Constantius A. ad Marcellinum Comitem Orientis. Post Alia): *Nulli salarium tribuatur ex viribus rei publicae nisi ei, qui iubentibus nobis specialiter fuerit consecutus. Gravitas igitur tua placitis obsequatur.*

Confirmada posteriormente por Justiniano I,¹²⁷ la disposición imperial pone de relieve, de una parte, la profunda crisis económica en la que se encuentra sumido el Estado y, de otra, el control estatal de la cultura, al prohibir que se pague a nadie un salario con cargo a la *res publica* salvo que exista previamente una autorización imperial.

Con Juliano el Apóstata la intervención imperial termina por convertirse en norma general. Los nombramientos públicos, antaño competencia exclusiva de los municipios, requieren ahora para su validez la ratificación del emperador, como consecuencia de la intervención estatal en aquellos servicios considerados de interés público. En tal sentido se inscribe la famosa disposición del año 362:

C. Th. 13. 3. 5 (Imp. Iulianus A.): *Magistros studiorum doctoresque excellere oportet moribus primum, deinde facundia. Sed quia singulis civitatibus adesse ipse non possum, iubeo, quisque docere vult, non repente nec temere prosiliat ad hoc munus, sed iudicio ordinis probatus decretum curialium mereatur optimorum conspirante consensu. Hoc enim decretum ad me tractandum referetur; ut altiore quodam honore nostro iudicio studiis civitatum accedant.*

La ley de Juliano dispone que los docentes de la enseñanza superior —*magistri studiorum doctoresque*— deben poseer profundos conocimientos de la disciplina que imparten y capacidad para transmitirlos —*facundia*— y, sobre todo, una moralidad ejemplar —*mores*—. El emperador, garante del buen funcionamiento de la enseñanza superior, establece los siguientes requisitos para el acceso de los docentes a la enseñanza pública:¹²⁸ 1) valoración de los méritos de los candidatos mediante concurso público denominado *probatio*, en el que aquéllos presentan una muestra de sus conocimientos al juicio unánime de una comisión de notables —*optimorum conspirante consensu*—; 2) nombramiento, mediante decreto, de la Curia municipal; 3) ratificación imperial de dicho nombramiento.

De acuerdo con la opinión mayoritaria, la ley escolar de Juliano supone un ataque directo contra los docentes cristianos.¹²⁹ Es cierto que el texto de la ley es incoloro, aséptico, simplemente somete el ejercicio de la profesión docente a la autorización previa de los municipios y a la ulterior ratificación imperial, incluso da la impresión de que la medida persigue un mejor nivel de la calidad de la enseñanza. Quizá, esta sea una de las razones de la recepción de la ley en el Código de Teodosio II y posteriormente en el de Justiniano I.¹³⁰ Sin embargo, las sospechas anticristianas se ven confirmadas tras el análisis de la epístola número 61 de Juliano. Se trata de una circular,¹³¹ escrita en griego, sin título, con algunas lagunas, dirigida probablemente a los magistrados y profesores de Oriente.¹³² Con esta circular explicativa de la ley del 362, el emperador después de haber proclamado la perfecta coherencia entre los principios profesados y los conocimientos impartidos, añade: «Así pues, sería necesario que todos los que hacen profesión de enseñar no llevaran en su alma doctrinas que son contrarias a las que públicamente ejercen, y opino que deberían ser así, mucho más que todos, cuantos conviven con los jóvenes, que quieren ser maestros, además de otras cosas, no sólo de elocuencia, sino también de costumbres, y afirman que lo suyo es la filosofía política... Pero los elogiaría todavía más si no mintiesen ni demostrasen ellos mismos que piensan una cosa y enseñan otra a sus alumnos. ¿Cómo? Sin duda para Homero, Hesíodo, Demóstenes, Herodoto y Tucídides, Isócrates y Lisias, los dioses son guía de toda educación; ¿no se creían los unos consagrados a Hermes y los otros a las Musas? Opino que es absurdo que los que interpretan sus obras deshonren a los dioses por ellos honrados; sin embargo, aunque me parece absurdo, no afirmo que los educadores de los jóvenes tengan que cambiar de creencias, sino que les doy a elegir entre no enseñar lo que creen seriamente y, si quieren seguir, que ense-

ñien primero con hechos... Me parece que sería absurdo que los hombres enseñen todo aquello que no creen que está bien... Si piensan que respecto a los seres más honrados se han extraviado, que se vayan a las iglesias de los galileos y que interpreten a Mateo y a Lucas... Pero el joven que desee ir a la escuela no le está prohibido».

Esta circular representa el acto más anticristiano de Juliano dirigido contra los profesores cristianos, a los cuales, bajo la premisa de la coherencia entre la moral y la docencia, se les obliga a elegir entre su religión o su profesión. Tal disposición fue ya censurada por el propio Amiano¹³³ y por Gregorio Nacianceno.¹³⁴ Sin embargo, respecto de algunos docentes cristianos sabemos que Juliano hubiera preferido que continuasen, como Proheresio¹³⁵ o Simpliciano.¹³⁶

La reforma general de los estudios superiores y, consiguientemente, la restauración de una escuela pagana que educase en los principios del politeísmo, en el sentido más tradicionalista de la institución universitaria, apenas duró dos años, pues por una constitución de los emperadores Valentiniano I y Valente, del año 364, los profesores cristianos vuelven a las aulas:

C. Th. 13. 3. 6 (Imp. Valentinianus et Valens AA. ad Mamertinum P.P.): *Si qui erudiendis adulescentibus vita pariter et facundia idoneus erit, vel novum instituat auditorium vel repetat intermissum.*¹³⁷

Dentro de la esfera de competencia municipal, el emperador interviene para recordar sus deberes a las ciudades. Una constitución de Graciano, del año 376, dirigida al prefecto del pretorio de la Galia, prescribe a todas las grandes ciudades la obligación de escoger los mejores retóricos y gramáticos para la instrucción de su juventud:

C. Th. 13. 3. 11 (Imp. Valens, Gratianus et Valentinianus AAA. Antonio P.P. Galliarum): *Per omnem dioecesim commissam magnificentiae tuae frequentissimis in civitatibus, quae pollent et eminent claritudine, praeceptorum optimi quique erudiendae praesideant iuventuti: rhetores loquimur et grammaticos Atticae Romanaeque doctrinae. Quorum oratoribus viginti quattuor annonarum e fisco emolumenta donentur; grammaticis Latino vel Graeco duodecim annonarum. Deductior paulo numerus ex more praestetur; ut singulis urbibus, quae metropoles nuncupantur, nobilium professorum electio celebretur nec vero iudicemus, liberum ut sit cuique civitati suos doctores et magistros placito sibi iuvare compendio. Trevirorum vel clarissimae civitati uberius aliquid putavimus deferendum, rhetori ut triginta, item viginti grammatico Latino, Graeco etiam, si qui dignus repperiri potuerit, duodecim praebeantur annonae.*

Con esta ley, probablemente propuesta por Ausonio,¹³⁸ el joven emperador permite a las ciudades elegir a sus nobles profesores, pero manteniéndose la ratificación imperial; por otra parte, fija la cuantía de su remuneración, lo cual es lógico pues los aludidos pagos se realizan con cargo a las arcas imperiales.¹³⁹ Además, con esta medida Graciano pretende lograr la uniformidad salarial para todos los docentes cualquiera que sea la ciudad donde ejerzan su magisterio: 24 *annonae* para los retóricos y 12 para los gramáticos latinos y griegos. Un tratamiento particular viene reservado a la ciudad de Tréveris donde al retórico se le asignan 30 *annonae*, al gramático latino 20 y al griego, si puede encontrarse a alguien digno de tal nombramiento, 12 *annonae*.

Esta política de intervención activa continúa con la famosa constitución del 27 de febrero del año 425, por medio de la cual Teodosio II organiza los estudios superio-

res de la Universidad de Constantinopla, en una constitución dirigida al prefecto de la ciudad de Constantinopla:

C. Th. 14. 9. 3. 1 (Imp. Theodosius A. et Valentinianus Caes.): *Habeat igitur auditorium specialiter nostrum in his primum, quos Romanae eloquentiae doctrina commendat, oratores quidem tres numero, decem vero grammaticos; in his etiam, qui facundia Gaecitatis pollere noscuntur; quinque numero sint sofistae et grammatici aequae decem. Et quoniam non his artibus tantum adulescentiam gloriosam optamus institui, profundioris quoque scientiae adque doctrinae memoratis magistris sociamus auctores. Unum igitur adiungi ceteris volumus, qui philosophiae arcana rimetur; duo quoque, qui iuris ac legum formulas pandant, ita ut unicuique loca specialiter deputata adsignari faciat tua sublimitas, ne discipuli sibi invicem possint obstrepere vel magistri neve linguarum confusio permixta vel vocum aures quorundam aut mentes a studio litterarum avertat.*

Según la anterior disposición imperial, el claustro de la Universidad de Constantinopla se compone de 31 cátedras, 16 griegas y 15 latinas, repartidas de la siguiente manera: Gramática —diez cátedras griegas y diez latinas—, Retórica —cinco cátedras griegas y tres latinas—, Filosofía —una cátedra griega—, Derecho —dos cátedras latinas—. Dichas enseñanzas se imparten en las amplias y decoradas salas dispuestas en forma de hexaedro situadas en la plaza del Capitolio,¹⁴⁰ a fin de que los alumnos y los maestros no se perturben unos a otros y para que la mezcla de lenguas o de voces no aparte del estudio de las letras los oídos o la inteligencia de éstos.

Por medio de esta disposición, Teodosio II atribuye a la Universidad de Constantinopla el monopolio de la enseñanza superior. No pudiendo eliminar la enseñanza impartida privadamente, el emperador pone especial énfasis en distinguirla de la pública, prohibiendo a los profesores públicos enseñar privadamente bajo la pena de la pérdida de sus privilegios; pero, sobre todo, condena a aquellos docentes privados que ejercen públicamente, poniendo fin a la enseñanza privada impartida públicamente, bajo las penas de la nota de infamia y la expulsión de la ciudad en la que ilícitamente ejercen:

Universos, qui usurpantes sibi nomina magistrorum in publicis magistrationibus cellulisque, collectos undecumque discipulos circumferre consuerunt, ab ostentatione vulgari praecipimus amoveri, ita ut, si qui eorum post emissos divinae sanctionis adfatus quae prohibemus adque damnamus iterum forte temptaverit, non solum eius quam meretur infamiae notam subeat, verum etiam pellendum se ex ipsa ubi versatur inlicito urbe cognoscat. Illos vero, qui intra plurimorum domus eadem exercere privatim studia consuerunt, si ipsis tantummodo discipulis vacare maluerint, quos intra parietes domesticos docent, nulla huiusmodi interminatione prohibemus. sin autem ex eorum numero fuerint, qui videntur intra. Capitolii auditorium constituti, ii omnibus modis privatarum aedium studia sibi interdicta esse cognoscant scituri, quod si adversum caelestia statuta facientes fuerint deprehensi, nihil penitus ex illis privilegiis consequentur, quae his, qui in Capitolio tantum docere praecepti sunt, merito deferuntur.

Respecto a la Universidad de Atenas se mantiene con escasas variaciones en el siglo V; su cátedra de Retórica contaba cada día con más alumnos, fue frecuentada por estudiantes como Gregorio Nacianceno y el emperador Juliano. Pero lo que en verdad renovó la enseñanza pública en Atenas fue la fundación allí de la tercera escuela neoplatónica.

Este interés político por la difusión de la cultura no se verá trastocado por la caída del Imperio de Occidente, al menos para Italia y el norte de África. Tenemos la certeza de que Cartago conoció bajo la paz vándala una actividad intensa, atestiguada particularmente por la compilación de la Antología Latina. Después de las victorias de Belisario, el emperador Justiniano I se preocupó por devolver a esa enseñanza su carácter oficial, según consta en C. J. 1. 27. 1. 42,¹⁴¹ publicada en Constantinopla en el año 534, dirigida al prefecto del pretorio de Africa, donde prevé para Cartago el mantenimiento de dos gramáticos y dos retóricos retribuidos en *annonae* con su equivalencia en dinero, con cargo a las arcas imperiales:

Grammaticis hominibus duobus ad annonas X et ad capita V, ad solidus LXX. sophistis oratoribus hominibus duobus ad annonas X, ad capita V, ad solidos LXX.

Mucho más importante fue el papel que desempeñó Italia, donde la tradición clásica había echado sus raíces más profundas. Más aún que el África vándala, Italia pudo continuar viviendo con arreglo a las normas tradicionales bajo la dominación ostrogoda y, en particular, a lo largo del extenso reinado de su primer rey, el gran Teodorico (493-526),¹⁴² merced al concurso de aquellos dos insignes intelectuales que se llamaron Boecio y Casiodoro. Gracias a este último, designado en el 523 *magister officiorum*, Teodorico favoreció el desarrollo de los estudios¹⁴³ y mantuvo en pleno funcionamiento las cátedras estatales, que atraían a Roma a los estudiantes de las provincias. Nombrado prefecto del Pretorio en el 533, después de la muerte del gran rey, por la regente Amalasueta, Casiodoro logró que la remuneración de los profesores, descuidada algún tiempo, se proveyese con regularidad.

La política de Teodorico sobre la concesión de *annonae* a los retóricos es continuada por Atalarico. Según nos informa Casiodoro (var., 9.21), Atalarico trata de poner fin a la incertidumbre de los docentes públicos sobre el cobro de sus *annonae* estableciendo que el pago se realice semestralmente, en su caso con intereses, y encarga su cumplimiento al Senado de Roma, quien además debe ratificar los nombramientos de los aludidos docentes. El encargado de ejecutar las decisiones de la Asamblea senatorial sería el prefecto de la ciudad.

Justiniano I, al reorganizar Italia tras su reconquista en el 535, mantuvo la misma política administrativa y cultural que Teodorico, según se desprende de la *pragmatica sanctio pro petitione Vigilii* emitida el 13 de agosto del año 554:

App. VII, c. 22: *Ut annona ministretur medicis et diversis. Annonam etiam, quam et Theodoricus dare solitus erat, et nos etiam Romanis indulsumus, in posterum etiam dari praecipimus, sicut etiam annonas, quae grammaticis, ac oratoribus, vel etiam medicis, vel iurisperitis antea dari solitum erat, et in posterum suam professionem scilicet exercentibus erogari praecipimus, quatenus iuvenes liberalibus studiis eruditi per nostram rempublicam floreat.*

Respecto a las provincias, Justiniano I ordena a los particulares y a las ciudades que cumplan sus obligaciones económicas, abonando un salario a los operadores intelectuales, a fin de que puedan seguir dedicándose a la loable profesión de instruir a la juventud:

C. J. 10. 53(52). 6 (Imp. Constantinus A. ad Volusianum a. 321): *Medicos et maxime archiatros vel ex archiatis, grammaticos, et professores alios litterarum et doc-*

tores legum... Mercedes etiam eorum et salaria reddi iubemus, quo facilius liberalibus studiis et memoratis artibus multos instituant.

En cuanto al sistema de acceso a la enseñanza pública, Justiniano I mantiene la regulación establecida por Juliano en C. Th. 13.3.5, examinada anteriormente, con la única diferencia de la eliminación del requisito de la ratificación imperial, según la interpolación efectuada en:

C. J. 10. 53(52). 7 (Imp. Iulianus A. a. 362): *Magistros studiorum doctoresque excellere oportet moribus primum, deinde facundia. Sed quia singulis civitatibus adesse ipse non possum, iubeo, quisquis docere vult, non repente nec temere prosiliat ad hoc munus, sed iudicio ordinis probatus decretum curialium mereatur, optimorum conspirante consensu.*

A pesar del esfuerzo económico realizado por el Estado y por los municipios para la extensión y consolidación de la enseñanza pública, no debe pensarse que toda la enseñanza había llegado a tener tal carácter. Siempre habrá una enseñanza privada, incluso en las ciudades como Roma, Cartago o Constantinopla, que cuentan con cátedras oficiales. Ilustran esta situación dos ejemplos pertenecientes al siglo IV. El primero es San Agustín,¹⁴⁴ que nos dice que cuando llegó por primera vez a Roma para enseñar retórica, empezó reuniendo en su casa a algunos conocidos que pudiesen ayudarle para dar a conocer su presencia como maestro. El otro es Libanio,¹⁴⁵ que en el año 354 volvió a su Antioquía natal desde Constantinopla, donde había desempeñado un cargo oficial, pero, encontrándose entonces sin ocupación, se dedicó, durante algún tiempo, a la enseñanza privada.

2.4. PRIVILEGIOS E INMUNIDADES FISCALES

Además de las sedes físicas donde impartir su elocuencia y de la regularidad de sus salarios, los que estaban dedicados a la educación superior por nombramientos oficiales se beneficiaron también de toda una serie de concesiones que les otorgaban exenciones de impuestos y de deberes cívicos en sus ciudades.

Entre los principales *privilegia* cabe mencionar la *donatio civitatis*. Como es sabido, durante la República la concesión de la ciudadanía es un instrumento político administrado por la clase dirigente con exquisito cuidado, celo de ampliar las prerrogativas conexas a la condición de ciudadano. Corresponde a César el mérito de haber iniciado una nueva política de concesión del *ius civitatis* en favor de los que ejercen actividades intelectuales con la finalidad de incentivar la difusión de la cultura en Roma. Según relata Suetonio, César concedió la ciudadanía a los que enseñaban *artes liberales* y a los que practicaban la medicina, a fin de que viviesen más a gusto en Roma, y a los que no vivían, les apeteciese:

Iulius, 42: *Omnisque medicinam Romae professos et liberalium artium doctores, quo libentius et ipsi urbem incolerent et ceteri adpeterent, civitate donavit.*

El respeto y consideración de Augusto hacia los médicos y profesores de profesiones liberales, se muestra una vez más en las medidas adoptadas durante la carestía del año 10 a.C., según recuerda Suetonio:

Augustus, 42. 3: *Magna vero quondam sterilitate ac difficili remedio cum venalicias et lanistarum familias peregrinosque omnes exceptis medicis et praeceptoribus partimque servitiorum urbe expulisset...*¹⁴⁶

No sabemos si se hizo alguna concesión más bajo la dinastía Julia-Claudia,¹⁴⁷ pero, a partir de la Flavia, se concedieron oficialmente exenciones, parciales y totales. Con Vespasiano se inaugura una verdadera política de inmunidad fiscal y personal.

Arcadio Carisio nos transmite el siguiente rescripto de Vespasiano:

D. 50. 4. 18. 30 (Arcadius Carisius, Singularem de muneribus civilibus): *Magistris, qui civilium numerum vacationem, item grammaticis et oratoribus et medicis et philosophis, ne hospitem reciperent, a principibus fuisse immunitatem indultam et divus Vespasianus et divus Hadrianus rescripserunt.*

Vespasiano y Adriano ratifican en sus respectivos rescriptos la exención de las cargas a los gramáticos, retóricos, médicos y filósofos de alojar a soldados. Por tanto, esta inmunidad viene renovada ahora explícitamente mediante este rescripto.

Un texto epigráfico, emitido en Pérgamo, contiene un edicto de Vespasiano del 27 de diciembre del 75,¹⁴⁸ que confirma sustancialmente el rescripto recordado por Arcadio Carisio. Se concede a los maestros de enseñanza secundaria y superior, gramáticos y retóricos junto a los médicos, la inmunidad fiscal —*neque tributa exigi*— y la liberación de alojar a soldados, así como una especial protección de sus personas contra cualquier violencia, conminando con penas severísimas a aquellos que no observen estos privilegios. Además, la constitución permite a estos trabajadores intelectuales construir *collegia immunes in fanis delubris templis*.

La política de exenciones iniciada por Vespasiano, es continuada por los emperadores de la dinastía Flavia. Según Suetonio,¹⁴⁹ Tito habría confirmado por primera vez en bloque, mediante un edicto, todos los privilegios concedidos a los retóricos por sus predecesores. Igualmente, según Dión Casio,¹⁵⁰ habría actuado Domiciano.

La regla establecida por Tito, es seguida por Nerva, según se desprende de las cartas de Plinio a Trajano, que dan testimonio de un edicto confirmatorio de las concesiones hechas por los emperadores precedentes:

epist. 10. 58(66) Edictum divi Nervae. 7: *Quaedam sine dubio, Quirites, ipsa felicitas temporum edicit, nec spectandus est in iis bonus princeps, quibus illum intellegi satis est, cum hoc sibi civium meorum spondere possit vel non admonita persuasio, me securitatem omnium quieti meae praetulisse, ut et nova beneficia conferrem et ante me concessa servarem.* 8: *Ne tamen aliquam gaudiis publicis adferat haesitationem vel eorum, qui impetraverunt, diffidentia vel eius memoria, qui praestitit, necessarium pariter credidi ac laetum obviam dubitantibus indulgentiam meam mittere.* 9: *Nolo existimet quisquam, quod alio principe vel privatim vel publice consecutus sit, ideo saltem a me rescindi, ut potius mihi debeat. Sint rata et certa, nec gratulatio ullius instauratis egeat precibus, quem fortuna imperii vultu meliore respexit. Me novis beneficiis vacare patiantur et ea demum sciant roganda esse, quae non habent.*

La política iniciada por Vespasiano encuentra continuidad en Adriano. El mecenazgo del emperador liga a los intelectuales con su persona, la concesión de honores y privilegios dependen de la buena relación con el emperador. Acentúa aún más la sumisión de la cultura y de los intelectuales al poder político. Por otra parte, Adriano

es el primero en romper la tradicional hegemonía romano-italica, inaugurando una relación distinta con las provincias, sobre todo, con aquellas de lengua griega.¹⁵¹ Ello viene confirmado no sólo por el texto de Arcadio Carisio, examinado anteriormente, donde se menciona a Vespasiano y Adriano, sino por el siguiente pasaje de Modestino de su libro segundo de *Excusationibus*:¹⁵²

D. 27. 1. 6. 8 (Modestinus, II Excusationum): *Consimiliter autem his omnibus Divus pater meus mox ingrediens principatum Constitutione existentes honores et immunitates firmavit scribens, philosophos, rhetores, grammaticos, medicos immunes esse a ludorum publicorum regimine, ad aedilitate, a sacerdotio, a receptione molitum, ab emptione frumenti, olei; et neque iudicare, neque legatos esse, neque in militia numerari nolentes, neque ad alium famulatum eos cogi.*

El edicto adrianeo contiene la lista hasta ahora más amplia de exenciones. Algunas de ellas eran particularmente apropiadas para las ciudades griegas, como la de responsable del gimnasio, magistratura municipal, esencial para la instrucción de los jóvenes y, tal vez, como centro de reunión de los ancianos. La de inspector de pesos y medidas, magistratura cuyas funciones eran las mismas que las asignadas a los ediles en Roma. Otras son de una aplicación más general, como la exención de deberes sacerdotales, la dignidad sacerdotal comportaba un *honor* gravoso patrimonialmente, pues tenían obligación de dar donativos en dinero para la construcción de edificios públicos y organizar costosos juegos; la de alojamiento, que al contrario de las anteriores no era un *honor*, sino una carga exclusivamente patrimonial que consistía en la obligación del propietario de casas de hospedar, por turnos, a magistrados y funcionarios y a su acompañamiento. En el caso del alojamiento a soldados, todos los habitantes de una ciudad venían obligados a proporcionarles todo lo necesario; la de la supervisión de la distribución del grano y de aceite, son *munera personarum* conexos con la *cura annonae urbis*, por la que cuando era necesario adquirir grano o aceite, a veces, se solicitaban contribuciones voluntarias; la del oficio de juez en los procesos civiles, es también un *munus* personal; la de asumir los deberes de embajador y la del servicio militar, también considerados *munera personarum*.¹⁵³ En opinión de Marotta,¹⁵⁴ estamos, por primera vez, ante una inmunidad de carácter general frente a todo *munus*, a todo *honor*.

Los efectos del edicto habrían de mostrarse perjudiciales para las finanzas municipales, pues la multiplicación de aquellas exenciones liberaban a unos para gravar a otros con todo el peso de las obligaciones comunes, razón que obliga a intervenir a Antonino Pío,¹⁵⁵ que con su epístola al Koinon de Asia trata de reparar y corregir dichos efectos, según nos informa Modestino en:

D. 27. 1. 6. 2 (Modestinus, II Excusationum): *Est autem et numerus rhetorum in unaquaque civitate, qui vacationem numerum habent, et haereses quaedam propositae lege; quod manifestum est ex Epistola Antonini Pii, quae descripta quidem est communitati Asiae, universo autem orbi conveniens est, cuius capitulum hic subiectum est. Minores quidem civitates possunt quinque medicos immunes habere, et tres sophistas, grammaticos totidem; maiores autem civitates septem, qui curent, quatuor, qui doceant utramque doctrinam; maximae autem civitates decem medicos, et rhetores quinque, et grammaticos totidem. Supra hunc autem numerum ne maxima quidem civitas immunitatem praestat. Decet autem maximo quidem numero uti*

metropoles gentium, secundo autem, quae habent vel forum causarum, vel loca iudiciorum, tertio autem reliquas.

Aunque transmitida por Modestino, sin embargo, como ha demostrado Marotta,¹⁵⁶ el jurista no habría tenido forma de conocer el texto de la epístola, sino que la información la habría obtenido del *excusationibus tutelarum liber singularis* de Paulo. Aunque la disposición imperial se dirige a los súbditos de Asia, como lo prueba la lengua en la que está escrita,¹⁵⁷ Modestino la considera susceptible de ser aplicada en todo el Imperio. Quizá, como opina Coppola,¹⁵⁸ la disposición formase parte de un programa general dirigido a regular la cultura pública en las provincias. El emperador establece que en toda ciudad debe existir una lista de retóricos que tengan derecho a la inmunidad, y cuantifica su número en función del tipo de ciudad de que se trate: las ciudades más pequeñas pueden tener cinco médicos, tres sofistas y otros tantos gramáticos; las ciudades algo mayores, siete médicos, cuatro sofistas y cuatro gramáticos, y las grandes ciudades diez médicos, cinco sofistas y cinco gramáticos. Respecto a los criterios para decidir cuándo una ciudad puede ser considerada grande, mediana o pequeña, Antonino Pío establece los siguientes: en el primer grupo, todas las ciudades que oficialmente sean consideradas como metrópolis; en el segundo, aquellas que sean sede de un *forum causarum vel loca iudiciorum*, y, en el tercer grupo, todas las demás. En todo caso, la curia puede disminuir, nunca aumentar, el número de intelectuales públicos previstos por la ley.

Alguna duda en cuanto a su autoría suscitan los párrafos 3 y 4 de D. 27. 1. 6:

3: *excedere quidem hunc numerum non licet, neque sententia senatus, neque alia qua adinventione; minuere autem licet, quoniam pro civilibus muneribus apparet hoc tale factum.* 4: *Et utique non aliter de immunitate hac fructum habebunt, nisi decreto senatus inscripti fuerint numero concesso, et circa operationem se negliger non habeant.*

En nuestra opinión, ambos fragmentos encuadran perfectamente en el contexto de la disposición imperial completándola, como afirma Volterra,¹⁵⁹ desde el punto de vista lógico y normativo. El nombramiento de los beneficiados corresponde a la curia, siempre que no exceda del número fijado. Igualmente, en caso de incumplimiento de sus funciones pueden ser destituidos, según se afirma en el párrafo 6 de D. 27.1.6 para un caso concreto de negligencia en el ejercicio de la profesión médica.

La misma *ratio* debe haber inspirado al emperador Gordiano III cuando afirma en:

C. J. 10. 53(52). 2 (Imp. Gordianus A. Aureliano): *Grammaticos seu oratores decreto ordinis probatos, si non se utiles studentibus praebeant, denuo ab eodem ordine reprobari posse incognitum non est.*

Volviendo a la epístola de Antonino Pío, hay una excepción en cuanto al *numerus clausus* y al *origo* de los intelectuales que deben gozar de las anteriores exenciones en favor de los docentes más ilustres, aun cuando superen el límite y residan lejos de su patria, según el testimonio de Paulo que recoge las palabras del emperador y es transmitido por Modestino en:

D. 27. 1. 6. 10 (Modestinus, II Excusationum): *Valde tamen disciplinis instructos, et si supra numerum, et in aliena patria moram faciant, esse immunes Paulus scribit, didens Divum Pium Antoninum ita iussisse.*

El principio es enunciado aún más claramente por Paulo en:

D. 50. 5. 9 pr. (Paulus, I Responsorum): *Eos, qui Romae profitentur, proinde in patria sua excusari muneribus oportere, ac si in patria sua profiterentur.*

Según Paulo, aquellos que no siendo romanos enseñen públicamente en Roma deben obtener de su ciudad la *excusatio muneribus*, lo mismo que si en su patria fueran profesores.

El *numerus clausus* establecido por Antonino Pío plantea el interrogante de si en las ciudades, con independencia de su tamaño, podía haber más docentes que los fijados por la disposición imperial. En nuestra opinión, las reflexiones que al respecto han hecho Barbagallo y Coppola,¹⁶⁰ permiten afirmar que no existe ninguna conexión entre el ejercicio oficial de las profesiones intelectuales y las inmunidades; por lo que cabe pensar que dicho número podría ser rebasado ampliamente por lo que respecta a la función docente, no así respecto a las inmunidades por la enorme carga económica que ello hubiera supuesto para las ciudades.

La política de protección de los intelectuales desarrollada por Antonino Pío es ratificada por el emperador Commodo, según la información que nos suministra Modestino (D. 27.1.6.8) y que nos ha permitido conocer el contenido de la disposición adrianea, anteriormente examinada.

Respecto a la exención de la tutela, probablemente sería concedida, para casos singulares, por los *Divi Fratres* y Severo-Caracalla, y generalizada para todos los retóricos por la jurisprudencia del siglo III; así parece desprenderse de un texto de los *Fragmenta Vaticana* extraído del *liber de excusationibus* de Ulpiano:

F.V. 149: *Philosophis quoque et medicis et rhetoribus et grammaticis, quibus per hanc professionem immunitas dari solet, etiam vacatio a tutelis datur tam divorum principum rescriptis quam imperatorum nostrorum. Quantum ad medicos uniuscuiusque civitatis pertinet, intra numerum quinque esse debere sacrae constitutiones docent. Cetera.*

En el mismo sentido se expresa Paulo, cuya opinión es transmitida por Modestino en:

D. 27. 1. 6. 5 (Modestinus, II Excusationum): *Et philosophos quidem liberari a tutelis Paulus scribit ita: Philosophi, oratores, grammatici, qui publice iuvenibus prosunt, excusantur a tutelis, nam et Ulpianus libro quarto de officio Proconsulis ita scribit.*

Modestino recoge, además de la exención de la tutela, la curatela:

D. 27. 1. 6. 1 (Modestinus, II Excusationum): *... rhetores... quemadmodum a reliquis muneribus, ita et a tutela, et a cura requiem habent.*¹⁶¹

Los privilegios concedidos por Antonino Pío y confirmados por Commodo, son ratificados por Septimio Severo y Caracalla, según la información que nos proporciona Modestino:

D. 27. 1. 6. 9 (Modestinus, II Excusationum): *Amplius et illud scire oportet, et eum, qui in patria propria docet, aut medicatur, immunitatem hanc habere; si enim existens Cumanus in Caesarea doceat, aut medicetur, apud Cumanos immunitatem non habet; et hoc ita promulgatum est a Divo Severo et Antonino.*

De acuerdo con un sector de la doctrina, creemos que no cabe una interpretación restrictiva respecto a la excepción establecida por Antonino Pío.¹⁶²

Con Constantino I los retóricos resultan especialmente favorecidos. Veamos dos constituciones de los años 321/4 y 333:

C. Th. 13. 3. 1 (Imp. Constantinus A. ad Volusianum): *Medicos, grammaticos et professores alios litterarum immunes esse cum rebus, quas in civitatibus suis possident, praecipimus et honoribus fungi; in ius etiam vocari eos vel pati iniuriam prohibemus, ita ut, si quis eos vexaverit, centum milia nummorum aereo inferat a magistratibus vel quinquennialibus exactus, ne ipsi hanc poenam sustineant, servus eis si iniuriam fecerit, flagellis debeat a suo domino verberari coram eo, cui fecerit iniuriam, vel si dominus consensit, viginti milia nummorum fisco inferat, servo pro pignore, donec summa haec exsolvitur, retinendo. Mercedem etiam eorum et salaria reddi praecipimus. Quoniam gravissimis dignitatibus vel parentes vel domini vel tutores esse non debent, fungi eos honoribus volentes permittimus, invitos non cogimus.*

Aunque la constitución no menciona a los retóricos, entendemos que su inclusión está implícita dentro de la expresión genérica *professores alios litterarum*. Se trata de la concesión más amplia hasta ahora realizada, consagra la inviolabilidad de sus personas y de sus cosas —*munera personalia e patrimonialia*—, menciona a título de ejemplo la *in ius vocatio* y los *pati iniuriam*, establece una importante pena pecuniaria contra quien les cause algún daño y al mismo tiempo les exime de las cargas municipales. Además, Constantino I hace una llamada a los súbditos y a las ciudades para que paguen sus retribuciones. Concluye permitiéndoles eximirse de la *patria y dominica potestas* y de la tutela.

Veamos la constitución del año 333:

C. Th. 13. 3. 3 (Imp. Constantinus A. ad Populum): *Beneficia divorum retro principum confirmantes medicos et professores litterarum, uxores etiam et filios eorum ab omni functione et ab omnibus muneribus publicis vacare praecipimus nec ad militiam comprehendi neque hospites recipere nec ullo fungi munere, quo facilius liberalibus studiis et memoratis artibus multos instituant.*

Además de confirmar genéricamente la exención de toda función y *munus publicum*, ejemplificando el deber de prestar el servicio militar y el alojamiento de soldados, Constantino I los extiende a la mujer y a los hijos de los retóricos, con una motivación de todo punto loable: a fin de que estos intelectuales puedan con mayor facilidad instruir a los jóvenes en los estudios liberales.

Las inmunidades concedidas por Constantino I son confirmadas por Valentiniano I para los retóricos que desarrollan su actividad docente en la ciudad de Roma, según consta en una constitución dirigida a Principio, prefecto de la ciudad:

C. Th. 13. 3. 10 (Imp. Valentinianus, Gratianus et Valens AAA. ad Principium P.U. a. 370?): *Medicis et magistris urbis Romae sciant omnes immunitatem esse concessam, ita ut etiam uxores eorum ad omni inquietudine tribuantur immunes et a ceteris oneribus publicis vacent, eosdemque ad militiam minime comprehendi liceat, sed nec hospites militares recipiant.*

El emperador expresamente reafirma la inmunidad de los médicos y docentes y sus esposas a todas las cargas públicas, mencionando a título de ejemplo el servicio

militar y el alojamiento de soldados, para que puedan con tranquilidad y sosiego desarrollar su función. Aunque no hace mención de los hijos, hay que entender su inclusión en base a la normativa anterior.¹⁶³

La inmunidad a las cargas curiales que venían disfrutando los hijos de los retóricos son suprimidas por Teodosio I, en una disposición del año 383, dirigida a Postumiano, prefecto del Pretorio, si previamente ya las hubieran disfrutado sus padres:

C. Th. 12. 1. 98 (Imppp. Gratianus, Valentinianus et Theodosius AAA. Postumiano P.P.): *In muneribus peragendis, si qua soluta ante non fuerant, vel in substituendis idoneis, ne quid patriae perisse videatur, vel in filiis retinendis priorum praecepta principum sublimitas tua custodiat. Eos quoque, qui advocaciones obtentu curialia onera declinat, agere universa compellat, quae etsi necessitas non exigit, tamen patria non remittit. Ipsos quin etiam filios magistrorum, qui ex curiali stirpe descendunt, simili modo obnoxios esse decernat.*¹⁶⁴

Aún más grave es el hecho recogido en una carta de Simaco, cuyo destinatario es desconocido, por la que Teodosio I suprime los salarios de los profesores del Ateneo romano.¹⁶⁵

La elevada función social de los retóricos alcanza uno de sus mayores reconocimientos con Teodosio II. Ello es consecuencia de la profunda renovación de la enseñanza pública llevada a cabo por este Emperador en el año 425 (C. Th. 14.9.3). Veamos las dos constituciones que Teodosio II dedica a los privilegios e inmunidades de los retóricos, que curiosamente son emitidas el mismo día, el 30 de noviembre del 414:

C. Th. 13. 3. 16 (Impp. Honorius et Theodosius AA. Monaxio P.P.): *Grammaticos oratores atque philosophiae praeceptores nec non etiam medicos praeter haec quae retro latarum sanctionum auctoritate consecuti sunt privilegia immunitatesque frui hac praerogativa praecipimus, ut universi, qui in sacro palatio inter archiatros militarunt cum comitiva primi ordinis vel secundi, nulla municipali, nulla curialium conlatione, nulla senatoria vel glebali descriptione vexentur, seu indepta administratione seu accepta testimoniali meruerint missionem, sint ab omni functione omnibusque muneribus publicis immunes nec eorum domus ubicumque positae militem seu iudicem suscipiant hospitandum. Quae omnia filiis etiam eorum et coniugibus inlibata praecipimus custodiri, ita ut nec ad militiam liberi memoratorum trahantur inviti. Haec autem et professoribus memoratis eorumque liberis deferenda mandamus.*

C. Th. 13. 3. 17 (Impp. Honorius et Theodosius AA. Helioni magister officiorum): *Artium liberalium professoribus ac praecipue medicis, qui cum comitivae primi ordinis ac secundi militant dignitate, privilegia et beneficia a retro principibus praestita nec non etiam nova ipsis eorumque filiis clementia nostra detulit, ut cohaerens sanctio protestatur; quae tenaciter observari oportet.*

Además, Teodosio II quiere que los profesores de estudios superiores formen parte de la nobleza del Imperio, según una disposición del año 425, dirigida a Teófilo, prefecto de la ciudad de Constantinopla:

C. Th. 6. 21. 1 (Imp. Theodosius A. et Valentinianus Caes. Theofilo P.U.): *Grammaticos Graecos Helladium et Syrianum, Latinum Theofilum, softistas Martinum et Maximum et iuris peritum Leontium placuit honorari codicillis comitivae ordinis primi iam nunc a nostra maiestate perceptis, ita ut eorum qui sunt ex vicariis dig-*

nitare potiantur. Qua in re quicumque alii ad id doctrinae genus, quod unusquisque proficitur; ordinati prodentur, si laudabilem in se probis moribus vitam esse monstraverint, si codendi peritiam facundiamque dicendi, interpretandi subtilitatem, copiam disserendi se habere patefecerint et coetu amplissimo iudicante digni fuerint aestimati, qui in memorato auditorio professorum fungantur officio, hi quoque, cum ad viginti annos observatione iugi ac sedulo docendi labore pervenerint, isdem, quibus praedicti viri, dignitatibus perfruantur.

Aquellos docentes que hayan llevado una vida ejemplar y hayan sido unos excelentes profesores pueden obtener, después de veinte años de profesión, la distinción de la *comitiva primi ordinis*, equiparándose al resto de los *ex vicarii*.¹⁶⁶

Justiniano I muestra también el mismo interés por la cultura y por aquellos que la difunden manifestado anteriormente por Teodosio II. Mediante las oportunas interpolaciones, recoge en su Código, libro X, título 53(52) «*de professoribus et medicis*» algunas constituciones confirmatorias de los privilegios e inmunidades concedidos a los retóricos. La primera constitución es una síntesis de otras dos de Constantino I, C. Th. 13.3.1 y C. Th. 13.3.3, examinadas anteriormente:

C. J. 10. 53(52). 6 (Imp. Constantinus A. ad Volusianum a. 321): *Medicos at maxime archiatros vel ex archiatis, grammaticos et professores alios litterarum una cum uxoribus et filiis nec non etiam rebus, quas in civitatibus suis possident, ab omni functione et ab omnibus muneribus civilibus vel publicis immunes esse praecipimus neque in provinciis hospites recipere nec ullo fungi munere nec ad iudicium deduci vel exhiberi vel iniuriam pati, ut, si quis eos vexaverit, poena arbitrio iudicis plectetur. Mercedes etiam eorum et salaria reddi iubemus, quo facilius liberalibus studiis et memoratis artibus multos instituant.*

Con esta constitución Justiniano confirma los privilegios concedidos a los retóricos, sus mujeres, sus hijos y sus bienes. En general están exentos de desempeñar toda función y *munus* civil o público; en particular alojar soldados o formar parte de tribunales. Además, recuerda a los súbditos y a las ciudades su obligación de contribuir económicamente al mantenimiento de los retóricos, alegando la misma justificación que en su momento dio Constantino I: para que con mayor facilidad instruyan a muchos en los estudios liberales y en las mencionadas artes.

En la misma línea se sitúa la última constitución que cierra el título 53(52):

C. J. 10. 53(52). 11 (Imp. Honorius et Theodosius AA. Monaxio P.P. a. 414): *Grammaticos oratores atque philosophiae praeceptores nec non etiam medicos praeter haec, quae retro latorum sanctionum auctoritate consecuti sunt privilegia immunitatesque, frui hac praerogativa praecipimus, ut universi, qui in sacro palatio inter archiatros militarunt, cum comitivam primi ordinis vel secundi adepti fuerint aut maioris gradum dignitatis adscenderint, nulla municipalis, nulla curialium conventionem vexentur; seu indepta administratione seu accepta testimoniali meruerint missionem: sint ab omni functione omnibusque muneribus publicis immunes, nec eorum domus ubicumque positae militem seu iudicem suscipiant hospitandum. Quae omnia filiis etiam eorum et coniugibus illibata praecipimus custodiri. Haec autem et professoribus memoratis eorumque liberis deferenda mandamus.*

Justiniano I, reproduciendo la disposición de Teodosio II en C. Th. 13.3.16, ratifica en favor de los retóricos, sus mujeres y sus hijos, los privilegios otorgados a los médicos.

Respecto de la exención de la tutela y de la curatela, Justiniano I continúa la línea trazada por sus predecesores, según se afirma en I. J. 1. 25. 15:

*Item Romae grammatici, rhetores et medici et qui in patria sua id exercent et intra numerum sunt, a tutela vel cura habent vacationem.*¹⁶⁷

Igual que hizo Teodosio II (C. Th. 6.21.1), Justiniano otorga honores y dignidades a los retóricos que se jubilan al cabo de 20 años de actividad docente, siempre que hubieran llevado una vida ejemplar, hubieran demostrado pericia en enseñar, elocuencia en el decir, agudeza al interpretar y facilidad para discutir:

C. J. 12. 15. 1 (Imp. Theodosius A. et Valentinianus C. Theophilo P.U. a. 425):
Grammaticos, tam graecos quam latinos, sophistas et iurisperitos, in hac regia urbe professionem suam exercentes, et inter statutos connumeratos, si laudabilem in se probis moribus vitam esse monstraverint, si docendi peritiam facundiamque dicendi interpretandique subtilitatem et copiam disserendi se habere patefecerint, et coetu amplissimo iudicante digni fuerint aestimati, quum ad viginti annos observatione iugi ac sedulo docendi labore pervenerint, placuit honorari, et his, qui sunt ex vicaria dignitate, connumerari.

II. ESTUDIOS DE DERECHO

1. Período republicano y clásico

Desde el siglo II a.C., por influencia helénica, se introduce la retórica en los tribunales romanos, dando lugar a una actividad peculiar: la abogacía, cuya función es la asistencia y defensa de los ciudadanos ante los tribunales. Más que competencia jurídica, el abogado tiene habilidad para persuadir al juez o tribunal. Es cierto que ocasionalmente existen abogados que se convierten en notables juristas, como ocurrió con Servio Sulpicio Rufo y con Tuberón,¹⁶⁸ pero ello es el resultado de posteriores estudios, y no hace más que confirmar la clara separación que durante todo el período republicano existe entre jurisconsulto y orador o abogado. En palabras de García Garrido,¹⁶⁹ el jurisprudente orienta al cliente ilustrándole sobre el derecho aplicable a su caso y aconsejándole la fórmula más idónea para recurrir ante el pretor. El orador le acompaña y ayuda en la batalla forense.

La profesión forense exige el uso y el dominio de la elocuencia, pero no el conocimiento del Derecho. Aunque a los abogados se les reconoce y hasta se les alaba, en cierto sentido, el buen conocimiento del Derecho, nunca se les exige de forma absoluta. No es impropio, ni indigno, solicitar, cuando lo creyese oportuno, el parecer de un jurisconsulto. En la práctica, los abogados poseen un escaso y casi nulo barniz jurídico. Buen ejemplo de esta situación es Antonio, uno de los interlocutores del *De oratore*, que rechaza por principio los conocimientos jurídicos y llega incluso ingenuamente a declararse profano e ignorante en la complicada ciencia de los juristas. El Derecho era una cosa en la que los mismos expertos diferían con frecuencia, y si al analizar un caso se necesitaba consejo sobre la posición legal, se podía siempre consultar a un jurista o mirar un texto.¹⁷⁰ Lo que el orador necesitaba realmente era sentido común en la selección y presentación de sus argumentos.

Esta actitud general de los abogados hacia el Derecho contrasta, sin embargo, con la posición de Cicerón. Para el más preclaro representante de los oradores republicanos los estudios de Derecho deben formar parte de la instrucción del abogado.¹⁷¹ Cicerón había sido educado en la vieja tradición según la cual los escolares aprendían de memoria las Doce Tablas y las recitaban.¹⁷² En su juventud había adquirido conocimientos de Derecho, tuvo como maestros a los dos Q. Mucio, el augur y el pontífice.¹⁷³ Pero en lo hondo de su corazón Cicerón fue siempre un orador antes que un jurista, y, como otros oradores, consideraba a la jurisprudencia como una ciencia inferior a la retórica y sentía respecto a los juristas un cierto complejo de superioridad.¹⁷⁴ Aunque consideraba a Servio Sulpicio Rufo como el mejor orador entre los jurisconsultos —*iuris peritorum eloquentissimus*—,¹⁷⁵ lo considera un orador de segunda categoría.¹⁷⁶ Pese a ser amigo de Servio, Cicerón se burla de este jurisconsulto cuando afirma que abandonando la oratoria probó una afección paternal por la jurisprudencia.¹⁷⁷ Por su parte, Aquilio Galo, firme opositor de Cicerón, cuando era consultado sobre una cuestión de hecho, respondía: *¡Nihil hoc ad ius, ad Ciceronem!*¹⁷⁸ Para Cicerón el conocimiento del Derecho era esencial, pero no constituía el verdadero objeto de la actividad del orador; por tanto, éste tenía únicamente para el orador un valor instrumental.¹⁷⁹

En Roma, jurisconsulto y orador o abogado tienen asignadas funciones distintas en el proceso romano. La defensa forense no fue la actividad preferida por los jurisconsultos.¹⁸⁰ Según García Garrido,¹⁸¹ ambas funciones estaban separadas y tenían su esfera de aplicación en las dos fases en las que se dividía el *ordo iudiciorum privatorum*: la fase *in iure* ante el pretor y la fase *apud iudicem* ante el juez. En la primera se fijaban los términos de la controversia y el derecho aplicable al caso, mediante la realización de los ritos y declaraciones solemnes de las acciones de la ley o la redacción de la fórmula; mientras que, en la segunda, el juez pasaba a examinar las circunstancias de hecho y a valorarlas mediante las pruebas para condenar o absolver al demandado, de acuerdo con lo establecido ante el pretor. Misión propia del jurista es aconsejar a las partes sobre los medios procesales más adecuados para plantear el litigio y sobre el derecho que les asiste; en cambio, el abogado acompaña al cliente en los trámites procesales e interviene en la presentación de las pruebas.

Esta especialización profesional iniciada en el siglo II a.C., llega a su punto culminante en el siglo I d.C., según se desprende de las palabras que Tácito¹⁸² pone en boca de un elogiador del período republicano: ... *sive ad rem militarem sive ad iuris scientiam sive ad eloquentiae studium inclinasset, id solum ageret, id universum hauriret.*

Poco cambian las cosas durante el período clásico. Los abogados siguen indiferentes en cuanto al estudio del Derecho. Quintiliano, como lo había hecho antes Cicerón, considera esencial el conocimiento del Derecho. El gran abogado y retórico calagurritano juzga muy peligrosa la doctrina de Antonio, pues la experiencia le había enseñado que el abogado tenía que captar de improviso algún punto legal que pudiera presentarse en el desarrollo del caso mismo:

inst, 12. 3. 1: *Iuris quoque civilis necessaria huic viro scientia est... Quo autem modo patronum se causarum non falso dixerit, qui, quod est in causis potentissimum, sit ab altero petiturus, paene non dissimilis iis qui poetarum scripta pronun-*

tiant? 2: Nam quodam modo mandata perferet, et ea quae sibi a iudice credi postulaturus est, aliena fide dicet, ei ipse litigantium auxiliator egebit auxilio... Non deformiter respectet et inter subsellia minores advocatos interroget? 3: Quid si quis non satis in ea re doctus falsum aliquid subiecerit? Hoc enim est maximum ignorantiae malum, quod credit eum scire qui moneat.

Los juristas se muestran fieles a la tradición pontifical, para gloria de la ciencia jurídica romana; aunque no faltan ejemplos de juristas prestigiosos como Aristón o Paulo¹⁸³ que actúan alguna vez como abogados. Pero en general, como afirma Pugliese,¹⁸⁴ se puede decir que los juristas de relieve o se abstienen de ejercer la abogacía, o la ejercen únicamente en algún período de su vida y de forma marginal. Lo mismo se puede afirmar para los grandes abogados, que nunca fueron juristas y mantuvieron una cierta distancia con los teóricos del Derecho.

2. Período postclásico

La distinción entre jurista y abogado, desde su aparición en el siglo II a.C. y consolidada durante toda la época clásica, experimenta en el Bajo Imperio, especialmente en la *pars orientis* del mismo, una radical transformación.¹⁸⁵ En la época postclásica se opera la fusión de ambas figuras; desaparece el *orator*, pues resulta difícil que un mero orador, sin conocimientos jurídicos, pudiera desarrollar una labor eficaz en el proceso; y el *advocatus*, antes un mero *rhetor*, con escasísimos conocimientos jurídicos, es ahora un jurista, con amplios y profundos estudios en escuelas de Derecho.¹⁸⁶

No sería ajena a esta transformación la razón técnica de la generalización de la *cognitio extra ordinem*, donde, como es sabido, desaparece la bipartición clásica del *ordo iudiciorum privatorum*, el proceso se tramita ante el juez-magistrado y se plantean conjuntamente las cuestiones jurídicas con los supuestos de hecho y con las pruebas. Ello hace que el abogado tenga que ser un jurista, formado en las escuelas de Derecho. La profesión forense tiene ahora un único objetivo: defender al cliente con la ciencia jurídica y con la elocuencia. Por otra parte, también habría contribuido a la aludida transformación la creciente burocratización que sufre el Estado romano en este período, que trae consigo, entre otras cosas, un incremento notable del número de funcionarios al servicio de la administración imperial, en la que los puestos más relevantes quedan reservados a los abogados y altos funcionarios con preparación jurídica.

Estas circunstancias provocan un florecimiento de los estudios de Derecho y de las escuelas donde se imparten. A este nuevo interés por la ciencia jurídica debemos el Código de Teodosio II y también la Compilación de Justiniano I, con la consiguiente conservación de la jurisprudencia romana para la posteridad y que tan útil habría de resultar para el desarrollo de la ciencia jurídica europea, difundida más allá de los límites continentales.¹⁸⁷

En opinión de Arias Ramos,¹⁸⁸ la necesidad de haber realizado estudios jurídicos previos para poder ejercer la abogacía, o, lo que es lo mismo, para poder adscribirse a un Colegio de Abogados, la impuso en primer lugar la costumbre y probablemente también los propios Colegios. A los libres e individuales *rhetores* u *oratores* de las épocas antigua y clásica, sustituyen en el Bajo Imperio los *advocati*, los cuales debían estar colegiados.

En el año 460, una constitución del emperador León I, dirigida a Viviano, prefecto del Pretorio de la ciudad de Constantinopla, viene a sancionar, por primera vez, la necesidad de que los futuros abogados acrediten sus conocimientos jurídicos. Dicha acreditación, expedida por los mismos profesores, se obtendrá después de haber superado el correspondiente examen:

C. J. 2. 7. 11. 1 (Imp. Leo A. Viviano): ... *Iurisperitos etiam doctores eorum iubemus iuratos sub gestorum testificatione depromere, esse eum, qui posthac subrogari voluerit, peritia iuris instructum...*

En el año 505, el emperador Anastasio insiste en la misma exigencia en una constitución dirigida a Constantino, prefecto del Pretorio de la ciudad de Constantinopla:

C. J. 2. 7. 22(8.3). 4 (Imp. Anastasius A. Constantinus P.P.): *Nec de cetero quemquam, antequam per statuta tempora legum eruditioni noscantur inhaesisse, supra dictio consortio sociari.*

El emperador Anastasio ordena que nadie pueda formar parte de un *consortium advocatorum*, sin que previamente se haya verificado que durante el tiempo establecido estuvo dedicado, con aprovechamiento, al estudio de las leyes.

Una vez más, el mismo emperador en el 517, vuelve a insistir en la necesidad de acreditar los necesarios y suficientes conocimientos jurídicos, en una constitución dirigida a Sergio, prefecto del Pretorio:

C. J. 2. 7. 24(8.5). 5 (Imp. Anastasius A. Sergio P.P.): ... *si et ipsi, prout dispositum est solito tempore legum doctrinam meruerint.*

Ninguna de las dos constituciones indican de qué manera se han de probar los conocimientos jurídicos. Por lo que cabe pensar que el emperador Anastasio mantiene vigente el sistema establecido en el 460 por León I: certificación académica expedida por los propios profesores.

Pero si así están las cosas para los abogados de la parte oriental del Imperio, no sucede lo mismo con los de la parte occidental. Como ha demostrado Schulz,¹⁸⁹ el abogado sigue siendo esencialmente un retórico que precisa la ayuda del jurista. Una ley (occidental) de Valentiniano III, del año 442, únicamente exige para ser admitido como abogado el haber cursado los estudios de retórica «*Ut... in primis studia requirantur*».¹⁹⁰ Incluso una ley posterior del mismo Emperador, del año 452, traza la diferencia clásica entre abogado y jurisconsulto «*poena defensoribus negotii, qui in eodem extraordinario iudicio adfuerint atque egerint, huiusmodi constituta, ut caudicum officii amissio, iurisconsultum existimationis et interdictae civitatis damna percelleant*».¹⁹¹ Todavía en el siglo VI, Casiodoro afirma que «*Advocati tibi militanti eruditi, quando in illa patria difficile non est oratores implere, ubi magistros eloquentiae contigit semper audire*»,¹⁹² y en otro lugar dice: «*Pueri liberalium scholarum conventum quaerunt et max foro potuerint esse digni*».¹⁹³

2.1. LAS ESCUELAS DE BERITO Y CONSTANTINOPLA

Como es sabido, la cultura de Oriente había sido desde siempre muy superior a la de Occidente, constituyendo el Derecho romano una excepción notoria, en ventaja del

Occidente. Todavía en el siglo IV la escuela de Roma conserva todo su esplendor, atrayendo a muchos jóvenes de Oriente para estudiar Derecho. Pero en el siglo V la situación cambia, a consecuencia de las vicisitudes históricas de todos conocidas, y las grandes escuelas de Derecho serán orientales.

La enseñanza del Derecho en las escuelas romano-orientales es una enseñanza estatal, impartida por docentes-funcionarios remunerados y de acuerdo con un programa establecido. Se encamina a la formación de abogados y altos funcionarios, reclutados de entre los hijos de la clase dirigente, abogados, funcionarios y senadores.¹⁹⁴

Estas escuelas tenían su sede en ciudades importantes. Así, la floreciente escuela de Derecho de Cartago. Si bien San Agustín en sus Confesiones (5.8.14), al hablar del estado de la enseñanza en Cartago y de las costumbres desordenadas de los escolares, no nos proporciona datos concretos sobre esta escuela, su existencia resulta indiscutible por el testimonio expresivo de Apuleyo (Flor., 420): *Quae autem major laus, aut certior, quam Carthagini bene dicere, ubi tota civitas, eruditissimi estis, penes quos omnem disciplinam pueri discunt, juvenes ostentat, senes docent? Carthago Africae musa coelestis, Carthago camoena togatorum*. En Cesarea de Palestina hubo escuela de Derecho, según el testimonio de San Gregorio Taumaturgo, que nos cuenta cómo por motivos familiares tuvo que cursar sus estudios en este lugar. También hubo escuelas en Alejandría y en Antioquía. Pero de entre todas destacan las escuelas de Berito y Constantinopla que produjeron una época de renacimiento brillante de la ciencia jurídica en los siglos V y VI.

¿Cuándo y por qué surge en Berito la más importante escuela de Derecho? Sobre las conclusiones de Collinet,¹⁹⁵ García Garrido y Francisco Eugenio¹⁹⁶ resumen así este proceso de formación: en Berito se da una confluencia de intereses estratégicos, comerciales y políticos que la hacen apta para el nacimiento de hombres dedicados al estudio de las leyes. Augusto había asentado en la ciudad fenicia de Berito a los veteranos de dos legiones, convirtiéndola en una colonia de ciudadanos romanos. Uno de sus primeros gobernadores fue Agripa, el marido de Julia, hija de Augusto, de la que tomó su nombre de colonia Augusta Julia Félix; su territorio fue asimilado al territorio romano por la concesión a sus habitantes del *ius italicum*. El puerto de Berito era la sede de la flota encargada de vigilar el Mediterráneo oriental. Berito podía ser considerado por eso la llave de Oriente. La ciudad de Berito se convirtió en la sede o depósito a donde eran enviadas para su registro y conservación las constituciones concernientes a algunas provincias del Oriente. La existencia de este depósito de leyes daba a esta ciudad la preeminencia sobre otras ciudades de Oriente, tales como Cesarea de Palestina y la misma Alejandría; solamente superada por Roma, la capital. Así se explica la creación en el siglo II de la escuela de Derecho de Berito, o para ser más exactos la creación de una *Statio* o Auditoría donde se reunían los jóvenes deseosos de aprender las leyes. La escuela de Berito funcionará hasta la mitad del siglo VI, momento en el que un terremoto destruirá la ciudad y acabará con el floreciente centro de estudios jurídicos.

Alumnos de esta escuela fueron San Afiano y San Edesio, Trifilio, Anatolio de Berito, Apringio de Constantinopla, Artemón de Antioquía, Flaviano de Bitinia, Severo de Sozópolis, Zacarías el Escolástico, que en su célebre *Vida de Severo* tantas noticias proporciona sobre la vida y costumbres de Berito, y otros tantos.

En el año 425 encontramos en la nueva Roma una de las más famosas escuelas de Derecho de Oriente, que igualará a la célebre escuela de Berito, la escuela de Constantinopla. La Universidad de Constantinopla, desde el 425 hasta el 1453, seguirá fiel a la tradición clásica que desde los tiempos de Teodosio II había inspirado su fundación. Su enseñanza había quedado fijada por las normas clásicas: Gramática, Retórica, Filosofía y Derecho. Su función social no variará: formar una élite de la que el Estado pueda reclutar altos funcionarios. Con la famosa constitución del 27 de febrero del año 425, recogida en C. Th. 14.9.3 y de la que nos hemos ocupado anteriormente, Teodosio II reorganiza los estudios superiores de la Universidad de Constantinopla y le atribuye el monopolio de la enseñanza pública superior.¹⁹⁷

En opinión de Sánchez del Río,¹⁹⁸ este proceso de continuado desplazamiento para la iniciativa particular docente y cultural es justificado por los emperadores con la apreciación de que los prudentes lo confundían y lo desorbitaban todo, convirtiendo el Derecho en un caos, del que ellos pretenden salir mediante su universal providencialismo, organizando directamente la ciencia y la enseñanza.

En cuanto a los profesores carecemos de noticias fidedignas respecto a quiénes fueron los primeros profesores que impartieron Derecho en la escuela de Berito durante los siglos II y III. Aventuradamente se ha afirmado que impartieron sus enseñanzas Gayo, Ulpiano, Papiniano, Escévola, Marciano, Trifonino, Papirio Justo, Hermogeniano y Gregorio.¹⁹⁹ El primer nombre del profesor de la escuela de Berito del que tenemos noticia como tal es Livanio, que enseñaba Derecho en esta escuela entre el 357 y el 361.²⁰⁰ Por la descripción que Teodosio II hace en la famosa Constitución *Saepe nostra clementia*, del 15 de febrero del 438, sobre la absoluta decadencia de los estudios jurídicos, cabe pensar que la etapa de apogeo de la escuela de Berito no se produce hasta la segunda mitad del siglo V.²⁰¹ A esta época pertenecen los destacados maestros Cirilo el Viejo, Donnino, Demóstenes, Eudocio, Patricio, Amblico y Leoncio, hijo de Patricio. La escuela de Berito recibió en esta época el nombre de Escuela de los maestros ecuménicos.²⁰²

El sistema de acceso de los profesores a la enseñanza pública superior se mantiene invariable desde la regulación establecida por Juliano el Apóstata, en C. Th. 13.3.5, del que nos hemos ocupado ampliamente en páginas anteriores.

El claustro docente de la Universidad de Constantinopla estaba compuesto, en el año 425, además de por los profesores de enseñanza de las letras latinas y griegas que ya hemos visto, por dos profesores para la enseñanza del Derecho.²⁰³ Quizá, con el tiempo dicho número habría aumentado.²⁰⁴ Esta regulación estatal de los estudios de Derecho debió de extenderse a otras partes del Imperio.²⁰⁵

Los profesores de Derecho no gozan de los *privilegia* que durante largo tiempo han disfrutado los profesores de Medicina, Gramática y Retórica. No obstante, son dispensados de la tutela y de la curatela, siempre que ejerzan su magisterio en la ciudad de Roma, según el testimonio de Modestino:

D. 27. 1. 6. 12 (Modestinus, II Excusationum): *Legum vero doctores in aliquo praesidatu docentes remissionem non habebunt; Romae autem docentes a tutela et cura remittuntur.*²⁰⁶

El texto de Modestino parece contradicho por el contenido de *Fragmenta Vaticana*, 150: *Neque geometrae neque hi, qui ius civile docent, a tutelis excusantur*, que se refiere igualmente a los profesores que enseñan fuera de Roma.

Respecto al plan de estudios de ambas escuelas, Berito y Constantinopla, lo conocemos detalladamente. Sabemos que dicho plan estaba en vigor con anterioridad al año 533, pues Justiniano I alude al mismo en la *Constitutio Omnem*. Quizá, como opina Schulz,²⁰⁷ estuviera vigente desde el siglo V.

El plan de estudios es el que sigue:

El primer curso tenía por objeto el estudio de seis libros, las Instituciones de Gayo más cuatro libros singulares: el primero sobre la antigua acción dotal, el segundo sobre las tutelas y el tercero y el cuarto sobre testamentos y legados; pero no se dice de qué autores sean, habiéndose atribuido a Ulpiano, Paulo y Gayo.²⁰⁸ Como observa Schulz,²⁰⁹ de los cuatro libros que componen las Instituciones de Gayo, tan sólo se estudiarían dos, pues es poco probable que se utilizase una edición abreviada de la obra en dos libros. Los alumnos de este primer año eran llamados *dupondii*,²¹⁰ esto es, monedas de peso de dos ases, o perras gordas, en expresión de D'Ors.

El segundo curso, los llamados edictales, estudiaban los comentarios de Ulpiano al Edicto Perpetuo de Salvio Juliano, esto es, los *Libri ad Edictum* de Ulpiano. De estos *Libri ad Edictum* se estudiaban primeramente el conjunto de libros de 1 al 14, esto es, la *Prima pars legum*;²¹¹ después, el conjunto de libros del 15 al 25, esto es, la *Pars de iudiciis*, y por último, los libros del 26 al 32, esto es, la *Pars de rebus*.

El tercer curso, los papinianistas, estudiaban aquello que sobre las cosas y los juicios no hubieran aprendido en el año anterior, y además, ocho libros de las Respuestas de Papiniano, de los 19 que comprendía la obra completa.

El cuarto curso, los alumnos estudian las Respuestas de Paulo, privadamente, sin lecciones públicas, aunque con ayuda de profesores particulares. Reciben el nombre de *lytae*, término que algunos autores han traducido como liberados, en el sentido de que los alumnos no necesitaban ya de profesor oficial; mientras que para otros, más acertadamente, aludiría a los que resuelven los casos.

El quinto curso, de carácter facultativo, no obligatorio, los alumnos estudiaban por su cuenta las *leges*.²¹²

Con razón ha sido observado²¹³ que este plan de estudios adolece de una escasa atención al estudio del derecho vigente, relegado al último año de carrera, mientras que se pone especial atención en el adiestramiento del razonamiento jurídico, para el que ofrecía una base insuperable el material de las fuentes clásicas.

Por otra parte, como ha puesto de relieve la doctrina,²¹⁴ estos profesores al acercarse a los textos clásicos, en vez de llevar el espíritu realista de los juristas romanos, aplicaban a esa doctrina la mentalidad de retóricos, de filósofos, de teólogos experimentados en aquella elaboración de los dogmas cristianos, que absorbía las más selectas y ardorosas inteligencias. De ahí la pasión por las teorías, de las que germinaban definiciones, generalizaciones, clasificaciones, no sólo inútiles, sino a menudo peligrosas y erróneas; de ahí la inclinación a plantear las *dubietates*, las *contrarietates*, que después se resolvían en *diversitates* y en *differentiae*; de ahí la tendencia a construir ejemplos, a fabricar casos con el intento de aclarar los textos y los principios; y en fin, el desprecio o el odio para todo aquello que es sólo forma, exigida por

el Derecho para su certeza, y la exaltación de todo cuanto era pensamiento, intención, sustancia interior.

En cuanto al método empleado en las escuelas de Derecho en la época que aquí estudiamos, parece ser que en el siglo IV se comienza a emplear el método de la *interpretatio*, según se comprueba en la *Interpretatio Gai* de Autun en el Fr. Vat. 76 y en otros lugares, método que consistía en poner al alcance de la mentalidad de los estudiantes de aquel tiempo las obras de los juristas clásicos. Se seguía una mezcla de enseñanza casuística, esto es, práctica, y enseñanza dogmática.²¹⁵ No obstante, como observa Hernández Tejero,²¹⁶ al pretender desarrollar este género de enseñanza predominantemente teórica sobre la ingente masa que representa toda la producción jurídica del período clásico, forzosamente había de acontecer el confusionismo casi caótico que tan apasionadamente nos describe Justiniano I.

Según Hernández Tejero,²¹⁷ el método de enseñanza, en la etapa prejustiniana, puede ser reconstruido con los datos suministrados por los escolios del Sinaí, los escolios de las Basílicas y la Vida de Severo, de Zacarías el Escolástico. Los profesores anunciaban lo que contenía el título o capítulo de que se ocupaban, según algunos fragmentos de sinaí; así Fr. 10: ... *in praesente*, capítulo 15 ... *disseritur... de adventicia dote*. Fr. 11: Sab ... *in praesente* 16 capítulo *docet. cujus periculo sint, quae circa dotem eveniant*. Fr. 15: ... *in praesente titulo disseritur de testamentariis tutoribus et quod is, qui dedit liberis tutorem*, etc. Otras veces se hacían referencias a otros lugares distintos del capítulo a que se atenía para hacer un estudio comparativo, v.gr.; Fr. 12: *Similiter et Paulus libro 7 ad Sabinum título 33*. Los profesores resolvían casos prácticos y también indicaban los principios jurídicos generales, no descuidando la exégesis.

Por último, se establecen disposiciones especiales para los estudiantes. Así, el amplio y severo reglamento policial que Valentiniano II publicó como edicto en el año 370, dirigido a Olibrio, prefecto de la ciudad de Constantinopla:

C. Th. 14. 9. 1 (Imppp. Valentinianus, Valens et Gratianus AAA. Olybrium P.U.): *Quicumque ad urbem discendi cupiditate veniunt, primitus ad magistrum census provincialium iudicum, a quibus copia est danda veniendi, eiusmodi litteras perferant, ut oppida hominum et natales et merita expressa teneantur; deinde ut in primo statim profiteantur introitu, quibus potissimum studiis operam navare proponant; tertio ut hospitia eorum sollicitè censualem norit officium, quo ei rei inperiant curam, quam se adseruerint expetisse. Idem immineant censuales, ut singuli eorum tales se in conventibus praebeant, quales esse debent, qui turpem inhonestamque famam et consociationes, quas proximas putamus esse criminibus, aestiment fugiendas neve spectacula frequentius adeant aut adpetant vulgo intempestiva convivium. Quin etiam tribuimus potestatem, ut, si quis de his non ita in urbe se gesserit, quemadmodum liberalium rerum dignitas poscat, publice verberibus adfectus statimque navigio superpositus abiciatur urbe domumque redeat. His sane, qui sedulo operam professionibus navant, usque ad vicesimum aetatis suae annum Romae liceat commorari. Post id vero tempus qui neglexerit sponte remeare, sollicitudine praefecturae etiam inpurius ad patriam revertatur. Verum ne haec perfunctorie fortasse curentur, praecelsa sinceritas tua officium censuale commoneat, ut per singulos menses, qui vel unde veniant quive sint pro ratione temporis ad Africam vel ad ceteras provincias remittendi, brevibus comprehendat, his dumtaxat exceptis, qui corporatorum*

sunt oneribus adiuncti. Similes autem breves etiam ad scriinia mansuetudinis nostrae annis singulis dirigantur; quo meritis singulorum institutionibusque conpertis utrum quandoque nobis sint necessarii, iudicemus.

Los estudiantes provinciales que pretendan realizar estudios en Roma deben obtener previamente una autorización expedida por sus ciudades de origen; después, tendrán que inscribirse en las oficinas del prefecto de la ciudad de Roma, quien los someterá a la obligación de comparecer ante él cada mes, los vigilará estrechamente y tendrá el derecho de expulsarlos en caso de mala conducta reiterada. Su permanencia en Roma no podrá prolongarse más allá de los veinte años.

Disposiciones similares debieron ser aplicadas en las universidades orientales. Así, podemos recordar una constitución de Diocleciano que regula la permanencia de los estudiantes de disciplinas liberales, especialmente de Derecho, en Berito:

C. J. 10. 50(49). 1 (Imp. Diocletianus et Maximianus AA. Severino et ceteris scholaribus Arabiae): *Cum vos affirmetis liberalibus studiis operam dare, maxime circa iuris professionem, consistendo in civitate Berytiorum provinciae Phoenices, providendum utilitati publicae et spei vestrae decernimus, ut singuli usque ad vicesimum quintum annum aetatis suae studiis non avocentur.*

La constitución establece que los jóvenes de Arabia que se desplacen a Berito para estudiar las disciplinas liberales, particularmente Derecho, están exentos de los *munera personalia* hasta los veinticinco años de edad.

Como ha observado Schulz,²¹⁸ ambas constituciones son irreconciliables en cuanto al tiempo que pueden permanecer los estudiantes para completar sus estudios, proponiendo dos soluciones: o bien, los compiladores han sustituido XXV por XX en la constitución de Diocleciano; o bien, más probable, deberíamos corregir *vicesimum* por *vicesimum quintum* en la constitución de Valentiniano II.

Hernández Tejero²¹⁹ ha destacado que no sólo los profesores están exentos de la obligación de aceptar la tutela, sino también los alumnos que se hallen en Roma por razón de sus estudios:

F. V. 240: *Itam Proinde qui studiorum causa Romae sunt praecipue studii cura distracti; et ita... imperator antoninus Aug. Cereali a censibus et a libellis rescripsit.*

De nuevo, Diocleciano y Maximiano vuelven a reiterar la misma idea de exención de los estudiantes a los *munera personalia* mientras permanezcan cursando sus estudios liberales, en una constitución dirigida a Teodoro:

C. J. 10. 50(49). 2 (Imp. Diocletianus et Maximianus AA. Theodoro): *Cum filios tuos patria potestate liberatos adhuc minores legitima aetate esse dicas, merito postulas, ut liberalibus studiis non avocentur et ideo muneribus personalibus quae ad patrimonium non aditringentur; si civium non est inopia.*

3. Justiniano y la Constitución Omnem

3.1. CRÍTICA AL ANTIGUO PLAN DE ESTUDIOS

A pesar del prestigio innegable que alcanzan los estudios jurídicos en las escuelas de Berito y Constantinopla, Justiniano I considera muy deficiente su plan de estudios,

según declara en la Constitución *Omnem rei publicae*, dada en Constantinopla el 16 de diciembre del 533, dirigida a los profesores de Berito y Constantinopla.

La crítica de Justiniano I se centra fundamentalmente en los siguientes aspectos:

1) El exiguo número de obras seleccionadas de la antigua Jurisprudencia romana, artífice, directo o indirecto, de la evolución del Derecho, con relación al ingente número de obras producidas (*Omnem*, 1):

... ex tanta legum multitudine, quae in librorum quidem duo millia, versuum autem tricis centena extendebatur.

2) El mal acostumbrado método de saltar por partes. Lo dice para los alumnos del primer año (*Omnem*, 1):

... nec totos per consequentias accipiebant, sed multas partes eorum quasi supervacuas praeteribant.

Lo repite para los de segundo año (*Omnem*, 1):

... neque illam continuam, sed particularem... et ipsis non continuam... recitationem praebentibus.

Lo mismo dice para los de tercer año (*Omnem*, 1):

... nec eorum totum corpus iis tradebatur, sed pauca ex multis, et brevissima ex amplissimis, ut adhuc sitientes ab iis recederent. 4:... non ex omni eorum corpore, sed sparsim pauca ex multis et in hac parte accipientes.

Y lo vuelve a repetir para los de cuarto año (*Omnem*, 1):

per semet ipsos recitabant, neque haec in solidum, sed per imperfectum et iam quodammodo male consuetum inconsequentiae cursum.

3) Que la lectura del texto no la realice el maestro de forma personal y continuada. Lo afirma para el estudio de las Respuestas de Paulo (*Omnem*, 1):

... per semet ipsos recitabant, neque haec in solidum.

4) El estudio del *ius utile* mezclado con el *ius inutile*. Así, para los de primer año (*Omnem*, 1):

... et utile cum inutilibus mixtum, maxima parte inutilem deputata.

Igualmente para los de segundo año (*Omnem*, 1):

ex magna parte inutilem constitutam,

y se añade también

rarum utilium recitationem praebentibus, quasi cetero toto volumine inutili constituto.

3.2. LA NUEVA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La crítica que Justiniano I dirige en su Constitución *Omnem* a ese plan antiguo esconde una nueva concepción del Derecho y, consiguientemente, de su enseñanza, que para ser comprendida en sus justos términos debe enmarcarse dentro de una amplia reforma constitucional de la cultura y de la organización jurídica del Estado romano que de ahora en adelante se llamará bizantino.²²⁰

Justiniano I considera que el Derecho es una ciencia, *legitima scientia*, reconducible a un sistema acabado del que es posible ofrecer a los alumnos una exposición completa y no fragmentaria y desarticulada como ocurría en Berito y Constantinopla (*Omnem*, 5):

nihil iis legitimae scientiae deerit, sed omnem ab initio usque ad finem suis animis amplectantur; et, quod paene in alia nulla evenit arte, quum, etsi vilissimae sint, omnes tamen infinitae sunt, haec sola scientia habeat finem mirabilem in praesenti tempore a nobis sortita.

Buen ejemplo de esta nueva situación, en opinión de Archi,²²¹ son los estudios de las obras de Papiniano y de Paulo. Mientras que en el plan antiguo, los estudiantes se limitaban al estudio de los *Responsa* de ambos juristas; ahora, el propio emperador afirma que en sus *Digesta* los estudiantes podrán leer no sólo fragmentos de los *libri responsorum*, sino también de muchas otras obras de Papiniano y de Paulo. Estas palabras de Justiniano I son exponente de su reforma, es decir, sustituir la lectura jurídica desorganizada por un estudio sistemático según un preciso orden preestablecido.

La nueva concepción del Derecho como sistema, debe llevar a desterrar de los programas docentes todo el *ius inutile*. Para los justinianeos la dicotomía *ius utile* —*ius inutile* no corresponde a derecho vigente— derecho derogado, sino a todo aquello que sirva para comprender el proceso formativo de la tradición jurídica romana y que no era humanamente posible reducir a preceptos normativos abstractos.²²² En este sentido, Justiniano I afirma en la Constitución *Imperatoriam maiestatem* (3), del 21 de noviembre del año 533:

... specialiter mandavimus, ut nostra auctoritate nostrisque suasionibus componant Institutiones; ut liceat, vobis prima legum cunabula, non ab antiquis fabulis discee, sed ab imperiali splendore appetere, et tam aures quam animae vestrae nihil inutile nihilque perperam positum, sed quod in ipsis rerum obtinet argumentis, accipiant... 7: Summa itaque ope et alacri studio has leges nostras accipite, et vosmetipsos sic eruditos ostendite, ut spes vos pulcherrima foveat, toto legitimo opere perfecto, posse etiam nostram rempublicam in partibus eius vobis credendis.

Desde esta concepción de la *scientia iuris*, la enseñanza resulta claramente intervenida por la voluntad del emperador: los profesores deben limitarse a conocerla y enseñarla, pero no a estudiarla creativamente, a la manera de los jurisconsultos clásicos, y esto ha de ser observado no sólo por vosotros, sino por aquellos que os sigan en el ínclito camino de la instrucción en el Derecho (*Omnem*, pr.):

... sed cum vos professores legitimae scientiae constitutos etiam hoc oportuerat sciri, quae et in quibus temporibus tradi necessarium studiosis credimus, ut ex hoc optimi atque eruditissimi efficiantur: ideo praesentem divinam orationem ad vos praecipue faciendam existimamus, quatenus tam prudentia vestra quam ceteri antecessores, qui eandem artem in omne aevum exercere maluerint, nostris regulis observatis inclutam viam eruditionis legitimae possint ambulare.

Incluso, Justiniano I les señala el método más adecuado para sus exposiciones (*Omnem*, pr.):

... sed ordinem eorum et tramites, per quos ambulandum est, manifestare tempestivum nobis esse videtur...

Sobre esta base, el método de enseñanza se limita a traducir, resumir los fragmentos del *Digesto* y añadir solamente algunas referencias no críticas.

Fundamento de tal concepción completa y unitaria del Derecho es la *consonantia iuris*. Justiniano I se propone acabar con toda *disputatio*, con todo *ius incertum*, con toda *confusio*, provocadas por la actividad de los intérpretes y de las mismas escuelas. Lucha Justiniano I contra la *verbositas* de los jurisconsultos que socava la *subtilitas legum*, la *scrupulositas iuris*, la *subtilitas verborum*, la *subtilitas dubitatio*, la *subtilitas divisio*; porque precisamente a través de estas *subtilitates* es como los *iuris auctores* crean sus disputas infinitas.

El emperador, temiendo que se produjese una complejidad e incertidumbre semejante a la que se dio en época postclásica, prohíbe rigurosamente en las constituciones de *conceptione* y de *confirmatione digestorum* toda actividad de interpretación o de comentario al texto de su obra. Autoriza sólo las traducciones literales y los índices sumarios (*Deo Auctore*, 12):

... nullis iuris peritis quin posterum audentibus commentarios confundere. Quemadmodum et in antiquioribus temporibus factum est, cum per contrarias, interpretantium sententiae totum ius paene conturbatum est.

Y de nuevo (*Tanta*, 21):

Alios autem legum interpretationes, immo magis perversiones, eos iactare non concedimus, ne verbositas eorum aliquod legibus nostris afferat ex confusione dedecus; quod et in antiquis edicti perpetui commentatoribus factum est, qui opus moderate confectum huc atque illuc in diversas sententias producentes in infinitum detraxerunt, ut paene omnem Romanam sanctionem esse confusam.

Dicha autorización se presenta necesaria para salvar la mayor dificultad de los estudios: la lengua. La mayor parte de los estudiantes conocían bien sólo el griego, mientras que un grupo más restringido, procedente de las regiones latinas de Oriente o del Occidente, conocían únicamente el latín, encontrándose con dificultades para el estudio de las constituciones griegas y en particular de las Novelas. De aquí la necesidad de realizar versiones y comentarios en griego, o viceversa, en latín, de los principales textos jurídicos.

Convencido de la bondad de su obra, Justiniano I controla también la actividad de los editores en la reproducción y divulgación de los libros de enseñanza, prohibiéndoles cualquier alteración, presente o futura, de sus libros, el derecho oficialmente reconocido, con la aplicación de la pena del *crimen falsi*, más la estimación del doble del valor del libro modificado y su imposibilidad de alegarlo como doctrina en un juicio (*Omnem*, 8):

... ut nemo audeat eorum, qui libros conscribunt, sigla in his ponere, et per compendium ipsi legum interpretationi vel compositioni maximum afferre dis crimen; scituris omnibus librariis, qui hoc in posterum commiserint, quod post criminalem poenam aestimationem libri in duplum dominio eius, si nescienti dederint, inferre compellentur; quum et ipse, qui talem librum comparaverit, nihil illo eum habebit, nemine iudice ex tali libro fieri recitationem concedente, sed pro non pro scripto eum habere disponente.

Justiniano I decide que la enseñanza del Derecho solamente puede ser impartida en las universidades imperiales de Roma, Berito y Constantinopla (*Omnem*, 7):

Haec autem tria volumina a nobis composita tradi iis tam in regiis urbibus, quam in Berytiensium pulcherrima civitate, quam et legum nutricem bene quis appellet, tantummodo volumus; quod iam et a retro principibus constitutum est, et non in aliis locis, quae a maioribus tale non meruerint privilegium; quia audivimus etiam in alexandrina splendidissima civitate, et in Caesariensium, et in aliis quosdam imperitos homines devagari et doctrinam discipulis adulterinam tradere, quos sub hac interminatione ab hoc conamine repellimus, ut, si ausi fuerint in posterum in hoc perpetrare, et extra urbes regias et Berytiensium metropolim hoc facere, denarum librarum auri poena plectantur; et reiiciantur ab ea civitate, in qua non leges docent, sed in leges committunt.

Sabemos que existían otros centros de enseñanza del Derecho, pero con un nivel muy inferior, quizá como complemento a los estudios de gramática o de retórica. Centros que no alcanzan el nivel de los modelos de Roma o de Berito. Triboniano, hablando con un conocimiento personal de estos centros, señala que en Alejandría, Cesarea de Palestina y en otras ciudades existen maestros ignorantes que enseñan una falsa doctrina. Justiniano I prohíbe tales centros de enseñanza,²²³ conminando a los transgresores con la pena de diez libras de oro y la expulsión de la ciudad donde enseñan.²²⁴

Esta apuesta de Justiniano I por la enseñanza pública viene confirmada por la recepción que llevan a cabo los compiladores de la célebre ley de Teodosio II sobre la reestructuración del sistema docente de la Universidad de Constantinopla, la cual tiene para ellos un valor superior al meramente histórico:

C. J. 11. 19(18). 1 (Impp. Theodosius A. et Valentinianus C. ad P.U. a. 425): *Uniuersos, qui usurpantes sibi nomina magistrorum in publicis magistracionibus cellulisque collectos undecumque discipulos circumferre consuerunt, ab ostentatione vulgari praecipimus amoveri, ita ut, si qui eorum post emissos divinae sanctionis adfatus quae prohibemus atque damnamus iterum forte temptaverit, non solum eius quam meretur infamiae notam subeat, verum etiam pellendum se ex ipsa ubi versatur illicite urbe agnoscat. Illos vero, qui intra plurimorum domus eadem exerce-re privatim studia consueverunt, si ipsis tantummodo discipulis vacare maluerint, quos intra parietes domesticos docent, nulla huiusmodi interminatione prohibemus; sin autem ex eorum numero fuerint, qui videntur intra Capitolii auditorium constituti, ii omnibus modis privatarum aedium studiaq sibi interdicta esse cognoscant, scituri, quod, si adversus caelestia statuta facientes fuerint deprehensi, nihil penitus ex illis privilegiis consequantur, quae his, qui in Capitolio tantum docere praecepti sunt, merito deferuntur. I: Habeat igitur auditorium specialiter nostrum in his primum, quos Romanae eloquentiae doctrina commendat, oratores quidem tres numero, decem vero grammaticos: in his etiam, qui facundia Graecitatis pollere noscuntur; quinque numero sint sophistae et grammatici aequae decem. Et quoniam non his artibus tantum adulescentiam gloriosam optamus institui, profundioris quoque scientiae atque doctrinae memoratis magistris sociamus auctores. Unum igitur adiungi ceteris volumus, qui philosophiae arcana rimetur, duo quoque, qui iuris ac legum voluntates pandant, ita ut unicuique loca specialiter deputata adsignari faciat tua sublimitas, ne discipuli sibi invicem possint obstrepere vel mgistri, neve linguarum confusio permixta vel vocum aures quorundam aut mentes a studio litterarum avertat.*

La presencia de esta ley en la Compilación revela la intención imperial de monopolizar la enseñanza superior. Al igual que Teodosio II, Justiniano I quiere distinguir claramente la enseñanza privada de la pública, prohibiendo a los profesores oficiales enseñar privadamente bajo la pena de la pérdida de sus privilegios. Igualmente sanciona a los profesores privados que llevan a cabo una enseñanza pública «no solamente sufra la nota de infamia, sino que sepa también que ha de ser expulsado de la misma ciudad en que ilícitamente ejerce».

Respecto al sistema de acceso de los profesores a la enseñanza oficial, Justiniano I mantiene la regulación establecida por Juliano el Apóstata en C. Th. 13.3.5, con la única diferencia de la eliminación del requisito de la ratificación imperial:

C. J. 10. 53(52). 7 (Imp. Iulianus A. a. 362): *Magistros studiorum doctoresque excellere oportet moribus primum, deinde facundia. Sed quia singulis civitatibus adesse ipse non possum, iubeo, quisquis docere vult, non repente nec temere prosiliat ad hoc munus, sed iudicio ordinis probatus decretum curialium mereatur; optimorum conspirante consensu.*

Justiniano I otorga a todos los profesores de artes liberales los mismos privilegios e inmunidades, incluidos los *doctores legum*, mediante la correspondiente interpolación de:

C. J. 10. 53(52). 6 (Imp. Constantinus A. ad Volusianum a. 321): *Medicos, et maxime archiatros vel ex aechiatis, grammaticos et professores alios literarum et doctores, una cum uxoribus et filis, nec non et rebus, quas in civitatibus suis possident, ab omni functione et ab omnibus muneribus civilibus vel publicis immunes esse praecipimus, et neque in provinciis hospites recipere, nec ullo fungi munere, nec ad iudicium deduci, vel exhiberi, vel iniuriam pati, ut, si quis eos vexaverit, poena arbitrio iudicis plectatur; mercedes etiam eorum et salaria reddi iubemus, quo facilius liberalibus studiis et memoratis artibus multos instituant.*

La constitución es una síntesis de tres constituciones de Constantino I: C. Th.13.3.1, C. Th. 13.3.2 y C. Th. 13.3.3.²²⁵ Los profesores de estudios liberales, sus esposas, sus hijos y sus bienes, están inmunes a todo *munus* civil o público; a título de ejemplo están exentos de la *hospitalitas* y de la *in ius vocatio*. Contra quien incumpla tales disposiciones el juez le impondrá a su arbitrio una pena. Concluye Justiniano I con la llamada a los súbditos y a las ciudades para que abonen retribuciones y salarios a los profesores, a fin de que puedan seguir dedicándose a la loable profesión de instruir a la juventud.

Respecto a los estudiantes, además de mantener vigentes las inmunidades otorgadas por los emperadores precedentes durante el tiempo que permanezcan cursando sus estudios, Justiniano I, en la Constitución *Omnem* (9), advierte a los estudiantes que se abstengan de juegos indignos, serviles o injuriosos contra los profesores o sus propios compañeros, especialmente contra los de primer curso, bajo la amenaza de severísimas penas:

Illud vero satis necessarium constitutum cum summa interminatione edicimus, ut nemo audeat neque in hac splendidissima civitate, neque in Berytensium pulcherrimo oppido ex his, qui legitima peragunt studia, indignos et pessimos, imo magis serviles, et quorum effectus iniuria est, ludos exercere, et alia crimina vel in ipsos professores, vel in socios suos et maxime in eos, qui rudes ad recitationem legum

perveniunt, perpetrare; quis enim ludos appellet eos, ex quibus crimina oriuntur? Hoc etenim fieri nullo patimur modo, sed optimo ordini in nostris temporibus et hanc partem tradimus, et toti postero transmittimus seculo, quum oportet prius animas, et postea linguas fieri eruditos.

3.3. EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Como consecuencia de su concepción del Derecho como sistema, Justiniano I nos presenta su plan de estudios, distribuido en cinco años y con un preciso material de estudio, que naturalmente es su reciente *Compilación*:

Omnem rei publicae nostrae sanctionem iam esse purgatam et compositam tam in quatuor libris Institutionum seu elementorum, quam in quinquaginta Digestorum seu Pandectarum, nec non in duodecim Imperialium Constitutionum, quis amplius quam vos cognoscit?

Así comienza la Constitución *Omnem rei publicae*. Esta Constitución se encabeza con un saludo a ilustres profesores de Derecho, al frente de los cuales figuran Teófilo, profesor de Constantinopla, que moriría en el 536, y Doroteo, profesor de Berito.

El objetivo o finalidad de su plan de estudios lo expresa Justiniano I casi al final de la Constitución *Omnem* (6):

Discipuli igitur, omnibus iis legitimis arcanis reseratis, nihil habeant absconditum, sed omnibus perlectis, quae nobis per Triboniani, viri excelsi, ministerium ceterorumque composita sunt, et oratores maximi, et iustitiae satellites inveniantur, et iudiciorum optimi tam athletae, quam gubernatores in omni loco aevoque felices.

El nuevo plan de estudios consta de cinco años y se estudian las siguientes materias:

El primer año, los alumnos, que se llamarán en lo sucesivo «jóvenes justinianeos», estudian las *Instituciones* de Justiniano —elaboradas por Triboniano, Teófilo y Doroteo— que tienen la función de iniciar de una manera breve y sencilla a los estudiosos en el aprendizaje del Derecho, y se expresa en términos como: ... *ita videntur posse trad commodissimo, si primo levi ac simplici via post deinde diligentissima atque exactissima interpretatione singula tradentur*,²²⁶ o bien, *totius legitimae scientiae prima elementa*,²²⁷ o también, *totius eruditionis prima fundamenta atque elementa*,²²⁸ es decir, una función propedéutica a los *Digesta*; al final de su estudio y en el mismo año la primera parte de las leyes, esto es, los cuatro primeros libros del *Digesto* —la parte llamada *Prota*— que contienen principios generales sobre el Derecho y la jurisdicción: son los libros *De Iustitia et Iure*, *De iurisdictione*, *De postulando* y *De in integrum restitutionibus*.

El segundo año, los alumnos, que se siguen llamando «edictales», en recuerdo a la obra de Ulpiano *Libri ad Edictum*, estudian los siete libros *De iudiciis*, o bien, los ocho libros *De rebus*, según lo permita, en cada caso, la duración del curso. Los siete libros del *Digesto* sobre los juicios, son los libros 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11: *de iudiciis*, *de reivindicazione*, *de usufructus*, *de servitutibus*, *de noxalibus actionibus*, *ad exhibendum*, *de servo corrupto*, que tratan de la doctrina general de las acciones y pro-

tección judicial de la propiedad y de los demás derechos reales. Los ocho libros del *Digesto* sobre las obligaciones, son los libros 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19: *de rebus creditis si certum petetur et de condictione, de condictione furtiva, de lege Rhodia, de peculio, depositi vel contra, mandati vel contra, de contrahenda emptione, locati conducti*, que tratan sobre obligaciones y contratos. Estos libros han de estudiarse íntegros y por su orden, sin dejar absolutamente nada de ellos: ... *sed eosdem libros de iudiciis vel de rebus totos et per suam consequentiam accipiebant, nullo penitus ex his derelicto...* Además estudian cuatro libros más: uno sobre dote —*Digesto* 23: el primero de los tres dedicados a esta materia; uno, sobre tutela —*Digesto* 26: el primero de los dos dedicados a esta materia; uno, sobre testamento —*Digesto* 28: el primero de los dos dedicados a esta materia; y uno sobre legados y fideicomisos —*Digesto* 30: el primero de los siete dedicados a esta materia. Es la parte que actualmente denominamos de Familia y Sucesiones. Consta de catorce libros. De los cuales sólo es preceptivo el estudio de los cuatro primeros libros de cada parte: dote, tutela, testamento y legados y fideicomisos, dejando los otros diez para mejor momento, pues ni la duración del curso lo permite ni cabe una explicación detenida de estos catorce libros.

El tercer año, los alumnos se siguen llamando «papinianistas» en honor del gran Papiniano, para quien Justiniano I tiene un recuerdo muy emotivo (*Omnum*, 4):

... Ne autem tertii anni auditores, quos Papinianistas vocant, nomen et festivitatem eius amittere videantur; ipse iterum in tertium annum per bellissimam machinationem introductus est; librum enim hypothecariae ex primordiis plenum eiusdem maximi Papiniani fecimus lectione, ut et nomen ex eo habeant et Papinianistae vocentur; et eius reminiscentes et laetificentur et festum diem, quem, quum primum leges eius accipiebant, celebrare solebant, peragant, et maneat viri sublimissimi praefectorii Papiniani et per hoc in aeternum memoria...

Se completa el estudio *De iudiciis* o *De rebus*, en la forma que correspondiese según lo estudiado en el año anterior. Además, estudian tres libros monográficos, tres *libri singulares*; son los siguientes: sobre la fórmula hipotecaria —*Digesto* 20—, sobre el edicto de los ediles y la acción *redhibitoria* respecto a la compraventa —*Digesto*, libro 21, título 1— y sobre la evicción y estipulación por el doble y estipulación en garantía por evicción —*Digesto*, libro 21, título 2—. Se incluyen en los estudios de tercer año una selección de textos del *Digesto* con la doctrina de Papiniano que, según afirma Justiniano, se ofrece al estudio brillando en su tenor auténtico a lo largo de toda la compilación de nuestro *Digesto* no sólo con sus respuestas, que se habían redactado en 19 libros, sino también con los 37 libros de las cuestiones, el libro doble de las definiciones y sobre los adulterios, y con casi toda su obra.

El cuarto año, los alumnos se siguen llamando «resolvidores de casos». Estudian los restantes 10 *libri singulares* del *Digesto*: los libros 24, 25, 27, 29 y del 31 al 36; quedan fuera los libros 26, 28 y 30, que se estudiaron en el año anterior. Es la continuación de la parte de Familia y Sucesiones estudiada en el segundo año: donaciones entre cónyuges, testamentos, legados y fideicomisos.

Los estudiantes que hasta ahora han tenido al mismo profesor durante los cursos precedentes y para todas las materias, deben cursar un quinto año, quizá sin la obligación de asistir a clases regularmente, los alumnos se llaman «resolvidores avanzados».

Estudian los últimos 14 libros del *Digesto*, esto es, del 37 al 50, a fin de que puedan alegarlos en los juicios los ahora estudiantes. Son los libros que tratan sobre la posesión de los bienes hereditarios, denuncia de obra nueva, manumisiones, interdictos, estipulaciones, delitos, apelaciones, magistrados municipales, etc. Tratan de cuestiones que, en términos muy generales, podrían ser referidas a las ramas del Derecho que hoy denominamos Derecho procesal, Derecho penal o aún Derecho político y administrativo. Además estudian el Código de las Constituciones de Justiniano I.

Justiniano I termina su reglamentación de la enseñanza del Derecho encargando de la observancia de sus disposiciones en Constantinopla al *Praefectus urbi*, y en Berito al *Praeses Phoeniciae maritimae*, al obispo y a los profesores de Derecho (*Omnem*, 10):

Et haec omnia in hac quidem florentissima civitate vir excelsus, praefectus huius almae urbis, tam observare quam vindicare, pro ut delicti tam iuvenum quam scriptorum qualitas exegerit, curae habebit; in Berytiensium autem civitate tam vir clarissimus, praeses Phoeniciae maritimae, quam beatissimus eiusdem civitatis episcopus, et legum professores.

NOTAS

1. Vid. GWYNN, *Roman Education from Cicero to Quintilian* (Oxford 1926) 46 ss.; KENNEDY, *The art of rhetoric in the Roman world* (Princeton 1972); BOWEN, *Historia de la educación occidental*, t. I. *El mundo antiguo*, trad. esp. de Estruch (Barcelona, 1976), 234 ss.; MARROU, *Historia de la educación en la antigüedad*, trad. esp. de Barja de Quiroga (Madrid 1985) 314 ss.; ALBERTE, *Implantación y evolución de la retórica latina*, en *Estudios de Drama y de Retórica en Grecia y Roma* (León, 1987), 253 ss.; COPPOLA, *Cultura e potere. Il lavoro intellettuale nel mondo romano* (Milano, 1994), 76 ss.

2. Hor., *epist.* 2.1.156.

3. Cfr. el anacronismo de Cicerón, *De rep.* 2.19.34, donde atribuye la penetración de la influencia griega a la época de los reyes Tarquinios, en el siglo VII a.C. La misma observación es recogida con anterioridad por BERNARD, *La rémunération des professions libérales en droit romain classique* (París, 1935), 18 nt. 15; BOWEN, *Historia de la educación*, cit., 242-243.

4. Cic., *Brut.* 79.

5. Quint., *inst.* 11.2.50; Val. Max. 8.7.

6. Sobre el nacimiento de la retórica en Grecia, vid. BOWEN, *Historia de la educación*, cit., 134; BENOIT, *Essai historique sur les premiers manuels d'Invention Oratoire* (París, 1983), 7 ss.; REGGIANI, *Educazione e scuola. Vita e costumi dei romani antichi*, 10 (Roma, 1990), 61; COLE, *The origins of rhetoric in ancient Greece* (Baltimore-London, 1991); FRASCA, *Educazione e formazione a Roma* (Bari, 1996), 531 ss.

7. Sobre el significado cultural de la embajada de Crates de Malos, vid. GWYNN, *Roman Education*, cit., 35 ss.; DELLA CORTE, *L'ambasceria di Cratete a Roma*, en *Rivista di Filologia Classica*, N.S., 12 (Torino, 1934), 388 ss.; ROSTAGNI, *Storia della letteratura latina*, vol. I (Torino, 1964), 174 ss.; GARBARINO, *Roma e la filosofia greca dalle origini alla fine del II secolo a. Cr.*, vol. II (Torino, 1973), 356 ss.; BONNER, *La educación en la Roma antigua*, trad. esp. de Doménech Parde (Barcelona, 1984), 42 ss.; MARROU, *Historia de la educación*, cit., 318.

8. Plut., *M. Cato*, 22.1.

9. Sobre la preocupación de la clase dirigente romana por la divulgación de la retórica y la filosofía, vid. NARDUCCI, *Pratiche letterarie e crisi della società. Oratoria, storiografía y filosofía nell'ultimo secolo della Repubblica*, en *Storia di Roma*, vol. II-1 (Torino, 1990), 885 ss.; 911 ss.

10. Gell., 15.11.1: *C. Fannio Strabone, M. Valerio Messala coss. senatusconsultum de philosophis et de rhetoribus Latinis factum est: «M. Pomponius praetor senatum consuluit. Quod verba facta sunt de philosophis et de rhetoribus, de ea re ita censuerunt, ut M. Pomponius praetor animadverteret curaretque, uti ei e republica fideque sua videretur, uti Romae ne essent».*

Gelio, citando el SC., usa la expresión «*de philosophis et de rhetoribus Latinis*». Quizá el *Latinis* sea un error, pues como veremos más adelante la primera escuela de retórica latina fue abierta en el año 93 a.C.

11. ALBERTE, Implantación y evolución, cit., 253; igualmente FRASCA, Educazione e formazione, cit., 295 ss.

12. Cfr. Athen., *Deipnosoph.* 12.68.547a; Aelian., *Varia hist.* 9.12.

13. Vid. nota 8.

14. Gell., 15.11.2: *Aliquot deinde annis post id senatusconsultum Cn. Domitius Ahenobarbus et L. Licinius Crassus censores de coercendis rhetoribus Latinis ita edixerunt: «Renuntiatum est nobis esse homines, qui novum genus disciplinae instituerunt, ad quos iuventus in ludum conveniat; eos sibi nomen imposuisse Latinos rhetoras; ibi homines adolescentulos dies totos desiderare. Maiores nostri quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent instituerunt. Haec nova, quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur: Quapropter et his qui eos ludos habent, et his qui eo venire consuerunt, visum est faciendum, ut ostenderemus nostram sententiam, nobis non placere».*

15. Cic., *De orat.* 3.24.91: *Tum Crassus... 93: Verborum eligendorum et conlocandorum et concludendorum facilis est vel ratio vel sine ratione ipsa exercitatio; rerum est silva magna, quam cum Graeci iam non tenerent ob eamque causam iuventus nostra dedisceret paene discendo, etiam Latini, si dis placet, hoc biennio magistri dicendi exstiterunt; quos ego censor edicto meo sustuleram, non quo, ut nescio quos dicere aiebant, acui ingenia adolescentium nollem, sed contra ingenia obtundi nolui, corroborari impudentiam. 94: Nam apud Graecos, cuicumodo essent, videbam tamen esse praeter hanc exercitationem linguae doctrinam aliquam et humanitate dignam scientiam, hos vero novos magistros nihil intellegebam posse docere, nisi ut auferent; quod etiam cum bonis rebus coniunctum per se ipsum est magno opere fugiendum. Hoc cum unum traderetur et cum impudentiae ludus esset, putavi esse censoris, ne longinus id serperet, providere. 95: Quamquam non haec ita statuo atque decerno, ut desperem Latine ea, de quibus disputavimus, tradi ac perpoliri posse: patitur enim et lingua nostra et natura rerum veterem illam excellentemque prudentiam Graecorum ad nostrum usum moremque transferri; sed hominibus opus est eruditis, qui adhuc in hoc quidem genere nostri nulli fuerunt; sin quando exstiterint, etiam Graecis erunt anteponendi.*

16. Tac., *Dial. orat.*, 35.1: *At nunc adolescentuli nostri deducuntur in scholas istorum, qui rhetores vocantur; quos paulo ante Ciceronis tempora extitisse nec placuisse maioribus nostris ex eo manifestum est, quod a Crasso et Domitio censoribus claudere, ut ait Cicero, «ludum impudentiae» iussi sunt...*

17. Entre otros autores, GWYNN, *Roman Education*, cit., 60 ss.; GABBA, *Política e cultura in Roma agli inizi del I secolo a.C.*, en *Esercito e società nella tarda Repubblica romana* (Firenze, 1973), 185 ss.; ALBERTE, *Implantación y evolución*, cit., 255; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 96 ss.

Cfr. para una posición más moderada y fundamentalmente pedagógica MANFREDINI, *L'editto de coercendis rhetoribus latinis del 92 a.C.*, en *SDHI*, 42 (1976) 99 ss.; BOWEN, *Historia de la educación*, cit., 248; BONNER, *La educación en Roma*, cit., 101 ss.; MARROU, *Historia de la educación*, 326 ss.; GARCÍA GARRIDO y FRANCISCO EUGENIO, *Estudios de Derecho y Formación de Juristas* (Madrid, 1988), 42.

18. Cic., *De orat.* 2.55: *nemo enim studet eloquentiae nostrorum hominum, nisi ut in causis atque in foro eluceat.*

Tac., Dial. orat., 36: *Quin immo sibi ipsi persuaserant neminem sine eloquentia aut adsequi posse in civitate aut tueri conspicuum et eminentem locum.*

Sen., contr. 10 praef. 16: ... *et pecuniam et dignitatem, quam primam in provincia Hispania habuit, eloquentiae debuit.*

19. Sobre los preceptores privados, vid. BONNER, La educación en Roma, cit., 38 ss.

20. Plut., Aem. Paulus 6.28; Isid., orig. 6.5.1.

21. Suet., Iulius 4.1.

22. Cic., Brut. 91.315-316.

23. Suet., gramm. 1: ... *Livium et Ennium dico, quos utraque lingua domi forisque docuisse adnotatum est...*

No consideramos exacta la interpretación de BONNER, La educación en Roma, cit., 40, para quien la expresión *domi forisque* alude a que no sólo actuaron como preceptores internos durante cierto tiempo en una familia particular, sino también, de vez en cuando, se convirtieron en preceptores visitantes para otros. En nuestra opinión, la expresión *domi* hace referencia a la enseñanza impartida en casa mientras que *forisque* alude a la impartida en la escuela. En tal sentido se pronuncia también MARROU, Historia de la educación, cit., 319; GUTIÉRREZ MASON, La educación romana y su fe en la palabra, en Estudios-homenaje al profesor Juan Iglesias, vol. II (Madrid, 1988), 804; COPPOLA, Cultura e potere, cit., 94 nt. 135.

24. También Sen., contr. 2 praef. 5: *primus omnium Latinus rhetor Romae fuit puero Cicerone Plotius.* Cfr. sin embargo, Quintiliano, inst. 2.4.42.

25. Suet., rhet. 27.

26. Suet., rhet. 28.

27. Suet., rhet. 29.

28. Cic., Phil. 2.17.43: *At quanta merces rhetori data est! Audite, audite, patres conscripti, et cognoscite rei publicae volnera: duo milia iugerum campi Leontini Sex. Clodio rhetori adsignasti et quidem immunia, ut populi Romani tanta mercede nihil sapere disceres.*

29. Quint., 2.1.7.

30. Quint., 2.2.1-4.

31. IGLESIAS, Estudios (Madrid, 1985), 82.

32. Suet., gramm. 7.

33. Sobre el problema de los locales, vid. BONNER, La educación en Roma, cit., 157 ss.

34. Sobre la comercialización de la enseñanza en Roma, vid. BONNER, La educación en Roma, cit., 196 ss.; MARROU, Historia de la educación, cit., 365 ss.; COPPOLA, Cultura e potere, cit., 88 ss.; 173 ss. y 213 ss.

35. BONNER, La educación en Roma, cit., 196 ss.

36. Iuv., 7.242: ... *Quum se verterit annus. — Accipe, victori populus quod postulat, aurum;* Macr., Sat. 1.12.7: *hoc mense mercedes exsolvebant magistris, quas completus annus deberi fecit.*

37. Cfr. BERNARD, La rémunération, cit., 33, para quien el pago mensual sustituyó al pago anual.

38. Lib., orat. 31.29.

39. Strab., Geograph. 4.1.5.

40. Sobre este punto, vid. BONNER, La educación en Roma, cit., 211-212; MARROU, Historia de la educación, cit., 391.

41. Así, BERNARD, La rémunération, cit., 33; BONNER, La educación en Roma, cit., 196.

42. COPPOLA, Cultura e potere, cit., 179 ss. Sobre la existencia de estas manifestaciones del consentimiento no reconducibles a esquemas sistemáticos, vid. un buen resumen de las distintas posiciones doctrinales en ALBURQUERQUE, En torno a la formulación edictal: *pacta conventa... servabo* (Córdoba, 1990).

43. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F., *Regulae Iuris*. A propósito del *Mandatum* en las fuentes romanas (I), en *Revista General de Legislación y Jurisprudencia* (Madrid 1987) 56; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 232 ss., con un buen estado de la cuestión.

44. BONNER, *La educación en Roma*, cit., 197.

45. *Iuv.* 7.186.187.

46. *Suet.*, rhet. 25.

47. SIBER, *Operae liberales*, en *Iherings Jahrbücher*, 88 (1939-40), 186 ss. nt. 4.

48. PERNICE, *Volksrechtliches und amtsrechtliches Verfahren in der röm. Kaiserzeit*, en *Festgabe für Beseler* (1885) 67 ss. = *Ordo iudiciorum e l'extraordinaria cognitio durante l'Imperio romano*, en *AG*, 36 (1886), 136 ss.

Análogamente se pronuncian LEFEVRE, *Du rôle des Tribuns de la Plèbe en procédure civile* (París, 1910), 257; KLINGMÜLLER, s. v. *Honorarium*, en *PW*, VIII (1913), 2275; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 287 nt. 258.

Por el contrario, BERNARD, *La rémunération*, cit., 33 ss., afirma que se trata del pretor ordinario, urbano o peregrino.

49. Así, COCCHIA, *Il tribunato della plebe e la sua autorità giudiziaria studiata in rapporto colla procedura civile* (Napoli, 1917); COSTA, *Profilo storico del processo civile romano* (Roma, 1918), 141 y nt. 3; WENGER, *Istituzioni di procedura civile romana* (Milano, 1938), 51 y nt. 82; BONNER, *La educación en Roma*, cit., 198; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 287 nt. 258.

50. KLINGMÜLLER, *Honorarium*, cit., 2273; NICCOLINI, *Il tribunato della plebe* (Milano, 1932), 175; BERNARD, *La rémunération*, cit., 36 ss.; JONES, *Studies in Roman Government and Law* (Oxford, 1960), 74 y 188 ss. nt. 18.

51. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 256 ss.

52. MAROTTA, *Multa de iure sanxit*. *Aspetti della politica del diritto di Antonino Pio* (Milano, 1988), 152 nt. 204. Cfr. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 257 ss., para quien la *persecutio extraordinaria* se habría introducido con Augusto.

53. FERNÁNDEZ CORTE, *Retórica y Literatura latina*, en *Estudios de Drama y de Retórica en Grecia y Roma* (León, 1987), 266.

54. *Rhet. ad Hern.* 1.6.10; 2.7; 3.8; 4.42.54 ss.

55. *Cic.*, *De orat.* 2.66.264; 2.84.342 ss.; 3.27.106; *De inv.* 1.19.27; *Pro Ros. Ame.*, 13.37.8; *Pro Mur.*, 9.21 ss.

56. BONNER, *La educación en Roma*, cit., 332 ss.

57. Recientemente, con motivo del XIX centenario de la *Institutio Oratoria* se ha celebrado un Congreso Internacional en Madrid y Calahorra (14-18 de noviembre de 1995) sobre Quintiliano y sus Instituciones. De la importancia del citado Congreso da prueba el número de ponencias presentadas: un total de 120. Ante la imposibilidad de hacer mención de todas ellas, entresacamos las siguientes relacionadas con nuestro estudio: MIQUEL, *Retórica y jurisprudencia*; ALBERTE, *Recepción de los criterios retóricos ciceronianos en Quintiliano*; LOPEZ EIRE, *Actualidad de la Retórica*; CHICO RICO, *Las partes artis en la Institutio Oratoria de Quintiliano*. El iudicium y las operaciones retóricas constituyentes del discurso; GARRIDO MEDINA, *Retórica y estilo: la gestión de información en el discurso*; GONZÁLEZ TORGA, *Perdurabilidad de la obra de Quintiliano y su vigencia para las técnicas de expresión oral*; LÓPEZ NAVIA, *La retórica en la docencia y la retórica de la docencia*; MURPHY, *Quintilian as Exemplar of Roman Rhetoric and Education*; ACOSTA, *Los ejercicios de retórica: Quintiliano y Elio Teón de Alejandría*; CANTO LLORCA, *Las funciones del gramático según Quintiliano*; CALBOLI, *Quintilien entre grammaire et rhétorique*; GÓMEZ ALONSO, *La memoria en Quintiliano*; GARCÍA CASTILLO, *Influencias retóricas en la definición de vir bonus de Quintiliano*; FONTÁN, *La educación por la palabra*.

58. ALBERTE, *Implantación y evolución*, cit., 257.

59. *Quint.*, 2.4.41.

60. Rhet. ad Hern., 2.1.1.
61. Suet., rhet. 25.9.
62. Teón, 72.
63. Quint., 2.4.10.
64. Quint., 2.4.13-14.
65. Quint., 2.2.9-13.
66. Quint., 2.7.4.
67. Quint., 2.5.1.
68. Quint., 2.5.4-6.
69. Quint., 2.5.7-9.
70. Quint., 2.5.18-25.
71. Quint., 2.2.8.
72. Quint., 2.5.10-12.
73. Quint., 2.5.13-15.
74. Sobre todos estos aspectos, vid. BONNER, La educación en Roma, cit., 361 ss.
75. Sobre el tema, LAFRANCHI, Il diritto nei retori romani (Milano 1938); BONNER, Roman Declamation (Liverpool, 1969), 34 ss.; La educación en Roma, cit., 402 ss.
76. Quint., 2.10.4.
77. Quint., 7.6.1.
78. GARCÍA GARRIDO y FRANCISCO EUGENIO, Estudios de Derecho, cit., 43.
79. Sobre la actitud de Cicerón ante la figura del *rhetor* y la *rhetorica*, vid. ALBERTE, Implantación y evolución, cit., 253 ss.; ID. Cicerón ante la Retórica. La auctoritas platónica en los criterios retóricos de Cicerón (Valladolid, 1987), 25 ss.
80. ALBERTE, Implantación y evolución, cit., 258.
81. Para más detalles sobre los conocimientos que ha de tener el perfecto orador, vid. GWYNN, Roman Education, cit., 112 ss.; BROGGINI, Aus Ciceros Anwaltstätigkeit, en St. Biondi, vol. II, 694-695; BOWEN, Historia de la educación, cit., 250 ss.; BONNER, La educación en Roma, cit., 107 ss.; BONA, L'ideale retorico ciceroniano ed il «Ius civile in artem redigere», en SDHI, 46 (1980), 282 ss.; MICHEL, La théorie de la rhétorique chez Cicéron: éloquence et philosophie, en Eloquence et rhétorique chez Cicéron (Genève, 1982), 109 ss.; ALBERTE, Cicerón ante la retórica, cit., 15 ss.
82. ALBERTE, Implantación y evolución, cit., 258.
83. Suet., gramm. 4.
84. Quint., 2.1.1 ss.
85. Quint., 1.9.1 ss.; 2.1.8 y 4.1.
86. ALBERTE, Implantación y evolución, cit., 259 ss.
87. Cic., Tusc. 1.7.
88. Sobre estos aspectos, vid. BOWEN, Historia de la educación, cit., 273 ss.; BONNER, La educación en Roma, cit., 427 ss.; MARROU, Historia de la educación, cit., 389 ss.; LUCREZI, Leges super principem. La monarchia costituzionale di Vespasiano (Napoli, 1982), 115 ss.; COPPOLA, Cultura e potere, cit., 301 ss.
89. DE LA CRUZ, Notas de Ius Academicum romano, en Estudios-homenaje al profesor Juan Iglesias, vol. II (Madrid, 1988), 681 ss.
90. GUTIÉRREZ MASSON, La educación romana, cit., 807.
91. Vitr., 5.11.2.
92. Para más detalles, vid. MARROU, La vie intellectuelle au Forum de Trajan et au Forum d'Auguste, en Mélanges d'Archeologie et d'Histoire, 49 (1932), 93-110; COARELLI, Il foro romano, vol II (Roma, 1992).
93. DELEORO, Athenaeum e Diritto in Roma, en Testimonium Amicitiae (Milano, 1992), 147 ss.

94. Sobre la expropiación, vid. LOZANO CORBI, La expropiación forzosa por causa de utilidad pública y en interés del bien común en el Derecho romano (Zaragoza, 1994), 101-102; FERNÁNDEZ DE BUJAN, A., Derecho Público Romano (Madrid, 1996), 196 ss.

95. Plin., N.H. 7.115; Isid., orig. 6.5.2.

96. Para más detalles, vid. LANGIE, Les bibliothèques publiques dans l'ancienne Rome et dans l'Empire romain (Fribourg 1908); BARBAGALLO, Lo Stato e l'istruzione pubblica nell'Impero romano (Catania, 1911), 16 ss.; BOWEN, Historia de la educación, cit., 268-269; PESANDO, Libri e biblioteche. Vita e costumi dei romani antichi, 17 (Roma, 1994), 58 ss.

97. PESANDO, Libri e biblioteche, cit., 59.

98. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 82; PESANDO, Libri e biblioteche, cit., 59.

99. Sobre las bibliotecas restauradas por Domiciano, vid. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 101.

100. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 119.

101. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 133.

102. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 199 ss.

103. PESANDO, Libri e biblioteche, cit., 60.

104. CIL. V, 5652.

105. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 34-35.

106. Sobre la política cultural de la dinastía Flavia, y en especial de Vespasiano, vid. LEVI, Gli studi superiori nella politica di Vespasiano, en Romana (1938), 361 ss. = Il tribunato della plebe e altri scritti su istituzioni pubbliche romane (Milano, 1978), 203 ss.; WOODSIDE, Vespasian's Patronage of Education and the Arts, en Transactions of the American Philological Association, 73 (Atlanta, 1942), 123 ss.; LANA, La teorizzazione della collaborazione degli intellettuali con il potere politico in Quintiliano. Institutio Oratoria, Libro XII, en Studi sul pensiero politico classico (Napoli, 1973), 426 ss.; SIRAGO, Involuzione politica e spirituale nell'impero del II secolo (Napoli, 1974), 89 ss. y 294 ss.; BENGTON, Die Flavien. Vespasian. Titus. Domitian. Geschichte eines römischen Kaiserhauses (München, 1979), 146 ss.; LUCREZI, Leges super principem, cit., 115 ss.; SORACI, Innovazione e tradizione nella politica scolastica di Costantino, en St. SanFilippo, vol. V (Milano, 1984), 771 y nt. 18.

107. Obsérvese que mientras Suetonio sitúa la concesión del salario a favor de los retóricos bajo el reinado de Vespasiano; Jerónimo, en la continuación de la Crónica de Eusebio, lo sitúa bajo el reinado de Domiciano. Sobre el tema, vid. FARANDA, L'istituzione oratoria, I (Torino, 1968), 10; 66 nt. 1; LANA, La teorizzazione della collaborazione, cit., 6.

108. No sabemos quién fue nombrado para la cátedra de griego, pero como afirma BONNER, La educación en Roma, cit., 216, no es probable que quedase vacante ni siquiera después de Vespasiano, pues cuando bajo Marco Aurelio, el sofista Adriano de Tiro fue promovido a ella desde su cátedra de retórica de Atenas, era aún reconocida como el nombramiento por excelencia en la materia y era llamada en general la cátedra más elevada.

109. Sobre el punto, vid. DE MARTINO, Storia della costituzione romana, I (Napoli, 1974), 379 ss.; LUCREZI, Leges super principem, cit., 20; 39 ss. y 117 ss.; COPPOLA, Cultura e potere, cit., 310 ss.; Cfr. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 90 ss.

110. Plin., Paneg. 47. Cfr. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 114 ss., quien afirma que después de la dinastía Flavia, hasta Antonino Pío, no existen retóricos pagados por el Fisco.

111. Vid. DELL'ORO, Athenaeum, cit., 147 ss.

112. Sobre los principios éticos que han inspirado la sátira séptima, vid. BELLANDI, Etica diatribica e protesta sociale nelle satire di Giovenale (Bologna, 1980).

113. Sobre la política cultural de los emperadores Antoninos, vid. BARBAGALLO, Lo Stato, cit., 140 ss.; SIRAGO, Involuzione politica, cit., 211 ss.; MAROTTA, Multa de iure sanxit, cit., 101 ss., con las recensiones de PALAZZOLO, en IURA, 39 (1988), 204 ss., y de ANGELINI, Un imperatore al lavoro, en LABEO, 37 (1991), 249 ss.

114. Phil. V.S. 2.2 (566-567).

115. Phil., V.S. 1.23 (526).
116. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 148 ss. Comparten esta opinión MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 148 ss., y COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 317 ss.
117. Dio. Cass., 72.31.3.
118. Philostr. V.S. 2.2 (566); Luc., Eun. 2.
119. Sobre la política cultural de los Severos, en general, BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 183 ss.
120. Cfr. SORACI, *L'opera legislativa e amministrativa dell'imperatore Severo Alessandro* (Catania, 1974), 9 ss.
121. Sobre el texto, KLINGMÜLLER, *Honorarium*, cit., 2272; CASSARINO, *Note critiche sul Liber singularis de officio curatoris rei publicae di Ulpiano*, en A. Cat., vol. I (1946-47), 302 ss., cuyos argumentos interpolacionistas han sido justamente rechazados por DELEORO, *I libri de Officio nella giurisprudenza romana* (Milano, 1960), 225 nt. 461; BONINI, *I libri de cognitionibus di Callistrato. Ricerche sull'elaborazione giurisprudenziale della cognitio extra ordinem* (Milano, 1964), 141 y nt. 48; JACQUES, *Le privilège de liberté. Politique impériale et autonomie municipale dans les cités de l'Occident romain (161-224)* (Roma, 1984), 303 ss.; MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 149 ss.; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 334 ss.
122. Sobre la política cultural de los emperadores en el siglo III, vid. SARGENTI, *Aspetti e problemi giuridici del III secolo d. Cr.* (Milano, 1983), 116 ss.; MAZZA, *Il principe e il potere. Rivoluzione e legittimismo costituzionale nel III sec. d.C. = Le maschere del potere. Cultura e politica nella tarda antichità* (Napoli, 1986), 7 ss.; RUSSO-RUGGERI, *La datio in adoptionem. I origine, regime giuridico e riflessi politico-sociali in età repubblicana ed imperiale* (Milano, 1990), 145 ss.
123. A este emperador se debe un notable impulso de la cultura en la Galia. Cfr. ANDREOTTI, *Costanzo Cloro, en Didaskaleion: Studi di Letteratura e Storia cristiana antica*, 9 (Torino, 1930), 24; DE GIOVANNI, *Costantino e il mondo pagano* (Napoli, 1977), 171.
124. Diocle., Max. 7.71. En opinión de BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 194 ss., la medida afecta tanto a los docentes públicos como a los privados.
125. Para BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 222 ss., la llamada a las ciudades y a los súbditos para que cumplan sus obligaciones económicas, es motivada por la intolerancia de los municipios cristianos contra los docentes, que eran en general paganos o procedentes de escuelas paganas.
126. En general, sobre la política cultural de Constante y Constancio II, vid. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 229 ss.
127. C. J. 10,36(37), 1 (Impp. Constantinus et Constans AA. ad Marcellinum a. 349).
128. Esta es la opinión, entre otros, de BERNARD, *La rémunération*, cit., 23 y nt. 49; MARROU, *Historia de la educación*, cit., 393 y 413 ss.; ARINA, *La legislazione di Giuliano*, en A. Nap., 96 (1985), 236 ss. Cfr. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 242 ss., y COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 481 ss., para quienes la medida de Juliano tendría un carácter general y afectaría tanto a los docentes públicos como privados.
129. Cfr. en otro sentido, ANDREOTTI, *Problemi della Constitutio de postulando attribuita all'Imperatore Giuliano e l'esercizio della professione forense nel tardo Impero*, en RIDA, 19 (1972), 199 ss.; BISCARDI, *Cultura e anticonformismo di Giuliano l'Apostata*, en A. Cos., 3 (Perugia, 1979), 59 ss.
130. En opinión de COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 543 ss., dicha disposición servirá a Justiniano para cumplir perfectamente sus fines religiosos.
131. Sobre la discutida naturaleza jurídica, vid. un buen resumen de las distintas posiciones en COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 488 y nts. 487 y 488.
132. Cfr. ANDREOTTI, *Problemi della Constitutio de postulando*, cit., 202 nt. 84.
133. Amm., 25.4.20.
134. Greg. Naz., or. 4.76, 101, 102; 5.39.

135. Hier., chron. 286.
136. Aug., conf. 8.5.10.
137. Sobre la fecha de la constitución, 11 de enero del 364, vid. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 493 nt. 497.
138. Sobre este punto en particular, vid. SIVAN, *Ausone et la législation impériale. L'exemple de C.Th. 13.3.11*, en R. H., 91 (1989), 47 y 52 ss.
139. Así se pronuncian BONNER, *The edict of Gratian on the remuneration of teacher*, en A. J. Ph., 86 (1965), 124 ss.; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 347 ss. Cfr. en otro sentido, BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 298 ss.; MARROU, *Historia de la educación*, cit., 394.
140. Vid. C. Th. 15.1.53 (Imp. Theodosius A. et Valentinianus C. ad Constantino P.U. a. 425)
141. Sobre la diferente naturaleza y función de esta constitución con relación a la *pragmatica sanctio*, cfr. ARCHI, *Pragmatica sanctio pro petitione Vigili*, en *Festschrift Wieacker* (Göttingen, 1978) = *Scritti di diritto romano*, vol. III (Milano, 1981), 1978 ss. y 1983 ss. En general sobre la ley y los motivos que la inspiraron, PULIATTI, *Ricerche sulla legislazione regionale di Giustiniano. Lo statuto civile e l'ordinamento militare della prefettura africana* (Milano, 1980), 59 ss.
142. Sobre la política legislativa de Teodorico en Italia, CALASSO, *Medio evo del diritto. Le fonti* (Milano, 1954), 74 ss.
143. Cassiod., var. 1.39.
144. Aug., conf. 5.12.1.
145. Lib., 1.102.
146. Sobre el procedimiento adoptado por Augusto para expulsar a todos los extranjeros, vid. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 402 nt. 263.
147. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 47 ss., supuso que tales exenciones databan probablemente de la época de Nerón, pero los especialistas más recientes no llegan a las mismas conclusiones.
148. La inscripción ha sido publicada por HERZOG, *Urkunden zur Hochschulpolitik der römischen Kaiser*, en *Sitzungsberichte der Preussischen Akademir der Wissenschaften*, 32 (München, 1935), 967 ss. Cfr. FESTA, *Un editto di Vespasiano ed un rescritto di Domiziano. Documenti per la storia della legislazione scolastica nei primi secoli dell'impero romano*, en *BIDR*, 44 (1936-37), 13 ss., donde el autor añade al texto en griego una versión latina del edicto de Vespasiano.
- La citada versión es la siguiente: *[Imperator Caesar Vespasianus Augustus pontifex maximus tribunicia potestate VI imperator XIV pater patriae consul V designatus VI censor dicit: Quoniam studia liberis (civibus) convenientia civitatibus publice ac privatim utilia deisque sacra habentur; alterum, quod est grammaticorum et rhetorum, qui adulescentium animos ad mansuetudinem et civilem virtutem instituunt, Mercurio et Musis, apollini autem et Aesculapio alterum, quod est] medicorum et iatraliptarum, [si quidem certe Aesculapii alumnis] solis corporum [cura commissa] est, eo quod sacri et divini [appellati] sunt, iubeo neque ad recipiendos hospites [cogi istos neque] tributa exigi ab illis ullo modo. [Quod si aliqui eorum, qui sub] mea ditione sunt, vexare vel vadimonio obligare [vel agere cum aliquo] medicorum vel magistrorum vel iatraliptarum [ausi erunt], soluunto vexatores Iovi Capitolino [drachmas...]; si quis vero non habeat, vendatur et [deo consecratur] sine mora multa quam [irragaverit ad haec] praepositus magistratus. Similiter; etiam si [latitantem invenerint]*, deducant illum ubicumqueprehenderit, [neque impendantur] ab aliquo. Liceatque illis [etiam collegia] in fanis delubris [templis habere] ubicumque voluerint immunes. Si quis [vero illis vim intulerit], obnoxius esto populo Romano [impietatis in] domum Augustorum. Imperator [Caesar] Vespasianus subscripsi et iussi [proponi in] albo. Propositum est anno VI mense [Loo in Capitolio], a. d. VI kal. Ian.*
149. Suet., Titus, 8.1.

150. Dio. Cass., 67.2.1.
151. Vid. MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 98 ss.
152. Sobre los libros *excusationum*, vid. ALTMANN, *Die Wiedergabe römischen Rechts in Griechischer Sprache bei Modestinus «de excusationibus»*, en SDHI, 21 (1955), 1 ss.; VOLTERRA, *L'opera di Erennio Modestino de excusationibus*, en St. Scaduto, vol. III (Padova, 1970), 583 ss.; MASIELLO, *I libri excusationum di Erennio Modestino* (Napoli, 1983).
153. Para más detalles sobre estas exenciones, vid. MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 119 ss.; SORACI, *Innovazione e tradizione*, cit., 778 nt. 38; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 436-437.
154. MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 118 ss.
155. Sobre este aspecto, vid. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 140 ss.; BONNER, *La educación en Roma*, cit., 214 ss.; MARROU, *Historia de la educación*, cit., 387 ss.; MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 101 ss.
156. MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 101 ss.
157. Así, VOLTERRA, *L'opera di Erennio Modestino*, cit., 593.
158. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 439.
159. VOLTERRA, *L'opera di Erennio Modestino*, cit., 594. Dudoso BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 145 ss., para quien no está claro si Modestino transmite la normativa imperial o su propio pensamiento.
160. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 143 ss.; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 448 ss.
161. Sobre la polémica doctrinal acerca de si la exención de la tutela es extensible a la curatela, vid. un buen estado de la cuestión en COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 453 nt. 398.
162. Así, BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 141 y nt. 3; SORACI, *Innovazione e tradizione*, cit., 778 y nt. 39; SANTALUCÍA, *I libri Opinioneum*, I, cit., 84 ss. Cfr. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 458 ss.
163. Así, BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 290; Cfr. COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 499.
164. Cfr. C. J. 10.31(32).35 (Imppp. Gratianus, Valentinianus et Theodosius AAA. Postumiano P.P. a. 383).
165. Symm., 5.35.
166. Dudosa es la opinión de VISKY, *Retribuzioni per il lavoro giuridico nelle fonti del diritto romano*, en IURA, 15 (1964) 7, que citando la versión de C.J. 12.15.1 afirma que los docentes después de veinte años de servicios obtienen el derecho a una retribución consistente en un honorarium.
167. Sobre el texto, vid. ROQUES, *Institutes 1.25.15*, en RH., 39 (1961), 448 ss.; MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 108.
168. Vid. SCHULZ, *Storia della giurisprudenza romana* (Firenze, 1968), 84 nt. 5 y 86 nt. 1. De la famosa obra de Schulz, citamos la traducción italiana de Nocera, que consideramos más asequible. De esta obra existe la originaria versión inglesa, *History of Roman Legal Science* (Oxford, 1946) (ed. anastática de 1953), y la publicación alemana, *Geschichte der römischen Rechtswissenschaft* (Weimar, 1961).
169. GARCÍA GARRIDO, *Derecho Privado Romano* (Madrid, 1989), 69.
170. Cic., *De orat.* 1.58.248-250: *Aliud est enim esse artificem cuiusdam generis atque artis, aliud in communi vita et vulgari hominum consuetudine non habetem nec rudem. Cui nostrum non licet fundos nostros obire aut res rusticas vel fructus causa vel delectationis invisere? Tamen nemo tam sine oculis, tam sine mente vivit, ut quid sit sementis ac messis, quid arborum putatio ac vitium, quo tempore anni aut quo modo ea fiant omnino nesciat; num igitur; si qui fundus inspiciendus aut si mandandum aliquid procuratori de agri cultura aut impemandum vilico est, Magonis Carthaginiensis sunt libri perdiscendi? an hac communi intelligentia contenti esse possumus? Cur ergo non idem in iure civili, praesertim cum in causis et in negotiis et in foro coneramus; satis instructi possumus ad hoc dumtaxat, ne in nostra patria peregrini atque avenae esse videamur? Ac si iam sit causa aliqua ad nos delata obscurior; dif-*

facile credo sit cum hoc Scaevola communicare; quamquam ipsi omnia, quorum negotium est, consulta ad nos et exquisita deferunt.

171. Sobre el conocimiento que Cicerón tenía del Derecho, vid. COSTA, Cicerone giuriconsulto (Bologna, 1927); WENGER, Die Quellen des Römischen Rechts (Wien, 1953), 241 ss.

172. Cic., De leg. 2.23.59.

173. Cic., Brut. 89.306; De amic. 1.1.

174. Sobre el tema, desde un ángulo filosófico, MICHEL, Rhétorique et philosophie chez Cicéron (París, 1960), 446 ss.

175. Cic., Brut. 39.145; De orat. 1.39.180.

176. Cic., Brut. 41.151: *videtur mihi in secunda arte primus esse maluisse quam in prima secundus.*

177. Cic., Pro Mur. 10.23: *mihi videris istam scientiam iuris tamquam filiolam osculari tuam.*

178. Cic., Top. 12.51.

179. Vid. BONA, L'ideale retorico ciceroniano e l'ars iuris civilis, cit., 282 ss.; PUGLIESE, Cicerone tra diritto e retorica, en Scritti giuridici, vol. III (1985), 73 ss.

180. Vid. SCHULZ, Storia, cit., 104 ss.

181. GARCÍA GARRIDO, Derecho Privado Romano, cit., 69-70.

182. Tac., Dial. orat., 28.

183. Plin., Ep. 1.22.6: *in toga negotiisque versatur; multos advocazione, plures consilio iuvat.*

D. 32.78.6 (Paulus, II ad Vitellium): *... ego a praetore fideicommissario petebam...*

Sobre la actividad forense de los juristas, vid. SCHULZ, Storia, cit., 108 ss., 213; KUNKEL, Herkunft und soziale Stellung der röm. Juristen (Weimar, 1952), 325 ss.

184. PUGLIESE, Cicerone tra diritto e retorica, cit., 85 nt. 11.

185. Vid. TAMASSIA, Avvocatura e milizia nell'Impero romano, en A. Pad., 33 (Padova 1917), 51 ss.; SCHULZ, Storia, cit., 481 ss.; ARIAS RAMOS, Advocati y Collegia advocatorum, en Estudios homenaje a Pérez Serrano, vol. I (Madrid, 1959), 47 ss.; KASER, Zivilprozess Recht, cit., 564.

186. En opinión de TAMASSIA, Avvocatura e milizia, cit., 51, ello va en detrimento de la oratoria: «E chiaro che l'eloquenza tenuta a freno dalla severità del tecnicismo giuridico perdeva quella libertà di azione un tempo permessa all'oratore, il quale dalle strette procedurali, alla sua volta, anche se assistito da naturali attitudini, non poteva sciogliersi per dar libero volo alla sua ispirazione nel dire».

187. Sobre el tema, vid. entre otros, KOSCHAKER, Europa y el Derecho Romano, trad. esp. de Santa Cruz Teijeiro (Madrid, 1955); WIEACKER, Historia del Derecho Privado de la Edad Moderna, trad. esp. de Fernández Jardón (Madrid, 1957), nueva edición alemana más completa de 1967; LOMBARDI, Saggio sul diritto giurisprudenziale (Milano, 1967); CAVANNA, Storia del diritto moderno in Europa. 1: Le fonti e il pensiero giuridico (1979); FERNÁNDEZ BARREIRO, La tradición romanística en la cultura jurídica europea (Madrid, 1992); PARICIO-FARREIRO BARREIRO, Historia del derecho romano y su recepción europea (Madrid, 1995); CANNATA, Historia de la ciencia jurídica europea, trad. esp. de Gutiérrez Masson (Madrid, 1996). Sobre el papel del Derecho romano en los sistemas jurídicos americanos, vid. últimamente, FERNÁNDEZ DE BUJAN, A., Derecho romano y sistema jurídico iberoamericano, en Estudios jurídicos en homenaje al profesor Menéndez (Madrid, 1996), 4181 ss.

188. ARIAS RAMOS, Advocati y Collegia advocatorum, cit., 48-49.

189. SCHULZ, Storia, cit., 487 ss.

190. Nov. Valent., 2.2.1.

191. Nov. Valent., 35.2.

192. Casiod. Var. 6.4.6.

193. Casiod. Var. 8.31.

194. KASER, *Storia del Diritto romano*, trad. it. de Martini (Milano, 1993), 261 ss.

195. COLLINET, *Histoire*, loc. cit.

196. GARCÍA GARRIDO y FRANCISCO EUGENIO, *Estudios de Derecho*, cit., 48-49.

197. Sobre el hecho de que la constitución de Teodosio II haya sido aplicada en la parte occidental del Imperio, la doctrina considera casi unánimemente que la escuela imperial a la que se refiere esta constitución es la de Constantinopla. Así, KÜBLER, s.v. *Rechtssunterricht*, en P.W., 400; BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 217 ss. y 320 ss.; COLLINET, *Histoire*, cit., 203; BERNARD, *La rémunération*, cit., 23 y 50; SÁNCHEZ DEL RÍO, *Apuntes para un intento de interpretación sociológica de la Enseñanza del Derecho en Roma*, en *Revista de Educación*, 40 (Madrid, 1956), 114 ss.; PAVAN, *La crisi della scuola*, cit., 32 ss.; MICHEL, *Gratuité en droit romain* (Bruxelles, 1962), 214; SCHULZ, *Storia*, cit., 492; MARROU, *Historia de la educación*, cit., 394; KUNDEREWICZ, *Le gouvernement et les étudiants dans le Code Théodosien*, en R.H., 50 (1972), 575 ss.

Sobre su extensión a Roma, cfr. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 329 ss.; PAVAN, *La crisi della scuola*, cit., 32 ss.

Para un profundo análisis de las dificultades prácticas de una aplicación generalizada del Código de Teodosio en las dos partes del Imperio, vid. BONINI, *Appunti sull'applicazione del Codice Teodosiano*, en AG, 162 (1962), 121 ss.; DE DOMINICIS, *Satura critica sulle fonti post-classiche*, en St. Volterra, vol. I, (Milano, 1971), 512 y nt. 27; DE MARINI AVONZO, *La politica legislativa di Valentiniano III e Teodosio II* (Torino, 1975), 7 ss. y 126 ss.

198. SÁNCHEZ DEL RÍO, *Enseñanza del Derecho en Roma*, cit., 114.

199. BREMER, *Die Rechtslehrer u. Rechtsschulen im röm. Kaiserreich* (Leipzig, 1868), 80 ss.

200. Es la opinión de GARCÍA GARRIDO y FRANCISCO EUGENIO, *Los Estudios de Derecho*, cit., 49.

201. Para más detalles, vid. COLLINET, *Histoire*, cit., 124 ss.

202. Vid. COLLINET, *Histoire*, cit., 167 ss. y 183 ss.

203. Para algunos autores como COLLINET, *Histoire*, cit., 203; BERNARD, *La rémunération*, cit., 50; SÁNCHEZ DEL RÍO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 110 y 114, únicamente a partir de Teodosio II la enseñanza del Derecho adquiere reconocimiento oficial. Cfr. VOLTERRA, *Giustiniano I e le Scuole di diritto*, en *Gregorianum*, 48 (Roma, 1967), 92 ss.; DELL'ORO, *Athenaeum*, cit., 153 ss., quien remonta hasta Adriano la creación de cátedras de Derecho en Roma.

204. SCHULZ, *Storia*, cit., 492.

205. COLLINET, *Histoire*, cit., 223 ss., supone que este tratamiento oficial se habría dispensado también a favor de los profesores de Derecho de Berito.

206. Sobre el texto, vid. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 184 ss.; BERNARD, *La rémunération*, cit., 49 ss. y nt. 32; COLLINET, *Histoire*, cit., 205 ss.; HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 149; SÁNCHEZ DEL RÍO, *Enseñanza del Derecho*, cit., 114; PAVAN, *La crisi della scuola*, cit., 14 y 38 nt. 25; SCHULZ, *Storia*, cit., 492; MICHEL, *Gratuité*, cit., 214 y nt. 56; VISKY, *Retribuzioni*, cit., 8 y nt. 29; DELL'ORO, *Retribuzioni dei docenti di Diritto ed «auctoritas Principis»*, en St. Volterra, vol. II (Milano, 1971), 50 y nt. 6; SORACI, *Innovazione e tradizione*, cit., 778 ss y nt. 40; MAROTTA, *Multa de iure sanxit*, cit., 139 y nt. 166; COPPOLA, *Cultura e potere*, cit., 242 nt. 13.

207. SCHULZ, *Storia*, cit., 494.

208. Sobre la relación que existe entre las Instituta de Gayo y los libros singulares, vid. entre otros, SCHULZ, *Storia*, cit., 495; ARCHI, *Giustiniano e l'insegnamento del diritto*, en *L'Imperatore Giustiniano, storia e mito* (Milano, 1978), 97 ss. = *Scritti di Diritto romano*, voll. III (Milano, 1981), 1921 ss.; FREZZA, *Responsa e Quaestiones. Studio e politica del diritto dagli Antonini ai Severi*, en SDHI, 43 (1977), 255-256.

209. SCHULZ, *Storia*, cit., 495 y 542 ss.
210. Sobre el calificativo de *dupondii*, vid. KÜBLER, *Rechtsunterricht*, cit., 403-404; HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 163 ss.
211. Sobre la colocación de la *Pars legum* al inicio del segundo curso, FREZZA, *Responsa e Quaestiones*, cit., 257.
212. Sobre el tema, vid. HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 160; SCHULZ, *Storia*, cit., 495.
213. KASER, *Storia*, cit., 263.
214. ALBERTARIO, *Introduzione storica*, vol. I (Milano, 1935), 110; ÁLVAREZ SUÁREZ, *Curso de Derecho romano*, t. I (Madrid, 1955), 21; KASER, *Storia*, 263-264; CHIAZZESE, *Introduzione allo studio del Diritto romano* (Palermo, 1993), 380-381.
215. COLLINET, *Histoire*, cit., 243 ss.; GARCIA GARRIDO y FRANCISCO EUGENIO, *Estudios de Derecho*, cit., 49.
216. HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 161-162.
217. HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 161. Para más detalles, COLLINET, *Histoire*, cit., 243 ss.
218. SCHULZ, *Storia*, cit., 497-498.
219. HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 140-150.
220. Sobre la reforma de la enseñanza llevada a cabo por Justiniano, vid. entre otros, COLLINET, *Histoire*, cit., 254 ss.; HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 162 ss.; SÁNCHEZ DEL RÍO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 115 ss.; VOLTERRA, *Giustiniano I*, cit., 77 ss.; ARCHI, *Giustiniano e l'insegnamento del diritto*, cit., 97 ss.; BONINI, *Note sulla legislazione giustiniana*, en *L'Imperatore Giustiniano. Storia e Mito* (Milano, 1978), 161 ss.; BONINI-AMELOTTI, *Lineamenti di storia del diritto romano* (Milano, 1989), 659 y 692 ss.; PALAZZOLO, *Storia giuridica di Roma in età imperiale* (Perugia, 1995), 283 ss.
221. ARCHI, *Giustiniano e l'insegnamento del diritto*, cit., 119.
222. ARCHI, *Giustiniano e l'insegnamento del diritto*, cit., 122-123.
223. Así, KÜBLER, s.v. *Rechtsunterricht*, cit., 400; COLLINET, *Histoire*, cit., 52 ss.; BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 364 ss.; FERRINI, *Le scuole di diritto in Roma antica*, en *Opere*, vol. II (Milano, 1929), 8; HERNÁNDEZ TEJERO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 163; SÁNCHEZ DEL RÍO, *La enseñanza del Derecho*, cit., 115; VOLTERRA, *Giustiniano I*, cit., 98; SCHULZ, *Storia*, cit., 491; BIANCHINI, *Appunti su Giustiniano e la sua Compilazione I* (Torino, 1983), 54; BONINI, *Introduzione allo studio dell'età giustiniana* (Bologna, 1985), 56.
- Cfr. con argumentos poco convincentes, COPPOLA, *Giustiniano e i doctores legum*, en *LABEO*, 41 (1995), 245-246.
224. Sobre la supresión de la escuela de Atenas, vid. BARBAGALLO, *Lo Stato*, cit., 356 ss.; BUCCI, *La política culturale di Cosroe Anusirvan (531-579). La chiusura delle scuole di Atene (529) e l'esilio degli ultimi maestri pagani in Persia*, en *St. Biscardi*, vol. VI (Milano, 1987), 507 ss.
225. C. Th. 13.3.1 (Imp. Constantinus A. ad Volusianum, a. 321/4): *Medicos, grammaticos et professores alios litterarum immunes esse cum rebus, quas in civitatibus suis possident, praecipimus et honoribus fungi; in ius etiam vocari eos vel pati iniuriam prohibemus, ita ut, si quis eos vexaverit, centum milia nummorum aerario inferat a magistratibus vel quinquennialibus exactus, ne ipsi hanc poenam sustineant, servus eis si iniuriam fecerit, flagellis debeat a suo domino verberari coram eo, cui fecerit iniuriam, vel, si dominus consensit, viginti milia nummorum fisco inferat, servo pro pignore, donec summa haec exsolvitur; retinendo. Mercedes etiam eorum et salaria reddi praecipimus. Quoniam gravissimis dignitatibus vel parentis vel domini vel tutores esse non debent, fungi eos honoribus volentes permittimus, invitos non cogimus*; 13.3.2 (Idem A. ad Rufinum P.P., a. 326): *Archiatři omnes et ex archiatris ab universis muneribus curialium, senatorum et comitum perfectissimorumque, muneribus et obsequiis,*

quae administratione perfunctis saepe mandantur; a praestationibus quoque publicis liberi immunesque permaneant nec ad ullam auri et argenti et equorum praestationem vocentur; quae forte praedictis ordinibus aut dignitatibus adscribuntur. Huius autem indulgentiam sanctionis ad filios quoque eorum statuimus pervenire; 13.3.3 (Idem A. ad Populum a. 333): Beneficia divorum retro principum confirmantes medicos et professores litterarum, uxores etiam et filios eorum ab omni functione et ab omnibus muneribus publicis vacare praecipimus nec ad militiam comprehendi neque hospites recipere nec ullo fungi munere, quo facilius liberalibus studiis et memoratis artibus multos instituant.

226. I. J. 1, 1, 2.

227. Const. Imperatoriam, 4.

228. Const. Tanta, 11.



JOAQUÍN DICENTA BENEDICTO. CRÍTICO LITERARIO

Marina G. ANDRÉS HERNANDO
Licenciada en Filología Hispánica
Profesora-tutora de la UNED de Calatayud

Agradecemos al Centro Asociado de la Universidad de Educación a Distancia de Calatayud un año más la publicación de ANALES XII, posibilidad que nos permite divulgar nuestros trabajos de investigación.

Nos satisface comprobar que estas crónicas de «El Resumen» son gratamente acogidas y tanto las firmadas por «D.H.» como las suscritas con el seudónimo «D. Herógenes» pertenecen a nuestro crítico literario Joaquín Dicenta Benedicto.

RAFAEL CALVO (7-SEPTIEMBRE-1889)

Para el mismo día en que se verificó el entierro del malogrado Rafael Calvo estaba señalado desde hacía tiempo el beneficio del eminente actor, quien representaría *Don Alvaro ó la fuerza del sino*.

El mismo actor se proponía escribir una Memoria sobre el teatro Español.

En los primeros días de su enfermedad recordaba á su ayuda de cámara los libros que debía apartarle para realizar dicho trabajo.

Nuestro colega *La Dinastía* de Cádiz, propónese abrir una suscripción para costear el levantamiento de un magnífico mausoleo que contenga los restos del inolvidable Calvo.

Dedicado á su memoria y en varios sitios públicos de Cádiz ha aparecido fijado el siguiente escrito:

«TEATRO PRINCIPAL

El arte dramático español ha perdido uno de sus más legítimos y poderosos representantes, y esta compañía dramática un inolvidable y cariñoso jefe.

Al separarse de nosotros para siempre nos lega, como amparo á tanta soledad y desconsuelo, su intachable conducta, su pundonoroso proceder y su respeto al público.

Hermanos por el arte, como por la desgracia, unidos continuaremos llevando por todas partes su venerado recuerdo en el alma y el dolor en nuestros corazones.

Antes de reanudar las funciones interrumpidas, reciba el culto público de Cádiz, la prensa, Ateneo y casinos, la expresión más profunda de nuestra gratitud por las manifestaciones de duelo con que se han asociado á nuestra honda pena.—*Los actores.*»

*

* *

El inspirado autor de *El suicidio de Verther*, que debió su primer triunfo en el teatro al gran artista, ha escrito, bajo la impresion de la dolorosísima desgracia que aflige hoy á la escena española, el siguiente

SONETO

El era la expresion, el sentimiento
el alma humana en carne convertida
que el sueño del poeta hallaba vida
en los gigantes moldes de su aliento.

Hoy nada existe. Su divino acento,
su mágica actitud, su voz querida,
son un monton de carne destruida
donde falta la luz del pensamiento.

Muere cuando la dicha le rodea
y la esperanza en gloria se convierte...
¡Cruel destino el de la humana suerte,
luchar en los combates de la idea
para ser inmortal, y hallar la muerte
al salir vencedor de la pelea!

JOAQUIN DICENTA

DE VUELTA (18-septiembre-1889)

¡Seis meses de separacion!... Cuando la contemplé hace dos días desde una ventanilla del tren, sentí vehemente impulsos de abrazarla, pero no pude es demasiado corpulenta para ser ceñida por los brazos de un hombre. Esta circunstancia la favorece despues de todo; á ser posible abarcarla con los brazos, yo mismo que la profeso un amor tan grande, la hubiese ahogado muchas veces entre los míos. Porque es páfida y cruel, como buena cortesana, la hermosa ciudad que se levantaba enfrente de mis ojos, envuelta por las brumas del amanecer, desperezándose con un rumor confuso y múltiple como si la hubiese despertado de pronto el áspero resoplido de la locomotora que cerría á su encuentro patinando sobre los rails.

Era Madrid que dibujaba en el fondo azul del horizonte su contorno irregular, sus torres escuetas, sus altas fachadas, sus tejados rojizos, su organismo entero, á través del cual circula para darle vida, como circula la sangre por las arterias para dar vida al cuerpo humano, una corriente impetuosa de sentimientos varios, de ideas encontradas, de aspiraciones infinitas que se atropellan y combaten, destruyéndose las unas á las otras, pero que engrandecen y subliman á la populosa ciudad, prestándole atractivos fascinadores y encantos que es imposible hallar en ninguna otra población de España.

Yo sentí al mirarla algo muy semejante á lo que siente el proscrito cuando regresa á la patria querida. ¡Bendita seas —grité por lo bajo— y así yo me condene si vuelvo á separarme de ti!

Líbreme Dios de murmurar de las provincias. Ni tengo motivos para hacerlo, ni ellas lo merecen. Al contrario, me complazco en elogiar su vida pacífica, el reposo que entrañan, la tranquilidad que proporcionan y lo fácil que en ellas resulta, ciñendo las aspiraciones propias, aspiraciones que yo llamaría municipales, al límite de su demarcación, obtener fama, renombre y hasta patente de sabio y personaje.

Confieso también que Madrid es más inmoral, más inaccesible; que dentro de su atmósfera caldeada por el batallar continuo de los sistemas más opuestos y de los egoísmos más tenaces, la existencia es dura, violenta, trabajosa, el combate mortal, la victoria inestable y el hundimiento rápido; sé también que la salud del cuerpo y el sosiego del alma se logran en cualquier parte mejor que en Madrid; sé todo eso y, no obstante, declaro que fuera de Madrid me asfixio, como se asfixian los peces fuera de su elemento respirable; lo cual no quiere decir que yo viva en la corte como el pez en el agua. Al revés de eso, estoy en seco la mayor parte de las veces.

En Madrid hay que pelear cuerpo á cuerpo, y apenas si le queda á uno tiempo para restañarse la sangre que brota por las heridas que recibe. Madrid es un usurero sin entrañas que nos presta una dicha á cambio de cien amarguras; pero yo me siento atraído por ella, como el vicioso por la espléndida carne de la cortesana, que lo martiriza y lo destruye.

Habladle á ese hombre de las venturas del hogar, de la plácida calma que puede ofrecerle una mujer sencilla, modesta, algo chismosa pero buena, complaciente y humilde que le dará hijos y le reparará la ropa, y le servirá una tacita de caldo cuando esté enfermo; habladle de los placeres sosegados de la familia, y os enviará enhoramala diciendo:

—No me habléis de las delicias conyugales ni de los idilios inertes, porque ni los entiendo, ni los quiero, ni me satisfacen. Yo necesito de esta mujer despiadada y ardiente que me desespera, que me engaña, que me tiende los brazos y cuando voy á arrojarme en ellos se aparta de mí con desden. Es cruel, despótica, impura; su amor abrasa mi sangre, me mata, me aniquila, me envejece, pero uno sólo de los goces que ella me proporciona, una de sus caricias brutales vale más que la ventura tirada á un cordel de que se disfruta en el hogar doméstico.

Pues bien; yo experimento por Madrid algo muy parecido á lo que experimenta el vicioso por la mujer á cuyo lado agoniza consumido por la pasión, por el deleite, por el despecho, por la impotencia de rendirla y por la inseguridad de conservarla; yo la amo tal como es con sus desdenes, con sus caprichos, con sus locuras, con sus mezquindades y con sus grandezas. Vayan al diablo los días uniformes, monótonos, invariables y soñolientos que resumen la existencia de las capitales de provincias; prefiero esta lucha constante y este bregar sin tregua y vuelvo á Madrid, buscando los amores de cortesana, ganoso de arrojarme a sus brazos aunque tenga que salir de ellos estrujado, inservible, mientras ella sigue de pie brindando placeres y amarguras en esa eterna bacanal donde palpitan todas las sensaciones de la materia y relampaguean todas las energías del pensamiento.

AÑO VI.—NÚM. 1.869

EDICION DE LA MAÑANA

5
 SUSCRIPCIONES
 MADRID, al año... 1.500
 Semestral... 750
 Trimestral... 400
 Mensual... 150
 Extranjero... 2.000
 Adm. de la Imprenta...
 Calle de San Mateo, 12.
 Teléfono 1.234.

EL RESUMEN

5
 SUSCRIPCIONES
 P. RAYON DE SUZANA...
 Calle de San Mateo, 12.
 Teléfono 1.234.

MADRID, 20 DE ABRIL DE 1910

MADRID 4 DE NOVIEMBRE DE 1889

EL ÚLTIMO TROVADOR

«¡Allí está!, decían los espectadores que asistieron anoche en el Español á la representación de *Don Juan Tenorio*: «¡Allí está!, Y señalaban á un palco entresuelo; dentro del cual, apodado contra el antepecho y siguiendo con atención curiosa las múltiples peripecias del drama, veíase á un anciano de cabellos blancos peinados hacia atrás en forma de molena. De su rostro, oculto á medias por unos góculos de teatro, distinguíase la nariz aguililla y fuerte y la parte inferior, cubierta de arrugas y adornada por un bigote espeso y por una perilla romántica.

➤ Aquel anciano era Zorrilla, el poeta tradicional, el autor insigne de *Don Juan Tenorio*.

➤ Vico tuvo noticia de su preseñala en el teatro á la terminación del acto tercero. Saberlo y decidirse á rondir, desplegando todas las energías y aptitudes de su talento maravilloso, tributo entusiasta al creador de tantas leyendas peregrinas que formaron el encanto de nuestras mocedades y la gloria de una generación que ya no existe, fué para Antonio Vico y para los otros actores obra de un momento.

¡Qué acto cuarto del *Tenorio* vimos anoche los que tuvimos la buena ventura de asistir al teatro Español! Ese Don Juan donde encañan, exageradas sí, pero exageradas con fidelidad, como las facciones de las estatuas ciclópeas que se colocan á grande altura, todas las condiciones de nuestro carácter; ese aventurero excéptico y fanático á un tiempo, tan accesible á una infamia soez, como á un arranque generoso; valiente hasta el heroísmo y desalmado hasta la impiedad; ese burlador de mujeres; ese bandido de honras que devoraba el dinero, la juventud y la vida con indiferencia sublime, tuvo en Antonio Vico un intérprete acabado y genial que, trasladando al público sus impresiones, le hizo sentir sucesivamente el amoroso y noble élan producido en él por la hermosura y por la inocencia de doña Inés; la desdichosa altanería con que responde á los furros y la desesperación de Don Luis, la altiva y conciliadora actitud con que soporta los insultos del comendador; la salvaje bravura que se apodera de su corazón al verse escarnecido, obligándole ya á responder al ultraje con el asesinato y á la provocación con el hierro; la cólera sublime, en fin, con que hace responsable á Dios de su última y espantosa hazaña.

Todas esas pasiones, tan encontradas y rápidas como necesarias y lógicas en el personaje de Zorrilla, fueron admirablemente expresadas por el actor, y á la terminación del acto los espectadores, puestos de pie y prosa de íntima emoción,

vaje bravura que se apodera de su corazón al verse escarnecido, obligándole ya á responder al ultraje con el asesinato y á la provocación con el hierro; la cólera sublime, en fin, con que hace responsable á Dios de su última y espantosa hazaña.

Todas esas pasiones, tan encontradas y rápidas como necesarias y lógicas en el personaje de Zorrilla, fueron admirablemente expresadas por el actor, y á la terminación del acto los espectadores, puestos de pie y prosa de íntima emoción, aplaudieron; pero sus aplausos, con haberlos merecido él tanto, no se dirigían principalmente á Vico, se dirigían á aquel anciano que se ocultaba en el fondo del palco como si quisiera sustraerse al legítimo homenaje que todos le rondamos.

—¡Que salga! ¡Que salga!—repitieron mil voces á un tiempo; y obligado por el rumor creciente de los espectadores, tuvo que presentarse en la balaustrada del palco don José Zorrilla.

Pero esto no bastaba; el público quería recordar sobre las tablas del escenario los laureles del viejo poeta; y allí fué él, y allí apareció dando la mano á Luisa Calderón y á Vico, hasta que, adelantándose solo hacia las candelijas, fué recibido por un aplauso estruendoso y frenético.

Aquel aplauso no representaba para mí, y creo que para ninguno, el aplauso que se tributa á un autor por su obra; representaba mucho más. Era el homenaje de una generación á otra generación, de una época á otra época; el presente saludando al pasado, resumiendo por aquel viejo venerable que con la molena echada hacia atrás y el rostro cubierto de arrugas, traía á nuestra memoria los personajes de la leyenda, las fantasías del romanticismo, los lances varios de cien historias en que el egoísmo y el amor eran únicos y predominantes afectos.

Época hermosa que ya no existe y que fué cantada por el modesto anciano que recibía anoche nuestro aplauso. El es el último trovador, el narrador incoceptable de la leyenda, el poético sacerdote del romanticismo, de aquella etapa literaria llena de defectos, pero plotórica de bellezas y de inspiraciones.

He aquí lo que significaba la ovación de anoche. Ovación justísima, porque la época que representa el autor de *Don Juan Tenorio* es hermosa á pesar de sus extravíos, como es hermosa á pesar de los lobanillos que la pueblan, la cabeza de D. José Zorrilla.

JOAQUÍN DICENTA

EL ÚLTIMO TROVADOR (4-noviembre-1889)

«¡Allí está!», decían los espectadores que asistieron anoche en el Español á la representacion de *Don Juan Tenorio*. «¡Allí está!». Y señalaban á un palco entresuelo, dentro del cual acodado contra el antepecho y siguiendo con atencion curiosa las múltiples peripecias del drama, veíase á un anciano de cabellos blancos peinados hácia atrás en forma de melena. De su rostro oculto á medias por unos gemelos de teatro, distinguianse la nariz aguileña y fuerte y la parte inferior cubierta de arrugas y adornada por un bigote espeso y por una perilla romántica.

Aquel anciano era Zorrilla, el poeta tradicional, el autor insigne de *Don Juan Tenorio*.

Vico tuvo noticia de su presencia en el teatro á la terminacion del acto tercero. Saberlo y decidirse á rendir, desplegando todas las energías y aptitudes de su talento maravilloso, tributo entusiasta al creador de tantas leyendas peregrinas que formaron el encanto de nuestras mocedades y la gloria de una generacion que ya no existe, fue para Antonio Vico y para los otros actores obra de un momento.

¡Qué acto cuarto del *Tenorio* vimos anoche los que tuvimos la buena ventura de asistir al teatro Español! Ese Don Juan donde encarnan, exageradas sí, pero exageradas con fidelidad, como las facciones de las estatuas ciclópeas que se colocan á grande altura, todas las condiciones de nuestro carácter; ese aventurero excéptico y fanático á un tiempo, tan accesible á una infamia soez como á un arranque generoso; valiente hasta el heroísmo y desalmado hasta la impiedad; ese burlador de mujeres; ese bandido de honras que derrocha el dinero, la juventud y la vida con indiferencia sublime, tuvo en Antonio Vico un intérprete acabado y genial que, trasladando al público sus impresiones, le hizo sentir sucesivamente el amoroso y noble afan producido en él por la hermosura y por la inocencia de doña Inés; la desdenosa altanería con que responde á los furios y la desesperacion de Don Luis, la altiva y conciliadora actitud con que soporta los insultos del comendador; la salvaje bravura que se apodera de su corazon al verse escarnecido obligándole ya á responder al ultraje con el asesinato y á la provocacion con el hierro; la cólera sublime, en fin, con que hace responsable á Dios de su última y espantosa hazaña.

Todas esas pasiones, tan encontradas y rápidas como necesarias y lógicas en el personaje de Zorrilla, fueron admirablemente expresadas por el actor, y á la terminacion del acto los espectadores, puestos de pie y presa de íntima emocion, aplaudieron; pero sus aplausos, con haberlos merecido él tanto, no se dirigian principalmente á Vico, se dirigian á aquel anciano que se ocultaba en el fondo del palco como si quisiera sustraerse al legítimo homenaje que todos le rendiamos.

—¡Que salga! ¡Que salga! —repitieron mil voces á un tiempo; y obligado por el rumor reciente de los espectadores, tuvo que presentarse en la balaustrada del palco don José Zorrilla.

Pero esto no bastaba; el público queria reverdecer sobre las tablas del escenario los laureles del viejo poeta; y allí fue él, y allí apareció dando la mano á Luisa Calderon y á Vico, hasta que, adelantándose solo hácia las candilellas, fue recibido por un aplauso estruendoso y frenético.

Aquel aplauso no representaba para mí, y creo que para ninguno, el aplauso que se tributa á un autor por su obra; representaba mucho más. Era el homenaje de una

generacion á otra generacion, de una época á otra época: el presente saludando al pasado, resumido por aquel viejo venerable que con melena echada hácia atrás y el rostro cubierto de arrugas, traia á nuestra memoria los personajes de la leyenda, las fantasías del romanticismo, los lances varios de cien historias en que el egoismo y el amor eran únicos y predominantes afectos.

Epoca hermosa que ya no existe y que fue cantada por el modesto anciano que recibia anoche nuestro aplauso. El es el último trovador, el narrador incopiable de la leyenda, el poético sacerdote del romanticismo, de aquella etapa pletórica de bellezas y de inspiraciones.

He aquí lo que significaba la ovacion de anoche. Ovacion justísima, porque la época que representa el autor de *Don Juan Tenorio* es hermosa á pesar de sus extravíos, como es hermosa á pesar de los lobanillos que la pueblan, la cabeza de D. José Zorrilla.

JOAQUIN DICENTA

LOS ESTRENOS (10-NOVIEMBRE-1889)

Español.— *A espaldas de la ley*, drama en tres actos y en verso, original de José Velilla y de Luis Escudero.

Digan lo que quieran algunos críticos al emitir sus opiniones á propósito del drama, ó, mejor dicho, del melodrama estrenado anoche en el Español, yo, que no soy crítico, pero que tengo la buena costumbre de no dejarme influir por los juicios de otro sino cuando los estimo justos y desapasionados, difiero del parecer de aquéllos, y creo que la obra de los señores Escudero y Velilla con sus defectos, que algunos tiene, con su afan de efectismo que raya á veces en lo inverosímil, con todas sus faltas, en fin, es un trabajo notable por su forma y por su fondo, en el que se revelan dos autores dramáticos dignos del aplauso con que anoche fueron recibidos por el público de Madrid.

Quienes como los Sres. Escudero y Velilla imaginan y escriben escenas como las finales de los actos primero y segundo, y saben mantener vivo y palpitante el interés durante el transcurso de la obra, quienes tienen como ellos arranques vigorosos y precisos para expresar el odio, el amor, la compasion y el remordimiento, son autores dramáticos de valía y deben ser recibidos con bondad y con agasajo siempre, y hoy más que nunca, pues no anda el género literario á que pertenece. *A espaldas de ley* tan exuberante de mantenedores que haga necesario, como en las academias donde sobran alumnos, el rigor excesivo y la dureza inusitada.

Y esto dicho, y en prueba de la exactitud de mis apreciaciones, narraré el argumento de la obra, basada en el adulterio, que con ser tan antiguo siempre es asunto de oportunidad y de momento.

*

* *

Dos familias á las cuales unen estrechos vínculos amistosos, han determinado pasar juntas la Nochebuena en casa de una de ellas, la de Justo, severo é incorruptible juez que tiene sólidamente cimentada su reputacion.

Forman parte de los invitados á la casa donde viven, además de Justo, su esposa y su hija, los individuos de otra familia (Gaspar, su esposa é Isabel), Rafael, novio de

á salir en busca del culpable á quien, según dice, y no obstante tratarse de un amigo, está dispuesto á juzgar severamente.

Queda la escena á oscuras y en tal momento aparece en ella Gaspar, el asesino, embozado hasta los ojos.

Viene á refugiarse en casa de su mejor amigo, de Justo. La mujer de éste le ve y luego de una escena muda é interesante le hace esconderse en la habitacion próxima, mientras el juez y el escribano salen por el fondo para practicar las primeras averiguaciones en la casa del crimen.

*

* *

En el segundo acto Gaspar se halla enfrente de Justo, el cual le increpa con dureza y con odio, negándose á prestarle ayuda; trata Gaspar de defenderse; y explica su accion en los siguientes versos, que fueron una ovacion no interrumpida por Antonio Vico:

GASPAR. Si previenes
tu rigor, aquí me tienes:
ante el juez y el hombre estoy.
No me oculto, no hay misterio;
Dios al marido ultrajado
hace juez... y yo he fallado
una causa de adulterio.

JUSTO. ¿Qué razon pudiste haber
para el crimen... si hubo alguna?

GASPAR. ¡Qué si hubo!... ¡Sólo por una
mata el hombre á la mujer!

CLEM. ¿Y anoche?...

GASPAR. ¡Los sorprendí!
La luz el hombre apagó;
á mis esfuerzos se abrió
la puerta... al hombre me así,
y herido, sin que pudiera
conocerle ni vengarme,
huyó.

JUSTO. (¡Respiro!)

GASPAR. Aplacarme
con súplica lastimera
quiso la traidora... ¡en vano!
Alcé el puñal; ¡lanzó un grito!...
¡el último!... ¡y su delito!
con otro borró mi mano,
¡Un golpe! ¡Uno sólo fue!...
que aprendí con tal pasion

á buscar el corazón,
que áun á oscuras lo encontré.
CLEMT. ¡Qué horror!

GASPAR. Bajé de seguida...
¡La calle! ¡Nadie me obstruye
el paso! Huí... como huye
lobo hambriento y sin guarida.
En mi oído el ¡ay! doliente:
en mis ojos la malvada
vision... la razon turbada...
la nieve sobre mi frente...
¡Nieve no! Fuego caía,
ó en mi frente lo llevaba,
pues la nieve que tocaba
en ella, se derretía!

JUSTO. Ninguno debe tomar
la justicia por su mano.
Leyes hay.

GASPAR. Leyes que á veces
Más la deshonra evidencian.
Pleitos de honor sentencian
por hombres y no por jueces.
Quien recibe ofensa tal
que honra y amor le arrebatara
ese, Justo muere ó mata
y no acude al juicio oral.

Después de tan hermosa escena sale Justo dispuesto á hacer caer todo el rigor de la ley sobre aquel desgraciado. La perdición de éste es segura si no halla una prueba que justificando la existencia del adulterio disminuya casi por completo la acción legal. La prueba existe en poder de Isabel, una carta del amante, y la niña acosada á un tiempo por la angustia de su padre y por el desprecio del hombre á quien adora, se la entrega á Gaspar.

La carta no lleva firma, pero todos conocen la letra, es de Justo. El juez severo é implacable, es el amante de Mariana.

Gaspar, que iba á huir, se niega á hacerlo, y el acto termina con estas frases llenas de energía y desesperación:

GASPAR. Ven hija mía...
¡A mis brazos, Isabel!
¡Ya para ti hay esperanza!...
¿Te quise mucho, quizás?
Pues ahora te quiero más
porque me traes la venganza

¡Sólo en el vengar deseo
la furia que me devora!...
¡Que tiemble el infame!... ¡Ahora
el juez soy yo!... ¡Justo el reo!

Al caer el telon, el público que había pedido el nombre de los actores á la terminación del acto primero prorrumpio en estrepitosos aplausos siendo llamados á escena los señores Escudero y Vellilla repetidas veces.

*

* *

El acto tercero es indudablemente el más débil de la obra. El afan de producir efectos extravía en dos ó tres ocasiones la accion dramática y hay en él dos escenas que, en obsequio de la obra, pudieran aligerarse ó suprimirse. Pero excepcion hecha de tales faltas, el desenlace y las situaciones que lo preparan son lógicas y se hallan conducidas con habilidad.

La esposa de Justo, poseedora de la carta que prueba el adulterio de su esposo, se la enseña á éste y él, arrancándosela con rudeza; la arroja á las llamas. Gaspar, al ver destruido el fundamento que ha de justificarle y despues de ser entregado al aguacil para que lo conduzca á la carcel, consigue escaparse, vuelve á la casa; se halla á solas frente á frente de Justo; luchan los dos y el adúltero, con el mismo puñal que sirvió para el asesinato de Mariana hiere á su enemigo, que muere á presencia del público abrazado á su hija.

Tambien aplaudió el público con entusiasmo á la terminacion del acto tercero, compartiendo al triunfo con los autores Antonio Vico que estuvo admirable.

*

* *

La ejecucion merece párrafo aparte.

Antonio Vico desempeñó con verdadera inspiracion artística el papel de Gaspar; sus gestos, sus ademanes, sus actitudes, todo, en fin, fue digno de gran actor que tantas y tantas veces ha provocado nuestro entusiasmo.

En la escena final del acto primero no tuvo necesidad de pronunciar la más breve frase para que el público se diera cuenta de su situacion. Aquel hombre, lívido, descompuesto, nervioso, acababa de matar á alguien, bien á las claras.

No menos justo y merecido fue el éxito que obtuvo en todo el transcurso de la obra. El acto segundo y la terminacion del tercero constituyen un nuevo y envidiable triunfo par Antonio Vico.

Antipático, más que antipático, repulsivo y odioso es el papel de Justo, desempeñado por Ricardo Calvo, y no obstante tan graves y casi invencibles dificultades, supo darle interés, relieve y carácter, consiguiendo una victoria que, si no arrancó aplausos, avaloró una vez más la fama de excelente actor que con tanta justicia goza.

Muy bien Donato Jimenez caracterizando el tipo de aquel escribano generoso y noble que protege á Gaspar. Al término de una relacion, muy bien escrita por cierto, en que refiere la escena del crimen, fue llamado á escena.

Antonio Perrin estuvo acertado y discreto desempeñando el carácter de Rafael, y bien Sanchez en el suyo.

Luisa Calderon tiene un papel de escasa importancia que representó discretamente. Las Sras. Casas y Cobefia hicieron lo posible para coadyuvar al conjunto del drama. En resumen, una obra bien escrita y un éxito para todos que proporcionará muchas entradas á la empresa del teatro Español.

Reciba ella, reciban los actores y reciban los Sres. Velilla y Escudero mi más cordial enhorabuena.

D. HERMÓGENES

LO IDEAL EN EL REAL (14-NOVIEMBRE-1889)

Se representaba *Lohengrin*, esa hermosa leyenda alemana puesta en música por Wagner. Yo, sentado en una butaca, seguía con atención creciente, más que los geniales acordes de la orquesta, el asunto que los inspiraba: la historia de aquellos amores, melancólicos como los tonos del cielo germano y poéticos como la superficie silenciosa y azul de los inmensos lagos que se extienden por la patria inmortal de los sueños y de las quimeras.

¡Qué maravillosa tradición la del héroe sobrehumano que caballero sobre un cisne de blanquísimas plumas, avanza al encuentro de la virgen enamorada y la protege con su brazo y proclama á la faz del mundo su inocencia, y se une á ella y la hace disfrutar de los goces incomparables de un amor divino para abandonarla luego y sumergirse en el seno de las aguas tranquilas, hasta cuyo fondo llega la luna quebrándose en haces luminosos que alumbran el fantástico palacio de aquel genio protector y sublime!

Con ser falsos, con ser imposibles todas esas imágenes, todos esos hechos sobrenaturales que brotan de la imaginación del hombre para justificar el nacimiento de un pueblo ó de una raza, atraen, seducen y provocan en el alma el deseo de verlos transformados en realidad, ya que la realidad en sí ofrece tan pocas bellezas y tan pobres encantos.

Desde el escenario, donde tales y tan artísticas escenas se desarrollaban volvíanse mis ojos á la espaciosa sala, y parecíales ella marco perfecto para contener los fantásticos personajes del poema. La blanca luz de las lámparas eléctricas se reflejaba con iguales y enérgicos matices sobre los dorados adornos, sobre el oscuro y reluciente terciopelo, sobre las claras balaustradas y sobre el caprichoso conjunto de la techumbre, para deslizarse despues con suave y mimosos resplandor por las espaldas desnudas de cientos y cientos de mujeres encantadoras, para morir temblando entre los pliegues del justillo de seda, hipócrita encubridor de las desnudeces del seno y para subir lascivamente por la robusta curva de los hombros, hasta acariciar las líneas ora esculturales, ora atrevidas y graciosas de aquellos rostros embellecidos por una sonrisa ó por un gesto de satisfacción y de ventura. ¡Espléndido serrallo, donde la imaginación, más rica que todos los sultanes de Oriente, podía escoger á su gusto sin temer al cansancio y burlándose del hastío!

Entre todas aquellas mujeres había una que llamó singularmente mi atención. Rubia, delgada, esbelta y vestida de blanco, con un sencillito prendido de flores en el pecho y apoyada la redonda barba sobre una mano pequeña y nerviosa, seguía ella también con afán indudable la historia de Lohengrin y la inmensa pasión de la virgen

AÑO VI.—NÚM. 1.888

EDICION DE LA MAÑANA

EL RESUMEN

5
 Madrid, el día...
 Director: D. Juan...
 Redacción: D. Juan...
 Administración: D. Juan...
 Suscripción: D. Juan...
 Anuncios: D. Juan...

5
 Madrid, el día...
 Director: D. Juan...
 Redacción: D. Juan...
 Administración: D. Juan...
 Suscripción: D. Juan...
 Anuncios: D. Juan...

MADRID 14 DE NOVIEMBRE DE 1888.

LO IDEAL EN EL REAL.

Se representaba *Lothengrin*, esa hermosa leyenda alemana puesta en música por Wagner. Yo, sentado en una butaca, seguía con atención creyendo, más que los gentiles aordes de la orquesta, el asunto que los inspiraba; la historia de aquellos amores, melancólicos como los tonos del oleo germano y poéticos como la superficie silenciosa y azul de los inmensos lagos que se extienden por la patria inmortal de los sueños y de las quimeras.

Qué maravillosa tradición la del héroe sobrehumano, que caballero sobre un elefante de blancísimas plumas, avanza al encuentro de la virgen enamorada, y la protege con su brazo y proclama á la faz del mundo su inocencia, y se une á ella y la hace disfrutar los gozos incomparables de un amor divino para abandonarla luego y sumergirse en el seno de las aguas transparentes cuyo fondo llega la luna quebrándose en haces luminosos que alumbran el fantástico palacio de aquel góticoprotector y sublime!

Con ser falsos, con ser imposibles todas esas imágenes, todos esos hechos sobrenaturales que brotan de la imaginación del hombre para justificar el nacimiento de un pueblo ó de una raza, atraen, seducen y provocan en el alma el deseo de varios transformados en realidad, ya que la realidad en sí ofrece tan pocas bellezas y tan pobres encantos.

Desde el escenario, donde tal vez tan artificiales escenas se desarrollaban, volvíase mis ojos á la espaciosa sala, y parecíanlos ella marco perfecto para contener los fantásticos personajes del poema. La blanca luz de las lámparas eléctricas se reflejaba con iguales y enérgicos matices sobre los dorados adornos, sobre el obscuro y reluciente terciopelo, sobre las claras baúlustradas y sobre el caprichoso conjunto de la techumbre, para desfilarse despues con suave y mimoso resplandor por las espaldas desnudas de cientos y cientos de mujeres encantadoras, para morir temblando entre los pliegues del justillo de seda, hipócrita encubridor de las desnudeces del seno y para subir lascivamente por la robusta curva de los hombros, hasta acariciar las graciosas de aquellos rostros embellecidos por una sonrisa ó por un gesto de satisfacción y de ventura. ¡Espléndido serrallo, donde la imaginación, más rica que todos los sultanes de Oriente, podía escoger á su gusto, sin temer al cansancio y burlándose del hastío!

Entre todas aquellas mujeres habla una que llamó singularmente mi atención. Ru-

y para subir lascivamente por la robusta curva de los hombros, hasta acariciar las líneas ora esculturales, ora atrevidas y graciosas de aquellos rostros embellecidos por una sonrisa ó por un gesto de satisfacción y de ventura. ¡Espléndido serrallo, donde la imaginación, más rica que todos los sultanes de Oriente, podía escoger á su gusto, sin temer al cansancio y burlándose del hastío!

Entre todas aquellas mujeres habla una que llamó singularmente mi atención. Rubia, delgada, esbelta, vestida de blanco, con un sencillo prendido de flores en el pecho y apoyada la redonda barba sobre una mano pequeña y nerviosa, seguía ella también con afán indudable la historia de *Lothengrin* y la famosa pasión de la virgen de la leyenda. En los ojos azules de esta otra virgen, ataviada á la manera moderna, resplandecía cierta infinita y melancólica ternura, mientras sus labios entreabiertos semejaban aspirar con delicia la atmósfera de magestad y de belleza con que envuelve al héroe de sus cantos el poeta alemán.

—Ella también—murmuraba yo para mis adentros—soñará con un amor casi divino, exento de impurezas, de egoísmos y de traiciones, plotórico de desinterés y de ternura, exuberante de fantasía y de pasión. Acaso por los rincónes de su cerebro danza la imagen de un *Lothengrin*, que si no era vestidido plata, ni vivo en las transparentes profundidades de un lago, será bello, fuerte, generoso, poético, admirable por su figura, legendario por su valor y poderoso por su inteligencia. Tal voz ese *Lothengrin* existe, sin duda se esconde en aquella fila de butacas, á donde esta preciosa criatura dirige sus gemelos y que yo no alcanzo á distinguir desde la mía. ¡Dichosa ella si es adorada por un ser de tan excepcionales condiciones!

¡Dichoso él si posee el amor de esa niña á quien sólo le falta destrenzarse la cabellera para convertir en carne el sueño de amores acariciado por un jugador en el brumoso horizonte de la Germania!

El último acto, tocaba á su término. *Lothengrin*, despidiéndose de su adorada y arrojando en sus brazos el fruto divino de su amor, desapareció en las profundidades del lago, y yo abandoné mi butaca y me dirigí precipitadamente al foyer para contemplar más de cerca á la mujer rubia que tan en consonancia estaba con la obra que concebida se representaba.

No tardó en aparecer delante de mis ojos, atreujado el cuerpo en un amplio y elegante abrigo de seda, y acompañada por una anciana respetable, que debía ser gran persona según los innumerables saludos que le dirigieron á su paso por el foyer.

—¿Dónde está tu hijo?—dijo aquella señora á la niña.

—No sé—respondió ésta, enciéndole voz. Y se puso á registrar con sus ojos azules y dormidos todos los ámbitos del salón.

—¡Ah!—murmuró yo—la virgen tiene un *Lothengrin*. Y voy á conocerlo ahora mismo—añadió al ver que la muchacha, volviéndose á la anciana, exclamó:—¡Ah! está.

Envolto en un gabán de bidón, y apoyándose en un bastón con puño de plateado, avanzó hacia la joven un mozaibeto delgado, enclenque, mal configurado, de rostro cetrino y ojos saltones y faltos de expresión. En el dedo anular de su mano izquierda brillaba un brillante de gran ta-

maño, y cuando se quitó el sombrero para saludar á las damas, dejó al descubierto una frente estrecha y deprimida que acusaba la más absoluta imbecilidad.

—¡Vaya un *Lothengrin*!—exclamó yo con rabia como si hubiera recibido un insulto.

—Vuestro carruaje no ha venido aún. Os ofrecí el mío—dijo el mozaibeto.

—¿Vamos?—repuso la anciana.

—Y todos juntos se dirigieron hacia la puerta del foyer.

—Ahora—explicó todo—murmuró yo—fondo por el bajo—al ver el yuguelo que el flaco galán ponía á disposición de la joven.

No era precisamente un elefante, pero era una berlina de todo lujo tirada por dos caballeros que valían un dineral.

RAQUÍN DICHTA.

de la leyenda. En los ojos azules de esta otra virgen, ataviada á la manera moderna, resplandecía cierta infinita y melancólica ternura, mientras sus labios entreabiertos semejaban aspirar con deleite la atmósfera de magestad y de belleza con que envuelve al héroe de sus cantos el poeta alemán.

—Ella también —murmuraba yo para mis adentros— soñará con un amor casi divino, exento de impurezas, de egoismos y de traiciones, pletórico de desinterés y de ternura, exuberante de fantasía y de pasión. Acaso por los rincones de su cerebro danza la imagen de un Lohengrin que si no va vestida de plata, ni vive en las transparentes profundidades de un lago, será bello, fuerte, generoso, poético, admirable por su figura, legendario por su valor y poderoso por su inteligencia. Tal vez ese Lohengrin existe, sin duda se esconde en aquella fila de butacas, á donde esta preciosa criatura dirige sus gemelos y que yo no alcanzo á distinguir desde la mía. ¡Dichosa ella si es adorada por un ser de tan excepcionales condiciones!...

¡Dichoso él si posee el amor de esa niña á quien sólo le falta destrenzarse la cabellera para convertir en carne el sueño de amores acariciado por un juglar en el brumoso horizonte de la Alemania!...

El último acto tocaba á su término. Lohengrin, despidiéndose de su adorada y arrojando en sus brazos el fruto divino de su amor, desapareció en las profundidades del lago y yo abandoné mi butaca y me dirigí precipitadamente al *foyer* para contemplar más de cerca á la mujer rubia que tan en consonancia estaba con la obra que concluía de representarse.

No tardó en aparecer delante de mis ojos, arrebuñado el cuerpo en un amplio y elegante abrigo de seda, y acompañada por una anciana respetable, que debía ser gran persona según los innumerables saludos que le hicieron á su paso por el *foyer*.

¿Dónde está tu novio?, no le veo. Y se puso á registrar con sus ojos azules y dormidos todos los ámbitos del salón.

¡Ah! —murmuré yo— la virgen tiene su Lohengrin. Y voy á conocerlo ahora mismo —añadí— al ver que la muchacha, volviéndose á la anciana, exclama: Ahí está.

Envuelto en un gaban de pieles, y apoyándose en un bastón con puño de plata, avanzó hácia la joven un mozalbete delgado, enclenque, mal configurado, de rostro cetrino y ojos saltones y faltos de expresión. En el dedo anular de su mano izquierda brillaba un brillante de gran tamaño, y cuando se quitó el sombrero para saludar á las damas, dejó al descubierto una frente estrecha y deprimida que acusaba la más absoluta imbecilidad.

¡Vaya un Lohengrin! ¿Y esos son los amores de una virgen? —exclamé yo con rabia como si hubiese recibido un insulto.

Vuestro carruaje no ha venido aún. Os ofrezco el mío dijo el mozalbete.

—Vamos —repuso la anciana.

Y todos juntos se dirigieron hácia la puerta del *foyer*.

Ahora se explica todo —murmuré yo riendo por lo bajo— al ver el vehículo que el físico galán ponía á disposición de la joven.

No era precisamente un cisne, pero era una berlina de todo lujo tirada por dos caballos que valían un dineral.

ECHEGARAY EN EL ATENEO (19-NOVIEMBRE-1889)

Año VI.—Núm. 1.886

EDICION DE LA MAÑANA

5
Madrid, el día...
Distribución en el extranjero...

EL RESUMEN

5
Distribución en el extranjero...

ECHEGARAY EN EL ATENEO

Todo cuanto hace, dice ó ejecuta D. José Echegaray lleva el sello incomparable de un talento. En sus obras literarias provocan el aplauso y la admiración la belleza de la forma, la genialidad de la frase y lo grandioso del conjunto; en sus trabajos científicos resplandece junto á la sencillez del estilo la profundidad del conocimiento; en sus discursos, llenos de elegancia, de corrección y de doctrina, son hechos y hechos...

hacer, y hará, un programa completo, describiendo la torre, ocupándose de su construcción, del esfuerzo mecánico que representa, comparándola con las restantes máquinas, del trabajo, y terminará con algunas breves palabras en lo que respecta á su parte estética. Y á la utilidad práctica que puede reportar. Así, pues, que es ofrecido un programa completo, tan copioso etc. que por serlo, no se podía cumplir en todas sus partes. La última frase produjo, por su ingenio, la hilaridad del auditorio; pero el conferenciante, más formal que los hombres políticos, cumplió hasta el fin con las exigencias del programa, aunque interrumpido muchas veces por aplausos y preguntas. Y terminamos lamentando que el programa, más hercúleo aún, no se cumpliera, para dar al público una idea del monumento.

NADA faltaba en justicia que se cumpliera, los aplausos parecían haberse agotado, la fuerza de prodigios; pero Echegaray, como si hubiera estado leyendo un programa, y como si los aplausos del mundo para con las glorias del mundo para con las glorias del mundo, y el odio, la torpeza, representada en un punto entre todos los hombres, porque representa el progreso que todos han conseguido por igual. Tiene razón el ilustre conferenciante, obra de las que no se pierden sino por que se las da, y así se vendrá á la ventura y al progreso. No, y dichos nosotros que podemos dar entre otras cosas, para gloria de la patria, la de D. José Echegaray.

Las mujeres más hermosas y más inteligentes de Madrid; los hombres que más se distinguen en ciencias, artes; políticos y literatura; lo mejor de la corte, se encontraban allí esperando el momento en que don José Echegaray, tomando asiento en el sillón de la presidencia, comenzara á explicar su conferencia á propósito de la torre Eiffel. No se hizo esperar mucho el ilustre orador, y vale decir que desde los primeros instantes supo captar la atención respectiva del auditorio. Su discurso, notabilísimo en lo que á la forma se refiere, fue más que notable por su fondo. Nadie hubiera podido suponer que un tema tan gastado, un asunto que ha ido pasando sucesivamente desde las columnas de los periódicos hasta los alfileres de corbata, y dejado los alfileres de corbata hasta las cajas de cerillas, llegase á tener tan nuevos y originales encantos al ser estudiado por el autor de El Gran Galeoto. Cuando hizo algunos meses—dijo el señor Echegaray al principio de su discurso—cuando hace algunos meses, elegí este asunto como tema para una disertación científica, lo juzgué interesante y fecundo. Ahora veo que es viejo y poco accorrido. La torre Eiffel ha sido descrita por todo el mundo, hasta los reposteros la utilizan para dar mayor aliciente á sus artículos. Inútil sería que yo tratase de prestarle tonos poéticos, rasgos descriptivos, frases entusiásticas superiores, y ya que no superiores, distintas á las que hasta ahora han sabido prestarle. Todo lo que en tal concepto pudiera decirse, está dicho; sólo me queda libre la parte técnica y á ella quiero dedicarle esta conferencia. Pero antes de entrar en materia pienso

ocupándose luego en la construcción de la torre, la describió con tanta riqueza de detalles y tal suma de conocimientos científicos, que nos parecía imposible entenderle á los que somos legos en la materia; sin embargo, lo entendíamos perfectamente, y por él sabemos hoy que la teoría de la invariabilidad del triángulo constituyó la base de la edificación; que el número de taladros es de siete millones, y el espesor medio de los montantes de un centímetro; que se han empleado 12.000 picas para la construcción; que el peso total de la torre asciende á siete millones de kilogramos, y que el monumento, reducido á una masa compacta, formaría un cubo de hierro de diez metros de altura. Comparando después la obra con las construcciones de la antigüedad, que venían á representar el carácter de los pueblos constructores, añadió que también la torre Eiffel representa el espíritu de nuestro siglo, grande por su nerviosidad y por su cerebro; menos musculoso que los otros, pero más fuerte y más potente que ellos. Todo el programa fué cumplido y cumplido á la perfección. Mejor que párafrasear en las descripciones de ese edificio, que es—según el orador—una obra intachable, un prodigio mecánico y una maravilla de estática, al mismo tiempo que una base de utilidad.

Todo cuanto hace, dice ó ejecuta D. José Echegaray lleva el sello incomparable de un talento. En sus obras literarias provocan el aplauso y la admiración la belleza de la forma, la genialidad de la frase y lo grandioso del conjunto; en sus trabajos científicos resplandece junto á la sencillez del estilo la profundidad del conocimiento; sus

discursos llenos de elocuencia, de corrección y de doctrina, convencen y entusiasman á quien los escucha, y todas estas diversas facultades que le adornan, con ser tan varias y tan opuestas, viven holgadamente en su cerebro y brotan de él según son necesarias para el fin que persigue ó para el objeto que se propone.

Así es que siempre está ansioso el público de conocer las manifestaciones intelectuales del insigne matemático y dramaturgo, y por tal causa llenaba anoche las tribunas y los escaños del salón de sesiones del Ateneo.

Las mujeres más hermosas y más elegantes de Madrid; los hombres que más se distinguen en ciencias, artes, política y literatura; lo mejor de la corte, se encontraba allí esperando el momento en que don José Echegaray, tomando asiento en el sillón de la presidencia, comenzara á explicar su conferencia á propósito de la torre Eiffel.

No se hizo esperar mucho el ilustre orador, y vale decir que desde los primeros instantes supo captarse la atención respetuosa del auditorio. Su discurso, notable en lo que á la forma se refiere, fue más que notable por su fondo. Nadie hubiera podido suponer que un tema tan gastado, un asunto que ha ido pasando sucesivamente desde las columnas de los periódicos hasta los alfileres de corbata, y desde los alfileres de corbata hasta las cajas de cerillas, llegase á tener tan nuevos y originales encantos al ser estudiado por el autor de *El Gran Galeoto*.

«Cuando hace algunos meses —dijo el señor Echegaray al principio de su discurso— cuando hace algunos meses, elegí este asunto como tema para una disertación científica, lo juzgué interesante y fecundo. Ahora veo que es viejo y poco socorrido. La torre Eiffel ha sido descrita por todo el mundo, hasta los reporteros la utilizan para dar mayor aliciente a sus artículos. Inútil sería que yo tratase de prestarle tonos poéticos, rasgos descriptivos, frases entusiastas superiores, y ya que no superiores, distintas á las que ahora han sabido prestarle. Todo lo que en tal concepto pudiera decirse, está dicho; sólo me queda libre la parte técnica y á ella quiero dedicar esta conferencia.»

«Pero antes de entrar en materia pienso hacer y haré, un programa completo describiendo la torre, ocupándome de su construcción, del esfuerzo mecánico que representa, comparándola con los restantes monumentos del mundo, y terminaré con algunas brevísimas palabras en lo que respecta á su parte estética y á la utilidad práctica que puede reportar. Ya veis que os ofrezco un programa completo, que por serlo, no se verá nunca cumplido en todas sus partes.»

La última frase produjo, por su ingenio, la hilaridad del auditorio; pero el conferenciante, más formal que los hombres políticos, cumplió hasta el fin con las exigencias del programa, siendo interrumpido muchas veces por aplausos atronadores.

¡Hermosa descripción la que hizo de la torre!, ¡más hermosa aún la imagen de que se valió para dar al público idea exacta del monumento!

«Suponed —dijo— una pirámide maciza, granítica, pesada, compacta y formidable como lo son las pirámides de Egipto y suponed que esa pirámide tiene 300 metros de altura. Despojadla luego de toda la piedra que la forma, dejándola reducida á cuatro aristas de granito; reemplazad esas aristas por otras metálicas encorvadas con arreglo á las determinaciones de la mecánica y tendreis la torre Eiffel, ese monumento que asombra por su grandeza y que seduce por su esbeltez y por su gracia.»

Ocupándose luego en la construcción de la torre, la describió con tanta riqueza de detalles y tal suma de conocimientos científicos, que nos parecía imposible enten-

derle á los que somos legos en la materia, sin embargo, le entendíamos perfectamente, y por él sabemos hoy que la teoría de la invariabilidad del triángulo constituye la base de la edificación; que el número de taladros es de siete millones, y el espesor medio de los montantes de un centímetro; que se han empleado 12.000 piezas para la construcción; que el peso total de la torre asciende á siete millones de kilogramos, y que el monumento, reducido á una masa compacta, formaría un cubo de hierro de diez metros de altura.

Comparando despues la obra con las construcciones de la antigüedad, que venian á representar el carácter de los pueblos constructores, añadió que tambien la torre Eiffel representa el espíritu de nuestro siglo, grande por su nerviosidad y por su cerebro; menos musculoso que los otros, pero más fuerte y más potente que ellos.

Todo el programa fue cumplido y cumplido á la perfeccion. Mejor que párrafos eran estrofas las empleadas por Echegaray en las descripciones de ese edificio, que es —según el orador— una obra intachable, un prodigio mecánico y una maravilla de estética, al mismo tiempo que una base de utilidad.

Nada faltaba en justicia á la conferencia; los aplausos parecian haberse agotado en fuerza de prodigarse; pero Echegaray los hizo brotar de nuevo cuando en un párrafo hermoso y sublime, nos dijo que, así como los monumentos levantados en todas las partes del mundo para conmemorar victorias de naciones contra naciones, provocan el desvío y el odio, la torre Eiffel representa un lazo de union entre todos los hombres porque representa el progreso al que todos han contribuido por igual.

Tiene razon el ilustre conferenciante: ¡Hermosas obras las que no despiertan el odio! ¡Figuras notables las de aquellos hombres que aplican la actividad de sus inteligencias á la ventura y al progreso humano, y dichosos nosotros que podemos contar entre esas figuras, para gloria de nuestra patria, la de D. José Echegaray!

JOAQUIN DICENTA

LOS ESTRENOS (22-NOVIEMBRE-1889)

Comedia

Mamá suegra, comedia en tres actos y en prosa, traducida del francés por D. Ricardo Blasco.

La traducción francesa representada anoche en el teatro de la calle del Príncipe, es una obra á la que falta todo para ser admisible, verosimilitud, caracteres, interés y buen castellano. Sin embargo de esto, el público la oyó con resignación digna de elogio. A buen seguro que si se hubiera tratado de una comedia original española, no se muestra aquél tan paciente.

Yo me preguntaba al salir del teatro y sigo preguntándome todavía: ¿en qué razones ha podido fundarse el empresario y director artístico de la Comedia para ofrecer al público madrileño un arreglo castellano de *La belle maman*?

A mi juicio, y me permito decir que al de todos los que tienen algunos rudimentos literarios, sólo existen dos causas que justifiquen las traducciones. Es la primera el plausible y hasta necesario deseo de presentar al público para su deleite y á los escritores para su enseñanza, aquellas obras que por su fondo, por su estructura, por las novedades que entrañen ó por los problemas que resuelvan, merezcan ser conocidas de todos y ser, por consiguiente, vertidas al idioma y acomodadas á las costumbres teatrales de cada nación.

La segunda causa que disculpa en ocasiones la traducción de trabajos dramáticos que sólo revistan escasa importancia, es la falta de obras originales, de autores de mérito, de elementos propios, la esterilidad, en fin, que determinando un retroceso ó un vacío en la escena patria, obliguen á buscar en la literatura extranjera lo que falta en la del país que se halla aquejado por desgracias de esa índole.

¿No hay en España autores, no los hay en el teatro de la Comedia, suficientes y hábiles para responder á las necesidades y á las exigencias del público español? Seguramente los hay y de sobra, y con aptitudes excepcionales y con ingenio difícil de agotar y con todos los requisitos que pueda apetecer el más descontentadizo de los hombres. Un teatro que cuenta con las firmas de Vital Aza, de Ramos Carrion, de Miguel Echegaray, de Pleguezuelo, de Torromé, de Sanchez Perez y de tantos otros literatos dignos de aplauso y de respeto, no puede alegar en descargo de su afán inmoderado de traducir, la carencia de mantenedores ni de auxiliares.

Y si tal razón debe ser desechada en leyes de justicia, ¿podrá servir de argumento válido á la anteriormente referida empresa el que *Mamá suegra*, es una obra artística de tan excepcionales condiciones que á manera de *Fernanda*, de *Dora*, de *Divorcios*, de muchas en fin, gloria de la dramática francesa, merezca ser conocida por todos los públicos como modelo de originalidad, de belleza, de donosura y de buen gusto? Menos todavía; y no hace costarme gran trabajo probarlo.

Mamá suegra es lo que en nuestra tierra llamamos un juguete, y puedo asegurar que si el primer acto pertenece a Sardou, el segundo y tercero son originales de los colaboradores que él tiene. Poco importaría esto después de todo, que al cabo no es el nombre del autor el que da mérito á una obra, sino la obra la que puede aumentar los que el autor lleve adquiridos. En lo que respecta á los méritos de la obra estrenada anoche en el coliseo de la calle del Príncipe vale decir que cualquier escritor cómi-

5

Redacción, al mismo tiempo, en el número 11 de la calle de Alcalá, 11. Madrid, 11 de Noviembre de 1888.

Publicación: los días de la semana, a las 10 de la mañana, y los días de fiesta, a las 12 de la mañana.

Director: Sr. D. Juan de Dios. Redactor: Sr. D. Juan de Dios. Administrador: Sr. D. Juan de Dios.

EL RESUMEN

5

No se permite en este periódico la reproducción de artículos ni de fotografías sin el consentimiento expreso de la editorial. Los artículos que se publican en este periódico son de propiedad de la editorial. No se permite en este periódico la reproducción de artículos ni de fotografías sin el consentimiento expreso de la editorial.

MADRID, 11 DE NOVIEMBRE DE 1888

Publicación de la Mañana en la calle de Alcalá, 11. Madrid, 11 de Noviembre de 1888.

MADRID 11 DE NOVIEMBRE DE 1888 LOS ESTRENOS

Comedia

Mamá suegra, comedia en tres actos y en prosa, traducida del francés por D. Ricardo Blanco.

La traducción francesa representada anoche en el teatro de la calle del Príncipe, es una obra a la que falta todo para ser admisible, verosímil, característico, interesante y bello castellano. Sin embargo de esto, el público la oyó con fascinación digna de elogio. A buen seguro que si se hubiera tratado de una comedia original española, no se mostraría así tan paciente.

Yo me preguntaba al salir del teatro y al ir preguntándome todavía: ¿por qué razones ha podido fundarse el empresario y director artístico de la Comedia para ofrecer al público madrileño un arreglo castellano de *La bella mamá*?

A mi juicio, y me permito decir que el de todos los que tienen algunos rudimentos literarios, sólo existen dos causas que justifiquen las traducciones. Es la primera el plausible y hasta necesario deseo de presentar al público para su deleite y a los escritores para su honra, aquellas obras que por su fondo, por su estructura, por las novedades que entrañan ó por los problemas que resuelvan, merezcan ser conocidas de todos y ser, por consiguiente, verificadas al idioma y acomodadas a las costumbres teatrales de cada nación.

La segunda causa que disculpa en ocasiones la traducción de trabajos dramáticos que sólo revistan escasa importancia, es la falta de obras originales, de autores de mérito, de elementos propios, la esterilidad, en fin, que determinando un retroceso ó un vacío en la escena patria, obligan á buscar en la literatura extranjera lo que falta en la del país que se halla aquejado por desgracias de esa índole.

¿No hay en España autores, no los hay en el teatro de la Comedia, suficientes y hábiles para responder á las necesidades y á las exigencias del público español? Seguramente los hay y de sobra, y son aptitudes excepcionales y con ingenio difícil de agotar, y con todos los requisitos que pueda apetecer el más descontentadizo de los hombres. Un teatro que cuenta con las firmas de Vial Azca, de Ramos Carrion, de Miguel Echegaray, de Plaqueruelo, de Torromé, de Sanchez Peres y de tantos otros literatos dignos de aplauso y de respeto, no puede alagar en descargo de su afán immoderado de traducir, la carencia de mantenedores ni de auxiliares.

Y si tal razon debe ser desechada en leyes de justicia, podrá servir de argumento válido á la anteriormente referida empresa el que *Mamá suegra*, es una obra artística de tan excepcionales condiciones que á manera de *Fernanda*, de *Dora*, de *Divorcios*, de muchas en fin, gloria de la dramática francesa, merezca ser conocida por todos los públicos como modelo de originalidad, de belleza, de donosura y de buen gusto? Menos todavía; y no ha de costarme gran trabajo probarlo.

Mamá suegra es lo que en nuestra tierra llamamos un juguete, y puedo asegurar que el primer acto pertenece á Sardou, el segundo y tercero son originales de los colaboradores que él tiene. Poco importaría esto despues de todo, que al cabo no es el nombre del autor el que da mérito á una obra, sino la obra la que puede aumentar los que el autor llevo adquiridos. En lo que respecta á los méritos de la obra estrenada anoche en el coliseo de la calle del Príncipe vale decir que cualquier escritor cómico español, no ya los que figuran en primera fila, los que surten á los teatros por hora de última clase, son capaces de hacer algo parecido, y es un acto á lo que el público vió anoche en tres, sin entusiasmo, es cierto, pero sin por esta, cosa que me resulta extraña, dada la rigidez en que se inspira cuando de sus compatriotas se trata.

Una suegra manirrota y despilfarrada; un

Yerno tonto de capiroto, á quien las ligereras de su madre política ponen en un bote; un señor muy afeminado y adorado por el hijo de la suegra, al cual pasa por todo con tal de casarse con ella, y una serie de tipos que, sobre no pertenecer á nuestra sociedad, son inconcebibles de puro falsos; he aquí los elementos que sirven de base á la acción cómica de que me ocupo.

Añádase á esto un desarrollo tan lánguido y monótono que más sirve para dormir que para entretener; una serie de escenas inverosímiles y un desenlace previsto desde las primeras escenas, y se tendrá, además de algunos detalles ni nuevos ni ingeniosos, el argumento de *Mamá suegra*.

Digámonos ahora si concebimos de eso algo libre merecen el honor de ser traducidas, y si nuestro teatro se halla en tal estado de ruina que necesite puntales de semejante naturaleza.

Nada hay que justifique el estreno de *Mamá suegra*. Las obras originales pueden ser aceptadas aunque adolezcan de muchos defectos, si al lado de los mismos aparecen bellezas de forma ó de fondo útiles para enriquecer en uno ó otro sentido nuestra literatura; las obras extranjeras necesitan ser de primer orden porque sólo en tales condiciones, pueden enseñarnos algo ó marcar al arte nuevos derroteros; que es para lo que sirven y para lo que necesitan traducirse.

Esta es la verdad y hay que decirlo aunque no agrade á la empresa de la Comedia.

La ejecución fué bastante esmerada, principalmente por parte de María Guerrero, que sin duda alguna, y no me compararé de repente, es la actriz que mejores espontáneas ofrece al arte dramático español. También estuvo muy acertada la Sra. Bernal y lo hubiera estado más no visitándose en traje de baile á las once de la tarde; es muy temprano, creó la simpación actriz.

Muy enoja y muy bien vestida Carlota de Madrid, y muy discretos Mario Sanchez de Lean, Rosell y los demás actores.

Y prescindiendo de otras consideraciones, porqué esas, más que á mí, toca hacerlas á los que escriban comedias españolas originales.
DON HERNÁNDEZ.

co español, no ya los que figuran en primera fila, los que surten á los teatros por hora de última clase, son capaces de hacer algo parecido, y en un acto á lo que el público vió anoche en tres, sin entusiasmo, es cierto, pero sin protesta, cosa que me resulta extraña, dada la rigidez en que se inspira cuando de sus compatriotas se trata.

Una suegra manirrota y despilfarrada; un yerno tonto de capirote, á quien las ligerezas de su madre política ponen en un brete; un señor muy afeminado y adorador rendido de la suegra, el cual pasa por todo con tal de casarse con ella, y una serie de tipos que, sobre no pertenecer á nuestra sociedad, son inconcebibles de puro falsos; he aquí los elementos que sirven de base á la accion cómica de que me ocupo.

Añádase á esto un desarrollo tan lánguido y monótono que más sirve para dormir que para entretener; una serie de escenas inverosímiles y un desenlace previsto desde las primeras escenas, y se tendrá, amen de algunos chistes ni nuevos ni ingeniosos, el argumento de *Mamá suegra*.

Dígame ahora si concepciones de ese calibre merecen el honor de ser traducidas, y si nuestro teatro se halla en tal estado de ruina que necesite puntales de semejante naturaleza.

Nada hay que jufique el estreno de *Mamá suegra*. Las obras originales pueden ser aceptadas aunque adolezcan de muchos defectos, si al lado de los mismos aparecen bellezas de forma ó de fondo útiles para enriquecer en uno ú otro sentido nuestra literatura; las obras extranjeras necesitan ser de primer orden porque sólo en tales condiciones, pueden enseñarnos algo ó marcar al arte nuevos derroteros, que es para lo que sirven y para lo que necesitan traducirse.

Esta es la verdad y hay que decirla aunque no agrade á la empresa de la Comedia.

La ejecucion fue bastante esmerada, principalmente por María Guerrero, que es sin duda alguna, la actriz que mejores esperanzas ofrece al arte dramático español. También estuvo muy acertada la Sra. Bernal y lo hubiera estado más no vistiéndose en traje de baile á las cinco de la tarde; es muy temprano, créalo la simpática actriz.

Muy guapa y muy bien vestida Carlota de Madrid, y muy discretos Mario Sanchez de Leon, Rossel y los demás actores.

Y prescindiendo de otras consideraciones, porque esas, más que á mi, toca hacerlas á los que escriben comedias españolas originales.

DON HERMÓGENES



IN MEMORIAM

D. RICARDO BURGUETE AYALA (1926-2004)

Era hijo y nieto de ilustres militares, ambos laureados con la Laureada de San Fernando.

Durante la Guerra Civil murió su padre y fue deportada su madre quedando él y otros hermanos bajo la custodia de una institución que se ocupaba de los «huérfanos de militares».

En 1938 es enviado a Rusia con otros muchos «niños de la guerra». En Rusia durante la 2ª guerra europea, estudia el bachillerato y, simultaneándolo con los trabajos de reconstrucción de Rusia a que se vieron obligados todos los estudiantes, obtuvo la Licenciatura en Filosofía (año 1951) en la Universidad Lomonosov de Moscú.

Durante los años 1952-55 realiza sus estudios doctorales y obtiene el grado de Doctor (1955) en la misma Universidad.

Inmediatamente ingresa en la Academia de Ciencias (entonces de la URSS) y durante siete años 1955-1962 trabaja como colaborador científico en el Instituto de Filosofía de la Academia.

Desde 1962 a 1986 ocupa el cargo de Profesor Investigador, dentro del Departamento de Historia del Pensamiento. Desde 1982 hasta 1992 fue Subdirector del mismo y desde 1986 Director de Investigación.

En 1992 es recuperado por la Subdirección de Derechos Humanos del Ministerio Español de AA. EE. y encaminado a la UNED, donde permaneció hasta su fallecimiento el 25 de mayo de 2004.

En la primera etapa de su vida como miembro de la Academia de Ciencias de la URSS publicó docenas de artículos, tanto en ruso como en castellano, entre los que destacan sus colaboraciones en los 5 volúmenes de *Historia de la Filosofía* publicados por Grijalbo-México desde 1955 a 1961 sobre el desarrollo del pensamiento filosófico en la América hispana.

Durante la segunda etapa de su vida colaboró repetidas veces en Éndoxa y en libros de texto del curso de PFP sobre el papel de la Ciencia y la Tecnología en la sociedad así como en diferentes cursos de Extensión Universitaria. Se halla pendiente de publicación su último trabajo sobre la Ciencia en Rusia y sus relaciones con el Occidente europeo.



LA «GLOBALÍSTICA». (EL DIFÍCIL CAMINO DE LA CIENCIA DEL SIGLO XXI)

Ricardo BURGUETE AYALA (†)
Profesor emérito del Departamento de Lógica y Filosofía
de la Ciencia de la UNED

«El hombre por primera vez ha comprendido realmente que es un habitante del planeta que puede y debe pensar y actuar de un nuevo modo, no sólo como individuo, familia o especie, estado o unión de estados, sino de un modo planetario».¹

V. I. VERNADSKY

Durante la última década del siglo XX la *Humanidad* se ha visto inesperadamente sorprendida ante la acuciante necesidad de enfrentarse a la solución de una serie de fenómenos, procesos y problemas que ahora hemos aceptado en definir como globales, pero que hasta entonces debido a su conocida división en «dos mundos» —el capitalista y el socialista— se habían considerado por su origen, por sus características y métodos de posible solución pertenecientes a uno u otro de estos componentes de la sociedad bipolar contemporánea o, en determinadas situaciones, a los posibles y reales resultados de la confrontación de estos mundos, de sus modelos económicos y sus estructuras culturales, ideológicas y políticas. El término globalización acuñado durante este período tenía por su procedencia un carácter regional y marcaba la tendencia predominante en cada uno de estos mundos de imponer su propio modelo o, dicho en los términos actuales, de lograr una «globalización total» a su manera.

La desintegración de la Unión Soviética, la desaparición del Pacto de Varsovia y el inicio de las reformas liberales en esa parte del mundo, crearon la ilusión de que la imposición del modelo neoliberal de desarrollo económico tenía libre el camino para el cumplimiento de sus objetivos. Es desde este momento cuando «*Los ideólogos del neoliberalismo se han apresurado a aceptar el concepto de globalización, que desde su punto de vista ha resultado muy cómodo, debido a que describe este proceso como algo natural, inevitable y sin alternativas*».² Una aceptación cuyas consecuencias negativas, aun difíciles de calcular, se han convertido en un serio obstáculo en el estudio de los múltiples fenómenos, procesos y problemas globales cuya solución constituye hoy día una de las tareas más importantes de la civilización humana.

Es necesario tener presente que la introducción y la utilización de esta interpretación del término «globalización» ha estado estrechamente vinculada al intento de imponer un modelo de desarrollo social y sociedad futura históricamente obsoleto. Un modelo que ha sido ampliamente criticado y que M. S. Gorbachov describe en estos términos: *«Es necesario distinguir la globalización como un fenómeno objetivo, condicionado ante todo por la revolución tecnológica en la esfera de la informática y las telecomunicaciones, de la política del globalismo neoliberal que permite a los Estados Unidos y a los otros estados financieros de los "siete" (en el espíritu del así llamado "Consenso de Washington") imponer a todo el mundo restante la liberación mercantil, la desregulación en nombre de la "igualdad" de condiciones, del libre movimiento de capitales, mercados y servicios por todo el mundo, eliminando las barreras nacionales. Pero de qué "igualdad" se puede hablar si se ignoran las enormes diferencias en la situación de los distintos países y se excluye el libre movimiento de la fuerza laboral»*.³ Por lo tanto no nos debe sorprender que G. Soros, en su libro *Globalización*, considere necesario limitar las discusiones actuales sobre la globalización al análisis concreto de este modelo en el cual *«globalización será igual a libre movimiento de capitales y al aumento del dominio por parte de los mercados financieros y las corporaciones multinacionales de las economías nacionales»*.⁴

Esta descripción posiblemente puede parecer incompleta e incluso demasiado rigurosa, no obstante refleja con gran precisión «el pecado original» del modelo de *globalización* que se ha intentando imponer durante el siglo XX y el fracaso del paradigma del desarrollo social neoliberal, según el cual se pronosticaba que la civilización humana, con el surgimiento de la sociedad postindustrial y la revolución tecnológica, muy pronto lograría alcanzar el bienestar social, el pleno empleo y el crecimiento económico generalizado.

M. S. Gorbachov recuerda que cuando en el año 2000 tuvo lugar en Nueva York el llamado «Forum - 2000» del cual él fue uno de sus copresidentes, el ya entonces presidente de la Federación Rusa V. V. Putin dirigió a sus participantes un saludo en el que decía: *«En los límites de estos siglos la humanidad necesita de una seria comprensión de las potentes tendencias globales, que se ponen de manifiesto en la economía, en la esfera de la cultura y la información. El futuro pertenecerá a aquellos que aprendan a dirigir estos procesos, que los obliguen a trabajar para el bien de los hombres. Nosotros nos debemos preocupar por que la globalización tenga una orientación social y que los pueblos del mundo se puedan aprovechar en igual medida de los frutos del progreso científico, técnico e intelectuales»*.⁵

En este texto de hecho se ofrecía un cambio radical en el enfoque de los problemas globales y la necesidad de aceptar que el término poco adecuado de «globalización» que parecía indicar inicialmente las metas positivas a alcanzar en el desarrollo de la sociedad postindustrial, se había transformado rápidamente en la expresión más evidente de la magnitud del fracaso y la crisis del modelo neoliberal de desarrollo social que en realidad sólo puede conducir a la civilización humana hacia un callejón sin salida, si no se encuentran urgentemente soluciones alternativas.

El fracaso de los esfuerzos por implantar este modelo de *globalización* lo han reconocido hasta algunos de sus conocidos defensores. Por ejemplo, G. Soros en su conocido libro publicado en España en el 2002 y en el que se propone «no solo arro-

jar luz sobre cómo funciona el capitalismo a escala global, sino también proponer medidas que podrían mejorarlo»,⁶ escribe: «En los últimos años, el llamado “Consenso de Washington” ha puesto su fe en la capacidad de los mercados para corregirse a sí mismos. Esta fe se ha demostrado infundada. Desde que el capital puede moverse libremente, las crisis se han sucedido una tras otra y el FMI se ha visto obligado a poner en marcha paquetes de ayuda cada vez mayores».⁷

En resumen, la presunta «globalización» de la que tanto se ha hablado y seguimos hablando, o más exactamente, la internacionalización del modo y las relaciones de producción capitalistas, no sólo no ha conseguido superar aún las contradicciones que caracterizan el período clásico del desarrollo de ese tipo de sociedad, sino que las ha agudizado, trasladando sus consecuencias negativas a un escenario histórico cada vez más amplio. En el que la contradicción básica de la sociedad actual entre desarrollo y bienestar, subdesarrollo y miseria, se ha intentado diluir en un escenario más amplio cuyas características y estructura han permitido concentrar y separar en dos polos opuestos y en lugares distintos de un mundo presuntamente «global» el desarrollo y el subdesarrollo, la riqueza y la pobreza, consiguiendo así una redistribución estructural y territorial de las «virtudes» y los «defectos» de la sociedad neoliberal, del modo de producción y distribución capitalista. Esta evidente realidad la señalaban las Naciones Unidas hace unos años en un documento titulado «*La globalización con rostro humano*», en el que se destacaba que si en el año 1960 la distancia que separaba a los cinco países más ricos de los cinco más pobres era de 30 a 1, en 1980 de 50 a 1 y a mediados de los 90 de 74 a 1.⁸ Una distancia que se suele ilustrar señalando que hoy día el 5% de los habitantes de la Tierra que viven en los Estados Unidos consumen el 45% de la energía elaborada por toda la humanidad y generan más de las dos tercios de los residuos dañinos que contaminan el entorno natural.

Se ha señalado⁹ que los fenómenos que hoy con tanta ligereza se han intentado definir como «globales» no son otra cosa que una prolongación, o si se quiere evolución, de ciertos importantes procesos que con similares derechos hubieran podido reclamar para sí el epíteto de «globales» y que se pueden considerar de hecho los precursores reales y directos de aquellos sobre los que estamos hablando ahora. Nos referimos: a) a la formación en la etapa de la revolución industrial de los estados nacionales en los que se establece la prioridad de los principios económicos sobre los factores políticos; b) al establecimiento en el siglo XX de la relativa o aparente liberación de las leyes económicas del conjunto de relaciones sociales que las han generado y parcialmente reflejan; c) al hecho, hoy día ampliamente reconocido, de que en la esfera de la producción intelectual los conocimientos que se definen como científicos, o dicho en otros términos, la ciencia, se consideran por derecho propio patrimonio de toda la humanidad. Procesos que hasta ahora se habían definido con términos más transparentes y adecuados de «internacionales» o «universales» y que habían sido objeto de estudio por las diferentes ciencias particulares tradicionales y cuyas características concretas eran más que evidentes ya que como se ha señalado: 1) se han generado en determinadas épocas históricas por los sistemas sociales (países o grupos de países) más desarrollados para defender sus intereses particulares (económicos, políticos o culturales); 2) los presuntos «cambios globales» no sólo no eliminan las barreras que dividen el espacio económico, político y cultural del mundo, sino

que las fortalecen aumentando las diferencias entre los países ricos y pobres; 3) la presunta «globalización» actual intenta supeditar todos los factores y valores de la civilización a un solo factor: el económico; 4) por ello parece evidente que el término actual de «globalización» refleja, ante todo, el empeño de estos países de crear un mundo sometido a los criterios unilaterales de los intereses del capital financiero, el único que se considera capaz de «franquear» esas barreras nacionales, para construir, a fin de cuentas, ese falso mundo unipolar del que hemos hablado.

LA GLOBALÍSTICA

Hoy día puede parecer algo inverosímil e incluso increíble, pero quien a principio de los años 80 hubiera intentado escribir un trabajo serio sobre ese conjunto de fenómenos, que ahora se intentan definir con el término genérico de «globalización», y para ello hubiera intentado visitar algunas de las bibliotecas más importantes del mundo (incluidas la Biblioteca del Congreso en Washington o la Biblioteca Lenin en Moscú) en búsqueda de referencias e información, se hubiera llevado una sorpresa al no encontrar entre los títulos de sus libros y en los ficheros el término «globalización».

Pero como es bien conocido ya en los años 90 los estudios sobre este tema van adquiriendo cada vez mayor importancia y en estos momentos, en los primeros años del siglo XXI, la dificultad radica en el enorme volumen y la diversidad de publicaciones sobre este tema. El rápido crecimiento objetivo en el último cuarto del siglo XX de los estudios sobre los diferentes fenómenos globales es hoy día una realidad ampliamente reconocida por todos. No obstante, es necesario reconocer que uno de los resultados más significativos de este hecho: el surgimiento de una nueva rama del saber científico, la «Globalística», ha sido sorprendentemente casi ignorado.

Es cierto que inicialmente con el nombre de «globalística» se solían señalar a las investigaciones más o menos sistemáticas de todo este amplio material intelectual que constituía un serio esfuerzo científico y cultural para valorar y analizar los fenómenos y problemas globales en el plano descriptivo y teórico. Más tarde este nombre ya se empieza a utilizar para designar los estudios que se centran en el análisis y valoración de los resultados implícitos en todas aquellas investigaciones y trabajos en los que se pretendían formular teorías generales sobre los fenómenos globales estudiados, a los que se les intenta encontrar una base común y una misma presunta intencionalidad o finalidad.

Es precisamente durante este período cuando en las diferentes investigaciones y estudios parciales se elaboran una serie de conceptos, interpretaciones y teorías que durante varias décadas y hasta nuestros días se siguen considerando ilícitamente como universales. Entre estos conceptos, en primer lugar, el de «globalización», que se suele utilizar en distintas ramas del saber social y en el contexto histórico de la etapa actual del desarrollo de la sociedad capitalista postindustrial para justificar la inevitable necesidad de universalizar este modelo de sociedad.

Como es bien conocido, la utilización de este término ha creado en el plano político-ideológico esa amplia y dura polémica que todos conocemos y ha sido uno de los factores decisivos que han acelerado la necesidad de una seria reflexión científica sobre

los problemas globales. Reflexión que ya desde sus primeros pasos ha puesto en clara evidencia tanto la realidad objetiva de ciertos fenómenos y procesos globales como la importancia del hecho, no menos evidente, de que los conceptos y teorías elaborados en el ámbito de las diferentes ciencias particulares existentes no podían, en la mayoría de los casos y debido a su carácter parcial, integrarse en un sistema categorial general que reflejara adecuadamente el carácter y el alcance real de los fenómenos globales.

Entre éstos no ha sido difícil establecer que el término tan en boga de «*globalización*» no sólo era uno de los más imprecisos que no reflejaba adecuadamente una serie de fenómenos realmente existentes, sino que representaba cierta tendencia ideológica, tras la cual se «ocultaba» la esencia de una serie de fenómenos y procesos parciales, para los cuales la definición de globales era una mera perversión conceptual.

Este hecho se ha puesto en evidencia en los resultados de una serie de investigaciones como por ejemplo en el interesante libro de A. Rugman *El fin de la Globalización*,¹⁰ una de cuyas tesis más importante se puede resumir en estos términos: *La idea central de la globalización, que se basa en la presunta existencia de un comercio libre en un mercado libre «globalizado» sólo refleja un fenómeno regional. En la actualidad no existe una estrategia global del desarrollo económico y ninguna compañía de hecho la necesita.* Precisamente por esto, según la opinión de este autor, la inmensa mayoría de los discursos contemporáneos sobre la globalización (tanto en pro como en contra) se basan en dos graves errores: en la suposición o creencia de que los procesos que tienen lugar en la sociedad postindustrial tienen efectivamente un carácter universal y afectan *en la misma medida* a todos los países; y que se puede hablar de la globalización sin tener una idea clara del contenido de este concepto, ni tampoco un punto de vista más o menos riguroso de sus características y de su verdadera importancia, necesidad y trascendencia en la sociedad del futuro.

No nos debe sorprender que entre las primeras cosas que nos descubrieron los análisis científicos sistemáticos de esta abundante literatura de que estamos hablando, se deba mencionar la enorme diversidad de opiniones, valoraciones y criterios existentes sobre todas estas cuestiones. Una realidad que en determinados momentos se ha llegado a convertir en un serio obstáculo en el proceso, síntesis y valoración de los conocimientos acumulados en el estudio de los fenómenos globales. Testimonio de esta realidad son las distintas definiciones que se pueden «extraer» de la inmensa literatura mencionada. Por ejemplo, en la *Enciclopedia de Globalística* rusa del año 2003 se ofrecen algunas. Nos limitaremos a tres: «*La globalización es la fusión de las economías nacionales en un único sistema mundial, basado en el rápido desplazamiento de capitales, en la nueva apertura informativa del mundo, en la revolución tecnológica, en la propensión de los países industriales a la liberación del movimiento de mercancías y capitales, al acercamiento de las comunicaciones, a la revolución científica planetaria.*»¹¹ O esta otra de signo bastante diferente: «*La globalización es el proceso de formación de un mundo único e intervinculado, en el cual los pueblos no están separados entre sí por las habituales barreras y fronteras proteccionistas, que obstaculizan simultáneamente sus relaciones y los protegen de las interferencias externas desordenadas.*»¹² Y esta tercera: «*Globalización es el proceso de vertiginosa formación del espacio financiero-informativo mundial sobre la base de nuevas tecnologías preferentemente de ordenadores.*»¹³

En este sentido nos ha parecido bastante acertada la siguiente conclusión que nos ofrece esta misma fuente: «*De este modo la globalización contemporánea es en esencia un proceso de consolidación de los países desarrollados y su contraposición a todo el mundo restante*».¹⁴

El carácter evidentemente parcial e incluso contradictorio de estas y muchas otras definiciones muestran con gran claridad no sólo las múltiples dificultades que surgen a la hora de explicitar el contenido del término, sino en mucho mayor grado la imposibilidad de intentar encontrar soluciones a los problemas globales apoyándose en las conclusiones obtenidas en el ámbito de las diferentes situaciones locales y problemas regionales particulares. Hoy día casi todos los investigadores están de acuerdo de que la globalización actual «*es un proceso multivectorial, que incluye fenómenos auto excluyentes: integración y fragmentación, eliminación de todo tipo de fronteras y localismo, universalismo y particularismo, etc. Desde este punto de vista los problemas que tozudamente se presentan como globales, no se perciben de ninguna manera como comunes en todos los lugares, ni tienen la misma actualidad para toda la humanidad, debido a que los procesos de "globalización" contribuyen no tanto a la unión como a la ruptura de la civilización contemporánea*».¹⁵

La formación de la «*Globalística*» se inicia en la segunda mitad del siglo XX como resultado de un determinado tipo de síntesis interdisciplinaria dirigida a establecer la esencia y las características comunes de los fenómenos, procesos y problemas globales y empeñada también en la búsqueda del modo de instrumentalizar los elementos positivos de éstos y conseguir evitar o paliar sus posibles consecuencias negativas para la biosfera y la humanidad. Pero lo que no es menos importante, intentando superar simultáneamente las limitaciones y errores de las presuntas soluciones propuestas desde las diferentes posiciones parciales de carácter político-ideológico o utilizando los métodos y las teorías de las distintas ciencias particulares.

Es necesario tener presente que esta nueva rama del saber (o si se quiere nueva dirección de la investigación científica) surge como tal en un proceso muy distinto del que había impulsado el surgimiento de las nuevas ciencias del siglo XX que, como se sabe, se crean como resultado de un acto de diferenciación llevado a cabo en los puntos de convergencia de las diferentes ciencias particulares de la época clásica, y cuyos ejemplos más conocidos son la «*Física-química*» y la «*Química-física*».

La *Globalística* pretende convertirse en una disciplina científica de origen sintético similar a la *Sinergética*,¹⁶ otra de las nuevas ramas del saber científico de fines del siglo XX, que tiene como objeto el estudio de los procesos de autoorganización en los complejos sistemas dinámicos, y de la que hemos elegido la siguiente definición formal: «*La Sinergética es la esfera de la ciencia que tiene en principio un carácter interdisciplinario; investiga los fenómenos cooperativos en los sistemas no lineales de desequilibrio y no estacionarios*».¹⁷

La «*Globalística*» da sus primeros pasos en los años 60-70 del siglo pasado (aún sin nombre propio) en el estudio de tres formas históricas de manifestación de los presuntos problemas globales: a) la vinculada a la crisis estructural del sistema capitalista y las contradicciones generadas por la expansión del modelo capitalista de relaciones mercantiles y ante las serias amenazas de una confrontación bélica con armas

nucleares y sus inevitables consecuencias negativas de carácter global para la humanidad. Durante este período se inician las labores del conocido «Club de Roma», y la publicación periódica de sus interesantes *Informes*. En los que se exponen los resultados de las investigaciones patrocinadas y divulgadas por el Club que, como se sabe, han jugado un importante papel en la elaboración de una serie de importantes ideas que hoy día con todo derecho se incorporan a los fundamentos teóricos de la *Globalística*. Entre éstos, gran interés tiene el informe *La Primera Revolución Global*,¹⁸ preparado en 1991 por el presidente y por el secretario del Club, A. King y B. Schneider; b) la segunda forma de tratar los problemas globales surge después de la crisis de los 80 y la desintegración del «campo socialista» y la Unión Soviética, y se caracteriza por la ruptura de la bipolaridad político-económica de la sociedad industrial, que crea la impresión de que ya no existen límites a la expansión del capital financiero y a la globalización de la economía de mercado; c) la tercera forma está vinculada a los cambios que tienen lugar a mediados de los años 90 en las relaciones interculturales y las contradicciones que se generan ante la divulgación de la diversidad cultural en un mundo cada vez más homogéneo debido al desarrollo científico-tecnológico y la revolución informática que según la *Enciclopedia* que hemos citado cambian radicalmente no sólo el objeto y las condiciones del trabajo, sino que «*las tecnologías informativas abarataron y simplificaron por primera vez las tecnologías de la formación de la conciencia hasta tal grado, que a diferencia de la propaganda estatal son asequibles prácticamente para todos y comercialmente efectivas...*

*De este modo a cambiar nuestra conciencia se dedican no sólo el gobierno nacional ni el tenebroso gobierno «mundial», sino prácticamente cada fabricante de conservas para perros... y como resultado la humanidad se asemeja cada vez más a un cirujano que se hace a sí mismo una operación en el cerebro».*¹⁹ Es decir, surge una realidad nueva que pone en evidencia la necesidad de un cambio sustancial tanto del orden mundial como la visión científica de éste.

Durante estas tres etapas la *Globalística* pasa desde un estado embrionario (1ª etapa) y una situación de expansión cuantitativa (2ª etapa) hasta su transformación en una rama del saber o de la investigación científica interdisciplinaria relativamente independiente (3ª etapa aún inconclusa). Es decir, pasa desde el estudio parcial y unilateral de los problemas globales hasta la toma de conciencia de la necesidad e importancia de elaborar un enfoque teórico integral de todos estos fenómenos. En esta última etapa el desarrollo de este tipo de saber estuvo definitivamente condicionado por la gravedad de las tendencias negativas presuntamente irreversibles de ciertos fenómenos globales como los ritmos del desarrollo demográfico, la contaminación del medio ambiente, el agotamiento de los recursos naturales y el intento de imponer como modelo universal del desarrollo social un sistema evidentemente agotado. En una palabra, cuando se pone en evidencia que los peligros de la «globalización» se convierten en una amenaza para la existencia de la humanidad. Para este momento las características básicas y la finalidad de este tipo de saber científico ya se habían establecido con cierta precisión y se definía como «*el conjunto de investigaciones científicas dirigidas a establecer la esencia de los problemas globales y los problemas que afectan los intereses de la humanidad en su totalidad y a cada persona y la búsqueda*

da de los caminos de su superación».²⁰ Definición que se intenta complementar destacando que esa nueva disciplina emergería desde «*el ámbito interdisciplinario de las investigaciones filosóficas, politológicas, sociales y culturológicas de los diferentes aspectos de los problemas globales, incluidos los resultados obtenidos y también la actividad práctica de su realización tanto a nivel de los estados como internacional*».²¹

Como es bien conocido, el desarrollo de la ciencia desde el siglo XVII hasta nuestros días ha pasado por tres importantes etapas: *la clásica, la no clásica y la post no clásica*. En la primera, en el centro del estudio de las diferentes disciplinas científicas, se encuentran los sistemas simples, en la segunda los sistemas complejos autorregulados y en la tercera los sistemas complejos en autodesarrollo. En el estudio y descripción de estos sistemas la ciencia utiliza una serie de conceptos básicos: *parte y todo, objeto y proceso, causalidad y contingencia, necesidad y posibilidad, espacio y tiempo, elemento y estructura*, etc., cuyo contenido e interrelación cambia en cada una de estas etapas en dependencia de las características de los tipos de sistemas que se someten a su análisis. Es necesario tener presente que cada nueva etapa no elimina ni los resultados ni los métodos aplicados en las etapas precedentes, sino que delimita la esfera de su aplicación, ampliando simultáneamente el campo de investigación del saber científico. En la ciencia contemporánea post no clásica un lugar cada vez más importante en esta ampliación lo ocupa el estudio de ese tipo de objetos que se suelen definir como sistemas de «dimensión humana» en los cuales el factor humano y, en primer término, la actividad de los hombres es uno de los factores determinantes de su funcionamiento y evolución. En el estudio de los objetos de estas características la búsqueda de la verdad está estrechamente vinculada al establecimiento de la estrategia y las posibles direcciones de las futuras transformaciones de los objetos, con los que no se puede experimentar indiscriminadamente y cuya asimilación práctica está condicionada por una serie de prohibiciones que se elaboran en el proceso de su conocimiento y que limitan la posible aplicación de aquellas estrategias que pueden potencialmente generar consecuencias catastróficas para el hombre.

El hecho de que la *Globalística* surgiera e intentara consolidarse como una disciplina científica de la etapa *post no clásica* de la historia de la ciencia implicaba la aceptación de estas peculiaridades y también de otras importantes características comunes para el tipo de racionalidad que caracteriza el saber científico en esta etapa de su desarrollo.

La tipología sistémica de los objetos es una de estas pero también lo son las relaciones que en el proceso del conocimiento se establecen entre el investigador (el sujeto del conocimiento) y estos objetos. En la ciencia post no clásica la objetividad del conocimiento se establece no sólo tomando en consideración la relación del acto cognoscitivo del sujeto y los medios utilizados en este (como ocurre en la ciencia no clásica), pero también el peso y el papel que en éste acto juegan los factores y valores sociales.

No nos debe sorprender, por lo tanto, que en el proceso de su gestación la nueva ciencia tuviera que abrirse camino entre todas aquellas disciplinas particulares que con anterioridad habían tratado estos problemas globales utilizando sus propios sistemas categoriales y métodos de investigación y elaborado sus teorías y criterios sobre éstos y se viera obligada a superar prejuicios y creencias de épocas no tan lejanas,

como la creencia de que la globalización en el campo de la economía ya se había alcanzado con la implantación de las relaciones mercantiles del capitalismo y la formación del sistema internacional de relaciones financieras y jurídicas que las apoyan; o la aceptación de que en el ámbito de las relaciones internacionales la globalización exige en el inevitable debilitamiento de los estados nacionales y en el aumento del poder de las compañías multinacionales, etc.²²

El carácter unilateral y sesgado de este tipo de investigaciones es evidente. No obstante, sería un error intentar ignorar el importante papel que éstas han cumplido como una determinada etapa en el planteamiento científico y en la discusión de muchos de estos problemas. Tal es el caso de los trabajos dedicados a la investigación sociológica y culturoológica de los problemas globales que surgen en el ámbito de las diferentes civilizaciones y culturas, entre éstos el problema de la posible síntesis cultural futura.²³

Esta enumeración se podía continuar con múltiples referencias a una larga serie de importantes investigaciones llevadas a cabo en muchas otras ciencias particulares en las que, en el plano positivo, se pueden destacar aquellas en las que aún desde sus perspectivas particulares se plantean una serie de cuestiones teórico-metodológicas que más tarde serán utilizadas en la formación de la *Globalística* y constituyen uno de los primeros intentos de enfocar los procesos globales uniendo los esfuerzos de varias disciplinas científicas. De este modo se fueron creando no sólo las condiciones que permitían abordar estos problemas desde una perspectiva más amplia, sino también las premisas gnoseológicas y metodológicas necesarias para una generalización más amplia de los fenómenos y procesos globales. En una palabra, surgía la posibilidad de dar ese salto cualitativo en el estudio de los procesos globales reales que tendría como resultado el reconocimiento formal del status científico de la *Globalística*.²⁴

LA AUTODETERMINACIÓN DE LA GLOBALÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE SU SISTEMA CONCEPTUAL

Entre las dificultades y obstáculos que encuentra y ha tenido que superar en su gestación y desarrollo esta nueva rama del conocimiento teórico, uno de los más importantes ha sido el problema de su autodeterminación, tanto en el plano interno (gnoseológico-metodológico) como externo (político-ideológico). Esta cuestión, que aún no ha sido resuelta definitivamente, ocupa un lugar de primer orden y está vinculada a la necesidad ineludible de llevarla a cabo no sólo en los dos planos que hemos señalado, sino también en el ámbito interdisciplinario. Una labor que en el caso concreto de la *Globalística* exige una atención especial debido al origen sintético de esta nueva disciplina.

Esta *autodeterminación*, como no puede ser de otra manera, se inicia con la búsqueda y el establecimiento más o menos riguroso de su *objeto específico* y la elaboración del *sistema categorial* con el que se puedan crear *las teorías y los métodos* que lo describan y que permiten la incorporación del saber adquirido sobre éste al sistema general del saber científico. En nuestro caso esta atención especial ha estado condicionada por la necesidad de sustituir o reformular los conceptos, métodos y teorías ya «consolidados» en la descripción y en el análisis disciplinar particular de los dife-

rentes fenómenos globales durante las etapas precedentes.

Esto significa que para lograr su autodeterminación la *Globalística* se ha visto obligada a reasimilar la lógica interna de los procesos globales no sólo elaborando un sistema conceptual propio que permitiera superar las limitaciones de los conceptos utilizados en los sistemas precedentes para la descripción de los fenómenos globales, sino que, en la medida de lo posible, tuvo que buscar la forma de incorporar estos conceptos al nuevo sistema que estaba creando.

El primer paso en este camino implicaba desde la elaboración de los conceptos básicos de este sistema y sus categorías centrales hasta la formación a partir de éstas de un sistema categorial jerárquico integrado o intervinculado con los sistemas categoriales de la lógica y el devenir histórico.

En este sentido, es necesario señalar que ya en los estudios precedentes de los problemas y fenómenos globales se había llegado a la conclusión de que en todos los modelos ontológicos de los *fenómenos globales* siempre estaban presentes dos importantes principios filosóficos representados por los conceptos de *humanidad* (el todo) y *comunicación* (la intervinculación). El primero como la expresión de una realidad ontológica básica presente en todos los fenómenos y procesos que constituían el objeto de este nuevo saber —el factor humano—, y el segundo como la característica funcional fundamental de esta realidad, es decir, de las relaciones humanas.

Partiendo de estos dos puntos de referencia (en algunos trabajos se definen como el nivel cero) se ha llegado a la conclusión de que el concepto *básico* con el que se inicia la construcción del sistema jerárquico de la nueva rama del saber debería ser el de «*Globalidad*» (en su papel integrador de los dos principios señalados) y no el de «*Globalización*», que se refiere al resultado de cierto proceso y pone el énfasis sólo en la integridad del fenómeno (en una de sus características la indivisibilidad).

Hoy día parece evidente que a pesar de la amplia aceptación de este punto de partida dual este hecho no ha conseguido aún superar los diferentes criterios sobre los métodos de construcción de un sistema conceptual específico a partir del cual sea posible asimilar con mayor fidelidad la lógica interna de los fenómenos y procesos globales. En este sentido es necesario destacar que entre los múltiples trabajos sobre el sistema conceptual de la nueva disciplina los trabajos, aún escasos, dedicados específicamente a los métodos de su construcción y estructuración se caracterizan, ante todo, por sus diferentes enfoques del problema.

Entre éstos se puede señalar el expuesto en el libro de U. Beck²⁵ en el que para la construcción del sistema conceptual jerárquico de esta forma del saber se propone el siguiente esquema: la *Globalización* (el proceso) —las formas locales de su manifestación— la *Globalidad* (la estructura de la sociedad mundial. Este orden jerárquico propuesto por Beck se ha criticado alegando que la exposición y el análisis de la estructura del objeto ontológico debería preceder a la interpretación del proceso, mientras que las variadas formas locales deberían ser tratadas en última instancia.

Otro modelo lo encontramos en los trabajos del científico ruso M. V. Ilyn²⁶ que propone iniciar la construcción jerárquica de este sistema conceptual desde los fenómenos empíricos concretos y siguiendo una línea ascendente por el grado de abstracción se llegue hasta las categorías fundamentales y los principios básicos.

El modelo que vamos a exponer y consideramos el más elaborado y convincente

pertenece a M. A. Cheskov, otro científico de la A. de C. de Rusia al que pertenecen interesantes trabajos sobre estos temas.²⁷ Según este autor la construcción del sistema conceptual de la globalística se debe iniciar por la categoría de mayor grado de abstracción, es decir, por la de «Globalidad» (entendida como integridad y no totalidad o, mejor dicho, como integridad de la diversidad) la que se despliega y puntualiza a continuación en las diferentes características del «arquetipo dual» de la globalidad y que se manifiesta en una secuencia de múltiples estructuras y procesos que constituyen el nivel medio del sistema. Un nivel que se continúa concretizando en un plano descendente por su grado de generalidad en las diferentes formas y tipos históricos concretos de existencia de los fenómenos globales. En este bloque arquetípico, que implica la aceptación simultánea de la *vinculación universal y la diversidad* y que se suele definir como *fundamental*, se distinguen tres niveles en los cuales el concepto básico de «globalidad» (1º nivel) se desenvuelve en las diferentes categorías que caracterizan y definen los parámetros reales de la globalidad: estructura, proceso, sujeto (2º nivel), categorías que más tarde se desenvuelven y especifican en la lógica del devenir histórico (3º nivel).

En el segundo nivel del bloque fundamental es donde se elaboran aquellos conceptos que permiten tratar la diversidad como un componente básico de la globalidad y portadora real de sus posibles parámetros naturales, sociales, cultural-sicológicos y sus modificaciones en el devenir histórico. Y esto permite, a su vez, pasar al análisis de las características de los objetos, las estructuras y procesos del tercer nivel partiendo de la convicción de que en la diversidad que constituye el «arquetipo», es decir, en todos sus componentes se encuentran a un mismo nivel de generalidad y se deben de tratar como abstracciones de una misma jerarquía. Una realidad que se debe tener en cuenta incluso en aquellos casos (bastante frecuentes) cuando se plantea legítimamente la cuestión de la prioridad jerárquica o del sujeto o de la estructura. Es cierto que hasta hoy día la formulación y la utilización de estos conceptos se han llevado a cabo en el ámbito de las diferentes ciencias particulares y en los marcos del sistema conceptual de estas ciencias. Tal es el caso de conceptos como «*metodología global del conocimiento*», «*sistema global*», «*modelos globales*», «*modelación global*», «*evolucionismo global*», «*cultura global*», «*economía global*», «*revolución social global*», «*competencia global*», «*sociedad civil global*», «*sistema estatal global*», «*mercado financiero global*», «*los retos globales del mundo actual*», «*perspectiva ecológica global*», «*cambios globales del entorno natural*», «*contaminación global*», «*catástrofes climáticas globales*», «*problemas ecológicos globales*», «*crisis ecológica global*, etc. Cualquiera de estos conceptos tiene una amplia esfera de aplicación y múltiples formas particulares de manifestación concreta. Por ejemplo, cuando se habla de los «*cambios globales del medio ambiente*» se abarca una amplia gama de fenómenos desde las catástrofes climáticas y la excesiva expulsión de gases tóxicos de origen tecnogénico a la utilización indebida de los recursos renovables y el rápido agotamiento de los no renovables. Cuando hablamos de estos últimos se debe tener presente que ya hoy día la humanidad tiene un conocimiento profundo de la relación existente entre el *volumen global* de estos recursos y los peligros de una actividad humana que conduce a su rápida destrucción.

Solo queremos mencionar algunas cifras que ilustran la evolución de esta rela-

ción:

La superficie terrestre apta para la actividad agrícola se calcula entre 2 a 4 mil millones de h.^{as}, es decir, entre el 13-27%. En la actualidad se utilizan 1,5 mil mill. de h.^{as} o 0,28 h.^{as} por persona.

Las reservas de agua potable: el caudal de todos los ríos es de 40 mil km³ de los que se utilizan 3,5 km³ y 28 van a parar al mar. De esos 28 mil km³ sólo son utilizables 7 mil km³ de los que son asequibles 5 mil km³. Por contaminación industrial y urbana se pierde una enorme cantidad de agua. La reserva de agua subterránea es de 8 mill. de km³. los glaciales contienen de 28 mil km³. En la situación actual amplias regiones del Oriente próximo, África del norte y Asia central ya sufren la falta de agua. La que por cierto en el plano global está distribuida muy irregularmente. Por ejemplo, Rusia tiene más del 20% de los recursos mundiales de agua potable y junto con Brasil y Canadá más de la mitad.

Los recursos selváticos que antes de la época industrial ocupaban 6 mil mill. de h.^{as} ahora no llegan a los 4 mil mill. Algunos países han perdido una parte considerable de sus reservas forestales: EUA la mitad, China dos terceras partes. Otros como Canadá y Rusia conservan aún cerca de 1,4 mil mill. de h.^{as}. En el plano global la disminución total anual es de entre 11 y 17 mill. Los recursos biológicos marinos son una importante fuente de proteínas para la alimentación humana. En la actualidad la pesca proporciona 15 kg. anuales por persona, pero el potencial de la posible pesca no depredadora que se calcula entre 80-90 mill. de toneladas ya se ha alcanzado y no se puede aumentar, sobre todo si tenemos en cuenta que el 70% de las especies industriales ya se han destruido como tales.

Las reservas de los recursos minerales básicos se encuentran también en una situación crítica y a pesar de que los pronósticos catastrofistas de la segunda mitad del siglo XX se han pospuesto para el presente, los ritmos de la producción superan en gran medida los límites de existencias establecidos en la actualidad. Nos referimos a los casos bien conocidos del petróleo, el gas, el carbón, el manganeso, los fosfatos, etc.²⁸

Es necesario señalar que en algunas investigaciones se ha llegado a considerar que el nivel histórico constituye un 4º nivel en el cual la solidez del sistema y la lógica de la intervinculación de los conceptos se pone a prueba en los diferentes contextos históricos. En este sentido se ha hablado también de que el concepto de «globalidad» ha pasado en su desarrollo por dos grandes épocas históricas. En la primera el componente humano y su actividad alcanzan una dimensión planetaria, y en la segunda se puede hablar de la aparición de problemas globales a nivel cósmico. Un nivel en el que la Globalística encuentra puntos de contacto con la Cosmología y otras ciencias que estudian los fenómenos extraterrestres.

Merece la pena destacar que en el planteamiento de la dimensión humana del objeto de la *Globalística* se suelen encontrar también múltiples coincidencias con las ideas del astrónomo del siglo XVIII P. L. Leroy sobre la *Noosfera* (esfera del conocimiento) replanteadas en los años 30 del siglo XX por P. Teilhard de Chardin y desarrolladas como una teoría científica por el académico ruso V. I. Vernadsky, del cual sólo queremos citar unas frases que hablan por sí mismas: «*La historia de la ciencia y de la técnica, tomadas en su unidad puede ser considerada en la geología y en la*

*biología como la historia de la creación en la biosfera de nuestro planeta de una nueva fuerza geológica, la del trabajo humano y el pensamiento. Esta fuerza geológica que se creó poco a poco y con lentitud geológica se ha manifestado en nuestro siglo con brillantez, y ante nuestros ojos la biosfera se transforma, como se hubieran expresado Leroy y Teilhard de Chardin, en la noosfera, es decir, es abarcada por el pensamiento científico-técnico y pasa a un nuevo estado geológico».*²⁹

En la *teoría de la noosfera* se planteaba la necesidad de que los problemas del desarrollo de la civilización, la cultura, la sociedad y sus relaciones con la naturaleza fueran tratados como problemas globales que en el futuro sólo podrían ser resueltos por el poder de la razón colectiva de la humanidad: la *noosfera*. Esta idea que algunos consideran una utopía aún lejana está cobrando nueva vida y actualidad debido a que la agudización de los problemas negativos globales y las contradicciones que surgen ante las falsas teorías sobre la globalización y los problemas globales han puesto en evidencia que la creación de la noosfera necesita ahora más que nunca el concurso activo del saber científico y la utilización adecuada de los medios tecnológicos de que hoy día dispone la razón humana.

Cuando señalábamos que la «*globalidad*» se ha considerado el concepto básico del sistema conceptual de la posible nueva disciplina científica teníamos presente que dicho término se empieza a utilizar en esta rama del saber para valorar la relación que se establece en todos los fenómenos globales estudiados entre los procesos de integración y desintegración de dimensión planetaria en los que el factor humano no sólo está presente, sino que se descubre con relativa facilidad, como es el caso de la economía, la política y la cultura, pero también en los contradictorios resultados de los cambios antropogénicos que afectan negativamente el entorno vital humano desde el medio ambiente hasta la destrucción de los recursos naturales incluidos entre éstos el aire que respiramos y el agua que bebemos, es decir: en la naturaleza. Pero la *Globalística* también dedica una atención especial al estudio y valoración de los efectos negativos de carácter global que producen tanto las falsas teorías como la aplicación indebida de las teorías y los métodos de una determinada rama del saber a otras radicalmente distintas. Una aplicación con la que se intentan desvirtuar las causas reales de estos efectos negativos.

Al destacar la importancia de que en la *Globalística* la relación *globalidad-localidad* estaba presente en el contenido de todas las categorías del sistema teníamos presente el hecho, a primera vista no menos evidente, de que en los distintos niveles del sistema esta relación se manifiesta de modo muy distinto. A grandes rasgos se puede constatar que en el primer nivel del arquetipo inicial constituyen una unidad, en el segundo se separan y en el tercero esta relación tiende a desaparecer.

En el devenir histórico, que hemos definido como *cuarto nivel* del sistema, los conceptos de «*globalidad*» y «*localidad*» se presentan en las más variadas combinaciones según las condiciones históricas concretas y los tipos básicos de fenómenos globales que son sometidos al análisis «*globalístico*». Según el mencionado autor este nivel histórico pasa por tres etapas. En la primera la *globalidad* tiene un carácter local limitado y existe con las estructuras de la diversidad y se manifiesta como una función de ésta; en la segunda la *globalidad* se convierte en un fenómeno mundial en el que la diversidad se manifiesta como una desviación de la norma e incluso tiende a

desaparecer; en la tercera etapa, en la cual la globalidad adquiere un carácter planetario o universal humano, la diversidad se presenta en forma de regiones o civilizaciones, existe en las estructuras de la globalidad y se manifiesta como su función.

Estas múltiples y complejas combinaciones reales entre los factores globales y locales tienen una compleja estructura y ofrecen una enorme variedad de formas concretas. Uno de los ejemplos que según este autor ilustra el nacimiento en la situación actual de una nueva globalidad lo encontramos en el desarrollo de la región del Océano Pacífico que se conoce con el nombre de *Nuevo Oriente*. Según sus palabras: «*Surge la impresión de que en este mundo está naciendo una verdadera globalidad, no sólo como una vinculación, sino en forma de normas comunes de convivencia de distintas unidades de convivencia de distintas unidades diferenciadas que no se pueden reducir a los valores de estas unidades, se trate del confucianismo o del liberalismo, pero que se presentan como la expresión de una filosofía, en los marcos de la cual hay un lugar para la "diferencia del otro". De este modo aparece la solución de la contradicción entre localidad, la localidad de las condiciones y la globalidad de la conciencia, la globalidad cognitiva y la globalidad de la realidad histórica dada. Una solución que recuerda el principio, señalado por Cl. Lévi- Strauss, de convivencia de la comunidad tribal, según el cual las distintas tribus viven lo suficientemente cerca para mantener su amistad, pero también lo suficientemente lejos para no luchar entre sí*».³⁰

Con el surgimiento de la Globalística se crea una situación nueva que ofrece la posibilidad real de realizar un importante avance en la investigación científica de los fenómenos y problemas globales y entre éstos el grave problema que surge con el intento de «globalizar» un determinado modelo particular de sociedad. No obstante, es necesario reconocer que sólo se han dado los primeros pasos y aún queda un largo camino por recorrer.

GLOBALÍSTICA Y «GLOBALIZACIÓN»

Después de lo que acabamos de exponer creemos que tenemos la ocasión, la posibilidad y casi la obligación de hacer un breve resumen que nos permita responder, por lo menos provisionalmente, a algunas preguntas, implícitas en el tema de nuestra intervención, que se refieren al estado y el estatus actual de los estudios interdisciplinarios que tienen como objeto los fenómenos, procesos y problemas globales y, en primer término, el que definimos con el término «*globalización*». Al responder a estas preguntas nos encontramos ante dos tipos de problemas. En *primer lugar* es necesario establecer de qué resultados positivos se puede hablar y qué cuestiones han quedado aún sin resolver en la difícil empresa que, como creemos, puede tener como objetivo final la creación y el desarrollo en una nueva dirección del conocimiento científico o, como pretenden algunos investigadores, una ciencia para la que el nombre ya casi oficial de «*Globalística*» nos parece el más adecuado; y *en segundo*, destacar aquellos resultados positivos que ya en esta etapa de formación de esta nueva disciplina científica se ha alcanzado en el estudio de los problemas globales del mundo contemporáneo.

1.º Parece evidente que a pesar de las mencionadas dificultades el camino reco-

rrido en la formación de esta nueva rama del saber científico es muy prometedor. Hoy día la razón humana ha dado un paso considerable y seguro en el estudio de los fenómenos y procesos globales, y con mayor objetividad y rigurosidad está abordando la solución de los llamados problemas globales negativos.

2.º Es necesario reconocer que el análisis detallado de las múltiples investigaciones realizadas durante estos años desde el ámbito de las diferentes ramas particulares del saber científico y la filosofía han puesto de manifiesto que los problemas globales no se pueden solucionar ni en los marcos de las distintas estructuras locales ni por medio de investigaciones parciales. Para ello se impone la urgente necesidad de una reflexión interdisciplinaria sobre el tipo de realidad objetiva que definimos con el concepto «globalidad», y también de los resultados obtenidos en las múltiples investigaciones unilaterales sobre ésta.

3.º Que es necesario aceptar el hecho ampliamente demostrado de que todos los fenómenos y procesos globales que se suelen y se pueden integrar en el concepto de «globalización» tienen necesariamente un componente humano, que con mucha frecuencia no se ha tenido presente con la debida rigurosidad en el análisis de las características de los procesos de «globalización» y de las causas de sus efectos negativos, ni se ha querido recurrir para su solución al análisis de las complejas relaciones que en este componente humano ofrecen la globalidad y la diversidad.

4.º Se ha logrado demostrar que el concepto «globalización» no define una realidad ontológica, sino un determinado proceso en el que la necesaria presencia del factor humano no permite considerarlo y tratarlo como un tipo de desarrollo espontáneo ajeno al control de la razón. Esto significa que todos los problemas llamados globales pueden y deben ser o evitados o solucionados por el hombre: desde la posible catástrofe nuclear hasta las catástrofes ecológicas motivadas por la contaminación industrial y el desarrollo caótico de la sociedad impulsado por los falsos valores y en primer término por los estrechos intereses económicos.

5.º La Globalística en su calidad de una rama de la investigación científica cuyo objeto específico durante la 2ª etapa de su desarrollo ha sido el análisis y la valoración de las diversas y cada vez más abundantes ideas y teorías sobre la globalidad, ha conseguido replantear con cierto rigor y objetividad el origen y el alcance de las distintas concepciones teóricas sobre la esencia, el origen, el desarrollo y las características de los diferentes fenómenos y problemas globales reales. Como resultado ya a este nivel se fueron creando las premisas necesarias para transformar estos conocimientos en un nuevo sistema sintético del saber científico.

6.º La aceptación de que el término «Globalidad» en cuyo contenido, además del componente humano señalado, se refleja la integridad y la diversidad que caracteriza la esencia dual de todos los fenómenos y procesos globales, puede ser el más adecuado para convertirse en el concepto genérico que defina todos esos fenómenos, unifique los métodos de su investigación y se convierta, en última instancia, en el concepto clave del sistema conceptual de la nueva dirección del conocimiento científico: la «Globalística».

7.º Como hemos podido ver, el proceso de autodeterminación de esta posible nueva disciplina científica sólo está dando sus primeros pasos. Entre éstos: la determinación de las características esenciales de su objeto, el inicio de la elaboración de su

propio sistema conceptual, el establecimiento de su lugar específico en el sistema general del saber científico y sus relaciones con las diferentes ramas del saber. No obstante, la discusión sobre estos temas y la confrontación de los diferentes enfoques, criterios y puntos de vista aún tienen muchas cuestiones que resolver y varios posibles caminos para elegir.

8.º El ejemplo de la *Sinergética*, con la que la *Globalística* tiene mucho en común, nos obliga a mantener cierta cautela y a moderar el posible optimismo sobre el futuro de este tipo de saber. La trayectoria de esta otra rama de la investigación científica muestra que existe la posibilidad de que uno de los posibles caminos de su evolución futura sea la conservación de su estatus como un importante factor de un determinado tipo de síntesis interdisciplinaria de la ciencia del siglo XXI, dedicada a la elaboración de una serie de principios, teorías y métodos comunes para todas aquellas investigaciones que tengan como objeto específico las diferentes manifestaciones: el desarrollo de los sistemas dinámicos, para el caso de la *Sinergética*, y los fenómenos y procesos globales, para el caso de la *Globalística*. En la actualidad la *Sinergética* parece satisfecha con esta función interdisciplinaria en la que cumple un importante papel en la elaboración de los modelos matemáticos de los sistemas dinámicos complejos en desarrollo, en la introducción de estos modelos en el haber de las humanidades, colaborando a la introducción de los criterios cuantitativos y los modelos sinérgicos no lineales en aquellas ramas del saber en las que éstos no habían sido aplicados con anterioridad.

9.º Se debe valorar altamente que la «*Globalística*», ya desde su etapa inicial como una determinada dirección del pensamiento científico interdisciplinario, haya conseguido demostrar con cierta precisión y objetividad que las valoraciones y los modelos de la llamada «*Globalización*» elaborados con criterios y métodos particulares adolecían de serias imprecisiones y peligrosos defectos. Tal es el caso del modelo que en los países postindustriales se está intentando presentar a la opinión pública como un éxito del sistema capitalista «globalizado» y un ejemplo a seguir por todos los demás. Una presentación que ha intentado ignorar el hecho, por todos conocido, de que el desarrollo de este modelo durante el siglo XX ha tenido una historia muy compleja, en la que los momentos positivos y los éxitos parciales se han conjugado con la incapacidad de este sistema de superar definitivamente la contradicción entre el capital y el trabajo implícita en su naturaleza original. Defectos que han estado condicionados por factores ideológicos y políticos que reflejan determinados intereses regionales, nacionales, económicos y culturales, y que los promotores y defensores de este tipo de globalización han ignorado deliberadamente o han intentado paliar con enmiendas y reformas. Tal es el caso de G. Soros, que en su libro *Globalización* escribe: «*Considero que la sociedad global actual, en la que los capitales se mueven libremente pero los intereses sociales reciben poca atención, es una forma de sociedad global abierta distorsionada. El propósito de este libro es identificar las distorsiones y proponer algunas medidas prácticas para corregirlas*». ³¹ Propósito que, a nuestro modo de ver, no ha tenido ningún éxito.

10.º Este tipo de tareas y otras similares las ha venido realizando la *Globalística* durante estos últimos años aportando al estudio de los problemas globales, y en particular a los planteados por la «*Globalización*», una serie de importantes ideas y reco-

mentaciones que hoy día no pueden ser ignoradas por todo aquel que pretenda llevar a cabo un estudio razonablemente objetivo de los temas y problemas globales. Sobre todo si la finalidad de estas investigaciones está dirigida a la búsqueda de soluciones. Entre éstas sólo como ejemplo se pueden señalar:

a) El análisis crítico del contenido ideológico implícito en los modelos de «*globalización*» tan en moda en la sociedad postindustrial contemporánea que ahora se suele definir como un nuevo «liberalismo», término que a pesar de no estar aún bien definido (su verdadera finalidad se suele ocultar), ha puesto en evidencia que esta ideología está intentando imponer un nuevo paradigma del desarrollo social que no es otra cosa que la médula de una nueva forma de «**pensamiento único**». Un paradigma cuya implantación se ha intentado respaldar por los imperativos del progreso científico debido a que la amplia utilización de los éxitos de la revolución tecnológica permitieron durante un corto período optimizar el funcionamiento del sistema económico del capitalismo, maximizar la tasa de ganancia de las empresas privadas y continuar el proceso de redistribución de los beneficios aumentando drásticamente las diferencias entre los países pobres y los ricos;

b) Que los resultados positivos de la introducción de nuevas técnicas y tecnologías en el sistema de la producción económica y los cambios estructurales en la actividad de la economía crearon la falsa ilusión de que los «éxitos» y las ganancias obtenidos por las empresas privadas y los bancos en esta esfera ofrecían la posibilidad de que en un futuro no lejano la presunta internacionalización del sistema de libre mercado conduciría automáticamente a todos los países hacia un nuevo tipo de sociedad, a la sociedad postindustrial «globalizada» del futuro, ignorando que los éxitos de una determinada región también se habían conseguido a costa de la pobreza y el subdesarrollo de otras;

c) Que cuando se habla del polo de la pobreza, no sólo se debe constatar la existencia de ésta en los países de Asia, África o América Latina, sino el hecho también real de la «desocupación estructural» en los propios países postindustriales, en los que la reestructuración del sistema de producción industrial «clásica» debido al progreso científico-tecnológico está lanzando a millones de ocupados (con contratos presuntamente fijos) o al paro (con subvenciones temporales o sin ellas), o al renovado sector de los servicios (con contratos temporales y precarios);

d) Que en los propios países industriales desarrollados se está creando un nuevo mercado laboral muy fragmentado en el que se presentan tres tendencias: «1) *El aumento del peso relativo del componente femenino dentro de la población económicamente activa.* 2) *El desplazamiento de grandes masas de trabajo de las actividades manufactureras industriales a las actividades de servicios, lo que va debilitando, progresivamente aquella centralidad obrero-industrial que fue un factor determinante en el comportamiento de los valores y en las formas de organización del movimiento obrero.* 3) *El mayor peso de las modalidades de trabajo a tiempo parcial, que introducen elementos de precariedad y provisionalismo en las relaciones de trabajo»;*³²

e) Es necesario recordar que D. Bell en uno de sus conocidos trabajos,³³ al hablar sobre las características de la sociedad postindustrial «globalizada» señalaba acertadamente que, en ésta, una de las consecuencias de esta polarización ha sido la limitación de la acción pública, de las posibilidades de la sociedad de intervenir en la solu-

ción de los problemas globales y la evidente ineficacia de los estados nacionales que según decía en otra ocasión *son demasiado pequeños para las cosas grandes y demasiado grandes para las pequeñas*. Un argumento que la crítica neoliberal había utilizado en su lucha contra el *estado de bienestar* por considerar que obstaculizaba el desarrollo económico y disminuía los beneficios de las empresas;

f) Los estudios de la *Globalística* han puesto al descubierto el hecho de que en este sentido el «pensamiento único» se basaba precisamente en la aceptación de la lógica del paradigma del desarrollo post-industrial del capitalismo, intentando convencer a la opinión pública de que se trata del único camino posible, de que no existen ni alternativas razonables ni otros posibles escenarios del desarrollo social.

11.º El desarrollo de las ideas y las investigaciones «Globalísticas» ha demostrado una vez más la importancia de la utilización adecuada del potencial del pensamiento científico, pero también la inevitable posibilidad de que esto se haga en forma inadecuada. En el caso de la «globalización» esto se ha puesto en evidencia en los múltiples intentos de justificar la imposición de un determinado modelo utilizando estudios y argumentos científicos de carácter parcial para valorar una esfera de la realidad distinta del objeto específico de estas ciencias particulares. Esta operación impuesta por la imposición subjetiva del poder fáctico del mercado y científicamente ilícita había conseguido crear una situación en la que la ciencia «secuestrada» y mal utilizada se veía casi imposibilitada a participar directamente en la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones que hubieran permitido optimizar el desarrollo social, colocando una sólida barrera a las llamadas «crisis globales», como son la destrucción de la naturaleza y la degradación de la capacidad creadora de la especie humana.

12.º Y por último es necesario destacar que la búsqueda de un nuevo camino y de un nuevo modelo del progreso social se ha visto frenado por un estado de ánimo general que algunos autores han descrito así: «*Es posible observar que la sociedad se ha vuelto competitiva, individualista, consumista y escéptica. La angustia, el stress, la desesperanza, el agobio, la intolerancia, el nerviosismo, la ansiedad, la desconfianza, el malestar y la inseguridad están guiando la vida cotidiana de los individuos insertos en la estructura de la globalidad. La gran cantidad de accidentes de tránsito, la violencia social, la pérdida de sentido, son manifestaciones del "estado de ánimo social" que presenta la sociedad globalizada*».³⁴

Todo esto subraya una vez más la enorme importancia y la necesidad del análisis objetivo y constructivo de la situación actual. Análisis que debe buscar no sólo cómo liberarse de las imposiciones ideológicas del «pensamiento único» y del estado de desánimo imperante, sino que superando las divergencias políticas e ideológicas conseguir centrarse en la búsqueda de escenarios alternativos del desarrollo social y que utilizando las recomendaciones y predicciones de la ciencia sobre los posibles escenarios del futuro no deseché el modelo de sociedad en el que el factor económico ocupará el lugar que verdaderamente le corresponde en la escala de los valores humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, E., *Economic Power in a Changing International System*. N. Y., 2000.
- ANDLAKH, P. S., y SCHECHTER, M. G. (eds.), *Rethinking Globalization(s). From Corporate Transnationalism to Local Interventions*. L., 2000.
- ADAMS, F., *Globalization and the Dilemmas of the State in the South*, L., 1999.
- ARSHINOV, V. I., *La Sinérgica como fenómeno de la ciencia post no clásica*. M., 1999.
- BAKER, D. (ed.), *Globalization and Progressive Economic Policy*. Cambridge MA., 1998.
- AMSDEN, A., *The Rise of the «Rest»*. Oxford, 2001.
- ALBORG, M., *The Global. State Age and Society Beyond Modernity*, Stanford (Ca), 1997.
- ALBORG, M., y KING E. (ed.), *Globalizations, knowledge and Society. Readings From International Society*, L. Lage, 1990.
- BAMYCH, M. A., *The Ends of Globalizations*. Minneapolis, 2000.
- *Strange Power: Shaping the Parameters of International Relations and International Economy*, Aldershot, 2000.
- BARBER, B., *Jihad vs. McWorld*. N.Y., 1996.
- BARTELSON, J. «Three Concepts of Globalization», en *International Sociology*. 1998, v. 13, nº 1.
- BAMYEH, M. A., *The Ends of Globalization*. Minneapolis, 2000.
- , *Strange Power: Shaping the Parameters of International Economy*, Aldershot, 2000.
- BAUMAN, Z., *Modernity and Ambivalence*.
- BELL, D., *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Cambridge MA Harvard University Press, 1988.
- , *The Cultural Contradictions of Capitalism*. N. Y., 1978. 2ª ed. London, Heineman, 1997.
- , *La sociedad postindustrial venidera. Ensayo de pronóstico social*. (Ed rusa). M., 1999.
- , «El resurgimiento de la historia en el nuevo siglo», en BELL, D., «The End of Ideology» (Introducción) ed. en ruso en: *Voprosy Filosofii*, 2002, nº 5.
- BEITTEL, M., «Towards a Global Sociology? Evaluating Current Conceptions, Methods and Practices», en *The Sociological Quarterly*, 1998, v. 39, nº 1.
- BERGER, P. L., y HUNTINGTON, S. P. (eds.), *Many Globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World*. Oxford, U.P., 2002.
- BERGER, S., y DORE, R. (eds.), *National Diversity and Global Capitalism*. Ithaca, 1996.
- BERGSON, H., *Two Sources of Religion and Morality*, 1932.
- BLUESTONE, B., y HARRISON, B., *The deindustrialization of America: Plant Closing, Community Abandonment, and the Dismantling of basic Industry*. N. Y., 1992.
- BRYAN, L., y FARELL, D., *Market Unbound: Unleashing Global Capitalism*. N. Y., 1998.
- CASTELLS, M., *The information City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban Regional Process*. Oxford, 1989.
- CHESHKOV, M. A., *La visión global y la nueva ciencia*. M., 1998.
- , «La globalización, esencia, su fase actual, perspectivas», en *Pro et Contra?* 1999, t. 4, nº 4.
- , *El etos del mundo global*. M., 1999.
- , *El contexto global de Rusia postsoviética. Ensayos de teoría y metodología de la integridad del mundo*. M., 1999.
- , «La globalística como una nueva dirección científica», en *Naukovedenie*, 2001, nº 1.
- , «La globalística: el camino de la autodeterminación», en *Naukovedenie*, 2002, nº 3.
- , «La globalística como una esfera del saber científico», en *Globalística, Enciclopedia*. M. 2003.
- CHOSSUDOVSKY, M., *The Globalization of Poverty*. L., 1998.
- CLARK, R. P. «Global Life Systems. Biological Dimension of globalización», en *Global Society*. 1977, VII, nº 3.
- CERNY, Ph., «Globalization and the Disarticulation of Power: Towards a New Middle Ages?», en *Power in Contemporary Politics. Theories, Practices, Globalizations*. L., 2000.

- DICKEN, P., *Global Shift. Transforming the World Economy*. N. Y., 1998.
- ERDMAN, P., *Tug of War. Today's Global Currency Crisis*. N. Y., 1996.
- FOLK, R., *Exploration at the Edge of Time. The Prospects of the World Order*. Philadelphia, 1992.
- , *Predatory Globalization. A Critique*. Cambridge (U. K.), 1999.
- FUKUYAMA, F., *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. N. Y., 1996.
- GABOR, D., y otros, *Beyond the Age of Waste*, Pergamon Press. Oxford, 1978; Dunod. Paris, 1978 (4º I. C. Roma).
- GARTEN, J. (ed.), *Global Wiew. Global Straegies for the New Economy*. Boston MA., 2000.
- GERMAIN, R. D., *Globalización and its Critics*. L., 2000.
- GIDDENS, A., *The Consequences of Modernity*. L., 1990.
- , *Globalization: A Keynote Ardes*. UNRISD News, 1996.
- , *Runaway World*. London, 1999.
- GORBACHOV, M. S. (ed.), y otros, *Problemas de la Globalización*. Serie Trabajos del fondo Gorbachov, t. 7, M., 2001.
- , *Facetas de la globalización. Problemas difíciles del desarrollo contemporáneo*. M., 2003.
- GOVERDE, H. (ed.), *Global and European Plity?* Aldershot, Burlington (USA), 2000.
- GERNIER, M., *Tiers – Monde: Trois Quart du Monde*, Dunod. Paris, 1980 (8º I.C. Roma).
- HAWRYLISHIN, B., *Road Maps to the Future*, Pergamon Press, Oxford, 1980; PUF, Paris, 1983. (10º I.C. Roma).
- HARTMANN, Ph., *Currency Competition and Foreign Exchange Markets*. Cambridge, 1998.
- HARRISON, L. E., y HUNTINGTON, S.P. (ed.), *Culture Matters. How Values Shape Human Progress*. N. Y., 2000.
- HAWKENS, P., y LOVINS, A., *Natural Capitalism. Creating the Next Industrial Revolution*. Back Bay Books. 2000.
- HELD, D., *Political Theory Today*. Stanford, 1991.
- HELD, D., y MCCREW, A. (ed.), *The global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge, Oxford, Malden, 2000.
- HELD, D., y otros, *Global Transformations. Polics, Economies and Culture*. Cambridge, 2000.
- HENDERSON, H., *Creating Alternative Futures: The End of Economics*. Kremarian Press, 1996.
- HUNTINGTON, S., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. N. Y. Rockefeller Center, 1996.
- HUTTON, W., y GIDDENS, A., *Global Capitalism*. N. Y., 2000.
- INOZHEMZEV, V. L., «La sociedad abierta tras las fronteras cerradas», en *N. P.* nº 6, 10.06.2001.
- INOZHEMZEV, V. I., y KUSNEZOVA, E. S., «Sobre el problema de la transformación del orden mundial en el siglo XXI», en *Investigaciones Filosóficas*, 2001 nº 3.
- ISMAEL, Sh. T. (ed.), *Globalization, Policies, Challenyes and Responsei*. Calgary, Canada, 1999.
- JOMO, K. S., y NAGAKAJ, S. (ed.), *Globalización Versus Development*, N. Y. 2001.
- KENNEDY, P., y otros (ed.), *Global Trends and Global Governance*, L., 2002.
- LASZLO, E., y otros, *Goals for Mankind*, Dutton. N. Y., 1977 (5º I. C. Roma).
- LALL, D., *The Poverty of Development Economics*. Cambridge MA, 1983.
- , *Unintended Cosequences. The Impact of Factor of Endowments, Culture and Politics on Long-Run Economic Performance*. Boston, 1999.
- LEMMA, A., y MALASKA, P., *África beyond famine*, Tycooly, London, 1989 (18º I.C. Roma).
- LENOIR, R., *Le Tires-Monde Peut se Nourrir; Fayard*. Paris, 1984 (14º I.C. Roma).
- MADDISON ANGUS, *Monitoring the World Economy*, OECD.
- MANDER, J., y GOLDSMITH, E. (ed.), *The case against the Global Economy and for a Turn Toward the Local*. San Francisco, 1996.
- MAZOUR, I. I., y CHUMAKOV, A. N. (ed.), *Globalistica. Enciclopedia «Raduga»*, M., 2003.

- MEADOWS, L., y otros, *The Limits to Growth*, Universe Books. N. Y., 1972, Fayard. Paris, 1972. (1º Inf. Club de Roma).
- MESAROVIC, M., y PESTEL, E., *Mankind at the Turning Point*, Dutton. N. Y., 1974 (2º I.C. Roma).
- MITTELMAN, J. H., *The Globalization Síndrome. Transformation and Resistance*. Princeton, 2000.
- MONTBRIAL DE THIERRY, *Energy, the Countdown* (Jean-Claude Lattes, Paris, 1978; Pergamon Press. Oxford, 1979 (6º I. C. Roma).
- NANDI, P. K.; SHAHID, M., y SHAHIDULLAH (ed.), *Globalización and the evolving World Society*. London, Bosten; Koln: brill, 1998.
- NIVOLA, P., *Comparative Disadvantages? Social Reglations and the Global Economy*. Washington, 1997.
- NORGAARD, R., *Development Betrayed*. N. Y., 1994.
- OCAMPO, J. A., y otros (ed.), *Financial Globalization and the Emerging Economies*. ECLAC, 2000.
- ODELL, J., *Negotiating the World Economy*. Ithaca, 2000.
- OHMAE, P., *The end of National State: the rise of Regional Economies*. N. Y., 1996.
- , *The Invisible Continent. Four Strategic Imperatives of the New Economy*. N. Y., 2000.
- PALAM, R., y ABBOTT, J., *State Strategies in the Global Political Economy*. L., 1999.
- PERRATON, J., *Global Transformations. Politics, Economices and Culture*. Cambridge, Oxford, 1999.
- PESTEL, E., *Beyond the Limits to Growth, Económica*, Paris, 1988.
- PIETERSE, J. N. (ed.), *Global Futures: Shaping Globalization*. L., 2000. (16º I. C. Roma.)
- RITZER, G. *The Mcdonalization of Society. An Invetigation into the Changing Carácter of Contemporary Social Life*. Thousand Oaks, California; L; New Delhi.
- RODRIG, D., *The New Global Economy and Developing Countries: Making Oppennes Work*. Wash., 1999.
- ROSENAU, J. N., y QZEMPIEL, E. O. (ed.), *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. N. Y., 1992.
- ROSNEAU, J., «The Dynamics of Globalization: Towards an Operational Definition», en *Security Dialogue*. 1996, v. 27, nº 3.
- ROWLEY, Ch., y BENSON, J. (ed.), *Globalization and Labour in the Asia Pacific Region*. L. Pórtland Or., 2000.
- RUGMAN, A., *The Endof Globalization: A New and Radical Análisis of Globalization and GAT it Means for Business*. L., 2000.
- SAINT-GEORGUS, J. *Limperatif de Cooperation Nord-Sud Nord-Sud. La-Synargie des Mondes*, Dunod. Paris, 1982 (11º I. C. Roma).
- SCHNEIDER, B., *The Barefoot Revolution*, Fayard. Paris, 1988; Universe Books. N. Y., 1989, (15º I.C. Roma).
- SCHUMPETER, J., *Capitalism, Socialism and Democracy*. N. Y., 1942.
- SMITH, D. A., y otros (ed.), *States and Sovereignty in the Global Economy*. N. Y., 1999.
- SOROS, G., *La crisis del Capitalismo mundial*, M., 1996.
- , *Globalización*. Madrid, 2002.
- , *Open Society: Reforming Global Capitalism*. P. A. N. Y., 2000.
- STIGLITZ, J., *Globalization and Its Discontents*. N. Y., 2002.
- TINBERGEN, J. (coordinador), *RIO-Reshaping the International Order*: Dutton. N. Y., 1976; Dutton. Paris, 1978 (3º I. C. Roma).
- UNDERHILL, G., «State, Matket and Global Political Economy», en *International Affairs*. Vol. 76, nº 4. Oct., 2000.
- O'ROUSKE, y K., WILLIAMSON, J., *Globalization and History*, Cambridge.
- YERGIN, D., y STANISLAW, J., *The Commanding Heights. The Battle Between Government and the Marketplace that is Remarking the Modern World*. N. Y., 1998,

- VAN DIEREN, *Taking Nature Into Account: A Report to the Club of Rome*. N. Y. Springer Verlag, 1995.
- WEISS, L., *The Mit. Of the Powerless State*. Ithaca, 1998.
- WHITLEY, R., *Divergent Capitalisms*. Oxford, 2000.
- WEIZSACKER, E.; LOVINS, A., y LOVINS, L., *Factor Four Doubling Wealth – Halving Resource Use. The New Report to the Cub of Rome*. Earthscan. London, 1995.

NOTAS

1. Vernadsky, V. I., «El pensamiento científico como fenómeno planetario», en *Pensamientos filosóficos de un naturalista*. M., Nauka, 1988, p. 35.
2. Gorbachov, M. S., «Prefacio», en *Facetas de la globalización. Cuestiones difíciles del desarrollo contemporáneo*. A. P. M., 2003, p. 14.
3. *Op. cit.* p.13.
4. Soros, G., *Globalización*, Planeta, Madrid. 2002, p. 7.
5. Gorbachov, M. S., «Prefacio», en *Facetas de la globalización: cuestiones difíciles del desarrollo contemporáneo*. M., 2003 (Monografía colectiva bajo la redacción de M. S. Gorbachov).
6. Soros, George, *Globalización*, Planeta, Madrid, 2002, p. 7.
7. *Op. cit.*, p. 8
8. *Globalística. Enciclopedia*. M., 2003, p. 194.
9. Inosemzhev, V. I., Artículo publicado en el periódico *Nesavisimaya Gaseta*, 10 de junio 2001.
10. Rugman, A., *The end of Globalization: A New and Radical Análisis of Globalization and GAT it Means for business*. L., 2000.
11. *Globalística Enciclopedia*. M. Diálogo, 2003, p. 181.
12. *Op. cit.*, p.183.
13. *Op. cit.*, p. 185.
14. *Ibid.*, p. 15.
15. Inozemzhev, V. V., y Kusnezova, E. S., «Sobre el problema de la transformación del orden mundial en el siglo XXI», en *Investigaciones Filosóficas*. 2001, nº 3, pp. 5-6.
16. El creador del término fue el físico alemán Herman Haken en el año 1971. Haken, H., *Sinérgica*. M., 1980; *Sinérgica. La jerarquía de la inestabilidad en los sistemas y dispositivos autoorganizados*. M., 1985; *Información y autoorganización. Enfoque macroscópico de los sistemas complejos*. M., 1991; *Principles of Brain Functioning. Cinergetic Approach to Brain Activity, Behavior and Cognition*. B., 1996.
17. *Globalística. Enciclopedia*, M., 2003, p. 918.
18. King, A., y Schneider, B., *The First Global Revolution. A Report by The Council of the Club of Rome*. London, 1991. Los temas de los más de 20 informes divulgados se mencionan en la bibliografía.
19. *Globalística. Enciclopedia*. M., 2003, p. 185.
20. «Globalística», en *Nueva Enciclopedia Filosófica*. t. I, M., 2000, p. 533.
21. *Ibid.*
22. Ver Folk, R., *Exploration at the Edge of Time. The Prospects of the World Order*; Philadelphia, 1992. Held, D., *Political Theory Today*. Stanford. 1991. Held, D., y otros, *Globals Transformations: Politics, Economics and Cultura*. Cambridge, 2000. J. Rosneau, «The Dynamics of Globalization: Towards an Operational Definition», en *Security Dialogue*, 1996, v. 27, nº 3.
23. Robertson, R., *Globalization: Social Theory of Global Culture*, Newsburry Park, 1992; Featherstone (ed.), *Global Culture, Nationalism, Globalization and Modernity*, London, 1990;

Aalborg, M., y King, E. (ed.), *Globalization, Knowledge and Society. Readings From International Sociology*. L. Sage, 1990.

24. Una cuestión que ya se presenta en los trabajos de A. Guidens empezando por su libro *The Consequences of Modernity*. Stanford, 1990, y en otros que se mencionan en la bibliografía general.

25. Bekc, U., *¿Qué es la globalística? Errores del globalismo: respuestas a la globalización* (ed. rusa) M., Progreso, 2001.

26. Ilyn, M. V., e Ilyn, M., *Integral Security: From the Fragmented World to a Planetary Intirety*. ICIS Forum, N. Y. International Council for Integral Studies, vol. 22, 1995, nº 1. *Character of Globalization: its Economic, Technological, Political and Cultural Dimensions. A paper presented to European Carerefour on Science and Culture «Globalization and its Consequences – New ways to Achieve Global Governance*, Lyon, October 14-16, 1998.

27. Cheshkov, M. A., *La visión global y la nueva ciencia*. M., 1998; «La globalización, esencia, su fase actual, perspectivas», en *Pro et Contra?*, 1999, t. 4, nº 4; *La cultura política*, M., 1999; *El etos del mundo global*. M., 1999; *El contexto global de la Rusia postsoviética. Ensayos de teoría y metodología de la integridad del mundo*. M., 1999; «La Globalística como una nueva dirección científica», en *Naukovedenie*, 2001; «La globalística: el camino de la autodeterminación», en *Naukovedenie*, 2002, nº 3 (15); «La globalística como una esfera del saber científico», en *Globalística, Enciclopedia*, M., 2003.

28. «Grigoriev, N. P., «Recursos naturales», en *Globalística. Enciclopedia*. M., 2003, pp. 852-853.

29. Vernadsky, V. I., *Trabajos sobre la historia universal de la ciencia*. Nauka, M., 1988, pp. 271-272.

30. Cheshkov, M. A., «La globalística: el camino de la autodeterminación», en *Naukovedenie*, 2002, nº 3 (15), p. 110.

31. Soros, G., *Globalización*, Planeta, Madrid, 2002, p. 26.

32. Pipitone, Hugo, *El capitalismo que cambia*, Era. México, 1986.

33. Bell, D., *The Social Framework of the Information Society*.

34. Pereyra, Diego, *Globalización, Hegemonía y Crisis*. Eudeba. Editorial de la Universidad de Buenos Aires, 1999, p. 52.



INFLUENCIA DE LAS VARIANTES GENÉTICAS DE LAS PROTEÍNAS LÁCTEAS EN EL COMPORTAMIENTO DE LA LECHE DURANTE LOS TRATAMIENTOS INDUSTRIALES

María Consuelo CALAVIA ORTEGA

Doctora en Veterinaria, Bromatología, Sanidad y Tecnología de los Alimentos
Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud

1. INTRODUCCIÓN

La leche es la secreción de la glándula mamaria de los mamíferos. Se desconoce el momento en el que el hombre comenzó a usarla como alimento; previsiblemente, se emplearía la de oveja y la de cabra en primer lugar y después, más tarde, la de vaca. La domesticación y la selección genética realizada no intencionadamente en un principio, y después de una forma dirigida, han permitido disponer de razas de animales que producen anualmente grandes cantidades de leche, de manera que en la actualidad la producción en el mundo supera los 500 millones de toneladas. La leche de vaca, oveja y cabra, se consume continuamente a lo largo de toda la vida en una gran parte de la población en forma de leches de consumo, derivados lácteos y queso, si bien en determinadas zonas también se consume la leche procedente de camellos y búfalas.

La Unión Europea (UE) destaca, dentro del panorama mundial, como una gran productora de leche y dentro de ella los países mediterráneos como España, Francia, Grecia, Italia y Portugal. A diferencia de otros países europeos, donde la producción láctea y de derivados se reduce a la leche de vaca, en los mediterráneos existe además una producción relevante de derivados procedentes de leche de oveja y cabra. Ésta es de alrededor de 1,7 millones de toneladas de leche de oveja, lo que representa el 22% de la producción total mundial, mientras que, con sus 1,5 millones de toneladas, la leche de cabra supone casi el 19% (3). Dentro de la UE, España es el tercer productor de leche de oveja y el primero de cabra, lo que refleja la importancia del sector, que destina casi toda su producción a la elaboración de queso. Nuestro país dispone actualmente de una gran variedad de quesos, elaborados, partir de leche de una sola especie o de mezcla de varias diferentes que se elaboran en las distintas regiones de formas variadas y se comercializan bajo distintivos específicos que avalan su calidad.

La variada composición de la leche —es rica en proteínas, hidratos de carbono, diversos minerales y vitaminas—, le ha dado un prestigio a lo largo de la humanidad por sus buenas cualidades nutritivas. Las proteínas constituyen además uno de sus

componentes cuantitativa y cualitativamente más importantes desde el punto de vista tecnológico. Su abundancia en la leche es variable con la especie y factores como la raza, el individuo, fecha del parto, etapa de la lactancia, régimen alimenticio, número de ordeños y estado sanitario, variando así entre 45,30 y 55,15 g/l.

Una fracción importante de las proteínas de la leche (alrededor de un 80% en la leche de vaca y un 82-83% en la de oveja), precipita a pH 4,6 a una temperatura de 20°C. A esta fracción se le denomina caseína ácida o de Hammarsten (44), y al resto, que permanece en estas condiciones en disolución, se le conoce como proteínas del suero.

Clásicamente se han venido distinguiendo cuatro tipos de caseínas denominados, α_{s1} , α_{s2} , β y κ , que difieren en su estructura y en el comportamiento frente al calcio. Todas ellas muestran una fuerte tendencia a interactuar entre sí y con otros miembros de la familia debido a la presencia de regiones muy hidrófobas en sus moléculas y a la peculiar distribución de cargas en las mismas, lo que junto a su capacidad de ligar calcio a través de sus grupos fosfato, les permite formar micelas coloidales. Es así como se encuentran en la leche.

Las proteínas del suero, al contrario que las caseínas, son proteínas globulares con una apretada estructura terciaria que las hace más sensibles al calor y menos a las proteasas. Se presentan en la leche en forma de monómeros u homo-oligómeros. Dos de ellas predominan, β -lactoglobulina (β -lg) y α -lactalbúmina (α -la), que representan 50% y 12%, respectivamente, del total de proteínas del lactosuero de leche de vaca. Además de ellas forman parte de esta fracción la seroalbúmina, las inmunoglobulinas, la fracción proteosa peptona, y algunas otras proteínas de menor importancia cuantitativa, como la lactoferrina y diversos enzimas (lactoperoxidasa, xantina oxidasa, etc.). Se considera que la leche de oveja contiene el doble de proteínas solubles que la de vaca. La concentración de α -la es, por el contrario, alrededor de la mitad (112).

Las proteínas de la leche son susceptibles de presentar polimorfismo, de manera que hoy se admite la existencia de variantes genéticas de todas las proteínas importantes de la leche de vaca (caseínas α_{s1} , α_{s2} , β y κ , β -lg y α -la) (42). También en la leche de oveja son polimórficas las principales caseínas y proteínas del lactosuero, a juzgar por los estudios electroforéticos, de inmunoelectroforesis, electroenfoque (12) y del DNA (26, 40, 41, 88). Lo mismo puede decirse para la leche de cabra (89). Sin embargo muchas de estas proteínas permanecen sin secuenciar.

El polimorfismo genético en las proteínas de la leche es interesante, debido a que, en la especie bovina, se le ha relacionado con la cantidad de leche producida, la composición, calidad y comportamiento de la leche frente a los tratamientos industriales (60, 61, 94). Tradicionalmente las investigaciones en leche de oveja y cabra han sido más escasas que en leche de vaca, por razones económicas. Estudios recientes han demostrado, sin embargo, la influencia de algunas variantes genéticas de la leche de oveja en la cantidad de leche producida (17, 106), en su composición (4) y en el comportamiento durante el proceso de cuajado (4, 12, 17). También en esta especie, Calavia y Burgos han demostrado que las variantes genéticas de la β -lg se comportan de forma distinta frente al calentamiento (13).

El tratamiento térmico es una de las operaciones más frecuentes realizadas en la industria láctea. Se someten al mismo tanto las leches destinadas a consumo directo, leche pasteurizada, UHT, como las destinadas a la elaboración de derivados lácteos,

leches fermentadas o helados. Con frecuencia se utiliza también para sanear la leche destinada a quesería. Este tratamiento asegura la destrucción de los gérmenes patógenos y toda o casi toda la flora banal, dependiendo de su intensidad. También destruye ciertos enzimas de actividad indeseable. Sin embargo, como cualquier tratamiento industrial, el proceso presenta inconvenientes, provocando alteraciones en el valor nutritivo y cambios importantes en el comportamiento de la leche durante esa y las posteriores fases de la elaboración. Destacan la coagulación de la leche durante el tratamiento, la aparición de agregados en la superficie de los intercambiadores de calor, la gelificación y aparición de sedimentos en los envases de leche durante su almacenamiento (23) así como cambios en la capacidad espumante y emulgente. En quesería cabe resaltar la disminución de la velocidad de coagulación por la quimosina y otros enzimas coagulantes (65).

Gran parte de los fenómenos descritos son consecuencia de la desnaturalización de las proteínas. Aunque las distintas fracciones muestran diferente comportamiento —las solubles se desnaturalizan a temperaturas inferiores a 100°C, mientras que la caseína lo hace siempre a temperaturas superiores—, esta desnaturalización conduce a la subsiguiente formación de agregados, al unirse unas proteínas del suero con otras, o a la desestabilización de las micelas de caseína, al depositarse la β -lg sobre su superficie mediante enlaces covalentes establecidos con la κ -caseína. La magnitud del fenómeno varía, entre otros factores, con las variantes genéticas de las proteínas presentes en la leche.

A pesar de lo expuesto, la pérdida de estructura de las proteínas de la leche puede representar en ocasiones una ventaja: suele revertir en una mejora de la digestibilidad del producto, pues las proteínas son más accesibles a las proteasas; y supone la insolubilización de esta fracción, más o menos grande, según sea la temperatura alcanzada y la variante genética considerada, lo que mejora la viscosidad de algunos derivados como el yogur.

La importancia del sector lácteo en la UE, el creciente interés económico de leches como las de oveja y cabra por su uso en la elaboración de derivados lácteos y los cambios en sus propiedades tecnológicas, inducidos por el calor, justifican la búsqueda de polimorfismo genético de las proteínas del lactosuero en las distintas especies y el estudio de su comportamiento durante los tratamientos industriales. Este artículo resume los conocimientos actuales sobre esta materia.

2. CONSIDERACIONES ACERCA DEL POLIMORFISMO DE LAS PROTEÍNAS DE LA LECHE

Toda la diversidad de formas polimórficas de las proteínas de la leche deriva:

- 1) De sustituciones de aminoácidos en la cadena polipeptídica, como consecuencia de mutaciones en los cistrones que codifican la síntesis de las mismas.
- 2) De modificaciones postraduccionales de diverso tipo tales como: a) distintos grados de fosforilación de los restos Ser o Thr, b) glicosilación de determinados restos o c) escisión de cadenas polipeptídicas (48). En el primer caso puede utilizarse la expresión «polimorfismo genético» que define las formas genéticas de cada proteína con diferente composición de aminoácidos haciéndose referencia, en el segundo caso, a un polimorfismo no genético.

Son varios los mecanismos a través de los cuales se puede explicar la relación entre las distintas formas de las proteínas lácteas y la composición o características tecnológicas de la leche.

En primer lugar, la sustitución o supresión de un aminoácido en una proteína puede desencadenar (por alterar la carga neta, la hidrofobia, el grado de fosforilación o el de glicosilación, etc.) cambios físico-químicos y modificaciones en su comportamiento tecnológico muy dependientes de la estructura primaria.

Por otra parte, las modificaciones localizadas en cualquier parte del gen (exones, intrones o las secuencias reguladoras) pueden alterar la cuantía en que se sintetiza una proteína o un conjunto de ellas lo que parece demostrado en el caso de la β -lg y la caseína κ de leche de vaca (67, 46) o en el caso de la α_{s1} -Cn de leche de cabra que parece tener un fuerte efecto en el contenido de caseína y proteína en la leche (49).

Por último, la relación entre las variantes genéticas y las propiedades tecnológicas de la leche puede también deberse a razones que no tienen nada que ver con la diferente estructura de las isoformas, ni con la distinta riqueza de un determinado grupo de proteínas. Puede, por ejemplo, ser consecuencia de la relación entre estas variantes y el contenido en calcio (126, 127), en citrato (79, 117) o en fosfato, el pH o la composición global de la leche (1, 78, 84).

3. LA ESTABILIDAD DE LA LECHE EN LOS TRATAMIENTOS TÉRMICOS Y LA IMPLICACIÓN DE LAS PROTEÍNAS DEL LACTOSUERO

La estabilidad de la leche durante el tratamiento térmico disminuye, posiblemente, debido a la desestabilización de las micelas de caseinato y fosfato cálcico, especialmente en la leche concentrada por descenso del pH, precipitación del fosfato cálcico, e interacción con las proteínas del lactosuero vía grupos sulfhidrilo y reacciones de Maillard (15, 129, 37, 38). Tanto en leche de vaca como de oveja este tratamiento provoca un descenso del pH natural de la leche y, según algunos autores, más acusadamente en la de oveja, razón por la que su estabilidad es menor (69). La estabilidad de la leche frente al calor varía, además, con la concentración de sales y proteínas, el precalentamiento (que modifica el equilibrio de calcio y fosfatos entre las fases soluble y micelar) y la concentración de la misma (121).

Precisamente la influencia del pH en la estabilidad de la leche frente al calor parece deberse, en parte, al efecto de aquél, sobre la termorresistencia de las proteínas del lactosuero (36, 112, 124) que se desnaturalizan en estos tratamientos térmicos. Las primeras en hacerlo son las inmunoglobulinas, luego la seroalbúmina y la β -lg y por último la α -la que es la más resistente (68, 70). Esta diferencia en la termorresistencia depende de la importancia que en la estabilización de sus estructuras secundaria y de orden superior juegan las distintas fuerzas e interacciones intermoleculares, desigualmente afectadas por la temperatura. La extensión en que α -la y β -lg se encuentran desnaturalizadas, tras un tratamiento térmico, depende básicamente de estos factores intrínsecos, que se afectan por el pH, de la intensidad del tratamiento (19, 75, 130), pero también de factores tales como la fuerza iónica, la mayor o menor abundancia de ciertos iones y concentración de proteínas (24, 34, 55, 56, 63, 84, 97, 108).

La tendencia a la desnaturalización de las proteínas del lactosuero también depende de la especie y de la variante genética considerada. En este sentido Law (69) propuso que las proteínas del lactosuero de la leche de oveja son menos estables ante el calor que las de las leches de vaca y cabra. También Ramos (105) señaló que el tratamiento a 63°C durante 30 minutos provocaba la desnaturalización del 15% de las proteínas solubles (34% de la β -lg) en leche de oveja, 2,3% (1,8% de la β -lg) en leche de vaca y 0% en leche de cabra. Los trabajos de Calavia y Burgos señalan que, por el contrario, la β -lg de leche de oveja es más termorresistente que su homóloga en la leche de vaca (13).

4. EL PROCESO DE DESNATURALIZACIÓN Y AGREGACIÓN DE LAS PROTEÍNAS DEL LACTOSUERO DURANTE EL CALENTAMIENTO

La desnaturalización de las proteínas del lactosuero comienza con el desplegamiento de las cadenas polipeptídicas, proceso que desenmascara los grupos reactivos enterrados en el seno de la estructura terciaria, permitiéndoles participar en distintas interacciones intermoleculares. Con ello, se afecta sustancialmente su funcionalidad, que en el caso de estas proteínas está marcadamente influida por la existencia y reactividad de restos de cisteína y cistina.

En sistemas modelo, la agregación de estas proteínas durante el calentamiento tiene lugar, fundamentalmente, a través de la formación de puentes disulfuro intermoleculares. La tendencia a la agregación está fuertemente influida por la presencia de iones calcio; éstos interaccionan con determinados grupos de la proteína y reducen su tendencia a la formación de agregados (25).

De todas las proteínas del lactosuero, la β -lg desnaturalizada es la principal protagonista de las interacciones proteicas inducidas por el tratamiento térmico. Tras el mismo se forman asociaciones de los tipos: κ -Cn- β -lg; β -lg- β -lg; (β -lg) $_n$ - κ -Cn; β -lg- α -la y β -lg- α -la- κ -Cn (90, 33, 122) y κ -Cn- α -la (6, 27, 118). Por esta razón, la mayoría de los estudios disponibles se centran en el comportamiento de esta proteína.

El calentamiento a 90-100°C de la β -lg bovina a pH neutro (pH 6,5) y fuerza iónica baja (< 0,1M de NaCl) produce inicialmente la disociación de los dímeros y la desnaturalización irreversible de los monómeros, seguido de la polimerización de la proteína por la formación de puentes disulfuro (116, 119) o de unión a las micelas de caseína cuando el proceso tiene lugar en la leche (120, 122).

Los polímeros formados a pH neutro sufren después una reacción secundaria de agregación que enturbia y aumenta la viscosidad de la disolución proteica y varía dependiendo de la variante genética considerada (52, 99, 116).

Los dos procesos, desnaturalización y agregación, pueden separarse parcialmente mediante ajuste del pH, concentración de proteína, sales u otras sustancias, lo que sugiere la posibilidad de controlar así la agregación vía polimerización intermolecular (44). Así, a pH 2,5 y baja fuerza iónica (<0,1M) el calentamiento mantiene a la proteína desnaturalizada en forma de monómero debido a que, en estas condiciones, predominan las fuerzas de repulsión electrostáticas entre los monómeros y la formación de puentes disulfuro está dificultada (51, 53, 119).

Cuando la fuerza iónica del medio aumenta, se produce la gelificación de la proteína, fenómeno que no tiene lugar en la leche, presumiblemente porque la presencia de

las micelas de caseína distorsiona la incipiente estructura del gel y porque las interacciones específicas entre las proteínas del lactosuero desnaturalizadas y la κ caseína de las micelas lo impiden (120, 122). Las propiedades físicas de estos geles termotrópicos de β -Ig varían con la concentración de proteína, el pH, el tiempo de calentamiento, la concentración de sales (81) y la fuerza iónica del medio (51, 92, 119).

5. CINÉTICA DE DESNATURALIZACIÓN DE LA β -LACTOGLOBULINA

El proceso de desnaturalización de la β -Ig bovina se ha estudiado ampliamente desde los trabajos pioneros de Larson y Jenness en los años 50, ambos como un componente modelo y debido a su importante papel en la estabilidad de la leche.

Para ello se han utilizado múltiples técnicas (12). Una de las más comunes ha sido la calorimetría diferencial de barrido, DSC, pues es el método probablemente más fiable en el estudio de la resistencia y la cinética de la desnaturalización proteica. Esta técnica mide la diferencia entre la energía suministrada a la muestra problema y otra de referencia que es mantenida a la misma temperatura y que, generalmente, es otra idéntica ya desnaturalizada. Generalmente, durante la determinación, la temperatura de ambas muestras se va incrementando a una velocidad preestablecida y los datos pueden representarse en función del tiempo o la temperatura. Los termogramas así obtenidos muestran una temperatura de inicio del proceso de desnaturalización (T_i), una de máxima inflexión, a la que se le suele conocer como temperatura de desnaturalización (T_d), y una temperatura de finalización (T_f), que definen un pico cuya área es proporcional al cambio de entalpía (ΔH_{cal}) del proceso de desnaturalización. Las tres citadas temperaturas, y especialmente la T_d , describen la sensibilidad al calor de las proteínas. La anchura del pico de transición a la mitad de su altura describe el grado de cooperatividad del proceso de desnaturalización.

Durante las últimas décadas se ha recopilado mucha información, y recientemente ha sido revisada por Relkin (108), acerca de la T_d , ΔH_{cal} , reversibilidad, cooperatividad y parámetros cinéticos del proceso, así como sobre la influencia de las variantes genéticas, pH, fuerza iónica y diferentes sales en el mismo.

Los termogramas obtenidos durante el calentamiento de la β -Ig de vaca entre 30 y 180°C proporcionan dos picos endotérmicos, uno con la T_d en torno a 70-80°C y otro en torno a 140°C, variables, como las T_{ds} de cualquier otra proteína, con el pH, la fuerza iónica del medio, la concentración proteica, la cantidad de agua presente, la presencia de sustancias protectoras como azúcares o alcoholes polihídricos y el ritmo de calentamiento (24, 91, 100, 113). La influencia de estos factores dificulta la extrapolación de los resultados experimentales obtenidos en sistemas modelo al lactosuero o a la leche (22). El segundo pico, en torno a 140°C, se considera debido al desplegamiento de la estructura residual de la proteína.

Los valores de la T_d observada para el primer pico y la entalpía de desnaturalización reflejados en la literatura, varían para la leche de vaca en un rango de 70 a 90°C entre 230 KJ/mol y 362 KJ/mol, respectivamente, dependiendo de las condiciones de trabajo (24, 44, 54, 58, 97, 108, 113).

Se han descrito diferentes órdenes aparentes de la reacción. De Wit y Swinkels (24) y Luf (74) determinaron valores que se ajustaban a un orden 1. Otros autores pro-

ponen en sus resultados (55) que se adaptan mejor a un orden 2 y los de Dannenberg y Kessler (22) a un orden 1,5 y 1,4 para las variantes B y A, respectivamente; Park y Lund (97) dan órdenes aparentes de reacción dependientes del pH, que oscilan entre 1,9 y 3,0. La idoneidad de la metodología utilizada en algunos casos para deducir el orden de la reacción de desnaturalización, entendida ésta como el desplegamiento de las cadenas polipeptídicas y no los fenómenos de agregación subsiguientes, es cuando menos muy discutible. Las discrepancias en buena medida deben derivar de que mientras en unos casos se está midiendo la ruptura de los enlaces no covalentes y el desplegamiento de las cadenas polipeptídicas en otras lo que se mide es alguna consecuencia física de los fenómenos de agregación.

6. FACTORES QUE AFECTAN A LA TERMODESNATURALIZACIÓN DE LA β -Ig

La susceptibilidad a la desnaturalización de la β -Ig en el lactosuero está básicamente influida por el pH de la disolución. El pH de máxima estabilidad, en sistemas modelo, se encuentra en el intervalo 2-4, a juzgar por la T_d , cayendo progresivamente con el incremento de pH (113, 54, 24, 109, 110). La mayor termorresistencia a pH ácido se atribuye a la exposición del agua estructural del entorno de los grupos apolares inicialmente enterrados en el núcleo de la molécula y a la oxidación a pH alcalino de los grupos tiol vía intercambios sulfhidrilo disulfuro intra o intermoleculares a pHs alcalinos (18, 47, 72, 75, 110).

El efecto de los cosolutos salinos es de notable importancia. Todas las variantes de β -Ig estudiadas son más resistentes al tratamiento térmico en agua destilada o en tampón PIPES (piperazine-N,N'-bisetanoulfónico) a pH 6,8 que en tampón fosfato sódico o potásico a pH 6,6 o en SMUF (*Simulated Milk Ultrafiltrate*), del mismo pH (58). A pH 6,5-7, sin embargo, otros autores observan un claro efecto protector del ClNa y el ClK y en menor extensión del Cl_2Ca y ClMg que crece con la concentración salina (35, 72).

Los azúcares, como la lactosa, y alcoholes polihídricos también desplazan en los termogramas tanto del pico cercano a 70°C (29, 59) como el próximo a 130°C (24) a temperaturas más altas. La estabilización de las proteínas globulares por los azúcares y los alcoholes polihídricos como la lactosa o el sorbitol contra la desnaturalización térmica es un hecho hoy bien conocido (7, 11, 25) y fue atribuido a un aumento de la hidratación de la proteína. Hoy los efectos protectores de las sales neutras y los azúcares contra la desnaturalización por el calor se atribuyen a la «exclusión preferente» (12, 13) que protege a la estructura nativa porque su fijación a las proteínas aumenta la energía libre del sistema, creando una situación que es tanto más desfavorable termodinámicamente cuanto mayor sea la superficie de la proteína, lo que empuja el equilibrio forma nativa-forma desnaturalizada hacia la izquierda.

El comportamiento térmico de la β -Ig está condicionado por la presencia de otras proteínas. La interacción con la α_s -Cn la desestabiliza (100). La interacción con κ -Cn produce cambios en la estabilidad que dependen de las variantes genéticas (de una y otra proteína) implicada (57, 58) y de la relación molar entre ambas proteínas (97). El desplazamiento de la T_d de la β -Ig aumenta a medida que lo hace la concentración de κ -caseína. La energía de activación es independiente de la concentra-

ción de κ -caseína presente por lo que se ha sugerido la κ -caseína afecta a la estabilidad de la proteína a través de un efecto entrópico (59, 97).

7. POLIMORFISMO DE LA β -lg EN RUMIANTES

En la leche de los rumiantes, el monómero de β -lg consiste en una cadena polipeptídica de 162 restos de aminoácidos, que contiene cinco restos Cys, cuatro de los cuales se encuentran implicados en la formación de puentes disulfuro intracatenarios, uno entre las posiciones 66 y 160 y el otro entre la 106 y la 119 ó 121. La Cys libre ocupa las posiciones 119 ó 121, dependiendo de la colocación del segundo de los puentes disulfuro citados (32, 96). Este grupo tiol libre participa en las interacciones con otras proteínas, tales como las caseínas κ y α_{s2} , a través de la formación de puentes disulfuro durante el calentamiento.

Desde el descubrimiento del polimorfismo genético de β -lg de leche de vaca (5) hasta hoy, se han descrito siete variantes genéticas principales y algunas otras menos comunes (12) en esta especie.

En la leche de oveja, el primer indicio de la existencia de polimorfismo en β -lg fue observado por Bell & Mckenzie (9) y King (66) que detectaron, en rebaños ingleses, dos variantes genéticas, denominadas A y B. Luego se encontraron en todos los colectivos ovinos analizados, predominando en casi todos ellos la variante A (12, 20, 114). Sus estructuras primarias difieren en una sustitución de Tyr en la variante A por His en la variante B, en la posición 20 (40). En rebaños rusos se ha descrito una tercera variante que fue denominada C (2). La misma denominación fue utilizada por Erhardt y col. para una variante adicional observada con un frecuencia de 0,175 en ovejas alemanas. También Calavia observa una variante similar en las razas Lacha y Carranzana (12). Esta tercera variante, pudo haberse originado por una mutación en la variante A y difiere de ella en la sustitución de un resto de aminoácido Gln por Arg en posición 148 (104).

Con los datos disponibles, puede considerarse que la homología de secuencia es alta entre los rumiantes, difiriendo marcadamente de la de las especies monogástricas. La cadena polipeptídica de β -lg ovina difiere de la variante B de β -lg B bovina en 6 y de la variante A en 8 sustituciones de aminoácidos que se encuentran distribuidos de forma irregular en la cadena polipeptídica. Las sustituciones no afectan a ningún resto Cys. La mayoría implican los restos localizados en la parte más externa de la molécula en su configuración nativa (42, 96, 115).

8. DEPENDENCIA DE LA TERMORRESISTENCIA DE LA β -lg BOBINA RESPECTO DE SUS VARIANTES GENÉTICAS

La estabilidad de la leche y de las proteínas de la leche frente al calor, fue la primera propiedad tecnológica estudiada en relación con el polimorfismo de las proteínas de la leche. Pese a que las diferencias en la estructura primaria entre las variantes A y B de β -lg bovina son pequeñas, implicando sólo a los restos situados en las posiciones 64 y 118 (123), esto basta para modificar su estabilidad térmica.

La β -lg B se desnaturaliza tanto en tampón fosfato de pH 6,86 como en la leche a 65-75°C más rápidamente que la variante A (30, 45, 75). Sin embargo, la termoestabilidad relativa de las dos variantes en este intervalo de temperatura parece inver-

tirse en otros sistemas tampón (76), y según proponen Manji y Kakuda (1986), las diferencias significativas entre las dos variantes desaparecen a 80°C. También a temperaturas de 90-95°C la variante A se ha mostrado repetidas veces más estable (22, 50, 80, 82, 116).

A temperaturas superiores a 95°C, la mayoría de los estudios han demostrado que la variante A es más termorresistente (55), y parece claro de los realizados en las leches HTST y UHT que la estabilidad al calor de la β -Ig A es alrededor de 1,4 veces superior a la de la B en todo el intervalo de temperatura 70-150°C (22, 98).

Imafidon y col. (56, 57) demostraron que las diferencias en los parámetros de desnaturalización de β -Ig calculados por DSC para todas las variantes estudiadas eran más pronunciadas en los tampones con calcio que en los que no lo contenían. Además, la adición de Cl_2Ca a concentraciones entre 0,1 y 1,0 M en tampón PIPES pH 6,8, aumentaba la resistencia térmica de la variante B sin ejercer efecto en las variantes A y en la mezcla de las variantes AB. Este fenómeno se ha atribuido a que, con la neutralización de las cargas, se manifiestan más claramente las consecuencias de la mayor hidrofobia (y participación de las interacciones hidrófobas en el mantenimiento de la estructura) de la variante B.

A pHs ácido y alcalinos (4 y 9), la β -Ig A es menos estable que la β -Ig B en un intervalo amplio de temperatura (70-130°C), al igual que a pHs entre 5,8-6,4 y temperaturas entre 60-95°C (55, 125). La estabilidad térmica de la β -Ig C fue estudiada sólo por Sawyer (116) demostrando que es menos estable cuando se calienta a 97°C en tampón tris-citrato pH 7,5 que las variantes A o B β -Ig.

La tendencia a la formación de agregados tras el calentamiento también parece distinta, al menos a pH neutro. La variante B forma agregados pequeños y solubles en tanto que la A tiende a formarlos de gran tamaño e insolubles, como se ha demostrado en suero de quesería, cuajando la leche sin acidificar, con quimosina (99). Probablemente, la diferencia se deba a su distinta capacidad de interacción con el calcio. A pH neutro, la variante B cuenta con una carga negativa menos que la A, debido a la sustitución de un resto de Asp por una Gly (43, 62). Es posible, por ello, que las diferencias en el comportamiento de ambas variantes se deban a que, en función de su menor carga negativa, la variante B fije menos calcio (99).

También en tampón fosfato a pH neutro se dan diferencias en la tendencia a la agregación, lo que se ha atribuido a la mayor reactividad de los grupos tiol tras la desnaturalización en la variante A que en la B (116).

9. DESNATURALIZACIÓN DE LAS DISTINTAS FORMAS DE β -Ig DE LECHE DE OVEJA Y CABRA

Ramos y col. (105) propusieron que la β -Ig de las distintas especies se desnaturaliza siguiendo el orden cabra < vaca < oveja. Calvo y col. (14) y Law (69) también señalaron que la β -Ig ovina era más fácilmente desnaturalizada que su proteína homóloga en leche de cabra o de vaca. En ninguno de estos trabajos se estudia la temperatura de desnaturalización, (ΔH_{cat}), cooperatividad, la influencia de las variantes genéticas u otras importantes condiciones en el proceso. Los datos recogidos en los trabajos de Calavia y Burgos (1998) parecen probar que, por el contrario, la β -Ig de leche de oveja es más termorresistente que la de vaca.

El distinto comportamiento frente al calor de las variantes genéticas de la β -lg de leche de oveja fue descrito en un primer trabajo que propone una mayor desnaturalización de la variante genética A en comparación con la variante B cuando se calienta a temperaturas superiores a 85°C (106). Los resultados de Calavia y Burgos (13) contradicen los anteriores. Estudiaron la estabilidad térmica de las variantes genéticas A y B mediante calorimetría diferencial de barrido (DSC) y determinaron en su estudio la ΔH_{cal} y los parámetros cinéticos de su desnaturalización por el calor. De ellos se deduce, por una parte, que la β -lg ovina es más termoestable que su homóloga bovina y, por otra, que la variante A es más termorresistente que la variante B. Las temperaturas de desnaturalización oscilan de 71,4°C (en la variante B cuando se trabaja en tampón fosfato 0,05M a una velocidad de calentamiento de 1°C/minuto) a 89,9°C (en la variante A en tampón fosfato 0,5M), siendo la de la variante A ($74,3 \pm 0,1$) superior a la de la B ($70,5 \pm 0,1$) cuando se calienta de 30 a 100°C en tampón fosfato 0,05M a pH 6,6, condiciones similares a las que se presenta la leche. Ponen de manifiesto la clara dependencia del proceso de la velocidad de calentamiento, fuerza iónica, composición de la solución tampón utilizada en el ensayo o variante genética considerada, lo que está esencialmente de acuerdo con los resultados publicados para su homóloga en leche de vaca.

Al igual que en β -lg de leche de vaca, las pequeñas diferencias en la estructura primaria entre las variantes A y B de β -lg ovina, son suficientes para modificar su comportamiento frente al calor que se atribuye a la participación de las interacciones hidrófobas en la estabilidad de las estructuras desempeñando la Tyr, presente en la variante A, un papel trascendente.

Pese a que no se encontraron diferencias significativas en los valores de ΔH_{cal} entre las dos variantes, los valores de energía de activación son mayores para la variante B. El orden aparente de la reacción de desnaturalización, aunque depende de la velocidad de calentamiento y de la concentración de la solución tampón es, en todas las condiciones estudiadas, superior a 1, y a velocidades de calentamiento superiores de 3°C/min igual o superior a 2. A bajas velocidades de calentamiento, tienen lugar importantes reacciones secundarias a medida que la proteína se va desplegando.

Por último, algunos trabajos, encuentran una buena correlación entre los valores de pI de las proteínas y la temperatura de desnaturalización (78-97°C) para valores de pH en el rango de 3,5 a 7,0 en presencia de NaCl. Sin embargo, la variante B mostraría un mayor intervalo de temperaturas de desnaturalización que la variante A (102).

10. CONCLUSIONES

Por los estudios disponibles hasta la fecha, parece claro que el comportamiento de la leche frente al calor y en algunos procesos de fabricación, está determinado fundamentalmente por el comportamiento de la β -lg, debido a su condición de proteína globular, a su menor termorresistencia respecto a otras proteínas del suero y a que es el componente mayoritario del lactosuero de la leche de los rumiantes.

Estos estudios demuestran que la estabilidad de la leche y de la β -lg frente al calor, varía en función de diferentes parámetros como el pH, fuerza iónica, la natura-

leza de los solutos lácteos, la presencia de otras proteínas o la intensidad del tratamiento térmico aplicado. Sin embargo, parecen confirmar que, tanto en oveja como en vaca, las variantes genéticas de β -lg se comportan de forma distinta frente al calor, unas variantes se desnaturalizan a temperaturas superiores que otras. Esto significa que los cambios inducidos en la leche por el calor y mediados por la β -lg, serían distintos según la variante genética considerada, y menos acusados en aquellas leches que presentarían las formas más termorresistentes. Esto sugiere la posibilidad de elegir el destino de la leche según su idoneidad para una determinada transformación industrial.

11. APROVECHAMIENTO DE LOS POLIMORFISMOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

La demostrada influencia de algunas de las variantes genéticas de las proteínas lácteas en las características de la leche, permite sugerir nuevas posibilidades futuras como son la:

- Optimización de los procesos industriales: los fabricantes de productos lácteos podrían aumentar la calidad de sus productos y el rendimiento de los procesos si los adecuasen a las propiedades de la materia prima.

- Selección genética de los ganados productores de leche: dado que las variantes genéticas de las proteínas lácteas son controladas por genes autosómicos, que se heredan de acuerdo con las leyes de herencia mendelianas, parece factible, utilizando para ello los genes responsables de su biosíntesis como marcadores genéticos, la selección del ganado lechero para la producción de un tipo específico de leche y de proteínas, más favorables para un destino concreto en la industria alimentaria. Así, actualmente en Francia, el principal objetivo de selección en ganado caprino está siendo la producción y el aumento del contenido en proteínas de la leche destinada a la elaboración de queso.

- Obtención de productos con características de calidad definida y homogénea: un ejemplo de la importancia de mantener una calidad definida en un producto, es el establecimiento de las Denominaciones de Origen e Indicaciones Geográficas. Estas avalan una composición, origen animal, técnica de elaboración o un origen geográfico determinado. La calidad y homogeneidad de estos productos viene en muchos casos determinada por la naturaleza de las variantes genéticas de las proteínas de la leche.

- Obtención de animales transgénicos: el propósito de la transferencia de genes es modificar el genoma de los animales, para conseguir la producción de leche con una composición determinada. Podrían obtenerse así proteínas recombinantes para uso humano. Estas técnicas son sin embargo todavía demasiado caras y en muchos casos de dudoso éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aaltonen, M. L., y Antila, V. (1987), Milk renneting properties and the genetic variants of proteins. *Milchwissenschaft*, **42** 490-492.
2. Aliev, G. A., y Koloteva, R. S. (1975), Genetic variation in the β -lactoglobulin in the milk of sheep. *Animal Breeding Abstracts*, **43** 8.

3. Anonym (1996), Situación y problemática de la leche de ovino-caprino en España. *Industrias Lácteas Españolas*, 250, 15-16.
4. Amigo, L.; Recio, I., y Ramos, M. (2000), Genetic polymorphis of ovine milk proteins: its influence on technological properties on milk-a review. *International Dairy Journal*, 10 135-149.
5. Aschaffenburg, R., y Drewry, J. (1955), Ocurrence of different β -lactoglobulins in cows milk. *Nature*, 176 218-219.
6. Baer, A.; Oroz, M., y Blanc, B. (1976), Serological studies on heat-induced interactions of α -lactalbumin and milk proteins. *J. Dairy Res.*, 143 419.
7. Ball, C. D.; Hardt, D. T., y Duddles, W. J. (1943), The influence of sugars on the formation of sulfhydryl groups in heat.
8. Denaturation and heat coagulation of egg albumen. *J. Biol. Chem.*, 151 163.
9. Bell, K., y Mckenzie, H. A. (1964), b-Lactoglobulins. *Nature*, 204 1275-1279.
10. Brignon, G.; Ribadeau-Dumas, B.; Mercier, J. C., y Pelissier, J. P. (1977), Complete aminoacid sequence of bovine α_{s2} -casein. *FEBS Lett.*, 76 274-279.
11. Bull, H. B., y Breese, K. (1978), *Biopolymers*, 17 2121.
12. Calavia, M. C. (1997), *Componentes y fenotipos de las caseínas y proteínas del lactosuero de leche de oveja (razas Lacha y Carranzana), comportamiento de las mismas durante la coagulación por quimosina y estabilidad térmica de la β -lactoglobulina*. Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza, España.
13. Calavia, M. C., y Burgos, J. (1988), Ovine κ -casein in milk from Lacha Spanish Sheep: heterogeneity and total content. *International Dairy Journal*, 8, 779-786.
14. Calvo, M. M.; Amigo, L.; Olano, A.; Martin, P. J., y Ramos, M. (1989), Effect of thermal treatments on the determination of bovine milk added to ovine or caprine milk. *Food Chem.*, 32 99-108.
15. Carrol, R. J.; Thompson, M. P., y Melnychyn, P. (1971), Gelation of concentrated skim milk: electron microscopic study. *J. of Dairy Sci*, 54 1245-1252.
16. Chianese, L.; Mauriello, R.; Ferranti, P.; Tripaldi, C.; Taibi, L., y Dell'Aquila, S. (1997), Relationship between α_{s1} -casein variants and clotting capability of ovine milk. In *Milk Protein Polimorphism* (pp. 316-323). Brussels. Belgium: International Dairy Federation.
17. Chianese, L. (1997), The casein variants of ovine milk and the relationships between the α_{s1} -casein variants and milk composition, micelar size and cheese yield. In *Caseins and caseinates: Structures, interactions, networks. Hannah symposium*. Scotland, United Kingdom.
18. Creamer, L. K.; Parry, A. D., y Malcom, G. N. (1983), Secondary structure of bovine β -lactoglobulin. *Arch. Biochem. Biophys*, 227 98-105.
19. Chaplin, L. C., y Lyster, R. L. J. (1986b), Irreversible Heat Denaturation of bovine α -la. *J. of Dairy Res.*, 53 249-258.
20. Chiofalo, L., y Micari, P. (1987), Attuali conoscenze sulle varianti delle proteine del latte nelle popolazioni ovine allevate in Sicilia. Osservazioni Sperimentali. *Szi. e Tec. Latt.-Cas*, 38 104-114.
21. Dall'Olio, S.; Davoli, R., y Russo, V. (1990b), Studio del Polimorfismo di β -lg e di α -la del Latte di tre Razze Ovine allevate in Italia. *IX Congreso Nazionale della Società Italiana di Patologia e d'allevamento degli ovini e dei caprini*. Grado.
22. Dannenberg, F., y Kessler, H. G. (1988a), Application of reaction kinetics to the denaturation of whey proteins in heated milk. *Milchwissenschaft*, 43 3-7.
23. De Jong, P.; Bouman, S., y Van der Linden, H. J. L. J. (1992), Fouling of heat treatment equipment in relation to the denaturation of β -lactoglobulin. *J. Soc. Dairy Tech.*, *45 3-8.

24. De Wit, J. N., y Swinkels, G. A. M. (1980c), A differential scanning calorimetric study of the thermal denaturation of bovine β -lactoglobulin. Thermal behaviour at temperatures up to 100°C. *Biochim. Biophys. Acta*, **624** 40-50.
25. De Wit, J. N. (1981a), Structure and functional behaviour of whey proteins. *Neth. Milk Dairy J.*, **35** (47-64): 47-63.
26. Di Gregorio, P.; Rando, A.; Pieragostini, E., y Masina, P. (1991), DNA Polymorphism at the casein loci in sheep. *Animal Génetics*, **22** 21-30.
27. Doi, H.; Tokuyama, T.; Kuo, F. H.; Ibuki, F., y Kanamori, M. (1983a), Heat induced complex formation between κ -casein and α -lactalbumin. *Agric. Biol. Chem.*, **47** 2817.
28. Doi, H.; Ideno, S.; Ibuki, F., y Kanamori, M. (1983b), Participation of the hydrophobic bond in complex formation between κ -casein and β -lactoglobulin. *Agric. Biol. Chem.*, **47** 407-409.
29. Donovan, J. W., y Ross, K. D. (1973), Increase in the stability of avidin produced by the binding of biotin. A differential scanning calorimetric study of denaturation by heat. *Biochem.*, **12** 512.
30. Dupont, M. (1965), Comparaison de la thermodénaturation des β -lactoglobulines A et B à pH 6,85. *Biochim. et Biophys. Acta*, **94** 573-575.
31. Eigel, W. N., y Keenan, T. W. (1979), Identification of proteose-peptone component 8-slow as a plasmin-derived fragment of bovine β -casein. *Int. J. of Biochem*, **10** 529-535.
32. Eigel, W. N.; Butler, J. E., y Ernsrom, C. A. (1984), Nomenclature of proteins of cow's milk: fifth revision. *J. Dairy Sci.*, **67** 1599-1631.
33. Elfagm, A. A., y Whelooek, J. V. (1978), *J. Dairy Sci.*, **61** 28; 159.
34. Feagan, J. T. (1979), Factors affecting protein composition of milk and their significance to Dairy processing. *The Austr. J. of Dairy Technol.*, **6** 77-81.
35. Foegding, E. A.; Kuhn, P. R., y Hardin, C. C. (1992), Specific divalent cation-induced changes during gelation of β -lactoglobulin. *J. Agric. Food Chem.*, **40** 2092.
36. Fox, P. F., y Hoynes, M. C. T. (1975), Heat Stability of milk: influence of colloidal calcium phosphate and β -lactoglobulin. *J. Dairy Res.*, **42** 427-435.
37. Fox, P. F. (1981a), Heat induced changes in milk preceding coagulation. *J. Dairy Sci.*, **64** 2127.
38. Fox, P. F. (1981b), Heat stability of milk: significance of heat induced acid formation in coagulation. *Irish J. of Food Sci. and Technology*, **5** 1-11.
39. Garzon, A.; Martínez, J.; Montoro, V., y Aparicio, F. (1992), β -lactoglobulinas en la raza ovina Manchega. I. Relación con el pH, caseína total y rendimiento en la cuajada. *43 Reunión Anual de la Federación Europea de Zootecnia. Madrid. Archivos de Zootecnia*, **42** (157).
40. Gaye, P.; Hue-Delahaie, D.; Mercier, J. C.; Soulier, S.; Vilotte, J. L., y Furet, J. P. (1986), Ovine β -lactoglobulin messenger RNA: nucleotide sequence and mRNA levels during fractional differentiation of the mammary gland. *Biochimie.*, **68** 1097-107.
41. Gaye, P.; Hue-Delahaie, D.; Mercier, J. C.; Soulier, S.; Vilotte, J. L., y Furet, J. P. (1987), Complete sequence of ovine α -lactalbumin mRNA. *Biochimie*, **69** 601-108.
42. Godovac-Zimmermann, J.; Conti, J., y Napolitano, L. (1987b), The complete amino-acid sequence of dimeric β -lactoglobulin from mouflon (ovis ammon musimon) milk. *Biol. Chem. Hoppe-Seyler*; **368** 1313-1319.
43. Gordon, W. G.; Basch, J. J., y Kallan, E. B. (1961), Aminoacid composition of β -lactoglobulins A, B and AB. *J. Biol. Chem.*, **236** 2908-2911.
44. Gotham, S. M.; Fryer, P. J., y Pritchard, A. M. (1992), β -lactoglobulin denaturation and aggregation reactions and fouling deposit formation: a DSC study. *Int. J. Food Sci. Technol.*, **27** 313-327.

45. Gough, P., y Jennes, R. (1962), Heat denaturation of β -lactoglobulin A and B. *J. Dairy Sci.*, **45** 1033-1039.
46. Graml, V. R.; Weiss, G.; Buchberger, J., y Pirchner, F. (1989), Different rates of synthesis of whey protein and casein by alleles of the β -lactoglobulin and α_{s1} -casein locus in cattle. *Génét. Sel. Evol.*, **21** 547.
47. Griko, Y. V., y Privalov, P. L. (1992), Calorimetric study of the heat and cold denaturation of β -lactoglobulin. *Biochemistry*, **31** 8810-8811.
48. Grosclaude, F. (1988), Le Polymorphisme génétique des principales lactoprotéines bovines. Relations avec la quantité, la composition et les aptitudes fromagères du lait. *INRA Prod. Anim.*, **1** 5-17.
49. Grosclaude, F. (1992), Structure, déterminisme génétique et polymorphisme des 6 lactoprotéines principales des bovins, des caprins et des ovins. *INRA, F78352 JOUY- en-JOSAS CEDEX*, 1-17.
50. Hammarsten, O. Z. (1883), *Physiol. Chem.*, **7** 227. (1885), *Physiol. Chem.*, **9** 273.
51. Harwalkar, V. R., y Kalab, M. (1985a), Thermal denaturation and aggregation of β -lactoglobulin at pH 2.5. Effect of ionic strength and protein concentration. *Milchwissenschaft*, **40** (1): 31-34.
52. Harwalkar, V. R., y Kalab, M. (1985b), Thermal denaturation and aggregation of β -lactoglobulin in solution. Electron microscopic study. *Milchwissenschaft*, **40** (2): 65-68.
53. Harwalkar, V. R., y Kalab, M. (1985c), Microestructure of isoelectric precipitates from β -lactoglobulin solutions heated at various pH values. *Milchwissenschaft*, **40** (11): 665-668.
54. Hegg, P. O. (1980), Thermal stability of β -lactoglobulin as a function of pH and relative concentration of sodium dodecylsulphate. *Acta Agric. Scandinavica*, **30** 401-404.
55. Hillier, R. M., y Lyster, R. L. J. (1979a), Whey protein denaturation in heated milk and cheese whey. *J. Dairy Res.*, **46** 95-102.
56. Imafidon, G. I. (1990), Genetic polymorphism and physico-chemical properties of milk proteins. *PhD Thesis. McGill University*.
57. Imafidon, G. I.; Ng-Kwai-Hang, K. F.; Harwalkar, V. R., y Ma, C. Y. (1991a), Effect of genetic polymorphism on the thermal stability of β -lactoglobulin and κ -casein mixture. *J. Dairy Sci.*, **74** 1791-1802.
58. Imafidon, G. I.; Ng-Kwai-Hang, K. F.; Harwalkar, V. R., y Ma, C. Y. (1991b), Differential scanning calorimetric study of different genetic variants of β -lactoglobulin. *J. Dairy Sci.*, **74** 2416-2422.
59. Itoh, T.; Wada, Y., y Nakanishi, T. (1976), Differential thermal analysis of milk proteins. *Agric. Biol. Chem.*, **40** 1083.
60. Jacob, E., y Puhán, Z. (1992), Technological Properties of Milk as influenced by Genetic Polymorphism of Milk Proteins: A Review. *Int. Dairy Journal*, **2** 157-178.
61. Jacob, E. (1994), Genetic Polymorphism of milk Proteins. *Bull. of the Int. Dairy Fed.*, **298** 17-27.
62. Kalan, E. B.; Gordon, W. G.; Basch, J. J., y Townend, R. (1962), The isolation and amino acid composition of two peptides from chymotryptic digests of β -lactoglobulins A and B. *Arch. Biochem. Biophys.*, **96** 376-381.
63. Kella, N. K. D., y Kinsella, J. E. (1988a), Enhanced thermodynamic stability of β -lg at low pH. *Biochem. J.*, **255** 113.
64. Kella, N. K. D., y Kinsella, J. E. (1988b), Structural stability of β -lactoglobulin in the presence of kosmotropic salts. *Int. J. Peptide Protein Res.*, **32** 396-405.

65. Kessler, H. G., y Beyer, H. J. (1991), Thermal denaturation of whey proteins and its effect in dairy technology. *Int. J. Biol. Macromol.*, **13** 165-173.
66. King, J. W. C. (1969), The distribution of sheep β -lactoglobulins. *Animal Prod.*, **11** 53-57.
67. Komatsu, M.; Abe, T., y Oishi, T. (1977), Relationships between β -lactoglobulin types and the concentrations of β -lactoglobulin and α -lactalbumin in milk. *Jap. J. Zootech. Sci.*, **48** 237-242.
68. Larson, B. L., y Roller, D. G. (1955), Heat denaturation of specific serum proteins in milk. *J. Dairy Sci.*, **38** 351-360.
69. Law, A. J. R. (1995), Heat denaturation of bovine, caprine and ovine whey proteins. *Milch-wissenschaft*, **50** (7): 384-388.
70. Levieux, D. (1980), Heat denaturation of whey proteins comparative studies with physical and immunological methods. *Ann. Rech. Vét.*, **11** 89-97.
71. Linderstrom-Lang, K., y Kodama, S. (1929), *C.R. Trav. Lab. Carlsberg, Ser. Chim.*, **17** 1-116.
72. Liu, T. (1993), Étude des propriétés de dénaturation et de gélification thermiques des concentrés de la β -lactoglobuline. Influence des procédés de purification. Doctoral Thèse, ENSIA. Paris-Sud and University Paris VII.
73. López Gálvez, G.; Ramos, M.; Martín-Álvarez, P. J.; Juárez, M. (1993), Influence of milk protein polymorphism on cheese producing ability in milk of Manchega ewes breed. In *Cheese Yield and factors Affecting its Control*. Int Dairy Fed Seminar, Cork, Ireland, 167-173.
74. Luf, W. (1988), The kinetics of heat-denaturation of α -lactalbumin and β -lactoglobulin A and B in skim milk at temperatures between 70-95°C. Use of high performance liquid chromatography (HPLC). *Oesterr. Milchwirtsch.*, **43** 7-12.
75. Lyster, R. L. J. (1964), The free and masked sulphhydryl groups of heated milk and milk powder and a new method for their determination. *J. Dairy Res.*, **31** 41.
76. Ma, C.Y.; Ng-Kwai-Hang, K. F.; Harwalkar, V. R., y Imafidon, G. I. (1990), Effect of genetic variants of β -lactoglobulin and κ -casein on thermostability of β -lactoglobulin in model systems. *23rd Int. Dairy Congr.*, **2** 679.
77. Massese breed ewes. In *Milk protein polymorphism* (pp. 311-315), Brussels, Belgium: International Dairy Federation.
78. Mariani, P.; Losi, G.; Russo, V.; Castagnetti, G. B.; Grazia, L.; Morini, D., y Fossa, E. (1976), Prove di caseificazione con latte caratterizzato dalle varianti A e B della κ -caseina nella produzione del Formaggio Parmigiano-Reggiano. *Sci. e Tec. Latt.-Cas.*, **27** (3): 208-227.
79. Mariani, P.; Losi, G.; Morini, D., y Castagnetti, G. B. (1979b), Citric acid content in milk of cows with different κ -casein genotypes. *Sci. e Tec. Latt.-Cas.*, **30** 153-176.
80. Marshall, R. J. (1986), Effects of iodate, hydrogen peroxide and dichromate on the heat denaturation of whey proteins in heated milk. *J. Dairy Res.*, **53** 89-95.
81. Matsudomi, N.; Rector, D., y Kinsella, J. E. (1991), Gelation of bovine serum albumin and β -lactoglobulin; Effects of pH, salts and thiol reagents. *Food Chem.*, **40** 55-69.
82. McKenzie, G. H.; Norton, R. S., y Sawyer, W. H. (1971a), Heat induced interaction of β -lactoglobulin and κ -casein. *J. Dairy Res.*, **38** 343-341.
83. McLean, D. M.; Graham, E. R. B.; Ponzoni, R. W., y McKenzie, H. A. (1984), Effects of milk protein genetic variants on milk yield and composition. *J. Dairy Res.*, **51** 531-546.
84. McLean, D. M.; Graham, E. R. B.; Ponzoni, R.W., y McKenzie, H. A. (1987), Effects of milk protein genetic variants and composition on heat stability of milk. *J. Dairy Res.*, **54** 219-235.

85. Mellander, O. (1939), *Biochem. Z.*, **300** 240-245.
86. Mercier, J. C.; Grosclaude, F., y Ribadeau-Dumas, B. (1971), Structure primaire de la caséine α_{s1} -bovine. *Eur. J. Biochem.*, **23** 41-51.
87. Mercier, J. C.; Brignon, G., y Ribadeau-Dumas, B. (1973), Structure primaire de la caséine κ B bovine. Séquence complète. *Eur. J. Biochem.*, **35** 222-235.
88. Mercier, J.-C.; Gaye, P.; Soulier, S.; Hue-Delahaie, D., y Vilotte, J.-L. (1985), Construction and identification of recombinant plasmids carrying cDNAs coding for ovine α_{s1} , α_{s2} , β , κ -casein and β -lactoglobulin. Nucleotide sequence of α_{s1} -casein cDNA. *Biochimie*, **67** 959-971.
89. Moio, B.; Pilla, F., y Tripaldi, C. (1998), Detection of milk protein polymorphisms in order to improve dairy traits in sheep and goats: a review. *Small Ruminant Research*, **27** 185-195.
90. Morr, C. V. J. (1975), *J. Dairy Sci.*, **58** 977.
91. Mulvihill, D. M., y Donovan, M. (1987b), Whey proteins and their thermal denaturation. A review. *Irish J. Food Sci. Technol.*, **11** 43-75.
92. Mulvihill, D. M., y Kinsella, J. E. (1988), Gelation of β -lactoglobulin: Effects of sodium chloride and calcium chloride on the rheological and structural properties of gels. *J. Food Sci.*, **53** (1): 231-236.
93. Ng-Kwai-Hang, K. F.; Hayes, J. F.; Moxley, J. E., y Monardes, H. G. (1986), Relationships between milk protein polymorphisms and major milk constituents in Holstein-Friesian cows. *J. Dairy Sci.*, **69** 22-26.
94. Ng-Kwai-Hang, K. F., y Grosclaude, F. (1992), Genetic Polymorphism of Milk Proteins. En *Advanced Dairy Chemistry* (P. F. Fox, eds.), Elsevier Sci. Publ., Essex, England, 405-455.
95. Osborne, T. B., y Wakeman, A. J. (1918), *J. Biol. Chem.*, **33** 243.
96. Papiz, M. Z.; Sawyer, L.; Eliopoulos, E. E.; North, A. C. T.; Findlay, J. B. C.; Sivaprasadarao, R.; Jones, T. A.; Newcomer, M. E., y Kraulis, P. J. (1986), The structure of β -lactoglobulin and its similarity to plasma retinol-binding protein. *Nature*, **324** 383-385.
97. Park, K. H., y Lund, D. B. (1984), Calorimetric study of thermal denaturation of β -lactoglobulin. *J. Dairy Sci.*, **67** 1699-1706.
98. Parnell-Clunies, E.; Kakuda, Y., e Irvine, D. (1988), Heat induced changes in milk processed by vat and continuous heating systems. *J. Dairy Sci.*, **71** 1472-1483.
99. Parris, N.; Anema, S. G.; Singh, H., y Creamer, L. W. (1993), Agregation of whey proteins in heated sweet whey. *J. Agric. Food Chem.*, **41** 460-464.
100. Paulsson, M., y Dejmek, P. (1990), Thermal denaturation of whey proteins in mixtures with caseins studied by differential scanning calorimetry. *J. Dairy Sci.*, **73** 590-600.
101. Pedersen, K. O. (1936), *Biochem. J.*, **30** 948-961.
102. Pintado, M. E., y Malcata, F. X. (1999), Studies on genetic variants of α -lactalbumin and β -lactoglobulin from milk native Portuguese ovine and caprine breeds. *International Journal of Food and Technology*, **34** 245-252.
103. Pirisi, A.; Piredda, G.; Di Salvo, R.; Papoff, C. M., y Pintus, S. (1995), Influence of sheep CC, CD and DD α_{s1} -casein variants on milk composition and cheese yield. In *Production and utilization of ewes and goats milk* (p. 317). Brussels, Belgium: International Dairy Federation.
104. Presnell, B.; Conti, A.; Erhardt, G.; Krause, I., y Godovac-Zimmerman, J. (1990), A rapid microbore HPLC method for determination of primary structure of β -lactoglobulin genetic variants. *J. Biochem. Biophys. Methods.*, **20** 325-333.

105. Ramos, M. (1978), Effects of heating on the nitrogen fractions of ewe's, goat's and cow's milk. *Procc. XX Int. Dairy Congr. Paris*, pp. 626-627
106. Rampilli, M.; Cecchi, F.; Giuliotti, L., y Cattaneo, T. i M. P. (1997), The influence of β -lactoglobulin genetic polymorphism on protein distribution and coagulation properties in milk of Massese breeds ewes. In *Milk protein polymorphism* (pp. 311-315). Brussels, Belgium International Dairy Federation.
107. Recio, I.; Fernández-Fournier, A.; Martín-Alvarez, P. J., y Ramos, M. (1997), β -lactoglobulin polymorphism in ovine breeds influence on cheesemaking properties and milk composition. *Lait*, **77** 259-265.
108. Relkin, P., y Launay, B. (1990), Concentration effects on the kinetics of β -lactoglobulin heat denaturation: a differential scanning calorimetric study. *Food Hydrocolloids*, **4** 19-32.
109. Relkin, P.; Eynard, L., y Launay, B. (1992), Thermodynamic parameters of β -lactoglobulin and α -lactalbumin. A DSC study of denaturation by heating. *Thermochim. Acta*, **204** 111.
110. Relkin, P.; Liu, T., y Launay, B. (1993), Denaturation, gelification and emulsification properties of β -lactoglobulin. *J. Dispersion Sci. Technol.*, **14** 335.
111. Ribadeau-Dumas, B.; Brignon, G.; Grosclaude, F., y Mercier, J. C. (1972), Structure primaire de la caséine β bovine. Séquence complète. *Eur. J. Biochem.*, **25** 505-514.
112. Rose, D. (1961b), Factors affecting the pH-sensitivity of the heat stability of milk from individual cows. *J. Dairy Sci.*, **44** 1405-1423.
113. Rüegg, M.; Moor, U., y Blanc, B. (1977), A calorimetric study of the thermal denaturation of whey proteins in simulated milk ultrafiltrate. *J. Dairy Res.*, **44** 509-520.
114. Russo, V.; Davoli, R., y Migliori, L. (1981), Polimorfismo genetico delle proteine del latte nelle pecore di razza Sarda e Massese. *Zoot. Nutr. Anim.*, **7** 421-428.
115. Sawyer, L.; Papiz, M. Z.; North, A. C. T.; Findlay, J. B. C.; Sivaprasadar, R.; Jones, T. A.; Newcomer, M. E., y Kraulis, P. J. (1985), Structure and function of bovine β -lactoglobulin. *Biochem. Soc. Trans.*, **13** 265-266.
116. Sawyer, W. H. (1968), Heat denaturation of bovine β -lactoglobulin and relevance of disulfide aggregation. *J. Dairy Sci.*, **51** (3): 323-329.
117. Schaar, J. (1985), Effects of genetic variants of κ -casein and β -lactoglobulin on cheese-making. *J. of Dairy Res.*, **52** 429-437.
118. Shalabi, S. I., y Wheelock, J. V. (1976), The role of α -lactalbumin in the primary phase of chymosin action on heated casein micelles. *J. of Dairy Res.*, **43** 331.
119. Shimada, K., y Cheftel, J. C. (1989), Sulfhydryl group/disulphide bond interchange reactions during heat-induced gelation of whey protein isolate. *J. Agric. Food Chem.*, **37** 161-168.
120. J. Singh, H., y Fox, P. F. (1987), Heat stability of milk: role of β -lactoglobulin in the pH dependent dissociation of micellar κ -casein. *J. Dairy Res.*, **54** 509-521.
121. Singh, H., y Creamer, L. K. (1990), Heat Stability of Milk. En *Advanced Dairy Chemistry*, pp. 621-657. *Elsevier Sci. Publ.* (Ed. Fox, P.F.). Essex, England.
122. Smits, P., y Van Brouwershaven, J. H. (1980), Heat-induced association of β -lactoglobulin and casein micelles. *J. Dairy Res.*, **47** 313-325.
123. Swaisgood, H. E. (1982), Chemistry of milk proteins. En *Developments in Dairy Chemistry*. (P.F. Fox, eds.). *Appl. Sci. Publ.*, London, p. 1.
124. Tessier, H., y Rose, D. (1964), Influence of κ -casein and β -lactoglobulin on the heat stability of skim milk. *J. Dairy Sci.*, **47** 1047-1051.
125. Valdicelli, L.; Neviani, E., y Emaldi, G. C. (1986), Sensibilità del latte ai trattamenti termici. *Latte*, **11** 953-958.

126. Van den Berg, G.; Escher, J. T. M.; Bovenhuis, H., y Koning de, P. J. (1990), Genetic variants of milk proteins (II). Processing properties of bulk milk. *XXIII Int. Dairy Congress. International Dairy Federation. Brussels, Belgium*. Vol. I, p. 79.
127. Van den Berg, G.; Escher, J. T. M.; Bovenhuis, H., y Koning de, P. J. (1992), Genetic polymorphism of κ -casein and β -lactoglobulin in relation to milk composition and processing properties. *Neth. Milk Dairy J.*, **46** 145-168.
128. Wake, R. G., y Baldwin, R. L. (1961), Analysis of casein fractions by zone electrophoresis in concentrated urea. *Biochim. Biophys. Acta*, **47** 225-239.
129. Wilson, H. K. (1971), Large protein particle changes in ultra high-temperature sterilized concentrated skim milk. *J. of Dairy Sci.*, **54** 1122-1128.
130. Xiong, L. Y.; Dawson, K. A., y Liping, W. (1993), Thermal aggregation of β -lactoglobulin: effect of pH, ionic environment and thiol reagents. *J. Dairy Sci.*, **76** 70-77.



CARTAS A UN DISCÍPULO DESCONOCIDO DE D. JOSÉ MARÍA LÓPEZ LANDA III SERIE

José GALINDO ANTÓN

Consejero de Honor de la Institución «Fernando El Católico»
Ex secretario del Centro de la UNED de Calatayud

CARTA DUODÉCIMA

La llamada educación placentera.—La que se juzga misión del hombre sobre la tierra.—Tendencia al mínimo esfuerzo en la educación del niño.

Leyendo un poco entre líneas, en la carta contestación a la mía anterior, creo ver que te ha causado gran extrañeza, y hasta quizás un tantico de indignación, las apreciaciones que llegué a exponer acerca de este nuevo sistema de «educación placentera» que hoy tanto se preconiza y con tan grandes convicciones y entusiasmos se está llevando a la práctica.

Claro que has advertido el alcance de lo que no pasaban de meras insinuaciones. Y desde luego te confieso, que sí me aventuré a dejar entrever algo parecido a la censura de lo que ya se estima indiscutible, intangible e inviolable, fue por confiar muchísimo en tu ecuanimidad, en la serenidad de tu criterio recto y claro. Que de no ser tú dado a juzgar las cosas con los andadores de la rutina, a estas horas ya tendrías formado triste concepto de mí.

Júzgame sin prejuicios y no extrañes que mi posición vehemente por la enseñanza y la educación me llevan a lamentar que éstas no sean, hoy, lo que debieran ser, aunque para ello hubiese que forzar un poquito la máquina de la coacción para expresar mi idea de la manera más suave posible.

Si meditamos un momento, en la causa de todos los esfuerzos que se derrochan en evitación de la menor angustia, de toda sombra de sufrimiento para los alumnos, hallaremos como origen indubitado el concepto que hoy se tiene de la misión del hombre sobre la tierra.

Pensamos que nos han traído a ella únicamente para disfrutar y divertirnos, y procedemos siempre, en rigurosa consecuencia.

Así nos atenaza e indigna, hasta el arrebató, cuanto pueda antojársenos capaz de entenebrecer o amargar la edad despreocupada y risueña de la infancia. Pensando en los pobres niños sometidos al tormento del estudio, exclamamos compasivos: ¡Infelices! Pronto empiezan a padecer para hacerse hombres de provecho. Tiempo les quedará después para aguantar imposiciones e impertinencias, y soportar latas científicas.

Rían y corran a su antojo, y si con ello aprenden menos, en cambio su organismo se robustecerá y su alma se dilatará por la alegría, sin que la oprima, la acoquine y la atosigue el torcedor angustiosísimo del tedio. Evitemos por humanidad, ante todo, que el aburrimiento clave sus garras destructoras en los tiernos cerebros infantiles.

Ciertamente, pocos espectáculos mueven tanta compasión como el contemplar un muchacho que se aburre. Y de pocos hechos pueden derivarse tan funestas consecuencias como de este.

Primum Vivere, dirán aplicando al caso un dicho de los antiguos. Y hay que reconocer que la vida llevada otrora por los mocosuelos, estremecidos de espanto ante el azote siempre enhiesto de un domine energúmeno, tenía más de muerte que de otra cosa.

Por eso, considerando la cuestión a la luz de estas ideas, se nos antoja muy acertada y pertinente la afirmación de Montaigne «Es un hermoso adorno el griego y el latín, pero lo compramos demasiado caro».

No consintamos, pues, que los jóvenes del día sigan haciendo tan mal negocio. Emancipémoslos en absoluto del latín, ya que antes los emancipamos del griego. Y ¡guerra! ¡guerra implacable a las declinaciones, a los participios y a los gerundios!

CARTA DECIMOTERCERA

La enseñanza intuitiva.—Las dotes del alumno que la recibe y de su preceptor.—La tendencia del niño a la lectura.—Cómo conducirla.

Las modernas corrientes pedagógicas tienden, cada día más, a practicar preferentemente —casi en exclusiva— la enseñanza intuitiva, experimental. Preténdese que el niño descubra los conocimientos que ha de menester, no en la aridez de unas páginas de papel impreso, sino en el libro inmenso, enciclopédico de la vida, con todos sus fenómenos y maravillas.

Y como protesta enérgica, contra la enseñanza de antaño, en exceso libresca, parece que se anhela acabar con todo lo que pueda parecer textos, volúmenes, cuadernos docentes; con todo lo que no entre al alumno por la visión directa de las cosas, sin tener que ir envasando nombres, datos y cifras, como por un embudo y violencia en la memoria.

No está mal, en principio. Pero el sistema supone, ante todo, un alumno provisto de no comunes dotes de observación, de bien marcada curiosidad científica. Y junto a él, un preceptor vigilante, celoso y muy experimentado de que supla sus deficiencias, que evite sus titubeos, que tenga el acierto supremo de la elección de los asuntos que el educando ha de entresacar, para su contemplación entre el abigarramiento, la maraña, de todas las complejísimas manifestaciones de la pródiga naturaleza, o de la sin cesar multiplicada actividad humana. Además precisan frecuentes, largos y dispendiosos viajes y excursiones que no están al alcance de cualquiera. Porque nadie negará que la geografía (es un ejemplo) se aprende mucho mejor cruzando los continentes y los océanos con los novísimos medios de locomoción, que no siguiendo, con el clásico puntero, las líneas convencionales y algo mareantes, los arlequinescos manchones en crudos colorines de un mapa mural.

Pero hay que atenerse siempre a la dura e imperiosa necesidad, y como no está al alcance de cualquiera el seguir materialmente todos los círculos máximos y mínimos

del planeta, siempre tendremos que valernos de los atlas, esferas terrestres y todos los demás respetables chirimbolos de la pedagogía geográfica.

Lo mismo ocurre con los libros docentes. Clámese contra ellos cuanto se quiera, son por hoy —y han de ser por mucho tiempo— necesarios, insustituibles.

En lugar de proscribirlos en bloque, debemos esforzarnos en que el niño les cobre simpatía, procurando que se le ofrezcan sólo aquellos volúmenes que merezcan en realidades honor de servir de compañeros fieles, de experimentados camaradas. (Porque el niño tiende, naturalmente, hacia los libros y por esto serán síntoma fatal si alguna vez notamos aversión invencible hacia los mismos).

No perdamos de vista jamás —hay que insistir en ello— que la afición a leer se muestra muy arraigada, por lo general, en la primera edad. Podemos considerarla como característica de ella, y merece que con amor y tino la cultivemos y encaucemos.

Con gran frecuencia podremos observar en los jóvenes una avidez insaciable por la lectura que se inició y fue desarrollando ya en la infancia. Es muy corriente salvo los casos de haraganería ingénita.

Por eso entraña muy serios peligros el dejar al alcance de las manos infantiles toda suerte de libros acarreados por el azar, que suele ser, muchas veces, en extremo malicioso. Y fuera absurdo pensar que este problema pavoroso pudiera resolverse con el radicalísimo sistema de impedir a los niños las lecturas (al menos las de mero pasatiempo).

Recordemos aquellas palabras que un Santo Padre escribió sobre los malos pensamientos. Según él, no hay más que un medio de evitarlos, y es cultivar los pensamientos buenos. Así, podemos igualmente decir que la única manera de que el niño prescindiera en absoluto de la lectura de los libros perniciosos, es conseguir que se entregue, con prudente afán —y aunque sea con cierta voracidad—, a la lectura de los libros provechosos para su alma. Una persona capacitada, con buen criterio y elementos de juicio facilitados por extensa y honda cultura, debe hacer la selección.

Había que proceder con gran cautela, y no menor prudencia, para apartar las mercancías averiadas y nocivas, y esto, muchas veces, sin condenación clamorosa, sin prohibición expresa. Que de no ser niño dócil y obediente por temperamento, pudiera ocurrir que la prohibición prestara nuevos estímulos al malsano deseo. *Nittimur in vetitum semper.*

Y si queremos cultivar el sentido estético en un niño, llevemos resueltamente al Índice expurgatorio que hemos de formar, no sólo aquellos volúmenes de fondo corrompido o de tendencias y aún insinuaciones peligrosas, sino hasta los de presentación exterior francamente antiestética, de gusto deplorable. Que no debemos omitir ninguna ocasión —por pequeña y frívola que parecer pudiera— de ir cultivando en el alma de nuestros discípulos el amor a lo bello, juntamente con el anhelo hacia lo excelso y lo noble.

CARTA DECIMOCUARTA

La espontaneidad.—El educador debe de ser sencillo.—Húyase de la pedantería.

No conoceremos a nadie capaz de negar la condición muy señalada, muy evidente, en los niños de expresarse con naturalidad, con espontaneidad. La gente menuda,

no suele conocer la afectación y eso la hace aparecer a nuestros ojos más simpática, más encantadora. Cuando por todas partes se presencia el espectáculo triste del ahucamiento majadero, resulta confortador para el alma poder tratar con seres que no perdieron, todavía, el tesoro preciadísimo de la espontaneidad y la sencillez.

El niño desprecia la solemnidad y con ello prueba su agudeza. Porque debemos reconocer que nada mueve tanto a risa como los señores graves, cuando se creen en el caso de adoptar aires y gestos mayestáticos. Y un instinto muy vivo que anima la mente de los pequeños, es bastante para que éstos se den cuenta precisa del momento en que las personas mayores enfatizadas, al correr tras lo sublime, cayeron, sin sospecharlo, en el campo del ridículo.

Sí; los niños se ríen muchas veces de los hombres, y en su interior piensan que la estatura moral, no suele correr parejas con la talla material de los individuos.

No olvidemos esto, y al pretender que nuestros discípulos sientan hacia nosotros consideración y respeto (¿y por qué no, también, una chispita de admiración?) huyamos, como de la lepra, de cuanto pueda parecer pedantería y énfasis.

Cultivemos la sencillez persuadidos de que no se nos ha de respetar menos en el mundo infantil porque para platicar con sus habitantes, descendamos del trípode que armó la vanidad de las gentes formales.

Estudiemos al niño para imitarlo en sus virtudes y de un modo especialísimo en ésta que ponderamos.

Haciéndonos sus compañeros en ideas y sentimientos mereceremos su confianza y podrá ser por ello más fecunda y más segura nuestra labor educadora. Y aun admitiendo que el éxito no corresponde a nuestros deseos, habremos salido, con todo, gananciosos porque nuestra alma podrá sentirse refrigerada y rejuvenecida en ese baño de honradez e ingenuidad.

CARTA DECIMOQUINTA

Curiosidad infantil.—El agobio de sus preguntas.—Cómo responder.

Factor esenciadísimo en la enseñanza es la curiosidad científica, el ansía de saber, por parte del alumno. Y es en los niños esa favorable disposición, ese deseo de darse cuenta de las cosas, vivísimo de ordinario y con frecuencia insaciable.

Todo el mundo habrá podido observar el interés y la insistencia con que los pequeños acosan materialmente a los que los rodean, en súplica de soluciones a cuanto se les antoja un problema o un misterio, bien relacionado con los fenómenos de la naturaleza, en los progresos de la civilización, en la vida activísima de la industria o en las espléndidas manifestaciones del arte.

Con irreprimible comezón, el niño ansía darse cuenta satisfactoria de las cosas. Y de ahí nace la multiplicidad de sus preguntas, la extensión de su interrogatorio que muchas veces llega a parecernos abrumador y mareante... sobre todo si no contamos con el canal de erudición que es menester para contestar con seguridad y presteza a todo el chaparrón de ¿por qué?, que llueve de los labios infantiles.

Y aunque para eludirlo y evitar la confesión palmaria de nuestra propia ignorancia, con harta frecuencia recurrimos al socorridísimo sistemita de escapar por la tangente, el niño, que es tenaz y no entiende gran cosa de evasivas, insiste una vez y otra

hasta que con nuestras explicaciones logra ver con la mayor claridad lo que a él se le presentaba como enigmático, incomprensible y aun absurdo.

Muchas veces las preguntas se las traen —según suele decirse— y no pueden abundar los doctos varones capaces de resolver de plano, sin embrollar más la cosa, aquellos puntos difíciles o enigmáticos que son objeto del interrogatorio.

Para salir del paso y no presentarnos ante los niños en lamentable estado de ignorancia supina, se han escrito obras curiosas y bien intencionadas en que de forma asequible a las inteligencias infantiles, preténdese dar cumplida explicación a todo un cuestionario, que se calcula puede ser el presentado por los muchachicos, para poner a prueba nuestra cultura y también nuestra paciencia.

Pero como no habrá ninguno, que en previsión de las posibles preguntas, prepare con antelación las pápeletas de ese verdadero examen, estos tales compendios del saber humano, en forma dialogada, resultan poco menos que inservibles, ya que no es cosa de exclamar, cuando surge una preguntita de compromiso: ¡Espera, hijo de mi alma, que voy a consultar mi libro!

Debemos procurar siempre, que la contestación siga inmediata a la pregunta, pero cuando no sabemos ofrecer la anhelada explicación, ¿podemos exponerlas sólo a medias?

Algunos pedagogos, demasiado puntillosos, pretenden evitar a todo trance que el discípulo se percate de nuestra ignorancia y para ello preconizan, sin empacho, el procedimiento de fantasear con aplomo —o con cinismo— urdiendo una respuesta que nos permita salir del paso en honrosa retirada. Decir lo primero que se nos ocurra, pero saberlo decir con desparpajo, con aires de suficiencia y superioridad, para que el chicuelo preguntón llegue a creer que realmente nos asiste la razón en nuestras aseveraciones. ¡Todo antes que responder con un sincero: no lo sé, que nos haría caer del pedestal de nuestro prestigio como maestros competentes!

Es un error, no por extendido menos lamentable. Por evitar un peligro, nos lanzamos con ceguera demencial a otro mayor. Pues es siempre menos humillante, y de menores consecuencias para nuestra respetabilidad, que se nos crea poco duchos en una o en varias ramas de los conocimientos humanos, que el niño, al advertir después el engaño, pierda en absoluto su confianza en nuestra seriedad, al percatarse de que procedemos como unos viles embaucadores, y hablamos como unos solemnísimos embusteros.

Otra argucia que se suele poner en juego es declarar al alumno que no está aún en condiciones de comprender aquello por lo que pregunta, pues lo difícil de la materia excede a sus alcances mentales, y por tanto, huelgan las explicaciones.

También esto es merecedor de censura. Porque sí con ello queda el profesor a salvo del desprestigio, podemos originar —aunque sólo fuese de momento, en forma embrionaria— la desconfianza del alumno en sus propias aptitudes, y ello habrá de serle a la postre funestísimo; pues si un joven llega a convencerse de su incapacidad e ineptitud, podrá considerarse irremisiblemente perdido para la cultura. Mejor procedimiento es (aunque se asemeje algo a la escapada tangencial) contestar con honradez, lo mejor posible, y luego ir derivando con algo de astucia, la curiosidad del muchacho, hacia otros campos que conozcamos mejor y sobre los cuales podamos discurrir y disertar ya con acierto y facundia; aunque desde luego, sin incurrir en la afectación y en la pedantería que deben ser evitadas a toda costa.

CARTA DECIMOSEXTA

El carácter tornadizo de la infancia.—¿No lo es la condición humana?—Es preferible a la indiferencia.

Todo no ha de ser loar las monerías de la infancia. Hoy, paremos mientes en alguna de las cualidades reprobables que se le suelen achacar.

Viene acusándose a los niños, ya de muy antiguo, de inestables y tornadizos. Háblase con desdén, de su versatilidad, como si la preciadísima virtud de la constancia fuera cosa corriente en las personas mayores.

Y para resumir, en muy contadas palabras, la facilidad extrema con que la gente de pocos años cambia de aficiones y simpatías, un refrán nos advierte, con la vaga seriedad, que «amor de niño es agua en canastillo».

No pretenderemos demoler tal dicho de la sabiduría popular, con el bombardeo de razonamientos serenos y bien equilibrados. Lo daremos por cierto, pero no estará fuera de lugar, que nos detengamos un momento frente a esa afirmación acusadora, para discernir bien su significado y su alcance.

El niño es voluble; exacto. Pudiéramos aplicarle aquellas mismas palabras con que el poeta Virgilio fustigara la falta de firmeza en las inclinaciones y predilecciones de la mujer. Digamos, pues, cambiando sólo una palabra en el texto virgiliano: «*Varium et mutabile semper... puer*».

¿Están satisfechos ya los ceñudos detractores de la infancia?

El niño, sí, varía de continuo, gira en sus ideas y sentimientos lo mismo que una peonza. Ya lo dijo —refiriéndose a él expresamente— otro poeta latino, el supereminente Horacio, que sabía muy bien lo que decía: «*Et mutatur in honoris*».

Pero ¿es que no hay una excepción tan insólita y escandalosa en la marcha del mundo que merezca por ello nuestras condenaciones?

¿No es acaso toda la vida, en sí misma, una continua mutación, un incesante trasiego de los conceptos que parecían más afianzados e incontrovertibles?

¿Por qué va a constituir materia de escándalo en la inquieta infancia, lo que en la más tranquila virilidad y aun en la inerte vejez, solemos presenciar indiferentes a todas horas?

Sí, la vida es cambio continuo, cuanto más intensa fuese, con mayor relieve habrá de marcarse en ella tal condición. Y como en los primeros años de la existencia humana hay plétora vital, no puede causar asombro que aparezca más marcada esa nota que es común a los nacidos de mujer.

No fustiguemos, pues, descompasadamente, eso que llamamos versatilidad infantil. Porque si debidamente supiéramos analizarla, con gran facilidad podríamos hallar un fondo hermoso de virtud en aquello que presentaba foscas apariencias de vicio reprobable.

La versatilidad supone, casi siempre, exceso de energía mental; desbordante curiosidad que no puede saciarse con espectáculos monótonos y triviales; ansias efervescentes e insatisfechas de algo siempre renovado, que por ser nuevo parezca —aunque fuera momentáneamente— algo más decoroso y más perfecto que lo ordinario puesto ante nosotros; finalmente, acaso también una añoranza, inconsciente, de otro mundo superior.

Aceptemos, con franca simpatía, la volubilidad infantil. Y estudiemos cada caso en particular, porque puede servirnos para descubrir en un inquieto, un carácter rigu-

roso; porque lo triste y lo inútil es la indiferencia, el marasmo, la dejadez, la inercia del espíritu que no sabe ni quiere reaccionar ante nada ni por nada.

Donde hay exceso de energías, aunque veamos éstas mal encauzadas, aunque se pierdan por desparramarlas en diferentes sectores, sin más norma que el capricho, sin una dirección determinada, cabe siempre la esperanza de poderlas imprimir, un día, la justa, la precisa, la debida dirección, pero ¡ay si tropezamos con la apatía y el des-
pego! En el ser desdichado que es su víctima no veremos, de fijo, versatilidad; no. Será constante en su letargo que ninguna emoción, ningún anhelo podrá galvanizar. Será la tristísima representación de la perpetua calma del sepulcro.

Alhama 2-VII-1825

CARTA DECIMOSÉPTIMA

La testarudez de algún niño.—Cómo orientarla en su provecho

No hay nada tan atrevido como sentar —sin muy largas reflexiones y muy sobrad-
os motivos— reflexiones de carácter general. Los seres humanos somos tan complejos y multiformes, que una nota que parece cuadrar muy bien a determinada clase suele fallar con demasiada frecuencia en gran número de individuos.

Escribo esto pensando en que si los niños son de suyo versátiles e inconstantes, no es raro hallar en ellos, muy típicos ejemplares de la obstinada, de la más irreduc-
tible testarudez. La cabezonería en los pequeños, suele alcanzar caracteres formidables. Acaso ocurre así porque es muy propia de seres primitivos, a los cuales no mace-
ró todavía la adversidad con sus golpes sañudos.

Y aunque tal testarudez o cabezonería sea con gran frecuencia condenable por sus funestos y desastrosos resultados, aunque despierte nuestra indignación y determine la alteración de nuestro sistema nervioso (sobre todo cuando el niño cabezón se aferra en sostener algo que nos contraría o que se opone a nuestros gustos, u obstaculiza nuestras determinaciones), debemos considerar que es fuerza muy poderosa y al dirigirla bien, servirá para la más satisfactoria realización de nuestros planes educa-
dores.

Esforcémonos en que los niños o los jóvenes, de suyo testarudos, empleen esa tenacidad en perseguir un ideal noble y generoso que absorba todas sus aspiraciones y venga a enfocar en sí los esfuerzos de la voluntad dignamente orientada.

Porque se logran maravillosos resultados cuando un joven convencido de que puede vencer en una empresa, sufre la deficiencia de sus facultades mentales con la más inquebrantable obstinación con el férreo denuedo.

No faltan los ejemplos estimulantes de aquellos héroes de la voluntad, que habiendo venido al mundo con el cerebro poco luminoso, a fuerza de trabajo y perseverancia, llegaron a convertirse en verdaderos sabios.

Y es conocidísimo entre todos el caso de San Isidoro de Sevilla, que parece fue en su infancia torpe y negado como él solo. Tanta era su ineptitud que, aburrido al pecatarse de su escasísimo adelanto en la escuela, cobró horror a los libros y decidió acabar con ellos. Y como entonces parece que no se conocían los librer-
os de lance, Isidorito, en lugar de enajenar aquellas detestadas obras de texto, se dispuso a hacerlas desaparecer arrojándolas a un pozo. Pero su buena estrella le llevó después a

advertir, que el brocal de mármol presentaba en su borde hondas huellas, abiertas durante años y más años, por roce de la cuerda que hacía descender los pozales. Impresionado el mocito, calculó que su cerebro, por muy duro que fuese, no lo sería tanto como aquel mármol del pozo, en el que una sencilla cuerda, a fuerza de trabajo, había hecho aquella mella. Y apretando contra su pecho los libros (en adelante sus amigos más amados) volvió a la escuela, con la heroica resolución de empollar cuanto hiciese falta para aprender las lecciones.

Lo ocurrido después y el grado eximio de sapiencia a que ascendiera el chavalillo sevillano es muy sabido. Y el que lo ignore, puede conocerlo consultando cualquier diccionario enciclopédico.

Sin llegar a extremo tan sublime, todos los días podemos admirar verdaderos prodigios realizados por la asiduidad en el estudio, cuando no se omite ningún esfuerzo para triunfar plenamente.

Orientemos pues la terquedad de nuestros educandos, poniéndola al servicio de un saludable amor propio.

CARTA DECIMOCTAVA

Cuentecillo sobre la educación.

Observo con desagrado y alarma, que en estas bien intencionadas epístolas voy excediéndome, contra mi voluntad, en disquisiciones filosóficas —trascendentales— contra lo que pretendiera al iniciarlas, adquieren cierta solemnidad, tal cual empaque pedantesco, que en verdad me desagrada. Pues me alegraría en extremo que fuesen, ante todo, sencillas, variadas y amenas.

Para hacer un huequecito en la aridez tediosa de las disertaciones por lo serio, hoy quiero contarte una anécdota referente a los maravillosos efectos de la educación. Con ella preténdese demostrar de qué modo la paciencia puede transformar las peores cualidades del educando en «dulces prendas» y excelentes condiciones.

Es muy posible que ya la conozcas, pero aun en este caso, creo que no estará de más referirla de nuevo. Merece divulgarse mucho y además... de algo tenemos que hablar. Y siempre es más agradable escuchar algún cuentecillo que no aguantar tabarrísticas disertaciones. Oído a la caja.

Dicen que allá en los buenos tiempos de la sapienzuda Grecia, fue requerido uno de los más insignes filósofos para que, en términos claros, precisos y expresivos, definiera o explicara lo que entendía fuese la educación.

El pensador aquel, de hirsutas barbas y manto lleno de remiendos, se presentó en la plaza pública llevando consigo un mastín de aspecto terrorífico, de catadura ferocísima, capaz de infundir respeto al propio Hércules. Ante él soltó una liebre, la cual fue devorada en un decir Zeus por el perrazo energúmeno. Sólo quedaron las afiladas orejas del lepórido entre los sanguinolentos colmillos de aquel devorador de hambre... canina.

Mostróse el respetable publiquito bastante impresionado y hasta algo tembloroso, cuando el sabio dio por terminada la lección, convocando a sus oyentes para el año próximo siguiente.

Cuando trascurrieron los doce meses justos volvieron a reunirse filósofo y auditorio, aquél presentó de nuevo su mastín, aunque ya no con aspecto de salvajismo

y selvaticquez, sino limpio y aseado. Otra liebre le fue presentada, mas el perrazo, ya hecho razonable y compasivo, en lugar de devorarla prodigole muy zalameras caricias.

¡Esta es la educación!, dijo el filósofo, con toda la solemnidad que el caso requería.

De haberme tomado otro año, para continuar su práctica educativa, hubiera podido presentar al mastín haciendo maravillas de equilibrio en la cuerda floja, en calidad de artista de circo, que viene a ser el doctorado en la educación perruna.

CARTA DECIMONOVENA

Venzamos el horror al trabajo, sin engaños, pero con amor:

Suele ser frecuente achaque en los descendientes de Adán el horror al trabajo. Esta aversión —con frecuencia poderosísima y algunas veces invencible— parece un movimiento de rebeldía satánica contra la sentencia que de labios de Jehová cayera sobre nuestros primeros padres en el Paraíso. En general, es duro el cumplimiento del deber de «hincar el hombro». La haraganería tiene en sí multiformes y encantadoras sugerencias, cautiva el corazón con guirnaldas de rosas y le deja imposibilitado para todo lo que pueda parecer fatigosa brega.

No puede causarnos, por lo tanto, el menor asombro encontrar entre los niños magníficos ejemplares de haraganería.

Aceptemos, en principio, las cosas como son en sí, no como anhelaríamos que fuesen, y no usemos demasiado la caja de los truenos, es decir, de las protestas.

Partamos del principio de que la repugnancia al trabajo es connatural en nosotros, ingénita en el ser humano, y hasta se puede agregar que igualmente en los distintos seres animados, si exceptuamos las abejas y las hormiguitas, especialmente estas últimas, que parecen venidas al mundo para predicarnos, prácticamente, el amor a la fecunda laboriosidad... y a la sórdida avaricia.

Para vencer esa inclinación nefasta, pretenden los pedagogos, disimular el fondo trabajoso de la enseñanza haciéndonos creer que, a poca costa, puede convertirse en un juego.

«¡Ilusiones engañosas
livianas como el placer!»

Porque esa candorosa martingalita viene a resultar lo mismo que suponer que la píldora va a tragarse con mayor facilidad por presentarla muy dorada, o emplear el sahumero para contrarrestar un olor desagradable.

Y no debemos olvidar que esto —como lo otro—, «con azúcar está peor».

Preferible es presentar las cosas como son en sí, para que el exceso de confianza en lo que se reputa algo muy sencillito, no venga a determinar el descuido y el abandono.

Es necesario hacer presente a los alumnos, que el estudio es de suyo trabajoso, y por lo mismo, no puede llevarse a cabo sin fatigas y sin penas. Y luego, convencerles de que es muy puesto en razón aquello de «lo que mucho vale, mucho cuesta».

No se puede ocultar que esto —como tantas otras cosas— es más fácil de aconsejar que de llevar a la práctica. Incrustar en los cerebros infantiles la idea del deber

excede muchas veces de la capacidad humana. Pero no siempre son los niños y los mozuelos tan inconscientes como los imaginamos. En no pocos casos rinden a la razón, si sabemos exponerla en sus verdaderos términos, con formas sugestivas que no puedan causar repugnancia o rebeldía.

Supongamos que siempre ha de ocurrir así y argumentemos a nuestros alumnos, sin dureza y sin pedantería, con sencillez y con amor. Que es el amor el agente más poderoso en la vida de relación entre los hombres, y en la ardua empresa de la educación no puede darse ni un solo paso firme y seguro cuando se prescinde de él.

CARTA VIGÉSIMA

La abnegada vocación del docente, en beneficio del alumno.

Si la función pedagógica requiere, en quien la ejerce, una vocación muy clara, muy viva y no menos arraigada, a prueba de desilusiones e ingratitudes, es porque exige, imperiosa, una no interrumpida abnegación. Y aquel que no lograrse sentirse inflamado por el fuego del sacrificio, hará muy bien abandonando sus tareas educadoras para dedicarse a algo más remunerador y positivo en que, sin temor alguno, pueda desplegar, a todo trapo, las velas del egoísmo.

La renunciación pro alumno ha de practicarse de continuo, sin intermisión alguna. Y deberá manifestarse con muy diversos actos de humildad.

Porque desde el primer instante, habrá de encoger su talla intelectual para hacerla bien asequible a los alcances del discípulo. Y ha de esforzarse en adoptar ideas, expresiones y símbolos que puedan ser fácilmente comprendidos. En una palabra, hacerse niño cuando se trata de la formación de un muchacho.

Hay que evitar el escollo de la pedantería siguiendo siempre el camino de la naturalidad y la llaneza. Y también debemos huir, como del tifus exantemático, de todo necio alarde de jactancia o vanagloria.

Aun así, cuando debido a nuestros esfuerzos y nuestro ingenio pueda observarse un avance bien marcado y halagador en el alumno, será muy acertado y no menos meritorio, darle a entender que aquel progreso se debe más a su despejo y aplicación que a nuestros desvelos. Esto le servirá para ir cobrando una oportuna y saludable confianza en sí mismo, que no puede degenerar en ridícula vanidad, mas si tal contratiempo llegase a ocurrir confiemos, por vía de consuelo, en que el mismo pecadillo acarreará consigo la saludable penitencia, ya que si la confianza en sí mismo es clara y sin el menor fundamento —como alguna vez ocurre— vendrá pronto el desengaño para actuar de castigo pedagógico.

Para evitar que eso ocurra, aunque lleguemos a esfumarnos en provecho del alumno, obraremos con exquisita prudencia cuidando de que el humo no llene la cabeza del engreído mozalbate, hasta dejarla convertida en un globo de hidrógeno.

JOSÉ M^a LÓPEZ LANDA

POST SCRIPTUM

En varios ejemplares de nuestro «Anuario» os hemos dado a conocer la opinión del señor López Landa sobre algo tan importante como es la Educación. En la primera nota previa os decía que era la obra póstuma del erudito. Para hacer esta afirmación me basaba en que lo había visto trabajar en ella, hasta en fechas muy próximas a su fallecimiento. Con posterioridad a tal afirmación, al dedicar atención al ingente cúmulo de obra aportada por quienes la habían guardado con cariño, pudimos encontrar cuadernos, en fase y letra de borrador (don José María empleaba distinta caligrafía para la obra terminada), en las que continuaba el tema. Eso sí, faltando las citas de autoridad que tanto le agradaba incluir, y toda esta materia, en una sola libreta de papel que denotaba mayor antigüedad. Sólo una de las cartas tiene fecha, es la XVI. Al acabarla se puede leer, Alhama, 2-VII-1925.

Esto nos invita a deducir que el conjunto de la obra pudo ser escrita en fase temprana de su vida, guardándola para reflexión posterior. Cuando decidió darla a conocer sólo tuvo tiempo de retocar la primera parte de la serie, quedando el resto sin concluir. Pero el contenido del conjunto bien merece la pena darlo a la imprenta. Mucho de lo expuesto, a pesar del tiempo transcurrido, es de utilidad. Por eso me atrevo a presentarlo.

JOSÉ GALINDO



EL FRAUDE DE LEY EN EL CONTRATO DE OBRA O SERVICIO DETERMINADO EN EL ÁMBITO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Ana GARCÍA LABAILA
Licenciada en Derecho
Profesora-tutora de la UNED de Catalunya

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL CONTRATO PARA OBRA O SERVICIO DETERMINADO

El contrato para la realización de obra o servicio determinado es el primero de los contratos de duración determinada que menciona el Estatuto de los Trabajadores (Art. 15.1.a) y goza de larga tradición laboral en todas las ramas de la actividad económica.

El término final de esta clase de contratos temporales es «certus an et incertus quando»; es decir, las partes acuerdan que el contrato termine ineludiblemente, pero se ignora cuándo se producirá el momento de terminación.¹

El régimen jurídico de los contratos de trabajo para la realización de obra o servicio determinado se contiene en el artículo 15.1.a) del Estatuto, desarrollado por el Real Decreto 2720/1998, de 18 de diciembre, en el que se define el artículo 15 en materia de contratos de duración determinada. Tal y como se expondrá a continuación, las sucesivas reformas laborales ha incidido, en mayor o menor medida, en este tipo de contrato, modificando aspectos puntuales, pero sin llegar a aclarar las lagunas y problemas que suscita su calificación.

Esta clase de contrato tiene por objeto la realización de obras o servicios determinados, con autonomía y sustantividad propias dentro de la actividad normal de la empresa, y cuya ejecución, aunque limitada en el tiempo, es, en principio, de duración incierta.²

Los Convenios Colectivos podrán identificar aquellos trabajos o tareas con sustantividad propias dentro de la actividad normal de la empresa, que pueden cubrirse con contratos de esta naturaleza (Artículo 15.1.a del Estatuto de los Trabajadores).

No resulta sencilla la identificación de las tareas o trabajos que por su sustantividad propia sean susceptibles de atenderse con contratos de esta clase, de ahí que el Estatuto defiera a la contratación colectiva la posible determinación de aquéllos.

En defecto de identificación en Convenio Colectivo aplicable, los trabajos o tareas de la actividad normal que no gocen de autonomía y sustantividad no podrán atenderse acudiendo a esta modalidad de contratación.

Precisiones contempladas en la reglamentación:

1. En el contrato deberá especificarse con precisión y claridad el carácter de la contratación e identificarse suficientemente la obra o servicio determinado.

2. La duración de estos contratos será la del tiempo exigido para la realización de la obra o servicio determinado.

3. Se extinguirá cuando se realice la obra o servicio objeto del contrato, previa denuncia de las partes. Cuando la duración del contrato sea superior a un año, la parte que formula la denuncia está obligada a notificar a la otra la terminación del mismo, con una antelación de quince días. Si llegado el término no se hubiera producido la denuncia de alguna de las partes, y se continuara realizando la prestación, el contrato se considerará por tiempo indefinido, salvo prueba en contrario.

4. El incumplimiento por parte del empresario del plazo de antelación establecido para la denuncia del contrato le obligará al abono de una indemnización equivalente a los salarios correspondientes al plazo incumplido.

5. Pese al carácter temporal, el trabajador devengará el complemento por antigüedad en los términos fijados en la correspondiente norma, Convenio Colectivo o contrato individual.³

La determinación del término final de los contratos para obra o servicio determinado, ha dado lugar a numerosos pronunciamientos jurisprudenciales, pese a lo cual sigue siendo un concepto inseguro y de difícil determinación. La abundante doctrina jurisprudencial en torno a esta materia, no despeja de modo definitivo la inseguridad del término final del contrato para obra o servicio determinado, al ser muchas y diferentes las situaciones a enjuiciar. Algunas precisiones jurisprudenciales así lo ilustran:

— S.T. Supremo de 2-2-90. «*Requisito ineludible para la vigencia y efectividad de estos contratos, es la identificación suficiente de la obra o servicio que constituye su objeto, siendo este requisito fundamental o esencial; y si falta esta determinación, forzoso es deducir el carácter indefinido de la relación laboral correspondiente, por cuanto o bien no existe realmente obra o servicio sobre los que opere el contrato, o bien se desconoce cuáles son, con lo que se llega al mismo resultado, y por ende, necesariamente se ha de tener en cuenta lo que dispone el artículo 15.1. del Estatuto, al afirmar que el contrato se presume celebrado por tiempo indefinido.*»

— «*Aunque el contrato por tiempo cierto expreso, en el que las partes fijan "ab initio" su terminación, es una especie distinta dentro del amplio género de contratos de duración determinada, del contrato para obra o servicio determinado, no impide que en esta última modalidad contractual se señale un plazo determinado, aunque no sea necesario, como alternativa en orden a su vigencia, que es perfectamente lícito y las partes han de respetar, conforme al principio general "pacta sunt servanda", consagrado en el artículo 1.091 del Código Civil, en relación al artículo 3.1.c) del Estatuto de los Trabajadores*» (S.T.C.T. de 14 de mayo de 83 y 8 de octubre del 85).

— «*Es válido establecer un período de prueba en esta clase de contratos, siempre que el período de prueba coincida o sea menor que el del contrato*» (S.T. Supremo de 17 de enero de 1987).

— «*La variación del objeto del contrato, trabajar inicialmente en la obra o servicio contratado y posteriormente en otras, o una ampliación de cometidos distintos de*

los previstos en el contrato, desnaturaliza el contrato para obra o servicio determinado, convirtiéndolo en indefinido» (S.T.C.T. de 12 de febrero de 1987).⁴

2. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DEL CONTRATO PARA OBRA O SERVICIO DETERMINADO

La regulación de los contratos de trabajo temporales en nuestro ordenamiento jurídico, con una inclinación hoy hacia los contratos indefinidos, constituye una medida de política de empleo encaminada al fomento del mismo. La evolución del Derecho en esta materia ha convertido a los contratos temporales en un instrumento de la política de empleo frente al fenómeno del desempleo masivo.

El carácter indefinido del contrato se viene reputando en nuestro ordenamiento como una garantía de estabilidad en el empleo, pero dicha garantía quiebra a partir de la crisis económica de los años setenta, al convertirse la contratación temporal en el instrumento principal de fomento del empleo.⁵

• La Ley de Relaciones Laborales de 8 de abril de 1976, consagra por primera vez expresamente en el ordenamiento jurídico español el principio de estabilidad en el empleo, al disponer en su artículo 14: *«el contrato de trabajo se presume concertado por tiempo indefinido, sin más excepciones que las indicadas en el artículo siguiente»*. La fuerte crisis económica que atravesaba el país obligó al Gobierno, seis meses después de la entrada en vigor de la LRL, a autorizar, hasta 31 de marzo de 1977, la celebración de contratos eventuales, por plazo no superior a seis meses, *«cualquiera que sea la naturaleza del trabajo a que hayan de adscribirse»* de trabajadores en paro o que accedan a su primer empleo.⁶

• El RDL sobre política salarial y empleo, 43/1977, de 25 de noviembre, autorizó la contratación temporal de trabajadores en paro y de trabajadores «juveniles» sin necesidad de someter la formalización de esos contratos a la regla de la causalidad. Más tarde, el RDL de política de salarios de 1978 (RDL 49/1978, de 26 de diciembre) autorizó de nuevo este tipo de contrataciones cualquiera que fuera la naturaleza del trabajo a realizar.

Se inicia así la crisis del principio de estabilidad en el empleo. El ET en su versión inicial reitera la presunción de indefinición del contrato de trabajo, admitiendo la posibilidad de celebrar contratos de duración determinada cuando exista una estricta correspondencia entre la duración temporal de los contratos y la naturaleza temporal de los trabajos. Sin embargo, a finales de los 70 el legislador, para afrontar la situación de crisis económica, instrumenta nuevas formas de contratación a las que alude el art. 15.1 d) en relación con el art. 17.3 del ET. El Estatuto autoriza al Gobierno a dictar *«medidas de reserva, duración o preferencia en el empleo, que tengan por objeto facilitar la colocación de trabajadores en edad avanzada, con capacidad laboral disminuida, desempleados y de quienes accedan al primer empleo»*.

Van a surgir dos tipos de contratos temporales:

- los **estructurales**, que responden al principio de **causalidad**;
- los **coyunturales**, que para solucionar situaciones económicas que se reputan pasajeras permiten la contratación temporal en relación con determinados trabajadores independientemente de la naturaleza, temporal o permanente, del trabajo a desempeñar.⁷

Se abre una vía «coyuntural» que permite la contratación temporal de determinados trabajadores, pero sin que se flexibilicen las posibilidades de contratación temporal estructural directamente.

Pese a que este tipo de contratos constituye una medida coyuntural, pues su duración está limitada en el tiempo, dado que las normas coyunturales se van sucediendo las unas a las otras, se convierten en un fenómeno estructural.

• El art. 15 ET, en su redacción original de 1980, siguiendo a la LRL, admitía la contratación laboral en los siguientes supuestos:

- a) para la realización de obra o servicio determinado;
- b) por razones eventuales en la actividad normal de la empresa derivadas de circunstancias del mercado, exceso de pedidos o razones de temporada;
- c) para la sustitución de un trabajador permanente con derecho a reserva de puesto de trabajo.

Ni el Estatuto ni el Real Decreto 2303/1980, de 17 de octubre, por el que se desarrolla el ET en materia de contratación laboral, definieron en ningún momento cuál había de ser el objeto del contrato de obra o servicio determinado, lo que provocó que se aceptara en algunos supuestos la validez de este contrato para atender necesidades permanentes de las empresas. La propia regulación de los contratos temporales estructurales fomentó, en ocasiones, su uso abusivo.⁸

• En 1984 se reforma el ET por la necesidad de estimular el empleo.⁹ De un lado se amplía el ámbito de la contratación estructural temporal, y de otro se flexibiliza al máximo la contratación temporal coyuntural o de fomento de empleo. A los contratos estructurales clásicos se añade una nueva figura: el contrato para lanzamiento de nueva actividad. Este contrato temporal continúa necesitando una causa temporal para poder celebrarse.

En cuanto a la contratación coyuntural, se regula el «contrato temporal para el fomento del empleo», que permite contratar a trabajadores desempleados inscritos en las Oficinas de empleo sin ningún tipo de limitación en cuanto al número máximo de contratos admitidos para la empresa. Este tipo de contratación temporal coyuntural se convierte en la modalidad más dinámica desde la LRL.

El desarrollo reglamentario de la Ley 32/1984, por el RD 2104/1984, de 21 de noviembre, por el que se regulan diversos contratos de duración determinada, introduce algunas innovaciones en las causas de temporalidad. Respecto al contrato por obra o servicio determinado, se identifica con mayor precisión al indicarse que *«tienen por objeto la realización de obras o servicios determinados con autonomía y sustantividad propias dentro de la actividad de la empresa y cuya ejecución, aunque limitada en el tiempo, es en principio de duración cierta»*.¹⁰ No puede utilizarse, pues, este contrato para atender necesidades permanentes de las empresas. Debe identificarse en el contrato con precisión y claridad el carácter de la contratación e identificarse suficientemente la obra que constituye su objeto (art. 2.2.a RD 2104/1984).

El legislador parece querer compensar la mayor flexibilidad introducida en la contratación temporal «coyuntural» con una mayor rigidez en la utilización de la contratación temporal «estructural». La extensión de la contratación temporal «coyuntural», generalizada a toda la población laboral, desterró el principio de causalidad en la contratación temporal.¹¹

- La reforma laboral de 1994 intentó restablecer el principio de causalidad en la contratación temporal. Se inicia con la promulgación del RDL 18/1993, de 3 de diciembre, de medidas urgentes de fomento de la ocupación, y de la Ley 22/1993, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, de Reforma del Régimen Jurídico de la Función Pública y de la Protección por Desempleo. La reforma se completa con la Ley 10/1994, de 19 de mayo, sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación; la Ley 11/1994, de 19 de mayo, por la que se modifican determinados artículos del ET y del Texto articulado de la Ley de Procedimiento Laboral y de la LISOS, y la Ley 14/1994, de 1 de junio, por la que se regulan las empresas de trabajo temporal.

Se trata de introducir una mayor rigidez en el acceso al empleo, que se compensará con una mayor flexibilidad en el desarrollo de la relación laboral y en los instrumentos de salida, aligerando costes y trámites de despido. A partir de este momento, sólo pueden celebrarse contratos temporales para atender un trabajo o servicio de naturaleza temporal en la empresa. No se prescindió del todo de la figura de la contratación temporal como medida de fomento de empleo para colectivos con determinadas características de dificultad en el acceso al empleo. Pero el contrato temporal recupera dos de las notas esenciales que lo habían caracterizado antes de la reforma de 1984: su coyunturalidad o excepcionalidad y la selección del colectivo de trabajadores que pueden ser contratados bajo esta modalidad.

Con respecto al contrato por obra o servicio determinado, la Ley 11/94 autorizó a la negociación colectiva sectorial la posibilidad de concretar ciertos aspectos de la configuración de su contenido, añadiendo: *«los convenios colectivos podrán identificar aquellos trabajos o tareas con sustantividad propia dentro de la actividad normal de la empresa que puedan cubrirse con contratos de esta naturaleza»*.

La negociación colectiva hizo un uso fraudulento de esta autorización, y así, buen número de los convenios suscritos entre 1995-1997 procedieron a flexibilizar el uso de la contratación temporal estructural, que terminó por convertirse en refugio de la contratación temporal excepcional. Se incrementaron los contratos de obra o servicio determinado, que sustituyeron al desaparecido contrato para el fomento del empleo.

Si la causalidad en los contratos temporales pretendía convertirse en un mecanismo eficaz para evitar la inestabilidad en el empleo, dicha finalidad quedó lejos de cumplirse.¹²

- La reforma de 1997 introdujo la especificación y delimitación de los supuestos de contratación temporal causal con la finalidad de corregir los aspectos más negativos de la reforma de 1994, sobre todo la persistencia e incremento de la alta tasa de temporalidad.

Reales Decretos Leyes 8 y 9/1997, de 16 de mayo, y Leyes 63 y 64/1997, de 26 de diciembre. Los cambios introducidos en esta reforma fueron: Limitar la contratación temporal causal y eliminar la no causal e impulsar la contratación indefinida a través de un nuevo tipo contractual, el contrato de trabajo para fomento de la contratación indefinida que desplaza al contrato temporal para el fomento del empleo. Se produce un cambio en la política de fomento de empleo, dirigida desde este momento a la potenciación de la contratación indefinida.

La reforma de 1997 apenas introdujo cambios en materia de contratos para obra o servicio determinado. Se limita a incorporar al art. 15.1.a) del ET el art. 2 del RD

2546/1994, y así pasa a disponer que la obra o servicio, además de *ser limitada en el tiempo*, es, en principio, de *duración incierta* y que la misma debe *poseer autonomía y sustantividad propia dentro de la actividad de la empresa*. Así, pues, no se despejan las dudas de esta modalidad contractual, que siguen siendo las mismas que antes de la reforma.

• La reforma de 2001 por la Ley 12/2001, de 9 de julio, pretende seguir con la tendencia de la anterior reforma, de fomento de los contratos indefinidos. Esta Ley incorpora el contenido de la Directiva 1999/70/CE del Consejo de 28 de junio, relativa al Acuerdo Marco sobre el trabajo de duración determinada. Este Acuerdo conlleva el rechazo de la precedente concepción de los contratos de duración determinada como elementos de promoción de empleo, prohibiendo la creación de modalidades no causales o coyunturales dirigidas a ese único fin. Sólo pueden darse los contratos temporales cuando existan razones objetivas. En el preámbulo del Anexo de este Acuerdo, las partes reconocen *«que los contratos de duración indefinida son, y seguirán siendo, la forma más común de relación laboral entre empresarios y trabajadores y que los contratos de duración determinada responden, en ciertas circunstancias, a las necesidades de los empresarios y de los trabajadores»*.¹³

La reforma introduce garantías adicionales respecto de determinadas modalidades de contratación temporal estructural y también supone una recuperación del contrato temporal como instrumento de fomento del empleo a través de la adaptación del contrato para la formación y la creación de una nueva modalidad contractual como es el contrato de inserción. Pretende avanzar en la lucha contra la utilización abusiva de la contratación temporal estructural, cuyo tratamiento por la jurisprudencia y la negociación colectiva quiebra, en ocasiones, el principio de causalidad que rige en estos contratos ampliándose su ámbito de actuación.¹⁴

En lo relativo a los contratos por obra o servicio determinado, establece medidas desincentivadoras, como la introducción del derecho del trabajador a percibir una indemnización económica a la parte proporcional de la cantidad que resultaría de abonar ocho días de salario por cada año de servicio (art. 49.1. c) ET). Esta práctica se recogía ya en numerosos convenios colectivos, pero, tal como fue aprobada en el RDL 5/2001, resultaba insuficiente como medida para combatir la temporalidad del empleo. Así, por convenio, se podía fijar una indemnización inferior o incluso suprimirla. La indemnización era por tanto supletoria de lo que dijera el Convenio Colectivo: el derecho actuaba supletoriamente. Sin embargo, en la Ley se establece que la negociación colectiva no puede establecer una indemnización inferior; es, pues, un principio de derecho necesario. La Ley incita a los Convenios Colectivos a establecer requisitos dirigidos a prevenir los abusos en la utilización abusiva de la contratación temporal.

3. LA UTILIZACIÓN DEL CONTRATO POR OBRA O SERVICIO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

3.1. La contratación temporal en la Administración pública

La Administración pública sólo puede formalizar contratos de trabajo para la realización de quehaceres que **no tengan claramente definidos su condición de servi-**

cio público, teniendo que estar fijados los puestos de dichas características en la plantilla orgánica respectiva, obligándose a cubrir su plantilla ordinaria mediante la correspondiente oferta pública.¹⁵

Se acepta el normal carácter funcional del personal al servicio de las Administraciones públicas y el excepcional carácter laboral del mismo. La LRFP (art. 15) en la redacción otorgada por la Ley 23/1998 (RCL 1988, 1643) establece los puestos de trabajo que pueden ser desempeñados por personal laboral:¹⁶

- Puestos de naturaleza no permanente y de fijos discontinuos.
- Puestos cuyas actividades sean propias de oficios.
- Puestos de carácter instrumental correspondientes a las áreas de mantenimiento y conservación de edificios, equipos, instalaciones...
- Puestos correspondientes a áreas de actividades que requieran conocimientos técnicos especializados cuando no existan Cuerpos o Escalas de funcionarios.
- Puestos de trabajo en el extranjero.

En la Administración coexisten, por tanto, los funcionarios y el personal laboral, teniendo presente que el personal laboral tan sólo puede desempeñar los cometidos reservados por ley, sin rebasar el límite reservado a los funcionarios públicos, pues de lo contrario el contrato laboral estaría viciado de nulidad, al tener por objeto actividades prohibidas por la misma.

3.2. Las irregularidades en la contratación temporal en la Administración pública

Antes de abordar la calificación de los supuestos de irregularidad en la contratación, se impone explicar la distinción existente en la Administración entre contratos temporales, contratos indefinidos y contratos fijos. La contratación temporal se empleará en los supuestos enumerados anteriormente. La diferenciación entre el contrato indefinido y el contrato fijo de plantilla, viene determinada por el procedimiento seguido en el acceso a la Administración.

Los trabajadores fijos de plantilla tienen ligada su condición a la contratación por el procedimiento reglamentario, esto es, obedeciendo a unas pruebas de selección establecidas en las convocatorias de acceso, que respeten los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad.

En cambio, los trabajadores indefinidos, según precisión del Tribunal Supremo, son aquellos trabajadores de la Administración pública cuyos contratos han sido declarados en fraude de ley. Ello no obstante, la contratación laboral en la Administración pública, al margen de un sistema adecuado de valoración de mérito y capacidad, impide equiparar a los trabajadores cuyo contrato se ha celebrado en fraude de ley a los trabajadores fijos de plantilla.¹⁷

Las normas sobre provisión de puestos de trabajo en las Administraciones públicas determinan que éstas tienen una posición especial en materia de contratación laboral, en la medida en que las irregularidades de los contratos temporales no pueden dar lugar a la adquisición de fijeza, pues con ello se vulnerarían las normas de Derecho necesario sobre la limitación de los puestos de trabajo en régimen laboral y la reserva general a favor de la cobertura funcional, así como las reglas imperati-

vas que garantizan que la selección debe someterse a los principios de igualdad, mérito y capacidad en el acceso al empleo público.

La infracción de las normas sobre contratación temporal, aunque pueda determinar el reconocimiento de la relación como indefinida, no puede suponer la declaración de fijeza, porque la Administración está obligada a adoptar las medidas precisas para la provisión regular del puesto de trabajo, y producida esa provisión en la forma legalmente procedente existirá una causa lícita para extinguir el contrato.¹⁸

Cuando nos enfrentamos a contrataciones anómalas de naturaleza laboral o a irregularidades en el curso de la relación laboral en el seno de la Administración, se trata de definir el *prius*, es decir, si aquella contratación debe respetar los principios de igualdad, mérito y capacidad, en atención a qué norma y en qué medida.¹⁹

Las irregularidades, que podrán en su caso determinar las correspondientes responsabilidades de orden administrativo, no implican en principio y salvo en supuestos de *incumplimientos especialmente cualificados*, la transformación de los contratos temporales suscritos en otros de duración indefinida, pues la Administración contratante está obligada en virtud de normas —que, tanto por su rango jerárquico como por su especialidad, son de aplicación preferente en caso de conflicto—, a cubrir sus puestos de trabajo de acuerdo con un sistema que, mediante convocatoria pública y realización de las correspondientes pruebas selectivas, garantice que el acceso a estos puestos se produce de acuerdo a los principios de mérito y capacidad que establece el artículo 103 de la CE y que son los que permiten hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a optar en condiciones de igualdad a dichos puestos; derecho que se vería lesionado si, como consecuencia de aquellas irregularidades, se permitiera la atribución con carácter indefinido de empleos públicos sin cumplir los requisitos indicados.²⁰

La jurisprudencia entiende perfectamente aplicables a los trabajadores de la Administración vinculados por un contrato de trabajo estos principios citados. Se va a exigir identidad o similitud en las condiciones de acceso al puesto en cuestión para que un contratado temporal devenga en trabajador fijo.

Una vez en vigor un contrato de trabajo, el ET presume su carácter indefinido si no se ha previsto por los contratantes acogerse expresamente a una de las modalidades legalmente autorizadas de la contratación temporal; la sanción laboral ante una irregularidad, querida o no, en el proceder de la parte contratante empresarial es la declaración como indefinida de su relación contractual.

En el campo de las Administraciones públicas, la jurisprudencia social ha flexibilizado enormemente la aplicación de esta sanción jurídica laboral cuando la parte que actuaba como empresario era una Administración pública, afirmando primeramente que *«los contratos han de interpretarse de acuerdo con los principios de buena fe y lealtad recíproca, sin que un nuevo descuido o irregularidad administrativa por una de las partes... pueda servir a la otra para lanzarse jurídicamente a obtener unas consecuencias y unos efectos de ninguna manera pensados ni queridos por las partes al dar nacimiento al contrato...»* y distinguiendo, en general, las irregularidades calificables como **formales o no esenciales, de lo que se ha calificado jurisprudencialmente como incumplimientos especialmente cualificados**, que desatarían todo el juego de sanciones previstas en la legislación laboral: la declaración de indefinitud, y, en caso de extinción, la sanción de improcedencia cuando la

causa de extinción no es legítima o resulta insuficiente, o nulidad por incumplimiento de los requisitos formales o por incurrir la Administración en una actuación fraudulenta probada.²¹

La irregularidad en la contratación temporal de una Administración pública puede determinar que una relación laboral así constituida deba ser considerada por tiempo indefinido, pero ello no supone que el trabajador que accedió al empleo sin haber seguido los procedimientos de selección aplicables sea equiparable a los trabajadores fijos de plantilla, pues tal condición queda ligada a la contratación realizada a través de procedimiento reglamentario.²²

En este último caso, con el límite de no alterar de esta manera la relación de empleo del trabajador con la Administración, es decir, que no se convertiría en funcionario, ni ejercería funciones reservadas a funcionarios y tampoco pasaría a engrosar el personal fijo de plantilla, que accede a la Administración por un procedimiento de selección reglamentario.

Ello porque la obtención de fijeza en el empleo, en supuestos de irregularidad, daría cobertura a supuestos de acceso a la función pública de forma anormal, sin cumplirse los requisitos exigidos en el art. 103 CE.

No obstante, cuando las Administraciones públicas actúan como empresarios y celebran contratos de carácter temporal no están exentas de atenerse a la normativa general, coyuntural y sectorial que regula esta clase de contratos en el Derecho del Trabajo. No pueden eludir el artículo 15 y las demás normas reguladoras del contrato de trabajo temporal y sus limitaciones como fuentes que regulan y generan derechos y obligaciones para las Administraciones públicas. Por ello, algunas sentencias estiman que si los contratos temporales se prolongan más allá de los límites legales, con un uso abusivo de la norma en que se amparan y fraude de ley, se puede estimar la fijeza del trabajador de acuerdo con el artículo 15 ET.²³

3.3. El fraude de ley en la contratación temporal de la Administración pública

La jurisprudencia es claramente reacia a apreciar el fraude en la intervención de la Administración como empresario contratante. En términos generales, si se da el caso de incumplimiento grave de la legalidad laboral que precede a una extinción del contrato de trabajo, el recurso habitual es la calificación de la extinción de un contrato considerado indefinido como de despido improcedente y sólo excepcionalmente como despido nulo en fraude de ley.

Para ello, la jurisprudencia ha configurado muy estrictamente la definición conceptual de fraude de ley separándolo de otras figuras afines.

Para apreciar fraude de ley (6.4 Cód. Civil) es imprescindible la constatación de una conducta (falsaria y engañosa) con apariencia de licitud que posibilite, al amparo de la norma legal vigente, la obtención de un beneficio no debido ni pretendido por tal norma, a la que se acogió quien con su actuar procedió anómala e irregularmente y cuya plena prueba resulta inexcusable en orden a la acreditación de su obligado soporte fáctico.²⁴

El fraude de ley es algo más que la simple omisión de determinadas formalidades en la configuración de la relación jurídica, envolviendo, en todo caso, una decidida y

patente voluntad de eludir el mandato imperativo de la norma legal, obviando la realización de su propio objetivo o finalidad.²⁵

El fraude de ley es una actuación dolosa para conseguir un fin ilegítimo según el ordenamiento jurídico, correspondiendo al actor la prueba de que el motivo argüido para la contratación no existió en realidad, sin que pueda presumirse el fraude.²⁶ Por tanto, debe probarse basándose en hechos plenamente acreditados. No se presume éste cuando la Administración utiliza instrumentos legales para subvenir al desempeño temporal de vacantes hasta su provisión por los mecanismos legales o reglamentarios previstos para ello, incluso cuando de la naturaleza del servicio prestado se presupone su dependencia de una consignación periódica presupuestaria.

No se aprecia fraude en sí mismo por la sucesión de contratos temporales. Se produciría fraude si a través de la aplicación de las presunciones de indefinición previstas por el ordenamiento jurídico laboral se accediera a un empleo estable sin cumplir con los principios de igualdad, mérito y capacidad.²⁷

A partir de la **STS de 7 de marzo de 1988**, las reticencias a una estimación del fraude de ley encuentran sus excepciones en el sentido de que, *salvo supuestos de incumplimiento especialmente cualificados*, las irregularidades en que puedan incurrir las Administraciones públicas en la contratación temporal no pueden determinar, por la mera inobservancia de alguna de las formalidades del contrato, del término o de los requisitos aplicables a las prórrogas, la atribución con carácter indefinido de un puesto de trabajo.²⁸

Estas son actuaciones en las que la entidad de las irregularidades en que incurre la Administración es tal, que merece una sanción adecuada. Esta sanción se concreta en la transformación del contrato temporal en indefinido. La jurisprudencia muestra a través de casos concretos, y no dando una noción exacta de este concepto jurídico indeterminado, en qué consiste este supuesto especialmente cualificado. Serían supuestos especialmente cualificados, por ejemplo, prolongar el contrato más allá de su legalidad...²⁹

A partir de la STS de 18 de marzo de 1991, algún sector doctrinal considera que se suaviza el tratamiento de los *incumplimientos especialmente cualificados*, acogiendo a la mención de *incumplimientos formales*, afirmando que la regla general será que una irregularidad en la contratación temporal transforma el contrato en indefinido, conforme a las normas que disciplinan la modalidad utilizada y la excepción será que dicha irregularidad sea meramente formal, en cuyo caso sí estaremos ante una clara temporalidad.

3.4. El contrato por obra o servicio en la Administración pública.

La sustantividad y autonomía propia de cada obra o servicio: el presupuesto como elemento individualizador de cada una

En el contrato para obra o servicio determinado, la causa que justifica la contratación temporal o por tiempo determinado es el estar en presencia de tareas que, en principio, se corresponden con una actividad no permanente en la empresa. La actividad a realizar deberá presentar unos perfiles específicos y diferenciales respecto de aquellas otras propias del ciclo productivo normal y permanente de la empresa.

Ello no quiere decir que la obra o servicio determinado se corresponda exclusivamente con actividades excepcionales de la misma, sino que, como ha señalado la jurisprudencia, este contrato puede darse en actividades normales de la empresa siempre y cuando sean susceptibles de acotación temporal objetiva, por tener un principio y un final determinado o determinable.³⁰

En la Administración pública existen actividades propias, habituales y permanentes de la misma, que se encuentran acotadas en su duración por la puesta en marcha de planes de actuación determinados y vinculados a precisas exigencias presupuestarias. La incertidumbre acerca de la continuación o no de la actividad deriva en estos casos de la correspondiente disponibilidad presupuestaria. Por ello, el Tribunal Supremo *«ha defendido la licitud de la utilización del contrato de obra o servicio determinado en el marco de programas temporales de actuación administrativa, de forma que, si el programa de actuación administrativa depende de una dotación presupuestaria periódica, cuando finalicen dichos fondos, se producirá la resolución del contrato y no el despido del trabajador»*.³¹

El desarrollo de la relación se condiciona al mantenimiento de la subvención, siendo ésta la causa que justifica la utilización del contrato para obra o servicio determinado independientemente del carácter habitual o permanente que la actividad tenga para la Administración. **Se desvirtúa la causa** que justifica la celebración de contratos para obra o servicio determinado ya que esta modalidad no se puede utilizar para atender necesidades permanentes de la empresa. Se va produciendo así, por vía jurisprudencial, una ampliación de la obra o servicio determinado, al unirse a los supuestos clásicos delimitados objetivamente en función de las características de la obra o servicio, supuestos en los que la limitación actúa de forma externa, en un marco estrictamente económico o presupuestario.

Así se recoge en la STSJ Canarias, 29-1-1999, Ar. 802, que señala que *«evidentemente, subvenir a las necesidades colectivas constituye prioridad para la Administración Pública, pero lo decisivo del debate planteado no es la naturaleza de la actividad sino el hecho de la dependencia presupuestaria del Organismo demandado de modo que sólo podrá proporcionar la cobertura necesaria para las tareas encomendadas en función de sus disponibilidades de tal orden, que pueden diferir de un año para otro, pudiendo, igualmente, variar las planificaciones anuales con sus concretos y específicos objetivos a tenor de las circunstancias concurrentes en cada momento. Pero es más, tampoco la naturaleza del contrato suscrito responde a una necesidad permanente de la Entidad demandada, pues, aun siendo cierto que la actividad contratada constituye una de las tantas finalidades constantes de dicha entidad, la misma puede desarrollarse en diferentes intensidades al ser las necesidades limitadas (...) En suma, se encuentran íntimamente vinculados al Programa del que dependen, del que nacen y con el que se agotan y que marcan su temporalidad; por consecuencia, especificándose en el proyecto subvencionado como objeto y límite temporal del contrato para servicio determinado suscrito, ningún fraude es de apreciar»*.

A estos efectos, debemos matizar lo expuesto, ya que con la **STSJ Cataluña de 18 de marzo de 2002**, comienza un apartamiento de la doctrina que de forma reiterada ha venido sentando el TS, en aquellos supuestos fundados en planes de actuación

de las Administraciones públicas sometidos a limitaciones presupuestarias. La cuestión de fondo que late en la controversia es si debe predicarse la temporalidad de la actividad de extinción de incendios contratada por la Generalitat de Cataluña durante 4 meses al año en sí misma considerada o si, por el contrario, es lícito predicarla también de la necesidad que se atiende a través de la persona contratada.³²

El caso se suscitó porque algunos de los trabajadores sucesivamente contratados lo eran desde hacía más de 10 años, para cada una de las campañas, y demandaban la condición de trabajadores fijos discontinuos, en lugar de la de contratados por obra o servicio determinado. Se trata de actividades públicas sujetas a disponibilidades presupuestarias o similares planes administrativos de actuación.

La doctrina del TS en el supuesto de las campañas de prevención de incendios (en unificación de doctrina), y tras pronunciamientos dispares de los Tribunales Superiores de Justicia, quedó fijada definitivamente con la Sentencia de 10 de junio de 1994 (RJ 1994, 5422) y de 3 de noviembre de 1994 (RJ 1994, 8590) que declararon la licitud de tales contrataciones en atención a que su **ejecución no era ilimitada en el tiempo, aunque sí de duración incierta.**

El Tribunal Supremo reconoce reiteración en el hecho del incendio forestal, pero, a su parecer, tal reiteración es insuficiente para fundamentar la obligatoriedad de una contratación para trabajos fijos discontinuos en atención a: la dependencia presupuestaria, las planificaciones anuales del organismo público y la naturaleza del trabajo a realizar, pruebas físicas y de otro orden previstas en la convocatoria.³³

La STSJ Cataluña, recoge la jurisprudencia anterior, pero fundamenta su doctrina, apartándose de la jurisprudencia señalada, aduciendo unas circunstancias que determinan su inaplicación, y que resumimos a continuación:

—El argumento de la dotación presupuestaria no es válido cuando la existencia o no de dotación depende de la propia Administración contratante. A *sensu contrario* resultaría aplicable la citada jurisprudencia cuando dicha dotación presupuestaria depende de otra Administración pública.

—En cuanto a las variaciones de planificación, no las considera determinantes en la definición del contrato de trabajo, pues en toda relación laboral pueden presentarse variaciones que impliquen modificación o incluso extinción del contrato.

—El tercer argumento del Tribunal Supremo —necesidad de pasar con carácter anual las pruebas físicas y de otro orden que se provean en las bases de la convocatoria— lo desestima el TSJ Cataluña aduciendo que el trabajo a realizar no requiere ni excepcionales ni novedosas características personales de los contratados.

Por todo ello, concluye el TSJ Cataluña que no concurren los requisitos que mantiene el Tribunal Supremo como presupuesto de su jurisprudencia aceptando la licitud de los contratos de obra o servicio; por tanto, se trata de trabajadores fijos discontinuos, si bien debido a cuestiones procesales y a que los trabajadores actualmente contratados no han superado las pruebas expresamente convocadas para adquirir la condición de fijos al servicio de las Administraciones públicas, se estima la pretensión sólo parcialmente, declarando que los trabajadores adquirirán la condición de fijos discontinuos una vez superen las pruebas de acceso que se convoquen, teniendo, hasta entonces, la condición de trabajadores no fijos, de carácter indefinido y discontinuo.³⁴

Esta sentencia supone el inicio de una vuelta atrás en la doctrina judicial respecto a interpretaciones distorsionadoras de la naturaleza del contrato para obra o servicio determinado.

Tal cambio, en términos de legalidad, parece que se inició con la reforma del 2001³⁵ que modifica el artículo 52 ET con la adición de un nuevo supuesto de extinción del contrato por causas objetivas. La nueva letra e) del artículo incorpora el supuesto relativo a los «*contratos por tiempo indefinido concertados para la ejecución de planes y programas públicos sin dotación económica estable y financiados mediante consignaciones presupuestarias anuales, por la insuficiencia de la correspondiente consignación presupuestaria para el mantenimiento del puesto de trabajo de que se trate*». Este tipo de trabajos está siendo desarrollado a través de contratos para obra o servicio determinado.

Tras la reforma, la dependencia presupuestaria del organismo contratante, que es el argumento fundamental alegado por la jurisprudencia para admitir la celebración de contratos para obra o servicio determinado en los supuestos de actividades públicas sujetas a disponibilidades presupuestarias o similares planes de actuación, se ha convertido en una causa objetiva de despido siempre y cuando estemos ante un contrato por tiempo indefinido.

El objeto parece ser incentivar la conversión de contratos temporales para obra o servicio determinado, en los programas públicos, en contratos indefinidos, al ofrecerse al empresario un procedimiento específico de extinción en caso de insuficiencia de la consignación presupuestaria correspondiente. La intención del legislador es, por tanto, evitar la descausalización y dilación del objeto del contrato para obra o servicio determinado por parte de la jurisprudencia y fomentar el empleo estable.³⁶

Por tanto, la pérdida de la consignación presupuestaria o la inexistencia de fondos por la pérdida de las subvenciones de las que depende el servicio, podría determinar la extinción del contrato indefinido por las vías ordinarias previstas por el ordenamiento laboral, y con más razón desde el nuevo art. 52.e) del ET.

Poco después de la citada STSJ Cataluña, el Tribunal Supremo ha matizado su jurisprudencia relativa a actividades sujetas a disponibilidades presupuestarias (STS de 10 de abril de 2002, RJ 2002, 6006), en programas de educación permanente de adultos, exigiendo para la limitación temporal del contrato la acreditación de la existencia de un elemento objetivo y externo que limite la prestación de la actividad.

3.4. Tratamiento de las irregularidades y el fraude de ley en el contrato por obra o servicio determinado en la Administración pública

La mayoría de las controversias suscitadas sobre el contrato por obra o servicio en la Administración pública hacen referencia a la pretensión de fijeza o indefinición por incumplimiento de la condición resolutoria del contrato o por carecer la prestación de los elementos esenciales que la identifican como contrato de obra o servicio.

En la terminación de la obra o servicio determinado, hay que reiterar que la continuidad de la prestación de los servicios, sin concurrencia de otra nota de temporalidad, supone la novación del contrato «por tiempo indefinido», siendo de notar que no se ha afirmado nunca por la doctrina del TS que se extinguiera el anterior contrato y

los servicios posteriores a tal extinción lo fueran en virtud de un «nuevo» contrato, sino que se trata del mismo contrato originario, ahora ya sin dicha cláusula.³⁷

Cualquiera de las causas del art. 49 del ET (excepto la muerte del trabajador) no extingue el contrato por su concurrencia, sino que precisa ser actuada y serlo oportunamente, pues la demora en hacerlo y continuación del contenido obligacional, especialmente la prestación de los servicios, tienen la consecuencia de la novación del contrato sin temporalidad.

Esta novación se produce cuando concluido el servicio o terminada la obra objeto de la actividad contratada, ninguna de las partes actúe la extinción del contrato, y cuando se realice la prestación esencial del trabajador, sus servicios. La excepción sería que la situación responda a una necesidad justificativa legalmente de temporalidad contractual asumida por las partes.

La alternativa en supuestos de extinción es clara: o se trata de la extinción de un contrato de trabajo por una causa lícita y eficazmente actuada, o se está ante una extinción producida por despido, que se califica como improcedente por carecer de causa o de improcedente por incumplimiento de formalidades, o de nulo, si se acredita la concurrencia de algún móvil inconstitucional. Cabe también la acción declarativa de la fijeza o indefinición temporal, en el caso de incumplir los rasgos esenciales del contrato.³⁸

La jurisprudencia del TS,³⁹ ha estimado, tal y como se ha comentado, que las irregularidades en la contratación temporal de las Administraciones no transforman la relación laboral en indefinida, pero que ello no significa que las entidades públicas queden exoneradas de observar las normas aplicables. Entrando a examinar en este supuesto si existe fraude de ley, que podría determinar la fijeza, la deniegan por tratarse de una prestación de carácter temporal, propia de un contrato de obra o servicio determinado y no de carácter permanente, sin que baste la alegación de fraude por la no existencia de discontinuidad de las relaciones laborales temporales y la no modificación de las tareas respecto de anteriores contratos.

Es importante significar que la jurisprudencia abandona un anterior «criterio físico en la configuración de la obra o servicio determinado» que es ampliado con la utilidad de identificaciones jurídicas proporcionadas por elementos individualizadores como el presupuesto.

Y también se reitera en la STS de 12 de mayo de 2000 (*El Derecho* rfcia. 2000/10337) que la convicción que las partes tienen de la temporalidad de la circunstancia es causa natural del contrato. Y es que la naturaleza de las cosas no puede ser desvirtuada por una interpretación del ordenamiento enfrentada con dicha naturaleza, por lo que la temporalidad del contrato no puede desconocerse cuando, a la luz del artículo 49.1.b) del ET, la voluntad concordante de las partes haya introducido una causa de temporalidad lícita, incluso apartándose de las fórmulas del apartado c) del mismo número y precepto. El TS no deshecha la invocación a la buena fe contractual para invocar la temporalidad de la necesidad o de la situación motivadora del contrato, conocida por el trabajador, como motivo de una duración determinada del contrato así establecido.⁴⁰

Si se entiende que todo trabajador que accede a un puesto de empleo público sin haber superado una prueba selectiva, fundada en los principios citados, es consciente

de la provisionalidad de su vínculo, no podría exigirse la permanencia de estas situaciones, cuyo origen parece alejado de los principios constitucionales del artículo 9 y 103, apelando a esta buena fe y convicción por parte del trabajador de que se establece una relación sometida a un término temporal.

Según el ATC 12-2-97 (Rec. 1153/96), *«no puede generalizarse que, no obstante las irregularidades cometidas por la Administración en la celebración del contrato temporal, éste no pierde tal naturaleza, sino que deberá estarse a las concretas contrataciones para determinar si concurre la ausencia de requisitos sustantivos que sean establecidos por la legalidad vigente a la sazón que provoquen la fijeza de dicha relación, y más concretamente si en la contratación se da la causa objetiva que la justifica»*.

Asimismo, el Tribunal Supremo afirma que los incumplimientos de las condiciones que la normativa laboral impone para que las cláusulas de temporalidad sean válidas acarrearán, para los órganos públicos igual que para los empresarios privados, la nulidad de tales estipulaciones, convirtiendo la relación temporal en indefinida, sin que la Administración pública mantenga privilegio alguno que le exima de las consecuencias anulatorias previstas para las infracciones de la normativa laboral, ni siquiera los principios del art. 103.⁴¹

Como causas de conversión en indefinido del contrato de obra o servicio determinado en la Administración pública, encontramos en reiterada jurisprudencia las siguientes:

— Contrato de obra o servicio determinado que en su concertación y desarrollo no cumple los requisitos de tal modalidad contractual (STS, 10-12-96).

— Si la obra no está suficientemente determinada, se presume que el contrato se ha celebrado por tiempo indefinido conforme al art. 15.1 ET (STSJ, Madrid 5-2-91 (AS 1.350)).

En cuanto a los supuestos de fraude de ley, la ausencia de especificación del servicio u obra determinada no constituye fraude de ley si durante su vigencia se prorroga hasta que la plaza se cubra definitivamente, puesto que ello *«es una irregularidad irrelevante, sin que pueda atribuirse a fraude de ley... pues antes del vencimiento del contrato se acuerda su prórroga con clara determinación de la causa que lo justifica»*.⁴²

El contrato de obra o servicio determinado no tiene una limitación temporal determinada, pudiendo durar todo el tiempo necesario para concluir la obra o el servicio determinado.

En cuanto a la repercusión del presupuesto en los contratos de obra o servicio determinado, sin perjuicio de lo comentado en el epígrafe correspondiente, la jurisprudencia ha afirmado lo siguiente:

— La STS 16-2-93 (Rec. 2.655/91) admite la repercusión de la no estabilidad de las consignaciones presupuestarias en los contratos de obra o servicio determinado.

— Al respecto, la STSJ Galicia, 12-6-91 (AS 3.705), estima la extinción del contrato de obra o servicio determinado al extinguirse las subvenciones para el programa que constituía su objeto, aunque pueda haber nuevas subvenciones que implicarían otro servicio distinto.

Todo ello debe matizarse a la luz de las recientes interpretaciones del TS ya citadas, que reconsideran en determinados supuestos estas afirmaciones, abriendo una nueva corriente doctrinal y jurisprudencial.

4. CONCLUSIONES

—Las irregularidades formales, que para la empresa privada actúan como supuestos de conversión en contrato indefinido, son en la Administración pública situaciones no incursas en fraude de ley, con lo que la Administración ostenta una posición privilegiada en la contratación laboral.

—La actual distinción entre trabajador indefinido y trabajador fijo de plantilla en la Administración pública no hace sino confirmar esa situación de privilegio, que otorga a la Administración una posibilidad de contratación desconocida para la empresa privada.

—La determinación del presupuesto como elemento individualizador de la obra o servicio, que determinaba la extinción del contrato si no existía consignación presupuestaria para la continuación del programa público, está en una situación de imprecisión, pues ya existen pronunciamientos, incluso del TS, que matizan esta afirmación, siendo necesario a partir del 2002 la estimación caso por caso de la obra y del presupuesto de que se trate.

—Existe cierta imprecisión del concepto *incumplimiento especialmente cualificado* en la jurisprudencia, para apreciar la indefinición del contrato por obra o servicio determinado, hecho que obliga al análisis de cada supuesto concreto, propiciando una inseguridad jurídica que no existe fuera de la Administración.

—No cabe generalizar que en caso de irregularidades cometidas por la Administración en la celebración del contrato temporal, éste no pierde tal naturaleza, sino que deberá estarse a las concretas contrataciones para determinar si concurre la ausencia de requisitos sustantivos que sean establecidos por la legalidad vigente a la sazón, que provoquen la indefinición de dicha relación, y más concretamente si en la contratación se da la causa objetiva que la justifica.

—Si el contrato no cumple los requisitos estipulados en la ley (falta o indeterminación de causa y temporalidad cierta), cabría la indefinición, no así cuando la determinación de la prestación es de carácter temporal.

—La apreciación de fraude de ley podría determinar la fijeza, si se aprecia y prueba un ánimo defraudatorio de la Administración, aunque la jurisprudencia y la doctrina no ofrecen una solución unánime.

—Si la causa del contrato por obra está claramente determinada, no cabría fraude de ley aunque el contrato se prolongue en el tiempo.

NOTAS

1. FERNÁNDEZ MARCOS, L., *Derecho Individual del Trabajo*. UNED, 5ª edición, Madrid, 1999, p. 135.

2. Art. 2.1. del Real Decreto 2720/1998.

3. FERNÁNDEZ MARCOS, L., *Derecho Individual del Trabajo*. UNED, 5ª edición, Madrid, 1999, p. 137.

4. FERNÁNDEZ MARCOS, L., *Derecho individual del Trabajo*. UNED, 5ª edición Madrid 1999, pp. 137-138.

5. AGUILERA IZQUIERDO, R., *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001, p. 99.

6. Art. 11 RDL 18/1976, de 8 de octubre.
7. AGUILERA IZQUIERDO, R., *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001, p. 101.
8. AGUILERA IZQUIERDO, R., *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001, p. 103.
9. Ley 32/1984, de 2 de agosto.
10. RD 2104/1984, de 21 de noviembre, por el que se regulan diversos contratos de duración determinada.
11. AGUILERA IZQUIERDO, R., *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001, p. 105.
12. AGUILERA IZQUIERDO, R., *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001, p. 108.
13. MORÓN PRIETO, R., La regulación comunitaria de la contratación temporal (Comentario a la Directiva 199/70/CE del Consejo, de 28 de junio de 1999, relativa al Acuerdo Marco de la CES, la UNICE y el CEEP sobre el trabajo de duración determinada). Temas Laborales, nº 55, pp. 154-155.
14. AGUILERA IZQUIERDO, R., *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001, p. 119.
15. TS (Soc.) 24 abril de 1986 (RA 2244); 16 de diciembre de 1985 (RA 6117); 9 de octubre de 1985 (RA 4697); 21 de febrero de 1986 (La Ley 1986-2 R 685).
16. NICOLÁS BERNAD, A.: *La contratación laboral temporal irregular en la Administración Pública: evolución jurisprudencial*. Aranzadi Social, abril 2000, núm. 2, p. 32.
17. NICOLÁS BERNAD, A.: *La contratación laboral temporal irregular en la Administración Pública: evolución jurisprudencial*. Aranzadi Social, abril 2000, núm. 2, p. 50.
18. Doctrina reiterada por resoluciones del Tribunal Supremo en las Sentencias de 22-9-1998 (Rec. 768/98), 5-10-1998 (Rec. 766/98), 21-12-1998 (Rec. 1517/98) y 26-1-1999 (Rec. 2338/98).
19. LANDA ZAPIRAÍN, J. P.; COLLADO LUIS, S.; SANTIAGO REDONDO, K., y TENES ITURRI, R., *La contratación temporal en las Administraciones Públicas*. Madrid, 1993, p. 31.
20. Extraído del texto de la STS 13-11-86 (RJ 6.683).
21. LANDA ZAPIRAÍN, J. P.; COLLADO LUIS, S.; SANTIAGO REDONDO, K., y TENES ITURRI, R., *La contratación temporal en las Administraciones Públicas*. Madrid, 1993, p. 41.
22. STSJ Castilla y León 8-4-97 (Rec. 587/96).
23. STS 18-3-91 y 6-5-92.
24. Definición extraída a partir de las sentencias STS (Soc.) 5 de febrero de 1986 (RA 710); 14 de julio de 1986 (RA 4121); 16 de junio de 1986 (RA 3651) y 17 de noviembre de 1987 (RA 7999).
25. STS 4-4-90 (RJ 3.104).
26. STS 4-7-88 (RJ 7.519) y 7-10-88 (RJ 7.548).
27. LANDA ZAPIRAÍN, J. P.; COLLADO LUIS, S.; SANTIAGO REDONDO, K., y TENES ITURRI, R., *La contratación temporal en las Administraciones Públicas*. Madrid, 1993, p. 53.
28. NICOLÁS BERNAD, A., *La contratación laboral temporal irregular en la Administración Pública: evolución jurisprudencial*. Aranzadi Social, abril 2000, núm. 2, p. 46.
29. NICOLÁS BERNAD, A., *La contratación laboral temporal irregular en la Administración Pública: evolución jurisprudencial*. Aranzadi Social, abril 2000, núm. 2, p. 46.
30. STS 16-5-1997, Ar. 4426.
31. ALZAGA RUIZ, I., *Contratación laboral temporal: un estudio jurisprudencial*. Ed. Eder-sa, Madrid 2000, p. 38. Ver SSTs 7-10-1992, Ar. 7621; 24-9-1993, Ar. 8045; 11-10-1993, Ar. 7587; 25-1-1994, Ar. 375; 17-5-1994, Ar. 4212; 19-5-1995, Ar. 1756.

32. VICENTE PALACIO, A., *La dotación presupuestaria como justificativa de los contratos para obra o servicio determinado en perjuicio de la contratación fija discontinua: matizaciones a la doctrina reiterada del Tribunal Supremo admitiendo la adecuación del contrato para obra o servicio determinado para las campañas de extinción de incendios. Comentario a la STSJ Cataluña de 18 de marzo de 2002*. Aranzadi Social núm. 11/2002, p. 37.

33. VICENTE PALACIO, A., *La dotación presupuestaria como justificativa de los contratos para obra o servicio determinado en perjuicio de la contratación fija discontinua: matizaciones a la doctrina reiterada del Tribunal Supremo admitiendo la adecuación del contrato para obra o servicio determinado para las campañas de extinción de incendios. Comentario a la STSJ Cataluña de 18 de marzo de 2002*. Aranzadi Social núm. 11/2002, p. 39.

34. VICENTE PALACIO, A., *La dotación presupuestaria como justificativa de los contratos para obra o servicio determinado en perjuicio de la contratación fija discontinua: matizaciones a la doctrina reiterada del Tribunal Supremo admitiendo la adecuación del contrato para obra o servicio determinado para las campañas de extinción de incendios. Comentario a la STSJ Cataluña de 18 de marzo de 2002*. Aranzadi Social núm. 11/2002, p. 41.

35. RDL 5/2001, de 2 de marzo, de Medidas Urgentes de Reforma del Mercado de Trabajo para el incremento del empleo y mejora de su calidad. (BOE 3-3-2001).

36. AGUILERA IZQUIERDO, R.: *El principio de «causalidad» en la contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 33/2001. p. 121.

37. MARÍN CORREA, J. M., *La contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 38/2002, p. 62.

38. MARÍN CORREA, J. M., *La contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 38/2002, p. 63

39. STS 7-10-92 (Rec.2 00/92) y 16-2-93 (RJ 1.174).

40. MARÍN CORREA, J. M., *La contratación temporal*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales número 38/2002, p. 55.

41. STS 3-11-93 (La Ley 15.811-R).

42. STS 10-2-97.



IN MEMORIAM

D. MARIANO HORMIGÓN BLÁNQUEZ (1946-2004)

La comunidad académica del Centro Asociado de la UNED de Calatayud (Zaragoza) quiere con esta nota biográfica, con ocasión de la publicación en ANALES de su última contribución a los cursos de extensión académica: *Saber es poder (Sir Francis Bacon)* y *Ciencia y Globalización*, organizados por este Centro Asociado, bajo la dirección del Profesor D. Eloy Rada García, titular de Filosofía de la Ciencia de la Facultad de Filosofía de la UNED, rendirle un sentido recuerdo con motivo de su fallecimiento, para que su vida y su obra queden siempre en nuestra memoria.

Realiza los estudios pre-universitarios en Escolapios.

En 1970 se licencia en Matemáticas por la Universidad de Zaragoza.

En 1975, no habiéndole aceptado la tesina «*Proyecto para una historia crítica de la Matemática española*» en la Universidad de Zaragoza, la leyó en la joven Universidad del País Vasco.

Pero él tenía muy claro su referente académico universitario: la Universidad de su Zaragoza natal, en la que ingresó en 1977 como Ayudante de Análisis Matemático III con el catedrático Rafael Rodríguez Vidal. A partir de esta fecha su interés académico tomó un rumbo inusual en su medio: la Historia de las Matemáticas y de la Ciencia (a semejanza de Bernal y Kuhn). Fundó y dirigió el Seminario de Historia de las Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza que, dos años después, pasó a ser el Seminario de Historia de la Ciencia y de la Técnica de Aragón (SHCTAR); ésta es una de las herencias que nos ha legado.

En el año 1982, por cuestiones no siempre de índole académico sino también político, tuvo que doctorarse en Filosofía en la también joven Universidad Autónoma de Madrid con la tesis «*Problemas de Historia de las Matemáticas en España entre 1870 y 1920. Zoel García de Galdeano y Yanguas*».

A pesar de todos estos avatares, Mariano Hormigón no dejó de luchar para que la historia de la ciencia tuviese un espacio y un reconocimiento profesionales en los planes de estudios de las disciplinas científicas.

Desde 1980, en Aragón, su actividad en el entorno de la historia de la ciencia fue muy intensa con la «*Gran Enciclopedia Aragonesa*» y con la *Escuela de Verano* y, en España, con la Sociedad Española de la Historia de la Ciencia (SEHC) y su revista (boletín) *Lull*. Mariano Hormigón participó activa e intensamente en estos proyectos.

En 1982, al frente del grupo zaragozano del SHCTAR, organizó el II Congreso de Jaca de la SEHC y allí fue elegido Vicepresidente de la SEHC y director de *Lull*.

En 1984 fue elegido Presidente de la SEHC.

En 1986 fue el primer Profesor Titular de Historia de la Ciencia en la Facultad de Ciencias de Zaragoza, lo que le abrió una nueva etapa profesional. Empezaron a impartirse, con carácter voluntario, asignaturas de historia en las carreras de ciencias; en la actualidad están incorporadas, como optativas, en los planes de estudios. El SHCTAR y su publicación *Cuadernos de Historia de la Ciencia* orientaron sus actividades hacia la investigación.

Llegaron proyecto, becarios, tesis doctorales..., y, paradojas de la vida, quien no pudo defender su tesis en su Facultad inició, allí mismo, la dirección de una serie de tesis doctorales en historia de las matemáticas y de las ciencias que su prematuro fallecimiento ha dejado en suspenso. En la década de los noventa, bajo su dirección, se impartió el Diploma de Postgrado en Historia de las Ciencias y de las Técnicas, como estudio propio de la Universidad de Zaragoza. Su dedicación a «su» Universidad le llevó a tomar parte en su gestión como miembro de la Junta de Gobierno (1979-1986) y a poner en marcha el Secretariado de Publicaciones y Prensas Universitarias (1984-1987). En unión de sus colaboradores, dio a conocer en 1989 la versión castellana de la *Biografía de grandes matemáticos*, obra de los alemanes orientales Wussing y Arnold.

En 1989, en el V Congreso de la SEHC celebrado en Murcia, se prorroga el mandato de la Junta Directiva hasta la celebración del XIX Congreso Internacional de Historia de la Ciencia, que la IUHPS/DHS había acordado celebrar en Zaragoza, después de la brillante presentación y defensa de la candidatura de Zaragoza llevada a cabo por Mariano Hormigón y el grupo de Zaragoza durante el anterior Congreso celebrado en Hamburgo en 1989. Podemos afirmar que esta designación fue el logro más alto y el broche de oro de su presidencia de la SEHC, pero no fue el único; también, durante su mandato, se inició la fusión de la SEHC con la Asociación para la Historia de las Técnicas que ha dado lugar a la SEHCYT.

Otro mérito en su haber, en la década de los noventa, fue la promoción y organización en Zaragoza de los cuatro Simposios Internacionales Galdeano (1991, 94, 96 y 99); siempre contó con la ayuda de su grupo de colaboradores. Estos simposios y el congreso internacional proyectaron su figura a la esfera internacional. Era Miembro Correspondiente de la Académie Internationale d'Histoire des Sciences, Miembro de la Comisión de Estudios de Historia de la Matemática en América Latina, Socio de Honor de la Sociedad Cubana de Historia de las Ciencias, etc.

Para terminar esta nota biográfica, destacaremos su faceta como articulista crítico en diversos diarios, todo lo cual está recogido en *También el rojo está en el arco iris* (1998), donde se puede apreciar su recia personalidad que ha sabido resumir Javier Ortega en *El Mundo* (23-7-2004) con estas palabras: «La ciencia y la investigación, la militancia comunista y la lucha por las libertades y la solidaridad fueron sus ejes vitales».

Mariano Hormigón perteneció y fundó asociaciones de apoyo y solidaridad con colectivos y países en dificultades.

Ahora nos queda a nosotros continuar su obra y que su recuerdo quede en nuestra memoria.



LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CIENCIA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN*

Mariano HORMIGÓN (†)
Universidad de Zaragoza

La ciencia, en el sentido más usual de su definición, ha sido y es una de las vías de desarrollo y expresión del modo de producción capitalista, al que ha servido para su afianzamiento y expansión, hasta el extremo de que puede corroborarse, sin necesidad de estudios excesivamente minuciosos, que los países en los que el capitalismo es más fuerte tienen un aparato científico más eficaz y viceversa, los países en los que el sistema tecnocientífico cuenta con mayores pertrechos humanos y materiales, tienen una economía más sólida y menos proclive a veleidades transformadoras. El dinamismo social que en dichas sociedades se aduce, en ocasiones, es lineal en el sentido de profundizar las características definitorias del sistema, pero no en el sentido de su sustitución por modelos más cooperativos y solidarios. Hay multitud de ejemplos que se pueden poner para certificar estos asertos. Se podría analizar la relación entre las dos variables en elementos alejados entre sí como podrían ser Francia y el Chad, ambos pertenecientes al ámbito francés, y comparar el nivel de desarrollo de sus respectivos capitalismo y de sus respectivos órganos científicos o, si se quiere evitar una posible distorsión derivada de una antigua (pero necesariamente benéfica, desde el punto de vista del influjo tecnocientífico) vinculación colonial, se podrían traer a colación análisis comparativos entre Alemania y la República Dominicana o entre Tailandia y los Estados Unidos. Es casi una tautología afirmar que la mayoría de los expertos darían, como explicación del retraso científico del Chad, Tailandia o la República Dominicana, su escaso desarrollo económico, su apego a tradiciones y la necesidad de reformas de corte monetarista. Los países mencionados puestos como ejemplo —y muchos otros que se pueden traer a colación— son capitalistas aunque su nivel económico sea desigual. Y en todos hay, desde luego, tejido científico, aunque, obviamente, los productos derivados del mismo sean bastante distintos.

Más no sólo es perceptible esa relación entre sistema económico y desarrollo científico en estos casos de claridad apabullante. Más interesante puede resultar el análisis de casos en los que el cambio más o menos drástico en el modo de producción origina un vuelco importante en el correspondiente entramado científico-técnico. Tal es el caso, por ejemplo, de los países socialistas del centro y este de Europa antes y después de la caída del llamado muro de Berlín. Dejados aparte los análisis relativos a la antigua

República Democrática Alemana, por razones obvias, y de los países que integraron la Unión Soviética o Yugoslavia, por causas no menos evidentes, es interesante estudiar el proceso vivido por las respectivas estructuras tecnocientíficas de estados como Checoslovaquia, Hungría, Bulgaria, Polonia e incluso Rumanía. Los casos excluidos no es que carezcan de interés, todo lo contrario. Pero son casos excesivamente fáciles. A Yugoslavia la desmembraron en cuanto comprendieron que la transformación de su sistema económico no iba por los derroteros que interesaban a la República Federal Alemana, a la Unión Europea, al G-7 y a los Estados Unidos. Ha sido víctima de una planificada estrategia que, por desgracia, aún no ha terminado. Ni para Serbia ni para ningún pueblo de los Balcanes. Hablar, entonces, de las vinculaciones entre ciencia e infraestructura económica en unas u otras zonas de la antigua Yugoslavia es una obviedad, en Serbia y en los enclaves serbios del resto por claras razones de acoso y de cerco.¹ En otros ámbitos, como la Croacia de Trudjman, por razones de afinidad histórica se hicieron revivir los antiguos fervores nacionalsocialistas hasta extremos tan llamativos que llegaron incluso a molestar, levemente, a sus propios aliados.² También es evidente el caso del tránsito URSS-CEI. Incluso en la época de la perestroika de Gorbachov, con su lema *más libertad, más democracia, más justicia, más socialismo*, nadie pudo poner en duda de que la URSS era una superpotencia en muchas cosas y en concreto en la ciencia. Hoy, a pesar de los pasos dados hacia el capitalismo, a pesar de la inyectada desigualdad, a pesar de la aparición de la delgada capa de potentados —los *nuevos rusos*—, a pesar de la articulación del crimen organizado, nadie puede afirmar que lo siga siendo, por lo menos en la ciencia. Por último, el caso de la República Democrática Alemana, ha suscitado y está suscitando tensiones de todo tipo, de las que no se excluyen las intelectuales. Autores alemanes de todas las procedencias geográficas y disciplinarias —aunque siempre de alguna periferia ajena al pensamiento hegemónico³— reflexionan con cualquier pretexto sobre el antes y el después de la reunificación. Particularmente interesante es la comparación que Reinhard Siegmund-Schultze⁴ ha realizado en uno de sus más recientes libros sobre los matemáticos que huyeron de Alemania en tiempos del nazismo y la situación que se está viviendo en Alemania tras la caída del muro. Aquí lo que debe resaltarse, además del hecho global referente a la emigración de la ciencia, es la inserción de más de una referencia con la actualidad alemana. Siegmund-Schultze, por ejemplo, hace notar que:

«Ante la globalización creciente de las relaciones internacionales a nivel científico, económico y cultural, la cuestión de la aculturación en sociedades ajenas juega un papel cada vez más importante. Reformas de la legislación alemana relativa a la ciudadanía, tan arcaica y étnicamente concebida que ya por aquel entonces entorpeció tanto la integración como la huida de los matemáticos, hoy son más urgentes que nunca».

Y añade:

«La vivencia actual de miles de científicos alemanes de la antigua RDA, refugiados dentro de su propio país, y eso a menudo sin valoración alguna de su rendimiento individual, también les hace dirigir su mirada hacia épocas pasadas».⁵

Aunque, una vez más haya que repetir que las comparaciones siempre son odiosas y que cada cual habla de la feria según le va en ella, más que el paralelismo his-

tórico entre el III Reich y la situación presente —que algunos ya llaman el IV—, evidente en algunos aspectos, interesa destacar cómo la ideología ha intervenido no sólo en el pasado determinado por la historia intelectual desarrollada en el primer estado obrero y campesino sobre suelo alemán —que al parecer había que depurar—, sino también ahora, en el proceso de aplicación del patrón democrático occidental a la sociedad del este de Alemania. Leiser⁶ le reprocha a Siegmund-Schultze que se haya limitado a las matemáticas, cuando en el ámbito de las ciencias humanas, la *Abwicklung*⁷ ha resultado muchísimo más dañina que entre los matemáticos. De todas formas ambos coinciden en señalar que la represión abatida sobre los hombres y las mujeres del mundo de la cultura y de la ciencia de la antigua RDA ha producido, por una parte, un verdadero escándalo social, porque algunas de las víctimas eran autoridades en el ámbito de sus disciplinas y, por otra, y esto es más lamentable, ha significado la proliferación de descarrilajes⁸ de tipo biográfico y personal. Igualmente es constatable el hecho de la aniquilación de proyectos de investigación de interés objetivo que a estas alturas pueden darse por definitivamente muertos y enterrados. Desde luego, ideología en el tránsito del este de Alemania hacia el mercado capitalista ha habido abundante. Pero sólo de un signo. Son cosas que pasan cuando un país engulle a otro.

Los restantes países citados tenían, cuando organizaban su producción de acuerdo con el —naturalmente, *imperfecto*— sistema socialista entonces vigente, un entramado científico de nivel medio (y en algunos casos medio-alto) tanto desde el punto de vista extensivo —o sea, en lo referido al número de cuadros científicos y a su presencia y consideración en la comunidad internacional— como en el intensivo —esto es, en lo referente a la integración del tejido tecnocientífico en los respectivos sistemas—. No hay todavía —al fin y al cabo, solamente han transcurrido quince años escasos desde el momento en el que los acontecimientos se precipitaron— muchas monografías sobre el proceso desarrollado en el *tránsito* de esas sociedades hacia la maravillosa y nunca excesivamente bien ponderada economía de mercado, pero ya existen, sin embargo, algunas aproximaciones parciales sumamente útiles para abordar este tipo de estudios. De tal tipo es el trabajo realizado por Fabio Grobart sobre la incidencia de la economía de tránsito en el complejo tecnocientífico en el caso de la República Checa.⁹ La primera constatación cualitativa que puede destacarse se refiere al hecho de que los países con

economías de tránsito, al optar por la panacea del mercado, emprenden como regla la desarticulación de sus otrora altos niveles de socialización de las fuerzas productivas y la reducción sustancial de los significativos aunque aún insuficientemente efectivos potenciales científico-tecnológicos creados en los años del socialismo.¹⁰

Grobart¹¹ centra su estudio en los cambios cuantitativos y cualitativos que el entramado tecnocientífico ha tenido en un país que es un ejemplo bastante solvente de la argumentación que en este momento estoy desarrollando ya que, además de ser modelo a escala experimental, por las exiguas dimensiones geográficas y demográficas de la República Checa, es uno de los pocos casos en los que los expertos y analistas se atreven a señalar una evolución exitosa del *tránsito* de una situación contro-

lada por el Estado a otra en la que la regulación emana de unas leyes del mercado de matiz marcadamente neoliberal. Pero para entender el tránsito y sus resultados es obvio considerar el punto de partida. La República Checa, aunque estos aspectos son generalizables a todos los países socialistas europeos, pasó durante las cuatro décadas de modo de producción socialista, en lo referente a su pertrechamiento tecnocientífico, por distintos estadios que podrían identificarse como: década de los 40, reconstrucción de postguerra; décadas de los 50 y 60, articulación de un sistema de I+D diversificado estrechamente relacionado con un modelo de desarrollo cuasi-autárquico; años 70 y 80, procesos de modernización y ensamblaje en un marco internacional de división y cooperación, en un ciclo completo marcado por los hitos ciencia-técnica, producción-realización-consumo. En este último estadio se consideraban establecidas las condiciones para la incorporación de las naciones y de los individuos con talento a los aspectos concernientes a las ciencias más avanzadas. Quizás no sobre recordar, sobre todo por lo que tiene de contraste con el ambiente general desde el que se deben abordar ahora este tipo de problemas, que la ciencia y la técnica se consideraban, por definición legal, patrimonio de toda la sociedad, dedicadas a satisfacer las necesidades de los seres humanos. De ahí se derivaba la responsabilidad del Estado como garante del proceso. Como resultado de esta política, Checoslovaquia se convirtió en uno de los países punteros en lo referente al desarrollo del sistema I+D del campo socialista y fue reconocida por su potencial científico-tecnológico a nivel mundial,¹² sobre todo en lo concerniente a los índices derivados de las dimensiones del país. Los consabidos macroindicadores, así como los resultados en diversas disciplinas y el desarrollo de nuevos productos, incluso en aspectos de índole tecnológica, sirven para corroborar los anteriores asertos, a pesar de la incidencia del embargo occidental que impedía el intercambio de resultados con los países socialistas sobre todo en áreas estratégicas como la tecnología en general y la informática en particular.¹³ En este ámbito es destacable, por ejemplo, además de determinados equipamientos para el aprovechamiento pacífico de la energía atómica y nuclear, el telar sin husillo, que compitió ventajosamente en el mercado mundial.

En la República Socialista de Checoslovaquia el entramado formado por la Academia de Ciencias, el conjunto representado por el potencial investigador de la educación superior y los institutos y departamentos sectoriales de I+D vinculados a las empresas públicas adquirió una relevante personalidad social. Claro que la ciencia no es sólo saber y, en ese sentido, la divergencia de criterios entre lo que representaba y representa la innovación en el mercado mundial —en el que se acepta sin pestañear que productos con seis meses de vida entren en proceso de obsolescencia— crearía problemas de adaptación y generalización del sistema tecnocientífico. Ello no obstante, y a pesar de las dificultades, no puede olvidarse que las mayores aportaciones teóricas al proceso denominado como Revolución Científico-Técnica que estuvo presente en las décadas de los setenta y los ochenta en determinados ámbitos de los entonces países socialistas, fueron checoslovacas. Pero en 1989 todo se vino abajo. Las preferencias políticas, económicas, regionales y defensivas experimentaron un brusco giro que se manifestó en la ruptura de las relaciones —por lo menos a nivel oficial— con el área europea y mundial con las que se habían mantenido en las últimas cuatro décadas y el deseo expreso y explícito de incorporarse a la Europa de los

Capitales representada por la Unión Europea y a la banda armada personificada en la OTAN. Ese cambio fue acompañado de un desarme absoluto frente a la actuación en el propio territorio de las empresas extranjeras, fundamentalmente alemanas, que supuso un desplazamiento de los productos locales respecto a los foráneos, no necesariamente equiparables en la relación calidad-precio. En este proceso se acentuaron determinadas direcciones de rango teórico en los marcos científicos conceptuales de marcado carácter malthusiano y de darwinismo social, en los que se exaltó el privilegio *natural* que había que otorgar a los *más eficientes*. Este ambiente, que a la corta representaría la destrucción del tejido productivo autóctono debido, como señala Grobart, a la incorporación casi masiva de servicios terciarios y cuaternarios en ámbitos desconocidos en el país, tales como la gerencia capitalista, la representación y asesoría de negocios, el comercio y la reventa de productos de segunda mano, los servicios financieros, bursátiles, bancarios y de seguros, las infraestructuras de abastecimiento, transportes y comunicaciones, que hubo que crear a toda prisa ante la desaparición de las redes estatales que se habían ocupado de estos menesteres en los años anteriores, los servicios postventa y de reparaciones de máquinas y equipos importados, la promoción y el marketing, los touroperadores, la informática de patentes occidentales, entre otros. Esta cuantiosa oferta de empleo tuvo una gran incidencia en la desestabilización de la estructura productiva e intelectual del país, al captar a un importante conjunto de personas laboralmente cualificadas, a las que se les presentó un horizonte de mayores y más fáciles ganancias.¹⁴ Por si fuera poco, las importaciones a precios de *dumping* tuvieron y han seguido teniendo catastróficas consecuencias sobre el tejido productivo nacional en sectores como el automóvil, textil, calzado, juguetería, bicicletas, herramientas, pintura, entre otros. La emblemática marca *Skoda* fue fácilmente absorbida —en un 70%— por *Volkswagen*, al mismo tiempo que las fábricas de autobuses, camiones o cajas de cambios eran paulatinamente engullidas por compañías francesas, austríacas y coreanas.¹⁵ Había y aún hay para todos. La destrucción de industrias supuso la pérdida de una importante cartera de clientes, sobre todo en los países del Tercer Mundo, que hubieron de encontrar otros proveedores para la adquisición de los productos que necesitaban. Y supuso también un progresivo balance negativo de su economía y la afloración de una deuda externa igualmente progresiva, desconocidas hasta los años noventa.

Los rasgos anteriores son sólo algunos detalles que acompañaron el desplome del socialismo en Checoslovaquia, que todavía tendría algunas componentes aún más trascendentes como fue, por una parte, la quiebra del hasta entonces próspero y rentable sector agroindustrial estatal, la desnacionalización de la altamente rentable gran industria estratégica, la minimización del sector público residual y, en absoluto en último lugar, el desmembramiento del país en dos estados soberanos. Todas estas medidas, entre otras, tuvieron efectos decisivos sobre algunas de las empresas de cabecera del Estado en general y sobre la red I+D en concreto. Aunque las grandes categorías sobre las que se pretende reflexionar en el presente trabajo están algo alejadas de las ebriedades cuantitativas, tan del gusto y del uso de los expertos y tecnócratas de nuestros días, algunos números quizás sirvan para aportar elementos al debate sobre el entramado ciencia-ideología. Así, el desplome del sistema socialista en la República Socialista de Checoslovaquia, y la articulación del capitalismo tuvo

algunas repercusiones sobre el sistema tecnocientífico de hondo calado. Por ejemplo, el presupuesto estatal dedicado a los gastos en I+D era, en 1989, del 4% del PIB. En tan sólo cuatro años, ese porcentaje se redujo al 0,45%.¹⁶ Grobart señala que¹⁷

«si se considera que la suma del aporte estatal, con el del sector empresarial y el de otras fuentes ronda el 1% del GIBID/PIB (gasto interior bruto en investigación y desarrollo por unidad de producto interior bruto), puede afirmarse que en el breve período de 4 años este importante indicador comparativo internacional se ha reducido al nivel que el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) planteara como meta para los países subdesarrollados en la década de los setenta».

Para no abrumar el discurso con números y tablas —que, por supuesto, están el trabajo de Grobart y en las fuentes que él cita— dejaremos esos datos como evidencia cuantitativa de lo que ha supuesto para el sistema tecnocientífico el tránsito hacia la felicidad del mercado (capitalista). Naturalmente, como principio, se puede decir que un cambio de sistema exige sacrificios. Pero esta afirmación debe matizarse. Las revoluciones progresistas han ido o venido acompañadas de posiciones de defensa bastante apasionadas, porque, en general, los cambios sociales en los que se ha pretendido ensanchar el círculo del poder —y, además, el del tener— no han sido contempladas precisamente con simpatía y cordialidad por las fuerzas dominantes en la comunidad internacional. Aunque no sea el caso, se podría interpretar que las contrarrevoluciones desigualadoras también generan sus quebrantos. De hecho, en todos los países socialistas los indicadores económicos que se suelen utilizar en Occidente para medir el bienestar se achicaron de forma apreciable. Disminuyó el PIB, disminuyó la inversión, se destruyó empleo y, no precisamente en último lugar, se mantuvo vigente una potente campaña ideológica en la que se atacó cualquier atisbo que pudiera considerarse positivo en el período anterior, ciencia y tecnología incluidas. El sistema de ciencia y técnicas nacionales en Checoslovaquia fue descrito como *innecesariamente sobredimensionado, ineficiente, con miras autárquicas* pero, al mismo tiempo, *no considerador de las especificidades nacionales, con una misión ideologizante*.¹⁸ O sea, un montón de literatura para justificar la reducción drástica del sistema que aparece con toda su crudeza. Por ejemplo, en el tránsito hacia el capitalismo que ahora disfrutan en la República Checa, el personal de la base I+D se redujo a un 28-29% del nivel de 1989 y el de su vanguardia más cualificada al 54%. Semejante reducción de personal vino derivada del cierre de Unidades Científico-Técnicas independientes (UCT). De 207 UCT existentes en 1989, se cerraron 52 en el lustro siguiente, pero no es lo más llamativo, ya que de éstas 23 correspondieron a las 82 pertenecientes a la Academia de Ciencias. Y ello es significativo porque en las unidades vinculadas a las industrias y corporaciones, cabe considerar que las grandes empresas extranjeras que se quedaron a precio de saldo con el patrimonio industrial checo no tenían porqué mantener entidades que ya realizaban el trabajo en los países de procedencia, pero en lo que respecta a la Academia de Ciencias, no cabe duda de que se trata de una posición claramente delimitada en la política marcada por los intereses de los países más desarrollados de Occidente. En un sentido global, el proceso de selección de cuadros científicos primó la eficiencia cuantitativa que favoreció la permanencia de investigadores veteranos, con currícula más copiosos, en detrimento de los jóvenes. En el

mismo sentido renovador, los institutos se limpiaron de elementos comprometidos con el socialismo, siendo sustituidos por políticos disidentes de la época anterior a la Primavera de Praga de 1968,¹⁹ que obviamente llevaban más de veinte años ausentes de la actividad científica. Esta remodelación, en algunos institutos, como por ejemplo el de Filosofía, afectó al 75% del personal. Y fue sólo el primer rasgo, porque el proceso de *vaciado* de recursos humanos en las actividades de I+D+I fue vertiginoso. Disminuida a la mínima expresión la *cartera de clientes* o, dicho de otra forma, la bolsa de proyectos que pudiera alimentar el tejido productivo en estudios y prospecciones en ciencia y tecnología, también cambió a la baja la consideración material, moral y social que esta actividad pudiera representar.

Esto merece un comentario incidental, muy oportuno en el tema que estamos considerando. Las sociedades humanas, aun con similitudes, contienen muchos matices diferenciales. Pero a pesar de esta diversidad, hay algunas constantes que nos definen. Tal es el caso, por ejemplo, de la difícil existencia que el noble oficio de enseñar ha conllevado en la historia humana. En algunos territorios, el oficio de maestro ha sido puesto como paradigma representativo de la miseria económica, en todos se ha enfatizado la vocación de combatir la ignorancia para explicar que siga habiendo enseñantes y en muy pocos ser enseñante ha tenido una consideración de privilegio social y económico. Incluso ahora mismo, en muchos países del Tercer Mundo con graves carencias de alfabetización, el problema parece irresoluble por la falta de candidatos para ocupar plazas de maestro por la sencilla razón de que con el sueldo de maestro no se puede subsistir. En la historia, los dos episodios más y mejor conocidos de situaciones distintas, en las que la valoración de la ciencia y/o la enseñanza ha destacado desde el punto de vista salarial, son, sin que quepan dudas al respecto, la Revolución Francesa y la Revolución de Octubre. En el caso de Francia, se ha demostrado²⁰ que los grandes científicos se hicieron ricos por el mero hecho de ser hombres de ciencia,²¹ gracias a la admiración que por su trabajo tuvo Napoleón Bonaparte. El que corresponde al modelo soviético es aún más interesante, en primer lugar, porque tuvo una mayor vigencia temporal y, en segundo, por el valor añadido que supone la articulación estructural de un estado en el que las clases, capas o categorías sociales experimentaron una profunda transformación, inconmensurable con los sistemas sustentados en las llamadas economías capitalistas. Tanto es así que llegó a acuñarse el término *rico profesor*, inaudito en otras culturas, economías y países, para designar ejemplos evidentes de bienestar económico. Sin llegar a tanto y aunque los cercos y embargos económicos han tenido influencia negativa evidente en el desarrollo de las sociedades que estamos comentando, no deja de ser menos claro que hay sistemas que han protegido su entramado y estructura educativa por encima de lo que ha sido habitual en los establecidos sobre las denominadas economías de mercado.²²

Es una obviedad mundial, ahora que el mundo ha pasado de ser un enemigo del alma a protagonista de la escena política y, sobre todo, de la económica, que si en una determinada sociedad, alguna o algunas profesiones se privilegian económicamente, éstas se nutren de pertrechos humanos valiosos y abundantes. También es cierto el contrario ¡y bien que lo sabemos los historiadores de la ciencia y de la técnica! Si una profesión o grupo profesional tiene un nivel de remuneración bajo, el número de aspirantes que desea entrar a formar parte del núcleo estable de la misma ni es excesiva-

mente numeroso ni —salvo las lógicas y naturales excepciones que confirman la regla— los procesos de selección tienen necesidad de finura cualitativa por encima de toda sospecha. No hace falta una indagación minuciosa de estas impresiones, porque se han presentado en todas las sociedades de todas las épocas y los *imperfectos* estados socialistas del centro y del este de Europa de la segunda mitad del siglo XX no fueron en absoluto excepción a esta tendencia. Por tanto, en la *imperfecta* Checoslovaquia anterior a la llamada *Revolución de terciopelo* los sectores de la educación superior y de la investigación además de contar con huestes numerosas, formadas por individuos capacitados, estaban bien preparadas para la creación y reproducción del conocimiento en un número amplio de ámbitos. Pero cuando el sistema económico —y por lo tanto el de valores— cambió, cambió la estructura del sistema tecnocientífico. El estancamiento —o más bien retroceso— económico de los trabajadores de I+D+I, junto al potente atractivo salarial que ofrecía el desembarco de las empresas multinacionales de Occidente, produjo una deserción masiva de cuadros del sistema tecnocientífico. Lo peor de la situación no fue este hecho en sí, sino su complemento. La incidencia demoledora vino, por una parte, de la aquiescencia de los poderes públicos con el desmantelamiento de una estructura tecnocientífica que se calificaba en los términos peyorativos ya apuntados; por otra, del desinterés, sobre todo de los sectores más jóvenes de la sociedad, por incorporarse a una actividad —cuya dureza no se puede disimular— de dudoso porvenir. Por si fuera poco, las entidades económicas del mundo de los negocios o de los servicios que lanzaban su actividad o que la aceleraban buscaban cuadros bien preparados en informática y que conocieran idiomas extranjeros. Esto produjo un ostentoso vacío en el tramo de los trabajadores científicos veteranos, aunque jóvenes y útiles para emprender nuevas andaduras profesionales: las generaciones de treinta y cuarenta años. Y este vacío ha supuesto el tiro de gracia para el sistema checo en ciencia y tecnología.

Será complicado explicar este retroceso tecnocientífico para quienes realicen una aproximación simplista al problema de la acomodación entre economía, política, tecnología y ciencia sin reparar en el aspecto ideológico del problema. Desde una perspectiva interesada e interna a los países del G-7, tal como se apuntaba antes, puede pretenderse sustentar la afirmación de que a mayor desarrollo del capitalismo le corresponde un mayor potencial científico-tecnológico y puede ser que no sea inexacto. Incluso se podría apuntar que algunos países asiáticos que pugnan por ampliar mercados, además de peculiares condiciones de organización industrial y del mercado de trabajo, aumentan progresivamente su inversión en ciencia y en tecnología. Sin embargo, como pienso que se acaba de demostrar, gracias al análisis de Grobart, la imposición del capitalismo tras el *imperfecto* socialismo real de los países de Europa Central y del Este, supuso y está suponiendo destrucción del potencial científico y tecnológico en la República Checa. Consideraciones similares podrían hacerse respecto de Bulgaria, Hungría, Polonia y Rumanía. Consecuencias se pueden sacar muchas y muy interesantes. Pero son tan claras, que no merece la pena explayarse mucho más en ellas.

Naturalmente, toda esta larga reflexión sirve, por lo menos, para poner en tela de juicio la insistencia en la acomodación del complejo tecnocientífico al desarrollo del sistema económico. Una transformación de sistema económico en la dirección

correcta, de ser cierta la relación del sistema de axiomas que pretende implicar de una manera directa ambas variables (tecnociencia y desarrollo económico) tendría que haber supuesto una potenciación del proceso y no un retroceso tan acusado. *Ergo*, algo falla en el discurso. Más pegas a añadir a la reflexión serían las puntas de excelencia científica que se pueden encontrar en algunos países que, sin embargo, tienen graves problemas de desarrollo —Brasil, India o Argentina, por ejemplo— o a la ausencia de esa excelencia en otros con niveles de bienestar económico consolidado, como algunos minúsculos territorios europeos artificialmente contruidos y que en definitiva no pasan de ser estructuras sostenidas para legalizar dinero obtenido por medios poco honorables en otros estados. Mas para no desviarnos del hilo del discurso, situaremos unas conclusiones sobre lo que llevamos escrito.

Primera: La expansión del sistema tecnocientífico de un estado o de un grupo de estados está condicionada, por una parte, por el desarrollo general del Producto Interior Bruto. A más desarrollo económico, superado un umbral mínimo demográfico, le corresponden unos mayores potenciales científico y tecnológico.

Segunda: El sistema tecnocientífico de un estado o de un conjunto de estados está profundamente condicionado por la ideología dominante en el correspondiente espacio sociopolítico, que puede ayudar a potenciar o frenar la evolución del complejo ciencia-tecnología, así como —y esto de una manera concluyente— determinar la dirección de actuación, desarrollo y expansión.

Quiero decir con esto una cuestión que a algunos/as habría que hacer escribir cien veces como algunos maestros de antaño y de hogaño ordenan a su alumnado como forma de castigo: la ciencia en particular y la tecnociencia en general no son autónomas de nada. Ni de la sociedad ni de las ideologías que de ella emanan y que en todo momento la recorren.

LA HEGEMONÍA COMO IDEOLOGÍA

Hasta aquí se han repasado algunas contradicciones, que son los elementos que suelen servir de forma más fehaciente para suscitar y mantener los debates sobre las cuestiones teóricas que interesan en un determinado territorio intelectual. La ciencia moderna, desde el mismo momento de su aparición en la escena histórica con pretensiones protagonistas de la mano de Bacon —hasta entonces, como mucho, había sido mera actriz de reparto—, conllevó peculiaridades que impurificaron un tanto el mensaje de objetividad que pretendía. A mero título de ejemplo resaltaré entre esas peculiaridades el tema de Dios. La mayoría de los que sostenían que la ciencia debía ser ajena a matices y opiniones externas, se cuidaron mucho de subrayar su creencia en la existencia de un ente sobrenatural. Y aún estamos ahí. En nuestros días a cualquier científico lo pueden suspender e incluso expulsar de la universidad o de cualquier tinglado académico si se le ocurre plantear que la ciencia tiene que hacerse para que la Humanidad tenga un mejor pasar. Porque ese planteamiento no es científico. Pero a continuación —lo sabemos bien en los países de mayoría católica— pueden ofrendar a su Dios los propósitos de la comunidad científica, regalar una misa a tirios y troyanos para festejar no importa qué efemérides o para celebrar cualquier ventura o funeral y poner como bandera, modelo y ejemplo de quehacer científico a un tipo

tan mediocre como San Alberto Magno. Esto se debe, entre otras cosas, a que la mayoría de los oficiantes del período ilustrado y de los comienzos de la industrialización miraron hacia otro lado cuando surgieron escollos de carácter teórico en las cuestiones referentes a la supuesta objetividad de la ciencia. Tampoco dejó de manciullarse la pureza aparente de sus pretensiones, cuando menos por la vía de la incidencia filosófica primero y de los intereses (beneficios) económicos después. No obstante estas máculas, el producto (la ciencia) se colocó en el mercado de forma muy satisfactoria. Tanto es así que en un libro de Routledge, que ya se hizo famoso en su tiempo,²³ en el que se pretendía hacer balance de los logros prácticos de un siglo,²⁴ se sintetizaba el efecto social del aparato científico-técnico, señalando que todos esos inventos y descubrimientos que el siglo XIX había generado eran

«sólo parte de sus frutos, y de sus primeros frutos; porque es una filosofía que nunca descansa, que nunca ha alcanzado (su objetivo), que nunca es perfecta. Su ley es el progreso. Un punto que ayer era invisible es hoy su meta y será su punto de partida mañana».²⁵

A pesar de que a finales del siglo XIX ya habían llovido bastantes rasgos de lo que la nueva civilización representaba, la confianza en la ciencia aplicada —la básica era una herramienta conveniente pero no imprescindible— y el horizonte conceptual en el que se establecía la vida de la ciencia recogían esa idea de progreso ilimitado representada mejor que nada por el deseo de innovación tecnológica permanente que conllevaba la industrialización. Esa idea se asumió sin traumas ni quebrantos por la inmensa mayoría y se llevó a la práctica no sólo en las instituciones públicas, mayormente dedicadas a indagaciones de carácter no finalista —salvo pedido expreso— y por lo tanto no obsesionadas con los problemas propios de la aplicabilidad, sino que desplegó todo su poderío a partir de los objetivos de los entes privados, sobre todo en los Estados Unidos, pero también en Alemania, Francia, el Reino Unido y pocos más. Hasta tal punto se ha profundizado este proceso que K. Lorenz ha introducido el concepto de pensamiento tecnomorfo, esto es la tendencia a aplicar los procedimientos intelectuales propios de la física a los sistemas vivos, incluida la sociedad humana, en la que de nuevo aparece el problema del poder real sobre la naturaleza:

«Vivimos en un tiempo en que la Humanidad acaba de conseguir un enorme poder sobre la naturaleza inorgánica, poder que debe a una ciencia que se funda en la matemática analítica: la Física. De su aplicación ha nacido una técnica que se ha convertido en el instrumento más importante de la Humanidad. Como suele ocurrir con los medios para un fin, lamentablemente, en nuestra civilización occidental la técnica se ha aupado a la categoría de fin en sí mismo, con lo que ha impreso en el ser humano una peculiar mentalidad a la que yo suelo llamar pensamiento *tecnomorfo*. Esta manera de pensar se caracteriza por hacer extensiva la aplicación de métodos de pensamiento y de acción que han demostrado su aptitud en el tratamiento de la materia inorgánica, al mundo de los seres vivos, incluido el sistema vivo de la civilización humana».²⁶

Mas, volviendo a Routledge, no se quedaba ahí la apreciación, con ser importante, porque como breve prólogo a la obra, colocó una breve, pero rotunda reflexión de Macaulay sobre el conocimiento de las leyes de la Naturaleza (la ciencia) que hoy, todo hay que decirlo, suenan un tanto a políticamente incorrectas.

«Sólo por el conocimiento de las leyes de la Naturaleza puede el hombre sojuzgar su poder y apropiarse de sus materiales para sus propios propósitos».²⁷

Hoy sabemos que de ese sojuzgamiento han venido situaciones límite que amenazan con cuadros muy graves. Entonces, sin embargo, la ciega confianza en el progreso ilimitado —concepto introducido y apoyado en la cultura industrial— conducía a la despreocupación por los recursos con los que se podía alimentar la caldera de la máquina de vapor y por lo que pudiera salir por la chimenea. Mas, a pesar de los nubarrones que se cernían sobre el inconsciente colectivo popular, explicitados en las realidades que podían contemplarse a simple vista en las ciudades industriales y comentados en la literatura de consumo más general, en la que los *malos* siempre eran diestros en los conocimientos científicos y técnicos, la ciencia se instaló en las conciencias y sobre todo en las voluntades de las clases dominantes de los países más desarrollados, en función de las ventajas que podía otorgar para el mantenimiento y el desarrollo de esa dominación. De suerte que se expendió en la tienda ideológica de la época la idea de que la ciencia y la tecnología eran buenas en sí mismas y, además, eran democráticas porque su posesión no dependía de más privilegios que los que se derivaran del estudio y del esfuerzo de sus individuos y comunidades profesionales. Y como sobre estos extremos se alcanzó rápidamente el acuerdo entre las principales potencias del mapa geopolítico, se llegó a la conclusión que la ciencia era —lo de la tecnología ha seguido siendo y es más peliagudo— una de las actividades más abiertas que podían abordarse, una de las más internacionales. Como el deporte. Y así se ha venido sosteniendo.

Sin embargo, la comunidad internacional de países con entidad científica es en valor absoluto una pequeña parte del conjunto de la Humanidad, tanto desde el punto de vista de la población del planeta como del conjunto de países que entonces —y ahora— existían y existen. Sobre esto se puede establecer una hipótesis de trabajo —sobre la que se puede decir como Newton dijo a propósito de las suyas, *non fingo*— o, cuando menos, de encuadramiento de los asertos que se pronuncien. Se trata, simplemente, de desprestigiar el complementario del dominio de existencia haciendo una restricción del mundo real al mundo en el que se construye la ciencia, sobre todo en el ámbito de lo más específico de nuestro tiempo, el de la publicación de artículos en revistas especializadas. Es arriesgado, pero usual. No hay que hacer ningún mal gesto para admitir una fórmula bastante habitual en nuestro espacio historiográfico —y no sólo en él—. Podemos señalar por tanto que nuestro mundo es el mundo. El resto no cuenta o, como se dice en términos matemáticos, se puede desprestigiar. Aceptemos por tanto como axioma que se llame mundo internacional al mundo en el que se hace ciencia de cierto fuste y proyéctese el análisis a este espacio —mucho más pequeño, obviamente, que el original— en el que las relaciones internacionales entre los científicos se desarrollan fuertemente. ¿Ya está? ¿No hay nada más? ¿Podemos considerar resuelto el enigma de la definición internacional de la ciencia globalizada?

Para mí, por lo menos, hay tres cuestiones que me mueven a la reflexión. La primera está relacionada con un tema al que se ha dedicado mucho interés en los medios histórico-científicos: el problema del centro, que más propiamente debería llamarse

el problema de la cabeza. Dicho en otras palabras: entre los países que forman el mapa de la ciencia, ¿quién es el primero? Porque si hay un primero quiere decir que se establece una ordenación, con lo que las relaciones entre los elementos ya no serán de equivalencia sino de otro tipo. Y en todas las épocas hay datos que los historiadores privilegian para establecer su secuencia de territorios según su importancia científica para, de allí, extraer la correspondiente de autoridades.²⁸ Para nuestro estudio concreto, en el que se priorizan los episodios en los que juega un papel protagonista la llamada ciencia moderna, la exclusión no es incómoda. Desde luego, la concentración en el análisis de los hechos a partir de la Revolución Científica achica y concentra el mundo que en los últimos cuatro siglos ha desempeñado funciones protagonistas, preeminentes y dominantes en la ciencia, en la economía y en la política y del que se pueden extraer conclusiones más ilustrativas que puedan aclarar situaciones de cara al presente o al futuro. Aunque los estudios tiendan a ir por sectores disciplinares o por ámbitos geográficos y aunque la secuencia de centros o autoridades anteriormente aludidas se transformen conforme se modifica la correlación de fuerzas en la escena geopolítica internacional,²⁹ ese reducido mundo ha estructurado de manera bastante clara sus categorías de excelencia, según épocas. Así, si las luces científicas ilustradas tienen un marcado carácter francés y mucho más las de la época revolucionaria, las cosas cambian un siglo después, aunque obviamente la ciencia francesa, como he escrito en varias ocasiones, no sea precisamente despreciable. Por ejemplo, una autoridad de la historia de las matemáticas como Grattan-Guinness al referirse a esta disciplina en el período correspondiente al último tercio del siglo XIX señala³⁰ que

«Los contactos internacionales se desarrollaron fuertemente (en matemáticas) así como en las ciencias que dependían más de la colaboración internacional. Las matemáticas manifestaron la nueva actitud de forma muy marcada, con matemáticos que publicaban sus trabajos en revistas extranjeras mucho más frecuentemente que anteriormente. (...) Cuando el siglo se acercaba a su final Alemania (o mejor, Prusia) se elevó a la cumbre entre los países».

Es una afirmación contundente que conviene retener, aunque no sea novedosa, ya que hay un extenso consenso sobre la preeminencia alemana en la época aludida en matemáticas en particular. Lo más importante a destacar es la consideración de que en las fechas de referencia Grattan-Guinness considera —y con él muchos más— que hubo un primer elemento de la sucesión finita —y corta— de elementos integrantes del conjunto de países matemáticos. La segunda reflexión tiene que ver con la proyección exterior de cada comunidad nacional y la tercera con la presentación de los propios trabajos matemáticos. Novy y Folta,³¹ en un importante trabajo dedicado al análisis de los crecimientos cuantitativos en matemáticas en este mismo período considerado, señalan que algunos datos numéricos encierran mensajes escondidos. En primer lugar destacan que la mayoría de los trabajos de matemáticas que se publicaron en torno a 1900 lo hicieron en medios de comunicación no matemática —dos tercios—. Esto es relevante para el estudio de una comunidad profesional concreta, pero también lo es para considerar los caminos que muchos autores tuvieron que transitar para exponer sus resultados y para entender el proceso de expansión de la ciencia en

el que de manera clara intervinieron más factores que los meros deseos de comunicación entre científicos de diversos países. Novy, al analizar la revista checa de matemáticas y física, se interroga y da una explicación que matiza la sedicente perspectiva internacionalista a partir de un caso concreto. El ejemplo elegido por Novy es muy interesante porque al referirse precisamente a los países checos —que hasta 1914 formaron parte del imperio austro-húngaro— en los que el alemán era ampliamente conocido. Y no se puede minusvalorar que el alemán era lengua importante en las cuestiones referentes a la expresión matemática. Dice Novy:³² «¿Tenían los autores dificultades para publicar sus resultados o han jugado otras razones un papel principal?». En su opinión la causa de la publicación desde 1870 de los *Archives de sciences mathématiques et physiques* se debió a causas culturales y políticas. O sea, claramente ideológicas. Los matemáticos checos querían demostrar la riqueza e independencia de la cultura checa y su valor comparable al de otras naciones. He aquí un aspecto que no conviene pasar por alto: el deseo de países, de posición inicial no precisamente preeminente, de ser tenidos en cuenta en la comunidad internacional en una amplia gama de aspectos culturales.³³

El planteamiento que se acaba de traer a colación tiene que ver con la segunda cuestión que he formulado más arriba sobre la proyección exterior de las comunidades nacionales. Por lo que hace al caso de los países checos y eslovacos, la autorizada pluma de Lubos Novy permite dibujar un claro interrogante sobre el tema de la internacionalización. Pero quizás resulte aún más ilustrativa la referencia a un país que siempre se ha encontrado en vanguardia a lo largo y ancho de los tres últimos siglos y del que se dispone de mejor información. Me refiero a Francia, sobre cuya comunidad matemática, aunque circunscrita a la Société Mathématique de France, Hélène Gispert ha realizado un extenso estudio. En sus trabajos, dirigidos con preferencia al primer medio siglo de existencia de la sociedad matemática de Francia, Gispert³⁴ aporta datos muy significativos de lo que representan el crecimiento y la internacionalización en el mundo de las matemáticas de uno de los países más desarrollados. Veamos. En un pequeño cuadro pero muy explícito sobre la producción total de los miembros de la SMF y de su proyección internacional se pueden leer los siguientes números:

	1870-74	1890-94	1910-14
Media anual de artículos	104	218	185
De ellos aparecidos en el extranjero	8	27	36

Como la estadística sirve para mucho, estos números pueden constatar varias cosas. Se puede afirmar, por ejemplo, que la producción matemática de Francia aumentó en un 77,8% entre el quinquenio fundacional de la SMF y el inmediatamente anterior a la Gran Guerra. Se puede también observar con pertinencia que la publicación de artículos en el extranjero se multiplicó por más de cuatro. Pero también se puede advertir que la publicación francesa en el extranjero arroja unos porcentajes para los tramos elegidos del 7,69, 12,38 y 19,45%. Dicho en otras palabras: en el período en el que se da por consumada la internacionalización matemática, los trabajos franceses dirigidos a medios extranjeros no alcanzó el 20%, lo que visto desde el otro

lado significa que la inmensa mayoría de matemáticos franceses siguieron publicando en francés, en Francia y, como también señala Gispert, preferentemente en París. Y es que no se puede olvidar que las publicaciones son ingredientes imprescindibles de las carreras académicas y los jurados que evalúan y promocionan a los candidatos en casi todos los países son nacionales. Y en el caso francés no se puede hablar ni por asomo de mediocridad. Estamos hablando de autores como Jordan, Darboux, Poincaré, Borel o Picard, que publicaron fuera de las fronteras de Francia una parte muy pequeña de su copiosa producción. A este respecto Gispert destaca³⁵ que

«Picard, por ejemplo, que escribió hasta 1914 más de 400 artículos, no ha hecho aparecer más que una veintena de ellos en periódicos extranjeros».

En el ámbito de las matemáticas, las excepciones a esta regla definida por la tensión dialéctica nacionalismo-internacionalismo, podrían venir de dos medios singulares en el panorama internacional como son los *Rendiconti del Circolo Matematico di Palermo* y *L'Enseignement Mathématique*. De momento se puede señalar que el planteamiento internacional de la revista siciliana es bastante evidente simplemente por el exótico lugar de su nacimiento y por la recia personalidad de su fundador, G. B. Guccia. Es obvio que desde sus inicios la proyección internacional del *Circolo* y de los *Rendiconti* fue notable; sin embargo, como no ha dejado de destacar Brigaglia,³⁶ entre las primeras y más poderosas razones de Guccia para desarrollar su empresa se encontraba la siguiente reflexión:

«Italia... ocupa ciertamente uno de los primeros puestos en el ramo de las matemáticas puras...; pero si queremos conservar nuestro puesto y no dejarnos sobrepasar por otras naciones es menester procurar... la rápida difusión de nuestra producción en el extranjero».

Esta reflexión de Guccia nos permite retomar la primera de las reflexiones que me suscitaba la referencia al reducido mundo de la ciencia (por otra parte bastante coincidente con el de las matemáticas) y sus peculiares relaciones internacionales: el problema de la ordenación. Para el *internacionalista* Guccia, la difusión internacional no era un afán altruista y fraternal con objeto de compartir el saber entre todos los pueblos —¿hermanos?— del mundo, sino que tenía unas razones de cariz profundamente nacionalista: mantener el lugar de privilegio de Italia y no dejarse superar por otras naciones. Peculiar internacionalismo ¿no?

El mismo criterio parece animar a quienes gustan de ordenar los países por su importancia. Ya he aludido a la contundente afirmación de Grattan-Guinness sobre la posición de Alemania y es el momento de volver y reflexionar sobre ella.

Ahora, cuando la revolución de las comunicaciones en todos los sentidos ha impuesto la convicción de la aldea global, en la que las cabezas económicas y políticas del mundo instalan sus banderas en un mapa mundi en el que diversifican sus intereses, se está instalando un concepto de internacionalización nuevo que aún no sabemos muy bien adónde nos puede conducir. Pero en el siglo XIX, en el que los estados mayores de los países industrializados pugnaban por el control del mundo, las ideas de internacionalización eran distintas. El internacionalismo del siglo XIX es una tendencia de raíces proletarias que llega a cuajar en una organización, la Asociación Internacional de Trabajadores, que se extiende por el mundo con una sola pala-

bra, la Internacional, y que tiene un himno con el mismo nombre desde 1888. En esa organización todos los países caben y todos son, en principio, iguales. Ese es un internacionalismo social que extendió las ideas de cooperación y fraternidad entre los seres humanos. Frente a él los estados mayores de la guerra y la economía se implicaron en la hobbesiana guerra de todos contra todos por culpa del deseo de dominar la mayor parte de los territorios y mercados posibles. No creo que quepan dudas de que las hostilidades desatadas por la preeminencia económica o militar desataron una sucesión de guerras menores y mayores y de numerosos conflictos que crearon un panorama internacional más bien poco idílico. Como quiera que en el sistema económico dominante lo que tiene o gana uno no lo gana otro y como quiera que desde el punto de vista político-militar lo que controla o domina uno no lo suele hacer otro, la internacionalización existente ha sido del tipo: quítate tú que me pongo yo. Habitualmente por las malas.

Naturalmente, aparte de la economía, la política o la guerra, quedaba el mundo de las ideas en los que la ciencia y las matemáticas tenían un papel a jugar. En el terreno de las ciencias aplicadas y de las técnicas hace tiempo que quedó bastante claro que podían tener implicaciones económicas y militares. Los descubrimientos tecnocientíficos tenían valor económico y hace tiempo también que se demostró que la superioridad tecnocientífica permite matar niños y mujeres sudaneses, irakíes, serbios o afganos con la mayor impunidad.³⁷ Estos hechos han impuesto desde hace dos siglos el secreto en las relaciones científicas internacionales y la ausencia de cooperación internacional. Ningún tipo de internacionalización igualitaria ha sido posible en estos ámbitos y lo que se lee en las revistas o es obsoleto o no es aprovechable, sobre todo en la vía de algún tipo de rentabilidad. Las ciencias básicas podían haber sido un territorio en el que se plasmasen las tendencias de cooperación internacional, pero —siempre hay un pero— en la medida en que participen de los programas anteriormente aludidos corren un camino parecido al de sus parientes aplicadas.

¿Cómo interpretar, entonces, el resto de las relaciones internacionales en el ámbito científico? También se puede deducir alguna pista de la cita anterior de Grattan-Guinness. Si volvemos al período anterior a la Gran Guerra tendremos una escena donde Alemania o Prusia ocupaban el lugar culminante en la comunidad matemática. Esto significa que ellos definían sus propios proyectos, sobre los temas que les interesaban a ellos y a los que invitaban a colaborar a algunos matemáticos seleccionados en otros países. Es la antigua y conocida fórmula de la caza de talentos que tiene una denominación clara en las relaciones entre personas físicas o jurídicas: relaciones de hegemonía. Un documento tan poco sospechoso de parcialidad como el informe sobre el desarrollo humano del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) señalaba —a propósito de la sangría de cuadros científicos— lo siguiente:³⁸

«Los países en desarrollo pierden miles de personas capacitadas todos los años: ingenieros, médicos, científicos, técnicos. Frustrados por los bajos salarios y la limitación de oportunidades en sus países, se marchan a países más ricos en donde sus talentos puedan encontrar un mejor uso y sean mejor remunerados. (...) Los países industrializados se benefician ciertamente de las capacidades de los inmigrantes. Entre 1960 y 1990, Estados Unidos y Canadá aceptaron más de un millón de inmigrantes profesionales y técnicos de países en desarrollo. El sistema educa-

tivo de Estados Unidos depende en gran parte de ellos. En 1985, aproximadamente la mitad de los profesores-asistentes menores de 35 años de las instituciones de enseñanza de ingeniería eran extranjeros. Japón y Austria también han hecho esfuerzos para atraer inmigrantes calificados».

«Esta pérdida de trabajadores calificados representa una severa hemorragia de capital. Según estimaciones del Servicio de Investigaciones del Congreso de Estados Unidos, en 1971-72 los países en desarrollo en conjunto perdieron una inversión de US\$ 20.000 en cada emigrante calificado, lo que equivale a un total de US\$ 646 millones».

«[Algunos países] están perdiendo capacidades que requieren urgentemente. En Ghana, el 60% de los médicos que estudiaron en los años ochenta vive hoy en día en el exterior, situación que plantea una escasez crítica en el servicio de salud. Y se calcula que, en conjunto, África ha perdido hasta 60.000 administradores de nivel medio y alto entre 1985 y 1990».

Las vinculaciones internacionales entraron en una dinámica en la que el país —o los países— hegemónicos impusieron sus reglas de excelencia. La primera es el privilegio de la lengua dominante que coloca automáticamente a quien sin poseerla pretende incorporarse al *main stream* a un evidente sobreesfuerzo. Y las lenguas no se han privilegiado históricamente por razones lingüísticas sino por las de poder político y económico. La segunda manifestación de la hegemonía fue la prevalencia de unos temas que se consideraron actuales o de vanguardia, frente a otros que se consideraron obsoletos e irrelevantes. La tercera de las incidencias de la hegemonía en la comunidad científica es el tema del prestigio otorgado por la publicación en unos medios y no en otros.

En suma y resumen, la internacionalización de la ciencia no fue internacionalista en sentido de igualación y fraternidad de colaboración, sino restringida a un pequeño conjunto de países —por otra parte variable— y hegemónica en el interior de dicho conjunto. Datos relevantes de esta realidad nos llevarían a otros dominios de la comunidad científica, como el de las instituciones internacionales.

La hegemonía es una realidad política, económica y militar. Creo que no se puede negar alegremente ni sostener la patraña de la igualdad democrática entre hombres y pueblos, porque no hay más que ver el funcionamiento de las instituciones internacionales (simplemente lo que cuentan los medios de información general) para entender cómo se despachan los asuntos del planeta, cómo se embarga comercialmente a unos y cómo se bombardea impunemente a otros, destruyendo sus infraestructuras y llevando a los países a la ruina y a los pueblos a las privaciones y a la desolación. Esto parece que cada día está más claro y no parece preciso insistir mayormente en ello. Quienes están de acuerdo con el sistema sostendrán lo justo del actual estado de cosas y, quienes no lo estamos no nos vamos a convencer fácilmente de sus bondades... Aquí estamos analizando el tema de la instrumentalización de la ciencia y de sus conexiones ideológicas entendiendo que la hegemonía de unos sobre otros es una de las formas ideológicas más evidentes en estos momentos en el mundo.

Hay en estos contextos internacionalistas muchos matices en los que la supuesta asepsia metodológica y procedimental esconde rasgos ideológicos que se camuflan en el aparato argumental. Ya se ha aludido, por ejemplo, a la desbandada de científicos

que implicó el ascenso al poder del nazismo en Alemania. Se podría continuar con otro tema conexo, también desarrollado en la literatura, que saca a la luz aspectos pintorescos encubiertos bajo el manto de la supuesta acogida humanitaria de los científicos perseguidos por parte de algunos países. Hasta se han llegado a intuir algunos detalles referentes a la acogida o al rechazo en función de aspectos como las ideas políticas de los perseguidos o su adecuación profesional para determinados proyectos. Este tipo de aproximaciones historiográficas son favorecidas si se santifica científicamente como únicamente riguroso y válido el enfoque empirista, con el que se manejan bagajes documentales procedentes de instituciones concretas y de un cierto rango público. Nada por tanto se puede decir de intereses oscuros o explícitos, de intenciones, de animadversiones de carácter personal, de posiciones políticas preestablecidas. Y mucho menos de lo que quedó en el camino por la acción de las censuras existentes en todos los ámbitos, incluidos, por supuesto, los que pasan por ser más democráticos. Poca luz y, en su caso, poco interesante, poco concluyente y poco consistente, puede obtenerse de los estudios histórico-científicos si no se indagan las contradicciones estructurales y profundas y, en un símil con algunas metáforas de las que siempre se echa mano, si no se estudian las cloacas del sistema tecnocientífico.

La comunidad científica, que cada vez dispone de más cauces administrativos y burocráticos para una cierta representación institucional está inerme ante las posiciones del oficialismo científico que impone en todas partes su concepto hegemónico de científicidad del que se excluyen, en principio, la mayoría de los proyectos discrepantes. A la opinión pública se le presentan estas realidades como escenarios de normalización, a los que no se adaptan los individuos conflictivos, rebeldes o hipercríticos. El proceso imparabile es el de la progresiva marginalización de los diferentes, que a menudo sufren un proceso de autoinculpación por haber optado por temas, metodologías o actitudes no ortodoxas. Y si alguien insiste en denunciar las injusticias de que ha sido objeto, no se debe esperar con excesiva confianza la recompensa de la solidaridad. Muchos colegas le tildarán de fracasado o enfermo mental y en cualquier caso encontrarán razones para afianzar el proceso de marginalización. Por supuesto estos casos se esconden. Y tanto los mandatarios de la comunidad científica, como los de las diferentes instituciones, y como los políticos que las tienen bajo su responsabilidad presentarán, por el contrario, la fotografía de un mundo armonioso en el que todo va bien. La comunidad científica en casi todos los ámbitos pierde progresivamente sus señas de identidad y al aferrarse a presupuestos ideológicos extremistas, como la autonomía a ultranza y el cientismo, olvida sus principios éticos y sus fundamentos intelectuales en beneficio de los proyectos neoliberales de la sociedad o de empresas privadas en el contexto de proyectos financiados desde el exterior.

Naturalmente hay matices. Para contener el desasosiego de los más radicales y para tranquilizar la conciencia superficial de la comunidad científica, los organismos científicos destinan algunos fondos para financiar una investigación crítica, que queda como un adorno necesario para mostrar su amplitud de miras y su talante democrático. Estas ayudas, cada día más ajenas a las vías regulares, tienen el carácter de una especie de premio de consolación. Son ayudas destinadas a recompensar esfuerzos de profesionales de la diáspora que en ocasiones ya están en el paro. Pero sirven de coartada y lavan conciencias.

NOTAS

* El presente trabajo ha sido parcialmente financiado por el Proyecto de Investigación BHA2001-2525.

1. En los días de los cobardes bombardeos de la OTAN contra Serbia y Montenegro se generó una amplia literatura internacional y mucha correspondencia entre los colegas yugoslavos de la Universidad de Belgrado y de otros centros de educación superior y de investigación del país con profesores e investigadores que residíamos fuera del teatro de la Guerra de la OTAN contra el pueblo yugoslavo. Una cosa me quedó clara. Cuando un científico, al que le están cayendo bombas al lado o encima, se pregunta *¿por qué?*, está haciendo ideología.

2. La onda expansiva del nacionalismo croata alcanzó de hecho ámbitos tan periféricos como la comunidad de historia de la ciencia. A algunos conocidos historiadores de la ciencia de origen croata se les escucharon soflamas pronazis, como hace seis decenios.

3. Esta expresión es del profesor de la Universidad Libre de Berlín, Eckart Leiser, que ya ha llegado a hacerla figurar en la cubierta de uno de sus últimos libros. *Vid.* LEISER, Eckart (1998), *Cruzar las fronteras. En búsqueda de una antropología post-hegemónica*. Rosario, Homosapiens Ediciones.

4. SIEGMUND-SCHULTZE, Reinhard (1998), *Mathematiker auf der Flucht von Hitler. Quellen und Studien zur Emigration einer Wissenschaft*. Braunschweig/Wiesbaden, Deutsche Mathematiker-Vereinigung, Dokumente zur Geschichte der Mathematik, Band 10.

5. *Ibidem*, pp. vi-vii. La traducción es del jugoso comentario de su compatriota Eckart Leiser. *Vid.* LEISER, Eckart (1999), «Matemáticos en fuga de Hitler: hechos, mitos y su investigación. Apuntes relativos al libro de Reinhard Siegmund-Schultze». *LLULL*, 22(43), 199-209.

6. *Ibidem*, p. 200.

7. Expulsión de los científicos de la antigua RDA de su puesto de trabajo y de su oficio.

8. La expresión es de Leiser.

9. GROBART SUNSHINE, Fabio (1998), «La economía de tránsito y su incidencia en el potencial científico-tecnológico». *LLULL, Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las Técnicas*, 21(40), pp. 89-115.

10. *Ibidem*, p. 90.

11. Un avance de este autor a todo el antiguo campo socialista europeo se encuentra en su trabajo *Las reformas neoliberales en la Europa exsocialista: consecuencias para el potencial científico-tecnológico* (Preprint, La Habana, 1998).

12. En el artículo de Grobart sobre el que trabajamos se citan un buen número de fuentes que van desde las emanadas del propio territorio hasta las de procedencias tan poco sospechosas de veleidades igualitaristas como la Unión Europea o el Vicedecanato de la Facultad de Económicas de la Universidad Complutense de Madrid, que al parecer tiene recursos para ediciones de documentos de trabajo sobre los antiguos países socialistas y sus perversidades.

13. Este tipo de restricciones estaba impreso en cada producto. Cuando uno adquiría para uso público o privado algún tipo de material de tecnología que se considerara mínimamente avanzada en Occidente, firmaba, en el paquete de la adquisición, documentos que le prohibían la filtración de cualquier información o aprovechamiento a una larga lista de países del mundo de distinto sistema económico, entre los que, por supuesto, estaba Checoslovaquia.

14. Como no es muy difícil de intuir, este tipo de turbulencias fueron acompañadas de otro tipo de actividades *ilícitas*, pero habituales en los países capitalistas, prácticamente desconocidas en el marco anterior, hasta el extremo de no contar con aparato legislativo con que hacerles frente. Contrabando, tráfico de drogas, trata de blancas (y en otros sitios de mulatas, negras o lo que se tercié), lavado de dinero, que tanto *empleo* crean en los países del llamado mundo libre y tantas fortunas y dirigentes sociales generan, aparecieron también con todo su empuje.

15. En algunos casos —y esto no ha sido exclusivo de la República Checa— la adquisición de firmas por parte del capital extranjero se hizo para acometer una reconversión drástica. En otros, para proceder lisa y llanamente a su cierre.

16. GROBART, *op. cit.*, p. 97 y pp. 111-112.

17. *Ibidem*, p. 98.

18. No deja de ser interesante comprobar cómo aflora *la ideología*, como ente, en los discursos de algunos políticos y en los plumíferos a su servicio en los más diversos campos. Lo más burdo suele darse en asuntos como el respeto a los derechos humanos o el terrorismo a la hora de enjuiciar, por ejemplo, la actuación de Estados Unidos con los presos de Guantánamo o la eliminación por asesinato selectivo de enemigos políticos por parte de Israel o Estados Unidos. Pero con la ciencia ocurre lo mismo. Cuando se trata de evaluar la ciencia que se cocina en sus medios no debe atenderse a ningún tipo de valor externo, pero cuando lo que se enjuiciaba era la ciencia del socialismo, entonces, todo valía.

19. Que ¡oh milagro! ¡Increíblemente no estaban muertos!

20. DHOMBRES, J., y DHOMBRES, N. (1989), *Naissance d'un nouveau pouvoir. Sciences et savants en France (1793-1824)*. Paris, Payot.

21. Es obvio que mujeres no había en proporción significativa como para aparentar la presencia de un grupo. Es más, alguna mujer que se atrevió a hacer algunos pinitos en el campo de la creación científica o literaria, adoptó un nombre masculino para su aparición en sociedad. Sophie Germain o Cecilia Böhl de Faber pueden servir para justificar el aserto.

22. Otro caso distinto sería el de Alemania, sobre todo en el proceso de vertiginoso desarrollo capitalista en el siglo XIX. Y, por tanto, claramente insertado en los esquemas de la economía de mercado. Pero los casos de enriquecimiento —que efectivamente se dieron, al igual que en Inglaterra y en Francia— tienen, sobre todo, que ver con la capacidad del sistema para ensamblar de forma exitosa y productiva la investigación y la explotación industrial.

23. Para hacerse una idea cabal de la importancia de este voluminoso texto de 681 páginas en 4.º, quizás baste recordar que ha sido reimpresso —que yo sepa— hasta 1989. ROUTLEDGE, R. (1989), *Discoveries and Inventions of the Nineteenth Century*, London, Bracken Books.

24. Aunque también se aludiera a alguno teórico, como el equivalente mecánico del calor, que se enfatizaba particularmente.

25. ROUTLEDGE, *op. cit.*, p. 1.

26. LORENZ, K. (1988), *La acción de la Naturaleza y el destino del hombre*. Madrid, Alianza, pp. 326-327.

27. ROUTLEDGE, *Ibidem*.

28. En este tipo de estudios se suelen dejar al margen la época antigua y medieval, a pesar de que hubo centros nucleares de la actividad científica —piénsese sin más en Alejandría, Bagdad, Salerno o Toledo en sus correspondientes épocas—.

29. Hay, desde luego, muchos ejemplos notorios y notables que explican este aserto. El contrapeso de Gauss y Gottinga a la entidad científica de la Francia napoleónica que aparece en muchas historias de la ciencia y de las matemáticas no puede tener otra explicación que la del creciente peso político de Alemania en la escena europea en el siglo XIX. Igualmente, la presencia de muchos autores menores ingleses o americanos en los manuales y la ausencia de otros pertenecientes a otros territorios no puede tener otra razón que el ánimo de conseguir la presencia de representantes de estos países en la historia intelectual de la Humanidad en el mayor número posible de épocas.

30. GRATTAN-GUINNESS, Ivor (1993), «European Mathematical Education in the 1900s and 1910s: Some Published and Unpublished Surveys». In Elena AUSEJO y Mariano HORMIGÓN (eds.), *Messengers of Mathematics: European Mathematical Journals (1800-1946)*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, pp. 117-118.

31. NOVY, Lubos, y FOLTA, Jaroslav (1965), «Sur la question de méthodes quantitatives dans l'Histoire des mathématiques». *Acta historiae rerum naturalium necnon technicarum, Special issue, I*. Praga, pp. 3-35.

32. NOVY, Lubos (1993), «Le Journal Tchèque de mathématiques et de la physique». In E. AUSEJO, y M. HORMIGÓN, *Messengers of Mathematics...*, p. 222.

33. Aunque esta vertiente no conlleva, en principio, condicionamientos peligrosos desde el punto de vista político, sí que los tiene desde el higiénico-sanitario, ya que puede producir esquizofrenia profesional. Este fenómeno, que se conoce bien, porque se da en países como España y en muchos otros, se caracteriza por una autoselección creativa de los trabajos científicos. Los que se estiman mejores se publican en la lengua del país hegemónico y los menos brillantes en lengua vernácula y en el interior del propio país. Esta penosa realidad marca algunos derroteros del internacionalismo científico de los siglos XIX y XX, si bien en el primero de estos dos siglos aludidos el enfoque no fue tan monolítico como en el segundo.

34. GISPERT, Hélène (1993), «Le milieu mathématique français et ses journaux en France et en Europe (1870-1914)». In E. AUSEJO, y M. Hormigón, *Messengers...*, p. 137.

35. *Ibidem*, p. 141

36. BRIGAGLIA, Aldo (1993), «The *Circolo Matematico di Palermo* and its Rendiconti: The contribution of italian mathematical community to the diffusion of international mathematical journals 1844-1914». In E. AUSEJO, y M. Hormigón, *Messengers...*, p. 71.

37. Por desgracia, también los avances tecnocientíficos han posibilitado que los explosivos contenidos en una mochila puedan explosionar en trenes repletos de trabajadores y estudiantes, con impunidad, porque quien fabrica la bomba, la coloca y luego llama a un teléfono móvil para que estalle se encuentra, en el momento clave, lejos del teatro de operaciones. Pero hay impunidades e impunidades. Los que siembran la muerte con mochilas son, más temprano o más tarde, llevados ante la justicia y ser juzgados por sus actos. Lo que los americanos vienen realizando en los últimos años —esto es, los bombardeos desde barcos, aviones o países inalcanzables para los bombardeados— es, no creo que puedan quedar muchas dudas al respecto, genocidio con impunidad.

38. PNUD (1992), *Desarrollo Humano: Informe 1992*. Bogotá, Tercer Mundo Editores, pp. 134-135.



LA PERSPECTIVA CULTURAL Y ARTÍSTICA: CIMIENTOS DEL REINADO DE ISABEL DE CASTILLA

José Miguel LÓPEZ VILLALBA

Profesor titular de Paleografía y Diplomática de la UNED

Profesor-tutor de la UNED de Calatayud

INTRODUCCIÓN

Durante el presente año los españoles celebraremos el quinto centenario de la muerte de la reina Isabel de Castilla. Si hoy en día la figura de la reina castellana sigue impresionando a los lectores menos avisados es, con toda probabilidad, porque muchas de las decisiones que tomó hace 500 años aquella extraordinaria mujer han seguido presentes en la vida de España.

El reinado de Isabel y Fernando fue pródigo en grandes empresas políticas y militares: la guerra civil por la legitimidad de acceso al trono, la guerra por la expulsión definitiva de los musulmanes del solar hispano, triunfo que les aportó una gran fama internacional, pues los musulmanes avanzaban por todos los frentes mediterráneos; las conquistas y descubrimientos ultramarinos, en primer lugar de las Islas Canarias y posteriormente las Indias Occidentales, la política matrimonial procurando alianzas en contra de Francia, la creación de la Inquisición o la búsqueda de la unidad religiosa, entre otras.

Fuera de nuestras fronteras también acontecían hechos singulares que conmocionaban grandemente, como la caída de Constantinopla, lógico resultado del gran poder expansivo del Islam y la debilidad del Imperio Bizantino, que además supuso, para los primeros, que las puertas de una Europa convulsionada por guerras internas quedasen francas. Pero, desde la perspectiva de estas líneas, de entre todos los acontecimientos que sucedieron en la época de nuestros Reyes Católicos destaca sobremedida la expansión del Renacimiento en Europa. Una eclosión de modernidad recorre todas las cancillerías y se intuye por todos lados la luz de un nuevo amanecer cultural y artístico.

Así, los Reyes Católicos, en especial Isabel, a pesar del enorme esfuerzo que suponía el gobierno de dos reinos de importancia principal en el concierto de las naciones europeas, tuvieron el acierto de vislumbrar lo que se presumía como futuro, pero sin olvidar las presencias del arte oficial. Gracias a su apoyo, los reinos hispánicos gozaron de un elevado esplendor en la cultura y en las artes. La Iglesia, la nobleza y, cómo no, los propios reyes desarrollaron una acertada y denodada protección a todo el espacio intelectual. Resulta pues de inusitado interés el repaso cultural

de esta etapa de gobierno en la que convivieron diferentes alternativas, aunque finalmente, se acabase por aceptar el italianismo renacentista, al igual que en el resto de Europa.¹

EL MUNDO DE LA CULTURA

Llama la atención la unanimidad existente entre los especialistas del período al destacar la originalidad que presenta la España de los Reyes Católicos en las diferentes manifestaciones culturales. Aquel tiempo, que fácilmente pudo haber quedado como un efímero momento de transición, con las ambigüedades propias de todo intento, se nos manifiesta como un magnífico jardín en el que las formas artísticas y culturales de todo tipo nacen, florecen y se renuevan con un esplendor insólito, sirviendo de germen para las mayores empresas de los siglos posteriores.²

Es tal, pues, la insolencia con la que se despliegan las diferentes modalidades culturales, tan abultada la nómina de artistas, tan profusos los ejemplos o tan pródigo el acrecentamiento de la actividad literaria, y esto, sólo por ejemplificar algunos aspectos de la citada eclosión intelectual, literaria y artística del momento, que sería de todo punto ilusorio por mi parte que pretendiese, en el breve espacio de tiempo que supone una conferencia, acercarlos con alguna profundidad a la magia del mundo isabelino.

Así, podrían ser mil los aspectos a tratar o, por el contrario, limitarnos a uno sólo, pero se ha elegido un ejercicio intermedio; por ello, dedicaremos este acercamiento en primer lugar al esplendor cultural de su época, es decir, a conocer, otras veces a intuir, algunas claves que nos hagan más asequible el discernimiento de un período tan genial como complejo.

Entre las múltiples circunstancias que influyeron para alcanzar aquella magnificencia, no fueron las de menor importancia los antecedentes que obraba en el paisaje cultural y artístico del siglo XV peninsular, en lo que María Rosa Lida consideró «Prerrenacimiento» español³ y que no sería sino la intensificación consciente del influjo latino que orienta la corriente de un humanismo activo en la literatura romancesca, en palabras de Francisco López Estrada.⁴

El Humanismo fue penetrando lentamente en las tierras castellanas, pero sin manifestar la admiración hacia el mundo romano de sus ilustres coetáneos en Italia, con toda seguridad porque en el Medievo hispano no se habían idealizado los componentes de la antigüedad clásica.

En los reinos peninsulares se había producido un proceso de acompasada mutación cultural a lo largo de la Baja Edad Media que se plasmará, ya de modo inequívoco, durante los primeros reinados del siglo XV. En el reino de Castilla, Juan II (1406-1456), padre de Isabel I, propició en las tempranas décadas del siglo el desembarco del conocimiento de los humanistas italianos del Quattrocento temprano, por medio de aquellos eruditos españoles que acudieron al concilio de Basilea de 1432.⁵ También encargó numerosas traducciones al castellano de los textos retóricos clásicos, muchas veces desde el italiano, a autores tan interesantes como Pero Díaz de Toledo o Alonso de Cartagena. Por todo ello fue un ejemplo a seguir, según se puede leer en el *Doctrinal de Príncipes* de mosén Diego de Valera,⁶ en el cual y dirigiéndose al rey católico Fernando de Aragón le dice:

«E aún en nuestros días los muy excelentes príncipes de gloriosa memoria, Don Iohán, el segundo de este nombre en Castilla, e don Alfonso de Aragón, tíos vuestros, no menos se dieron a la moral, philosophía e lengua latina e arte oratoria e poesía...».⁷

Efectivamente, en la Corona de Aragón, el tío de Fernando el Católico, Alfonso V, apoyó con gran tesón el desarrollo de las artes y las letras, sobre todo durante su estancia napolitana, y su sucesor Juan II, padre del rey católico, encargó la traducción de la *Eneida* a Enrique de Villena.

Por otro lado, el príncipe de Viana, don Carlos, llegó a escribir obras originales a la vez que realizaba algunas traducciones. Mientras que en Portugal don Duarte encargó a Alonso de Cartagena el *Memoriale Virtutum* (1422) y la versión de la *Rethorica Vetus* de Cicerón (1424-1431).

Prehumanismo: Nobles, eruditos y lectores

Si descendemos a un contexto socio-cultural más amplio, observamos que desde mediados del siglo XIV se van pergeñando unos cambios lentos, pero irreversibles, que irán dibujando un horizonte de elevación intelectual gracias a dos cuestiones principalmente. En primer lugar, la extensión del conocimiento del Humanismo por toda Europa; y por otro lado, la formación y sedimentación de las lenguas vulgares, lo cual se refleja en un público, que en principio no parece mucho más culto, pero que proporcionalmente superaba todo lo conocido hasta el momento. Un público que encarga obra artística y que colecciona libros, libros que tal vez lee.

Estamos ante un estrato social que en Castilla será representado por una nobleza nueva que protagonizará un alejamiento de la clásica función de *bellatores*, es decir, que escenificará el paso de la nobleza guerrera y semialfabetizada a la nobleza cortesana y culta. Un colectivo que aparece reflejado en la *Visión Deleitable*, de Alonso de la Torre, en la que se observa la disolución del viejo espíritu caballeresco y su trueque por la habilidad en la intriga cortesana.⁸

Será esta nobleza del cambio la que, lógicamente, protagonizará un papel esencial en el desarrollo cultural del siglo XV comenzando por la temprana sustitución, en sus aún escasas bibliotecas, de los libros de caballería por los autores clásicos. Estas nuevas lecturas servirán de ayuda para mitigar su conciencia de inseguridad ante la mutación de la situación político-social o, tal vez, un nuevo patrón de valores ante las situaciones devenidas.

Los grandes precursores fueron Juan de Mena,⁹ el marqués de Santillana,¹⁰ Pero López de Ayala,¹¹ Fernán Pérez de Guzmán,¹² Enrique de Aragón, marqués de Villena¹³ o Alonso de Cartagena,¹⁴ cuyo prólogo de su traducción del *De inventione* está considerado como el primer documento del humanismo español.

Pero no debemos equivocarnos, ya que no será dentro de esta alta nobleza, sino en el entorno cultural que la rodeaba, donde realmente se encontraba un ámbito privilegiado de artistas, eruditos locales o intelectuales menores que fueron los auténticos prehumanistas, tanto por su dedicación al estudio como por su intensa participación en los cenáculos intelectuales. Hernando del Pulgar nos describe uno de los más conocidos, la

llamada Atenas arriacense, refiriéndose a la corte que se formó en la Guadalajara de mediados del siglo XV, alrededor de la figura de don Íñigo López de Mendoza:

«Tenía en su casa doctores e maestros con quienes platicava en las ciencias e lecturas».

Se debe destacar en dicho período pre-isabelino una significativa y creciente afición general a la lectura, producto del despegue cultural y cuyos destinatarios son en su mayoría laicos que además, abandonando paulatinamente el latín, leen en lenguas vernáculas, preferentemente en castellano.

Por otro lado, los libros alcanzan a ser no sólo un vehículo cultural, sino que son vistos como un objeto artístico, un producto caro que requiere la colaboración de diferentes especialistas para trabajar en los materiales que lo integran (pergamino, miniaturas, encuadernaciones lujosas). La extensión del uso del papel conllevó, sobre todo tras la utilización masiva de la imprenta, una posibilidad de acceso a un público más amplio por el consiguiente abaratamiento de los precios.

El libro pasó a ser una parte sustancial e inalienable del patrimonio de la alta nobleza, las bibliotecas llegan a vincularse al mayorazgo. Durante el siglo XV fueron famosas las bibliotecas de Enrique de Villena, Íñigo López de Mendoza, marqués de Santillana, Pedro Fernández de Velasco, conde de Haro, Alfonso de Pimentel, conde de Benavente, Fernán Pérez de Guzmán, Pedro y Álvaro de Estúñiga, condes de Plasencia, Juan de Guzmán, duque de Medina Sidonia y Pedro Fernández de Córdoba, marqués de Priego.¹⁵

La transformación de la lectura, para el más sector privilegiado de la sociedad, de un medio de adquisición de conocimientos a un fin en sí misma, supone un cambio trascendental en la relación entre autor, libro y lector.

Ideología y cultura

Isabel de Castilla heredó un ambiente cultural adecuado que ella desarrolló e impulsó con buen ánimo. Ciertamente es que no había nada de novedoso en su preocupación por extender el ámbito cultural, ya que era un programa que ya había hecho propio el estamento nobiliario castellano. La nobleza colaboró en el proceso de cambio cultural que se fue pergeñando en el otoño medieval hispano, a pesar de tener una escasa formación escolástica y una conocida aversión hacia el conocimiento abstracto, que pueden considerarse como referencias claras de un ambiente cultural que les caracteriza y que se enriquecerá lentamente.

El mundo ideológico previo a su reinado fue utilizado bajo el formato de procedimiento propagandístico con unas dimensiones desconocidas hasta entonces y ofreciendo un discurso político coherente. El Estado toma forma y con él nacen dos estructuras indispensables y complementarias: la de la legitimación ideológica de su gobierno (no olvidemos el origen traumático de su llegada al poder) y la de la opinión, cuyo funcionamiento depende del nivel de desarrollo de los instrumentos culturales de la comunicación.

El Estado moderno nace en el contexto de una pretendida agitación cultural cuya clave formal es la capacidad de controlar la información; el Estado actúa a través de

la propaganda, es decir, de la manipulación de la información. Aparece a escena el humanismo en su dimensión política, con un marcado carácter ideológico, nacionalista y propagandístico.

Los dictados de la fe y del saber, de la cultura, en definitiva, están para reforzar la idea de Estado. Los intelectuales al servicio del poder formularán la concepción divina de la realeza y exaltarán el carácter de *Summa Christianitas* de nuestros católicos monarcas, en especial de Isabel. Por ello, cronistas e historiadores gozan de la protección de la reina que los aplicará con denuedo a definir la respuesta política a uno de los mayores problemas suscitados al inicio de su reinado, la lógica crisis de legitimidad que se produce tras su convulsivo acceso al trono.

Desde estos círculos intelectuales se propone a Isabel un programa preferentemente laico. Gómez Manrique llega a aconsejar a la reina con estas palabras:

*«No se querrá saber si habéis rezado mucho, ni si os habéis disciplinado. Se os preguntará si habéis administrado la justicia con pasión, si habéis condenado a los culpables o si habéis tolerado a los malandrines, he aquí sobre lo que seréis juzgada».*¹⁶

Por otro lado será desde la misma corte donde surja el fomento de la imagen de Castilla como catalizadora de una conciencia política de lo hispano.

Isabel: culta y progresista

Se puede decir sin temor a errar que Isabel la Católica fue una reina culta, pues nos han quedado referencias múltiples de su afición a la lectura, al estudio y al mecenazgo cultural de todo tipo, tal como se refleja en la *Epístola exhortativa a las letras*, de Juan de Lucena.¹⁷

Todos los cronistas de la época y los posteriores historiadores hacen mención al ejemplo personal que dio la reina en el aspecto cultural, comenzando por sus estudios en latín utilizando para ello el buen hacer didáctico de Beatriz Galindo «La Latina». Fernández de Oviedo, cuenta en su obra *Batallas y Quinquagenas* cómo la reina, deseando aprender envió a por «La Latina» a la Universidad de Salamanca:

*«e así lo fue fecho, e fue muy grande gramática e honesta e virtuosa doncella».*¹⁸

Aunque la figura de «La Latina» daría para muchas páginas de análisis, nos despediremos de ella con las palabras de Lope de Vega en *El laurel de Apolo*:

«Como aquella Latina que apenas nuestra vista determinaba si fue mujer o inteligencia pura, docta en hermosura y santa en lo difícil de la corte».

Tan aprovechado fue el estudio que llevó a cabo Isabel, que Hernando del Pulgar nos manifiesta en su *Crónica*:

*«e alcanzó en tiempo de un año saber dellas tanto que entendía cualquier tabla o escriptura latina».*¹⁹

Similares asertos escribe Lucio Marineo Sículo en su *De rebus hispaniae Memorabilibus*.

La obra y el ejemplo de Isabel se inició en su propia familia y fue siguiendo el mismo criterio educativo que probablemente hubiese deseado para ella. De tal modo recibieron sus hijos una formación esmerada que Jerónimo Münzer, tras su viaje de 1495, alababa el saber de la reina y la educación de sus hijos, pero sobre todo los conocimientos en latín y oratoria que mostraba el príncipe Juan:

*«Con la ayuda de buenos maestros tal educación les da la madre, que es de esperar resplandezcan en sumo grado en toda clase de virtudes. El serenísimo príncipe Juan es el único hijo varón: joven de diecisiete años que, para su edad, sabe tanto latín y es tan buen orador; que causa admiración».*²⁰

Pero aún fue más lejos, y en su deseo de progreso llamó a la corte al humanista italiano Pietro Mártir de Anglería, al que impulsó a establecer una academia para los nobles.²¹ En un primer momento, el intelectual italiano dudó si debía acometer tal empresa debido a la mentalidad que todavía asumían los jóvenes nobles de la época. Es el propio Pietro Mártir quien nos relata en una de sus cartas cómo se va resolviendo el conflicto entre las Letras y las Armas:

*«Tengo todo el día la casa llena de bulliciosos jóvenes de la nobleza, que dando de manos a los frívolos devaneos a los que estaban acostumbrados desde pequeños, poco a poco se van volviendo hacia las letras y ya están convencidos de que éstas, lejos de ser un estorbo, según los antiguos les habían hecho creer, son más bien eficaces auxiliares para la profesión de las armas».*²²

El viajero Münzer relata sobre el arraigo de la cultura entre los nobles españoles y la intervención del humanista italiano De Anglería:

*«Había en Madrid cierto doctísimo y laureado poeta, Pedro Mártir, de Milán..., el cual educa a los jóvenes de la nobleza. Allí vi al duque de Villahermosa, al duque de Cardona, al hijo del conde de Cifuentes..., y a otros muchos jóvenes que recitaron largos trozos de Juvenal, de Horacio... Se despiertan las humanidades en España».*²³

Era tanto el deseo de los nobles por destacar con su saber en una corte pretendidamente culta, que, a modo de ejemplo, señalaremos cómo don Bernardo de Rojas, marqués de Denia, puso tanto empeño en no quedar rezagado en el conocimiento de los clásicos que Clemencín en su *Elogio de la Reina Católica*, llegó a decir de él:

*«... cual otro Catón empezó ya casi sexagenario a cultivar las letras latinas, como aquel romano había cultivado las griegas».*²⁴

Era tal la importancia de ese conocimiento que Juan del Encina manifiesta el sentimiento que se tenía acerca de los que no dominaban la cultura clásica:

*«el que latín non sabe, asno se debe llamar de dos pies».*²⁵

A Pietro Mártir habría que añadir los nombres de los humanistas Lucio Marineo Sículo, los hermanos Geraldino, y más destacadamente nuestro gramático, el español Antonio de Nebrija.

Del latín al romance

El deseo de la reina castellana de que el saber no quedase reducido o circunscrito al espacio de una corte humanista le hizo solicitar a Antonio de Nebrija, por medio de Hernando de Talavera, que editara las *Introductione Latinae*, con la traducción castellana en columnas paralelas a la derecha del texto, que terminará imponiéndose como gramática latina en las universidades españolas de la época. Con este libro, Nebrija introduce un método de trabajo interdisciplinar que va más allá del conocimiento morfológico o sintáctico, y presupone conocimientos verdaderamente enciclopédicos.

No fue menor la inclinación de Isabel hacia la literatura en lengua vulgar. Comenzó, en edad temprana, cuando siendo aún infanta, en 1467, encargó para el decimo-cuarto cumpleaños de su hermano Alfonso, un teatro de momos a Gómez Manrique, en el que la niña infanta representaba un papel de musa.

Fueron muchas las invitaciones o los encargos propiamente dichos que se realizaban desde la corte; la labor de mecenazgo e iniciativa regia se encuentra por doquier que miremos. Fray Íñigo de Mendoza recoge los desvelos reales por el gobierno en el *Regimiento de Príncipes*. Diego de Valera afirma en su obra *Crónica de España* que la ha realizado por expreso mandato de la reina. Fray Ambrosio Montesino, que tradujo a petición de la reina el *Vita Christi*, de Laudolfo de Sajonia, en los últimos años de su vida recibió un encargo de ésta para que compusiese unos versos. Montesino fue poeta favorito de la Reina Católica y se encargó, en palabras de Menéndez Pelayo, de introducir el sentimiento místico en la poesía popular, en poemas de clara inspiración franciscana y a imagen de los *Cantos Espirituales*, de Jacopone de Todí.²⁶ En un estilo similar escribió fray Juan de Padilla sus obras *Retablo de la Vida de Christo* y *Doze triunfos de los doze apóstoles*. No se debe olvidar al autor del mejor poema cristológico de la época, *Coplas de Vita Christi*, donde consigue admirablemente entretejer la narración evangélica con alguna diatriba lanzada a personajes conocidos de la época, de modo que enlaza de manera magistral los elementos cultos con los populares.²⁷ Costumbre que practicará Juan de Luzón al mezclar latín y castellano en la redacción de *Suma de virtudes*. Otros autores que recibieron encargos fueron Alonso de Palencia, para que escribiera su *Diccionario*, y Pietro Mártir sus *Décadas*.

Lo que se acaba de ver a lo largo de estas líneas es una pequeña selección de la producción literaria en un tiempo de cambio al que colaboró con denodada insistencia la reina de Castilla, Isabel I. Así fue, pues siempre fomentó los productos literarios, lo cual influyó, y no poco, en el aumento del número de escritores y en la consecuente abundancia de la obra escrita.

Las bibliotecas reales de Castilla en el siglo XV

La biblioteca del rey Juan II, precursor del renacimiento castellano, no es conocida en profundidad, aunque se sabe que entre sus joyas figuraba el *Cancionero de Juan Alonso de Baena* que hoy se encuentra en la Biblioteca Nacional.²⁸

Es posible que Isabel heredase esa afición a la lectura y a la tenencia de ejemplares de todo tipo. La reina leyó todo lo que cayó a su alcance, de manera que su amor por los libros se reflejó no sólo en la fundación de diferentes bibliotecas, como las del

monasterio franciscano de San Juan de los Reyes, de Toledo, que ya estaba instalada en 1477, y de la que infelizmente no nos queda ni el inventario de los libros que contenía ni menos aún de sus joyas librarias, ya que fue destruida por un incendio durante la invasión napoleónica, la que había en el alcázar de Segovia, o su importante legado a la Capilla Real de Granada.

Pero asimismo los intereses librarios de la soberana se vieron reflejados en la formación de su propia biblioteca. Hoy se tiene el conocimiento aproximado de sus fondos literarios a través de noticias que aportan los tres inventarios que se hicieron en 1499, 1501 y 1503. El primero de los mismos que refleja 22 volúmenes fue entregado en Granada a Margarita de Austria,²⁹ el segundo consta de 52 volúmenes, y se realizó para pedir cuentas al camarero Sancho de Paredes,³⁰ y finalmente el que fue redactado por Gaspar de Gricio, secretario real, para ser incluido en un registro de bienes regios depositados en el alcázar de Segovia.³¹

Sánchez Cantón sostiene que en su conjunto dichos fondos bibliográficos estarían por los cuatrocientos ejemplares, aunque nunca formaron un conjunto permanente sino que estuvieron repartidos por los palacios y fortalezas que se utilizaban como moradas de la corte itinerante.³² Nicasio Salvador sostiene que es posible que fuesen bastantes más dado el carácter facticio de muchos de esos volúmenes.³³ Antelo Iglesias llega a cifrar en un millar el número de los volúmenes que la integran.³⁴

Aunque la reina no hizo referencia expresa a su biblioteca en la redacción de su testamento, Clemencín y Gallego Burín,³⁵ entre otros estudiosos, hacen referencia a la afirmación del viajero Andrea Navagvero, embajador de la república de Venecia, hizo en 1526 acerca del depósito de los bienes de la reina en la Capilla Real de Granada.³⁶

Muchos han sido los eruditos que se han dedicado al conocimiento del patrimonio de la reina castellana, pero sin embargo merece especial mención Sánchez Cantón por el detenido repaso que realizó sobre el conjunto de las obras y también por el examen individualizado de las mismas.³⁷

Dentro de dicho conjunto destacan los que contienen temas de interés político y legislativo, como la *Ciudad de Dios*, de San Agustín; los *Diálogos*, de San Gregorio Magno; el *Fuero Juzgo*, *Las Partidas* y la *General Estoria*, de Alfonso X; el *Regimiento de Príncipes*, de Egidio Romano. Además poseyó obras latinas de autores clásicos como Tito Livio, Cicerón o Plinio; o la versión castellana de Aristóteles, Plutarco y Séneca. También gramáticas y textos de retórica latina: Prisciliano, Donato, Nebrija. Obras literarias castellanas de los siglos XIII, XIV y XV. Libros de caballería, tan del gusto de la época. Textos religiosos de todo tipo, entre ellos los provenientes de los primeros padres de la Iglesia, bíblicos y devocionales, y libros de horas, maravillosamente miniados; y las obras que acompañaban la prédica de los frailes, así como las obras de espiritualidad extranjeras, especialmente la *Imitatio Christi*, de Tomás Kempis, y el *Vita Christi*, de Laudolfo de Sajonia.

La reina se vio envuelta por el hálito cultural que exhalaban algunos personajes eclesiásticos allegados a su persona; entre ellos destacaron el cardenal Pedro González de Mendoza; fray Hernando de Talavera, arzobispo de Toledo; fray Francisco Ximénez de Cisneros, arzobispo de Toledo, y fray Diego de Deza, inquisidor y arzobispo de Sevilla, los cuales propiciaron ideas y proyectos en el campo de los libros, y dentro de esta faceta sobre todo en la literatura romanceada. Gracias a este empuje el

mecenazgo de la reina pudo prosperar y fue decisivo para la promoción de la cultura, de la literatura en especial.

La imprenta y la lengua castellana

En toda esta promoción literaria fue fundamental el papel de la imprenta que llegó a España en 1472 y fue utilizada por el Nuevo Estado como un eficaz instrumento de propaganda. Por ello se vio favorecida por la monarquía, de modo que se fue extendiendo por los reinos peninsulares, como un prólogo de lo que sería el gran desarrollo del siglo XVI, permitiendo a los reyes agilizar el trabajo de recopilación, revisión y publicación de diferentes textos legales vigentes. El impresor alemán Juan Parix de Heidelberg se estableció en la ciudad de Segovia publicando el *Sinodal de Aguilafuente* en 1472, e inaugurando con ello una serie de fundaciones de imprentas en el reino de Castilla que comenzaron por Sevilla en 1477. Le siguieron Salamanca y Valladolid en 1481, Zamora y Burgos en 1482, Tarragona, Toledo y Huete en 1484, y Alcalá de Henares, en 1502. Para la Corona de Aragón, se pueden constatar fechas tempranas en Zaragoza, Barcelona y Valencia. En la primera de las ciudades se registra la presencia de los impresores alemanes Enrique Botel, Jorge von Holtz y Juan Planck desde el 5 de enero de 1473. Pero sin embargo el libro más antiguo conocido en estas capitales es *Les obres o trobes en lahors de la Verge María*, publicado en Valencia el 11 de febrero de 1474. Un año más tarde se publicaba los primeros libros en Zaragoza y en Barcelona.

Pero la imprenta supuso ante todo, según muchos autores, un impulso a favor del castellano que en menos de medio siglo pasó a ser la lengua del Estado, prevaleciendo sobre las otras lenguas como transmisora de cultura; y siendo, como lo fue, un hecho tanto más notable, por cuanto se trató de una evolución espontánea y no forzada.

Se fue reconociendo lentamente la implantación de la lengua castellana como la lengua del nuevo régimen. En 1492 Nebrija publicó su Gramática castellana. Con ello había un interés, nunca ocultado por parte del autor, de hacer del castellano lo que fue el latín para la Roma imperial. Fray Hernando de Talavera, llegó a decir:

«La lengua ha sido siempre compañera del imperio».

El porcentaje de obras publicadas en las dos lenguas más significativas de la monarquía, castellano y catalán, puede servir de ejemplo. Entre 1475 y 1500 las obras impresas en catalán representaban el 16 por ciento del total de lo publicado, para el periodo comprendido entre 1501 y 1550, la proporción cayó al 2,9 por ciento, y cuando nos adentramos en los primeros años del siglo XVII solamente representaba el 0,7 por ciento. El peso de Castilla en la nueva monarquía fue determinante.

Las Universidades

El gran empeño en mejorar la enseñanza superior y las cuestiones referentes al mundo de la escritura completó la preocupación regia por la cultura.

El siglo XV supuso un momento de esplendor para las universidades castellanas. La de Salamanca fue la más prestigiosa durante el Medievo, lo cual atrajo a muchos

alumnos incluso del extranjero. Dicho prestigio permitió que influyera determinante en la vida del reino. De tal modo que aunque Valladolid, la otra gran universidad del momento, aumentó sus capacidades docentes, al incluir Teología entre sus enseñanzas, nunca pudo competir con Salamanca, pues la especialidad de Valladolid fue el Derecho, mientras que la universidad de Salamanca, además de Derecho Civil y Canónico, ofreció enseñanzas de Medicina, Astronomía, Filosofía Natural, Hebreo y Música.

Isabel propició la creación de nuevos centros de enseñanza superior, como la universidad de Sigüenza, en 1477; por su parte los dominicos abrieron un colegio universitario en Ávila, el cardenal Mendoza ayudó a la fundación de la universidad de Santiago de Compostela en 1504.

Pero serían Alcalá de Henares y Sevilla las que verdaderamente supusieron un salto cualitativo. Esta última, que había tenido un intento fallido en 1252, gozó de la iniciativa particular de Fernández de Santaella que la ciudad hizo suya años más tarde, consiguiendo que la reina otorgase por Real Cédula en 1502 la autorización para crear un estudio general, naciendo como perfecta conjunción entre la iniciativa privada y la concesión real.

En Alcalá, ya en tiempos del rey Sancho IV, en 1293, se había iniciado unos estudios, por medio del mecenazgo del obispo García Gudiel, que no llegaron a prosperar. Mejor fortuna tuvieron los desvelos de la Reina Católica que consiguió una bula pontificia el 13 de abril de 1499, pudiendo colocar antes de un año la primera piedra del colegio mayor de San Ildefonso, cimiento de la gran obra del cardenal Ximénez de Cisneros. Alcalá pasó a ser la encargada, por medio de la enseñanza de la Teología, de la formación moral y espiritual del clero español. El resto de los estudios que impartía, todos ellos de singular importancia, eran Filosofía, Artes, Derecho Común, Medicina, destacando el estudio de las lenguas latina, griega y hebrea indispensables de todo punto para el estudio de las Sagradas Escrituras. Pronto surgió el proyecto de la Biblia Políglota, gracias al impulso de Cisneros. Pero todo ello no hubiera sido posible sin el esfuerzo y el ejemplo de Isabel, que se puede ver siguiendo un fragmento de la *Epístola exhortatoria a las letras*, de Juan de Lucena:

«Lo que los reyes hacen bueno o malo, todos ensayamos de lo hacer; si es bueno, por aplacar a nos mesmos, si es malo por aplacar a ellos. Jugaba el rey, éramos todos tahúres; estudia la reyna, somos agora estudiantes».

El sistema escriturario

La reina intentó, sin demasiada fortuna, que se regulase el sistema escriturario que regía en el reino de Castilla, todavía en manos de las cursivas góticas, por medio de diferentes aranceles que apoyaban a la escritura cortesana o apretada en contra de la escritura de procesos o procesada, hija natural de la primera, pero por la rapidez de ejecución mucho más compleja en los trazos, lo que supone que sea el eslabón final de la alteración gráfica en las escrituras góticas documentales. La escritura procesada, a pesar de la dificultad que presentaba tanto en la ejecución como en la interpretación posterior, amenazaba con transformarse en el patrón de referencia de la escritura nacional castellana.

La tendencia natural de los escribanos en ocupar muchos renglones con pocas palabras, en aras de alcanzar un mayor beneficio económico, llevó a la reina Isabel a intentar controlar el abuso llegando a especificar las palabras que debía tener cada renglón y los renglones por folio. En la tabla de derechos de las justicias, alcaldes y otros oficiales de la villa de Manzanares que se dio en 1498 se especifica claramente:

*«De cada tira de proçeso o de otra escritura que se diere signada... que haya en cada plana doze o treze renglones, seyendo de proçesado y en el renglón quatro o çinco partes... de cada tira que es quarto de pliego dos maravedís e medio».*³⁸

En los aranceles de los escribanos de Asturias de 10 de mayo de 1494 y de Badajoz de 11 de marzo de 1500 se insiste en esta cuestión:

*«Contando que en cada una de las dichas tyras aya de aver e aya quatroçientas partes como lo manda la ley».*³⁹

En el año 1503 se intentó zanjar esta grave problemática legisándose de una manera especial acerca de las tarifas que se debían llevar en todo el reino por los documentos expedidos. Así, por medio de un arancel que se otorgó con fecha 3 de marzo del citado año para los escribanos de concejo, el de las justicias en día 19 del mismo mes, el de los escribanos del reino de 7 de junio y las ordenanzas de los escribanos públicos y arancel de las escrituras que ellos realizasen se procuraba poner en orden todo el complejo mundo administrativo.⁴⁰

Conclusiones del espacio cultural isabelino

A modo de conclusiones de esta primera parte, y dentro de la brevedad a la que estamos obligados, se puede decir que Isabel heredó un ambiente cultural adecuado que ella desarrolló e impulsó con buen ánimo. Ciertamente es que no había nada de novedoso, ya que era un programa que había hecho propio el estamento nobiliario, pero se puede decir sin temor a equivocarnos que la reina castellana fue una reina culta, pues nos han quedado referencias múltiples de su afición a la lectura, al estudio y al mecenazgo cultural de todo tipo, tal como refleja la *Epístola exhortativa a las letras* de Juan de Lucena, libro citado con anterioridad, y fundamental para conocer el momento; y desde esa posición relevante quiso difundir el conocimiento mediante la creación de nuevos centros de enseñanza superior y la vigorización de los ya existentes.

Siempre fomentó los proyectos literarios, lo cual influyó en algún modo en el aumento del número de escritores y en la abundancia de obra escrita dejándonos una herencia maravillosa de la que destacamos: el romancero, la poesía de Jorge Manrique,⁴¹ la novela de caballería, los cancioneros, el teatro primitivo de Juan del Encina, y la magia de la *Celestina*.⁴²

Todo ello desde su ocupación en una labor de mecenazgo a largo plazo que favoreció el mundo de la cultura, en todas sus acepciones, y que llevó a que a su muerte dijese Lucio Marineo Sículo, como perfecto ejemplo laudatorio de los sentimientos que tenían hacia ella, los hombres entregados a la cultura:

«Con ella desaparece la esperanza para los hombres buenos y eruditos».

EL MUNDO DEL ARTE

La revisión del esplendor artístico que aconteció durante el reinado de Isabel de Castilla excedería con mucho la intención de estas líneas, ya que supondría ocupar un espacio del que no se dispone. Es por ello que se hará un viaje panorámico sobre el mundo del arte a fines del siglo XV, aun a riesgo de que nos quede un agrio sabor de boca, al igual que les sucede a los infortunados turistas que no disponen del tiempo necesario para deleitarse con la belleza de la ciudad visitada y se ven obligados a fundirse con ella desde las imágenes generadas por la distancia que supone el asiento de un vehículo.

Se puede comenzar este paseo por la Castilla tardomedieval de la mano de un viajero de la época, nuestro viejo conocido, el alemán Jerónimo Münzer y dejarnos guiar por sus ojos para poder deleitarnos con la persistencia de lo islámico, con la presencia de lo gótico, con el gusto de la reina por la pintura proveniente del norte de Europa, y con la lucha del primer renacimiento por abrirse camino; y todo ello en un tiempo en que la península Ibérica era una encrucijada de culturas artísticas y se extendía sobre todo ello la idea de mecenazgo.

Münzer recorrió entre 1494 y 1495 gran parte del territorio peninsular por encargo del emperador Maximiliano. Dejó escritas sus impresiones en una crónica manuscrita que hoy constituye uno de los testimonios más solventes para conocer el arte en el período final del siglo XV.⁴³

Uno de los aspectos que más le sorprendió fue el uso y costumbres de lo islámico en la vida cotidiana, ya que allí donde se le invitaba se le agasajaba con bailes y música a la morisca, se le sentaba en alfombras, comía confituras y cordero cocinado con frutos secos y ciruelas, entre otras muchas pervivencias de lo moro. Pero además pudo constatar la belleza del palacio nazari de Granada, al cual llegó a comparar con el Paraíso, como ejemplo máximo de admiración, y donde nos dice sorprendido que:

*«vio muchos sarracenos adornando y restaurando las pinturas y otras cosas con la finura suya propia».*⁴⁴

En las artes decorativas se encuentra la constancia real de la presencia islámica, pero no sólo en las ciudades andaluzas recién conquistadas, sino asimismo en muchos lugares de la corona de Aragón donde en algunas villas se seguían realizando hermosas lozas decoradas con motivos islámicos que se exportaban a toda Europa, sin olvidar los talleres de vidrio de Cataluña que vivían un gran momento de expansión.

Pero el mayor ejemplo de lo musulmán en Aragón es el palacio de la Aljafería. Los Reyes Católicos sabían que la residencia del rey era uno de los mayores escaparates que poseía la monarquía sobre su poder. Por ello, se dedicaron durante largo tiempo a remozar o agrandar los palacios que ya existían. Posiblemente fuera el de la Aljafería el que más se benefició de este programa. Münzer visita el conjunto, pero en su crónica únicamente describe las nuevas construcciones, de las que afirma:

*«el rey Fernando las hace restaurar y edificar...».*⁴⁵

Asombrado como estaba, llegó a transcribir la célebre inscripción del Salón del Trono dedicada al rey aragonés y en la que éste era ensalzado con múltiples calificativos:

«Ferdinandus, Hispaniarum, Siciliae, Corsicae, Balearumque, rex, principum optimus, prudens, strenuus, pius, constans, iustus, felix... auxiliante Christo victoriosissimi, post liberatam a mauris Bethycam, pulso veteri feroque hoste, hoc opus construendum curarunt, anno salutis MCCCCLXXXII».

En la zona alta había una galería abierta en la que se podían colocar hasta cien personas para que pudiesen contemplar lo que sucedía en el gran salón, es decir, para que presenciasen los juegos, recepciones y las demás actividades sociales y protocolarias. La cubierta era un deslumbrante artesonado cubierto de madera dorada con oro en finos colores. Puede resultar curioso, por lo tanto, que jamás fuera usado como residencia cuando los monarcas católicos estuvieron en Zaragoza.⁴⁶

Arte y ostentación nobiliaria

Había por aquel entonces un deseo nada disimulado, por parte de la alta nobleza, de manifestar el poder y la riqueza por medio de la construcción o decoración de los palacios. Se puede fechar el origen de este movimiento en la transformación del palacio de Escalona por parte de Álvaro de Luna. Hoy en día, es verdaderamente difícil saber cómo se desarrolló este proceso y más aún en qué momento es mejorada cada una de las residencias, porque el análisis de las construcciones se torna imposible, ya que la mayor parte de ellas han sido derribadas en la actualidad.⁴⁷

En su largo peregrinar, Münzer fue obsequiado por diferentes nobles. Entre ellos destaca sobremanera el conde de Benavente, de cuyo palacio nos dice que estaba sobre un pequeño monte fuera de la ciudad y que tenía una planta aproximadamente cuadrada y cuatro torres en los vértices. Fue tal la impresión que recibió al verlo, que llega a decir:

*«Todo allí estaba dispuesto para la suntuosidad».*⁴⁸

Posiblemente, tanta admiración procede de los artesonados de oro que adornaban la techumbre, las columnas de mármol y los enormes tapices que cubrían las paredes. Hoy ha desaparecido casi en su totalidad a excepción de algunos lienzos exteriores y la llamada Torre del Caracol.⁴⁹

Este amor al lujo que profesaban los nobles hispanos consiguió años más tarde sorprender a otro viajero, Antonio Lalaing, señor de Montigny, que acompañó a Felipe el Hermoso en su viaje de 1502. Lalaing relata la cena que se ofreció al archiduque en el alcázar de Toledo, y en la cual destacaban enormemente cinco aparadores de vajillas que había en el comedor.⁵⁰ El primero era del rey y tenía entre ochocientas y novecientas piezas de plata maciza, los otros cuatro pertenecían, respectivamente, al duque de Alba, al de Béjar, al conde de Benalcázar y al de Oropesa, y tenían unas setecientas piezas cada uno. Estaban allí, tal como comenta Lalaing:

«para mayor ostentación».

El mecenazgo nobiliario: Los Mendoza

Este deseo de figurar, de asombrar, acumulando bellos objetos, no debe hacernos pensar que nos encontramos ante un mecenazgo nobiliario en el sentido renacentista

del término, ya que, si bien es cierto que el interés de la nobleza hacia las cuestiones culturales era creciente, sobre todo a raíz del reinado de Enrique IV, todavía se denota arcaico y no es posible hablar de coleccionismo, pero sí de una afición notable por el patrocinio de obras destinadas a iglesias, catedrales, capillas funerarias y, asimismo, por la construcción y decoración del propio palacio, tal como Hernando del Pulgar nos narra pormenorizadamente en su obra *Claros Varones de Castilla*.⁵¹

Es importante significar que cualquier intento de revisión del patronazgo artístico nobiliario en la España de los Reyes Católicos, no se podría realizar sin tener como marco referencial a la familia Mendoza.⁵² La familia Mendoza era originaria de la llanada alavesa y comenzó a sobresalir en la política castellana desde finales del siglo XIV, cuando ya estaban instalados por tierras de Guadalajara.⁵³ El ascenso en la política fue acompañado por su presencia creciente en el mundo de las letras y de las artes. Íñigo López de Mendoza, primer marqués de Santillana, inició el camino del mecenazgo en las letras, que será superado por sus sucesores en el campo de las artes. Gran parte del patrocinio de los integrantes de esta familia se plasmó, como era lógico, dentro del propio solar por medio de proyectos constructivos.

El castillo de Manzanares el Real, comenzado por el primer duque del Infantado, es el ejemplo más representativo de la arquitectura escenográfica, pues tiene mucha más presencia plástica que sentido de defensa, sobre todo en un tiempo en que la artillería ya era suficientemente efectiva sobre aquellos muros, más decorativos que seguros.⁵⁴

Pero es indudable que, de entre todo lo construido por la familia arriacense, el ejemplo por antonomasia sea el palacio del Infantado erigido por Íñigo López de Mendoza, segundo duque del Infantado, que ordenó que su futura casa quedase totalmente ornamentada, de modo que Juan Guas,⁵⁵ tal vez entre 1475 a 1483, transformó el palacio, pero en especial el patio, en una fantasía decorativa blasonada con los escudos del duque y su mujer, María de Luna.⁵⁶ La arquitectura de la ostentación logró nuevas cimas en este palacio.⁵⁷ Guas, en cuanto al conjunto, no produjo nada original, puesto que la obra es un rectángulo con una gran fachada, bien es cierto que hermosa, orientada hacia el norte y un patio central de dos pisos. Será el tratamiento que concedió a las partes lo que convierte el palacio del Infantado en una obra maestra. Su singularidad y belleza marcaron una época, tanto fue así que ni siquiera lo pudieron evitar las poco oportunas reformas que el quinto duque comenzó en 1569, y que modificaron el aspecto general, al abrir un crecido número de ventanas, coronadas con frontones clásicos, y llevar a cabo, con un detestable mal gusto, la sustitución de las torneadas columnas del primer piso por otras más cortas de severidad toscana.⁵⁸

Pedro González de Mendoza, arzobispo de Toledo y cardenal de Santa Croce, el más joven de los hijos del marqués de Santillana, acumuló enormes riquezas parte de las cuales las gastó en la adquisición de obras de arte. Al parecer fue un coleccionista sin límite de monedas, medallas, camafeos y piedras preciosas, según se constata por su inventario de objetos valiosos. Su mecenazgo arquitectónico se manifiesta en la intervención del arquitecto Lorenzo Vázquez en el paño central de la fachada del colegio de la Santa Cruz, de Valladolid, donde el arquitecto mantiene el esquema brunelleschiano que aporta el palacio de Bevilacqua en Bolonia, obra probable de Simone de Ferruci, pero insistiendo más en los motivos ornamentales de origen toscano y

boloñés;⁵⁹ o, asimismo, la participación que tuvo a instancias suyas Enrique Egas en el hospital toledano de idéntica advocación.⁶⁰ Más decisiva será la intervención de su sobrino el segundo conde de Tendilla, que tras su viaje a Italia propuso la construcción del convento de San Antonio, de Mondéjar, con unas trazas novedosamente italianas en la portada y en las láureas que enmarcan las armas del conde, encastradas en los muros y repetidas muchas veces. Se discute todavía la intervención de Lorenzo Vázquez⁶¹ y Cristóbal de Adonza⁶² como posibles arquitectos.⁶³

El palacio de Cogolludo, construido entre 1492-1495 y 1502 por Lorenzo Vázquez, constituye otro ejemplo de la introducción de los modelos italianos por parte de los Mendoza alcarreños. Encargado por el primer duque de Medinaceli, don Luis de la Cerda y Mendoza, al finalizar las obras del colegio de la Santa Cruz, de Valladolid. Se observa cómo el arquitecto realiza un edificio completamente renacentista e italianizado, pero con claros vestigios góticos en los elementos ornamentales, como las ventanas geminadas. Pero el almohadillado de la fachada, la marcada horizontalidad y la solución adintelada de la portada junto con la arquería del patio, hacen del conjunto un hito arquitectónico en la penetración del Renacimiento.⁶⁴

Aunque no fue menor la importancia de otras familias o figuras relevantes de la época como los Fonseca⁶⁵ o Francisco Ximénez de Cisneros,⁶⁶ su relación pormenorizada excedería del objetivo de estas líneas. Por otro lado, algunas familias invirtieron en alguna obra puntual como el palacio que levantaron los condestables de Castilla, Pedro González de Velasco y Mencía de Mendoza, la llamada Casa del Cordón en Burgos, o el que levantó Rodrigo Ponce de León, duque de Arcos, en la villa de Marchena (hoy dentro del alcázar de Sevilla, o el palacio de los Osorio en Astorga (León). No obstante, será la familia Mendoza la única en comprender el ideal renacentista de magnificencia que poseía una arquitectura recuperada desde el clasicismo.⁶⁷

El mecenazgo real

Mucho más importante fue el mecenazgo real. Si continuamos acompañando a Jerónimo Münzer veremos cómo nos descifra algunas claves para el entendimiento de la actuación que los Reyes Católicos tuvieron sobre dicho mecenazgo. Nos dice el alemán:

*«El rey, juntamente con la reina, una vez conquistada Granada y reducida España al mejor estado, se consagran ahincadamente a la religión..., tanto hace este rey a favor de la religión que lo creemos otro Carlomagno, igualmente la reina».*⁶⁸

Pudiera parecer por estas palabras, que el mecenazgo regio no difiere, en cuanto a la intencionalidad, de aquel que llevaron a cabo los reyes medievales. Pero si se analiza profundamente, se puede ver que sus intervenciones tienen un claro acento de actuación política. La novedad proviene del carácter triunfalista que se manifiesta en sus obras, como se puede ver, tanto en San Juan de los Reyes (conmemoración de la batalla de Toro) como en otras intervenciones. La insistencia obsesiva en los escudos y emblemas de los reyes (patios de Santo Tomás de Ávila y el propio San Juan de los Reyes), cadenas de cautivos, trofeos, la donación de cuadros con su efigie, refleja la utilización de los signos como visión impositiva y victoriosa de las formas artísticas.

La pintura

Asimismo es novedosa la preocupación de los reyes por su efigie, de modo que serán retratados reiteradamente desde finales de los años ochenta por pintores venidos del norte de Europa como Michel Sittow o Juan de Flandes, que plasmarán los más conocidos retratos de los monarcas.

Michel Sittow o Miguel Alemán, como es conocido por otros autores, natural de Estonia y formado en las escuelas de Gante y Brujas, fue nombrado pintor de la casa de Isabel al finalizar la guerra de Granada, con un sueldo anual de cincuenta mil maravedís.⁶⁹ Cuatro años más tarde llegó Juan de Flandes, posiblemente de la misma escuela flamenca.⁷⁰ Ambos colaboraron en el conocido políptico de Isabel la Católica, compuesto por cuarenta y siete tablillas. Retablo portátil, cada una de las tablillas medía veintiún por dieciséis centímetros y es posiblemente una de las obras pictóricas más conocidas del período isabelino.

Dichos pintores, que representan la pervivencia de un mundo que se extingue, dejaron de trabajar para la corte a la muerte de Isabel, lo que se identifica como una prueba de que fue la reina el timonel del barco artístico que mantuvo rumbo al norte.

Michel Sittow destacó, entre otras obras, por la Virgen de los Reyes Católicos, encargada para el monasterio de Santo Tomás y hoy en el Museo del Prado, o por un hermoso retrato de Isabel, hoy perdido, y que figuraba en el inventario de Margarita de Austria en 1516. También por algunos retratos realizados a Isabel de Portugal, de Catalina de Aragón y otros miembros de la corte, desgraciadamente algunos de ellos también desaparecidos. Uno de sus cuadros más valorados es el retrato del mecenas Diego de Guevara, pintado hacia 1516.

Al morir la reina viajó a Inglaterra, Malinas y después volvió a España en 1514, tratando de cobrar los ciento dieciséis mil maravedís que se le adeudaban en la corte. Al final de sus días optó por volver a Reval, su tierra natal.

Juan de Flandes tiene más problemas a la hora de adjudicarle las obras si exceptuamos los tres retratos de la reina católica que se encuentran en el Prado, Palacio Real y Real Academia de la Historia; los retratos de Felipe el Hermoso y Juana de Castilla, y el conocido retrato de muchacha que se encuentra en el Museo Tyssen Bornemisza de Lugano o el «Noli me tangere» del Palacio Real. Además pintó la mayor parte de las 47 tablas del políptico portátil que acompañaba a la reina Isabel en sus viajes. A la muerte de la reina fue contratado por la universidad de Salamanca. Posteriormente, realizó una obra de gran valor, el conjunto de pinturas de la catedral de Palencia, cuyo principal contratista fue uno de los grandes mecenas de la época, Juan Rodríguez de Fonseca.

Sittow y Flandes, los pintores de la corte de Isabel, fueron, sin lugar a dudas, fiel reflejo del estilo que ella propugnaba.

Hubo también artistas españoles de enorme proyección como Fernando Gallego⁷¹ y Pedro Berruguete,⁷² Gallego, que era natural de Salamanca, se especializó en retablos que se prestaban al trabajo colectivo en el que se podía delegar parte de la realización a los ayudantes del taller. Gallego es conocido por el tríptico de la Virgen de la Rosa con San Cristóbal y San Andrés de la catedral de Salamanca, así como la decoración de la bóveda de la Universidad de dicha ciudad.

Gallego extendió su actividad por las ciudades próximas a Salamanca. Se tiene noticia de que trabajó al menos en la catedral de Palencia, y en algunas tablas, hoy

perdidas, en la de Coria; para la catedral de Zamora realizó un San Ildefonso. Pintó asimismo el retablo de la iglesia de San Lorenzo en Toro, el altar mayor de la iglesia de Santa María, de Trujillo, y el retablo de la catedral de Ciudad Rodrigo.

La obra de Gallego permite analizar puntualmente las características esenciales del estilo y técnicas en las que confluyen elementos formales e iconográficos del área occidental del norte de Europa, tal como se puede ver en la Piedad, que se puede datar en 1470, y es un vivo reflejo del vocabulario pictórico de Roger Van der Weyden adaptado al gusto castellano, en el que la emoción de la obra flamenca se pierde en una imagen más áspera y adusta. Gallego sustituye los colores lujuriantes, rojo y verde, por castaños oscuros y amarillos tostados. Esta visión atemperada se extendió a todos los rincones de Castilla hasta la segunda década del siglo XVI.

Únicamente la grandeza visionaria de Pedro Berruguete fue capaz de introducir elementos italianizantes en la grave tradición hispano-flamenca imperante en Castilla. Berruguete, nacido en Paredes de Nava (Palencia), viajó en su juventud a Italia donde es probable que se preparase en el *studiolo* del mecenas Federico de Montefeltro, al que llegó a retratar junto con su hijo Guidobaldo. En dicho taller coincidió con pintores de la talla de Piero della Francesca, Giovanni Santi (padre de Rafael), Francesco de Giorgio Martini y el flamenco Justo de Gante. Allí aprendió la técnica del fresco que pondría en práctica en la catedral de Toledo cuando fue contratado por el cardenal Pedro González de Mendoza. La pintura realizada en Italia presenta algunos rasgos comunes con sus primeros encargos como la Decapitación del Bautista en la iglesia parroquial de Santa María del Campo, en Burgos, donde la arquitectura representada recuerda la del palacio de Urbino.

Los veinte años finales de su vida recibió grandes encargos como la realización del retablo mayor del monasterio de Santo Tomás, de Ávila, realizado por encargo expreso de fray Tomás de Torquemada, y donde se hallaba el famoso «Auto de Fe», hoy en el Prado; así como el retablo de San Pedro Mártir y Santo Domingo de Guzmán en el mismo monasterio.

Berruguete, aunque representa la avanzada del italianismo, siguió siendo fiel al estilo nórdico en muchas de sus composiciones, en una mezcla en la que se funden los estilos italiano y flamenco, como se puede ver en las tablas de «Reyes y Profetas» de la casa de David en el retablo mayor de Santa Eulalia en su pueblo de Paredes de Nava (Palencia) o en el de la Virgen de Santa María, de Becerril de Campos. En la Capilla Real de Granada se conserva una de sus últimas obras, la excelente tabla de San Juan Bautista en Patmos.

La arquitectura

Los Reyes Católicos, en especial Isabel, ejercieron su patronazgo con múltiples fines, y con toda probabilidad no fue el más importante el gusto por lo estético. En primer lugar necesitaban afirmar su hegemonía sobre los nobles y, asimismo, tenían un interés desmedido por exhibir su celo como defensores de la fe cristiana, sin olvidar que debía señalar la presencia dominante de la monarquía por todo el territorio y la legitimidad y la continuidad dinásticas.

Por todo ello, entre otras muchas acciones, se emplearon a fondo en la realización de capillas funerarias, que, entre todos los posibles proyectos, son, de alguna manera,

las que combinan todos los elementos anteriormente citados. Las capillas de patronazgo real se construyeron en el idioma artístico predominante: el tardogótico.

El primer encargo fue la iglesia de la Cartuja de Miraflores. En esta obra se puede ver la idea de refuerzo en su pretensión de legitimidad como monarca. Miraflores había sido fundada por su padre, Juan II en 1422, pero se acabó de realizar por Simón de Colonia en 1488, por expreso deseo de Isabel.⁷³ La austeridad propia de la cartuja contrasta con el exuberante conjunto arquitectónico de la capilla mayor con los enterramientos en alabastro de Juan II, Isabel de Portugal y el infante Alfonso. Gil de Siloé fue la mano magistral que trazó las tumbas así como el retablo en madera policromada que finalizó en 1499. La estética de Gil de Siloé es similar a la de la orfebrería de la época y basa su efecto visual en la acumulación de detalles exquisitos para producir un efecto de abrumadora magnificencia.

El siguiente proyecto de este tenor fue la capilla de los reyes en Toledo, y estuvo motivado igualmente por una mezcla de consideraciones religiosas, políticas y dinásticas. Fundado para conmemorar la batalla de Toro en 1476, como ya se ha dicho, fue pronto concebido para otro propósito, ser la capilla funeraria de los Reyes Católicos, objetivo que no alcanzó ya que después de la conquista de Granada, Isabel cambió de idea y decidió enterrarse en aquella ciudad. San Juan de los Reyes está marcado por el sello del patronazgo regio que es llevado a la cima por el arquitecto Juan Guas y el escultor Egas Cueman, sobre todo en las paredes del transepto, donde un escudo real sostenido por las garras de un águila está repetido cinco veces a cada lado en monumental altorrelieve. La divisa de la reina se manifiesta por medio del motivo del águila de San Juan que aparece coronada y con las alas desplegadas donde figura la leyenda:

«Sub umbra alarum tuarum protege nos».

También aparece en la fachada de la universidad de Salamanca, un lema escrito que allí aparece escrito en griego:

«Los Reyes para la Universidad y ésta para los Reyes».

Es el triunfo de la intervención real, el cambio de la mentalidad medieval al Estado moderno.

Los reyes en su insistente deseo de encontrar un lugar de glorioso enterramiento, aún acometieron un nuevo proyecto, el que sería el definitivo. Fue el 13 de septiembre de 1504 cuando apenas a dos meses de su muerte, la reina Isabel ordenó por una Real Provisión que sus restos se enterraran en la ciudad de Granada. La reina muere, pero todo continúa en Granada como si ella estuviese viva para dirigirlo, de modo que Enrique Egas, arquitecto, hijo del escultor Egas Cueman y sobrino de Hanequín de Bruselas, siguió las trazas de la capilla en un gótico tardío tan del gusto de la reina, pero que, sin embargo, despertó poco entusiasmo en su nieto Carlos I, que, cuando lo vio, dijo:

«Estrecho sepulcro para la gloria de mis abuelos».

Continuando con las empresas propagandísticas se debe recalcar en la política hospitalaria que comenzaron con la construcción en 1489 del Hospital Real de Santiago de Compostela, encargado a Enrique Egas, que no pensó en un edificio en cruz grie-

ga con claustros contrapuestos, como en sus obras posteriores, sino en una planta con forma de T mayúscula.

Pocos años más tarde se pusieron las primeras piedras de otro hospital, aún más monumental, el de la Santa Cruz, de Toledo, financiado en parte por el cardenal Mendoza y dirigido por Enrique Egas, al que se acaba de ver al frente de la obra de Santiago y que también realizó las trazas del Hospital Real de Granada.⁷⁴

En resumen, si pensamos que todos estos centros fueron lugares de acogida se puede decir que los Reyes Católicos actuaron con una voluntad plenamente medieval, pensando más en ayudar a los pobres que en cuidar a los enfermos. Es por ello que eligieron por arquitecto a un hombre imbuido por el espíritu medieval con escaso interés por el Renacimiento italiano, aunque sus obras gozasen de la monumentalidad de los nuevos tiempos.

Voluntad de imposición real que se verá asimismo en el dominio sobre otros arquitectos como Martín de Solorzano en el monasterio de Santo Tomás.⁷⁵

La escultura

Por otro lado y dentro de la enorme complejidad que presenta, para esta época el apartado escultórico se destacará la vertiente más italianizante.

Fue la familia Mendoza, según ya se analizó, la impulsora del gusto italiano en tierras de Castilla, principalmente por medio del segundo conde de Tendilla, que fue a su vez primer marqués de Mondéjar, quien tras varios viajes a Italia con motivo de unas embajadas a los estados pontificios que le llevaron a visitar a Pío II en 1458 y a Inocencio VIII en 1486, fomentó dicho estilo por medio de diferentes actuaciones, entre las que destacan un conjunto de monumentos funerarios, tanto para su propia familia como para la familia real, por su intermediación.

Predomina en esta arribada renacentista la figura de Domenico Alessandro Fancelli, el escultor de sepulcros por excelencia, que por avatares del destino recibió, tras su muerte en Zaragoza en 1519, sepultura en una tumba común.⁷⁶ Llegó a España de la mano del conde de Tendilla y aquí recibió el encargo de realizar la tumba para el príncipe Juan, único hijo varón de los Reyes Católicos, muerto a los pocos meses de su boda con Margarita de Austria. Fancelli regresó a Carrara, y allí esculpió en mármol un monumento horizontal en cama troncopiramidal inspirado en la tumba del papa Sixto IV que estaba ejecutada en bronce por Antonio Pallaiuolo en San Pedro de Roma. Después la envió embalada para ser instalada en Santo Tomás, de Ávila. El procedimiento se repitió con la tumba de los Reyes Católicos, el escultor regresó de nuevo a Carrara y trabajó en ella hasta el año 1517, de nuevo embaló las esculturas y las llevó hasta Granada. Para este monumento siguió el esquema del anterior pero complicó el programa iconográfico. Otro viajero famoso, Andrea Navagbero, que viajó por la Península en la segunda década del siglo XVI llegó a decir de esta obra:

«Es harto hermosa para España».

La aparición del fenómeno escultórico renacentista en España es un proceso extraordinario, pues mientras en Italia central el Renacimiento se desarrollará en un tiempo largo a partir de una serie de conceptos teóricos, en España, por contra, llega

embalado en cajas de madera. Pero a pesar de lo que pudiese parecer, no fueron únicamente los sepulcros lo que llegó empaquetado, sino edificios enteros, entre los cuales sin duda el más notable será el patio del castillo de la Calahorra en Granada, encargado por Rodrigo Díaz de Vivar y Mendoza, uno de los hijos del cardenal Mendoza, que fue ejecutado en Génova por Michele Carlone, entre 1509 y 1512, para ser posteriormente montado en España.

No sería justo, por más que éste sea un trabajo de obligada síntesis, no indicar al menos un mínimo conjunto de aquellos autores que permanecieron fieles al estilo oficial con alguna de sus obras:

El escultor Alejo de Vahía, de quien se puede destacar su Santa Ana Triple de la catedral de Palencia y el Encuentro ante la Puerta Dorada en la iglesia de Santa Eulalia, de Paredes de Nava, así como la Virgen con el Niño de Monzón de Campos (Palencia).⁷⁷

Gil de Siloé, de quien ya se hizo mención, se debería apuntar el sepulcro de Gil de Padilla, la capilla del Condestable en la catedral de Burgos, el retablo policromado de la Cartuja de Miraflores y el sepulcro del infante don Alfonso en dicha Cartuja.⁷⁸

Felipe Vigarny, destaca por el Camino del Calvario del trasaltar de la catedral de Burgos y el retrato del cardenal Cisneros.⁷⁹

Vasco de la Zarza, representado por el sepulcro del obispo Alonso de Madrigal, el Tostado, en la catedral de Ávila o las obras en el sagrario del altar mayor de dicha catedral.⁸⁰

Indudablemente la lista podría alargarse indefinidamente en cualquiera de las vertientes escultóricas, pero para zanjar estos ejemplos citaremos una breve selección de magistrales sepulcros: los de Fernán Núñez, abad de Husillos y Juan de Grado en la catedral de Palencia,⁸¹ el de Martín Vázquez de Arce, el Doncel, en la de Sigüenza,⁸² el de Juan de Padilla en el Museo de Burgos⁸³ o el de Sancho Dávila.⁸⁴

La corte itinerante

Una cuestión que no se debe olvidar dentro de la selección artística que se viene detallando es la red palacial que fue utilizada como residencia regia y a la que se encuentra un sentido geopolítico que se va adaptando a las necesidades que generan las circunstancias económicas, políticas y sociales del momento.⁸⁵

En los primeros tiempos, los que corresponden a la guerra civil, se usaron los palacios de la Corona de Castilla más cercanos a la zona de conflicto: Medina del Campo, Tordesillas, Valladolid, Toro, Ciudad Rodrigo, Arévalo, Zamora, Simancas o Madrigal de las Altas Torres, entre otros.⁸⁶

No presentan menor importancia los alcázares construidos a lo largo de la línea Segovia, Madrid, Toledo, que se usaron en unas circunstancias más tranquilas, las que llevaron al asentamiento de la monarquía. El de Segovia, que guardaba en sus muros el tesoro de la Corona, fue definido por Antonio de Lalaing como «*La clef du pays*».⁸⁷ En esa ciudad Isabel fue proclamada reina el 13 de diciembre de 1474. En Madrid había un viejo alcázar de origen árabe que servía de descanso y garantizaba el paso franco hasta el de Toledo, que representaba la imagen de ciudad-símbolo de la monar-

quía española, tal vez porque era la llama siempre viva que recordaba la pérdida unidad de los reinos peninsulares.⁸⁸

Finalmente, serán los palacios andaluces, cuando el curso de la guerra de reconquista lo permita, la residencia favorita de los Reyes Católicos. El palacio de Santa Fe, primero, la Alhambra, después, y los inviernos en los alcázares de Sevilla. A ellos hay que añadir el alcázar de Carmona, los alcázares de Jerez de la Frontera, el alcázar de Santa Catalina en Jaén, y el monasterio de Santa Clara en Úbeda (Jaén), entre otros aposentos en fortalezas, monasterios, casas de campo o cazaderos reales.

En su continuo peregrinar habitaron también palacios en la Corona de Aragón, destacando los de Tarazona, Calatayud, Monzón, Sos del Rey Católico, Tortosa, Valencia o Barcelona; además de aquellos otros que, debido a los enfrentamientos con Francia, les sirvieron de morada en aquellos momentos bélicos, bien en Perpignan, o en la fortaleza de Salses, en el Rosellón.⁸⁹

En la última etapa de su existencia, Fernando, ya viudo, se vio obligado a abandonar Castilla a la llegada de los nuevos reyes, Felipe y Juana. Fue en aquellos tiempos cuando residió una temporada en el Castel Nuovo de Nápoles, extraordinario lugar donde, tras franquear una entrada digna de un emperador romano, aún hoy se puede observar su magnificencia. Este palacio había sido encargado en 1433 por Alfonso V de Aragón al arquitecto mallorquín Guillén Sagrera.

Conclusiones del espacio artístico isabelino

Se podría concluir por medio de un panegírico, una aclaración y una metáfora. Detrás de cada empresa artística de nuestros católicos reyes existía un propósito político, religioso, social y de prestigio personal, entre otros, que superaba en mucho una hipotética intencionalidad estética. Estamos, pues, ante un magno ejemplo de carácter instrumental del arte. Es muy probable que pocos encargos se hubiesen hecho durante estos años si la obra artística no se hubiese utilizado con estos propósitos. Ambos monarcas, en especial Isabel, entendieron perfectamente que lo que hoy llamamos formas artísticas podían ser un instrumento al servicio del poder.

Isabel de Castilla, conjuntamente con su esposo o de forma personal, fue uno de los mayores promotores del arte hispano en la Edad Media, pero al mismo tiempo se ha de tener en cuenta que su carisma personal y el uso que, en determinadas ocasiones, se ha hecho de su imagen ha viciado la realidad, distorsionándola. Así, se ha llegado a bautizar la arquitectura de la Corona de Castilla con el apelativo de «*estilo Isabel*» o «*isabelino*», como si se tratara de algo que hubiese dependido directamente de su gusto personal. Incluso desde que Bertaux en 1911 propuso el término «Reyes Católicos», para dar mayor protagonismo a Fernando de Aragón, se utilizó con asiduidad este calificativo.⁹⁰ Todo ello aún a sabiendas de que Bertaux era un atrevido, ya que también propuso bautizar como «estilo Cisneros» los edificios mandados construir por el cardenal de igual nombre. La situación política en la España posterior a 1939 propició, por razones que resultan obvias, estos nombres de «Cisneros», «Isabelino», «Reyes Católicos», ya que parecieron apropiados a la visión histórico-artística del momento empleándose durante varias décadas. Desde finales de los años ochenta del pasado siglo se produce una ruptura hacia estas denominaciones, sutil

pero continuada, que es abanderada por prestigiosos profesores de la talla de José María de Azcárate, Fernando Checa, Fernando Marías o Joaquín Yarza, entre un nutrido elenco. Como mucho, admiten la expresión «*ad modum hispaniae*», para diferenciarlo de los demás estilos del momento.

Desde el punto de vista de las formas se puede plantear que estamos ante una etapa bisagra, aunque con una clara y fuerte descompensación, tal como plantea metafóricamente Joaquín Yarza, quien nos presenta la visión de un imaginario Jano con dos cabezas. Este Jano tuvo abiertos los ojos que miraban hacia atrás con claridad y nitidez, y sólo después de muerta la reina Isabel de Castilla comenzó a entreabrir los de delante, mientras iba cerrando los primeros con tremenda lentitud.⁹¹ Hermosa metáfora para definir la tardanza, tanto en la salida del arte gótico de los reinos peninsulares como en la llegada del Renacimiento a los mismos.

NOTAS

1. Para aproximarse al mundo biográfico-político isabelino (1451-1504), véase: ERLANGER, Philippe, *Isabelle la Catholique*. París. Librairie Académique Perrin, 1987. DUMONT, J., *L'incomparable Isabelle la Catholique*. París. Ed. Criterión, 1992. Versión en español. Editorial Encuentro, Madrid. 1993. LISS, Peggy K., *Isabel, The Queen. Life and Times*. Versión en español, *Isabel la Católica*. Madrid, 1998. SUÁREZ, L., *Isabel I, reina (1451-1504)*. Ariel. Barcelona, 2000. EDWARD, J., *The Spain of the Catholic Monarchs. (1474-1520)*. Blackwell Publishers, 2000. AZCONA, T. de, *Isabel la Católica. Vida y reinado*. Madrid, 2002. ALVAR EZQUERRA, Alfredo, *Isabel la Católica. Una reina vencedora, una mujer derrotada*. Madrid, Temas de Hoy, 2002. FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Manuel, *Isabel la Católica*. Madrid, Espasa, 2003.

2. Recientemente se han repasado por los especialistas de la época las principales manifestaciones culturales y de las artes: VALDEON BARUQUE, J. (ed.), *Arte y cultura en la época de Isabel la Católica*. Valladolid, Ámbito, 2003.

3. LIDA DE MALKIEL, M.^a R., *Juan de Mena, poeta del Prerrenacimiento español*. México, 1970.

4. LÓPEZ ESTRADA, F., «Características generales de la Edad Media literaria», en *Historia de la literatura española*, coordinada por J. M.^a Díez Borque, volumen I, *La Edad Media*. Madrid, 1980, p. 80.

5. Nota del autor, CONCILIO DE BASILEA. Convocado por Martín V en 1431 no se disolvió hasta 1449. Entre las diversas cuestiones que se trataron se pueden destacar la reforma de la *Iglesia in capite et in membris*, procurar un acuerdo entre la Iglesia oriental y occidental ante el peligro turco, acabar con la secta husita que conmovía a Bohemia y examinar los abusos de la curia de Roma en su intervención en las fundaciones. Todavía hoy se debate si tuvo la condición de ecuménico.

6. Nota del autor, MOSÉN DIEGO DE VALERA. Fue servidor y consejero palatino en los reinados de Enrique IV y de los Reyes Católicos, viajó por varias cortes de Europa y escribió profusamente.

Se conservan de su larga obra varios libros, entre ellos el pequeño tratado *Providencia contra Fortuna*, que está considerada entre la mejor prosa de su tiempo, y *Doctrinal de Príncipes*.

De su producción histórica destacan la *Crónica abreviada de España o Valeriana*, *Memoorial de diversas fazañas* y la *Crónica de los Reyes Católicos*.

El estilo de Valera sufre generalmente de afectación y engolamiento.

7. Cf. *Prosistas castellanos del siglo XVI*. Vol. I. Edición y estudio de M. Penna. Madrid, 1959, p. 182 (Bibliotecas de Autores Cristianos, tomo CXVI).

8. Nota del autor, ALONSO DE LA TORRE. A finales de la década de los treinta compuso su *Visión Deleitabile*, una especie de compendio del saber enciclopédico medieval dentro de un encuadramiento alegórico. Se enfrenta la Visión con las siete artes liberales y luego con los estudios más elevados de la filosofía natural, ética y teológica. Se apoya en San Isidoro de Sevilla para su contenido enciclopédico y en Marciano Capella (siglo IV) y Alain de Lille (siglo XII) para la alegoría, utiliza además los científicos árabes y la *Guía de los Perplejos* de Maimónides. Aunque ninguna fuente empleada es posterior al siglo XII y Alonso de la Torre utilizó su enorme capacidad de lectura, su gran energía intelectual y su considerable fuerza estilística en la confección de una enciclopedia del conocimiento a la que hipotecaban dos siglos y medio de retraso cultural. Fue copiada, impresa y traducida bien entrado el Siglo de Oro. Nos muestra descarnadamente el retraso cultural de España.

9. Nota del autor, JUAN DE MENA (1411-1456). Poco se conoce de la vida de este poeta, que, huérfano desde muy niño, estudió en Salamanca, Córdoba y Roma, tal vez protegido por un mecenas, y que murió en Torrelaguna (Madrid).

Entre sus obras destacan: *Las Memorias de algunos linajes antiguos y nobles de Castilla*, la *Coronación*, en imitación a Dante, y las *Coplas de los Siete Pecados Mortales*. Si hemos de atenernos a la obra que le dio profunda gloria nos debemos remitir a *Laberinto de Fortuna*, donde la cultura clásica de Mena se ve reflejada en las felices imitaciones de Virgilio y sobre todo de Lucano. El mérito de su poema está en lo que contiene de histórico, de personal y de político. El verso por excelencia es el de arte mayor que responde al dodecasílabo francés.

10. Nota del autor, ÍÑIGO LÓPEZ DE MENDOZA, MARQUÉS DE SANTILLANA. Íñigo López, señor de Hita y Buitrago, primer marqués de Santillana y conde del Real de Manzanares, hijo del almirante de Castilla don Diego Hurtado de Mendoza, nació en Carrión de los Condes en 1398. Tempranamente intervino en la alta política luchando unas veces a favor de Juan II y otras en su contra, distinguiéndose, sobre todo, por la grave enemistad contra Álvaro de Luna, a cuya caída colaboró activamente.

A la par que militar y hombre político fue Santillana un notable poeta, un humanista apasionado por los estudios. Parece que no conoció el latín, pero sí el italiano, el francés, el gallego y el catalán. Se rodeaba de hombres doctos y ayudó económicamente a la traducción de numerosas obras clásicas. En su biblioteca estaban presentes todos los autores importantes que representan la cultura de su tiempo convirtiéndose en uno de nuestros primeros nobles humanistas.

Santillana escribió en prosa y en verso. De las obras en prosa destacan sobre todo *La Carta proemio al condestable don Pedro de Portugal* y los *Refranes que dicen las viejas tras del fuego*.

Las obras en verso pueden dividirse en tres grupos: las de influencia italiana que pretenden seguir las huellas de Dante por su disposición alegórica. Se deben citar: *La Comedieta de Ponça*, el *Infierno de los enamorados* y *42 sonetos fechos al itálico modo*. En segundo lugar las obras didáctico-morales, en realidad unos pocos poemas que le granjearon alta popularidad entre sus contemporáneos. *El Diálogo de Bias contra Fortuna*, *El Doctrinal de Privados* y los *Proverbios de Gloriosa Doctrina e Fructuosa Enseñanza*, compuestos para la educación del príncipe don Enrique, y en último lugar las de origen trovadoresco, que son composiciones populares a la manera provenzal y galaico-portuguesa, que constan de *Canciones y Deçires* y de diez *Serranillas*.

11. Nota del autor, PEDRO LÓPEZ DE AYALA (1332-1447). Descendiente de una rica familia alavesa, en 1353 entró como doncel del rey don Pedro I, a quien abandonaría para abrazar la causa de don Enrique de Trastámara de quien recibió numerosas mercedes, entre las que destaca la alcaldía mayor de Toledo. Acompañó al rey Juan I a la temeraria campaña de Portugal

y en el desastre de Aljubarrota en 1385 fue tomado prisionero por los portugueses. A esos meses de cautividad debemos el *Rimado de Palacio* y alguna otra de sus obras.

Pasados los años fue llamado para entender en los asuntos de la regencia durante la menor edad de Enrique III. Su larga vida le permitió conocer el gobierno de cinco reyes en Castilla.

Entre sus obras poéticas destacan el *Rimado de Palacio* y los poemas contenidos en el *Cancionero de Baena*. Algunos autores le han atribuido un pequeño volumen de reflexiones morales sobre la vanidad de la vida humana escrito en cuaderna vía: *Proverbios en rima del sabio Salomón, rey de Israel*.

Como prosista, su obra se nos presenta de mayor calidad: *Libro de la Caza de las aves et de sus plumajes et dolencias*. Tradujo las *Décadas*, de Tito Livio; la *Consolación*, de Boecio, y la *Caída de los príncipes*, de Juan Bocaccio.

Pero su auténtica fama proviene de sus obras históricas *Las Crónicas de los Reyes Don Pedro, Enrique II, Juan I, y Enrique III*.

12. Nota del autor, FERNANDO PÉREZ DE GUZMÁN (1377?-1460?). Sobrino del canciller Lope de Ayala, comenzó su carrera política en la Corte de Enrique III, como embajador en Aragón bajo los mejores auspicios, pero su enemistad declarada con Álvaro de Luna pronto le costó la salida de la corte y el retirarse a su señorío de Batres.

En su obra literaria destaca la *Floresta de philosophos*; como historiador, su fama procede del *Mar de Historias*, de *Generación y Semblanzas y Loores de los Claros Varones de Castilla*.

El lugar preeminente que ocupa en nuestra literatura procede de su faceta como prosista, recubierta en muchas ocasiones de una tendencia moralista: *Coronación de las Cuatro Virtudes*, *Coplas de Vicios y Virtudes*, *Cient Trinadas en Loor de la Virgen María*.

Los poemas del señor de Batres aparecen dispersos en los diferentes cancioneros manuscritos e impresos del siglo XV, especialmente en los de Baena.

13. Nota del autor, ENRIQUE DE ARAGÓN, MARQUÉS DE VILLENA (1384-1434). Descendía por parte de padre de los reyes de Aragón, siendo su madre una hija bastarda de Enrique II.

Encaminado hacia la carrera de las armas pronto la abandonó para dedicarse al cultivo de las letras y de las artes. Destacó en la alquimia, astrología y matemáticas. Tuvo fama en la época de hechicero y nigromántico.

Casado con doña María de Albornoz, al poco tiempo de matrimonio se divorció de ella, ingresando en la Orden de Calatrava, donde optó al maestrazgo. Desgraciadas circunstancias llevaron a que fuera desposeído del mismo a la vez que veía anulado su divorcio. Intentó superar ambos contratiempos dedicándose al estudio con enorme fervor, lo cual le granjeó, ya en vida, una leyenda de sortilegio, hechicería y nigromancia, tan fantástica como contradictoria. En honor a la verdad histórica, don Enrique de Villena fue un sabio inofensivo y un paciente investigador que siguió estudios de alquimistas de buena fe. De cualquier forma, su labor literaria fue más gloriosa que la científica.

Al morir el marqués, un grupo de teólogos fanáticos, dirigidos por fray Lope Barrientos, consiguieron el permiso de Juan II para revisar y quemar las obras del difunto. Entre la obra que escapó a la censura y al fuego se puede destacar *El Arte de Trovar*, la traducción de la *Divina Comedia* y de la *Retórica Nueva*, de Tulio, tratados de algunas virtudes de los cuerpos simples, la traducción de la *Eneida*, de Virgilio, y el célebre *Arte cisoria o Tratado del Arte del cortar los alimentos (y servir la mesa)*.

14. Nota del autor, ALONSO DE CARTAGENA (1384-1456). Hijo de un judío converso llegó a ocupar las sedes episcopales de Cartagena y Burgos. Entrando en la corte fue nombrado cronista y deán de las iglesias de Santiago y Segovia. Estuvo en las concordias con don Álvaro de Luna en 1420, y en el concilio de Basilea, sustituyendo a Alonso de Carrillo, obispo de Sigüenza.

Entre sus obras destacan las traducciones de la *Retórica de Tullio*, o de los *Cinco libros*, de Séneca.

Entre sus obras religiosas destacan *El Oracional de Fernán Núñez*, *Memorial de Virtudes y la Refacción de San Juan Crisóstomo*.

15. Cf. LADERO QUESADA, M. A., y QUINTANILLA RASO, M.^a C., «Bibliotecas de la Alta Nobleza castellana en el siglo XV», en *Livre et lecture en Espagne et en France sous L'Ancien regime*. Colloque de la Casa de Velázquez. París, 1981, pp. 47-59.

16. Nota del autor, GÓMEZ MANRIQUE (1413-1491). Señor de Villazopeque y otros pueblos. Un hermano suyo ya figuró como trovador en la corte de Juan II. Peleó a favor del infante don Enrique y en contra de don Álvaro de Luna. Apoyó al rey aragonés don Fernando, en diversas circunstancias, como el casamiento con doña Isabel, por lo que éste le recompensó nombrándole corregidor de Toledo y alcaide de su alcázar. Desde ese cargo trató de atajar las maquinaciones del arzobispo Alonso de Carrillo.

Todos sus productos literarios son encomiables, figurando entre aquéllos, *Persecución de los vicios y virtudes* (continuación de la obra de Juan de Mena); *Coplas al mal gobierno de Toledo* y *Regimiento de príncipes*, que fue un modelo de regentes escrita en 1482 y dedicada a los Reyes Católicos, y *Batalla de amores* y el *Poema a la muerte del marqués de Santillana*.

En Gómez Manrique hay que estudiar separadamente al dramaturgo del poeta lírico. La labor escénica se puede estudiar en su *Representación del Nacimiento de Nuestro Señor*, realizada para el monasterio de Calabazano, donde era vicaria María Manrique, su hermana, y compuesta por 180 versos octasílabos y siendo en la historia del teatro castellano la obra más antigua, si exceptuamos el *Misterio de los Reyes Magos* de mediados del siglo XII y el *Misterio de Elche*. Consta de veinte estrofas y es posible que se hiciera para ser cantado.

17. Nota del autor, JUAN DE LUCENA. Se dice sobre el autor que bien podría ser un converso erudito que prestó servicios a la Corona en Italia y que después de regresar a España se vio obligado a un retorno involuntario a Roma para verse libre de la Inquisición.

Escribió el *Libro de Vita Beata* que constituye un diálogo imaginario entre Alonso de Cartagena, Juan de Mena y el marqués de Santillana sobre la obtención de la felicidad verdadera. El propio autor toma parte al final de la conversación. Es una visión crítica y satírica de la sociedad, incluyendo una apología de los conversos.

Sus obras más conocidas son la *Epístola exhortatoria a las letras*, en alabanza de la reina Isabel de Castilla, y el *Tratado de Gualardones*, desarrollado en torno a la caballería y la heráldica.

18. Nota del Autor, GONZALO FERNÁNDEZ DE OVIEDO (1478-1557). Fue paje del príncipe don Juan y servidor del rey de Nápoles y del duque de Calabria. A este aventurero se debe la mejor de nuestras historias sobre el descubrimiento y conquista de América. Cruzó el Atlántico 12 veces y aún tuvo tiempo de escribir su extensa *Historia General y Natural de las Indias* en veinte libros, a parte de otras obras menores. Oviedo no era un hombre culto, pero suplía su falta de instrucción con una innata agudeza y una enorme experiencia de las cosas americanas. Carece de un plan metódico y va incorporando a su libro un cúmulo de noticias a medida que las adquiere.

19. PULGAR, Hernando de, Crónica de los señores Reyes Católicos, don Fernando y doña Isabel de Castilla y Aragón. *Biblioteca de Autores Españoles. Crónica de los Reyes de Castilla*. 70. Madrid, 1953.

20. MÜNZER, J., *Itinerarum sive peregrinatio per Hispaniam, franciam et Alemaniam*. Mss. En la Biblioteca de Munich. Versión española: *Viaje por España y Portugal, 1494-1495*. Prólogo de Manuel Gómez Moreno. Traducción de J. López del Toro. Madrid, 1951, p. 112.

21. Pietro Mártir había llegado a España de la mano de Íñigo López de Mendoza, segundo conde de Tendilla y embajador español en Roma, según él mismo nos explica. ANGLERÍA, Pietro Mártir de, *Epistolarios*. Madrid, 1955-57.

22. ANGLERÍA, Pietro Mártir de, Epistolario. *Documentos inéditos para la Historia de España*. IX. Madrid, 1953.

23. MÜNZER, *op. cit.*

24. CLEMENCIN, D., *Elogio de la Reina Católica doña Isabel*. Memorias de la Real Academia de la Historia. Madrid, 1821.

25. Nota del autor, JUAN DEL ENCINA. Estudió en la Universidad de Salamanca donde se graduó de bachiller en leyes y recibió órdenes hasta el diaconado. Muy joven entró al servicio del segundo duque de Alba en cuyo palacio se representaron sus primeras obras dramáticas.

Su obra presenta tres aspectos diferenciados: poeta, músico y autor dramático. Su *Cancionero* contiene muchas poesías sobre temas religiosos y profanos en estrecha conjunción y cruzándose las corrientes medievales con la nueva sensibilidad del hombre del Renacimiento.

Su evolución en el camino de lo específicamente renacentista avanzó en la lírica bastante menos de lo que había de hacerlo en su dramática. En ésta pueden distinguirse dos direcciones. Al primero pertenecen composiciones muy sencillas, sin apenas complicación argumental, en el que se pueden encontrar obras religiosas y profanas como las *Églogas de Navidad* y las *Representaciones de la Pasión y Resurrección*; y profanas como la *Égloga de Carnaval y de Antruejo*. Y a un segundo momento de inspiración pertenecen sus tres obras capitales: las *Églogas de Fileno, Zambardo y Cardonio, Placida y Victoriano*, y la de *Cristino y Febea*, todas ellas con una trama compleja y un ambiente más refinado. Un paso decisivo hacia el triunfo definitivo del amor pagano.

26. Cf. MENÉNDEZ PELAYO, M., *Historia de la poesía castellana en la Edad Media*. Madrid, 1914. 2 volúmenes.

27. Cf. HUERTA CALVO, J., *La poesía en la Edad Media: Lírica*. 1. Madrid, Ed. Playor, 1982, p. 53.

28. Cf. *Cancionero de Juan Alonso de Baena*. Edición crítica por José María Azáceta. Volumen I. Madrid, 1966, p. 4.

29. FERRANDIS TORRES, J., *Datos documentales para la Historia del Arte Español*. Volumen III: *Inventarios reales*. Madrid, 1943, pp. 59-60. Asimismo en SÁNCHEZ CANTÓN, F. J.: *Libros, tapices y cuadros que coleccionó Isabel la Católica*. Madrid, 1955, p. 18.

30. FERRANDIS TORRES, *op. cit.*, pp. 148-163.

31. *Ibidem*, pp. 148-163.

32. SÁNCHEZ CANTÓN, *op. cit.*

33. SALVADOR MIGUEL, Nicasio, «Esplendor cultural», en *Isabel la Católica. 550 aniversario de una reina decisiva*. Ávila. Institución Gran Duque de Alba. Diputación Provincial de Ávila. La Aventura de la Historia. Ávila, 2001, pp. 28-31.

34. ANTELO IGLESIAS, A., «Las bibliotecas del otoño medieval. Con especial referencia a las de Castilla en el siglo XV». *Espacio, Tiempo y Forma*, Historia Medieval, Serie III-4 (1991), pp. 285-350.

35. GALLEGO BURÍN, A., *La Capilla Real de Granada*. Granada, 1931.

36. CLEMENCIN, D., «Elogio de la Reina Católica Doña Isabel», en *Memorias de la Real Academia Española*, VI (1821), pp. 432 y ss.; y GALLEGO BURÍN, A.: *La Capilla Real de Granada*. Granada, 1952, p. 128.

37. SÁNCHEZ CANTÓN, F. J., *op. cit.*

38. Archivo General de Simancas (A.G.S.). Diversos de Castilla. Legajo 9. Folio 30.

39. A.G.S. Diversos de Castilla. Leg. 9. Fol. 30, y A.G.S. Registro General del Sello. III-1500-11.

40. Cf. MARTÍN POSTIGO, M.^a de la S., *La Cancillería Castellana de los Reyes Católicos*. Valladolid, 1959.

41. Nota del autor, JORGE MANRIQUE. Hijo del conde de Paredes, era natural de Paredes de Nava (Palencia), donde vio la luz en 1440. Aunque las noticias sobre su actividad pública no escasean debido a su origen en una de las familias más antiguas de Castilla, su perfil humano aparece más borroso.

Se conservan unas cincuenta composiciones que se le pueden atribuir, la mayoría de las cuales, a excepción de las *Coplas* y tres pequeños poemas burlescos, son poesías amorosas al gusto trovadoresco y cortesano de la época.

Las *Coplas a la muerte de su padre* son una de las composiciones más hermosas de nuestra literatura. Consta el poema de 40 coplas de pie quebrado y pueden dividirse en tres partes. Las 13 primeras sobre la fugacidad de la vida, de la XIV a la XXIV, ejemplos concretos sobre lo dicho con anterioridad, y finalmente, se hace el elogio del Héroe, el Maestro, que acepta con resignación cristiana la muerte.

Las *Coplas* son, por tanto, una elegía de la muerte, género que se cultivó a lo largo de la Edad Media, pero nadie consiguió expresar con igual fortuna aquellos lugares comunes de la literatura ascética.

42. Nota del autor, LA CELESTINA. Es la obra capital del siglo XV y tal vez por ello ha arrastrado desde siempre una serie de problemas en torno a su origen y composición.

Hasta nosotros han llegado dos versiones: Una titulada *Comedia de Calisto y Melibea* en 16 actos, y una segunda *Tragicomedia de Calisto y Melibea* en 21 actos.

En cuanto a la unidad o pluralidad de autores, hoy está fuera de duda que Fernando de Rojas es el autor total, o al menos parcial de la obra. Rojas, nació en La Puebla de Montalbán de origen converso y fue bachiller en leyes.

Aunque el carácter de la obra dramática de la Celestina parece imponerse debido a su estructura y a la total ausencia de parte narrativa, se le concede la categoría de novela narrativa o novela dialogada.

Su mérito es la maravillosa descripción de la realidad y de la calidad humana de los personajes, deudores de la literatura de la Antigüedad y con tangibles limitaciones medievales.

43. Münzer, *op. cit.*

44. *Ibidem.*

45. Nota del autor, El Palacio Real de la Aljafería fue construido por el emir taifa Abuyfar Ahmed Ib Suleiman Ibn Hud (1047-1081). Siguiendo la tipología omeya, el palacio quedaba delimitado en planta rectangular y construido en tapial, reforzado en altura por dieciséis torres cilíndricas a excepción de la llamada Torre del Trovador, de planta cuadrada, que se levanta en el lienzo norte. Cf. BORRÁS GUALIS, G. M., *Los palacios aragoneses*. Zaragoza, 1991.

46. YARZA LUACES, J., *Los Reyes Católicos. Paisaje artístico de una monarquía*. Madrid, Editorial Nerea, 1993, p. 63.

47. *Ibidem*, p.228

48. MÜNZER, *op. cit.*

49. Los restos han servido para amparar la construcción de un Parador Nacional de Turismo. GAYA NUÑO, J. A., *La arquitectura española en sus monumentos desaparecidos*. Madrid, 1961.

50. GACHARD, M., *Collection de Voyages des Souverains des Pays-Bas*. Volumen I. Bruxelles, 1876.

51. Nota del autor, HERNANDO DEL PULGAR (1436-1493). Vivió en la corte de Juan II y Enrique IV, de quien fue consejero y sirvió después a la reina católica. En dicho oficio gozó de gran prestigio y consideración por sus condiciones de político avisado y escritor notable así como por la honradez y dignidad de su persona.

Además de una *Crónica de Enrique IV*, de dudosa atribución, escribió, ya siendo viejo, la *Crónica de los señores Reyes Católicos, don Fernando y doña Isabel*, que alcanza hasta el año 1490. Pulgar imita a los clásicos en especial a Tito Livio, con discursos y arengas.

Su obra más importante fue *Claros Varones de Castilla*, colección de veinticuatro relatos de personajes famosos de la corte de Enrique IV. Siguió las huellas de Pérez de Guzmán a quien admiraba, y compuso como él narraciones de gran intensidad expresiva aunque menos conci-

sas y enérgicas, pues intercala citas y ejemplos tomados de la antigüedad clásica, con frecuencia anecdóticas y eruditas.

52. Cf. NADER, H., *The Mendoza Family and the Spanish Renaissance, 1350-1550* (New Brunswick, 1979. Traducción española. *Los Mendoza y el renacimiento español*. Guadalajara, 1986).

53. LAYNA SERRANO, F., *Historia de Guadalajara y sus Mendozas en los siglos XV y XVI*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1942. 4 volúmenes.

54. Cf. MORENA, A. de la, y otros, *Catálogo Monumental de Madrid. I. Colmenar Viejo*. Madrid, 1976.

55. Nota del autor, El nombre de Juan Guas aparece asociado a las obras más dilectas de los Reyes Católicos y vinculado a los edificios más representativos de estilo hispano-flamenco. Su origen extranjero parece estar claro, así como su irrupción en el mundo del arte en la Puerta de los Leones de la catedral de Toledo, junto con Hanequín de Bruselas.

Su obra se puede dividir en arquitectura eclesiástica, civil y real. En la primera destacan la obra del monasterio del Parral, el claustro del monasterio del Paular y la decoración del trascoro de la catedral de Toledo. Su obra civil pasa por la incorporación de elementos mudéjares y las cabezas de clavos o puntas de diamantes dispuestas siguiendo un esquema ideal de rombos. Si su relación con los Mendoza produjo obras magníficas se puede destacar asimismo su intervención en el patio de la Hospedería de Guadalupe y en el Colegio de San Gregorio, de Valladolid. Será su papel como arquitecto real el que supondrá la culminación de su carrera artística. Su relación con los Reyes Católicos comienza en el convento de Santa Cruz, de Segovia, y llegará a su máxima expresión en San Juan de los Reyes, de Toledo, donde trabajó con Enrique Egas.

56. AZCARATE, J. M.^a de, «La fachada del Palacio del Infantado y el estilo de Juan Guas». *AEA*, (1951), pp. 307-319.

57. LAYNA SERRANO, F., *El Palacio del Infantado en Guadalajara*. Madrid, 1941.

58. Puede verse, LAYNA SERRANO, F., «La desdichada reforma del Palacio del Infantado por el Quinto Duque en el siglo XVI». *BSEE*, (1946), pp. 5 y ss.

59. CHUECA GOITIA, F., «La arquitectura del siglo XVI». *Ars Hispaniae*. XI. Madrid, 1953.

60. Cf. DIEZ DEL CORRAL, R., *Arquitectura y mecenazgo. La Imagen de Toledo en el Renacimiento*. Madrid, 1987.

61. Lorenzo Vázquez está considerado el introductor de las formas italianas en la arquitectura española de finales del siglo XV. Su nombre está estrechamente ligado a la familia Mendoza, y en concreto a la figura del gran cardenal, don Pedro González de Mendoza. Cf. DIEZ DEL CORRAL GARNICA, R., Lorenzo Vázquez y la Casa del Cardenal don Pedro González de Mendoza». *Goya*, 155 (1980), pp. 280-285. ZALAMA, M. A., *El Palacio de la Calahorra*. Granada, 1990. TORMO, E., «El brote del Renacimiento y los Mendoza del siglo XV». *BSEE*, XXV, (1917), pp. 51-65 y 114-121.

62. Cf. CASTILLO OREJA, M. A., «La eclosión del renacimiento: Madrid ante la tradición y la modernidad», en *Catálogo de la Exposición Madrid en el Renacimiento*. Madrid, 1985, y GOMEZ MORENO, M., «En la Capilla Real de Granada». *AEEA*, (1925), pp. 225-288.

63. Sobre las posibles paternidades de la obra cf. MARÍAS, F., *El largo siglo XVI*. Madrid, 1989, pp. 257 y ss.; y NIETO, V.; MORALES, A. J., y CHECA, F., *Arquitectura del Renacimiento en España, 1488-1599*. Madrid, 1989, p. 23.

64. LAYNA SERRANO, F., *El arte retrospectivo en la provincia de Guadalajara*. Madrid, 1943.

65. Sobre el mecenazgo de Juan Rodríguez de Fonseca. Cf. TERESA LEÓN, T., «El obispo don Juan Rodríguez de Fonseca, diplomático, mecenas y ministro de Indias». *Hispania Sacra*, 13 (1960), pp. 251-304, y YARZA LUACES, J., «Dos mentalidades, dos actitudes ante las formas

artísticas: Diego de Deza y Juan Rodríguez de Fonseca», en *Jornadas sobre la Catedral de Palencia*. Valladolid, (1989), pp. 105-135.

66. Entre los encargos realizados por el cardenal don Francisco Jiménez de Cisneros destacan la sala capitular de la catedral de Toledo, donde trabajó el arquitecto Gumiel y el pintor Juan de Borgoña, y el más tardío de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares.

67. Díez del Corral Garnica, R., «Arquitectura y magnificencia en la España de los Reyes Católicos», en *Reyes y mecenas. Los Reyes Católicos. Maximiliano I y los inicios de la Casa de Austria en España*. Toledo, 1992, pp. 55-78.

68. MÜNZER, *op. cit.*

69. Para Michel SITTOW, consultar: CHECA CREMADES, F., *Pintura y escultura del Renacimiento en España. 1450-1600*. Madrid, 1983. LIEBMANN, M. J., «Michael Sittow, burger of Tallin and court painter of Queen Isabella of Castile (Additions and specifications)», en *Actas del XXIII Congreso Internacional de Historia del Arte (1973)*, II, pp. 339-343. MARIAS, F., *El largo siglo XVI. Los usos artísticos del renacimiento español*. Madrid, 1989. POST, C. R.: *A history of Spanish painting, IV The hispano-flemish style in north western Spain* (2 volúmenes, Cambridge, Massachusetts, 1933).

70. Para Juan de FLANDES, se puede consultar: BRANS, J. V. L., *Isabel la Católica y el arte hispanoflamenco*. Madrid, 1952. BROWN, J., *La Edad de Oro de la pintura en España*. Madrid, 1990. GUDIOL, J., «Pintura gótica». *Ars Hispaniae*, IX (1955). KAVERKAMP BEGEMANN, E., «Juan de Flandes y los Reyes Católicos». *AEA*, XXV (1952), pp. 237-257. SÁNCHEZ CANTÓN, F. J., «El retablo de la Reina Católica». *AEAA*, VI, (1930), pp. 97-133.

71. Cf. GÓMEZ MORENO, M., y SÁNCHEZ CANTÓN, F., «Sobre Fernando Gallego». *AEAA*, III, (1927), pp. 349-357. POST, C. R., *A History of Spanish Painting. IV. The Hispano-Flemish Style in North West Spain*. Cambridge. Massachusetts, 1933. GAYA NUÑO, J. A., *Fernando Gallego*. Madrid, 1958. GUDIOL RICART, J., *Pintura Gótica*. *Ars Hispaniae*. IX. Madrid, 1955. GARCÍA SEBASTIÁN, J. L., *Fernando Gallego y su taller de Salamanca*. Salamanca, 1979.

72. Cf. CHECA CREMADES, F., *Pintura y escultura del renacimiento en España. 1450-1600*. Madrid, 1983. NIETO ALCAIDE, V., y PÉREZ DE AYALA, J., *Berruguete*. Madrid, 1988. POST, C. R., *A History of Spanish Painting. IX. The beginning of the Renaissance in Castile and León*. Cambridge. Massachusetts, 1947. REYNAUD, N., y RESSOT, C., «Les portraits d'hommes illustres du Studiolo d'Urbino par Juste de Gand et Pedro Berruguete». *Revue du Louvre*, I (1991), pp. 82-113.

73. Nota del autor, SIMÓN DE COLONIA. Nació en Burgos y se formó junto a su padre en la fábrica de su catedral. La obra más conocida es la capilla del Condestable adosada al ábside de la catedral de Burgos. Construida como enterramiento para don Pedro Fernández de Velasco, condestable de Castilla, y su esposa, doña Mencía de Mendoza. Fue un hito que sirvió de modelo para una serie de capillas en el siglo XVI. Intervino en el monasterio de San Juan de los Reyes, de Toledo, así como en Valladolid en el complejo monumental patrocinado por el obispo de Palencia, fray Alonso de Burgos, en torno al convento dominico de San Pablo o en la fachada principal de la colegiata de Aranda de Duero (Burgos).

74. Cf. AZCÁRATE, J. M.^a, *Arte gótico en España*. Madrid, 1990. GÓMEZ MORENO, M., «En la capilla Real de Granada». *AEAA*, II, (1925), pp. 225, 288.

75. Para Martín de Solorzano, Cf. AZCÁRATE, J. M.^a, *Arte Gótico en España*. Madrid, 1990; GARCÍA CUESTA, T., «La catedral de Palencia según los protocolos. Las obras de cantería». *BSAA*, XIX, (1954), pp. 67-90. Y ZALAMA RODRÍGUEZ, M. A., *La arquitectura del siglo XVI en la provincia de Palencia*. Palencia, 1990.

76. Cf. GALLEGO Y BURÍN, A., *La Capilla Real de Granada*. Granada, 1931. REDONDO CANTERA, M.^a J., *El sepulcro en España en el siglo XVI. Tipología e iconografía*. Madrid, 1987. MARIAS, F., *El largo siglo XVI. Los usos artísticos del renacimiento español*. Madrid, 1989. LOZOYA, Marqués de (Juan de Contreras), *Escultura de Carrara en España*. Madrid, 1957.

77. Nota del autor, ALEJO DE BAHÍA. Escultor activo en la comarca de Tierra de Campos entre 1490-1505. Aunque a veces fue conocido como Maestro de Santa Cruz, se puede concretar su verdadera identidad gracias a la documentación existente sobre la Magdalena de la catedral de Palencia en 1505. Siempre se mantuvo fiel al estilo gótico tardío dentro de composiciones con esquemas geométricos sencillos que se repiten adoptando sus figuras una rigidez excesiva. Casi siempre trabajó en madera y con figuras de pequeño tamaño destinadas a formar parte de retablos. Cf. ARA GIL, C. J., *En torno al escultor Alejo de Bahía (1490-1510)*. Valladolid, 1974; PORTELA SANDOVAL, F. J., *La escultura del Renacimiento en Palencia*. Palencia, 1977, y VANDEVIVERE, I., «L'intervention du sculpteur hispano-rhenan Alejo de Bahía dans le Retablo Mayor de Palencia», en *Melanges Jacques Lavalleye*. Lovaina (1970), pp. 305-318.

78. Nota del autor, GIL DE SILOÉ. Es la figura más destacada de la escuela burgalesa de escultura hispano-flamenca. Entre los sepulcros labrados por Siloé destacan el de los reyes Juan II e Isabel de Portugal concebido como una cama exenta con una original planta en forma de estrella de ocho puntas. La misma relevancia como retratista se destaca en el sepulcro del obispo burgalés don Alonso de Cartagena, el del paje real don Juan de Padilla en el monasterio de Fredesval (hoy en el museo de Burgos).

Como escultor de imágenes exentas, Gil de Siloé manifiesta una tendencia a la isocefalia, sobre todo en los conjuntos, y unas proporciones que recuerdan permanentemente el canon del gótico final. Cf. MAYER, A. L., *El estilo gótico en España*. Madrid, 1929. MARÍAS, F., *El largo siglo XVI. Los usos artísticos del renacimiento español*. Madrid, 1989. AZCÁRATE, J. M.^a, *Arte gótico en España*. Madrid, 1990. CHECA CREMADES, F., *Pintura y escultura del Renacimiento en España. 1450-1600*. Madrid, 1983.

79. Nota del autor, FELIPE VIGARNY. Escultor borgoñón, se estableció en Burgos hacia 1498, donde su primera obra conocida fue el Camino del Calvario que le proporcionó la fama suficiente para que le fuese encargada obra por todo el reino de España. A modo de ejemplo señalaremos el relieve en alabastro que esculpió con la efigie del cardenal Cisneros o el baldaquino de Santo Domingo de la Calzada.

Al final de sus días, y ciertamente influenciado por las corrientes italianas, realizó varios noticias: el del obispo de Palencia, fray Alonso de Burgos, en la capilla de San Pablo, de Valladolid, o el del obispo de Tuy, don Diego de Avellaneda (Museo Nacional de Escultura de Valladolid). Cf. MARÍAS, F., *El largo siglo XVI. Los usos artísticos del renacimiento español*. Madrid, 1989, y PROSKE, B. G., *Castilian sculpture. Ghotic to renaissance*. Nueva York, 1951.

80. Nota del autor, VASCO DE LA ZARZA. Es uno de los primeros introductores de las formas renacentistas en España, en concreto con unas formas que entroncan con la tradición lombardo-véneto con influjos de la escultura florentina. La mayor parte de su trabajo fue para la ciudad de Ávila donde trabajó bajo la protección del obispo don Alonso Carrillo de Albornoz para el que realizó el sepulcro en la capilla de San Ildefonso de la catedral de Toledo. Cf. GÓMEZ MORENO, M., «Vasco de la Zarza», escultor. *BSCE*, IV, (1910), pp. 149-158. PROSKE, G. B., *Castilian sculpture. Ghotic to Renaissance*. Nueva York, 1951. RUIZ AYUCAR, M.^a J., «El sepulcro y la lauda de El Tostado». *AEA*, LIV, (1981), pp. 93-101. MARÍAS, F., *El largo siglo XVI. Los usos artísticos del renacimiento español*. Madrid, 1989.

81. YARZA LUACES, J., *Los Reyes Católicos...*, pp. 20-22.

82. *Ibidem*, pp. 20-22.

83. WETHEY, H. E., *Gil de Siloé and his school*. Cambridge (Massachusetts), 1936.

84. RUIZ AYUCAR, E., *Los sepulcros artísticos de Ávila*. Ávila, 1985.

85. Cf. DOMÍNGUEZ CASAS, R., *Arte y etiqueta de los Reyes Católicos. Artistas, residencias, jardines y bosques*. Madrid, Editorial Alpuerto, 1993. CHUECA GOITIA, F., *Casas reales en Monasterios y Conventos españoles*. Madrid, 1982. CHUECA GOITIA, F., «Los palacios de los Reyes Católicos». *Reales Sitios*. 110, (1991), pp. 37-44.

86. DOMÍNGUEZ CASAS, pp. 253-310.
87. GACHARD, M., *op. cit.*, p. 170.
88. Cf. DOMÍNGUEZ CASAS, R., *op. cit.*, pp. 310-330
89. Cf. *Ibidem*, pp. 499-530.
90. BERTAUX, E., *La Renaissance en Espagne et en Portugal*. Histoire de L'Art. Dirigida por A. Michel, IV, 2ª parte. París, 1911, pp. 815-891.
91. YARZA LUACES, J., *Los Reyes Católicos...*



ESTRATEGIAS, IDEAS Y PROBLEMAS RECURSIVOS

Ricardo LÓPEZ-RUIZ

Profesor-tutor de la UNED de Calatayud
DIIS – BIFI, Facultad de Ciencias,
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

En este trabajo se hace una presentación sencilla de diferentes ideas relacionadas con la noción de recursividad, incluido su paralelismo con el principio de inducción que se emplea en demostraciones de determinados enunciados matemáticos. Se muestra también la ambivalencia que existe entre los planteamientos iterativo y recursivo de un mismo problema. Diferentes estrategias recursivas usadas en el mundo de la programación son presentadas y aplicadas a problemas de la más diversa índole, dando además de forma explícita, en lenguaje C/C++, el código que implementa dichos problemas.

1. RECURSIVIDAD: IDEAS GENERALES

La *recursividad* es una técnica de resolución de problemas que consiste en reducir un problema, más o menos complejo, en subproblemas, los cuales guardan el mismo formato que el original pero cuya repetida división o simplificación nos lleva hasta casos sencillos explícitamente resueltos. La posterior recomposición de todos estos subproblemas nos permite reconstruir la solución al problema inicial [1].

Destacamos aquí la importancia que tiene en el proceso la seguridad de poder llegar a casos sencillos cuya solución se conoce. Es lo que se llama la «condición de corte». Si esta condición no se alcanzase para algún caso, el algoritmo puede caer en un bucle infinito y, por tanto, no resolver el problema.

Como símil, podemos poner *la vida* como la ejecución de un programa recursivo que se despliega de generación en generación, aunque en este caso cada uno de esos despliegues tiene su propio inicio y su propio final, formando, si se quiere, el conjunto de todos ellos la solución a la *historia global* de ese colectivo de individuos [2].

Así, pues, un *programa recursivo* es aquel que cumple dos condiciones: (i) se llama a sí mismo y (ii) tiene una o varias condiciones de corte que se alcanzan de forma segura cuando se aplica la recursión a todos los problemas iniciales admisibles [3].

Podremos estar seguros de que el diseño recursivo se ha hecho bien cuando:

1. Hemos logrado identificar, resolver y programar explícitamente uno o varios casos base.

2. Somos capaces de expresar el problema general para un tamaño dado como algo computable para ese tamaño más una parte que depende del mismo problema para un tamaño menor.

La aplicación e implementación de este esquema recursivo, puntos (1)+(2), se encargará de resolver un problema particular dado.

La recursividad tiene la ventaja de que problemas complicados [4] se implementan bajo una forma escueta y compacta cuando su solución se plantea según la estrategia recursiva. Tiene el hándicap de que la resolución implica la reiterada llamada de la función a sí misma, lo que puede hacer más costoso en tiempo el llegar a la solución final o en casos extremos se podría llegar a desbordar la pila de la memoria si no existe control de esta posibilidad al implementarlo en la máquina.

Ejemplos:

```

/* (1): función factorial */

int factorial (int N)
{
    if(N==0) return 1;    // condición de corte
    return N*factorial(N-1); //recursión
}

*****

/* (2): Recursión infinita */

int calcular (int N)
{
    if(N==1) return 1;    // condición de corte
    if(N%2==0)            // si N es par realiza: calcular (N/2)
        return calcular (N/2);
    else calcular (2*N);  // si N es impar cae en bucle infinito
}

*****

/* (3): Problema de Collatz o Siracusa [5] */
/* También Kakutani's, Ulam's or Hasse's problem */
/* Hoy en día no se sabe si la recursión es finita  $\forall N$  */

int Siracusa (int N)
{
    if(N==1) return 1;    // condición de corte
    if(N%2==0) return Siracusa (N/2);
    else Siracusa (3*N+1); // bucle indefinido para ciertos N
}

*****

```

donde recordamos que en el código aquí presentado, y escrito en lenguaje C/C++, el texto que va insertado entre los símbolos /* — */ o que va precedido por el símbolo

// no es código en sí sino comentarios que facilitan el entendimiento del programa o funciones correspondientes.

1.1. Principio de inducción

Observemos que el *principio de inducción* utilizado en demostraciones matemáticas presenta exactamente la misma filosofía o estrategia, o si se quiere es un caso particular, de la recursividad en programación [1, 3]. Esta técnica se aplica según los dos pasos siguientes:

1. Se supone que la propiedad requerida se verifica para el caso (N-1) y a partir de esta información se demuestra que también se cumple para el caso N.
2. Basta después comprobar que esa propiedad se verifica para el caso de un N pequeño, N=1 por ejemplo, para que por iteración de la propiedad (1) se cumpla para cualquier N.

El caso particular resuelto del punto (2) se corresponde con la condición de corte de la recursión y el punto (1) es el que permite la «deconstrucción» del problema para N grande en problemas con N más pequeños, hasta que se alcanza la condición de corte. Es decir, el valor F del problema para tamaño N puede ponerse como una función G del valor del problema para tamaño (N-1), esto es, $F(N)=G(N, F(N-1))$, de donde se deriva una recursión que acabará en la condición de corte, dada bien por F(0) o bien por F(1). Así, pues, la recursión queda determinada con el conocimiento de G(x,y) y de F(0):

$$\begin{aligned} F(N) &= G(N, F(N-1)) \\ F(N-1) &= G(N-1, F(N-2)) \\ &\dots\dots \\ F(1) &= G(1, F(0)) \\ F(0) &= f_0 \quad // \text{ valor conocido} \end{aligned}$$

La recursión queda implementada de la siguiente forma:

```

int F(int N)                                int G(int x, int y)
{
    if(N==0) return f_0;                    {
    int f_n = F(N-1);                        _____
    return G( N, f_n );                     return algo(x,y);
}                                             }

```

Ejemplo 1: Suma de los N primeros números naturales:

$$F(N) = \sum_{i=1}^N i = \frac{N(N+1)}{2} = N + \frac{(N-1)N}{2} = N + F(N-1)$$

con lo cual:

$$G(x, y) = x + y$$

y condición de corte: $F(0) = 0$.

Ejemplo 2: Replanteamiento de la función factorial:

$$F(N) = \prod_{i=1}^N i = N * F(N - 1)$$

con lo cual:

$$G(x, y) = x * y$$

y condición de corte: $F(0) = 1$.

1.2. Recursividad indirecta

La recursividad directa se da cuando una función se llama a sí misma mientras que la indirecta ocurre cuando una función llama a una segunda, esta segunda a una tercera, etc., así hasta que termina invocándose de nuevo la primera, y realimentando, por tanto, la recursión. En este caso, hay que tener cuidado en la implementación de los diferentes casos base de las diferentes funciones implicadas.

<p>Ejemplo:</p> <pre>void print_integers (int N) { if(N==0) cout << "\n FINAL\n"; else print_int (N); }</pre>	<pre>void print_int (int N) { cout << "\n N vale: "<< N; print_integers (N-1); }</pre>
---	--

2. RECURSIÓN versus ITERACIÓN

La *iteración* construye la solución por agregación correlativa de las partes desde la primera hasta la última, mientras que la *recursión* parte del todo y resuelve el problema desagregándolo en partes más pequeñas que finalmente necesita juntar para reconstruir la solución. La diferencia estriba, pues, en el planteamiento y en el enfoque de partida, aunque la mecánica de resolución es, podríamos decir, idéntica en ambos métodos, si bien se realiza un trabajo suplementario en la recursión desde el momento en que tiene que «trocear» el problema antes de poder comenzar a armar la solución, hecho que en la iteración los diferentes «trozos» están presentes desde el punto de partida [3].

Existe, por tanto, una dualidad entre recursión e iteración, y así, un programa recursivo puede transformarse en uno iterativo, y viceversa, uno iterativo en uno recursivo. Podemos representar esta dualidad con el siguiente esquema que pone de manifiesto la equivalencia entre ambas estrategias:

Esquema de Equivalencia

$$\text{Iteración: } TOTAL(N) = \sum_{i=0}^N acción(i)$$

$$\text{Recursión: } TOTAL(N) = acción(N) \oplus TOTAL(N - 1)$$

$$TOTAL(0) = acción(0) \quad // \text{ condición de corte}$$

Ejemplos:

```
/* Factorial recursivo */
int factorial (int N)
{
    if(N==0) return 1;
    return N*factorial (N-1);
}
```

```
/* Suma recursiva de enteros */
int suma (int N)
{
    if(N==0) return 0;
    return N + suma(N-1);
}
```

```
/* Factorial iterativo */
int factorial (int N)
{
    int t=1;
    for(int i=1; i<=N; i++) t *= i;
    return t;
}
```

```
/* Suma iterativa de enteros */
int suma (int N)
{
    int t=0;
    for(int i=1; i<=N; i++) t += i;
    return t;
}
```

2.1. Semejanzas

—*Ambas estrategias implican repetición*: la iteración usa explícitamente una estructura de repetición mientras que en la recursión está implícita, y es sólo durante la ejecución donde aparece la serie de llamadas a la misma función.

—*Ambas requieren una condición de corte*: la iteración cuando llega al tope del contador y la recursión cuando alcanza el estado base.

—*Ambas se aproximan a la solución gradualmente*: la iteración modificando las variables iterativamente y la recursión produciendo versiones más sencillas del problema original.

—*Ambas pueden caer en bucles infinitos*.

2.2. Diferencias

—La recursividad produce algoritmos cortos y elegantes que en el caso de la iteración presentan la habitual forma de uno o varios bucles.

—La recursión conlleva una repetida invocación de la función que, en general, incurre en un gasto de tiempo y de memoria que no se da en la versión iterativa.

2.3. Otro ejemplo

Dado un número natural n , el número de secuencias binarias independientes (no coincidentes bajo operación de *shift*) de longitud y período n está dado por el número $M(n)$, que se calcula según la fórmula siguiente [6, 7]:

$$M(n) = \frac{2^n - \sum_{i=1}^k m_i * M(m_i)}{n}$$

donde $\{m_1, m_2, \dots, m_k\}$ son todos los divisores de n excluyendo el propio n .

Por ejemplo:

$$M_1 = \frac{2^1}{1} = 2$$

$$M_2 = \frac{2^2 - 1 * M_1}{2} = \frac{4 - 2}{2} = 1$$

$$M_4 = \frac{2^4 - 1 * M_1 - 2 * M_2}{4} = \frac{16 - 2 - 2}{4} = 3$$

Este número $M(n)$ también representa el número de polinomios irreducibles de grado n sobre el cuerpo $GF(2) = \{0, 1\}$ [8].

Presentamos a continuación la dualidad de la recursión y de la iteración en este ejemplo dando su implementación explícita basados en un esquema de programación dinámica, que explicaremos en la próxima sección. También realizamos una versión recursiva indirecta.

Versión iterativa

```
#define MAX 100
double Calcula_M (int n)
{
    static double M[MAX]; // M[] se inicializa a cero por ser 'static'
    if( M[n] ) return M[n]; // si M[n] ya está calculado lo devolvemos
```

```

for (int i=1; i<=n; i++)
{
    if(n%i == 0 && M[i] == 0)
    {
        M[i] = pow(2, i);
        for(int j=1; j<=i/2; j++)
            if(i%j == 0) M[i] = M[i] - j*M[j];

        M[i] = M[i]/ i;
    }
}
return M[n];
}

```

Versión recursiva

```

#define MAX 100
double Calcula_M (int n)
{
    static double M[MAX]; // M[] se inicializa a cero por ser 'static'

    if(M[n]) return M[n]; // si M[n] ya está calculado lo devolvemos
    if(n==1) return M[1] = 2; // condición de corte

    M[n] = pow(2, n);
    for( int i=1; i<=n/2; i++ )
        if(n%i == 0) M[n] = M[n] - i*Calcula_M(i);

    return M[n] = M[n]/ n;
}

```

Versión recursiva indirecta

```

#define MAX 100

double Calcula_M (int n)
{
    static double M[MAX]; // M[] se inicializa a cero por ser 'static'

    if(M[n]) return M[n]; // si M[n] ya está calculado lo devolvemos
    if(n==1) return M[1] = 2; // condición de corte

    M[n] = (pow( 2, n ) - suma(n)) / n;

    return M[n];
}

```

```

double suma (int n)
{
    for(int i=1, res=0; i<=n/2; i++)
        if(n%i == 0) res = res + i*Calcula_M( i );

    return res;
}

```

3. ESTRATEGIAS RECURSIVAS DE PROGRAMACIÓN

3.1. Divide y vencerás

La idea de esta estrategia coincide en el fondo con la misma idea de la recursión: «para resolver un problema dividámoslo en problemas equivalentes, más pequeños y fáciles de resolver, para después recomponer la solución al problema completo». Evidentemente, el mismo problema puede plantearse en forma iterativa, que desde el punto de vista práctico siempre será más rápido y favorable [1, 3].

Planteemos un ejemplo concreto para ilustrar cómo funciona este algoritmo.

Supongamos que queremos encontrar el máximo de un conjunto de N elementos almacenados en el array:

$$a[0], a[1], a[2], \dots, a[N-1]$$

La versión iterativa de la solución es el bucle:

```

for(t = a[0], i=1; i<N; i++)
    if( a[i]>t ) t = a[i];

```

La versión recursiva según el lema «divide y vencerás» es:

```

Item max( Item a[], int izq, int der )
{
    if(izq == der) return a[izq];
    int m = (izq+der)/2;
    Item u = max(a, izq, m);
    Item v = max(a, m+1, der);
    if(u>v) return u;
    else return v;
}

```

Se parte el array en dos trozos en los que se busca el máximo correspondiente, desde el índice izq hasta el índice m el primer trozo y desde el índice $m+1$ hasta el índice der el segundo. Se aplica el mismo método a cada uno de los trozos hasta topar con la condición de corte que acaba la recursión e inicia la recomposición de la solución.

3.2. Programación dinámica

La estrategia recursiva de subdividir un problema en otros más pequeños, de una manera ciega, puede conducir a una verdadera ineficiencia del programa, porque puede darse el caso de que estemos calculando el mismo dato una cantidad indeterminada de veces. Sería razonable entonces, antes de hacer la programación del problema, hacer un análisis un poco más reposado e intentar evitar esta «absurda» repetición de los mismos cálculos, y guardar registro de aquellos datos que se prevé usar más tarde para evitar el volver a calcularlos. Esta estrategia es lo que se llama *programación dinámica* (*dynamic programming*) [3].

Pensemos en el cálculo recursivo de la función de Fibonacci,

$$\begin{aligned} & F(i+2) = F(i+1) + F(i) \\ \text{con } & F(0)=0 \text{ y } F(1)=1 \end{aligned}$$

cuya implementación directa será:

```
int F(int i)
{
    if(i<1) return 0;
    if(i == 1) return 1;
    return F(i-1) + F(i-2);
}
```

Observemos que si calculamos $F(6)$ según este algoritmo entonces $F(4)$ se calcula 2 veces, $F(3)$ se repite 3 veces $F(2)$ se repite 5 veces. En general, el cálculo de $F(n)$ requiere del orden de $F(n+1)$ llamadas recursivas, lo cual significa que cada uno de los valores $F(i)$ con $i < n$ se calcula, conforme va creciendo n , un número exponencial de veces.

Recordemos que el comportamiento asintótico de $F(n)$ es:

$$F(n) \approx \phi^n \quad \text{donde} \quad \phi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} \approx 1.618$$

con este último número ϕ llamado la *razón áurea*.

La primera estrategia sería calcular y guardar todos los valores de la correspondiente función, comenzando desde el más pequeño y usando en cada paso los valores calculados anteriormente. Es lo que se llama *bottom-up dynamic programming*. En la función de Fibonacci se correspondería con el siguiente cálculo iterativo:

```
F[0]=0; F[1]=1;
for(int i=2; i<N; i++)
    F[i] = F[i-1] + F[i-2];
```

La segunda estrategia consiste en calcular y salvar solamente aquellos valores que se necesitan para llegar al resultado final. Esta técnica se llama *top-down dynamic programming*. Puede transformar un coste exponencial de una función recursiva a un coste lineal con el tamaño del problema.

```
int F(int i)
{
    static int Fib[NMAX];
    if( Fib[i]!=0 ) return Fib[i];
    int t = i;
    if(i<0) return 0;
    if(i>1) t = F(i-1) + F(i-2)
    return Fib[i] = t;
}
```

Fijémonos que los distintos valores van quedando almacenados en la variable *static Fib[i]*, con lo cual, en caso de que luego se necesiten, no se vuelven a calcular gracias a la primera condición de corte.

3.3. Backtracking

Una gran cantidad de problemas requieren la búsqueda de la solución en un espacio de estados con, a falta de una buena heurística, un sondeo exhaustivo de todas las posibilidades. Esto significa que una vez recorrido un camino y concluido que ahí no está la solución buscada, hay que deshacer el camino («backtracking») para seguir sondeando el resto de caminos. Así, pues, el *algoritmo backtracking* [3] ensaya cada camino posible hasta llegar al objetivo («goal»). El planteamiento de la búsqueda puede hacerse desde dos puntos de vista distintos:

Data-driven: desde los datos iniciales se va hacia el objetivo.

Goal-driven: desde el objetivo se parte en busca de los datos originales.

Pensemos, por ejemplo, en la afirmación «Juan es descendiente de Fernando el Católico». A la hora de verificar esta información tenemos las dos formas distintas antes citadas de analizar el árbol genealógico, teniendo en cuenta que unos 500 años de historia a 30 años por generación suponen hacer un árbol de unas 17 capas:

1. *Data-driven*: Desde la persona Juan vamos trazando sus ascendientes hasta llegar a la época de Fernando el Católico y verificar si es cierta la información. Si hablamos de 2 ancestros por persona, tendremos que analizar del orden de 2^{17} caminos posibles.

2. *Goal-driven*: Desde Fernando el Católico se van mirando los descendientes hasta llegar a la época actual y ver si Juan forma parte de ese árbol. Si suponemos 3 descendientes por persona, entonces el número de posibilidades sube a 3^{17} .

Una vez decidida si la búsqueda será *data-driven* o *goal-driven* faltará por decidir si realizamos esa *búsqueda en profundidad* o *en anchura*. La búsqueda en profundi-

dad requiere examinar desde un estado todos sus hijos y descendientes hasta llegar a un nodo final. En caso de no dar con la solución se repite el proceso recursivamente. El caso de la búsqueda en anchura supone examinar desde cada estado del árbol todos sus nodos hermanos antes de pasar a la siguiente capa de nodos hijos, y así recursivamente hasta encontrar la solución.

Ejemplo: La búsqueda en profundidad en un árbol binario puede realizarse en preorden (lectura-nodo/subárbol-izquierdo/subárbol-derecho), inorden (subárbol-izquierdo/lectura-nodo/subárbol-derecho) y postorden (subárbol-izquierdo/subárbol-derecho/lectura-nodo). La implementación preorden se realiza de la siguiente manera:

```

void preorden (link h)                Path leer_nodo (link h)
{
  PATH=leer_nodo(h);                {
  if( h == 0 || PATH ) return;      if(h->item==GOAL) return PATH;
  preorden (h -> left);             return 0;
  preorden (h -> right);           }
}

```

En cualquier caso, pensemos que la mayor parte de estos problemas presentan una explosión exponencial de caminos a analizar, lo que nos obliga a ensayar diferentes heurísticas que puedan hacernos renunciar a una búsqueda exhaustiva, por otro lado casi imposible, y examinar sólo aquellas partes del árbol que cumplan ciertas condiciones de satisfabilidad.

4. PROBLEMAS RECURSIVOS AVANZADOS

Como ejemplos sencillos de problemas recursivos tenemos el cálculo del máximo común divisor de dos enteros según el algoritmo de Euclides, la evaluación prefija o en notación polaca de expresiones y las diferentes funciones diseñadas para el manejo de una base de datos elemental como puede ser una lista simple o doblemente enlazada. Pasamos a analizar en esta sección ejemplos un poco más avanzados [1, 2, 3, 4], venidos bien desde el campo de la optimización como del de la teoría de juegos.

4.1. Torres de Hanoi

Este problema consiste en pasar N discos de diferente radio desde un pivote vertical A , el cual tiene un agujero central que permite introducir los discos al inicio en formación *tipo pirámide*, es decir, unos encima de otros según orden decreciente de radios, a otro pivote B con ayuda de un tercer pivote de apoyo C , según las siguientes reglas:

1. Sólo un disco puede moverse cada vez.
2. No puede colocarse un disco sobre otro de radio más pequeño.

Puede verse por inducción que existe solución al problema para cualquier N :

(i) Basta ver que para el caso sencillo de 1 disco es suficiente con agarrar ese disco del poste A y pasarlo directamente al poste B . Para el caso de 2 discos, se pasa pri-

mero el disco pequeño al poste C, después el disco grande al poste B y finalmente el disco pequeño se pone de nuevo sobre el disco grande en el poste B.

(ii) Para el caso general, supongamos que de los N discos en el poste A hemos sido capaces de trasladar k discos al poste C con el pivote B como pivote de apoyo. Basta ahora pasar el primero de los $(N-k)$ discos del poste A al poste B, para, aplicando la suposición anterior, trasladar los k discos del poste C al poste B usando como pivote de apoyo el poste A, visto que todos los $(N-k-1)$ discos que allí quedan son de radio mayor que los k discos del pivote C.

Llegados a este punto donde la recursividad del problema ha quedado evidente, basta para su implementación llamar, por ejemplo, al poste B el poste de la derecha (+1) y al poste C el poste de la izquierda (-1). El problema consistirá en trasladar los N postes al poste (+1) según la aplicación de los pasos:

1. Mover $(N-1)$ discos al poste (-1).
2. Mover el disco N al poste (+1).
3. Mover los $(N-1)$ discos del poste (-1) al poste (+1).

En forma de código quedará:

```
void Hanoi (int N, int d)
{
    if(N==0) return;
    Hanoi (N-1, -d);
    Shift (N, d);
    Hanoi (N-1, -d);
}
```

donde d va tomando los valores (+1) y (-1), y donde la función $\text{Shift}(N, d)$ se encarga de la transferencia del disco N al poste correspondiente: el de la derecha (+1) o izquierda (-1).

Observemos que en el esquema que relaciona la prueba de la inducción con la recursividad, explicado en la primera sección de este tema, podemos reinterpretar la relación:

$$F(N) = G(N, F(N-1))$$

como

$$F(N) = \text{Hanoi}(N, +1)$$

$$G(N, F(N-1)) = \text{Hanoi}(N-1, -1) \circ \text{Shift}(N, +1) \circ \text{Hanoi}(N-1, -1)$$

Como ejemplo, veamos el curso de las llamadas recursivas para $N=3$:

```
Hanoi (3, +1)
  Hanoi (2, -1)
    Hanoi (1, +1)
      Hanoi (0, -1)
```

```

Shift (1, +1) // movimiento 1
Hanoi (0, -1)
Shift (2, -1) // movimiento 2
Hanoi (1, +1)
Hanoi (0, -1)
Shift (1, +1) // movimiento 3
Hanoi (0, -1)
Shift (3, +1) // movimiento 4
Hanoi (2, -1)
Hanoi (1, +1)
Hanoi (0, -1)
Shift (1, +1) // movimiento 5
Hanoi (0, -1)
Shift (2, -1) // movimiento 6
Hanoi (1, +1)
Hanoi (0, -1)
Shift (1, +1) // movimiento 7
Hanoi (0, -1)

```

Observemos que el número de movimientos de discos es $2^N - 1$.

4.2. Problema de la mochila

El problema de la mochila (*knapsack problem*) trata de decidir cuántos objetos, repetidos o no, de N tipos diferentes (tamaño o valor distintos), hay que tomar para maximizar el valor contenido en una mochila de capacidad M :

N tipos de objetos \rightarrow talla (i) maximizar Contenido de mochila
 $i = 1, 2, \dots, N$ \rightarrow valor (i) \rightarrow de tamaño M

Ejemplo: Supongamos una mochila de tamaño 17 que queremos llenar, y maximizar su valor, con la gama de objetos siguiente:

i	0	1	2	3	4
ítem	A	B	C	D	E
talla	3	4	7	8	9
valor	4	5	10	11	13

Podemos ver que las soluciones posibles de tamaño 17 tienen un valor:

Objetos	Valor
D,E	24
A,C,C	24
A,A,B,C	23
A,A,A,B,B	22

Imaginemos para *el problema general* que para una mochila de capacidad *cap* se agrega un *item* de tipo *i* entre los *N* posibles, representados de la forma:

```
typedef struct {int size; int val;} Item;
Item items[NITEMS]; // NITEMS tipos de objetos distintos
```

ahora tendremos que hallar el máximo valor que entra en una mochila de tamaño *space*:

```
space = cap - items[i].size
```

con lo cual estamos ante un problema recursivo que consiste en hallar el máximo valor *max* entre todos aquellos resultantes de todas las combinaciones de la forma:

```
max = knap(space) + items[i].val
```

donde *knap(space)* devuelve el máximo valor que puede alcanzar una mochila de tamaño *space*.

Como la recursión llamará varias veces a capacidades iguales es conveniente hacer en este caso una implementación dinámica del problema tal como presentamos a continuación:

```
int knap (const int& cap)
{
    // aquí se almacenan
    static int k_max[MAX_CAP]; // los máximos de las capacidades
    static int item_max[MAX_CAP]; // aquí se almacena el primer item
    // introducido para una cap dada

    int space, max=0, maxi=-1, t;

    if(k_max[cap] != 0) return k_max[cap]; // si está calculado se devuelve

    // si pongo el item[i] tendré que alcanzar el máximo
    // con el resto del espacio: space = cap - item[i].val

    for(int i=0; i < NITEMS; i++)
        if((space = cap - items[i].size) >= 0)
            if((t = knap(space) + items[i].val) > max)
                {max=t; maxi=i; } // max almacena el máximo del valor
    // acumulable en la mochila

    k_max[cap] = max;
    item_max[cap] = maxi;

    return max;
}
```

Si queremos desde el programa principal dar la lista de objetos que dan el máximo valor a la mochila *knap(cap)*, debemos sacar esa información del *array*

item_max[i], sabiendo que acabará en aquel *i* donde su valor sea -1, normalmente cuando la capacidad de la mochila que resta por llenar sea nula. Para llevar a cabo esta labor es conveniente definir el array *item_max[i]* como global para que sea directamente accesible desde el programa principal.

4.3. Problema del laberinto

Suponer el problema de un prisionero atrapado en un laberinto sobre el plano e intentando encontrar la única salida 's' que existe. Podemos representar dicho laberinto como una matriz *laber[][]* que almacena blancos ' ' en aquellas casillas accesibles por el prisionero y que almacena un carácter cualquiera, por ejemplo una *estrellita* '*', en aquellas casillas que componen los obstáculos del laberinto y, por tanto, no accesibles por el prisionero:

```
#define FILAS 5
#define COLUMNAS 5

char laber[FILAS][COLUMNAS]=
{ {'*', '*', '*', '*', '*'},
  {' ', ' ', ' ', ' ', ' '},
  {'*', '*', '*', '*', '*'},
  {'*', '*', '*', '*', '*'},
  {'*', '*', '*', '*', '*'} };
```

Desde una posición inicial de la que parte el prisionero debe realizarse una exploración sistemática de todos los caminos posibles para encontrar aquel que lleva a la salida. El algoritmo puede plantearse como la repetición de una estrategia fija, luego recursiva, y como además deberá sondear diferentes caminos, yendo hacia delante y hacia atrás, requerirá de una técnica de backtracking.

La exploración se realizará por una sucesión de movimientos válidos. Un *movimiento válido* a la casilla de coordenadas (x,y) es aquel que no se sale de los límites del laberinto y que alcanza una casilla vacía o la salida:

```
bool valido (int x, int y)
{
    bool ok=false;
    if(x>=0 && x<FILAS && y>=0 && y<COLUMNAS
        && (laber[x][y]==' ' || laber[x][y]=='s'))
        ok=true;
    return ok;
}
```

Desde esta nueva posición (x,y) la exploración se dirige de forma fija, marcando las casillas visitadas con 'x', bajo el esquema: *casilla de arriba, sino casilla de abajo, sino casilla de derecha y sino casilla de izquierda*. Si ninguno de estos movimientos

es válido, la casilla actual pierde su marca 'x' quedando de nuevo en blanco, y se retrocede a la casilla anterior y se continúa la exploración según ese mismo esquema:

```
bool resolver (int x, int y)
{
    bool fin=false;
    if(valido (x,y))
    {
        if(laber[x][y]='s') fin=true;
        else
        {
            laber[x][y]='x';
            fin=resolver(x-1,y);
            if(!fin) fin=resolver(x+1,y);
            if(!fin) fin=resolver(x,y+1);
            if(!fin) fin=resolver(x,y-1);
            if(!fin) laber[x][y]=' ';
        }
    }
    if(fin) laber[x][y]='.';
    return fin;
}
```

Aquellas casillas que forman parte de una solución se marcan con un granito de trigo '.'. La recursión de esta estrategia es claramente exhaustiva y, por tanto, se encarga de encontrar *una solución al problema*, que no tiene por qué ser la mejor, pero que ofrece un camino al prisionero para *escapar del laberinto*.

El esquema básico del programa principal que controla la ejecución de este proyecto tendrá la estructura:

```
if(resolver (x,y))
{
    cout << "\n Una solución de salida es (marcada con '.'): \n";
    imprimir(laber);
}
else
    cout << "\n No hay solucion de salida en este laberinto: \n\n";
```

donde la función *imprimir(laber)* se encarga de imprimir la matriz por pantalla, y donde el punto (x,y) es la posición inicial del prisionero.

4.4. Juego del Nim

Podemos plantearnos la resolución de un problema bastante más complicado: un *juego de dos jugadores*. En este caso, los jugadores, el ordenador y el contrincante,

deben retirar alternativamente fichas de un tablero, que inicialmente tiene 1 ficha en la primera fila, 2 fichas en la segunda fila, 3 fichas en la tercera fila, etc.,

```
void inicializa_tablero (void)
{
    for(int i=0; i<DIM; i++)
        tablero[i]=i+1;
}
```

según las reglas:

1. En cada jugada se pueden retirar de una sola fila tantas fichas como el jugador correspondiente estime oportuno.

2. Gana el jugador que retira las últimas fichas y deja el tablero vacío.

La estrategia que aplicará en este caso el ordenador, *mueve_maquina()*, es sondear todas las jugadas posibles desde la configuración actual del tablero, y hacer aquel movimiento de retirada de fichas (*fila_m*, *fichas_m*), dado por *mueve_maquina()* y expresado por *tablero[fila_m] -= fichas_m*, que, independientemente de la respuesta del contrincante, *mueve_humano()*, le conduce a la victoria. Si este movimiento ganador no existe, entonces *fila_m == -1*, y el ordenador realizará un movimiento aleatorio, *jugada_random()*:

```
bool seguir=true;
srand (time(NULL)); // semilla del generador de números aleatorios

inicializa_tablero ();
pinta_tablero (tablero);

while (seguir)
{
    mueve_humano ( );
    pinta_tablero (tablero);

    if(final( ))
    {
        cout << "\n\n ENHORABUENA!!... Has ganado!! \n\n\n";
        seguir=false;
    }
    else
    {
        mueve_maquina( );
        if(fila_m==-1) jugada_random( );
        tablero[fila_m] -= fichas_m;
        pinta_tablero(tablero);
        if(final( ))
    }
}
```

```

        cout << "\n LO SIENTO!!... Has perdido!! \n\n";
        seguir=false;
    }
}

```

donde *pinta_tablero(tablero)* dibuja la configuración actual del *tablero[]*, la función *final()* indica si la partida ha acabado:

```

bool final (void)
{
    int fin=0;
    for(int i=0; i<DIM; i++)
        fin += tablero[i];
    return (!fin);
}

```

y la función *mueve_maquina()*, que es el núcleo del programa, se escribe:

```

void mueve_maquina (void)
{
    bool continuar=true;

    for(int i=DIM-1; i>=0 && continuar; i--)
        for(int j=tablero[i]; j>=1 && continuar; j--)
        {
            tablero[i] -= j;
            if(buena_jugada( ))
            {
                continuar=false;
                fila_m = i;
                fichas_m = j;
            }
            tablero[i] += j;
        }
    if(continuar) fila_m=-1;
}

```

con el control de *buena_jugada()* realizado según la función:

```

bool buena_jugada (void)
{
    bool corta=false;

```

```

if(final( ))corta=true;
else
{
mueve_maquina( ); // el contrincante no encuentra
if(fila_m== -1) corta=true; // buena jugada → es buena
} // para la máquina

return corta;
}

```

y la *jugada_random()* expresada como:

```

void jugada_random (void)
{
    fila_m = rand( )%DIM;
    fichas_m = 1 + rand()%tablero[fila_m];
}

```

con un control suplementario que verifique si ese movimiento (*fila_m*, *fichas_m*) de retirada de fichas tiene sentido en ese momento.

Así, pues, hemos realizado una implementación de búsqueda de fuerza bruta que encuentra la mejor solución, es decir, una estrategia ganadora, si la hay. Como consecuencia de la explosión exponencial de estados con DIM, asimismo se comporta el tiempo de computación. Fijémonos la diferencia con la implementación del problema del laberinto, que aunque no deja de ser una búsqueda también de fuerza bruta, no encuentra la mejor solución sino una posible solución, que no tiene por qué ser la más corta o directa desde la posición actual del prisionero hasta la salida del laberinto.

5. CONCLUSIONES

Las *Ciencias de la Computación*, entre otros objetivos, tratan de encontrar algoritmos que solucionen determinados problemas a partir del conocimiento de ciertos datos iniciales. Dicho de otra forma, tratan de *buscar una función computable* para cada problema específico que transforme el *input* (datos iniciales) en el *output* (datos solución). Por función computable entendemos un proceso lógico, ordenado y finito de acciones que se pueden implementar en una máquina, entendiéndose un ordenador.

Una de las estrategias usuales de computación, y por otro lado naturales, que aparece en una gran cantidad de problemas es la *recursividad*. La posibilidad de dividir un problema en una serie de sub-problemas, los cuales guardan la misma forma que el original pero son de talla más pequeña, permite reconstruir la solución al problema una vez resuelto ese problema para un tamaño pequeño.

Como hemos visto en esta presentación, una gran cantidad de tareas, tanto en el mundo teórico como en el mundo práctico, presentan un formato recursivo. Darles solución requiere un buen enfoque que permita su correcta implementación. Una vez implementados, el punto más difícil al que se enfrenta un programador es el de con-

seguir una eficiencia adecuada que le permita encontrar la solución a su problema concreto en un tiempo razonable, visto que los algoritmos que se conocen para solucionar una gran parte de los problemas presentan una dependencia exponencial con su tamaño. Como hemos visto, la simple ayuda de una programación dinámica puede reducir esos costes enormemente. Sin ninguna duda, la búsqueda de algoritmos que optimicen ese tiempo de computación no deja de ser sino un reto para las generaciones actuales y venideras de investigadores en el mundo de las Ciencias de la Computación.

REFERENCIAS

1. J. GLENN BROOKSHEAR, *Teoría de la Computación*, Addison-Wesley Iberoamericana (1993).
2. C. ADAMI, *Introduction to Artificial Life*, Springer-Verlag TELOS (1998).
3. R. SEDGEWICK, *Algorithms in C++*, Addison Wesley (1998).
4. W.-H. STEEB, *The Non-Linear Workbook*, World Scientific (2003).
5. J. C. LAGARIAS, «The $3x+1$ problem and its generalizations», *Amer. Math. Monthly* **92**, 3-21 (1985).
6. R. L. MILLER, «Necklaces, symmetries and self-reciprocal polynomials», *Discrete Math.* **22**, 25-33 (1978).
7. R. LÓPEZ-RUIZ, «A binary approach to the Lorenz system», *Chaos, Solitons and Fractals* **8**, 1-6 (1997).
8. H. RIESEL, *Prime Numbers and Computer Methods for Factorization*, Birhauser (1985).



LA CIENCIA Y LA GLOBALIZACIÓN: ASPECTOS DE SU RELACIÓN

Juan Vicente MAYORAL DE LUCAS*
Doctor en Filosofía
UNED. Dpto. Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia

1. INTRODUCCIÓN

La visión de la ciencia como una *actividad*, más que como una *estructura* rígida de conocimiento, tuvo su entrada en el terreno de los estudios sobre la ciencia en la segunda mitad del siglo pasado. La propia idea de unos «estudios sobre la ciencia» empezó a cobrar sentido ya avanzada esa segunda mitad de siglo, cuando la historia de la ciencia era una disciplina bien instalada en el estrato académico y la aplicación de la sociología al estudio de la raigambre social de las ideas y métodos científicos se había vuelto por completo pertinente.¹

Para los filósofos, no obstante, fue difícil llegar a contemplar la ciencia como tal actividad. La idea de desarrollo parecía venir explicada de manera satisfactoria mediante la presentación de unas credenciales metodológicas en las que el uso de la lógica y la información sobre el conocimiento científico vigente eran herramientas más que sobradas. Para ellos ya había una perspectiva histórica sobre los orígenes del conocimiento disponible que apoyaba la idea básica de una ciencia con una sola estructura y un desarrollo fácilmente explicable en términos de esta última.² Sin embargo, esta concepción filosófica de la estructura de la ciencia se asentaba en una división fundamental entre teoría y observación en la que muchos de los enunciados propiamente científicos no llegaban a encajar bien. Por ejemplo, explicar el origen de las leyes científicas a través de ese molde rígido conllevaba serias dificultades lógicas. Las leyes científicas empleaban conceptos no definidos con antelación en el seno de la teoría. Así, pese a su exactitud cuantitativa y a que era posible contar con un fundamento empírico (pseudo-inductivo) para la ley con vistas a su justificación, era difícil saber qué proceso de observación había llevado al científico a atender a los fenómenos (y a las conductas regulares en ellos) en los términos *específicos* luego reflejados por la ley. Como mostrara W. V. O. Quine,³ no podemos justificar ese uso terminológico sin hablar de supuestos que afectan tanto al lenguaje de la teoría como aquel en el que se expresan las observaciones.

La consciencia de que la concepción filosófica vigente de la estructura del conocimiento científico estaba basada en presupuestos incorrectos dio entrada a una serie de nuevas visiones desarrollistas en las que la idea de «actividad» asumía un papel

principal. El estudio de los orígenes sociales e históricamente limitados de las pre-concepciones que condicionaban las teorías y ayudaban al establecimiento de leyes en su forma específica era crucial para comprender la estructura de la ciencia. La «estructura» ya no era un elemento estático sino una suerte de «dinámica». Bajo las nuevas visiones desarrollistas, la ciencia es un *proceso* que en sí mismo constituye un estado del conocimiento humano. El cambio teórico deja de ser una mera transición entre estados compuesta por avatares circunstanciales, por accidentes prescindibles del proceso de descubrimiento e invención de teorías. Muy al contrario, el estudio del cambio teórico consiste en adentrarse en la propia ciencia, en los ciclos vitales de las ideas científicas y estudiar los períodos de vigencia en los que tales ideas encuentran una manifestación acabada en forma de leyes u otros recursos teóricos. En esa suerte de «estado hegemónico», las ideas científicas condicionan la investigación de la naturaleza. Así, conocer la ciencia, su estructura, implica conocer ese terreno, hacer un mapa del mismo y ubicar a partir suyo los fundamentos reales de la estructura básica de la ciencia. Una estructura que bajo la nueva perspectiva tenía visos de llegar más lejos en sus explicaciones.

En este artículo vamos a estudiar estas nuevas visiones desarrollistas a través de un paralelismo con otro fenómeno cuyo estudio se acomoda de entrada mucho mejor a la citada concepción dinámica: el proceso de *globalización*. Pero nuestro objetivo en este artículo no es exclusivamente explorar la ciencia, sino hablar de ambos procesos, ciencia y globalización, a la par, y ver qué los une, al margen de una cómoda analogía. Una vez establecida la relación, la exploraremos brevemente en un aspecto actualmente crucial: cómo la actividad científica se convierte en fuente ideológica para el otras actividades humanas (a veces una parte importante de las mismas), y de qué modo las nuevas visiones desarrollistas pueden ayudarnos a librarnos de sus efectos más perniciosos. Pero de esto último nos ocuparemos después. El estudio comparativo de los dos procesos, la ciencia y la globalización, puede enriquecer nuestro conocimiento de la idea de «nueva estructura de la ciencia» aquí esbozada si partimos de lo que ya sabemos sobre el proceso de globalización. Por ahí debemos empezar.

2. GLOBALIZACIÓN Y CIENCIA

2.1. Una formulación operacional de la globalización

Dada la multitud de diagnósticos dispares que nos podemos encontrar cuando buscamos una definición relativamente sencilla de «globalización» no es extraño que incluso pongamos en duda que nos estemos refiriendo a algo real, que exija por sí mismo una disciplina científica independiente (o al menos una serie de investigaciones específicas). Un aspecto más oscuro de esa duda nos puede llevar a sospechar que hay intereses ideológicos detrás del uso reiterado del término «globalización» por parte de los científicos, los intelectuales y los políticos; es decir, sospechamos que éstos nos invitan a ver un fenómeno inexistente, amparándose en que su complejidad dificulta la propia captación.⁴ Aquí defenderemos la realidad y la complejidad del fenómeno, pero también que muchas «definiciones» de la globalización están ideológicamente condicionadas. Para ser más exactos, el uso más acostumbrado del tér-

mino permite creer que la globalización es un proceso que tiende a la integración sin jerarquías y a escala planetaria de las economías, las políticas, los sistemas de información y, en general, los modos de vida de todos los países del escenario mundial. Esta idea podría tener sentido desde el punto de vista de la representación de una tendencia esporádica (y quizá creciente) visible en muchos focos aislados, pero es difícil separarla de un proceso que sólo conduce a la prosperidad de los países y grupos multinacionales más ricos en detrimento de los menos favorecidos.⁵ Cuando hablamos de globalización no incluimos en ella una ineludible «servidumbre» de unos grupos humanos con respecto a otros. «Globalización» debe ser, sin duda, algo diferente del actual escenario de alianzas internacionales.

Por ejemplo, esta previsión negativa reaparece de manera fantasmal en algunos de los análisis disponibles sobre la naturaleza de la globalización. Así, podemos enumerar un par de visiones sobre cómo tendrá lugar la integración global a nivel gubernamental sobre las que planea esa misma sospecha. Una de ellas es el llamado «internacionalismo global». Esta visión contempla una salvaguardia internacional de la paz y la seguridad gracias a la colaboración no jerárquica de los países y las instituciones internacionales (con una de ellas, ampliamente representativa, las Naciones Unidas por ejemplo, a la cabeza). Una segunda perspectiva es el llamado «nuevo medievalismo» (*new medievalism*), que prevé un reparto de los poderes estatales entre una serie de actores políticos que se hallan por encima o por debajo del estado. Anne-Marie Slaughter nos habla con mayor detalle de esta transformación de carácter globalizador:

(...) [E]ste cambio de poder [se atribuye] a un cambio en la estructura de las organizaciones: de las jerarquías a las redes, del impulso centralizado a la asociación voluntaria. El motor de esta transformación es la revolución de la tecnología de la información, una capacidad de comunicaciones radicalmente expandida que dota de autoridad a los individuos y a los grupos mientras que disminuye la autoridad tradicional. El resultado no es el gobierno [*government*] mundial, sino el gobierno en la práctica [*governance*] a escala global. Si el gobierno [*government*] denota el ejercicio formal del poder por parte de las instituciones establecidas, el gobierno en la práctica [*governance*] denota la solución cooperativa de problemas por parte de un grupo de actores variable y a veces poco definido. El resultado es un orden mundial en el que las redes de gobernabilidad global vinculan a Microsoft, la Iglesia Católica Romana y Amnistía Internacional con la Unión Europea, las Naciones Unidas y Cataluña.⁶

Ambos proyectos tienen una difícil puesta en práctica. La cesión de poder que requiere el primero es inviable. Como indica Slaughter —y como la reciente invasión de Irak ha puesto de manifiesto—, las Naciones Unidas no cuentan con la autoridad necesaria para esa clase de gobierno.⁷ Ni siquiera representan algo más que una coalición internacional y sus acciones son el resultado de la suma simple de voluntades estatales, lo que no constituye de forma alguna la cesión deseada de autoridad. En lo que se refiere a la segunda opción citada, el «nuevo medievalismo», para la misma autora los nuevos actores políticos no dejan de mirar a los poderes estatales a la hora de consolidar sus acciones. La «práctica del gobierno sin gobierno», dice Slaughter, es «gobierno sin poder», y esto rara vez tiene éxito.⁸ Así pues, los procesos que tienden a depositar la autoridad en entidades al margen de los estados no transmiten la

autoridad (la práctica del gobierno [*governance*]) a una suerte de «democracia global». Hay formas de coalición internacional que se pueden alcanzar y que de hecho se alcanzan, pero a pesar de ello no dejamos de observar un reparto fragmentario de la autoridad en el que aún persiste, al menos en potencia, la falta de equidad sospechada. Como se ha subrayado con gran énfasis en alguna ocasión, «global» e «internacional» no son sinónimos.⁹

Cuando nos referimos a la integración económica global encontramos dificultades muy parecidas. No estamos ante una perspectiva ajena a la desigualdad económica. Como ha señalado el politólogo James N. Rosenau, las iniciativas de mayor éxito empresarial se caracterizan por una enorme capacidad de adaptación.¹⁰ Esto hace que hoy podamos tener acceso a ciertos bienes de consumo *aproximadamente* idénticos en *prácticamente* cualquier parte del mundo. (Ese «aproximadamente» indica un margen de adaptación que es una parte de la causa del éxito¹¹). Ahora bien, si la expansión internacional de ciertas iniciativas empresariales de éxito conlleva la capacidad de generar beneficios en enclaves geopolíticos muy diversos, también es cierto que tales beneficios nacen de la disparidad de capacidades económicas (del desequilibrio económico, en suma) a lo largo y ancho del escenario mundial.¹²

Por todo lo dicho, como ha señalado el sociólogo Peter L. Berger, «El término “globalización” ha llegado a estar cargado de emociones en el discurso público. Para algunos implica la promesa de una sociedad civil internacional que conducirá a una nueva era de paz y democratización. Para otros implica la amenaza de una hegemonía económica y política de los Estados Unidos, cuyas consecuencias culturales serán que el mundo sea algo parecido a una especie de Disneylandia expandida por él como una metástasis (lo que una autoridad del gobierno francés llamó de manera encantadora “Chernobil cultural”».¹³ En resumen, y siguiendo esta visión panorámica de Berger, «globalización» es un término sobre el que siempre planea la sombra de una duda de doble alcance: sobre el significado real del fenómeno y sobre las verdaderas intenciones de quienes nos lo explican e incluso lo defienden. Lo más relevante de esta doble duda es que una parte de ella, la segunda, obstaculiza la fertilidad de la primera. Tal vez «globalización» designe alguna clase de fenómeno de cierta importancia al que nuestras sospechas sobre su utilidad partidaria y desigual nos impiden llegar. Por eso sería interesante contar con algún análisis del significado del término que lo desvinculara de las perspectivas teleológicas.

Rosenau ha analizado el significado de «globalización» bajo este tipo de enfoque y ha intentado ofrecer lo que él llama «una formulación operacional».¹⁴ Para Rosenau debemos dejar de contemplar la globalización como un objeto en sí, una especie de modelo en expansión, para empezar a considerarlo como un rasgo que caracteriza ciertas tendencias; «un proceso subyacente», en sus palabras.¹⁵ Como tal proceso, la globalización no es un estado final utópico, una entelequia para un desarrollo económico y político específico. Tampoco es un conjunto de valores compartidos por toda la humanidad que se adoptan asimismo como estado final deseable. Tales acepciones, que no se libran de la sospecha de imperialismo y del peligro de desigualdad arriba reseñados, admiten mejor la denominación de «globalismo» y «universalismo», respectivamente. La segunda, en concreto, se solapa bien con muchas tendencias religiosas y con un racionalismo científico muy defendido en nuestras sociedades occidentales contempo-

ránicas. Más que ser un proceso caracterizado por su estado final (una aldea igualitaria con una ideología y un sistema de valores compartidos por todos), la globalización es un *sentido* (en términos direccionales) del proceso cotidiano de elección de unas opciones en lugar de otras por parte de los individuos y los gobiernos. El sentido opuesto se llamaría «localización» (*localization*). Las opciones de las que Rosenau habla son muy diversas: la elección de los productos de consumo; la ocupación laboral y su ubicación dentro o fuera del propio país; la adopción de valores éticos, criterios morales, ideas políticas y planes económicos; e incluso el modo en que «nosotros» (i.e., los individuos y los grupos de trabajo y ocio a los que pertenecemos, o las instituciones de las que dependemos) desplegamos nuestra conducta. La globalización y su dirección opuesta, la localización, dependen de si esas opciones son limitadas por las fronteras nacionales (o culturales) o no.¹⁶ «Globalización» identifica por lo tanto una tendencia que, *en principio*, no promueve ni estimula el comportamiento humano. Así, aunque un proceso de globalización decante en la temida desigualdad ello no supone a priori que la referencia al proceso mediante ese término sea partidaria ni engañosa, porque mediante «globalización» hacemos referencia —en el sentido de Rosenau— a la suma de elecciones individuales. No hay imperialismo *disfrazado* de globalización, sino tendencias globalizadoras que, irresponsable o inconscientemente (aunque lamentablemente muchas veces no encontramos tales atenuantes¹⁷), acaban por ser imperialistas (incluso quizá lo fueran desde un principio). En lo que se refiere a los elementos del análisis de la actividad social, el individuo es *a veces* ciego, pero no es *por principio* un títere.

Y así, con propuestas de análisis operacional como la de Rosenau podemos disolver la (sólo aparente) paradoja mencionada por Clifford Geertz:

Hay una paradoja, apuntada ocasionalmente pero sobre la que no se ha reflexionado lo suficiente, que hace referencia al estado actual de lo que denominamos el escenario del mundo: crece a la par más global y más dividido, más ampliamente interconectado a la vez que más intrincadamente fragmentado. Ya no hay oposición entre el cosmopolitismo y el parroquialismo; están entrelazados y se refuerzan mutuamente. Crece uno a medida que crece el otro.¹⁸

Bajo la perspectiva de Rosenau no estamos ante ninguna paradoja.¹⁹ Cuando desvinculamos la elección individual (o de grupo, o incluso de gobierno) de los potenciales estados finales (i.e., *ideales*) encontramos en ella, en la opción del individuo o grupo, la causa, el origen de toda transformación. Ésta, en efecto, puede conducir a descuidar —o a la inversa, a reafirmar— las fronteras del estado y de las costumbres culturales tradicionales. Pero las propias tendencias *no afectan por principio a ese origen*, en lo que respecta al punto de partida de nuestro análisis, con lo que no hay paradoja alguna del tipo denunciado por Geertz; es decir, no es paradójico que nuestros estados se conviertan, como patrón general —incluso *global*— en comunidades de individuos que reivindican su cultura específica, sus costumbres locales, mientras forman parte al tiempo de foros laborales, o de consumo, educación y legislación de carácter no sólo estatal, sino global. Las opciones se entrecruzan, pero eso no arroja un saldo final calificable de «paradójico». Así, en involuntaria respuesta a Geertz, Rosenau afirmaba que «(...) [no] es difícil sostener que la propagación globalizadora de procesos localizadores no es en absoluto una paradoja». Rosenau lo explicaba afir-

mando a reglón seguido que «el esfuerzo de muchos subgrupos por lograr autonomía es una respuesta directa a los ataques de las presiones externas que amenazan a las identidades territoriales y culturales».²⁰ Precisamente en la idea de «respuesta» o «reacción» sin tintes teleológicos, hallamos un modo de hacer de la idea de globalización un fenómeno de estudio desvinculado de las implicaciones políticas y económicas más negativas y temidas. Los términos «globalización» y «localización» simplemente *catalogan* el resultado de las opciones individuales o de grupo, que en su raíz no tienen nada de paradójicas.

2.2. La analogía científica

Como dijimos en la introducción, esta visión operacional de la globalización nos puede servir como artificio heurístico para comprender la idea de *proceso* vinculada al estudio actual de la ciencia. A la ciencia le ha ocurrido algo muy parecido a la globalización, en lo que se refiere a los enfoques iniciales con que ha sido estudiada. La ciencia nos suele parecer la perfecta representación del estudio racional de la naturaleza. Pero centrémonos en un rasgo fundamental para esa noción intuitiva de racionalidad: la idea de que la ciencia se basa en una exploración de los objetos naturales en la que no participan ni la imaginación ni la voluntad individuales. El observador de la naturaleza se limita a eso, a *observar* la naturaleza y a *reflejarla*, como si de un espejo se tratase,²¹ en teorías que son asépticas con respecto a sus estados emotivos —y en tal caso justamente calificadas de «científicas»—. Este punto de vista tiñe nuestra idea intuitiva sobre la ciencia y también otras concepciones más especializadas, como la metodología de la ciencia, hasta hace relativamente poco tiempo.

Este punto de vista puede contemplarse por ejemplo en los defensores de una perspectiva metodológica empirista, caracterizada, *grosso modo*, por su creencia en la observación «pura» de los objetos naturales.²² Los primeros treinta años del siglo pasado vivieron la hegemonía del empirismo encarnado en el conocido como positivismo o empirismo lógico. Para el positivista, los elementos propios para la formulación de una teoría científica eran principalmente tres: (1) las constantes lógicas; (2) los enunciados de observación, que hablan de los rasgos de los objetos sensibles (unos enunciados tan básicos que no estarían contaminados por los aspectos emotivos de la psique humana), y (3) una serie de términos y expresiones teóricas que descansaban finalmente en (1) y en (2).²³ Así, aunque bien podía haber en efecto un velo de emociones y voluntad *humanas*, un lazo de naturaleza *puramente psicológica* para los rasgos naturales como el advertido por David Hume, tal obstáculo, desde el punto de vista metodológico, parecía superable. Para el positivista, ese cemento psicológico se disolvía en un método correctamente estructurado en torno, y *exclusivamente* en torno, a los tres citados elementos, sin que a la «ciencia» propiamente dicha le temblaran siquiera los muros.²⁴ Para quien seguía este esquema había una idea bastante clara de lo que constituye un conocimiento seguro, obtenido sin recurso a la arbitrariedad de las emociones humanas. Pero, más todavía, para ese seguidor existía la *posibilidad* de un contacto directo con la realidad. En ese contacto descansaba el método.

Los críticos del positivismo pusieron de manifiesto que la realidad no era el poso restante de una filtración lógica y empirista del conocimiento. «La realidad» era, en

su lugar, una entidad metafísica cuya imagen cambiante respaldaba nuestras descripciones científicas de los fenómenos, pero el contacto directo con ella no era sólo «difícil» sino inviable: algo carente de sentido. No obstante, para muchos de estos críticos, esto no implicaba que avanzásemos de espaldas al mundo real —aunque éste se moviera tan al margen de nuestras sensaciones como el *Noumenon* kantiano—. No en vano, la investigación científica partía del hecho de que nuestras previsiones teóricas no siempre se cumplen —más bien, el científico lucha permanentemente con las divergencias experimentales respecto de sus previsiones teóricas—. Lo que había que hacer era adivinar el algoritmo teórico que permitiera distinguir los casos en que la realidad nos respondía desde su círculo de independencia (un «algoritmo para el método», podríamos decir). Entre los críticos, Karl Popper representaba bien esta opción y nos mostraba el camino en párrafos como el siguiente:

(...) aunque sólo podamos juzgar «relativamente» las teorías, entendiendo por ello que las comparamos unas con otras (y no con la verdad, que no conocemos), esto no quiere decir que seamos relativistas (en el sentido de la famosa frase de «la verdad es relativa»). Por el contrario, al compararlas tratamos de encontrar la que juzgamos que más se acerca a la verdad (desconocida). Así, la idea de verdad («de una verdad absoluta») desempeña un papel sumamente importante en nuestras discusiones. Es nuestra principal idea reguladora. Aunque nunca podamos justificar la afirmación de haber alcanzado la verdad, a menudo podemos dar buenas razones, o justificación, de por qué se debiera juzgar una teoría más próxima que otra a la verdad.²⁵

Sin embargo, al margen de los sanos planes de Popper, lo cierto era que el positivismo lógico había encontrado un duro obstáculo ante sí. Más todavía que un obstáculo: la propia investigación del método se desvinculaba del programa de búsqueda de una estructura estática generativa del conocimiento científico —incluso en la forma del «algoritmo del método»—. La psique humana ya no era un filtro plagado de impurezas, sino *el único vehículo del conocimiento*. No era sencillo ahora afirmar en qué parte de ella iban a estar las impurezas y en qué otra parte el germen de una descripción fiable, verosímil, «realista», de los fenómenos naturales.

Es fácil ver que la metodología sufrió al principio de cargas superfluas muy semejantes a las que ha arrastrado la investigación de la globalización. Como la globalización, la ciencia es un producto humano, y como tal suele ir cargado de ideología, de imágenes y fines que ayudan a sus artífices a justificar metodológica y moralmente tal actividad. Como en el caso de la investigación de la globalización, la responsabilidad del investigador *de* la ciencia (i.e., no del científico en sí) es examinar el proceso al margen de las concepciones de naturaleza teleológica e identificar la función real de estas últimas. Así, para el investigador de la ciencia, el método (que se convierte así en un perfil del proceso del que la ciencia es el resultado visible) puede ser una estructura rígida como la ya vista en el positivismo lógico, pero también puede ser algo muy diferente; por ejemplo, puede ser un modo de acción en el que tal vez existan otros elementos sumados a los ya vistos; es decir, algunas cosas más además del observador, su lenguaje y la pura lógica.

De hecho, así fue. De la mano de nuevos filósofos como Imre Lakatos, Paul K. Feyerabend o, el más alejado de las corrientes popperiana y positivista, Thomas S. Kuhn, la investigación metodológica asumió un nuevo rumbo y nuevos recursos de

análisis.²⁶ Éstos conllevaban el estudio de los ciclos vitales de las ideas científicas y el papel causal de las comunidades de científicos en las que se desarrollaban esas ideas. Para Kuhn en especial, el científico no era un individuo que trabajaba en solitario. Los recursos teóricos e instrumentales manejados por él constituían un medio de trabajo sin el que no había investigación científica, y tal medio lo vinculaba a otros individuos preocupados como él por una serie de problemas relacionados con la investigación de la naturaleza (normalmente problemas comunes a todos ellos). Tal colectivo conformaba lo que Kuhn aisló como *comunidad científica*. Ésta no era un simple agregado de individuos, sino una organización distinguible a lo largo de un cierto período de tiempo —comúnmente a través de generaciones, y en ocasiones incluso a lo largo de varios siglos— cuyo vínculo son los citados problemas y, más allá de ellos, una perspectiva específica de la naturaleza de los fenómenos.²⁷ Esta perspectiva y los problemas particulares que suscita son para Kuhn lo que regula (i.e., lo que rige) la investigación científica, y no «la realidad» (o «la verdad») en abstracto.²⁸

En resumen, al igual que la idea de «globalización», la de «ciencia» no debe adscribirse por principio a ideas únicas, abstractas, finales. «Globalización» no va unida a un ideal de estado único, democrático e igualitario a nivel mundial, o a un objetivo de equidad económica de los pueblos; ni siquiera al ideal de la «aldeas global», cosmopolita, en la que se respeta la variedad cultural y se lucha por su supervivencia. Por seductoras que sean estas ideas, la globalización ha de analizarse como un proceso que no depende de ellas en primer lugar. Del mismo modo, la idea de una verdad que poco a poco alcanzamos y que, por ese alcance parcial, nos señala el camino y nos pide que la sigamos —una idea no menos seductora— no rige el destino de la ciencia y no nos sirve para asentar en ella nuestro análisis de la misma. En ambos casos debemos poseer una información sólida sobre el individuo y el entorno colectivo en el que nacen. A continuación vamos a profundizar en dicho engranaje individuo-colectivo. Veremos cómo nos sirve para ocuparnos de los dos fenómenos vistos la ciencia y la globalización. En los dos próximos apartados examinaremos además ciertas concepciones que obstaculizan el desarrollo de las nuevas perspectivas.

3. DE LA ANALOGÍA AL MECANISMO

3.1. Clifford Geertz y G. E. R. Lloyd: Dos críticos de la idea de consenso

Los ideales reguladores («la verdad» o «la igualdad», por ejemplo) pueden llegar a comprometer el análisis de la ciencia y el estudio de la globalización en caso de no ubicarlos en su justa función. Es decir, no hay que desposeer a los agentes de ambos procesos de la adopción de esos u otros ideales, pero no tenemos por qué asumir que esos ideales regulan todos y cada uno de los pasos que tales agentes dan. De no proceder de esta manera, esos ideales acaban por obstaculizar nuestra comprensión de esos procesos. Simplifican innecesariamente su mecánica interna y arrojan resultados aparentemente paradójicos, como por ejemplo que la globalización, como potencial estado final, privilegie moral, política o económicamente la diversidad y la desigualdad de unos entornos locales con respecto a otros; o que la tendencia de la investigación científica hacia la verdad sólo sea posible en un medio de conocimiento social

que impide el contacto directo con ella. Tales paradojas desaparecen de un análisis en el que tales ideales reguladores no están incorporados *por principio* al mecanismo regulador del fenómeno: la elección individual y colectiva.

En general, esta precaución es resultado de una tendencia creciente en las ciencias humanas y sociales (i.e., de la filosofía y la antropología a la propia sociología) a eliminar las condiciones superfluas a la hora de investigar la actividad humana. El ya citado Clifford Geertz ha sido uno de los principales críticos de ideas muy básicas y generales para la antropología; en concreto, la idea de cultura. Como dice Geertz, desde el siglo XIX y comienzos del XX hasta hoy, una ciencia social como la antropología ha ido especificando poco a poco qué pretende decir con la noción de cultura. En un principio opuesta a la naturaleza, la cultura pasó a ser el patrón de un grupo humano y, más tarde, un vínculo o conjunto de ellos muy difícil de delimitar, dada la heterogeneidad de los lazos que mantienen unido al grupo. Los lazos cambian incluso durante el recorrido histórico en que el grupo se vuelve reconocible. Una teoría de la cultura tiene así diversos retos a los que enfrentarse.²⁹

Tal vez por eso Geertz se mantenga alejado de la idea de cultura, en el sentido que él trata de corregir. Geertz nos describe este sentido de manera autobiográfica: «Cuando comencé mi trabajo de campo a comienzos de los cincuenta, apenas se había comenzado a poner en tela de juicio la concepción de la empresa antropológica según el modelo de «ellos tienen una cultura y tu trabajo es ir allí, volver y contarnos cómo es», y las críticas incipientes procedían principalmente de fuera de la disciplina».³⁰ Geertz se adentró en la antropología en un momento en que Clyde Kluckhohn y Alfred L. Kroeber estaban tratando de reducir los usos de «cultura» —como herramienta de análisis— a una serie de clases o formas de definición. (Según indica Geertz, Kluckhohn y Kroeber redujeron los 171 usos hallados a trece categorías.) Pero a pesar de esos esfuerzos, la vieja idea de cultura era ya algo sumamente difuso, poco específico; una muletilla que servía para hablar, en referencia al grupo, de cualquier cosa que hicieran, dijeran o pensaran los seres humanos.³¹ A este respecto, Geertz recuerda que «(...) sólo me llevó un poco (...) de tiempo darme cuenta de que una concepción de cultura como fuerza causal masiva que modela la creencia y el comportamiento (...) de forma a constituir un modelo abstracto —lo que ha sido denominado la visión de molde de bizcocho— no era muy útil ni para investigar tales cuestiones ni para transmitir lo que uno pretendía descubrir a partir de haberlas investigado. Se necesita algo menos muscular, algo bastante más reactivo, flexible, cuestionador, atento, mejor adecuado a los indicios, a las incertidumbres, contingencias e insuficiencias».³²

A diferencia de los ideales reguladores, la cultura no es un estado final a alcanzar, sino algo *ya presente* en el material que estudia el antropólogo. De hecho, lo que se estudia es *qué* la compone y la hace diferente, hacia *dónde* tiende y si los *cambios* amenazan a la «esencia» así descubierta. Así, frente a los politólogos, los economistas o los sociólogos que estudian la globalización, y a los metodólogos y los historiadores de la ciencia que se ocupan del desarrollo del conocimiento científico, el antropólogo ya *parece* contar con un objeto claro, una unidad de análisis: la cultura. Esta idea de cultura ayuda a agrupar la acción humana en términos de alguna forma de *consenso*. Y precisamente Geertz señala el espejismo de tal consenso. Para él, no nos

encontramos con modos de acción que posean una identidad (incluso relativa a su manera de variar, ajustada a los límites de cierto consenso). Esta idea, indica Geertz, ha sido el germen de una división ya añeja entre Occidente y Oriente. Una diferencia (más bien una barrera) finalmente revisada entre «Occidente», un mundo con un largo recorrido de pensamiento pro-racional (incluso en lo religioso y en las tendencias políticas) y «Oriente» un entorno (ni siquiera un «mundo» medianamente unificado) de isletas de costumbres y creencias sin tendencia única ni clara, excepto hacia sus propias tendencias mágicas y supersticiosas.³³ Geertz lucha contra la raíz de esta dicotomía: la idea clásica de cultura, para él asentada en la de consenso.

Si Geertz representa la crítica de las nociones vinculadas de cultura y consenso —en especial, de la idea de que la cultura *es* (y sólo puede *ser*) una forma de consenso—³⁴ en otras ciencias humanas hay críticas paralelas de otras nociones aparentemente centrales para la disciplina en cuestión. Elijamos una crítica tan representativa como la de Geertz. Por ejemplo, hace ya más de una década que Sir Geoffrey Lloyd propuso en su *Demystifying Mentalities* una revisión de la noción de «mentalidad» tal y como había sido usada por los antropólogos, los filólogos, los historiadores, los filósofos y otros científicos sociales desde Lucien Lévy-Bruhl.³⁵ (Es significativo además que Lloyd propusiera entonces «emular» la descripción «densa» o «compacta» de Geertz como antídoto para la estéril vaguedad nacida del uso de la noción de mentalidad).³⁶ Lloyd explicaba lo que para él era el «problema de Frazer», un modo de referirse a la cuestión de la relación entre magia, religión y ciencia, algo de lo que Sir James Frazer se ocupaba en *The Golden Bough*.³⁷ Aunque en ese texto clásico Frazer hablaba de que la magia había sido «fuente de mucho bien» e incluso «la madre de la libertad y de la verdad», también dejaba claro que la misma magia había sido dañina en el camino de y hacia la ciencia, y que era «hija de un error».³⁸ La oposición magia/ciencia no comienza desde luego con Frazer, pero sí quizá la exploración humanista, «antropológica» (i.e., en un sentido amplio de «antropología»), del problema. La crítica de Lloyd se dirige a la solución del problema en términos de la oposición de mentalidades, una de ellas pre-lógica y otra lógica (o científica).

El antropólogo Edmund Leach puede ayudarnos a comprender en qué consiste esta idea de mentalidad criticada por Lloyd. Como señala Leach, aunque el enunciado mitológico entre en conflicto «con las reglas lógicas de la experiencia física ordinaria», tal enunciado puede «tener sentido “en la mente”, con tal de que el hablante y su oyente (...) compartan las mismas ideas convencionales sobre los atributos del tiempo y el espacio metafísicos y de los objetos metafísicos».³⁹ Esa simultaneidad de herramientas mentales para comprender y expresar el mundo que permite la comunicación suele traducirse en la posesión de la misma «mentalidad». Leach también nos muestra el camino que nos permitiría distinguir una mentalidad mágica de la visión racional, «científica», de la naturaleza. Para él, hay un modo de perfilar la magia que puede resumirse en «la consideración de los indicadores como señales».⁴⁰ Por explicarlo brevemente, el intento de comprensión de la naturaleza por parte del hombre conlleva la asociación de determinados sucesos captados por él con mecanismos subyacentes que son causantes de los primeros. Cuando la asociación es de pura representación —en el sentido de que *sabemos* que la asociación es (o *puede ser*) arbitraria— decimos que el suceso en cuestión es un *indicador*. Pero cuando asumimos una

conexión no arbitraria sino una asociación natural, el suceso se transforma en *señal*, ya no en mero indicador. Leach dice en este caso que la conexión pasa de metafórica a metonímica.⁴¹ En el esquema de Leach, la magia forma parte de un tipo de discurso en el que el acto expresivo, por ejemplo la oración, es una señal y actúa sobre una cadena causal; i.e., no es un indicador.⁴² Bajo esta representación de la magia, basta con que los magos y su audiencia compartan idénticas asociaciones metonímicas, que vean las mismas «señales» —no indicadores—, para que los enunciados del mago tengan sentido «en la mente» de su audiencia.

La perspectiva de las mentalidades remite el problema de Frazer a una cuestión entre mentalidades diametralmente opuestas. Pero para Lloyd, sin embargo, esta perspectiva cierra en falso el análisis del problema y genera problemas a los que es difícil enfrentarse sin abandonar la noción misma de mentalidad. Para Lloyd, en concreto, una mentalidad que impregna —es difícil admitir que *determine*, pero sí al menos que *afecte a*— las ideas y las creencias de los individuos no podría combinarse, como suele ocurrir, con otras fuentes de «impregnación» del modo que indica el examen de casos históricos. Como señala Lloyd:

No hay duda de que en muchas sociedades sería difícil encontrar paralelos para el caso del científico que puede comportarse de forma en apariencia completamente acientífica en ciertos contextos fuera del laboratorio. Pero no hay razón para dudar de modo similar de contrastes notables entre las conductas y creencias (...) de los antiguos magos, chamanes y conocedores de drogas milagrosas y de sus contrapartidas modernas. Por el contrario, tenemos todas las razones para insistir en esa posibilidad, frente a las implicaciones de una idea fuerte de mentalidad que sugiere que las ideas y creencias reflejan y conforman predisposiciones, procesos y estructuras determinados y distintos.⁴³

Es por lo tanto sumamente difícil adscribir una mentalidad lógica o pre-lógica, mágica o científica, de forma que *una* de ellas rija *sustancialmente* el pensamiento y la acción del individuo de forma *esencialmente* idéntica al resto de los individuos que la comparten. A esta dificultad se suma otra: la de explicar cómo se produce el cambio de una mentalidad a otra. Es decir, no acerca de los *contrastos* entre mentalidades, sino sobre las *transiciones* propiamente dichas. «No hay que pensar que una mentalidad cambia de un día para otro», dice Lloyd;⁴⁴ y, en efecto, si nos acercamos como indica Lloyd al modo en que la práctica de la prueba se arraiga en el pensamiento griego entre los siglos V y IV a.C., nos daremos cuenta de que el intento de explicación en términos de una nueva mentalidad implantada de la noche a la mañana resulta estéril. En su lugar, debemos hablar de un debate sobre la naturaleza de los modos de argumentación dirimido en multitud de ejemplos, con gran diversidad de detalles, en su mayor parte cruciales, y entre individuos cuyas intenciones explícitas no parecen ser producto de una mentalidad determinada, y mucho menos de una con la etiqueta «científica» o «mágica».⁴⁵

3.2. La utilidad de la noción de consenso

No cabe duda de que las críticas de Geertz y Lloyd nos ayudan a no depositar toda la carga de la explicación de la actividad humana en ideas como cultura o mentalidad.

En cierto modo, Geertz y Lloyd promueven una actitud cautelosa en el análisis antropológico e histórico parecida a la que hemos defendido en el apartado 2 con respecto al estudio de la globalización y la ciencia. No obstante, a diferencia de Geertz y Lloyd, creemos que todavía hay una función útil en el análisis de la actividad humana para las nociones de cultura y mentalidad. Veamos cuál es.

Al hablar de culturas y de mentalidades siempre hemos de referirnos al vínculo que liga a los individuos en el seno de las mismas haciendo uso al tiempo de adverbios o algún tipo de matiz sobre la laxitud del vínculo en cuestión. En el párrafo superior, por ejemplo, hemos empleado (y por ese motivo subrayado) un par de adverbios con ese fin: «sustancialmente», para referirnos a que la mentalidad rige el pensamiento y la acción individuales, pero de modo *no por completo excluyente* de otras fuentes rectoras; y «esencialmente» para atender a que esa dirección no tiene por qué conllevar *idénticos* modos de acción y de pensamiento. La principal dificultad que nos encontramos aquí es comprender qué entendemos por «idéntico» al atender al modo de actuar y de pensar. Tal identidad es lo *único* que nos permite hacer uso de células de análisis como cultura o mentalidad. Precisamente, las dificultades que nos obligan a matizar esa identidad con adverbios como «esencialmente» son las que inducen a Geertz y a Lloyd a concluir que es muy difícil hallar esa «esencia» de lo idéntico.

Naturalmente, si buscamos un contenido por ejemplo lingüístico o material, algo que convierta la cultura en *objeto* visible, aislable a pesar de los matices, seguramente llegaremos a la conclusión de Geertz y de Lloyd: no hay un objeto *único* —aunque sólo sea *semejante*— en el que resumir el vínculo que nos permite hablar de cultura o de mentalidad *a partir de él*. Pero Michele Moody-Adams⁴⁶ recuerda algo que decía Kluckhohn en *Mirror for Man* a este respecto: una cultura no es nada *independientemente* de los individuos que la componen y perpetúan; toda pretensión de independencia de la cultura será problemática, porque no hay una cultura «en sí», una «cultura como tal», sino «regularidades», decía Kluckhohn, «en la conducta o en los artefactos de un grupo que se ha aferrado a una tradición común».⁴⁷ Kluckhohn parece guiarnos directamente a Geertz, pero hay un camino intermedio, menos radical y más razonable a nuestro juicio, bien representada por la citada Moody-Adams, para la que la idea de cultura es todavía una noción útil:

Desde luego (...) el vínculo entre cultura y actividad convierte el concepto de cultura en indispensable para el proyecto de hacer inteligible la conducta humana. (...) Pero no podemos olvidar que cualquier manera de hablar sobre la cultura es hablar sobre una abstracción teórica útil que supera su utilidad cuando intentamos pensar en las culturas como «fuerzas» o «causas» que hacen que las cosas ocurran. Una cultura —independiente de los agentes que perpetúan la cultura— no puede ser un «agente» de nada. Más aún, no hay hecho alguno sobre las personas que haga plausible decir que constituye «poseer una cultura». La cultura se crea, e incluso es transmitida, por las personas. Pero no se transmite de la manera en que, por ejemplo, uno transmite un virus; poseer una cultura sencillamente no es una realidad física parecida a tener una enfermedad.⁴⁸

Bajo este punto de vista, las directrices de Geertz y Lloyd de eliminar del vocabulario de análisis científico la cultura y la mentalidad sólo cobra sentido cuando con-

sideramos las «regularidades» de Kluckhohn como *señales* (por emplear el vocabulario de Leach) de una «fuerza» o «causa» subyacente (haciendo uso ahora del de Moody-Adams). Pero si consideramos que tales «regularidades» son *indicadores*, el uso de «cultura» o «mentalidad» no obstaculiza la investigación, ya que en este caso somos conscientes de que la explicación de la conducta se encuentra en un estrato más profundo: en el estudio del individuo y sus relaciones y actividades sociales tanto casuísticamente como en abstracto. Dicho con otras palabras, mientras que el vínculo entre las acciones humanas (i.e., entre la conducta lingüística y física) «regulares» y una herramienta explicativa como la idea de cultura o la de mentalidad se entienda en términos metafóricos —no metonímicos—, esas herramientas no serán perniciosas para el análisis.

Cabe también contemplar esta alternativa a las perspectivas de Geertz y Lloyd bajo un segundo punto de vista. Como dijimos, para Geertz la conducta, la acción humana, no se explica en términos de consenso. Por supuesto, algo así sería admisible si por consenso entendiéramos que todos y cada uno de los usos lingüísticos en su seno poseen un referente único, *rígido*, y que los objetos en él tienen una raíz común. Sin embargo, la fluidez de la comunicación *no implica* la rigidez de la referencia *ni* la unidad de origen. Sólo implica que hay fines, objetivos comunes a los individuos que se comunican entre sí —y que buscan hacerlo por ese motivo— que «normalizan» el lenguaje y el bagaje material disponible (venga de donde venga). Sin embargo, como observadores externos, lo único que podemos asegurar que existe en un consenso es *la fluidez de la comunicación*. El acto de comunicación es, de por sí, indicativo de una disposición individual a la conducta lingüística. Dado que en ella, en la comunicación mediante el lenguaje (como en la conducta física, material o expresivo-corporal), se manifiesta el consenso mismo, sólo donde exista conversación (o algo concomitante, como el uso parejo de otros modos de expresión corporal o de manejo de objetos) habrá consenso. Pero sobre lo que subyace a la propia disposición a comunicarnos nada podemos decir. No podemos afirmar que existan referentes *exactamente* comunes o que todo provenga de *la misma* raíz histórica. Así, en un ejemplo de Moody-Adams, es común el error de responsabilizar a la cultura de los actos reprobables de los individuos que la comparten. El error es que esa asignación de responsabilidad ignora «(...) los modos en que las convenciones culturales son modificadas, reformadas y a veces radicalmente revisadas en la acción individual». Como añade esta autora, «Ninguna cultura se perpetúa sin alguna modificación de los patrones culturales en las vidas de los agentes culturales».⁴⁹ Los errores no se disuelven en la cultura, porque ésta nace del individuo, y no al contrario. Ahora bien, de igual manera tampoco tenemos por qué negar el vínculo. Al ser conscientes de que, en sí mismo, ese vínculo no es nada sin nosotros (i.e., *al margen* de nosotros) tampoco tiene sentido *negarlo*, como hacen Geertz y Lloyd, el primero en referencia a la cultura, el segundo al ocuparse de la mentalidad.

De hecho, la conducta científica se explica bien en términos de esta clase de consenso «no-geertziano». Asimismo, podemos negarnos a verla como una única mentalidad, tal como hace Lloyd, y ésta no dejaría de ser una actitud razonable. Sin embargo, la idea de mentalidad, en tanto que referente a un consenso puntual para todos los miembros de una comunidad científica al modo de Kuhn, sí parece útil y,

por lo tanto, admisible. Para Kuhn, la ciencia que todos conocemos se basa en un consenso entre los miembros de la comunidad como el que acabamos de indicar.⁵⁰ En la comunidad científica, el individuo (i.e., el investigador) depende de un conocimiento estándar, pero tanto su aprendizaje como el fruto futuro de su trabajo (relevante para la comunidad científica) dependerán de la asimilación y transformación de ese conocimiento estándar —que en el fondo sólo proporciona unos pocos puntos de referencia consolidados, no un mapa *completo* de lo que hay que encontrar y cómo se debe hacerlo—. (Sobre esto volveremos de nuevo en el apartado siguiente.) Esta imagen de la ciencia implica que, como tal actividad, no es una entidad independiente de los individuos que la practican. Pero, al igual que ocurre con la noción de cultura, la referencia a la ciencia sí constituye un modo específico de aislar una (*esa*) actividad social; con ella aislamos una organización social institucionalizada de la comunicación de información sobre la naturaleza y de sus productos (desde la educación de nuevos miembros a la aplicación de sus desarrollos teóricos y sus recursos tecnológicos).

Una vez que hemos comprendido (*grosso modo*) de qué engranaje individuo-colectivo nace y depende la ciencia, y cuál es su relación con la idea de cultura, se hace menos complicado mostrar qué es la globalización y cuál es su relación específica con lo visto. Para Kuhn, de nuevo, el desarrollo de la ciencia dependía del trabajo creativo de los individuos de una comunidad, y se explicaba en términos de lo que él denominaba la «tensión esencial»; en ella se enmarcaba esa labor creativa. Es relativamente fácil indicar a grandes rasgos qué es la tensión esencial de Kuhn —y algo más complejo (e interesante) explicarlo en profundidad—. Para Kuhn, el científico podía tender a resolver los problemas de su disciplina haciendo uso exclusivo del conocimiento establecido o dando pasos más allá de él, conduciéndolo en tal caso al proceso conocido como «revolución científica» (y al cabo del cual ese conocimiento establecido era suplantado por otro). Sin embargo, en esta presentación de alternativas hablamos de *tendencias* representadas por puntos finales que rara (si alguna) vez son alcanzados. Como señalara Kuhn, «Muy a menudo el científico de éxito debe exhibir de manera simultánea las características del tradicionalista y del iconoclasta».⁵¹ Si pasamos de la actividad específica que llamamos ciencia al resto de actividades humanas desarrolladas en un ámbito colectivo, la globalización, junto a la localización, representan ambos extremos de una tensión idéntica a la «tensión esencial» de Kuhn. Rara vez veremos realizados tales extremos en la actividad del hombre en sociedad —del mismo modo que en la ciencia de Kuhn—. Sin embargo, esos extremos son herramientas útiles para el estudio de la actividad humana, y como tales debemos comprenderlas.

En suma, la ciencia y la globalización, como la cultura, la mentalidad y el consenso, son parámetros y células de análisis que nos ayudan a estudiar las diferentes actividades humanas. Nacen del mismo punto: la compleja pero inevitable relación entre el individuo y el colectivo en que discurre su vida; una relación, ésta, de efectos recíprocos para los dos miembros de la misma. Poco más queda decir en este breve estudio (excesivamente dogmático) al margen de una última cuestión: cómo afecta la ciencia al resto de actividades humanas y en qué medida algo así inclina la balanza hacia el extremo de la globalización.

4. EL CONSENSO CIENTÍFICO Y LOS PROBLEMAS INTERNACIONALES

Para Rosenau, la ciencia logra promover ideales universalistas. Esto no subraya que la investigación científica supere las fronteras nacionales, cosa que desde luego es cierta en cada vez más casos, sino que es una fuente de ideales, de valores, al igual que la religión.⁵² Dicho de otro modo, hay una interacción entre diversos procesos de evolución en el seno de una sociedad; en concreto, entre el desarrollo de una actividad en especial, la ciencia, y el resto de ellas, de la política y la economía al consumo o la religión. Tal interacción no sólo se revela en la unificación de los métodos científicos a escala internacional, sino también en que los *valores* de la práctica científica *deben* ser ideales reguladores, valores *universales*. A fin de cuentas, con esta forma de interacción, sin duda muy restrictiva, se asumiría que toda actividad humana haría bien en adoptar la misma actitud de los científicos ante su labor.

Como hemos indicado, ha habido cambios importantes en nuestra concepción de los valores de la práctica científica. En especial, parece que nos hemos liberado de la idea de *un* método científico basado en *un* ideal regulador (la guía monolítica de «la propia realidad»). Ese paso ha sido promovido, entre otros, por Kuhn y su conocida obra *The Structure of Scientific Revolutions*. Ahora bien, por renovadora que haya sido *Structure*, este libro ha dado paso (muy a pesar de su autor) a una nueva idea sobre la ciencia mucho más tenebrosa y orwelliana que la previa. Algunos críticos como Steve Fuller se han esforzado en destacarla con el objeto de combatirla a renglón seguido. Pero ese modo de entender el principal mensaje corrector de *Structure* es más bien un paso en falso.⁵³ Veamos brevemente por qué.

Para Fuller, *Structure* introduce una concepción de la ciencia en la que la investigación está desprovista de toda vena crítica. «Crítica» es un término que designa aquí el sometimiento a prueba de la teoría en la que trabaja toda una comunidad científica mediante, por ejemplo, la comparación de su capacidad para ocuparse de los fenómenos con la de una teoría alternativa (algo de lo que ya hemos hablado). En Popper y Feyerabend encontramos a dos fieles defensores de la necesidad de la crítica en la investigación científica. Y no cabe duda de que podemos afirmar junto a Fuller que Kuhn no comparte este punto de vista.⁵⁴ Pero, para Fuller, esta supresión de la crítica del trabajo de la ciencia tiene consecuencias mucho más amplias y negativas, ya que Kuhn propone una familiarización con la ciencia, con su lenguaje y su modo de trabajo, antes de poder emitir alguna clase de juicio sobre ella; esto incluye a los estudios de la ciencia que llevan a cabo la historia, la filosofía o la sociología. Y para Fuller, al igual que la introducción de un joven aprendiz de científico en una comunidad conlleva un adiestramiento dogmático en el que la creatividad y la imaginación no han lugar, la dirección de una filosofía «naturalista» al modo de Kuhn —una filosofía históricamente familiarizada con la actividad y el método científico específicos de los que habla— es contraria al desempeño de la labor del filósofo, ya que éste parte de una conveniente distancia de lo que estudia, que le permite generar análisis no influidos por su objeto de análisis.⁵⁵

En esta visión de Fuller vemos el paso en falso al que me refería. Para Fuller el aprendizaje de un lenguaje conlleva una transformación del propio mundo mental y, casi de forma automática, la limpieza de «lo sobrante», es decir, de aquello que no tiene sentido en el nuevo mundo mental rehabilitado. Por resumirlo en pocas pala-

bras, para Fuller, el trabajo en consenso elimina la posibilidad de la creación. Pero Kuhn ya advirtió tiempo atrás que no era esa la idea que tenía en mente. Ya hemos visto que el problema principal de la metodología de la ciencia era saber de dónde provenían los términos *proprios* de la teoría, es decir, aquellos que lograban dar sentido a las puras observaciones sin tener una correspondencia directa con ellas. Para Kuhn, este problema era educativo y pasaba por saber qué proceso llevaba al estudiante de su bagaje observacional no-teórico a la formulación de expresiones teóricas. Realmente, no había un problema con la definición e incluso con el significado específico que se asignaba a los términos teóricos —al menos esto no era un «problema» propiamente dicho para los científicos, ni consagrados ni estudiantes—, ya que tales términos cobran sentido al manejar («aplicar») la teoría.⁵⁶ Ya que para Kuhn el aprendizaje también implica ese manejo, nuestro conocimiento del modo en que se educa el científico nos sirve para saber de qué modo elabora éste la teoría que se le ha enseñado. La perspectiva de Kuhn a este respecto es así contraria a lo que pretende Fuller. Para Kuhn, «(...) los laboratorios estudiantiles y los problemas al final de los capítulos de los manuales» permiten al estudiante aprender a formular expresiones teóricas a partir de lo que ya conoce.⁵⁷ Pero para Kuhn el hallazgo de nuevas expresiones requiere no sólo una suerte de habilidad rutinaria. La ciencia, incluso en épocas en las que no hay grandes transformaciones (o «revoluciones») «(...) puede ser todo menos una tarea totalmente rutinaria» y hace necesaria la *imaginación creativa*.⁵⁸ Para Kuhn, éste es un criterio que sirve para distinguir un gran científico de uno mediocre.⁵⁹ En suma, no hay una dificultad con la ciencia normal de Kuhn como estimuladora de la supresión de la creatividad, como Fuller pretende. Más bien al contrario: no hay solución de problemas (o «puzzles» en el vocabulario de Kuhn) sin que el científico desarrolle *individualmente* sus propios modos de hacer la teoría que capta más consistente.

Con este nuevo punto de vista sobre la imagen de la ciencia contenida en *Structure*, la corrección de la concepción común del método tendría alguna capacidad de acción sobre el universalismo cientificista. Como han señalado muy recientemente Philip Kitcher y James Flory:

Alguien que se convierte en científico asume un nuevo rol, y ese rol trae consigo algunas obligaciones. Para cumplir con ese papel, los científicos deben dedicar sus energías a lograr los objetivos de la rama de la ciencia en la que trabajan. ¿Cuáles son esos objetivos? No son simplemente descubrir la verdad, porque las verdades sobre el mundo son demasiadas y, en su inmensamente mayor parte, demasiado triviales. (...) [E]l objetivo de las ciencias es responder preguntas *significativas* (...). Algunas preguntas son significativas porque las respuestas correctas a ellas nos permitirían resolver problemas prácticos, intervenir en la naturaleza de alguna manera, o predecir su curso futuro. (...) [Y] ciertas preguntas inspiran el esfuerzo científico no —o no meramente— porque las respuestas traerían consigo (directa o indirectamente) beneficios prácticos sino a causa de la curiosidad humana predominante.⁶⁰

Esto nos lleva a ver los grandes ideales reguladores como algo del todo sometido al trabajo *específico* de la ciencia en cada momento. Así, si el ideal promovido es el trabajo consensuado (del modo que acabamos de explicar a través de Kuhn) lo cierto

es que la pretensión universalista no invita a seguir criterios ajenos a los ya defendidos por el grupo (sólo invita a resolver los problemas). De hecho, Flory y Kitcher advierten que el trabajo *sistemático* de los científicos en pro del bienestar del ser humano en nuestro mundo contemporáneo implica una selección de las cuestiones significativas. Bienestar y salud del ser humano son cuestiones que implican a varias ciencias, cuyas disciplinas y subdisciplinas tienen diferentes ideas sobre qué cuestiones son significativas. Para ambos autores, el único modo de lograr un trabajo sistemático en este terreno es que los representantes de las tendencias divergentes se comprometiesen a escuchar las necesidades y métodos mostrados por los restantes.⁶¹ El universalismo científico debe luchar —y parece difícil que pueda vencer sin autoanularse— con la desaparición de los ideales generales; y, más aún, con la creciente certeza de que tales ideales normalmente pujan por mantener el *status quo* en el terreno político y económico internacional.⁶² Si seguimos con la ciencia como guía universal, un análisis correcto nos conduce al debate entre grupos de consenso (indicado por Kitcher), no al seguimiento de un *único* esquema de ideales.

Con todo, la ciencia, sea una *estructura* rígida de conocimiento o una *actividad* fruto del consenso, sigue viéndose como generadora de un único esquema de ideales y métodos. Incluso la visión propuesta por Kuhn ha decantado (no en sus manos, desde luego, y muy a su pesar) en una nueva imposición, ya no de la razón, sino de la autoridad de la opinión colectiva mayoritaria. El siguiente ejemplo, con el que terminaremos este artículo, ilustrará a qué nos referimos.

La idea misma de un problema antropogénico denominado «cambio climático global» posee claras implicaciones ideológicas. La intención (loable) de las instancias internacionales es que un consenso científico respalde la existencia del problema y aporte las vías de solución. El intento es, pues, «borrar» la ideología de este esquema y suplantarla por una ciencia «bien entendida»: la opinión consensuada y cargada de evidencia empírica de la comunidad científica. Como se ha mencionado, «el cambio medioambiental global es un híbrido de naturaleza, política y discurso».⁶³ Y, en efecto, existen incluso perspectivas filosóficas como la Deep Ecology de Arne Naess que sitúan dicho problema en un escenario ontológico que agudiza la credibilidad de la antropogénesis de ese y de otros problemas, y la obligación moral (no sólo de corte utilitarista) de enfrentarnos a ellos.⁶⁴ Sin embargo, la cuestión que todavía queda por responder (y de la que depende que tengamos alguna obligación o no) es si *existe* realmente algún problema que nos incumba. La respuesta científica no cabe duda que depende —por todo lo que hemos dicho— de algún consenso entre científicos. Pero, ¿estamos hablando todos de la misma noción de «consenso»? La respuesta, tal y como vamos a mostrar a continuación, es que *no*.

Desde luego, la presentación de la cuestión parece asegurar que el problema efectivamente *existe*. El Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) indica que en el siglo XX ha habido un aumento en la temperatura de superficie media de la Tierra de 0,6° C, y que se ha producido una disminución ostensible en la capa de hielo en la región antártica y un aumento del nivel marino y del calor oceánico.⁶⁵ El IPCC ha llamado la atención como causa de estos fenómenos (y de otros, incluido el conocido como «El Niño») a la acción humana desde, al menos, 1750, una marca cronológica que se remonta a poco antes de la Revolución Industrial. Por resumirlo breve-

mente, desde 1750 ha habido un aumento en la concentración atmosférica de los llamados *greenhouse gases* (gases de invernadero, GHG), como el dióxido de carbono o el metano. El «efecto invernadero» (es decir, que la atmósfera permita la entrada de la radiación solar de onda corta mientras que refleja las emisiones de radiación de onda larga de la Tierra devolviéndolas a su superficie) depende de ellos.⁶⁶ El principal problema no consiste en el aumento de unos pocos grados de la temperatura de superficie terrestre, sino en que el efecto invernadero podría generar desequilibrios medioambientales que pueden ir desde la disminución de la capa de hielo en la región antártica a la (más importante) alteración de las grandes corrientes oceánicas, algo que afectaría al equilibrio climático general de la Tierra.⁶⁷

Ahora bien, el informe del IPCC —o al menos una parte crucial— dista de ser un producto de consenso científico como el aquí referido y, de hecho, las discrepancias entre el IPCC y otros grupos de meteorólogos han tenido cierta resonancia a este respecto. Tal es el caso de las críticas de Richard S. Lindzen (catedrático de Meteorología en el MIT) a la visión del IPCC arriba expuesta sobre el cambio climático. Para Lindzen, miembro del comité sobre cambio climático de la National Academy of Sciences (EE.UU.), «(...) no hay consenso, unánime o de cualquier otro tipo, sobre las tendencias climáticas a largo plazo y lo que las causa».⁶⁸ Para él, y para los miembros de dicho comité, el clima es, en efecto, en torno a 0,5° C más cálido que hace un siglo; asimismo, es cierto que los niveles de CO₂ han aumentado a lo largo de los últimos doscientos años, lo que hace probable que el clima sea aún más cálido. Sin embargo, no es posible ligar causalmente la variación de temperatura en el pasado con el aumento en los niveles de CO₂, y es además muy difícil, y sin embargo crucial, dice Lindzen, distinguir la variabilidad natural del clima de sus aspectos cambiantes de menor importancia. Por último, no se puede predecir cómo actuarán los GHG en el futuro, ya que no sabemos cuáles serán sus fuentes humanas, tecnológicas e industriales, y se desconocen muchos rasgos del comportamiento de muchos GHG.

Así, para Lindzen, el Protocolo de Kyoto no implica una reducción del calentamiento global y, por lo tanto, no parece una herramienta para dominar positivamente el cambio climático. Sin embargo, lo que parece quizá más importante es cómo Lindzen deja ver que el informe *científico* del IPCC *sí* que informa bien del ritmo de las investigaciones sobre cambio climático, pero que otra parte de ese informe, el que muestra un «consenso» apto para la acción política, tiene poco que ver con lo que opinan los científicos. Esta segunda parte, el llamado «sumario para los responsables políticos» (*Summary for Policymakers*), es un consenso de los representantes gubernamentales. En él, dice Lindzen, hay «(...) una fuerte tendencia a disfrazar la incertidumbre, y evoca argumentos pavorosos para los que no existe evidencia».⁶⁹

No hay, por lo tanto, consenso sobre el cambio climático de naturaleza antropogénica y por eso difícilmente podemos esperar un plan de acción efectiva. Lo que nos falta es, precisamente, *el problema*. Esto, sin embargo, no indica que no exista *consenso* en el sentido de Kuhn. Hay problemas *significativos* (en términos de Kitcher) para la comunidad de científicos ocupados del cambio climático; y, más aún, tal comunidad podría ser aislable en el futuro desde un punto de vista historiográfico, no sólo mediante una exploración de sus instituciones y vías de comunicación, sino por-

que para un grupo de científicos existe un vocabulario recurrente con el que hablan de problemas comunes (i.e., los referentes al cambio climático).

Ahora bien, lo que los responsables políticos del IPCC (y el propio Lindzen) llaman «consenso» no posee el mismo sentido en que Kuhn lo emplea. Para el IPCC se asume que existe el problema, y el «consenso» no consiste sino en emitir un informe sobre los detalles particulares que permitan la acción administrativa. Las críticas como las de Lindzen sólo ponen de manifiesto que este modo de acción es ciega y potencialmente no sólo estéril, sino perjudicial. Frente a este modo de acción, la ciencia consensuada de Kuhn suele dar pasos bastante más cortos y seguros; actúa resolviendo problemas cruciales mucho más específicos que afectan a una gran parte de la profesión; y en ella, en su consenso, no se «asume» o se «acuerda» colectivamente que *existe* un problema determinado: se *sabe* que está ahí, que es un obstáculo y que tiene solución. Lo *saben* sus científicos, los componentes del colectivo, de manera individual, uno por uno, y de hecho es algo así lo que permite y estimula la comunicación entre ellos. Éste es el consenso de la comunidad científica del que hablaba Kuhn, un vínculo basado en la *apertura* de la comunicación, no en el *cierre* de la misma, como el que pretenden los representantes políticos del IPCC.

Esta diferencia se capta bien en unas palabras que el presidente del IPCC, John Houghton, parece haber dicho a un periodista en 1988. Según Houghton, es necesario, y es lo que el IPCC iba a intentar, «pensar con mayor profundidad» en los problemas del cambio climático de lo que lo hacen los científicos cuando «intercambian especulaciones en las reuniones científicas» (paráfrasis del periodista). Houghton continuaba diciendo que «Debemos lograr un consenso general, especialmente en la evaluación de la incertidumbre». ⁷⁰ Sin duda es cierto. Pero la pregunta obligada es ¿qué clase de «consenso»? La respuesta de Houghton indicaría, seguramente, que uno que permitiera actuar de inmediato. Pero el consenso científico, tal y como aquí lo hemos estudiado, no necesariamente mueve a la acción, excepto si ésta es investigadora. Lo que interesa a la comunidad no es responder a preguntas que les hagan otros, sino buscar las propias preguntas y encontrar individualmente una respuesta que valga de manera general, universal. Esta es la imagen de la ciencia que mejor se acomoda a lo que sabemos de ella, al menos de momento. Parece que habrá que seguir insistiendo en ello.

NOTAS

* Este artículo está dedicado a la memoria del Dr. D. Ricardo Burguete Ayala, un magnífico colaborador y, sobre todo, un entrañable compañero de trabajo durante los últimos años. La preparación de este artículo a partir de la conferencia original («Ciencia y globalización: Las condiciones científicas», Calatayud, 19 de febrero de 2004) se ha beneficiado de los comentarios siempre pertinentes de Eloy Rada, de algunas aclaraciones terminológicas por parte de José Javier Benítez y de algunas conversaciones sobre la materia con el ya desaparecido Ricardo Burguete.

1. Para una buena introducción a esta transición, cf. Carlos Solís, *Razones e intereses: La historia de la ciencia después de Kuhn*, Barcelona: Paidós, 1994, caps. 1-3. Cf. también Peter Dear, «Science Studies as Epistemography», en Jay A. Labinger y Harry Collins (eds.), *The One Culture?: A Conversation about Science*, Chicago: The University of Chicago Press, 2001,

cap. 10 (pp. 128-141). La introducción de los editores a este último volumen es sumamente informativa (esp. pp. 3-4).

2. Para una presentación y crítica ya clásicas de esta concepción de la ciencia como una única clase de actividad, cf. Thomas S. Kuhn, «Mathematical versus Experimental Traditions in the Development of Physical Science», en su *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago: The University of Chicago Press, 1977, cap. 3 (pp. 31-65), esp. pp. 32-35 y 46 y sigs.

3. W. V. O. Quine, «Two Dogmas of Empiricism», en *From a Logical Point of View: Nine Logico-Philosophical Essays*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1953, ensayo II (pp. 20-46), esp. pp. 42-43.

4. Ricardo Burguete, «La “Globalística”. (El difícil camino de la ciencia del siglo XX)», borrador de su conferencia, Calatayud, 19 de febrero de 2004, p. 6. (En este mismo número de *Anales*.)

5. *Ibid.*, pp. 6-7. Burguete cita el artículo (original en ruso, con título aquí traducido) de V. V. Inozemzhev y E. S. Kusnezova, «Sobre el problema de la transformación del orden mundial en el siglo XXI», *Voprosy Filosofii*, 3 (2001), pp. 5-6.

6. Anne-Marie Slaughter, «The Real New World Order», *Foreign Affairs*, 76 (5) (sept./oct. 1997), pp. 183-197, esp. p. 184. Slaughter basa su descripción del «nuevo medievalismo» en un artículo de Jessica T. Mathews, «Power Shift», *Foreign Affairs*, 76 (1) (ene./feb. 1997), pp. 50-66.

7. Slaughter, *op. cit.*, p. 183.

8. *Ibid.*, pp. 184 y 195.

9. Richard Worthington, «Science and Technology as a Global System», *Science, Technology & Human Values*, 18 (2) (primavera de 1993), pp. 176-185, esp. pp. 178-180. (El artículo de Worthington es la introducción a un grupo de textos nacidos de un simposium sobre ciencia y globalización).

10. James N. Rosenau, *Along the Domestic-Foreign Frontier: Exploring Governance in a Turbulent World*, Cambridge Studies in International Relations, 53, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 444.

11. Así, por ejemplo, son ilustrativas las condiciones que tuvo que afrontar McDonald's en su implantación en una ciudad hindú como Bangalore, donde la hamburguesa era, por tradición, un artículo tan acostumbrado como desdeñado en los menús tradicionales, y cómo fueron salvadas sustituyendo el «Big Mac», su producto estrella, por una «Maharajah Mac», una hamburguesa (casi) adecuadamente especiada conforme al gusto local, y mostrando cómo su materia prima provenía de fuentes hindúes, con lo que ayudaban a fortalecer la economía del país. Sobre todo ello, cf. Tulasi Srinivas, «“A Tryst with Destiny”: The Indian Case of Cultural Globalization», en Peter L. Berger y Samuel P. Huntington (eds.), *Many Globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World*, Nueva York: Oxford University Press, 2002, cap. 4 (pp. 89-116), esp. pp. 95-96.

12. Ronnie D. Lipschutz, «From Place to Planet: Local Knowledge and Global Environmental Governance», *Global Governance*, 3 (1997), pp. 83-102, esp. pp. 85-86.

13. Peter L. Berger, «The Cultural Dynamics of Globalization», en Berger y Huntington (eds.), *op. cit.*, introducción (pp. 1-16), esp. p. 2.

14. James N. Rosenau, «The Dynamics of Globalization: Toward an Operational Formulation», *Security Dialogue*, 27 (3) (1996), pp. 247-262.

15. *Ibid.*, p. 250.

16. *Ibid.*, p. 251.

17. Cabe que se trate de implantar una ideología universalista o que se practique una política o una economía de tendencia globalista (cf. lo que hemos dicho del «globalismo» y del «universalismo» más arriba a partir de Rosenau). Un ejemplo magnífico lo denunció Noam

Chomsky ya en los años sesenta con motivo de la guerra de Vietnam y saliendo al paso de las justificaciones políticas (y politológicas) norteamericanas. Para Chomsky, los politólogos solían ver que los ataques (y masacres) sobre los vietnamitas no eran violencia propiamente dicha — un modo de provocar un cambio político abiertamente denostado por ellos— sino «contragolpes» llamados a restablecer la «autoridad tradicional». Uno de esos politólogos, William A. Nighswonger, había advertido que «un grave defecto de nuestra sociedad (...)», lo relataba Chomsky, «es nuestra tendencia a eludir “un papel activo norteamericano en la promoción en el extranjero de las instituciones democráticas”. El programa de pacificación en Vietnam representa un intento de asumir nuestra responsabilidad de promocionar nuestras instituciones democráticas en el extranjero, por medio de métodos racionales de control de los recursos materiales y humanos. La negativa a dedicarnos a esta tarea se podría describir como “una política más egoísta que lo que fuera amplio e ilustrado”, por usar la terminología de una época anterior [en concreto, las palabras de Albert Shaw (editor de *American Review of Reviews*) en 1893, al comentar el fallo de los Estados Unidos en el proceso de colonización]». Noam Chomsky, «Objectivity and Liberal Scholarship», en su *American Power and the New Mandarins*, prefacio de Howard Zinn, Nueva York: The New Press, 2002 (orig. 1969), pp. 23-158, esp. p. 41 (y cf., más en general, pp. 37 y ss.). El texto de William A. Nighswonger estudiado por Chomsky es *Rural Pacification in Vietnam*, Nueva York: Frederick A. Praeger, Inc., 1967. Estremece lo pertinente que resulta la crítica de Chomsky para los últimos acontecimientos bélicos que han sacudido la escena internacional y sobre todo para la auto-justificación de la iniciativa norteamericana en ellos.

18. Clifford Geertz, «The World in Pieces: Culture and Politics at the End of the Century», en su *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Princeton: Princeton University Press, 2000, cap. XI (pp. 218-263), esp. p. 246. Citamos la traducción de Nicolás Sánchez Durá y Gloria Llorens en Clifford Geertz, *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona: Paidós, 2002, pp. 249-250.

19. Rosenau, «The Dynamics of Globalization», *loc. cit.*, p. 255.

20. *Ibidem*.

21. Para una crítica de la metáfora del espejo, cf. Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton: Princeton University Press, 1979.

22. Una figura y un texto representativos del empirismo son Karl Pearson y su *The Grammar of Science*, Londres: Adam and Charles Black, 1900 (2ª ed.)

23. Las dificultades para explicar el *status* de los términos teóricos y su relación con un «puro lenguaje de objetos» fueron algunos de los principales problemas internos de esta corriente, sobre todo en lo que se refería a la presunta independencia del lenguaje observacional con respecto al teórico, y los problemas para precisar del todo la naturaleza lógica y empírica, de los propios términos teóricos. Para un resumen de estas dificultades, cf. Frederick Suppe (ed.), *The Structure of Scientific Theories*, Urbana: University of Illinois Press, 1974, esp. la introducción de Suppe.

24. Para una presentación general de este programa cf., p. ej., Rudolf Carnap, *The Unity of Science*, trad. e introd. Max Black, Londres: Kegan Paul, 1934.

25. Karl R. Popper, «Modelos, instrumentos y verdad: El estatus del principio de racionalidad en las ciencias sociales», en *El mito del marco común: En defensa de la ciencia y la racionalidad*, trad. de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona: Paidós, 1997 (orig. 1994; orig. art. 1963), cap. 8 (pp. 153-179), p. 159. «Verdad» y «realidad» no significan lo mismo, desde luego, pero en este caso podemos aceptar que se solapan, al menos como representaciones metafísicas de lo que ocurre al margen de nuestra voluntad, en el mundo exterior a nuestras mentes, y con lo que deseamos establecer contacto.

26. Cf. Imre Lakatos, *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers, Volume 1*, John Worrall y Gregory Currie (eds.), Cambridge: Cambridge University Press,

- 1978; Paul K. Feyerabend, *Against Method*, Londres: New Left Books, 1975; Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2ª ed., Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
27. *Ibid.*, esp. pp. 167-180.
28. Aunque la idea específica de «realidad» adscrita a tal perspectiva sí condiciona la investigación.
29. Geertz, *op. cit.*, esp. pp. 248-249.
30. Clifford Geertz, *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1995. Citamos por la traducción de Miquel Aramburu: Clifford Geertz, *Tras los hechos: Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*, Barcelona: Paidós, 1996, p. 52.
31. Clifford Geertz, «Passage and Accident: A Life of Learning», en Geertz, *Available Light*, *loc. cit.*, cap. 1 (pp. 3-20), esp. p. 12.
32. Geertz, *After the Fact*, *loc. cit.* (trad. cit.), p. 53.
33. *Ibid.*, p. 51; Geertz, «World in Pieces», *loc. cit.*, p. 254.
34. Cf. *ibid.*, pp. 246 y sigs. para una presentación de su crítica en esos términos.
35. G. E. R. Lloyd, *Demystifying Mentalities*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Citamos por la traducción de Eulalia Pérez Sedeño y Luis Vega: G. E. R. Lloyd, *Las mentalidades y su desenmascaramiento*, Madrid: Siglo XXI, 1996, esp. pp. 2 y sigs.
36. *Ibid.*, p. 40.
37. *Ibid.*, pp. 52 y sigs.
38. James G. Frazer, *The Golden Bough* (ed. abrev.), Nueva York: Macmillan, 1922 (orig. en 12 vols., 1911-1915). Citamos por la traducción de Elizabeth y Tadeo I. Campuzano: James G. Frazer, *La rama dorada*, México: Fondo de Cultura Económica, 1944, p. 74.
39. Edmund Leach, *Culture and Communication: The Logic by which Symbols Are Connected*, Cambridge: Cambridge University Press, 1976. Citamos por la traducción de Juan Oliver Sánchez Fernández: Edmund Leach, *Cultura y comunicación: La lógica de la conexión de los símbolos*, Madrid: Siglo XXI, 1993 (orig. trad. 1978), p. 97.
40. *Ibid.*, p. 40.
41. *Ibid.*, pp. 16-17.
42. *Ibid.*, p. 39.
43. Lloyd, *op. cit.*, p. 177.
44. *Ibid.*, p. 178.
45. Cf. *ibid.*, cap. 3, esp. pp. 120-127. Sobre esta misma cuestión, cf. el texto posterior de Lloyd, *Adversaries and Authorities: Investigations into Ancient Greek and Chinese Science*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
46. Michele M. Moody Adams, «Culture, Responsibility, and Affected Ignorance», *Ethics*, **104** (2) (enero de 1994), pp. 291-309, esp. p. 304.
47. Clyde Kluckhohn, *Mirror for Man*, Nueva York: Fawcett, 1944, p. 28. Citado por Moody-Adams, *op. cit.*, p. 304.
48. *Ibidem*.
49. *Ibid.*, p. 306. Sobre el mecanismo cognitivo que subyace a esta perspectiva, cf. Marvin Minsky, *The Society of Mind*, Nueva York: Simon and Schuster, 1985, esp. p. 270.
50. Kuhn, *Structure*, *loc. cit.*, sec. II («The Route to Normal Science»), esp. pp. 11-15; cf. también Kuhn, *Essential Tension*, *loc. cit.*, p. xix del prefacio.
51. Thomas S. Kuhn, «The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research», en su *Essential Tension*, *loc. cit.*, cap. 9 (pp. 225-239), p. 227 y esp. nota 2.
52. Rosenau, «The Dynamics of Globalization», *loc. cit.*, p. 250.
53. Cf. Steve Fuller, *Thomas Kuhn: A Philosophical History for Our Times*, Chicago: The University of Chicago Press, 2000; y Steve Fuller, *Kuhn vs. Popper: The Struggle for the Soul of Science*, Londres: Icon Books, 2003.

54. Cf. Fuller, *Thomas Kuhn, loc. cit.*, p. 177 (y pp. 187 y sigs. para una descripción de la ciencia normal de Kuhn según este autor).

55. *Ibid.*, pp. 260-266.

56. Thomas S. Kuhn, «Theory Change as Structure Change: Comments on the Sneed Formalism» (de 1976), en su *The Road since Structure: Philosophical Essays, 1970-1993, with an Autobiographical Interview*, James Conant y John Haugeland (eds.), Chicago: The University of Chicago Press, 2000, cap. 7 (pp. 176-195), esp. p. 181.

57. *Ibid.*, p. 178. La cita proviene de la traducción de este ensayo por Antonio Beltrán y José Romo en Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura: Ensayos filosóficos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*, Barcelona: Paidós, 2002, pp. 211-232, esp. p. 214.

58. *Ibid.*, nota 3.

59. *Ibidem*. A este respecto, Kuhn es igualmente explícito al hablar de cómo se resuelven problemas en ciencia normal con este patrón en sus «Second Thoughts on Paradigms» (un ensayo de 1974), en *Essential Tension, loc. cit.*, cap. 12 (pp. 293-319), esp. 305-306.

60. James H. Flory y Philip Kitcher, «Global Health and the Scientific Research Agenda», *Philosophy & Public Affairs*, 32 (1) (2004), pp. 36-65, esp. pp. 58-59.

61. *Ibid.*, p. 59.

62. *Ibidem*. Para una versión más elaborada de la perspectiva de la ciencia presentada por Kitcher, cf. su reciente *Science, Truth, and Democracy*, Oxford: Oxford University Press, 2001.

63. James R. Fleming, «Global Environmental Change and the History of Science», en Mary Jo Nye (ed.), *The Cambridge History of Science, Volume 5: The Modern Physical and Mathematical Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, cap. 33 (pp. 634-650), p. 649.

64. Sobre esta corriente, cf. Freya Mathews, «Deep Ecology», en Dale Jamieson (ed.), *A Companion to Environmental Philosophy*, Oxford: Blackwell, 2001, cap. 15 (pp. 218-232).

65. IPCC, *Climate Change 2001: Synthesis Report*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 152.

66. Sobre esta terminología, es muy útil el reciente artículo de Stephen M. Gardiner, «Ethics and Global Climate Change», *Ethics*, 114 (abril de 2004), pp. 555-600, esp. pp. 557-564. Mucho de lo mencionado aquí está en deuda con esta introducción de Gardiner a la cuestión.

67. *Ibid.*, pp. 558-559 y 563.

68. Richard S. Lindzen, «Scientists' Report Doesn't Support the Kyoto Treaty», *Wall Street Journal*, (11 de junio de 2001), comentario.

69. *Ibidem*. Para un estudio sociológico de la infradeterminación científica en los acuerdos políticos sobre el problema del cambio climático y sus programas de acción, cf. Jeroen van der Sluijs, Josée van Eijndhoven, Simon Shackley y Brian Wynne, «Anchoring Devices in Science for Policy: The Case of Consensus around Climate Sensitivity», *Social Studies of Science*, 28 (2) (abril de 1998), pp. 291-323. Cf. también Simon Shackley, «Global Climate Change and Modes of International Science and Policy», en Aant Elzinga y Catharina Landström (eds.), *Internationalism and Science*, Londres: Taylor Graham, 1996, pp. 199-222.

70. D. Mackenzie, «Britain Agrees to Coordinate UN's Greenhouse Study», *New Scientist*, (19 de noviembre de 1988), p. 25. Citado en Shackley, *op. cit.*, p. 200.

1950

THE UNIVERSITY OF CHICAGO LIBRARY



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA SINGULARIDAD DE LOS ALUMNOS

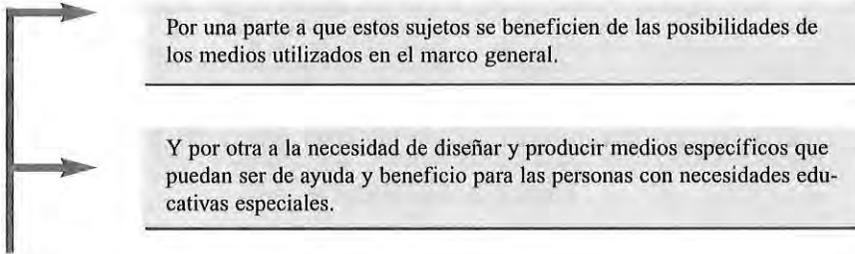
Concepción MONGE CRESPO
Doctora en Ciencias de la Educación
Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituyen como el escenario donde todos los alumnos cristalizan sus experiencias y promueven contextos interactivos. En este escenario las nuevas tecnologías deben servir para algo más que permitir al alumno hacer las mismas cosas, pero con más rapidez y menos esfuerzo. Por otra parte la interactividad con las tecnologías informáticas y audiovisuales debería significar la construcción de nuevos conocimientos que puedan representarse y presentarse de forma diferente a la que estamos acostumbrados (Pascual Sevillano, 2002). Las necesidades del alumno y los objetivos del currículum nos indicarán el camino a seguir con las tecnologías y medios, los cuales estarán al servicio del estudiante con el fin de potenciar sus diferentes capacidades, intereses, ritmos, vivencias, aprendizajes... (Muntaner, 1999). Los medios serán aplicados desde estas características a todos y cada uno de los alumnos, al igual que hemos de contemplar la diversidad de los contextos: poblaciones con diversidad de culturas, etnias, religiones, valores, lenguas... Todas conviviendo juntas pero a su vez diferenciadas.

VENTAJAS, POSIBILIDADES Y USOS

Desde el Informe de la UNESCO (1996) se pone de manifiesto la importancia de las mismas: *«Las nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación... El empleo de las nuevas tecnologías constituye a veces un medio de lucha contra el fracaso escolar; a este respecto se han observado en algunas experiencias piloto donde los alumnos que tropiezan con dificultades en el sistema tradicional se sienten más motivados cuando tienen que utilizar esas técnicas y que de ese modo puedan desarrollar mejor sus talentos».*

Para Pascual Sevillano (2002) hablar de nuevas tecnologías aplicadas a sujetos con necesidades educativas especiales es referirnos a una doble necesidad:



Las ventajas o funciones que la utilización de las tecnologías de la educación pueden ofrecer en estos contextos van a estar estrechamente relacionadas con el tipo de necesidad educativa, desde una perspectiva general Sevillano (1998) recoge las siguientes:



V
E
N
T
A
J
A
S

- *Capacidad de adaptación al ritmo de las necesidades y nivel de aprendizaje de cada alumno.*
- *Comunicación con otros compañeros, con el profesor, con otros ámbitos nacionales e internacionales. Interactividad.*
- *Autonomía personal en el desarrollo del trabajo.*
- *Retroalimentación y diversidad en la presentación.*
- *Almacenamiento de la información.*
- *Flexibilidad y versatilidad de uso que incluye la posibilidad de integrar distintos canales.*
- *Atención en la corrección de respuestas.*
- *Hábitos de trabajo que requieren su empleo en cuanto a la focalización de tareas.*
- *Valor motivacional con sus posibilidades de sonido, movimiento y color.*
- *Rapidez en el procesamiento de la información y cálculos operativos.*
- *Inmediatez en la evaluación de las tareas de aprendizaje.*
- *Excelentes simuladores de la realidad.*

Pero si es importante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de forma general, lo es aún más significativamente en el caso de sujetos con cualquier tipo de deficiencia, minusvalía o necesidad educativa especial por varios motivos (Prendes, 1997):

En la actualidad no sólo es necesario conocer el lenguaje verbal para comunicarse, sino que son igualmente necesarios los lenguajes de la imagen y la informática.

Por consiguiente hemos de evitar que los sujetos con necesidades educativas especiales sean a causa de ello y por añadidura analfabetos visuales o informáticos.

Por otra parte, las tecnologías de la comunicación se convierten en recursos que facilitan la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo y en la sociedad en general. Facilitan por una parte el acceso a la enseñanza de alumnos con problemas (accesibilidad educativa); mejoran además las posibilidades laborales de estos trabajadores con problemas (accesibilidad laboral, ámbito en el que han de remarcarse las posibilidades del teletrabajo); en tercer lugar, el uso de tecnologías permite ampliar las capacidades naturales humanas (en este caso la capacidad de comunicación), lo que significa mejorar cualitativa y cuantitativamente sus posibilidades de interacción social; por último, señalar también el uso de los medios tecnológicos como recursos para facilitar la accesibilidad al entorno físico evitando las barreras que éste impone a los sujetos con problemas.

Sin lugar a dudas las características de las nuevas tecnologías permiten respetar esas individualidades y dar una respuesta educativa adaptada a esa diferenciabilidad. No obstante, no significa que no haya que seguir avanzando en este aspecto porque hemos de reconocer que faltan ayudas y recursos de todo tipo para facilitar los aprendizajes tanto a nivel personal como es la formación del profesorado, como a nivel económico por carencia de recursos idóneos en la mayoría de los centros, y en todos los niveles, desde infantil a la universidad.

Pero decir que la tecnología facilita los aprendizajes de estos alumnos no significa nada si, como venimos estudiando, la misma sólo constituye un apéndice en algunos programas o un manejar instrumentos en otros, en el supuesto de que estén generalizados. Aunque se está avanzando, este progreso no deja de tener carácter introductorio o a lo sumo complementario y/o de apoyo. Necesitamos que formen parte real de nuestro currículum y que nuestros centros dispongan de dicha tecnología en toda su extensión a fin de que realmente constituyan ese elemento pretendido y aludido.

También se ha de tener en cuenta, y dependiendo de la discapacidad, que el medio puede tener diferentes usos (Alba Pastor, 1994; Pascual Sevillano, 2002).

USOS

Recurso o herramienta de aprendizaje como vía de accesibilidad a situaciones de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones equivalen a un papel, lápiz, equipo de diseño, etc.

- *Recurso para la comunicación, parte de esos recursos permiten convertir la voz en texto o viceversa, las imágenes en voz, ... lo que permite la utilización de sistemas simbólicos adecuados a las posibilidades y necesidades de cada persona y con ello el acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje a esas personas sin lenguaje.*
- *Ser un medio para la adquisición de conocimientos, desarrollo de capacidades, etc. al aprovechar el ordenador, la red, y sus aportaciones específicas de manera interactiva, simulación, etc.*

Cada medio es importante si responde a la necesidad del alumno y se constituye en una respuesta adecuada y adaptada a sus posibilidades de aprendizaje, una videoconferencia le sumerge al alumno en una clase magistral, en un debate entre alumnos y profesores; la red le permite recorrer las bibliotecas del mundo, investigar, explorar; la tutoría telemática le pone a su alcance un sin fin de recursos, etc. Si somos capaces de utilizarlos bien se convierten en medios de carácter compensatorio y es que hoy, que se apela tanto a la «atención a la diversidad», pueden ser palabras vacías de contenido si no colaboramos en evitar estas desigualdades. Podemos celebrar congresos, exponer esta temática en los diferentes foros pero la respuesta ha de partir de un trabajo conjunto de Instituciones, Administraciones, Profesorado de todos los niveles y entidades colaboradoras en recursos como son editoriales y/o en este caso de tratamientos informáticos.

Reiteramos una vez más que los beneficios de la utilización de los distintos recursos tecnológicos cuando esta deriva de planteamientos reflexivos y son integrados en el currículum como herramienta de trabajo, pueden transferirse para todo tipo de alumnos. Pero, además, como resultado de la investigación aplicada a la práctica, se han logrado las adaptaciones precisas para el acceso a la tecnología informática, audiovisual... de todo tipo de alumnos, a pesar de sus posibles limitaciones o discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas que el sujeto presente. Igualmente se ha procedido a la elaboración y difusión de equipos y sistemas especializados que están sirviendo como recursos en la estimulación y rehabilitación de diversas áreas y como instrumentos facilitadores de la comunicación e integración social.

En ese sentido es importante destacar en el campo de las nuevas tecnologías el relacionado con las ayudas técnicas y las adaptaciones de materiales en donde se comprueba cómo gracias a la versatilidad de los soportes físicos que conforman los distintos recursos se realizan modificaciones en base a las dificultades presentadas por los alumnos.

AYUDAS TÉCNICA Y ADAPTACIONES A LA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA

Dentro del mundo de la informática, como en cualquier otro ámbito, los recursos aun siendo variados tienden a ser estandarizados, para la mayoría de los usuarios y a veces no responden a las necesidades de estas minorías. En este caso, por sus necesidades específicas necesitan dispositivos especiales, pequeñas variaciones. Con este empeño, la ONCE y el Sidar (organismo que vela por los criterio de accesibilidad para personas con discapacidad a la Red) celebran desde 1997 un seminario, dentro del ciclo Nuevas Tecnologías de la Universidad Complutense de Madrid, para *intentar concienciar a los diseñadores y promotores de web de que Internet puede y debe ser una herramienta accesible a todos*. Son múltiples también los congresos celebrados tanto a nivel nacional como internacional que persiguen este objetivo de compensación de desigualdades a través de las Nuevas Tecnologías.

Desde los más diversos rincones se reclama una «sociedad de la información» real y no utópica que instaure el principio de la no discriminación, y la necesidad de que las propias empresas del sector tengan en cuenta estas dificultades especiales. Asimismo, a nivel europeo se ha llevado una iniciativa reciente, *eEurope*, desarrollada por la

Unión Europea, donde se contempla el concepto de la *infoexclusión* como un factor a evitar, estableciendo para ello las medidas correspondientes, en España tiene su extensión en el plan de acción *«Info XXI; la Sociedad de la Información para todos»*.

Resolución de 31 de octubre de 2003, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se da publicidad al Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Comunidad Autónoma de Aragón, para el desarrollo de las actuaciones contempladas en el Convenio-Marco «Internet en la Escuela», dentro del Plan de Acción INFO XXI. (Boletín Oficial del Estado» núm. 283, de 26-XI-2.003).

El objeto del presente Convenio Bilateral es la ejecución, en la Comunidad Autónoma, del Programa «Internet en la escuela», comprendido en el Plan de Acción INFO XXI, en la parte relativa a las actuaciones sobre elaboración, diseño y difusión de contenidos educativos para la enseñanza obligatoria y a la formación de los profesores para el adecuado uso de las TIC, a que se refiere la Estipulación tercera del Convenio Marco de Colaboración. El MECD, para la puesta en marcha de las acciones mencionadas, se compromete a realizar lo siguiente: En cuanto al Diseño, Elaboración y Difusión de Contenidos Educativos: La cesión de uso de los materiales ya desarrollados o en proceso de desarrollo, que figuran en anexo I, en las condiciones que se indican en la siguiente cláusula tercera. La aportación de una metodología de trabajo, que figura en el anexo II, y una planificación técnica para favorecer la colaboración de las administraciones educativas en la puesta en marcha de nuevos proyectos de desarrollo de productos en aquellas áreas o materias para los que aún no existen materiales de estas características, y el diseño de modelos de evaluación de materiales. En cuanto a la formación del profesorado: contribuir en el diseño de acciones de formación presencial y a distancia para el profesorado en materia de las TIC y en el uso pedagógico de las mismas, y de forma prioritaria, para el profesorado vinculado con la innovación y desarrollo de la Formación Profesional, al vinculado a las especialidades de la Familia Profesional de «Informática» y al especializado en actuaciones relacionadas con la «formación a lo largo de la vida». Condiciones para la información pública derivada de la ejecución del Convenio. La información pública que cada una de las partes elabore en relación con las actuaciones derivadas de la ejecución del presente Convenio se consignará con carácter «Programa convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Departamento de Educación y Ciencia de la comunidad Autónoma de Aragón». Vigencia del Convenio. Dada la duración prevista de los programas, el presente convenio tendrá vigencia desde el día de su firma hasta el 31 de diciembre de 2003, prorrogándose en la forma prevista en el Convenio Marco de Colaboración suscrito el 15 de abril de 2002 entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Ministerio de Ciencia y Tecnología para la puesta en marcha del Programa «Internet en la escuela».

Son necesarias leyes internacionales que regulen y velen por la accesibilidad a la red, aunque en el ámbito europeo países como Dinamarca, Francia, Irlanda, Reino Unido, también Australia, Canadá y Japón, tienen ya legislación específica. Entendemos que desde el impulso de la *eEurope*, la situación europea irá cambiando poco a poco. Con respecto a nuestro país y derivado de este plan de acción Info XXI, se han articulado más de trescientos proyectos que convergen en tres líneas: impulsar el sector de las Tecnologías de la Información, potenciar la llamada Administración Electrónica y facilitar el acceso a todos a la Sociedad de la Información.

Es evidente que las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades y oportunidades añadidas. Así los avances en sistemas de realidad virtual permitirán cotas de cierta autonomía a una gran mayoría, los servicios de teleasistencia, o el teletrabajo pueden acercar el mundo laboral a personas con discapacidad motórica, una persona con discapacidad auditiva tiene grandes posibilidades de comunicación con los sistemas de reconocimiento de voz (el trasvase de textos a una versión sonora y viceversa), la subtitulación será otra gran posibilidad; un discapacitado visual encuentra en la red su gran ventana al mundo, ellos tienen mucho ganado con su familiarización a la lectura. Sólo se necesitan recursos y formación específica. El ordenador con sus dispositivos de entrada de información, procesado y elementos de salida (Alba Pastor, 1994; Pascual Sevillano, 2002) es pieza clave en este campo.



Brazo articulado, conectado a un PC, que introduciendo un dedo en dedal permite reconocer figuras o moverse por planos virtuales.



Ratón de ordenador en forma de pluma que reconoce imágenes en dos dimensiones de la pantalla.



Adaptación a Windows'98. Software con magnificador de caracteres, mediante «lector 98», con línea braille o síntesis de voz.



Ordenador portátil, dispone de varios puntos de entrada y salida de información. Con teclado braille puede conectarse al ordenador para correo electrónico e Internet o incluso TV.

Diseñar una web, para estas situaciones especiales, sólo implica seguir unas pautas sencillas y muy claras en su ejecución: puede ser que todos los gráficos lleven texto alternativo, al igual que las imágenes, ofrecer subtítulos o transcripciones del audio (descripción del vídeo), organizar las páginas mediante titulares, listas estructuradas, asegurarse de que una tabla puede leerse correctamente línea a línea, etc. Como instrumento de comprobación se dispone de herramientas de navegación y navegadores sólo-texto que ayuda a verificar la accesibilidad de la página (www.Sidar.org/guía.htm) (ver gráfico).



W
E
B

- **Imágenes y animaciones:** use el atributo *alt* para describir la función de cada elemento visual.
- **Mapas de imagen:** cree mapas de tipo cliente y texto para las zonas activas.
- **Multimedia:** proporcione transcripción de sonido, subtítulos y descripción de los vídeos.
- **Enlaces hipertextuales:** use texto que tenga sentido leído fuera de contexto: por ejemplo, evite “*pincha aquí*”.
- **Organización de las páginas:** use encabezados, listas y estructura consistente. Use CSS para la maquetación si es posible.
- **Gráficos y esquemas:** resuma o use el atributo *longdesc*.
- **Scripts, applets, y plug-ins:** ofrezca contenido alternativo si las funciones nuevas no son accesibles.
- **Marcos (Frames):** use *Noframes* y títulos con sentido.
- **Tablas:** asegúrese que se pueden leer línea a línea. Resuma.
- **Terminología:** aplique la terminología propuesta por la CIDDM de la OMS y las pautas de estilo recomendadas por el Real Patronato.
- **Animaciones:** siga la recomendación del SIDAR sobre el uso de animaciones

En la guía de acceso al ordenador publicada por el IMSERSO, se enfatiza las diferencias entre individuos, se nos dice que cada uno presenta sus características antropométricas, de aquí los diferentes componentes de ordenador en los diversos casos:

- ✓ **Ratones:** pueden ser para diestro o zurdo, ergonómico, de bola, inalámbrico de mano, de cabeza que llevan una varilla acoplada a la frente o la mano; de placa que se basan en una presión sensible al dedo o lápiz especial.
- ✓ **Reconocimiento de voz:** para ser utilizados en los casos que el habla no presenta deficiencias.

- ✓ *Teclado*: en la manipulación del teclado encontramos todo tipo de adaptaciones: apoyos de antebrazos o muñecas para mantenerlos en suspensión; carcasas para usuarios con problemas de precisión; punteros manuales, varillas bucales que se sujetan con los dientes; férulas para alinear antebrazo, muñeca y mano para poder después puntear; bloqueadores de tecla, atriles para teclado y accesorios de sujeción; teclados ergonómicos, configuración especial: cuadrada, semicircular, etc. Cuando el individuo no puede utilizar el teclado para acceder al ordenador, existen unos pulsadores para ser utilizados con la mano, cabeza o pie. Algunos llegan a teclear incluso con un soporte a la altura de la nariz.
- ✓ Cuando el sujeto presenta anomalías en la misma existen *pulsadores* que se manejan con pequeños giros de cabeza o simples movimientos de dedo, ceja, parpadeo de ojo, soplo o emitiendo cualquier tipo de sonido voluntario.
- ✓ Sistema integral de ayuda a la movilidad: permite el desarrollo de sillas de ruedas controladas por la voz y la expulsión de aire (Proyecto Siamo).
- ✓ Adaptaciones a la red: también es necesario eliminar barreras en programas y ordenadores: las personas ciegas cuentan con adaptaciones a Windows, software con magnificador de caracteres, navegadores como el Braillesurf o el Opera, programas que transforman el contenido de la pantalla en caracteres de braille o en voz sintetizada. El Jaws, es un lector de Windows para ciegos con síntesis de voz que posibilita el acceso a Internet y ordena la información que aparece en la pantalla. El sonabril es un ordenador portátil con teclado braille que lleva síntesis de voz incorporada y tiene la ventaja de que un sistemas de infrarrojos le permiten conectarse a una impresora o a un ordenador normal, además lleva una gran capacidad de memoria.
- ✓ Web: numerosas páginas de la red a través del flash-programa que distribuye Macromedia aparecen con dos o tres dimensiones y en movimiento, los diseños gráficos se multiplican y esto constituye un gran problema para las personas ciegas, ya que son difíciles de interpretar, la síntesis de voz describe imágenes fijas.
- ✓ Proyecto Idarta: para personas con discapacidad motórica, se basa en un sensor de infrarrojos que recoge gestos y movilidad de la cabeza y los envía al ordenador, lo que permite prescindir del ratón.

Son muchos los recursos existentes pero el trabajo por hacer sigue siendo inmenso y es la educación sobre y con las Nuevas Tecnologías uno de los pilares fundamentales para conseguir ese trato igualitario y quizás la mejor vía de acceso a esa sociedad cultural, laboral, etc., en la que todos debemos participar pero también en la que todos tenemos los mismos derechos.

Dentro del Ministerio de Educación y Cultura y en su correspondencia las Comunidades Autónomas tienen programas, departamentos dedicados a la «Atención a la Diversidad» desde donde se trata de dar esa respuesta a las diferencias individuales del alumnado. Los Equipos de Orientación de los Centros de Educación Infantil y Primaria, los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria, enseñantes en aulas de hospitales, trabajadores sociales en distintos centros de la ciudad, profesores de compensatoria, entidades sanitarias, servicios sociales, organismos y asociaciones especializadas en las diferentes discapacidades, etc., intentan favorecer la integración de estos alumnos en los centros y facilitar al máximo el desarrollo de sus capacidades. No obstante, habrá que hacer una reflexión conjunta para abordar esta problemática con una visión unitaria e integrar estos agentes que interactúan en cierto modo independientemente e incardinar todos los elementos debidamente coordinados en un sistema capaz de abordar la problemática de manera global. Todas las aportaciones serán importantes pero es necesario articularlas y vertebrarlas dentro de proyectos conjuntos y globales a fin de concretar y planificar debidamente las acciones a emprender, de lo contrario estaremos en una situación fragmentada y con solapamiento de tareas en la que difícilmente conseguiremos ayudar debidamente a estos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- MUNTANER, J. J. (1999), *Las nuevas tecnologías apoyos para las personas con discapacidad*, en AA.VV. *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. KRONOS. SEVILLA
- PRENDES, M. P., y MUNUERA, F. (1997), *Medios y recursos en educación especial*. Universidad de Murcia. ICE.
- PASCUAL SEVILLANO, M.^a A., (2002), *Medios tecnológicos y diversidad educativa*, en MEDINA, A.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L., y SEVILLANO, M.^a L. (2002), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (Tomo II). Editorial Universitas, S.A. Madrid.
- SEVILLANO, M. L. (1998), *Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la atención a la diversidad*, en SEVILLANO, M. L., *Nuevas tecnologías*, Medios de Comunicación. Ed. CCS Madrid.
- UNESCO (1996), *Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación*. Informe mundial sobre la educación Madrid. Santillana-UNESCO.
- ALBA, C. (1994), *Utilización didáctica de recursos tecnológicos como respuesta a la diversidad*, en SANCHO, J. M. (coord.), *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori, pp. 205-232.



GLOBALIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN PROVISIONAL A SU SENTIDO MÁS GENERAL

Eloy RADA

Decano de la Facultad de Filosofía de la UNED

El término *globalización* entraña un sentido activo o constructivo —resultado de la acción de globalizar— que es preciso tener presente. El término primitivo, *globo*, ya se refiere a un cuerpo de forma más o menos esférica. Es decir a un cuerpo limitado por una superficie esférica o cuasi-esférica. Intuitivamente la superficie esférica constituye un límite en el que el cuerpo contenido en ella queda encerrado, o también, un límite que encierra *todo* el cuerpo esférico.

Si algo estuviese disperso, desparramado, separado y quisiéramos reunirlo en un solo cuerpo lo encerraríamos, siquiera imaginariamente, en un recipiente que lo contuviera. De todas las figuras geométricas la más capaz es la de forma circular o, tratándose de volúmenes, la esférica. Quizá por ello la idea de un *todo* se parece a la idea de un *globo*.

Nuestra Tierra es aproximadamente un *globo* que contiene todo lo que hay en el planeta y nuestra visión intuitiva más simple de nuestro mundo es exactamente la imagen de *globo*.

Globalizar parece pues la acción de reducir a, o considerar como, *unidad* o como un *todo* lo que está disperso o disgregado, frente a la consideración independiente de cada parte. Una de las muchas cosas disgregadas, separadas, diferentes, es la humanidad. Tribus, naciones, culturas, sexos, edades, razas, religiones, individuos, familias, etc., son divisiones. La *humanidad* es la idea *global* (y también abstracta) que incluye todos esos elementos dispersos que acabo de mencionar. Evidentemente esta idea puede tener aspectos adicionales a la mera pertenencia biológica a una especie, aspectos que resulta interesante explicitar.

Y de manera más general podríamos ampliar la lista de cosas que admiten una consideración unitaria: el clima, los mares, el agua, la atmósfera, la vegetación, etc., de entre las cosas naturales; las comunicaciones, la ciencia, la información, la salud, la medicina, la economía, el comercio, etc., de entre las cosas que de una u otra forma resultan de la actividad humana, aunque todas ellas admiten consideraciones parciales que tienen entidad suficiente cada una por sí misma.

Por de pronto parece adecuado considerar que lo *global* en tanto que se quiera distinguir de lo *universal* (que no tiene referencia a límite) es *todo* lo que resulta contenido en y encerrado por el globo terrestre (en tanto que límite físico) y que, además,

podemos considerar como *unidad*. Esta unificación conceptual de lo disperso por nuestro planeta se basa principalmente en el conocimiento que hemos llegado a alcanzar tanto de la naturaleza del mismo como de las relaciones entre sus diferentes elementos. Es, por consiguiente, resultado de un largo proceso histórico de conocimiento, genuinamente humano y cultural.

Desde un punto de vista puramente físico hay algunas cosas que ya de por sí son base única de nuestra actividad, tales como el propio planeta y sus elementos más esenciales, la atmósfera, el agua, la tierra, la luz del sol y otras cosas. Sin embargo, se requiere un paso más para concebir todas estas cosas como unidad, pues la experiencia ordinaria nos las presenta parcialmente, como zonas, como regiones, como continentes, etc. Dicho paso, hay que subrayarlo, se ha dado históricamente bajo la forma de conocimiento científico.

1. Quizá estemos ahora ante una nueva disciplina cuya naturaleza científica necesite aclaración: Aquí se ha denominado *Globalística*. Esto es, la ciencia que trataría de todos los asuntos físicos o humanos desde el punto de vista de su carácter global.

La primera condición necesaria para ello es disponer de un lenguaje científico capaz de referirse a ese carácter global. Hemos visto que la Física o las Matemáticas disponen de un tipo de lenguaje propio y por ello alcanzan a ser *universales*, esto es, por ello pueden ser compartidas por todos los hombres y además pueden referirse a cualquier mundo, incluso distinto de este en que habitamos. Este análisis de estas ciencias puede extenderse a otras y llevarnos a la conclusión de que el conocimiento y las ciencias en general pueden tener por su naturaleza una dimensión universal. Lo cual quiere decir que, además, podría estar al alcance de toda la humanidad y, también desde este punto de vista, podrían gozar del estatuto de *globales*. Pero si nuestro análisis recayera en la Sociología o en la Economía probablemente no pudiéramos hacer de ellas una valoración semejante; no podríamos decir de sus objetos de estudio que son *universales*, pues mientras nuestras ciencias físicas o matemáticas valdrían para esta galaxia y, acaso, para las siguientes, escasamente podrían valer allí la Sociología y la Economía, pues en una gran medida sus objetos de estudio no pasan de ser fracciones, a veces muy pequeñas, de nuestro mundo terrestre. Esto podemos extenderlo a muchas otras ciencias: la Psicología, la Ecología, la Medicina y muchas más. Estas ciencias tendrán una validez mayor o menor, pero no alcanzarán el grado de generalidad (de *universalidad*) de la Física, la Química o las Matemáticas. Consecuentemente su relación con el estatuto de *globalidad* parece menos consolidada.

Y, sin embargo, muchas de estas ciencias (pensemos en la Geología, la Botánica, la Economía, etc.) pueden concebirse como estudios sectoriales y como estudios globales. Las unidades de estudio, en cada caso, son muy diferentes y los métodos y los resultados de muy distinto nivel de conocimiento. Con toda seguridad, sin embargo, la forma más completa de abordar estas disciplinas sea aquella que lo hace más globalmente. Probablemente para conocer adecuadamente la realidad de nuestro mundo planetario no baste la mera suma de los datos que tenemos de cada parte. Por ejemplo: los economistas miden el producto interior bruto de cada parte del mundo (PIB) en sus estudios macroeconómicos y toman este valor como término de comparación anual para sus estimaciones de crecimiento económico interno. Pero hay (o debería haber) un PGB (*Producto Global Bruto*) cuyo valor podría y hasta debería ser el tér-

mino de comparación de de las distintas velocidades (y desvíos) de los crecimientos reales. Por insuficiente que sea este ejemplo nos sirve para intuir que, además de las clásicas y en algún sentido parciales macro y micro economías, cabe una *globaleconomía*, tanto como una *globalpolítica* o una *globalecología*, al igual que, ya de hecho, contamos con Geología, Climatología o Cartografía globales, p.e. Y más evidente resultaría la fuerza de esta propuesta si considerásemos el caso de los flujos de capital financiero capaces de acudir casi instantáneamente de un lugar a otro del Globo.

También hemos visto que la Tecnología por su naturaleza podría (si no fuera por ciertas limitaciones, naturales unas y artificiales otras) tener alcance global de uso, esto es, podría estar a disposición de todos los humanos. Pero también hay otro aspecto desde el cual podemos considerar a ciertas tecnologías como *globales*, a saber: las tecnologías de la información vía satélites (la localización mediante GPS, la transmisión de datos por Internet, etc.), las cuales han sido concebidas y desarrolladas con alcance global. De hecho, ningún programa tecnológico de estas características olvida la consideración de nuestro mundo como un todo.

2. Si hacemos memoria del proceso por el que hemos alcanzado estas formas de concebir nuestra intervención en el mundo quizá debamos (dejando de lado las relaciones mitológicas entre dioses y mundo) reconocer el origen astronómico de este tipo de concepciones. La imagen de los valores reales en magnitud, posición y distancias entre las diferentes partes de nuestro mundo (el Sol y los planetas, p.e.) nos permitió relativizar, primero, y asumir, después, los parámetros conceptuales que podemos aplicar a nuestro mundo. De hecho, la idea de la magnitud y composición de nuestra Tierra o de nuestra atmósfera surgieron de su puesta en relación con los demás cuerpos celestes que nos rodean. Y ya de por sí estas representaciones científicas de nuestro mundo se constituyeron sobre la base de *estructuras globales* de naturaleza física que no podían ser concebidas fragmentariamente. El hecho de que para su conocimiento nos veamos obligados a estudiar por partes objetos de tamaño descomunal para el sentido común no ha impedido que la ciencia, al principio, y la cultura general más tarde hayan concebido estos constituyentes de nuestra imagen del mundo como unidades, no solo físicas, sino también funcionales. No es necesario recordar que la morfología terrestre o la circulación atmosférica explican las diferencias observables en cada parte del globo en función de leyes que tienen carácter global.

Pero tampoco otros rasgos de la imagen que tenemos hoy de nuestro mundo se distancian demasiado de este carácter global que atribuimos inexorablemente a la tierra o la atmósfera. Así, fenómenos como la vida y su presencia bajo múltiples formas en cualquier lugar del planeta se considera como un fenómeno global en el que las influencias locales determinan partes y formas vivas dentro de un proceso general más amplio y omni-comprensivo. Las variaciones de cualquier grado en las formas vivas no excluyen la pertenencia universal al fenómeno de *lo vivo*. Y como consecuencia ha surgido la conciencia clara de que, perteneciendo nosotros mismos a ese proceso universal, nuestra relación con él debería ser tan delicada y cuidadosa como con nosotros mismos. Cada variedad de las formas vivas adquiere entonces una valoración equiparable a la variedad que representamos nosotros mismos. La noción de forma privilegiada, cúspide de la evolución, flecha de la creación y otras autocom-

placencias parecidas que se han auto-atribuido los humanos vienen a resultar, desde esta perspectiva, estrategias perversas, por arrogancia y por ignorancia sobre todo.

Al atribuir a ignorancia determinadas perversiones pragmáticas, tanto de valoración como de conducta, de los humanos se abre ante nosotros un panorama demasiado amplio de problemas. Me refiero a la relación entre humanidad y cultura.

3. La relación más específicamente humana con el mundo es de conocimiento, lo cual constituye el fundamento de las diferentes formas de conducta con el mundo; es a estas diversas formas de conducta a lo que fundamentalmente llamamos cultura. Dos cosas bien distintas concurren en estas formas de conducta: por una parte los conocimientos disponibles y, por otra, las estrategias posibles ante cualquier estado de cosas. Como los conocimientos disponibles varían entre partes de la humanidad (tanto como pueden variar las formas vivas o, al menos, las formas de la especie humana) es perfectamente explicable la presencia de variantes culturales debidas a sus distintos conocimientos disponibles. Pero además las estrategias posibles varían como los lugares en que se asientan las distintas comunidades humanas. Con todo, también aquí es posible concebir la variedad cultural como una multifacética manifestación del mismo fenómeno global: *la cultura humana*.

Esta relación humana con el mundo que globalmente recibe el nombre de cultura y que se manifiesta con múltiples y muy variadas formas es, a su vez, el factor-elemento más potente de diversificación dentro de la humanidad, hasta tal punto que en cierto sentido cabe decir que es el origen de la mayor cantidad de violencia presente en el mundo en cualquier momento histórico conocido. El estudio de la violencia en el mundo se ha realizado mediante categorías espacio temporales limitadas a partes y épocas de la presencia humana sobre la Tierra. Pero es un hecho que la violencia propia de los humanos ha existido en todas partes, en todos los momentos y con infinidad de fórmulas. Pero si tratásemos de explicar el carácter global de la violencia humana en el mundo actual deberíamos encontrar categorías que no tuviesen nombres de guerras ni de batallas ni de reyes o de caudillos ni de reinos o imperios. Deberían ser categorías conceptuales comprensivas de la naturaleza humana, como las categorías *peso* o *densidad* o *gravedad* son categorías que sirven a la Física para comprender la naturaleza y comportamiento de la materia. Si la violencia (la voluntad de poder de Nietzsche -*der Wille zur Macht*) estuviese ligada primero al origen de las diferencias culturales y luego a la confrontación entre ellas, deberíamos considerar la violencia como una categoría global que permite explicar el nivel de constricción y sufrimiento global en cada fase histórica. Y, desde luego, aparecerían como factores de violencia los llamados *intereses nacionales* de este o aquel grupo humano.

4. La violencia global y su secuela de dolor y sufrimiento resultan, además, del grado de constricción con que actúan. Es la categoría de límite o de limitación. Es difícil para un gato atrapar a un pájaro en libertad, pero no suele tener problemas cuando una jaula le impide volar. Si la Tierra fuera un globo de radio infinito es probable que las invasiones, las guerras y los conflictos violentos tanto como las catástrofes naturales o no existieran o, al menos, fuesen muy escasos. Pero siempre la Tierra ha sido limitada, siempre ha existido el vecino al que despojar o dominar, y el vecino que despoja y domina. La idea de límite se halla sutilmente contenida en la idea de globalidad de tal modo que en cierto sentido podemos decir que si algo es glo-

bal ese algo ha llegado al límite. Y cuando ese algo fuese violencia o catástrofe global, la imposibilidad de evitarlo o de zafarse de ello sería un elemento condicionante del carácter absoluto de su contundencia. Es como si se envenena al pez el agua de su pecera. Una consecuencia inmediata de esta perspectiva es que nada puede crecer o desarrollarse ilimitadamente —ni siquiera la violencia— y que por ello todas las funciones de relación entre partes del mundo se despliegan en un marco finito.

5. Es cierto que la presencia de los humanos sobre la Tierra hace mucho que alcanzó los límites (al menos los habitables) del planeta y por ello se puede considerar que la humanidad, como especie animal, es una especie global desde hace muchos siglos. Es cierto también que algunas consecuencias de esa ya larga globalidad de nuestra especie se nos están revelando como hostiles para otras especies y que algunas (o muchas) de ellas han sido víctimas de desalojo o de extinción por la irrupción de la humanidad. No es improbable que este proceso aún continúe durante mucho tiempo y, de hecho, sólo muy recientemente hemos empezado a darnos cuenta de lo desastroso de la «libre» acción humana sobre otras especies (y también sobre la propia Tierra) y por ello hemos empezado a formular una paliativa política de limitaciones (especies protegidas, parques naturales, reservas, etc.). El proceso de acoso a otras especies y a la Tierra misma tenía una apariencia de «naturalidad» conquistadora que encubría so capa de supervivencia primero y de «religiosidad bíblica» después (*creced y multiplicaos y henchid la Tierra*), una especie de justificación. Pero esta especie de justificación hoy carece de credibilidad para un gran número de personas. Hay muchas especies que sobreviven acosando a otras especies, cosa que ha sido tomada como *ley de vida* y trasladado a la humanidad como *ley natural*, aunque idéntica a ley de las fieras. Pudiera ocurrir que en determinados casos esto no carezca de algún fundamento real. Pero hoy, a lo sumo, sería una excepción. La humanidad dispone de recursos suficientes para subsistir sin necesidad de envenenar la pecera. La condición necesaria sería asumir la *globalidad* como estado *natural* de la humanidad y de los recursos de que puede disponer.

6. No es exactamente esto lo que hacen los organismos e instituciones de ámbito mundial —más bien lo contrario— y sus esfuerzos parecen destinados a preservar el carácter violento y expoliador de algunas formas humanas (como el *libre* mercado o el capitalismo financiero) de supervivencia (pues se siguen considerando *ley natural*), incluso hasta niveles de genocidio flagrante. Determinados movimientos anti-globalización denuncian este aspecto con energía, pero no consiguen, o quizá no intentan, trasladar a la conciencia de la humanidad la idea central de *una sola especie en una sola Tierra*. Algunos conceptos supra-nacionales —Norte-Sur, Tercer Mundo, Países en Desarrollo, etc.— no han logrado vencer tribalismos ancestrales que, naturalmente, impiden la más elemental conciencia de unidad. El carácter primitivo de las relaciones de competencia entre miembros de la especie humana merece una reflexión muy amplia que no cabe aquí. Pero no debemos desconocer que hoy esa relación de competencia ha adquirido también dimensiones globales y que se apoya en la permanencia de factores más simbólicos que reales, como la primitiva adscripción de un grupo a un dios o *Tótem* (esto es, como el pueblo o rebaño de ese dios o de ese tótem), la primitiva procedencia de un lugar u otro y mil modos más de identificación de unos grupos en competencia con otros. Este tipo de identidades, originadas de formas muy

diversas a lo largo de la prolongada expansión de la especie humana, pese a que carezcan de cualquier base objetiva, permanecen incorporadas (enmascarando, de paso, atrocidades hacia otros) a la conciencia de infinidad de seres humanos, como si fueran valores superiores al valor de *unidad* de la especie. Consecuentemente los poseedores de esta convicción difícilmente aceptarán principios de igualdad entre todos los hombres y no estarán en la mejor disposición para comprender la unidad de la especie humana dentro de la única Tierra en que habitamos. Esta actitud genera sentimientos de exclusión hacia *los otros* y sentimientos de privilegio para *los propios*, que aparecen materializados en organizaciones nacionales, simbólico-religiosas, estructuras internacionales, etc.

7. Todos los problemas que he mencionado (sólo por vía de ejemplo) requieren, para su solución, un giro epistemológico muy importante y no tan espontáneo como pretenden algunos militantes anti-globalización: es preciso que las ciencias se reconstruyan *con perspectiva global*. Para las ciencias *naturales* esto encierra muy pocas dificultades y, probablemente, ya está siendo así en muchas de ellas, dado que una buena parte del elenco argumental utilizado por muchos críticos del modelo de globalización imperante procede de la aportación de dichas ciencias. Ciertamente es más difícil para las tecnologías, pues entrañan capacidades que permiten mantener el sistema de privilegios actual. Son, sin embargo, las *ciencias sociales* las que siguen insistiendo en planteamientos y consideraciones parciales de una realidad que hoy ya no debería considerarse así. En esta medida están constituyendo barreras conceptuales y axiológicas contra los verdaderos valores que sería bueno globalizar, como la salud, la educación, la igualdad, la justicia, la paz, la equivalencia cultural y otras muchas cosas.

La ciencia o, mejor, las ciencias deberían cambiar en ciertos aspectos su perspectiva y proyectar sus análisis sobre un horizonte global. Esto es fácil —y ya se hace— en la geología o en la astronomía pero es menos seguro que se escriba así la historia o la economía y menos aún la sociología o el derecho. Sin embargo parece necesario que la humanidad como un todo comience a ser considerada el objeto de las ciencias humanas y sociales. Y es evidente que esta perspectiva *global* propiciará la aparición de fórmulas para la solución de los problemas que surgen en el contexto global. Quizá pudiéramos denominar *Globalística* a esta forma de comprender el mundo en que vivimos.



IN MEMORIAM

D. FRANCISCO REMIRO JUSTE (1944-2005)

Paco Remiro, el autor de este artículo que se publica en el presente número de ANALES, no podrá ver publicado su trabajo. Nos dejó sorprendente y dolorosamente el día cinco de marzo de uno de esos golpes secos e incomprensiblemente contundentes con que la vida nos agita algunas veces.

Glosar la figura de Paco no es sencillo, fundamentalmente cuando a uno le resulta imposible objetivar y soslayarse a los sentimientos, esos sentimientos que son irremediables cuando se tiene que hablar de una persona a la que se aprecia mucho y con la que se ha compartido demasiadas veces el quehacer sencillo de cada día. Es obvio para cualquiera que lo haya conocido que su personalidad daba de sí como para que estas líneas no se vieran encogidas por la propia naturaleza de las mismas, que no es sino dar noticia de su muerte. Pero es difícil renunciar al impulso de los recuerdos. Han sido demasiados años y demasiados acontecimientos como para encajarlos aquí, pero no creo que los compañeros puedan prescindir de su presencia, su jovialidad, su voz poderosa que siempre tiene a flor de labios la gracia, el cumplido, la broma, en una palabra: el afecto. Tampoco puede resultar fácil pasar por alto su silencio, el absurdo y ensordecedor silencio en que su ausencia nos ha dejado y que se hace patente cuando uno pasa cada día de Tutoría por el pasillo del segundo piso y no le oye pelearse con los pocos ánimos de los alumnos por un lado y los ablativos absolutos por el otro. Ahora todo está callado, dolorido, como si de alguna manera todos esperáramos que sucediese algo que por otra parte sabemos no se va a producir.

Sí. Es fácil recordar a Paco. Su trabajo, su responsabilidad, su amistad.

En trabajo, Paco era la enseñanza. Había pasado por todos los escalones de la misma. Desde su Épila natal había llegado a Ariza a llevar un Colegio Rural. Allí, cosas importantes. Se hace auténticamente hombre (había llegado demasiado joven), cursa, ganándole horas al tiempo que no tenía, la carrera de Filología Románica y, sobre todo, conoce a Antonia. Siempre reconoció que fue en Ariza donde se forjó el Paco que todos conocimos.

Después ya Zaragoza, la Enseñanza. Privada primero y el Instituto después. Viviendo en Zaragoza llegan Tudela, el Goya, el acceso a Catedrático y Alagón. Durante este período, otra vez haciendo imposibles con el tiempo, cursa Filología Clásica en Barcelona. Se traslada desde Alagón al Instituto «Grande Covián» y por fin al «Félix de Azara», estando en el cual se le propone la Tutoría de Clásicas del Centro de la UNED en Calatayud. El resto es historia común. Hay que hacer notar que este año, cruel ironía, estaba tramitando la documentación para jubilarse del Instituto a fin de este curso con sesenta años y alrededor de cuarenta de práctica docente.

Trabajo se funde con responsabilidad, aún sin agotar esta última. No hay sino conocer el tándem Paco-Antonia y sus cuatro consecuencias para saber que había llevado a la vida extraprofesional los principios de sensatez, laboriosidad, sentido del deber que Paco vivía en su vida personal y, persona consecuente, transmitía en el aula. Como tantos (yo diría todos) docentes de raza y formación estaba viviendo con cierta desesperanza, la que cabía dentro de su modo de ser entusiasta, la apatía de los alumnos de las últimas generaciones y su resistencia al trabajo como deber.

Dotado de un espíritu y una fe cristiana fuertemente cimentada, le atraen los desafíos en los que puede ayudar a los menos favorecidos, como por ejemplo admitir tutorizar a los alumnos de la cárcel matriculados en el Curso de Mayores de veinticinco años, así como esa entrega absoluta a los alumnos a los que va a atender en cualquier momento y lugar: en el Centro, en su casa, en Internet, los días de Tutoría, los fines de semana... Cualquier momento es bueno para darse a los otros, e n lo que nos interesa a los alumnos, lo que se refleja en el hecho de que hasta de Canarias han llegado al Centro de Calatayud correos electrónicos lamentando su pérdida. Es difícil entender a Paco sin esa faceta religiosa: en él el deber no es sólo profesional, es confesional. Es una postura ética.

Me resulta complicado escribir sobre la amistad con Paco. Creo que, prácticamente, lo que tuviera que decir lo he dicho ya. Han sido muchos momentos, primero una esporádica relación como alumno cuando él cursaba Románicas, pero fundamentalmente nuestra estancia paralela en varios Institutos: Goya, Alagón, Félix de Azara, así como en el Centro de la UNED. Es esa continuidad la que nos va a llevar a una relación de amistad que calificaría de entrañable y que comportaba una estrecha comunicación en cualquier orden de la existencia: personal, familiar, profesional y a poner en común los principios que compartíamos. No sé que más decir. Sólo sé que las Tutorías ahora no son como antes y también sé que hay unos compañeros y unos alumnos desolados por su pérdida.

Nada más. El único objeto de estas líneas es dejar constancia de su memoria y recordar al magnífico compañero y sobre todo al amigo entrañable, y hacer llegar a los suyos, a Antonia, sobre todo a Antonia, pero también a Beatriz, Esther, Luis Javier y Paco, que no les podemos remediar la ausencia de su persona, pero sí la soledad en el recuerdo. Que sepan que con la lógica desproporción muchas personas estamos en estos momentos a su lado lamentando su pérdida, y que comprendemos su dolor porque lo compartimos, porque desde muchos puntos de vista, cada uno desde el suyo, todos hemos perdido alguien importante con su desaparición.

José Miguel Clemente Palomares
Prof. Tutor



CARTAS SENEQUIANAS AL ALUMNADO DE LA UNED

Francisco REMIRO JUSTE (†)

Licenciado en Lenguas Latina y Románica
Catedrático de Latín del IES Félix de Azara
Profesor-tutor de la UNED de Calatayud

CARTA I. DE LA DIETA ALIMENTICIA Y LA LECTURA

Séneca y la motivación a la lectura

Séneca nace en Córdoba el año 4 a.C., pero es trasladado, siendo muy pequeño, por la hermanastra de su madre a Roma, ciudad que saboreaba los dones de la «pax augustea», y que personificaba en Augusto el pilar político y el norte social. En la escuela secundaria, de los 11 a los 15 años, el «grammaticus» alimenta el espíritu del adolescente Séneca con la lectura y la «enarratio» o explicación de los poetas clásicos, fundamentalmente Virgilio, que desde el año 25 a.C., seis años antes de su muerte, y merced a la reforma promovida por Q. Cecilio Epirota, fue para la escuela romana lo que Homero había sido para la griega: manantial de ideas, fuente de noticias, código de conductas. En los textos virgilianos Séneca descubre, admira y asimila la identidad de lo romano y acepta una influencia profunda de Virgilio en su personalidad. En la escuela superior el «rhetor» hace beber al joven Séneca en los acuíferos de la retórica ciceroniana, que predicaba la **finalidad educativa** como la arteria que da vida a todo discurso, y como la columna vertebral de todas las disciplinas fundamentales de la retórica, principalmente de la filosofía. Séneca aprende en los textos ciceronianos que la clave y la magia para superar las graves crisis sociopolíticas, como la que vivió Roma con la caída de la República y vive la sociedad actual con el olvido de la cultura clásica greco-romana-europea, están en la educación de ciudadanos cultos y honrados.

Séneca tiene 18 años cuando muere Augusto. Desde esta fecha hasta su muerte, en el año 65 d.C., vive de forma consciente las primeras horas del atardecer de Roma: 1.º observa que lo **romano**, defendido por Augusto y predicado por Virgilio, cede de forma progresiva su importancia y trascendencia ante la cultura helenística, que, llegada a Roma desde Egipto y las ciudades de Oriente próximo, minaba profundamente las «mores maiorum», y eclipsaba la cultura helena en la que Roma había fundamentado su mitología, estudiado su literatura, y trasvasado su filosofía ética-social; 2.º comprueba que la corrupción y tiranía más absolutas dominan, tan sólo treinta años después de la muerte de Augusto, en la corte de los tres últimos emperadores de la casa Julio-Claudia, Calígula, Claudio y Nerón, y certifica que el emperador ya no

es el eje y norte de la sociedad romana; 3.º Séneca constata que los ciudadanos luchan ahora por alcanzar y gozar el estado del bienestar, alejados de sus dioses y olvidados de las premisas de su historia; 4.º analiza, preocupado y comprometido, una juventud asaeteada por la variedad y multiplicidad de los espectáculos del Circo, Anfiteatro y Teatro, y seducida por las tertulias en las Termas y los ejercicios en el Campo de Marte. Séneca, ante estos nubarrones que anuncian tormenta y destrucción, escribe sus obras para llegar a ser, como lo fueron Cicerón y Virgilio, el maestro capaz de abrir cauces de comunicación con una juventud perezosa y olvidadiza en el cumplimiento de las «mores maiorum», el autor capacitado para animar a los jóvenes a la lectura de los escritores clásicos, el padre generoso que ofrece a una juventud huérfana puntos de referencia que frenen el proceso de apatía, incuria, displicencia e inapetencia culturales y morales.

Séneca, por su experiencia, es consciente de que la lectura es semillero de cultura y educación, alimento para el espíritu, y manantial de recursos morales y sociales; por ello, el lograr una juventud lectora se convierte en él una obsesión, que le obligará a renunciar a su lenguaje filosófico por uno sencillo y coloquial, a olvidar sus argumentos éticos fundamentados en la filosofía o disfrazados en un contexto teatral en beneficio de la fuerza expresiva de unas comparaciones seleccionadas en la Naturaleza o en la vida concreta y cotidiana. Séneca renuncia a utilizar como un recurso de motivación y comunión con la juventud de su época el exponer y reflexionar hechos y motivos ejemplares de la historia de Roma, como hiciera su admirado maestro Virgilio, y como expresa Tito Livio sólo veinte años antes en este texto:

«Otros son los asuntos en que deberían prestarme más atención todos y cada uno de los lectores: cuál fue el concepto de la vida y cuáles las normas de conducta, con qué héroes y por qué medios políticos y militares, alcanzó vida y prosperidad el imperio. Y que al relajarse después, paulatinamente, la disciplina social, sigan con atención, primero una especie de quiebra en la moral, y cómo en seguida se hundió más y más y, por fin, empezó a desplomarse, hasta que se ha llegado a los tiempos de ahora en que no podemos sufrir ni nuestros males ni sus remedios». T. Livio, Hist. de Roma, Prefacio, 7-8.

Séneca, con el fervor de un buen maestro, busca la atención de la juventud y derrotar su apatía lectora rotulando sus primeras obras, de contenido filosófico, con un título que siempre es amanecer de comunicación: *Diálogos*. Séneca fracasa, primero, porque los prometedores *Diálogos* se reducen, en la mayoría de las obras, a una supuesta disputa con un interlocutor ficticio; segundo, porque no abren canales de sintonía ni el lenguaje elegido ni los contenidos que recogen pensamientos y reflexiones morales abstractos y lejanos a los intereses y vivencias de unos jóvenes, que no comparten con Séneca ni la necesidad ni la urgencia de los mismos para alcanzar el bienestar y la felicidad; tercero, no facilita el abrir bandas de frecuencia de información títulos, como los que se indican a continuación, que aparecen tras el rótulo luminoso de *Diálogos*: «La brevedad de la vida», «Sobre la felicidad», «La tranquilidad del alma», etc.; ni tampoco ayuda el tono ascético con el que tiñe estos auténticos sermones del pensamiento estoico. Séneca fracasa en su sueño de ser el maestro de la juventud de su época, porque lo intenta desde su subjetividad y desde un magisterio, griego o romano, que no sintoniza con el contexto social. Compruébase estas

tres causas del fracaso de Séneca en este texto, nada atractivo para la juventud del siglo I. d.C.:

«El vicio reviste mil formas y un solo resultado: el hombre siente hastío de sí mismo. Ello conduce a un desequilibrio en el espíritu, a una insatisfacción de los deseos, que temen todo atrevimiento o faltan a sus objetivos y se inclinan por completo hacia vanas esperanzas en una inestabilidad y movilidad constantes. Es fatal tomar por medida sus deseos. Permanecen toda su vida en suspenso, se trazan un programa deshonesto, difícil, y se someten a él». —De la tranquilidad del alma, 2, 7.

Séneca, con la fe de un combatiente, cambia la estrategia e intenta la motivación a la lectura barnizando sus ideas ahora en la tramoya de los escenarios del teatro; busca atajos y trochas que le garanticen una comunicación más fácil y directa; para ello incorpora a sus tragedias, como señuelo, descripciones minuciosas y detalladas de escenas sangrientas, copiadas y aumentadas de las tragedias griegas, y los personajes más histriónicos del teatro griego. Sus obras *Agamenón*, *Edipo*, *Medea*, etc., colorean sus intenciones educativas, disfrazan códigos de conducta, con el señuelo de escenas trágicas, horrorosas, llenas de muerte y sangre, y con situaciones de relaciones amorosas que sobrepasan la barrera de la ética natural: Andrómaca vacila entre el recuerdo de su esposo y el amor a su hijo; Fedra confiesa en persona su amor a su hijastro Hipólito.

Séneca, con la madurez de la experiencia, entre los años 62 y 64 d.C., aproximadamente dos años antes de su muerte, escribe su última obra, los 20 libros de *Cartas morales a Lucilio*, el tercer y más logrado intento de conectar, motivar y educar a una juventud inmersa en una crisis total de valores morales, culturales y sociales, y entregada a la cultura del bienestar. Sin lugar a dudas, si no hubiera existido la dudosa valoración política de Séneca, y no hubiera divulgado la moral estoica, no considerada romana, esta obra-testamento le hubiera asegurado el ser leído, como Cicerón y Virgilio, en la escuela como un autor clásico. La lectura de las 124 cartas posibilita una selección de rasgos y peculiaridades que dibujan y pintan un estilo peculiar de enseñar y educar, una motivación muy particular a la lectura, y que justifican la existencia y el análisis de lo que puede denominarse «método senequiano». El primer rasgo definitorio de este método es que Séneca desnuda sus ideas filosóficas del ropaje tradicional teórico y de la tonalidad de sermón con que las viste en su obra *Diálogos*, quita a sus normas éticas el decorado mitológico de las tragedias griegas, y las disfraza con un lenguaje entrañable, coloquial, personal característico del estilo epistolar. El título «Cartas» de su obra-testamento sugiere ya la norma base de su nuevo y definitivo método, conceptos filosóficos, normas éticas, sí, pero revestidos y adornados con la expresividad y vivencias propias de una carta escrita a un amigo, y que facilita la confianza junto a la narración objetiva o la exposición doctrinaria, como expresa en este texto:

«La conversación que aprovecha es la que se infiltra en el corazón gota a gota; las disertaciones preparadas y extensas pronunciadas ante un gran auditorio adquieren mayor resonancia, pero menor intimidad. La filosofía es el buen consejo, y el consejo nunca se da a gritos». —Carta XXXVIII.

«Pero cuando lo que se intenta no es que quiera aprender, sino que aprenda, es preciso recurrir a la conversación a media voz. Entonces penetran las palabras y se

graban fácilmente, pues lo que precisa no es el número de palabras, sino la eficacia. Tenemos que esparcirlas como semillas».—Carta XLVI.

El segundo, fruto de su obsesión por motivar a la lectura a una juventud perezosa a todo esfuerzo intelectual, es sustituir la extensión, el número de páginas, de su exposición doctrinal anterior por la brevedad normal de una carta, pero sin renunciar a los contenidos de su pensamiento, lo que convierte estas cartas en el embrión de los ensayos modernos. Este texto ratifica este segundo rasgo:

«He recibido el libro que me habías prometido... Cuán elocuente es lo comprenderás cuando te diga que me ha parecido breve a pesar de no ser de una extensión que nos conviene a ti y a mí, pues al primer golpe de vista podría parecer de Tito Livio o de Epicuro».—Carta XLVI.

«¡Qué inteligencia tenía aquel autor, qué valor, y hasta diría qué empuje tendría si descansara de tanto en tanto, si se levantara a ratos».—Carta XLVI.

El tercero, en un intento de abrir canales de comunicación y superar la inapetencia cultural, es sustituir esa terminología abstracta y misteriosa de títulos como «De la brevedad de la vida», por unos títulos cercanos y sugerentes al individuo, y que además fraccionan el contenido en tantas cartas como puntos de interés ofrece ese tema o idea para alcanzar el estado de bienestar individual, de felicidad subjetiva. Por ejemplo, del tema «De la brevedad de la vida», una obra que constituye uno de sus *Diálogos*, Séneca escribe la Carta IV: «Sobre el temor de la muerte»; la Carta XXIV: «El menosprecio de la muerte»; la Carta XXXII: «Es menester completar la vida»; la Carta XLIX: «La vida es breve», etc.

El cuarto es la generosidad de ofrecer retazos de su vida, de salpicar de experiencias propias, como semillas, la explicación de los contenidos buscando la motivación del lector.

«No puedo saber si resultaré provechoso para aquella persona a quien aviso; lo que sé es que seré provechoso a alguien si aviso a muchos. Es preciso sembrar a manos llenas».—Carta XXIX.

El interés por orientar y fundamentar la enseñanza y la educación en el contexto y situación del individuo o grupo social al que se dirige, es defendido por Séneca al escribir sus *Cartas morales a Lucilio*, pensando no en un plano teórico y general, sino sopesando las limitaciones e intereses de Lucilio, persona amiga o, dada la mente compleja de Séneca, ofreciéndolo como el símbolo de una juventud que desea establecer los cimientos de su educación en la «luz» y «vida» que proporciona la lectura, ya que la raíz del nombre Luc-ilio es el sustantivo latino «lux, lucis»: luz, vida, claridad, resplandor.

El quinto y más característico rasgo del método senequiano es apoyar, acercar y comunicar un concepto determinado utilizando como argumento definitivo la comparación, la fábula, la parábola, las anécdotas, las analogías, las metáforas, seleccionadas todas en el libro de la Naturaleza o en el aula de la vida cotidiana. Séneca opta por potenciar el procedimiento homérico, en la *Iliada*, de ofrecer y fundamentar normas morales, estando ausente todavía la filosofía moral, en las acciones puntuales de los seres de la Naturaleza, animales o vegetales; y se propone utilizar de forma más abundante el servirse, para lograr la comunicación y la enseñanza, los de estos ejem-

plos que su maestro Virgilio, que propone en las Bucólicas, libro IV, como modelo social «la raza entera de las abejas, sus afanes, sus pueblos y combates», verso 2. Séneca potencia la realidad de que la Naturaleza es una buena y eterna maestra, y demuestra que la Sociedad es una generosa profesora en recursos de comunicación. Así lo enseña en este texto:

«Igual es la condición del hombre que la de las cosas: decimos buena una nave, no porque esté pintada con bellos colores, o tenga la proa de oro y plata, o su divinidad tutelar esté esculpida en marfil, ni cuando vaya cargada con el oro del Fisco o con los tesoros de un rey, sino cuando sea firme y sólida, con las junturas bien calafeteadas para que no pueda entrar el agua, bien resistente para aguantar los golpes de mar, obediente al timón, veloz y valiente contra el vendaval. Dirás que una espada es buena, no cuando tiene el tahalí dorado, o la vaina adornada con gemas, sino cuando tiene el filo muy sutil, bien apto para cortar, y una punta capaz de penetrar toda coraza. No se pide a una regla que sea bonita, sino que sea muy recta. Cada cosa es alabada en relación con su cualidad ideal, la que es adecuada a su naturaleza».—Carta LXXVI.

El sexto rasgo es, como comunicador experimentado, la repetición variada e imaginativa del concepto a comunicar por medio de imágenes y comparaciones. En la Carta LXXXIV, primera del Libro XI, comunica la importancia y trascendencia de la lectura en el lector con cinco metáforas que todas ellas insisten en el desarrollo de un proceso analógico al de la lectura: la primera: las abejas y la miel; la segunda: los alimentos y la sangre; la tercera: los números y la suma; la cuarta: los genes de los padres y el hijo; la quinta: el coro-orquesta y la música.

Estas seis fuentes de didáctica forman el caudal que transporta este método del viejo maestro en su obra-testamento, y que, en la actualidad, son seis eficaces y rentables canales de comunicación y motivación con el lector-alumno.

Semántica actual del vocablo «lectura» en Séneca

El diccionario de la RAE define la palabra «lectura» con una frase poco sugerente al lector, «la acción de leer»; esta definición ni recoge la semántica propia del morfema latino «-urus» del participio de futuro activo, que no sólo pide al sujeto intención y participación, sino que le exige además una actitud de compromiso y esfuerzo (11), ni puntualiza el matiz significativo que introduce el hecho de que el vocablo castellano tome su lexema del supino latino «lect-», y no del lexema del infinitivo presente «leg-ere», el cual se limita a predicar la acción de *coger*, *escoger*, *recoger*, *examinar*, etc.; el matiz significativo que introduce el lexema «lect-», como heredero del lexema del supino latino, lo recoge perfectamente este texto de P. Monteil:

«Quant aux noms latins en *-tus*, par opposition aux noms en *-ti-o(n)* de valeur objective, ils expriment de même (ibid., p. 96) 'des notions de caractère subjectif. Ils énoncent le procès du point de vue du *sujet*, comme aptitude ou capacité, comme réalisation ou pratique personnelle'. Ainsi, à *actio*, *statio*, qui énoncent objectivement le fait de *agere*, *stare*, les noms *actus*, *status*, expriment une manière individuelle d'agir et de se tenir.

Cette valeur fondamentale de destination subjective, de vocation à l'accomplissement virtuel d'un procès, explique clairement les deux formations verbales

latines dans lesquelles elle intervient. Elle se manifeste très nettement d'abord dans les participes en *-urus*». (o.c.).

Realizada esta precisión semántica de la palabra castellana *lectura*, y recordando la educación de Séneca por medio de la lectura de los textos de autores clásicos, es evidente que el vocablo *lectura* en Séneca exige la acción concreta de *examinar*; *coger*; *escoger*; *recoger*; conceptos, valores y sentimientos en las obras de los escritores clásicos que precisamente se consideran clásicos porque sus contenidos superan el contexto de su época y conectan con las inquietudes del ser humano, y en la lectura, muy especialmente, de los textos de la filosofía estoica, como se refleja en estos textos:

«Atiende, empero, a que esta lectura de muchos volúmenes y muchos autores no tenga algo de caprichoso e inconstante. Precisa demorarse en ciertas mentalidades, y nutrirse de ellas, si quieres alcanzar provecho que pueda permanecer confiadamente asentado en tu alma».—Carta II.

«Lee, pues, siempre autores consagrados, y si alguna vez te viene en gana distraerte en otro, vuelve a los primeros».—Carta LXXV.

«Bastante sé, Lucilio, que para ti es cosa clara que nadie puede llevar una vida feliz, ni tan sólo soportable, sin aspirar a la sabiduría... Pero precisa consolidar y arraigar cada día más en la meditación este concepto tan claro, ya que es tarea más difícil realizar los propósitos que abrigarlos virtuosos... No es la filosofía un arte propio para alucinar al pueblo ni para la ostentación; no consiste en palabras, sino en obras».—Carta XVI.

El trasfondo de enseñanza y educación que Séneca deja latente en su frase «precisa demorarse en ciertas mentalidades, y nutrirse de ellas, si quieres alcanzar provecho que pueda alcanzar permanecer confiadamente asentado en tu alma», justifica el asociar el vocablo **lectura** en Séneca con el contenido semántico que encierra y predica la palabra castellana **asignatura**; este término, derivado del verbo latino «assignare», si suma sus significados *atribuir*; *dar*; *confiar*; *acumular*; *imputar*; *firmar*. etc., a los matices semánticos que, como se ha indicado, introducen el morfema «-ura» y el lexema de supino, significa también *participación*, *esfuerzo*, *compromiso* del sujeto en la acción de *atribuir*; *dar* a las asignaturas la capacidad de *acumular*, como los textos clásicos, valores, conceptos, hábitos en los que *confiar* para desarrollar las capacidades intelectuales del individuo en orden a un trabajo o profesión que prometan bienestar, y para sembrar preceptos éticos o religiosos que aseguren felicidad. Esta semántica de la etimología del vocablo latino «assignatura», vuelve a ser más profunda y rica que la que recoge el diccionario de la RAE: «cada uno de los tratados o materias que se enseñan en un instituto docente o forman un plan académico de estudios».

Si Séneca atribuye a los textos de los autores clásicos un poder de *enseñanza* y *educación* en el lector, la sociedad confía en que las asignaturas que estudia el alumno actúen igualmente en la *enseñanza* adecuada para realizar un trabajo y vivir una profesión, y en la *educación* de una personalidad que posibilite la felicidad, ya que son contenidos que la sociedad considera necesarios para su propias permanencia y perfección.

Comparación del proceso lector y el de la alimentación

a) *Análisis de las fases del proceso de alimentación y el del lector*

Séneca, en la Carta LXXXIV, primera del Libro XI, coherente y consecuente con su método de motivar y acercar los conceptos al lector desde las comparaciones más cercanas, demuestra y convence de la importancia y repercusión personales y sociales de la «lectura», esto es, de las «asignaturas», con la analogía existente entre las fases del «proceso» de la alimentación del cuerpo, *selección de alimentos, captura, masticación, ensalivación, deglución, digestión, distribución, absorción y asimilación*, con las del «proceso» de la mente iniciado también en la elección de la «lectura o asignaturas», y favorecido por la motivación y el esfuerzo. Así lo expone y relaciona Séneca:

«Los alimentos que tomamos, mientras se mantienen en su ser y nadan en el estómago sin disolverse, son para nosotros peso y molestia; pero, cuando han terminado su transformación, se nos convierten en sangre y fuerzas. Hagamos lo mismo con los alimentos del pensamiento: no toleremos que nada de lo que hemos ingerido permanezca intacto, que todo deje de pertenecer a otro ser. Digeriéndolo, pues de lo contrario no se ensamblaría en la inteligencia, sino que quedaría depositado en la memoria. Asimilémoslo con fiabilidad y hagámoslo nuestro, a fin de que su multiplicidad se convierta en unidad».—Carta LXXXIV.

Es impresionante, superada la primera sensación de una comparación curiosa y lógica, el programa preciso de actividades que Séneca propone y exige a todo lector: *partir y triturar* los contenidos con los dientes de la atención, comprensión, esquematización y repetición; *masticarlos* con las muelas del papel y bolígrafo hasta que nada permanezca intacto; *ensalivarlos y deglutirlos* con la ayuda de las glándulas de la motivación laboral y personal; *digerirlos*, convirtiendo su multiplicidad en unidad; *transformarlos y asimilarlos* como **conocimientos, habilidades, hábitos y valores**, de tal manera que sean la **sangre** que permita a la inteligencia prepararse para desarrollar un trabajo o una profesión, y la **energía** que asegure al espíritu la armonía, que es la semilla de la felicidad. *Partir, triturar, masticar, ensalivar, deglutir, digerir, transformar, asimilar*, son una letanía de acciones que contrasta con la pasividad y comodidad de curioso observador que, con frecuencia, dominan al lector en el activo proceso de la lectura.

«¿Progresaré mucho?, me dices. Tanto como te esfuerces. ¿Qué esperas? Nadie recibe la sabiduría del azar».—Carta LXXVI

b) «*Explanatio*» sobre el proceso de la alimentación desde la raíz latina «al-»

La relación y conexión del proceso físico-biológico de la alimentación del cuerpo con el intelectual-educativo se encierran y manifiestan, como expresión del pensamiento tradicional del pueblo romano, en los tres significados básicos que recoge la semántica del verbo latino «alere»: *alimentar, criar, educar*. Los diccionarios de Latín ofrecen los significados en este orden, no casualmente, sino de acuerdo con la lógica del desarrollo del individuo: el primero, *alimentar*; es fundamento y causa del

segundo, *criar*; en clara referencia a la alimentación del cuerpo; el segundo, *criar*; conlleva y obliga a *educar*; a alimentar la mente. El verbo latino «al-ere» es un calco semántico del verbo griego «trefo», cuyos significados *alimentar*; *criar*; *educar*; afirman también en la cultura del pueblo griego una conexión entre el proceso alimentario del cuerpo y el de la mente.

Es conveniente matizar, para una más profunda comprensión, que el verbo castellano *criar* deriva etimológicamente del verbo latino «creare», al no conservarse el hiato de origen latino en su evolución al romance; pero sin embargo no hereda la semántica latina, *crear*; *engendrar*; *dar a luz*; *producir*. El verbo *criar* toma sus significados, *crecer*; *aumentar*; *desarrollar*; del verbo latino «crescere», que es el mismo verbo «cre-o», pero intercalando el sufijo incoactivo «-sc-», formando así el verbo latino «cre-sc-o». El verbo latino «creare» genera, así pues, en castellano una forma culta, *crear*; que hereda tanto su forma como su semántica; y una forma patrimonial, *criar*; que conserva su forma, pero no su semántica, ya que la toma del verbo incoactivo «cre-sc-o», enfatizando así el comienzo, la duración y los resultados de las acciones que encierra y predica el verbo latino «cre-a-re».

El Diccionario de la Real Academia Española recoge esta doble dimensión y consecuencia de la acción de *alimentar* el cuerpo y la mente, pues define *criar*; en su acepción 4ª, *alimentar*; *cuidar*; pero en la número 5ª, *instruir*; *educar*, priorizando la alimentación corporal a la mental; por el contrario, al definir el verbo *educar*, en su acepción 2ª, prioriza la alimentación mental, *desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales o morales*, sobre la corporal, que ofrece en su acepción 3ª, *desarrollar las fuerzas físicas*. El verbo *alimentar*, etimológicamente, se utiliza para expresar tanto el proceso físico-biológico como el intelectual-educativo. En consecuencia, el lector debe ser consciente de que su acto de leer debe alimentar su mente, condicionando así su mente-educación, igual que los alimentos físicos condicionan su cuerpo.

No es casual, por tanto, que el verbo latino «al-e-re» preste su raíz al vocablo castellano *al-umno*, y lo impregne, primando la dimensión intelectual-educativa del verbo latino, de la acción de *alimentar*; *criar*; *educar*; la mente-educación. Si es sugerente la coincidencia de lexemas entre el verbo latino «al-ere» y el sustantivo *al-umno*, es determinante el descubrir y analizar los rasgos semánticos de función y compromiso que significa el segundo lexema de esta palabra compuesta, *-umno*. Este lexema sufijo parece ser el resultado de la evolución fonética del sustantivo latino «munus», que, en su posición interior de lexema sufijo, sufre la metátesis de la primera vocal «u» para facilitar su pronunciación. El menor esfuerzo de los órganos fonadores se comprueba en la pronunciación de «al-umnus» frente a «al-munus». Esta metátesis de la vocal «u» justificaría la no evolución en castellano del grupo consonántico «-mn» en la consonante «-ñ-», como ocurre en otras palabras: «damnu», daño, «dominu», dueño, etc. Los significados básicos y primeros que nos ofrecen los diccionarios del sustantivo «munus», *oficio*, *empleo*, *obligación*, *deber*; posibilitan una aproximación o definición de *alumno*: la persona que tiene el oficio y la obligación de *alimentar*, *criar* y *educar* la inteligencia como preparación para un trabajo o profesión que alcance el bienestar, e igualmente el espíritu para fundamentar una armonía que genere la felicidad. ¡Qué cantidad de matices semánticos vuelven a perderse en las definiciones que ofrece el Dic. de la RAE: 1. «Persona criada o educada desde

su niñez por alguno, respecto de éste.// 2. Cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia».

Finalmente, la raíz latina «al-» del verbo latino toma el sufijo «-mo» y forma el adjetivo latino «al-mus, -a, -um». Los significados de *creador, nutricio, fértil, que da la vida, que alimenta*, que recoge este adjetivo latino, evocan la acepción primigenia del verbo latino «al-ere», y del verbo griego «trefo», *dar el pecho, dar de mamar*. Los significados del adjetivo latino «al-mus» se diversifican en una notable riqueza de delicados matices, según la palabra que califica, según su contexto y el autor que lo utiliza: Horacio, para definir las funciones de las Musas, las califica como «Almae Musae», musas fomentadoras del estudio. La Universidad, habitáculo terrenal de las Musas, es calificada por influencia horaciana como «Alma Mater», madre nutricia, alimentadora. motivadora del estudio. Sin embargo este adjetivo latino, con una semántica sugestiva y poética, no se transvasa a la lengua castellana. El sustantivo castellano *alma*, aunque parece, por su forma, derivado de este adjetivo latino, es fruto de la evolución del sustantivo latino «anima», el cual, al ser un cultismo formado sobre el sustantivo griego «anemos», hereda también su significados de *aire, viento, sopro de vida*. El sustantivo latino «anima» transvasa a la cultura romana, en primer lugar, la relación y asociación que defendían los primeros filósofos griegos entre el origen de la vida y el aire, el sopro o el movimiento; y, en segundo lugar, la creencia mitológica, recogida también en el Libro del Génesis, en la Biblia, de que al hombre se le transmite la vida por medio de un sopro. El vocablo latino «anima» evoluciona en la forma *alma* al perder la vocal intertónica «-i», y evolucionar la palabra intermedia «amna» en *alma* por causa del trueque frecuente entre las consonantes castellanas «-n-» y «-l-». El Dic. de la RAE, al definir el sustantivo *alma*, ni evoca, dada su coincidencia formal, la semántica del adjetivo latino, ni hereda la del vocablo latino «anima» al definirla como «sustancia espiritual e inmortal, capaz de entender, querer y sentir, que informa al cuerpo humano y con él constituye la esencia del hombre». Esta definición rememora más bien el significado del sustantivo latino «animus»: «sede del pensamiento, facultad de pensar, juzgar, de raciocinio; pensamiento, razón, juicio, inteligencia, mente». En conclusión, el sustantivo *alma*, no deriva su forma del adjetivo latino «almus» a pesar de su similitud formal, sino del sustantivo latino «anima», pero toma su significado del sustantivo latino «animus», despidando todo la carga semántica y poética de la etimología que le proporciona tanto el verbo «al-ere», como el adjetivo «al-mus».

En Grecia, en Roma, en Séneca, en la vida cotidiana, la relación e interdependencia del cuerpo y del alma justifican y hacen comprensible y motivante la analogía entre el proceso de la alimentación del cuerpo y el del alma, considerada como *razón, pensamiento, juicio, inteligencia, mente*.

c) De la nueva cultura de la cocina y la cultura

La actitud y el trabajo, que ha de profesar y practicar el lector con las *asignaturas*, deben ser copia al pie de la letra de cómo los cultivan y ensayan los profesionales de la restauración en los programas que la televisión, en casi todas las cadenas, ofrecen

sobre cocina y gastronomía, o describen en los diferentes medios de comunicación. Si los dioses permitieran a Séneca contemplar alguno de estos programas o leer sus manifestaciones o probar alguna de sus recetas, incorporaría abundantes anécdotas, comparaciones, analogías de las actuaciones de estos profesionales de la cocina, que saben no sólo hacer su trabajo, sino también vender su producto, y nos ofrecería recetas de cómo cocinar, cómo presentar los conceptos que la asignatura, como un mercado, vende y ofrece al lector. Séneca seleccionaría, sin duda, la forma con que estos cocineros conjugan expresión y acción; la manera con que describen la elaboración apoyándola en una realización cuidada y meticulosa de todo el proceso; el cómo aúnan acción y motivación hasta provocar en el espectador o lector la curiosidad y el deseo de imitación; la dramatización estudiada con que apoyan la descripción y la elaboración de los platos con anécdotas y chascarrillos tomados de la realidad social más cercana para lograr la mayor comunicación e influencia posibles; Karlos Arguiñano, con su método de cocinar con la máxima tensión, pero intercalando canciones, chistes y dimes y directes, sería un punto de referencia para Séneca en su intento de acercar sus mensajes al lector que recoge en su obra-testamento. Muy importante en los profesionales de la nueva cultura de la cocina es que reconocen y afirman en público que la elaboración de un plato que tiene gran éxito entre los comensales es fruto del trabajo de un equipo; así lo reconocía Ferrán Adriá, el cocinero más influyente del planeta, según «The New York Times»: «Estoy en un equipo de tres personas y así es más difícil equivocarse. Probamos, probamos, probamos, y llega un momento en que decidimos que el plato está bien». Declaración que ofrece un buen programa para estudiar las asignaturas: trabajo personal y en equipo, comunicar, comunicar, comunicar, hasta llegar el equipo y el individuo a dominar los contenidos.

Además de este trabajo de los profesionales de la restauración, su actitud sería también para Séneca fuente de ejemplos y similitudes para sembrar y emular talentos, disposiciones del lector ante las asignaturas: la escrupulosidad y mimo que protagonizan en la selección de los alimentos para elaborar sus platos; la imaginación y estudio que aplican en la conformación de los mismos; la ilusión y frescura de amanecer que reflejan sus rostros ante el apetito y placer que provocan sus alimentos en los comensales. La cultura de la nueva cocina ha convertido la necesidad de comer en el placer de alimentarse, la manipulación de los alimentos en goce y creatividad; estos cocineros que, con la magia del trabajo personal y en equipo y el compromiso, han transformado la monotonía y la rutina del cocinar en un arte, han de ser para el estudiante, como lo serían para Séneca, manantial de montaña lleno de borbotones de agua fresca y nueva, en el que beber y absorber la escrupulosidad y el mimo en la elección de los contenidos; la imaginación y el estudio en la elaboración de los conceptos; la ilusión y la frescura de amanecer en la presentación de lo leído en ensayos personales y en exámenes; la actitud de cambiar la necesidad de aprobar por el placer de aprender; el afán de metamorfosarse unos contenidos, a veces, aburridos y monótonos en semillero de trabajo y felicidad. La cultura de la nueva cocina es toda una metáfora del lector, es una fuente de inspiración para la nueva cultura de la lectura.

La nueva cultura de la cocina vence y subyuga el cansancio, la obligación, la monotonía, con dos técnicas o procedimientos: el primero, *aceptar y realizar* las actividades concretas indicadas que exigen la elaboración y presentación de un menú; el

segundo, *someterse al compromiso inmediato* de valoración y calificación de unos comensales. La nueva cultura del lector debe fundamentarse también en *obligarse*, primero, a una serie de actividades para elaborar y presentar los contenidos: leer, releer, subrayar, esquematizar, elaborar preguntas, buscar respuestas, participar en equipos de trabajo, ser miembro activo de una rueda semanal de trabajo, consultar y participar en foros telemáticos, etc. El aislamiento genera cansancio, la comunicación estímulo y eficacia. Y, en segundo lugar, *asumir y materializar el compromiso* cercano con unos comensales, profesor-tutor o pruebas de examen o control, que evalúan y ponen nota a esa elaboración y presentación. Recuérdese que el trabajo solitario consume fuerzas y produce desánimo, el trabajo compartido ahorra energía y provoca motivación.

La sangre es vital para el hombre, pero precisa un corazón; los conceptos de una asignatura, los contenidos de una carrera universitaria, son la sangre de un trabajo, de una profesión, pero también necesitan un corazón: *los valores éticos, laborales y religiosos, y los hábitos intelectuales*. Si la *Iliada*, de Homero; la *Eneida*, de Virgilio, incluso la Biblia, cimentan su importancia y trascendencia no tanto en sus relatos históricos o mitológicos como en ser código de conductas, banco de valores éticos, bolsa de hábitos sociales, la *lectura, las asignaturas*, encierran semillas de un trabajo o de una profesión, pero también transmiten los nutrientes que alimentan y enriquecen las raíces de la educación, fuente de armonía y de felicidad. Piénsese que la *dieta*, tanto la que sigue el cuerpo como la del espíritu, como indica su etimología griega «*diaita*», promete y alimenta un «modo de vivir», «un género o método de vida».

En la despedida, como en todas cartas, te ofrezco este pensamiento que ruego medites y practiques: «No es placer, sino provecho lo que tienen que producir nuestras palabras. Consérvate bueno».—Carta LXXV.

CARTA II. DE LA ABEJAS Y LA PERSONALIDAD

a) La Naturaleza, código de conductas y aula de educación

El ser humano se siente atraído por la Naturaleza como un hijo por su madre. La Naturaleza, en su ofertorio maternal, ofrece al ser humano no sólo sus frutos como alimento para su cuerpo, sino también las actitudes y acciones de los animales como código de conductas y fuente de educación para el espíritu. Homero es el primer escritor, en la *Iliada*, que acude a las aulas de la Naturaleza en busca de normas de comportamiento:

«Como un león que, dejándose llevar por su gran fuerza y espíritu soberbio, se encamina a los rebaños de los hombres para aderezarse un festín; de igual modo perdió Aquiles la piedad y ni siquiera conserva el pudor que tanto favorece o daña a los varones». Rapsodia XXIV, vv. 42-45.

En el siglo VI a.C., Esopo transforma estas comparaciones que aparecen incorporadas en la narración de las luchas de Troya, y que son el embrión de las fábulas, en composiciones literarias independientes, escritas en verso para ser recordadas más

fácilmente, con estructura ya de fábula: mantienen como protagonistas a los animales, y ofrecen como argumento la dramatización de un episodio observado de forma directa o de fácil comprensión, y que sirve de pretexto y fundamentación de una norma de conducta que el lector debe deducir y aprender, una moraleja, colocada al principio, como en la fábula del cuervo y la zorra: «esta fábula es oportuna para el hombre insensato»; o al final, como en *Las ranas piden un rey*: «esta fábula demuestra que es mejor pensar en no tener gobernantes malos que en tenerlos mequetrefes y perwersos».

La filosofía, a partir de los siglos V y IV a.C., con Platón y Aristóteles, despoja a la Naturaleza de su atributo «Alma Mater», como alimentadora de normas de comportamiento, y la convierte en objeto de estudio y fuente del conocimiento lógico, racional y metafísico. Roma, con su panteón de dioses que personifica fuerzas y elementos de la Naturaleza, y además receptiva a doctrinas filosóficas de carácter social, estoicismo y epicureísmo, orfeísmo, eclecticismo, restituyen a la Naturaleza su atributo de Madre que proporciona normas de conductas. Horacio, en el siglo I a.C., propone el episodio del ratón de ciudad y el del campo (Epodos, III), como ejemplo de prudencia; Virgilio predica como modelo para la sociedad romana la estructura social de las abejas y su forma de trabajar (Bucólicas, L. IV). En el siglo I d.C., en un intento de proponer normas de conducta básicas a una juventud apática ante la moral basada en las «mores maiorum» o en escuelas filosóficas, Fedro, como el Esopo latino, propone un código fundamentado igualmente en episodios protagonizados por animales en sus Fábulas latinas; también Fedro expone la moraleja o al principio, fábula de *La zorra y el cuervo*: «Quien goza al verse alabado con palabras engañosas casi siempre expía su culpa con vergonzoso arrepentimiento»; o al final, como en la de *El perro y el cordero*: «Con estas líneas quiere el autor demostrar que los hombres se muestran rebeldes a las imposiciones, y se dejan ganar en cambio por los favores».

Séneca, que nace en el año 4 a.C. y muere en el 65 d.C., es contemporáneo de Fedro, año 15 a.C.-año 55 d.C., observa y convierte a la Naturaleza no en fuente de comportamientos como Fedro, sino en Maestra paciente y generosa, donde descubrir comparaciones, analogías, fábulas, que fundamenten y faciliten ahora conceptos que, por su abstracción o dificultad, ni llegan a plantearse en una juventud entregada al ocio y al bienestar. Séneca, como un alumno aplicado, acude a las aulas de la Naturaleza en busca de comparaciones como la que se expone a continuación, que capta y enseña el código de normas y la actitud del lector en la lectura de las asignaturas:

«Es menester, tal como suele decirse, imitar a las abejas, las cuales van rodando de aquí para allá en busca de flores más apropiadas para extraer la miel, y después disponen y distribuyen en panales todo lo que recogieron, y como decía Virgilio:

“... destilan las fluidas mieles,
llenar las colmenas de néctar dulcísimo.”

No consta de cierto si chupan el jugo de las flores ya en forma de miel, o si transforman con alguna mezcla y mediante alguna propiedad de su aliento los jugos recogidos y les prestan aquel sabor. Algunos quieren que no tengan la facultad de hacer la miel, sino de recogerla... Otros creen que es por aderezo y elaboración cómo las abejas prestan a los jugos extraídos de las hojas y flores más tiernas aquella calidad, añadiendo una especie de fermento que presta unión a tan diversos ele-

mentos. Pero, a fin de no verme arrastrado fuera de mi asunto, te repetiré que hemos de imitar a esas abejas, separando todo lo que hemos recogido en diversas lecturas —pues las cosas ordenadas se conservan mejor—, fundiendo después en un solo sabor todas las cosas reunidas, por obra del cuidado e ingenio de nuestra inteligencia, en tal forma que no aparezca de dónde han sido tomadas, y ofrezcan bien manifiesto que poseen ahora un ser diferente del de antes».—Carta LXXXIV.

Realmente Séneca, en esta obra-testamento, reúne argumentos para haber sido considerado como *maestro* de la juventud romana del siglo I. d.C., y para ser, en el siglo XXI, un punto de referencia muy sugerente en el campo de la pedagogía y la educación.

b) «Explanatio»: metáforas

Séneca, fiel a su tercer y último intento de abrir canales de comunicación con el lector, y con la generosidad propia del río que se sabe cercano a la mar, a su muerte regala en este texto una cascada de metáforas, como expresión lírica de una idea que le obsesiona comunicar y enseñar, que la *lectura*, «*las asignaturas*» y el *estudio* son las raíces que fundamentan y alimentan la personalidad de un individuo.

1.º Abeja - Hombre

Homero, en la *Ilíada*, ofrece ya cierta analogía entre la actitud valiente de las abejas derivada de su amor por sus hijuelos, y el comportamiento valeroso y responsable de los hombres, personificados en los dos belicosos lapitas, Polipetes, hijo de Pirítoo, y Lecteo, igual a Ares, en la defensa de los suyos:

«Como las abejas que han anidado en fragoso camino y no abandonan su hueca morada al acercarse los cazadores, sino que luchan por sus hijuelos; así aquellos, con ser solamente dos, no quieren retirarse de los puestos mientras no pierzan, o la libertad no pierdan». Rapsodia XII, vv. 167-172.

Virgilio acostumbra a visitar el Olimpo y evocar sucesos mitológicos para divinizar personajes históricos coetáneos o para justificar hechos políticos de su época. Por este motivo hace remontar el nombre de la familia romana de los «lulii», a la que perteneció César, y, por adopción, Augusto; a Julo, hijo del héroe troyano Eneas y, en consecuencia, nieto de la diosa Afrodita. También recurre al mundo mitológico para ofrecer a una sociedad romana entregada al ocio y al bienestar, y cada vez más olvidadiza de las normas de las «*mores maiorum*», un modelo de estructura, un conjunto de valores, un código de conducta válidos y útiles para Roma: *los propios de las abejas*, porque es Júpiter en persona quien enriquece la naturaleza de las abejas agradecido por haber sido alimentado, junto con la leche de la ninfa Amaltea, con la miel que las abejas del monte Ida, cuando su madre, Rea, lo escondió de su padre, Crono, destilaron precisamente para él comandadas por la ninfa *Melisa*, cuyo significado etimológico griego es «la Abeja», y cuya raíz «Meli-» coincide con el sustantivo griego «meli», que hereda el latín en la forma «mel», y que origina el sustantivo castellano *miel*. Así explica Virgilio el por qué las abejas poseen el don tan especial de hacer la miel:

«Pues ahora voy a describir la naturaleza que Júpiter puso en las abejas, el favor por el que siguieron los acordes melodiosos de los curetes y el retumbar de sus bronces, y alimentaron al rey del cielo en la cueva de Dicte». O. c., Libro IV, vv. 149-151.

«Por signos como éstos, y llevados por estas manifestaciones, algunos han dicho que las abejas poseían una parte de la mente divina y efluvios celestes». O. c., v.v. 219-220.

Son evidentes el sentido justificativo de hechos políticos que él vive y la dimensión educativa que Virgilio busca en la sociedad de las abejas. La selección de los textos que se ofrecen, presentan la estructura y organización de la sociedad de las abejas como los negativos de las fotografías de hechos históricos concretos del siglo I a.C.:

1.º Enfrentamiento Octavio-Marco Antonio:

«Pero cuando hayas sacado a ambos caudillos del campo de batalla, condena a muerte al que te haya parecido peor, para que no sea un estorbo superfluo; deja que el mejor reine solo en la corte». O. c., vv. 89-90.

2.º Justificación del poder absoluto de Octavio:

«Mientras el rey está a salvo todas tienen una mente unánime. Él es el salvaguarda de su actividad, por él sienten admiración y todas se colocan a su alrededor con un zumbido intenso y lo cortejan apiñadas. Muchas veces lo levantan a hombros, exponen por él sus cuerpos en la guerra y buscan una muerte hermosa a base de heridas» O. c., vv. 212-118.

3.º Análisis del pueblo romano:

«Voy a hablarte del maravilloso espectáculo de unos hechos insignificantes: jefes esforzados, las costumbres punto por punto de la raza entera, sus afanes, pueblos y combates. De asunto menudo es la tarea, mas no es menuda la gloria». O. c., vv. 1-6.

«Sólo ellas conocen una patria y un lugar fijo y, acordándose del invierno que ha de venir, realizan su trabajo en verano y almacenan lo afanado para uso común». V. 154.

Séneca, lector y admirador de Virgilio, en una tonalidad didáctica y educativa, propone y analiza, unos años más tarde, el trabajo que realizan las abejas en las diferentes etapas de la elaboración de la miel, como una analogía explicativa y motivadora de las fases que el lector debe consumir de forma progresiva en la conformación de su personalidad, que es un fruto divino, como la miel, del milagro que «Júpiter» concede al esfuerzo y a la inteligencia de transformar el néctar, el jugo, el polen de la *lectura* en *un ser bien diferente* de los conceptos libados, ordenados y fundidos en el proceso de la misma.

2.º Flores - Asignaturas

Séneca, al escribir en esta carta las frases «imitar a las abejas, las cuales van rondando de aquí para allá en busca de las flores más apropiadas para extraer la miel..., te repetiré que hemos de imitar a esas abejas, separando todo lo que hemos recogido en diversas lecturas», relaciona e identifica las *flores* con las *asignaturas*. Séneca, con

pincelada de artista, con imaginación de poeta, con didáctica de maestro, crea y ofrece una sustanciosa metáfora plástica, lírica y pedagógica de las *flores* y de las *lecturas*: los *pétalos* de las flores con su arco iris de colores, y los *nombres* de las asignaturas, son sólo gritos o susurros de invitación a las abejas y a los lectores; los *sépalos* con su forma de copa, y los *títulos* de los capítulos de las asignaturas, recogen y ofrecen en el estigma y en las anteras el jugo y polen para las abejas, y en los contenidos de esos títulos el néctar de la personalidad para el lector; la *flor* con sus órganos de reproducción, androceo y gineceo, estambres y pistilos, es lo más bello y sugerente de esta metáfora, ya que simboliza e invita a realizar un acto de procreación entre los contenidos de las *lecturas-asignaturas*, como androceo, y la *mente del lector*; gineceo, con la promesa de un ser nuevo, la personalidad del individuo.

La Naturaleza, en esta comparación de Séneca, insiste en ejercer maternal su magisterio perenne recordando que todo, sea lo más grande, como el propio Universo, sea lo más pequeño, como la célula, ofrece una estructura y jerarquización de los elementos que lo componen. Las flores, provocativas y generosas, regalan también a las abejas su alimento observando un orden y graduación en el dulzor de la miel como alimento, en el sabor de la misma como placer. Virgilio canta en sus versos que el alimento que las flores depara a las abejas es el néctar, que, por su etimología griega significa *bebida de los dioses*, y que la Botánica define como *un jugo azucarado, producido por las glándulas de las flores de ciertas plantas, que chupan las abejas y otros insectos*. El adjetivo *azucarado* coloca este jugo en lugar preferente y lo convierte en el más exquisito. La frase *ciertas plantas* obliga a las abejas al trabajo de búsqueda y selección, y exige al lector, por tanto, el cuidado y el esfuerzo de seleccionar las *lecturas-asignaturas* de forma que regalen también unos conceptos *azucarados* capaces de generar dulzor y placer en el individuo lector. La frase *las abejas y otros insectos* subraya el hecho de que el mismo jugo puede permanecer como tal si lo liba un insecto, o ser transformado en miel si lo chupa una abeja, capacidad que las abejas adquieren y mantienen al aceptar por Júpiter el sacrificio de un posible castigo prometido por Crono, y tomar el compromiso de alimentar al niño dios con lo mejor de sí mismas, la miel; sacrificio y compromiso, esfuerzo y decisión, afán y motivación son las acciones capaces de convertir al lector en *abeja* o, en ausencia de ellas, mantenerlo *insecto*.

Séneca afirma que las abejas *chupan el jugo de las flores*. En esta oración, valorada la fuerza expresiva y fonética del verbo onomatopéyico *chupar*, es sugerente la elección que hace del singular del sustantivo *jugo* frente al lógico uso del plural *jugos* al provenir de muchas y variadas flores, tanto si Séneca eligió el singular para indicar que cada flor produce un jugo específico, hecho que permite hablar de miel de romero, de azahar, etc., como si lo prefirió para matizar que todas las flores, a pesar de la diversidad de jugo, coinciden todos ellos en ser alimento. De la misma manera cada una de las *lecturas-asignaturas* ofrecen unos contenidos específicos que prometen un trabajo, pero coinciden en que todas proporcionan alimento a la personalidad.

En tercer lugar se afirma que las abejas recolectan el *polen* de las flores, unos granitos o polvo producidos en los estambres de las flores. Las abejas ya no chupan ni liban, están obligadas ya al trabajo de la recolección y al cuidado de su traslado, al esfuerzo de su mezcla hasta lograr su mezcla total y fusión como el néctar y el jugo.

El significado etimológico latino del sustantivo «polen», *la flor de harina*, lo más escogido en la elaboración de la harina, predica la necesidad de la presencia del polen en la elaboración de la miel para alcanzar un valor alimenticio básico. Así también hay *asignaturas* en las que es fácil *libar* por su jugo, es un placer *chupar* por su néctar, pero otras conllevan un mayor trabajo por su polen. Néctar, jugo, polen son metáforas de valores, hábitos, conceptos, raíz y sustento de la personalidad.

3.º Miel - Personalidad

La meta da sentido a la salida, el fruto justifica la siembra, el fin motiva el esfuerzo.

Aristóteles, incapaz de racionalizar el hecho de que unos seres pequeños, las abejas, con unos granos diminutos, el polen, con unos breves pero intensos sorbos de jugo en las copas que les ofrecen generosas las flores, elaboren para los hombres la miel, la consideró como un rocío celestial que los dioses regalan a los mortales y que las abejas recolectan y almacenan en las colmenas. La miel es, por tanto, una sinfonía de color y energía que construye sus melodías sobre el leit-motiv de la valoración y trascendencia de lo pequeño y lo humilde, de lo breve pero intenso; la elaboración de la miel es paradigma y método para el alumno de la UNED, obligado también a *chupar* en pequeños sorbos los conceptos en las copas de las *asignaturas*, y en breves pero intensos periodos de tiempo y con el cansancio del trabajo y el sintiendo de soledad.

Virgilio, sorprendido y maravillado ante el milagro de que sólo las abejas entre todos los insectos fueran capaces de realizar, escribe «algunos han dicho que las abejas poseían una parte de la mente divina y efluvios celestes». Si la grandeza y eficacia de lo pequeño, si la constancia e intensidad en el esfuerzo hacen posible que las abejas participen del poder de creación y transformación que es propio de los dioses, el alumno de la UNED ha de concluir que la insignificancia de la media hora, el humilde espacio del desplazamiento en bus o metro, el breve resumen, la corta comunicación telemática, el rápido zambullirse en la memoria, etc., también permiten el milagro no sólo de lograr el aprobado, sino también de transformar lo *chupado* y *recolectado* en la creación de la *miel* que asegura energía, dulzor y sabor a la vida, la personalidad.

La rutina del trabajo en la búsqueda y recolección, como las abejas, de los conceptos en las *asignaturas más apropiadas* es sólo premisa y camino, ya que la conclusión y meta son el fundir todos los conceptos en el denominador común de ser alimento de los valores, hábitos y conceptos que conforman la personalidad del individuo. El Diccionario de la RAE ofrece una larga y detallada definición de *miel* que, con el método senequiano, sirve de base para intentar definir *personalidad*:

MIEL: «Sustancia viscosa, amarillenta y muy dulce, que producen las abejas transformando en su estómago el jugo de las flores, y devolviéndolo por la boca para llenar con él los panales y que sirva de alimento a las crías».

PERSONALIDAD: «Naturaleza consistente por sus principios, áurea por su valor, fundamental por su energía, que producen los seres humanos transformando en su mente el *néctar*, *jugo* y *polen* de los contenidos de las *lecturas*, y devolviéndola por los hechos y palabras para llenar con ella el hábitat de las colmenas humanas y que sirva de motivación y educación para la generación siguiente».

La definición de miel y la noción de personalidad coinciden en ser sustancia, elemento constituyente, conjunto de propiedades; concuerdan en sus atributos: *amarillo* denota oro y connota valor y estima, y *dulce*, promesa y realidad de sabor y energía; predicen esfuerzo y motivación en la acción de transformar; proclaman generosidad, que tanto gusta al dios Júpiter, al vomitar lo elaborado y entregarlo a los demás. Es interesante en esta analogía de miel y personalidad, valorar cómo la Lengua latina extiende la semántica del sustantivo «miel» a los *efectos* que genera, y recoge como significados propios los de *dulzura*, *encanto*, *suavidad*, *gusto*, *placer*; que aplicados a la personalidad se manifiestan en *dulzura* en la comunicación, *encanto* en el trato, *suavidad* en el juicio, *gusto* por el trabajo, *placer* en el esfuerzo. *Miel* es una sustanciosa metáfora de *personalidad*, sustantivo abstracto derivado del sustantivo latino «personalitas», que tiene como raíz el sustantivo latino «persona».

El sustantivo *persona* es una voz culta, ya que mantiene la forma del sustantivo latino «persona», sin sufrir transformación alguna. El vocablo latino «persona», posiblemente derivado del etrusco «phersu», significa *máscara de actor con la que éste se cubría la cabeza y mediante la cual aumentaba o hacía más clara su voz; por la parte anterior; imitaba un rostro humano; por la posterior; era una peluca*. Sin embargo el significado que recogen los diccionarios castellanos, *individuo de la especie humana*, ignora y despista esta semántica. El significado latino de «persona» está plenamente enraizado en el mundo del teatro; relación que, con el paso del tiempo, ha originado en la cultura europea la creencia de que el mundo, escenario donde actúan las personas, es un gran teatro en el que los seres humanos representan el carácter o llevan la máscara que les ha designado el Fatum, la Fortuna o Dios. Shakespeare debía conocer perfectamente el significado etimológico del vocablo *person* al escribir su obra, igual que Calderón de la Barca el de la palabra *persona*. Así, pues, la semántica latina de «persona» no ha sido conservada por el término castellano *persona*, sino que se ha perpetuado en la cultura y en las creencias de Europa occidental.

La palabra *personalidad* no deriva, como pueda parecer, del sustantivo castellano *persona*, sino del sustantivo latino «personalitas, personalitatis», que, formado sobre el término latino «persona», sí mantiene la semántica latina de ser una máscara que representa y proclama una forma de ser en el escenario del teatro que es la sociedad; también de ser un actor a través del cual *se aumentan o se hacen más claros* los valores, hábitos y conceptos que definen el *carácter* de un actor. Esta cualidad de *aumentar y de hacer más claro* la esconde y predica el prefijo «re-», que significa *repetición, intensidad, reiteración*, que aparece ya en el verbo latino «per-sonare», *resonar; hacer resonar; proclamar; celebrar*; y que heredan las palabras latinas «per-sona» y «per-sona-litas». En consecuencia, puede definirse la *personalidad*, desde su semántica etimológica, como la *acción y el efecto de hacer resonar; proclamar; celebrar una serie de cualidades y valores que definen y caracterizan una máscara en el escenario del teatro de la vida*. Concepto que coincide bastante con el que ofrece el Diccionario de la RAE, que sí, en contra de lo que ocurre con el vocablo *persona*, recoge como herencia el significado latino: *Diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra*.

Para no dejarte con el hambre de mi consejo, te hago llegar esta sentencia que espero conviertas en norma y realidad: «Me gozo aprendiendo para poder luego enseñar. Consérvate bueno».—Carta V.

CARTA III. DE SÉNECA Y LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

«Proceso» y «producto» son los dos conceptos que, como columna vertebral, constituyen el esqueleto de la primera parte de la carta LXXXIV, que Séneca ofrece en su obra-testamento. Séneca, maestro experimentado, sabe que la *reiteración* imaginativa y sencilla es un buen acuifero que garantiza un buen caudal de comunicación y aprendizaje, y es consciente de que la *utilización* de un vocabulario coloquial y el *ofertorio* de unas comparaciones, ejemplos, parábolas, metáforas y analogías, a guisa de señuelo o cebo, son unos buenos cauces que canalizan y trasvasan con rapidez y seguridad los contenidos de los mensajes a transmitir al lector. Séneca se propone, en esa carta, comunicar dos ideas: la primera, que la *lectura* es y exige un «proceso», que se compone de una sucesión de acciones que fundamentan y motivan el continuar, el progresar en la comprensión y asimilación de los contenidos; la segunda, que la *lectura* promete siempre un «producto», que, prolongación y extensión de las acciones del «proceso», es el fruto, la miel, la sangre, que se genera en la elaboración y transformación de los contenidos de las lecturas en el lector. Séneca transmite y comunica este mensaje apoyado no en disertaciones filosóficas o en reflexiones cultas, sino por medio de cinco comparaciones, tomadas de la vida cotidiana; selecciona tres del libro de la Naturaleza: elaboración de la miel, la producción de la sangre, el nacimiento de un hijo; elige las otras dos en las experiencias en el aula de la escuela y en las gradas de un teatro: el concepto de sumar, y la audición de una composición musical. En las cinco comparaciones Séneca predica la existencia y realidad de un «proceso»: *recolección y elaboración* en la miel; *masticación y digestión* de alimentos en la sangre; *acercamiento y unión* en el acto de procreación de un hijo; *escritura* de los números y su *colocación* en la suma; *ensayo y armonización* del coro y orquesta en la audición. En las cinco también promete un «producto», que compensa y gratifica el esfuerzo continuado que conlleva el «proceso»: *la miel* para las abejas, *la sangre* para el cuerpo, *el hijo* para los padres, *la suma total* para la mente, *la música* para el espíritu. La reiteración y la imaginación de Séneca, no con disertaciones o reflexiones intelectuales, sino con sencillas comparaciones, aseguran la apertura de canales de conexión y comunicación con el lector, motivan el trabajo que exige el «proceso», y garantizan el disfrute del «producto».

La semántica de la etimología de la palabra *lectura* también esconde un «proceso» y asegura un «producto». El análisis del significante del vocablo *lectura* ofrece estos componentes en su estructura: lec- t- ur- a:

-«lec-» es la raíz «leg-» del verbo latino «leg-e-re», cuyo cambio se justifica porque la consonsante oclusiva gutural *sonora* «-g-» tiene contacto con la consonante oclusiva dental *sorda* «-t-» y por una ley fonética de asimilación pasa a consonante oclusiva gutural *sorda* «-c-».

-«-t-» es el morfema sufijo característico del supino latino, del que toman su lexema tanto el participio de perfecto, como el participio de futuro activo. Este sufijo incorpora al lexema del verbo «leg-e-re» el matiz significativo de que el sujeto participa de forma *consciente y decidida* en la acción que predica la raíz del verbo.

-«-ur-» es el morfema sufijo del participio de futuro activo, que, al significar la intencionalidad del sujeto de seguir participando, no sólo en el presente, sino también en el futuro, añade la idea de *implicación, de compromiso* en la acción del verbo.

-«-a» es el morfema latino de los casos nominativo y acusativo neutros en el plural. «La idea del género neutro se perdió (salvo en el pronombre y adjetivo sustantivado), quedando así una forma vacía de sentido. Ante esta contradicción, el romance incluyó las formas del neutro que acababan en «o» entre los masculinos, las en «a» entre los femeninos» (Menéndez Pidal, Manual de Gram. Hist. Esp., par. 77). Por esta razón la palabra latina «lectura», al pasar al castellano, pierde el género neutro, y toma el del femenino. Pero, para valorar el significado de este morfema latino en su paso al castellano, es necesario recordar este otro texto de M. Pidal: «Si el romance conservó muchos latinos en «-a» no fue con valor de tales plurales, sino como singulares femeninos... Estos neutros en «-a», respondiendo a su valor latino de plurales, tienen, al menos originariamente, un valor plural o colectivo: braza, la medida de los dos brazos...; gesta, los hechos de un héroe..., boda (del latino «vota»), votos matrimoniales» (O. c., par. 77,2). Por tanto, el morfema latino «-a» mantiene la idea de pluralidad, colectiva subrayando así la acción múltiple, diversa, plural que es la lectura; y que además el género femenino que incorpora el morfema «-a» en castellano, asegura a esa acción del lector la fecundidad y la fertilidad propias de este género.

El análisis y valoración de los morfemas sufijos que componen la palabra *lectura* pregonan que el sujeto está en la actitud de participar de forma consciente en el presente y en el futuro en la acción que, como un tesoro, esconde la raíz «lec-» del verbo latino «leg-e-re» en lecturas-asignaturas varias y plurales, y con mentalidad fecunda y creadora.

La raíz del verbo latino «leg- ere» significa una acción que precisa un «proceso», por tanto el verbo castellano *leer* predica un acción que necesita, para su realización, una serie de fases, una sucesión de etapas. La lengua latina, portadora de la cultura de un pueblo práctico, adjudica unos significados al verbo «legere», que el diccionario latino de Blánquez recoge, aplicando el criterio de las acepciones que le han dado los escritores latinos clásicos: *coger*; *escoger*; *recoger*; Virgilio, Ovidio; *tomar*; *apropiarse*, Horacio; *recorrer con la vista un escrito*, *leer*; Cicerón; *examinar*; *considerar*; Virgilio. Pero si estos mismos significados se ordenan en relación con las etapas que el ser humano recorre para conocer y aprender, se descubren las etapas que el lector realiza en el «proceso» de la lectura: primero, *recorrer con la vista* el texto a leer; segundo, *examinar*; *considerar* ese texto en contenidos y estructura; tercero, *escoger*; *coger*; *recoger* los conceptos bases y también los secundarios; cuarto, *apropiarse de* lo leído, comprenderlo y dejarlo en los estantes de la memoria para utilizarlo, como dueño y señor; cuando lo requieran el contexto o la situación.

La naturaleza sintáctica del verbo latino «legere» y del castellano *leer* es transitiva, lo que, además de la presencia del sujeto que se implica de forma consciente y constante en la acción, hace necesaria la presencia de un objeto directo, las *asignaturas*, que reciben la fuerza de esa acción lectora que *se apropia de* todos los contenidos que ofrecen pacientes y generosas.

El análisis y valoración del lexema y morfemas de la palabra *lectura* es un aldabonazo a la actitud del lector, demasiadas veces poco motivado, en actitud pasiva y en disposición apática, para tomar de nuevo conciencia y decisión de hacer de la lectura una actividad intencionada, consciente, constante, y que exige preparación, esfuerzo, ejercicio, práctica, cuidado, dedicación.

La importancia y trascendencia de la lectura obliga al lector a buscar y practicar técnicas, procedimientos, recursos, que hagan posible calificarla con los epítetos de eficaz y rentable. Todas las técnicas de estudio que ofrecen los manuales proponen al lector un proceso con las mismas etapas o acciones sucesivas que se han comentado en la acción de leer. Esta coincidencia la contrastamos con dos técnicas que, en los manuales, presentan con los acrónimos RASERO y P.Q.R.S.T.

<i>Técnica de estudio</i>	<i>Proceso de la lectura</i>
Primera:	
1.º Rápida lectura	-recorrer con la vista
2.º Atenta lectura	-examinar, considerar
3.º Subrayado	-coger, escoger
4.º Esquema	-recoger
5.º Repetir contenidos	-apropiarse de en la memoria
6.º Operar con los contenidos	-apropiarse de en la inteligencia
Segunda:	
1.º Preview: visión general	-recorrer con la vista
2.º Questions: preguntas a plantear	-examinar, considerar
3.º Read: lectura activa para contestar	-coger, escoger, recoger
4.º State: repetir con ejercicios	-apropiarse de en la memoria
5.º Test: control	-apropiarse de en la inteligencia

Este paralelismo confirma que las tan valoradas y eficaces técnicas de estudio son sólo una «explanatio», una aclaración, una traducción de la semántica que esconden y ofrecen el verbo latino «legere» y el sustantivo latino «lectura». Las etimologías latinas son para la mente lo que la Naturaleza es para los sentidos, libro de aprendizaje y educación.

Dos ciclos interrelacionados, pero bien diferenciados, estructuran tanto las comparaciones de Séneca, como el proceso de la lectura y las etapas de las técnicas de estudio. En el primer ciclo, las sucesivas acciones tienen como referente la realidad, el mundo objetivo; el **sujeto**, provocado por los colores y aromas de las flores, por el sabor y olor de los alimentos y el apetito, por el paraíso prometido por las ideas, por una prometida facilidad en el aprendizaje, **actúa**: las abejas *liban, chupan y recolectan*; el ser humano *mastica y digiere*; el lector *recorre con la vista, coge, escoge y recoge*; el estudiante *se acerca* con la primera lectura, *contacta* con la segunda, *escoge* con el subrayado, *recoge* en la síntesis o en el esquema. En el segundo ciclo, el centro de operaciones se ubica en la **mente** del sujeto, **actúa** bajo el imperativo de la razón o de los instintos: las abejas *elaboran* lo recolectado en el diminuto laboratorio que es su cuerpo; el aparato digestivo *mastica, tritura y digiere* en su interior los alimentos; el lector se hace dueño y señor de lo leído y lo *deposita* en los estantes de la memoria y del entendimiento; el estudiante, como soldado aguerrido e incansable, *ataca y vence* con las armas de la memoria y de la inteligencia a los contenidos, ejercicios y exámenes. El análisis y valoración de estos dos ciclos llevan a la conclusión de que la *eficacia y la rentabilidad* son los intereses obligados del capital invertido por el estudiante en *esfuerzo y estudio* basados en *repetición diversificada, imaginativa, motivada y continua*, como enseña el maestro Séneca en esta Carta.

La lectura exige un «proceso», pero promete un «producto». El fruto, tan divino y energético como la miel, tan valioso y vital como la sangre, no es la recolección y el dominio de los contenidos de las asignaturas, la superación de exámenes, sino algo nuevo, un nuevo ser, divino y energético, valioso y vital, la **educación**, que es la fuente cristalina y el firme cimiento de la personalidad, la cual genera armonía y asegura la felicidad en el individuo.

No olvido contestar a la pregunta que haces en tu última carta: «¿Progresaré mucho?, me dices. Tanto como te esfuerces. ¿Qué esperas? Nadie recibe la sabiduría al azar». (Carta LXXVII). Y como despedida permite que te ofrezca un nuevo consejo que debes hacerlo norma tuya: «Escoge un auxiliar que te despierte más admiración cuando lo veas que cuando lo oigas» (Carta LII), «porque los hombres creen más a los ojos que a los oídos; de otra, porque es largo el camino que pasa por los preceptos, breve y eficaz el que lo hace por los ejemplos. Consérvate bueno.» (Carta VI).

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA, *Diccionario de la Lengua Española*.
- ARTIGAS, J., *Séneca. La filosofía como forjación del hombre*, Instituto «San José de Calasanz» del CSIC, Madrid, 1952.
- BASSOLS de CLIMENT, M., *Sintaxis Latina*, p. 378, CSIC, Madrid, 1976. *Fonética Latina*, p. 104, CSIC, Madrid, 1976.
- BAYET, Jean, *Literatura Latina*, pp. 342-356, Ariel, 1975.
- BLÁNQUEZ FRAILE, Agustín, *Diccionario Latino-Español*, Edit. Sopena, Barcelona.
- ERNOUT, Alfred, et THOMAS, F., *Syntaxe Latine*, pp. 278-279, Ed. Klincksieck, Paris, 1972.
- GARCÍA GARRIDO, J.L., *La filosofía de la educación de L. A. Séneca*, Madrid, 1969.
- GUILLEMIN, A., *Séneque, directeur d'âmes*, Rev. des études latines, XXX-XXXI, 1952-53.
- MENÉNDEZ PIDAL, R., *Manual de Gramática Histórica Española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1968.
- MONTEIL, P., *Eléments de phonétique et de morphologie du latin*, Nathan.
- PALMER, L. R., *Introducción al Latín*, p. 280, Ed. Planeta, 1974.
- REMIRO JUSTE, F., UNED-Calatayud, *Conferencias y Artículos de profesores*, «La Iliada y la fábula», vol. 8, octubre 2000.
- SÉNECA, L. A., *Cartas morales a Lucilio*, Planeta, 1985.
- TUSQUETS, P. J., *Ideología de Séneca*, Altés, Barcelona, 1925.
- ZAMBRANO, María, *El pensamiento vivo de Séneca*, Biblioteca del Pensamiento Vivo, n.27, Losada, Buenos Aires, 1944.



AUTOPIÍA FRENTE A MARXISMO. UNA CLAVE IGNORADA DE LA POESÍA FINAL DE MIGUEL LABORDETA

Juan Francisco SÁNCHEZ LÓPEZ

Profesor-tutor del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión de Caspe

1. INTRODUCCIÓN

Los principales conocedores de la obra poética de Miguel Labordeta (1921-1969) —Senabre (1970), R. Tello (1972) y, muy en especial, F. Romo (1988)— coinciden en señalar cómo en torno a los años 1960-1961, tras un período de tanteo cuyos orígenes últimos cabe situar casi a comienzos de la década anterior, se configura plenamente una nueva etapa o ciclo en la actividad creadora del poeta aragonés.

Labordeta ha alcanzado por entonces la cumbre de la madurez (los «(...) cuarenta / años terribles (...)» (C. Alonso, III, p. 19). Atrás han quedado los tiempos de su fecunda estancia madrileña y tres obras —*Sumido 25* (1948), *Violento idílico* (1949) y *Transeúnte central* (1950)— con los que se había revelado como una de las voces más honradas y genuinas de la poesía española de la posguerra. Recluido en Zaragoza desde 1951, el poeta ha quedado al margen de las corrientes y círculos literarios de la época. La dirección del colegio Santo Tomás de Aquino, negocio familiar del que tiene que hacerse cargo a partir 1953, tras la muerte de su padre, le absorbe más tiempo y energías de las que Miguel desearía emplear. Porque el poeta sabe —con bastantes años de antelación a su muerte (1 de agosto de 1969)— que padece una grave enfermedad cardíaca¹ y que su vida está pendiente de un hilo. En tales circunstancias, es comprensible que la escritura se convierta para Labordeta en una suerte de refugio o vía de salvación, y la búsqueda de nuevos caminos poéticos quizá el único aliciente en medio de una existencia que se va nublando cada vez más de soledad y escepticismo.

Puede resultar paradójico que sea en medio de este proceso de renovación cuando se da a la imprenta *Epilírica* (1961), obra temáticamente emparentada con la poesía de su primer ciclo; pero hay que tener en cuenta que el libro aparece —por problemas de censura— con diez años de retraso y que su publicación tiene más bien un carácter testimonial, pues el autor se siente ya bastante desligado de su contenido.

En realidad Miguel Labordeta está alumbrando por aquellas fechas un nuevo modelo poético que hallará su plasmación, unos años más tarde, en *Los soliloquios* (1969), así como en un conjunto de inéditos que sólo póstumamente el celo de algunos estudiosos —en especial de Clemente Alonso Crespo²— ha permitido conocer en toda su amplitud.

Pensamos que el término que mejor define la poesía final de Labordeta es el de *metalírica*, denominación que el propio autor daba a esta producción, en parte aún en ciernes, en una entrevista con Alfonso Zapater celebrada en 1967.³ La *metalírica* supone, en primer lugar, un cambio estilístico muy notable con relación a la etapa precedente: incorporación —parcial— del letrismo, descontextualización, hermetismo, etc. Todo ello ha sido ya estudiado con meticulosidad y acierto por F. Romo, lo que nos exime de ahondar más en el tema. Ahora bien, todo cambio en la forma es solidario, en mayor o menor grado, con un cambio en el contenido, más concretamente en la visión del mundo que el poeta transparenta a través de sus versos. Y es justamente en este punto donde queremos centrar nuestra atención. Porque la *metalírica*, sin aportar grandes mutaciones temáticas con relación a etapa anterior, más bien, por el contrario, condensando y decantando ideas anteriormente dispersas, plantea, a través de una perspectiva y un tono diferentes, una nueva cosmovisión. Sirviéndonos del título homónimo su última obra,⁴ podemos designarla con otro neologismo clave: *autopía* (de auto-utopía, esto es, «utopía personal»). El concepto de *autopía* sintetiza, pues, el ideario de madurez del poeta zaragozano, un ideario que, en buena medida, se construye en oposición a otros modelos de pensamiento entonces en boga, entre los cuales figura, de manera muy señalada, el marxismo.

Ausente (por razones obvias) en el período inmediatamente posterior a la Guerra Civil, el pensamiento marxista reapareció en España a comienzos de los años 50. Su influencia se dejó sentir de forma predominante en el campo del arte y la literatura, singularmente en el terreno de la creación poética. Labordeta fue, entre los miembros de su generación, uno de los escasos autores que no sucumbió a los cantos de sirena de este credo. En realidad, su concepción de la vida y la poesía era en muchos aspectos, como luego tendremos ocasión de ver, antitética de la del marxismo. Así, pues, era inevitable que la aparición de la *metalírica* conllevase un rechazo, cuando menos implícito, de dicha ideología. Lo sorprendente, en el caso de Labordeta, es que esta aversión se manifestó incluso de forma directa y reiterada en sus escritos, hasta constituir una de las características más llamativas de la poesía de su etapa final.

Creemos que este hecho ha sido frecuentemente soslayado por la crítica. En parte, debido al desconocimiento que, hasta fechas muy recientes, había de su producción póstuma. En parte, también, por haber sido deliberadamente ignorado —valga por una vez el anglicismo— por quienes, sin desconocer tal circunstancia, han preferido silenciarla o pasar de puntillas sobre ella como si temiesen añadir alguna mácula en la trayectoria de un creador en exceso mitificado y pocas veces comprendido en su personalísima integridad.

El objetivo de este trabajo es presentar a los lectores esa otra faceta de la compleja personalidad labordetiana, aproximándonos, a través de sus versos, al pensamiento último de un hombre que se sabía con los días contados y esperaba la guadaña de la muerte «en el secuestro del crepúsculo (...)/ como un estoico emperador romano». (C. Alonso, II, p. 157).

2. EL RECHAZO DE LA POESÍA SOCIAL

El nacimiento de la *metalírica* labordetiana es difícil de entender si no se tiene en cuenta su controversia (entre finales de los años 50 y principios de los 60) con la denominada *poesía social*.⁵

Dicha corriente poética surge a principios de la década de los 50 como una derivación casi natural de la que Dámaso Alonso había llamado «poesía desarraigada». De la primigenia angustia existencial o la inquietud metafísica ocasionadas por la contemplación de un mundo presidido por el caos y la injusticia, los «desarraigados» van evolucionando paulatinamente hasta plantear la necesidad de implicarse en los problemas del mundo expresando su solidaridad con los que sufren y contribuyendo con sus versos a forjar una sociedad mejor.

Aunque no todos los integrantes de este movimiento pueden calificarse sin más como marxistas, es indiscutible que esta ideología constituyó el fermento teórico principal del que se nutrió la poesía social. Una parte muy considerable de los poetas que se reconocían como «sociales» militaba en la oposición política al franquismo (representada entonces, mayoritariamente, por el Partido Comunista⁶). Afirmaciones como la de Celaya: «La poesía no es un fin en sí. La poesía es un instrumento entre otros para transformar el mundo»,⁷ o la de Blas de Otero en el sentido de la tarea de los creadores era «(...) demostrar hermandad con la tragedia viva, y luego, lo antes posible, superarla»,⁸ vienen a subrayar hasta qué punto los objetivos de los más significativos «poetas sociales» eran tributarios de los postulados marxistas.

Labordeta no era completamente ajeno a la idea de expresar preocupaciones de índole social en sus versos. De hecho, el frustrado intento de publicar *Epilírica* en 1951 revela, en nuestra opinión, el interés del autor por compaginar la «poesía de signo colectivo» con la expresión estrictamente personal, propia de la lírica. Pese a todo, su rechazo a integrarse en el movimiento de la poesía social fue rotundo. La razón fundamental de esta negativa estriba en que para Labordeta la poesía tenía un valor intrínseco, sustantivo, que no dependía en absoluto de su funcionalidad práctica. Pensaba que convertir un poema en un instrumento sociopolítico llevaba aparejado el descuido en los aspectos propiamente literarios y, por consiguiente, su degradación como obra de arte. En artículos y manifiestos teóricos de los años 1950-1951⁹ se había declarado a favor de una «poesía auténtica», que superase «los artificios aconsonantados (...) de la poesía oficial y subordinada» —el viejo garcilasismo—, pero también el vulgarismo de la «poesía popular» (es decir, de la nueva poesía de cuño social que entonces asomaba sobre el horizonte).

Su voz, como sabemos, remaba contra corriente y no fue escuchada. La publicación en 1955 de obras como *Pido la paz y la palabra* o los *Cantos iberos* supuso la consagración definitiva de la poesía social como corriente dominante dentro del panorama poético español de la época. Solo y desalentado, el poeta aragonés había decidido ya unos años antes retornar a su rincón provinciano, a la «zaragozana gusenera». No parece casual que sea por esta misma época de ostracismo autoimpuesto cuando se decida a publicar su única obra teatral, *Oficina de horizonte* (1955), como si, en medio de un ambiente tan adverso, hubiera tanteado otros caminos por donde hacer patente su frustrada vocación poética.

La situación comienza a transformarse a principios de los años 60, momento en que la poesía social empieza a dar señales de agotamiento. Es entonces cuando Labordeta, ya recobrado y en pleno proceso de renovación creadora con su *metalírica*, siente la necesidad de plantear su particular ajuste de cuentas con sus antiguos compañeros de generación.

Los principales ataques contra este movimiento se recogen, en efecto, en una serie de inéditos de entre los años 1960-1961, que Clemente Alonso agrupó, en su edición de 1983, con el título de *Hacia la metalírica*. Se trata, en esencia, de una serie de autorretratos hechos en tercera persona, como si se pretendiera un cierto alejamiento emocional, en los que el poeta trata de perfilar su papel como creador, al tiempo que nos ofrece su particular visión del fenómeno poético.

Un breve poema —quizás un simple embrión o fragmento de una obra inacabada, pensada para mayores metas— nos sitúa casi bruscamente en medio de la controversia:

Para qué ese vaso lleno de implacable muerte desolada
ese vaso lleno de nunca y de imposible.
No lo molestéis por ahora a este señor, a este poeta
5 tiene descolgado el teléfono
y se ríe enormemente cuando le preguntan
¿la poesía debe ser mayoritaria?

(C. Alonso, III, p. 24)

Las preguntas que abren y cierran la composición plantean dos concepciones antagónicas del fenómeno poético. La primera de ellas resume el punto de vista de Labordeta: para él lo esencial del quehacer poético es buscar una respuesta al insoluble misterio de la existencia humana, definida en términos metafóricos como un «vaso lleno de implacable muerte desolada», cargado de frustración y de renunciadas («lleno de nunca y de imposible»). Nos hallamos, pues, ante un tipo de poesía trascendente, no necesariamente vinculada a acontecimientos temporales concretos. De ahí que, humorísticamente, el poeta tenga «descolgado el teléfono» para eludir a quienes pretenden «molestarlo», esto es, desviarle de sus propósitos. Frente a todo ello, la pregunta tópica de los representantes de la poesía social, centrada en la divulgación del mensaje, es decir, en la necesidad o no de que la poesía llegue a ser un fenómeno de masas, provoca la hilaridad del poeta, ya que la considera totalmente insustancial y ridícula.¹⁰

Este mismo contraste entre una poesía de tipo trascendente y otra ligada al devenir histórico puede observarse en otro de los fragmentos de la época. Hay que hacer notar, sin embargo, que ahora la crítica resulta mucho más contundente, por cuanto incide en los fundamentos marxistas de la poesía social. Hablando otra vez de sí mismo, Labordeta afirma lo siguiente:

Pero no os asustéis hace hermosos poemas hace dulces crepúsculos
5 y contemplativos horizontes y tal padece económicos éxtasis
le tienen sin cuidado, creo, las estructuras historicistas
pues piensa que los amos cambian como caen los tigres apresurados
[en las fosas (...)]

(C. Alonso, III, p. 47)

Según lo que podríamos denominar «ortodoxia marxista», la historia de la humanidad progresa, mediante la lucha de clases, a través de diversos periodos históricos («estructuras historicistas») caracterizados por su peculiar forma de producción: esclavista, feudal, etc. Este proceso dialéctico debe culminar, necesariamente, en una meta final: la sociedad sin clases. Muchos de los «poetas sociales» se creían llama-

dos a colaborar en este proceso, concretamente en el paso de la sociedad capitalista y burguesa a otra dirigida por el proletariado, estimulando un proceso revolucionario transformador. Labordeta —historiador por su formación académica— rechaza esta concepción determinista del devenir humano. A su modo de ver, el poder político, sea cual fuere, tiene siempre una naturaleza opresiva (de ahí que lo designe como «los amos») y se va sucediendo en el tiempo no en virtud de leyes intrínsecas de la historia, sino porque su misma naturaleza depredadora y voraz («tigres») suele abocarlo a la destrucción («fosas»). Las consecuencias de todo ello resultan obvias: si el desarrollo de la historia no lleva consigo un progreso continuado e inexorable hacia una sociedad justa e igualitaria ni existe la certeza de una revolución realmente liberadora, la inutilidad de la poesía social como instrumento político parece evidente.

Pero quizá sea «Antipoema N.º A», una extensa composición de 42 versos fechada en este mismo período, donde mejor se compendia toda la crítica labordetiana a la poesía social. Recurriendo de nuevo a la técnica del autorretrato, el poema resume con nitidez el ideario de madurez del autor, cuyos principales ejes quedan ya establecidos en los versos iniciales:

- Ese señor ese poeta no usa peluquería cara que yo sepa
ni escribe madrigales a la novia ni acude a florales orgías
no abusa de demagógicos reclamos o posturas «sociales»
ese señor ese poeta es como un científico del mundo
- 5 desdeña a las «vedetes» en cuanto a reclamos populares
y os lo juro: no sueña jamás en salir en una «revista del corazón».

(C. Alonso, III, p. 48)

Un primer análisis del fragmento nos permite constatar cómo el autor sigue empeñado en buscar una «tercera vía», igualmente distante de la poesía convencional y burguesa (la de los «madrigales a la novia» o las «florales orgías» —concursos literarios—) como de la practicada por los «poetas sociales» de los 50. Pero, por lo que se refiere a estos últimos, observamos cómo la posición de Labordeta se ha tornado mucho más áspera. La palabra clave es ahora *reclamos* (vv. 3 y 5), usada por el autor de manera dialógica. Por un lado, el término viene a significar «llamada, manifiesto o proclamación» (se supone que de contenido sociopolítico); pero también el vocablo *reclamos* está usado en el sentido de «engaño, trampa o señuelo», de ahí el calificativo de «demagógicos». Por lo tanto, en este pasaje no sólo se evidencia un claro repudio a la utilización de la poesía como instrumento político, sino también una acusación expresa de hipocresía y falta de autenticidad. Para Labordeta, el interés que los representantes de la poesía social parecen manifestar por los problemas de los desfavorecidos es sólo una «postura» (una *pose*, diríamos hoy) con la que en el fondo pretenden darse tono y adquirir una aureola de prestigio como artistas, es decir, actuar en beneficio propio. El alejamiento de cualquier pretensión «vedetista» que el autor desarrolla en los últimos versos, queda así aclarado: constituye todo un reproche, cargado de ironía, contra quienes se servían de una causa noble para su propio medro personal.

Frente a este descarado propósito de autopropaganda, Labordeta opta por presentarse como un ciudadano común y corriente que ejerce su oficio creador de forma anónima en medio de la indiferencia de la masa:

Ese señor ese poeta va a su trabajo como cualquiera
y le rodean personas vulgares, como a cualquiera
que estoy seguro, no os engaño, jamás han leído sus versos.

(C. Alonso, III, p. 48, vv. 7-9)

Claro está que en una situación como ésta, en la que el poeta asume como algo normal que los demás no lean sus versos, no puede hallar cabida una poesía mayoritaria, tal como pretendían los «poetas sociales» (recuérdese, a este respecto, el conocido poema de Blas de Otero), sino únicamente la soledad; soledad existencial de quien ha tomado conciencia de constituir un «ser para la muerte» (Heidegger), y, a la vez, soledad poética del creador que se ve impelido a proseguir con su tarea incluso ante la incompreensión de los demás:

10 está solo, sin duda, está solo como cada cual
con su muerte a solas con sus ilusivas romanzas a solas

(C. Alonso, III, p. 49)

Con esta visión, resueltamente centrada en el «yo», no resulta sorprendente que Labordeta culmine esta parte de su exposición con una cerrada defensa, a la manera de los románticos, del genio creador del artista, lo que, de paso, le sirve para lanzar una nueva andanada contra las tesis marxistas:

15 y ese camino del infierno esa felicidad insustituible
esa vida o así es lo que importa (...)
a ese señor a ese poeta.
Y piensa que «entender» de todo eso es un don, una gracia suntuosa
[y sin importancia
como tocar bien el violín o tener facilidad para el cálculo infinitesimal
y que no es una cuestión clasista como quieren los economizantes (...)]

(C. Alonso, III, p. 49)

En efecto, en palabras del propio Marx:

El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino que, por el contrario, es el ser social lo que determina su conciencia.¹¹

Aplicando este principio al plano de la poesía, nos encontramos con que ésta, según los pensadores marxistas, no es sino el «reflejo artístico» de la clase social a la que su autor pertenece. De acuerdo con todo ello, la preocupación existencial o metafísica, central en la poesía labordetiana, sería sólo un subproducto de su conciencia pequeño-burguesa. Traducido al lenguaje de la poesía social, Labordeta estaría practicando una suerte de «escapismo» individualista que le inhabilitaba para asumir el papel de portavoz de los oprimidos.

En oposición a toda esta serie de planteamientos, Labordeta defiende la existencia de una sensibilidad poética innata, una cualidad especial que poseen algunos individuos de la colectividad y que nada tiene que ver con factores de tipo socioeconómico. Adviértase, a este respecto, el uso, entre despectivo y burlón, del término «economizantes» para referirse a sus oponentes, denominación que, por cierto, resultaba mucho más agresiva («totalitarios»¹²) en una primera redacción del poema.

A tenor de cuanto antecede, parece evidente que Labordeta no estaba dispuesto a aceptar la división esquemática de la sociedad (opresores-oprimidos) que planteaba la poesía social ni, por supuesto, a una toma de partido unilateral e incondicionada a favor de ningún grupo social concreto. Muy al contrario, sus simpatías se dirigen hacia las «personas sencillas e inteligentes» de toda clase y condición. Abjurando de cualquier prejuicio clasista, el poeta confiesa, casi provocadoramente, que no le asusta relacionarse con individuos pertenecientes a sectores teóricamente opresivos o reaccionarios:

20 (...) y a veces hasta habla
con los curas pues le hacen mucha gracia o con algún banquero
cuyo nefasto hijo presume de revolucionario de pacotilla.

(C. Alonso, III, p. 49)

Los dos últimos versos de este fragmento de «Antipoema N.º A» nos parecen especialmente relevantes en la medida en que marcan una línea de separación tajante entre la orientación ideológica de la poesía de Labordeta y los cultivadores del género «social». Para Labordeta el banquero, con todos sus defectos, resulta moralmente superior a su hijo, probablemente un estudiante torpe e indolente («nefasto») que se permite el lujo de jugar a revolucionario protegido por el paraguas familiar del dinero y las influencias. Donde el «poeta social» habría visto a un joven burgués que traicionaba sus intereses de clase para lograr una sociedad más justa, Labordeta sólo percibe el gesto vacío e inconsistente del «chico de buena familia» que practica un izquierdismo de salón por simple afán de notoriedad o aventurerismo. La acusación de falta de autenticidad con que antes había zaherido a los «poetas sociales» se traslada ahora a otros sectores de la izquierda, en especial al movimiento estudiantil.

Si bien es cierto que las referencias al fenómeno de la poesía social escasean en los inéditos labordetianos a partir de 1961 —y ello en buena lógica, puesto que este movimiento había entrado ya en una fase de declive irreversible— la opinión del autor sobre el particular se mantuvo inalterada. Todavía se recogen en *Autopía de una nueva metalírica*, libro en cuya elaboración trabajaba cuando le sobrevino la muerte, algunas alusiones al respecto en las que la crítica incisiva de la etapa anterior ha sido sustituida por el sarcasmo:

5 (...) el poeta social marchaba tembloroso a contemplar el
bolsín de cotizaciones en alza (...)

(C. Alonso, III, p. 267)

Una burla igualmente punzante parece desprenderse también de uno de los poemas más conocidos de su última época, titulado «Los protervos», obra que, a nuestro modo de ver, ha sido analizada en ocasiones sin percatarse de su fuerte carga irónica:

escucha joven poeta inadvertido
Escribe para todos. Es decir, para nadie
No lo olvides: vienes del pueblo y
el pueblo es tu raíz, en consecuencia
5 no hagas ningún caso del pueblo

(C. Alonso, III, p. 256)

En medio de un pasaje en el que domina la paradoja, se nos introduce una suerte de silogismo cuya conclusión lógica se quiebra en un giro inesperado: «no hagas ningún caso del pueblo». En esa admonición no sólo se contiene una negación expresa de cualquier «magisterio popular», sino especialmente una invitación a los poetas de las nuevas generaciones a superar la idea de que sus creaciones debían ponerse al servicio de una supuesta «causa popular», tal como habían pretendido los autores de los años 50.

3. LAS NUEVAS TIRANÍAS

La preferencia de Miguel Labordeta por el cultivo de una poesía trascendente no le llevó, como en el caso de otros autores, al solipsismo (el surgimiento de *Epilírica* es prueba elocuente de ello). Tampoco su vehemente oposición a convertir la creación poética en un instrumento de partido o facción fue óbice para que en muchas ocasiones se mostrara crítico con la realidad política y social de su tiempo.

F. Romo¹³ ha hecho notar cómo, al mismo tiempo que se entregaba con singular denuedo a su oficio de poeta, Miguel seguía muy atentamente los acontecimientos que deparaba la actualidad española e internacional de la época. Dicha tendencia es particularmente visible en la etapa final de la vida del autor, momento en el que sus propias circunstancias personales —la posibilidad de una muerte inminente— y una cierta apertura del régimen franquista le impulsaban a expresarse, siquiera sea en la intimidad de sus versos, con mayor transparencia y libertad.

La situación geoestratégica en la década de los 60 está presidida por la consolidación de la política de bloques nacida tras la II Guerra Mundial. Dos colosos (EE.UU. y la URSS) se disputan el dominio de un planeta atenazado por el peligro, más real que nunca, de una confrontación nuclear. Y todo ello en medio de una sociedad progresivamente tecnificada en la que avanzan la despersonalización y el gregarismo.

El creador de la *metalírica* es plenamente consciente de la situación en que le ha tocado vivir y no puede por menos de dejar constancia de este hecho en su obra:

Época técnica, capitalista —socialista— las nuevas tiranías
los autómatas violentos (...)

(C. Alonso, III, p. 158)

La disposición letrista del poema permite al autor subrayar gráficamente (mediante el uso de guiones a modo de paréntesis) la igualdad esencial de los dos sistemas socioeconómicos enfrentados. Capitalismo y socialismo son designados como las «nuevas tiranías» (tal vez por oposición a las antiguas tiranías de la primera mitad del siglo XX). Cada una de ellas constituye un polo violento en el que los individuos, desprovistos de su capacidad de pensar o sentir por sí mismos, parecen dispuestos a enfrentarse mecánicamente, a la manera de robots. En pasajes posteriores el poeta precisa más las características de uno y otro sistema al referirse a «las nuevas tiranías / del consumo y de la hormiga» (C. Alonso, III, p. 188), denominación en la que «consumo» hace referencia al bloque occidental y «hormiga» (reducción del ser humano a la categoría de animal gregario) a los países comunistas.

Esta equiparación no resulta inusual en la poesía de Labordeta, especialmente en algunos poemas de *Epilírica*, pero no es corriente entre los creadores de su tiempo. La actitud más extendida entre los escritores de la época, como se ha visto en el caso de la poesía social, era de abierta hostilidad hacia el sistema capitalista, a cuyo mantenimiento atribuían toda clase de injusticias; en cambio, aunque pudieran ponerles algunos reparos, solían contemplar con simpatía a los regímenes del llamado «socialismo real» por la posibilidad que ofrecían de construir una sociedad distinta.

Labordeta, por el contrario, entendía que tanto uno como otro modelo de sociedad resultaban inaceptables, porque constreñían la capacidad de los seres humanos para elegir su propio destino:

hay muchos caminos en ese meridiano imaginario del invierno distante
pero sólo uno es posible elegir un calcetín de hilo
10 de plata en los cabellos del energúmeno capitalista, marxista, etc.
[didáctico apenas.]

(C. Alonso, III, pp. 131-132)

La condición «energúmena», esto es, dogmática y cerril, de ambos polos ideológicos explica que tanto el uno como el otro se muestren incapaces de aprender a través del razonamiento o el diálogo; de ahí el calificativo «didáctico apenas» con que el autor moteja a ambos.

Lógicamente, en un mundo escindido en el que parece inevitable encuadrarse en uno u otro bando la libertad expresiva del pensador o del artista corre un grave peligro. Esto explica la imprecación que el poeta se dirige a sí mismo para evitar ser atrapado por los lazos de una u otra ideología y mantener, a salvo de cualquier injerencia, su vocación creadora:

pobre idiota oh desesperado la
eternidad es tu meta no la compra venta
de felices electrodomésticos
20 en agonía de las ardorosas letras de cambio
—ni llegar a ser
un número batrácido en el eficaz
hormiguero colectivo
bajo la férula feroz
25 del amo
queridísimo—

(C. Alonso, III, pp. 265-266)

Este fragmento, perteneciente ya a la época de *Autopía*, resulta especialmente significativo, en cuanto que evidencia una evolución en los planteamientos. Formalmente, la ecuación *capitalismo* = *socialismo* subsiste; pero las acusaciones contra los sistemas de ideología marxista son mucho más duras y corrosivas. A juicio del autor, en los regímenes comunistas («hormiguero colectivo») el ser humano queda reducido a un simple «número batrácido», a una especie de sapo al que el tirano de turno (el «amo queridísimo»¹⁴) puede aplastar a su antojo con su «férula feroz».

La tendencia a centrar la crítica en los regímenes del llamado «socialismo real» y, por extensión, en los grupos de la izquierda marxista, puntales básicos —por enton-

Fragmento éste donde se produce, de nuevo, un tajante repudio del marxismo, considerado como la doctrina de la redención terrenal, en todo caso «breve», pues se ciñe a los límites biológicos del ser humano, e incapaz, por tanto, de colmar los anhelos de eternidad de Labordeta.

Aún abunda el autor en este mismo tipo de consideraciones en múltiples pasajes de *Autopía* con alusiones más o menos crípticas y descontextualizadas, pero, en todo caso, hostiles a la izquierda. Reseñamos, sin la pretensión de ser exhaustivos, las más relevantes: «tiranías / colectivistas» (C. Alonso, III, p. 211), «apostólicos socialistas» (ibídem), «revolucionarios de la ínfima sed bastarda» (C. Alonso, III, p. 253), «muchedumbres / manipuladas de militantes» (C. Alonso, III, p. 283), «la prostituta democratización las masas redimidas» (C. Alonso, III, p. 251). Este conjunto de expresiones, que oscilan entre lo despectivo y lo sarcástico, vienen a confirmar la idea de que el poeta mantiene una desconfianza absoluta sobre las posibilidades liberadoras de cualquier fenómeno revolucionario fundamentado en el ideario social-comunista.

Esta hostilidad tan manifiesta tiene como corolario el intento de Labordeta por destruir la propia retórica y fraseología del marxismo por medio de la invención verbal («espectaculariado» [C. Alonso, III, p. 245]), el sarcasmo («las puertas [s]untuosas del palacio del proletariado» [C. Alonso, III, p. 276]) y, muy especialmente, la parodia. Un ejemplo de esto último aparece en uno de sus postreros autorretratos irónicos:

épico, transeúnte del 70 obispo
 conmutador de la telaraña intelectual
 acaso relaciones de producción o compléjido
 55 de las contradicciones de mis nuevas arrugas
 de viejecito ante el acusador autocrítico
 espejo de longitudes lunares energéticas
 (C. Alonso, III, p. 250)

En apenas seis versos se suceden varios términos pertenecientes a la jerga política marxista («relaciones de producción», «contradicciones», «autocrítico») empleados únicamente con una finalidad humorística. Este uso degradante de los vocablos revela, obviamente, que se ha producido un vaciamiento de su significado habitual, probablemente debido a que los conceptos originarios que representaban han dejado de resultar creíbles.

Esta misma inanidad de los significantes, acentuada si cabe, se presenta en otro pasaje de *Autopía* en el que creemos adivinar también un propósito de caricaturización, centrado ahora en las clases trabajadoras:

desposeídos millonarios burócratas que salen
 de las fábricas a manadas por pistolas alusivas
 totalmente redimidas al ejemplar hormigatorio
 10 absuelto por los tribunales populares de toda
 confiscación realmente propia al energúmeno mítico
 que nos inspira la leyenda de la fe revolucionaria, etc.
 (C. Alonso, III, p. 263)

El fragmento abunda en la fraseología huera —cuando no sarcástica— a la que antes hacíamos mención: «desposeídos», «redimidas», «tribunales populares»,

«confiscación» (en el sentido de «robo revolucionario»). Toda esta faramalla terminológica, repleta de lugares comunes, concluye, en gradación ascendente, con un verso último que parece remedar el estilo de un pasquín o una obra propagandística, y cuyo «etc.» final subraya la inutilidad de proseguir con un discurso radicalmente periclitado.

En resumidas cuentas, las críticas de Labordeta al marxismo y a la oposición política española de la época son tan reiteradas, y su alejamiento de cualquier planteamiento revolucionario subsiguiente tan absoluto, que no es de extrañar el cerrado silencio que la crítica, a menudo obsequiosa con el pensamiento de izquierdas, ha mantenido sobre este tema. Que sepamos, sólo F. Romo ha tratado el asunto con cierta amplitud. Bien es verdad que, casi a renglón seguido, se considera obligado a justificar su comportamiento en una nota a pie de página que parece constituir una especie de manifestación de «ortodoxia».¹⁵

Ahora bien, constatado el hecho, subsiste una interrogante: ¿cómo interpretar esta declarada hostilidad del poeta a la que por entonces constituía la ideología dominante en todos los ambientes «progresistas»? El propio F. Romo, desde la óptica de la izquierda, ha propuesto una explicación aduciendo el afianzamiento progresivo en el Labordeta maduro de un «escepticismo (...) conservador»¹⁶ que le llevaba a mirar con desconfianza cualquier tentativa de transformación social. Es esta tendencia al conservadurismo, según Romo, la que permite entender su «incomprensión del momento histórico» —nótese la pervivencia de la terminología marxista— que entonces vivía España, así como su falta de sintonía con las generaciones más jóvenes.

Creemos sinceramente que tales aseveraciones, en lo que atañe al supuesto carácter conservador de Labordeta, son insostenibles. Todo conservadurismo se basa, por definición, en la defensa de los valores establecidos y tiene como norte la tradición. Y si algo caracterizó a Labordeta, desde su juventud hasta sus últimos días, fue su heterodoxia, su rebeldía intelectual ante toda clase de estereotipos o convenciones sociales, así como una permanente actitud innovadora. Es verdad que no era un hombre de acción; pero aun así nunca se distinguió por la aceptación acrítica de la realidad: las duras invectivas contra la dictadura franquista, contenidas también en *Autopía*, dan fe de ello.

A nuestro modo de ver, la solución al enigma es mucho más sencilla, aunque, para según qué espíritus, más difícil de aceptar. En cierto modo, también en el terreno ideológico Labordeta fue un precursor. Supo ver con notable antelación lo que otros muchos se negaban a reconocer: que la aplicación de las teorías marxistas a la realidad, lejos de contribuir al progreso moral y material de los hombres, había supuesto, en términos globales, una regresión al despotismo, que se traducía en el aplastamiento de la conciencia individual, el adoctrinamiento sectario y la aparición de estados policiales. Así, pues, estaba claro que, por injusta que fuese la sociedad que le rodeaba —y ciertamente lo era la España de su tiempo—, el poeta no estaba dispuesto a apoyar un modelo político alternativo que, para la consecución de sus objetivos, tenía aún menos escrúpulos que el capitalismo a la hora de sacrificar lo que para él constituía el avance más significativo de la civilización: el respeto a la libertad y a la dignidad de las personas.

4. LA AUTOPIÍA METALÍRICA

Si ni las convenciones de la sociedad burguesa en la que vivía ni las teorías marxistas le resultaban satisfactorias, era en cierta medida esperable que Labordeta configurase algún tipo de alternativa a través de sus versos. Para encontrar este ideario alternativo hemos de bucear, necesariamente, en la cosmovisión del Labordeta último, es decir, en su *autopía*.

Tal como indicábamos en la introducción, si el término *metalírica* hace referencia al nuevo modelo poético desarrollado por el autor en torno a 1960, por *autopía* (utopía personal) entendemos el sustrato ideológico sobre el que se asienta la *metalírica* y, al mismo tiempo, la visión del mundo que emana de las composiciones que integran el «corpus» poético final del poeta aragonés.

Cabe, pues, a partir de estos datos, indagar en qué principios se sustentaba dicha cosmovisión. A este respecto, sería ingenuo, tratándose de un poeta y no de un pensador, buscar en la poesía labordetiana un «cuerpo de doctrina» o algo semejante. Pero, al contrario de lo opinado por F. Romo,¹⁷ estimamos que la obra final de Labordeta proporciona suficientes pistas para reconstruir las líneas básicas de un ideario que, sin alcanzar (como es lógico) la sistematización, resulta mucho más sólido y coherente de lo que generalmente se ha supuesto.

El primer aspecto destacable de la *autopía* labordetiana —y en gran medida, también sorprendente, dado su progresivo escepticismo— es su carácter resueltamente afirmativo, su apuesta por un mundo abierto a la aceptación del «otro», sin ninguna clase de distinguos:

Sí a todo dios
a todo día futuro del corazón universo
a toda criatura por misterio
(C. Alonso, III, p. 148)
a todo pequeño infinito
SÍ
(C. Alonso, III, p. 158)

En suma, frente al maniqueísmo de un presente escindido en ideológicas antagónicas que persiguen la destrucción mutua o la concepción cainita, heredera de la Guerra Civil, que aún perdura en la España de su tiempo, Labordeta lanza un mensaje completamente distinto: la necesidad de construir un mundo en el que, por encima de las diferencias o las discrepancias, hallen cabida todas las personas. Se trata, en definitiva, de una profunda expresión de humanismo, que se concreta en la defensa de la dignidad individual: toda persona («criatura») es, en principio, un «misterio», un microcosmos («pequeño infinito»), dotada de posibilidades creadoras que nadie tiene derecho a destruir o aherrojar.

Esta visión positiva del ser humano, en cuanto criatura individual, se completa con la aceptación, igualmente inequívoca de los ciclos de la vida y de la naturaleza, tal como queda de manifiesto en este pasaje de factura letrista:

SÍ al invierno verano primavera otoño
al laberinto de las criaturas terrestres
a los paisajes del mundo y del universo corazón
al pasado al presente al futuro de las creaciones
(C. Alonso, III, p. 148)

El proceso culmina con la aceptación última que el poeta, sobreponiéndose quizá al pesimismo que le invadía en sus años finales, hace de sí mismo, en lo que constituye una suerte de reafirmación personal:

Sí a ti y aun
a mí mismo
para siempre

(C. Alonso, III, p. 148)

El aprecio por el ser humano, visto en su dimensión individual, se reitera en versos aislados de otras composiciones: así, el hombre es definido como «luminoso animal elegíaco» (C. Alonso, III, p. 144); pero también como «frenético inquilino del (...) instante desvanecido» (ibídem), en alusión a lo efímero de su existencia, pues la plena aceptación de las leyes de la vida y de la naturaleza conlleva no sólo el goce y la belleza, sino también, como luego veremos, el sufrimiento y la muerte.

Un segundo punto que conviene analizar en este apartado es el modelo de sociedad proyectado por el poeta. Hemos visto con anterioridad el rechazo de Labordeta tanto del sistema capitalista como del socialista. Por esa razón, un mundo construido sobre el presupuesto del respeto a la dignidad y la capacidad creadora del ser humano no podía situar en la cumbre a los defensores de los poderes económicos ni al doctrinarismo ideológico. La primacía, en su opinión, debía corresponder a quienes representaban lo más excelso de la cultura humana:

Hacia el gobierno mundial /de los/ poetas /y /de /los/ Físicos/
ocio /creador

(C. Alonso, III, p. 158)

Pese a las apariencias, no parece que nos hallemos aquí ante la pretensión de fundar una especie de república platónica. No se trata tanto, a nuestro juicio, de que el poder político sea ejercido directamente por los científicos y los artistas —el poeta era muy consciente de la inviabilidad de una propuesta semejante— como de que la cultura, en su expresión más valiosa y depurada, ocupe la cúspide en la jerarquía de las actividades humanas. El último sintagma de este pasaje («ocio creador») parece sugerir una futura civilización en la que la tecnología habrá resuelto las necesidades básicas y la existencia podrá emplearse íntegramente en desarrollo de la creatividad personal.

Labordeta se daba cuenta de que, en todo caso, el proyecto de establecer una sociedad de tales características sólo podría materializarse a largo plazo, de ahí que reserve a las generaciones futuras la culminación de la tarea:

Jóvenes/ estrepitosos/ violan/ a /las /ancianitas/ melancólicas/ de/ la/
Universidad /Popular/ y plutocrática

(C. Alonso, III, p. 158)

En términos ciertamente violentos («estrepitosos», «violan»), que sugieren una revolución transformadora, el poeta anuncia el advenimiento de una próxima generación que acabará con la vieja división ideológica («ancianitas melancólicas»), tanto en su vertiente marxista («Universidad Popular») como capitalista («plutocrática»).

Parece advertirse en todo este proyecto labordetiano de situar la poesía y la ciencia en la cima de la futura sociedad un cierto aristocratismo, no de índole social, sino

de naturaleza artística o intelectual. La impresión se hace más consistente al examinar otros fragmentos en los que el autor se aferra con pasión a su vocación creadora:

la calle ama vecino júntate al vulgo
 aúlla en el fútbol y en las construcciones sindicales
 pero no olvides nunca tu torre de marfil a la hora
 [del ensueño

(C. Alonso, III, p. 135, vv. 1-3)

En otras palabras, en cuanto hombre o ciudadano él es uno más y forma parte de la colectividad con los mismos derechos y obligaciones, mas en cuanto poeta se distingue claramente del «vulgo»: su actividad es única, especial, y está reservada a lo más íntimo de su personalidad y su albedrío; constituye, en suma, un territorio inexpugnable y sagrado que nadie debe profanar. Recurriendo a una espléndida metáfora, el poeta viene a ser una «crisálida/ incesante» (C. Alonso, III, p. 136), un ser encerrado en su ovillo de seda que labora incansablemente en su búsqueda de la verdad última de las cosas.

Esta apasionada reivindicación de la actividad creadora nos permite enlazar con otro de los puntales básicos de la *autopía* de Labordeta: la defensa acérrima de la libertad individual. La oposición entre lo individual (signo de liberación) y lo colectivo (símbolo de la opresión y el fanatismo) está ampliamente documentada en los inéditos de mediados de los 60. Es especialmente destacable la aversión del poeta a la muchedumbre. Las multitudes son vistas siempre de manera negativa, como simple rebaño de fanáticos al que los poderosos manipulan con facilidad:

las turbas
 adoran a sus tiranos
 de padre y muy señor mío

(C. Alonso, III, p. 80, vv. 33-35)

Los ejemplos menudean en *Autopía* con caracteres aún más despectivos e incluso violentos:

las muchedumbres excelsas de vinagre y calcetín sudado
 y sus divinos presidentes del pueblo absolutamente absolutos

(C. Alonso, III, p. 250, vv. 38-40)

no
 no me deis
 la multitud
 que asesina o adora.

(C. Alonso, III, p. 285-286, vv. 7-10)

Este rechazo a las masas refleja también la desconfianza de Labordeta en cualquier acción de signo colectivo, como la revolución que planteaba el marxismo. Su interés se centra, por el contrario, en el «hombre esencial», en ese ser común y corriente («pérez gómez») situado al margen de los acontecimientos históricos, en el que el poeta personifica la máxima expresión de la dignidad humana:

del mundo olvidado
 olvidado
 15 del buen pérez gómez

ante el que yo me inclino
 con respeto
 el individuo fiel
 al individuo

(C. Alonso, III, pp. 282-283)

La defensa del individualismo se completa, tal como cabía suponer, con la reafirmación de la propia personalidad del autor. Con inusitada vehemencia, el poeta eleva la voz para defender su conciencia, única e irrepetible, en un mundo en el que el gregarismo ideológico de dos sistemas contrapuestos —en el fondo, tribal— amenaza con aniquilar cualquier vestigio de independencia personal:

Miro en derredor
 y no veo sino
 frustradas esperanzas inútiles
 revolucionarios vanos
 5 conservadores eficaces
 he de defender mi alma
 la mía
 lo único que tengo

(C. Alonso, III, p. 206)

Y esta determinación del poeta por salvaguardar su propio albedrío, pero también el de cada uno de sus semejantes, culmina con una imprecación, un grito que se alza contra toda forma de tiranía:

qué queréis
 que os diga
 enemigos míos!
 libertad
 libertad
 40 libertad

(C. Alonso, III, p. 212)

¿Cuál era creía Labordeta que podía ser su misión, en cuanto creador, en un mundo, ciertamente mejorable, pero aún dominado por la irracionalidad y la violencia? Abandonando el papel de «sacerdote mágico» que había asumido en la década anterior, el poeta se presenta ahora como un «científico del mundo» (C. Alonso, III, p.), una especie de investigador que no se rige por el método experimental y objetivo, sino mediante una sensibilidad especial con la que está dotado:

sabio del universo que se oculta tras unos labios hermosos
 en su observatorio del corazón toma el pulso a la vida (...)
 poeta investigador del eterno noema, de la pura metalírica

(C. Alonso, III, p. 22, vv. 1-2 y 11)

En consonancia con esta idea de un poeta que indaga en lo más recóndito de sí mismo y de los demás, los temas de su poesía abarcarán las eternas pulsiones e inquietudes del ser humano, enumeradas por el poeta con expresiones de belleza pocas veces igualada:

5. EL LEGADO DE MIGUEL LABORDETA: HUMANISMO, LIBERTAD

A Miguel Labordeta no le ha llegado aún la hora de la justicia. Pero el «silencio estúpido»¹⁸ que su amigo y editor Julio Antonio Gómez denunciaba pocos años después de su muerte ha ido dando paso, con el correr del tiempo, a una atención y aprecio crecientes por parte de la crítica y un sector no desdeñable del público. Quizá, por las características mismas de su poesía, no alcanzará nunca la estimación de la mayoría, aunque creo que tampoco carecerá jamás de un puñado de lectores fervorosos.

Se ha hablado a veces de la «equivocación vital» del poeta al retornar a Zaragoza y asumir una serie de obligaciones administrativas y familiares que truncaron fatalmente su carrera literaria. Pensamos que quienes así opinan confunden el efecto con la causa. A la altura de 1951, Labordeta se encontró con que su llamamiento en favor de una «poesía auténtica» que cantara «las verdades eternas del hombre» y se opusiese con igual fuerza a «la estupidez burguesa» y al «analfabetismo plebeyo» no hallaba eco entre sus contemporáneos. Aunque propugnaba, como muchos de los poetas de los años 50, la necesidad de rehumanizar el mensaje poético, nunca compartió plenamente los postulados de la denominada «poesía social», en especial la tesis, básicamente marxista, de que el arte debía consagrarse al servicio de la revolución. Poeta inconformista, su rebelión tuvo siempre un carácter estrictamente individual y se orientó a la defensa de los valores del espíritu, ahogados, a su modo de ver, por una civilización tecnológica en la que primaba la automatización y el gregarismo.

Ante el dilema de continuar la estela que le marcaba la moda poética del momento o permanecer fiel a su propia conciencia como creador, Labordeta no dudó en escoger el camino de la libertad y la independencia más absolutas. Fue un acto de coherencia y valentía admirables, pero que le condujo irremisiblemente a la soledad. Aislado, optó por regresar a Zaragoza aun a sabiendas de que aquella decisión suponía en la práctica renunciar a cualquier aspiración literaria de altura.

A partir de ese momento, Labordeta, que ya había sufrido el rechazo de la España oficial tras la aparición de sus primeros libros, sintió también la marginación procedente del campo opuesto, de sus antiguos compañeros de generación pasados en masa a la poesía social. Ello explica la ausencia general, salvo contadas excepciones, de los poemas de Labordeta en las antologías de los años 50 y 60, en las que, sin embargo, hallaron cabida autores de muy segunda fila que se ajustaban a los cánones poéticos vigentes. La temprana desaparición del autor no hizo sino agrandar el silencio al que hacíamos referencia al comenzar este apartado. Aun hoy, transcurridos ya treinta y cinco años de su muerte, el poeta dista mucho de haber alcanzado el reconocimiento al que su calidad le hace acreedor. Que en la raíz última de este confinamiento de Labordeta al reino de lo raro y lo extravagante está su insobornable independencia y su actitud crítica frente a toda clase de doctrinas y banderías nos parece indudable, y es algo que con toda franqueza ha corroborado una persona tan significada políticamente como su hermano José Antonio:

«Miguel fue un rebelde cultural. Un poeta que nunca ha podido ser manipulado por la derecha y que para la izquierda dogmática y trivial ha resultado molesto».¹⁹

La determinación de Miguel Labordeta de seguir su propio camino poético le redujo, como hemos visto, a una posición marginal; pero, al mismo tiempo, supuso la

salvación de su faceta creadora. Desde la soledad de su «destierro» zaragozano siguió buscando afanosamente nuevas vías de expresión por las que encauzar su sensibilidad poética, esfuerzos que fructificaron con el surgimiento de la *metalírica*, una de las aportaciones más originales a la poesía española de la segunda mitad del siglo XX. Y a pesar de que, en el plano personal, su escepticismo y frustración se fueron acrecentando con el paso de los años, ello no impidió que siguiera defendiendo hasta el final sus convicciones poéticas más arraigadas: el valor intrínseco de la poesía, en cuanto expresión de lo más valioso del espíritu humano, y el papel del poeta como receptor e intérprete del dolor, de la desazón y de la dicha inherentes a la existencia.

Porque aquel hombre solitario, celoso de su «yo» individual, que tantas veces clamó contra la estupidez e irracionalidad de los hombres, guardó siempre un fondo de amor inextinguible a sus semejantes. Un amor que le impulsó a defender la dignidad personal y la libertad individual frente a toda clase de tiranías, en especial frente a aquellas que se presentaban con engañosa apariencia de liberación. Muestra evidente de esta confianza ilimitada en el ser humano es que, a pesar del fracaso poético que cosechó en vida, nunca perdió la esperanza de que en un futuro más o menos lejano habría alguien dispuesto a leer sus versos. Fue esta esperanza la que dictó las palabras finales de *Oficina de horizonte*, todo un testamento vital en apenas un par de líneas que, para quienes amamos sus versos, resulta imposible leer sin emoción:

«Para ti, hermoso desconocido, que me leerás locamente dentro de mil años;
para ti mi mensaje humano por encima de todo.»

(C. Alonso, II, p. 244)

BIBLIOGRAFÍA

1. Obra poética: textos consultados

Obra completa de Miguel Labordeta (3 vols.), El Bardo, Barcelona, 1983 (ed. de Clemente Alonso).

Obras Completas de Miguel Labordeta, Javalambre (Colección Fuentetodos), Zaragoza, 1972.

2. Otras obras y artículos consultados

ALCRUDO, J. (ed.) (1977), *Miguel Labordeta, un poeta en la posguerra*, Ed. Alcrudo, Zaragoza.

BLANCO AGUINAGA, C., y otros (1983), *Historia social de la literatura española (en lengua castellana)*, 3 vols., Editorial Castalia, Madrid.

LABORDETA, J. A. (1979), «En el aniversario de un rebelde», en *Andalán*, núm. 229, 3-9 de agosto de 1979, Zaragoza.

LABORDETA, J. A., y DELGADO, J. (1987), *Recuerdo de Miguel Labordeta*, Diputación Provincial, Zaragoza.

ROMO, F. (1988), *Miguel Labordeta: una lectura global*, Universidad de Zaragoza (PUZ), Zaragoza.

SENABRE, R. (1972), «Prólogo», en *Obras completas de Miguel Labordeta*, Javalambre, Zaragoza.

SENABRE, R. (1970), «Labordeta en varios tiempos», en *Samprasarana (Boletín de los Colegios de Sto. Tomás de Aquino)*, Zaragoza, febrero de 1970.

TELLO, R. (1972), «Prólogo», en *Autopía*, El Bardo, Barcelona.

TUSÓN, V., y LÁZARO, F. (1981), *Literatura española*, Ed. Anaya, Madrid.

NOTAS

1. Tras consultar a un especialista, supo que padecía una grave malformación de una de las válvulas del corazón. Al parecer, el poeta mantuvo en secreto este dato para no preocupar a sus familiares. Vid. Labordeta (1987), pp. 77-79.

2. En este trabajo se examinan particularmente los inéditos de entre los años 1960-1969 (recogidos en el tomo III de la *Obra completa de Miguel Labordeta*, editada por Clemente Alonso en 1983). Todas las citas textuales labordetianas de nuestro trabajo proceden también de esta edición de C. Alonso.

3. Hablando de su nueva poesía, comenta lo siguiente: «Se titula Metalírica —Más allá de la lírica— y es muy posible que se publique dentro de treinta años» (*Heraldo de Aragón*, 31 de diciembre de 1967). La distinción conceptual entre *epilírica* y *metalírica* databa ya de los años 1950-51 (apud Romo, 1988, p. 57).

4. *Autopía* o *Autopía de una nueva Metalírica* (existen dudas respecto al título exacto que quería darle su autor) era la obra en la que el poeta estaba trabajando poco antes de su muerte. En realidad no pasó de la fase de borrador. Como dato curioso podemos añadir que fue escrita en un diario de cocina (cfr. Romo (1988) pp. 268 y 322).

5. La llamada *poesía social* no es sino una de las manifestaciones de un movimiento literario más amplio, característico de los años 50, denominado *realismo social* (vid. Blanco Aguinaga (1983, pp. 183 y ss.). El término, aunque consagrado en la historia de la literatura española, ha sido criticado muchas veces por impreciso. Hay que tener en cuenta que el propio Labordeta se consideraba en parte un poeta social, si bien en un sentido muy distinto al de los hoy considerados propiamente como «poetas sociales».

6. Recordemos, por ceñirnos a las figuras más destacadas, que tanto Blas de Otero como Celaya militaron en el Partido Comunista. El primero se afilió ya en 1951.

7. Apud Blanco Aguinaga (1983), III, p. 194.

8. Apud Tusón (1981), p. 508.

9. En 1950 publicó en *España* (Núm. 47) su famoso artículo «Poesía revolucionaria». En 1951, «Ni poesía pura ni poesía popular» en *Correo Literario*, nº 20, Madrid. De 1951 parece datar también el *Segundo Manifiesto (Ópico) Jounakós*. Los textos entrecuadrados proceden de la edición de C. Alonso (1983), I, pp. 61 y 62.

10. Una respuesta mucho más diáfana a esta cuestión aparecía ya en «Poesía revolucionaria»: «Hay una cosa clara: raras veces la poesía auténtica es popular». (Apud, Alonso, 1983, I, p. 58).

11. Apud, Blanco Aguinaga (1983), I, pp. 24-25.

12. Vid. Romo (1988), p. 432. Romo menciona el término «totalitarismos», pero parece claro que el contexto de la frase exige leer «totalitarios».

13. Romo (1988), pp. 72 (en nota) y 329.

14. Es inevitable, en este punto, evocar los sobrenombres adulatorios de algunos líderes comunistas aiáticos en los años 60: el «Gran Timonel» (Mao), «el Gran Líder» (Kim Il Sung, cuyo hijo, Kim Il Jong sería designado más tarde como el «Querido Líder»). Recuérdense también las constantes alusiones de la maquinaria propagandista soviética de los años 40 y 50 al «querido camarada Stalin».

15. «No nos recreamos en sacar a la luz rasgos que implican cierto conservadurismo de nuestro autor. Pero es imprescindible contemplar la totalidad de sus escritos para llegar a una imagen crítica y objetiva de su significación y trayectoria.» (Romo, 1988, p. 394).

16. Romo (1988), p. 326. Vid. también p. 32.

17. Romo (1988), p. 434.

18. En un brevisimo prólogo a las *Obras completas de Miguel Labordeta* (1972).

19. Labordeta (1979).



LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

Clara SANCHO MARTÍN
Profesora-tutora de la UNED de Calatayud

INTRODUCCIÓN

En el Modelo Educativo aragonés, aprobado en las Cortes de Aragón con sus 116 resoluciones en las sesiones del 8 y 10 de junio de 1988, se hacen menciones explícitas a la Orientación Educativa, instauración de Equipos de Apoyo, dotación de los Departamentos de Orientación y funciones y estructuración de los Servicios de Orientación para Aragón.

Las transferencias educativas llegan el 1 de enero de 1999. Desde entonces, la publicación de Decretos, Órdenes, Resoluciones e Instrucciones ha venido configurando de manera particular la intervención y actuaciones de los Servicios de Orientación en Aragón.

El 29 de junio de 2000 el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón firmó con los agentes sociales el Pacto por la Educación en el que se concretan siete medidas relacionadas con la atención a la diversidad. Una de ellas es la definición de una red de orientación para el curso 2000-2001 lo que significará la consolidación de los Departamentos de Orientación en todos los IES, la reordenación y ampliación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) con nuevos profesionales y la ampliación de los efectivos de profesorado especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje allí donde sea necesario.

El 19 de diciembre de 2000 (BOA del 27 de diciembre) la Dirección General de Renovación Pedagógica publicó el Decreto sobre alumnos con necesidades educativas especiales, que supone una incorporación significativa de medidas relacionados con la atención a la diversidad del alumnado escolarizado en los centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma.

Este Decreto en su artículo 8 indica que la orientación es uno de los principios básicos sobre los que se desarrolla la actividad educativa y que la intervención psicopedagógica tiene como objetivo el desarrollo integral del alumno por medio de la prevención y el asesoramiento continuo a lo largo de todo el proceso educativo teniendo en cuenta que la acción tutorial está profundamente ligada a la función orientadora.

Este mismo decreto en el artículo 5 señala que el Departamento de Educación garantizará la atención del personal de orientación a través de los Equipos de Orien-

tación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria, y los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria y en Educación Permanente de Adultos. En los centros de educación especial la persona cualificada encargada de esta orientación especializada será un pedagogo, psicólogo o psicopedagogo.

Tras la aprobación del Decreto, se han sucedido Órdenes, Resoluciones e Instrucciones que constituyen nuestra normativa en relación con la atención a la Diversidad. En este momento nos encontramos a la espera de la publicación del Decreto de Orientación del que el Departamento ha elaborado un borrador que ha dado a conocer a la comunidad educativa, al mismo tiempo que ha posibilitado mediante la organización de Jornadas y debates con los profesionales de la orientación la recogida de alegaciones y aportaciones al mismo.

MODELO DE ORIENTACIÓN

El Modelo de Orientación en nuestra Comunidad Autónoma recoge la normativa del MEC e incorpora directrices y peculiaridades propias derivadas de los Decretos, Órdenes, Resoluciones e Instrucciones elaboradas por el Departamento de Educación desde las transferencias educativas en enero de 1999.

El Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, destina el artículo 8 a la Orientación en el proceso educativo y señala:

1. La orientación es uno de los principios básicos sobre los que se desarrolla la actividad educativa, tal como recoge la Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo, señalando asimismo que forma parte de la función docente. La orientación debe contribuir al logro de una educación integral en la medida en que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizados de la educación que hacen posible la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

2. La intervención psicopedagógica ha de contribuir a la mejora de la institución escolar, mediante un apoyo permanente que ayude a los centros a fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, a incorporar innovaciones metodológicas y materiales didácticos, a establecer medidas de atención a la diversidad y a desarrollar estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado escolarizado.

3. El objetivo de la intervención psicopedagógica debe ser el desarrollo integral del alumnado por medio de la prevención y el asesoramiento continuo a lo largo del proceso educativo, tomando como referencia básica el propio alumno, el centro y el entorno social en que se desenvuelve.

Por lo tanto, podemos observar que desde este Decreto se señalan *contenidos básicos para la Orientación*:

La atención a la diversidad del alumnado según capacidades, motivación, intereses y estilos cognitivos para el logro de una educación integral.

El apoyo permanente en el proceso para la mejora de la Institución escolar, entendida como una comunidad educativa en la que participan padres, profesores y alumnos.

La prevención y la intervención en procesos complejos desde un enfoque multidisciplinar e interinstitucional.

La incorporación de procesos de evaluación continua y de mejora de la calidad.

Asimismo, tanto en este Decreto como en la normativa autonómica posterior, aparecen referencias a los Servicios de Orientación perfilando el modelo del que resaltamos las siguientes características:

A) En cuanto al ámbito de actuación

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Secundaria

Educación Especial

Educación de Personas Adultas

B) En cuanto a las Funciones de la Orientación

Detección y Atención temprana de las necesidades educativas de los alumnos.

Desarrollo de Programas preventivos

Evaluación Psicopedagógica de los alumnos y propuesta de la modalidad o recursos para su escolarización

Intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñando estrategias vinculadas a la comunidad educativa

Apoyo a la función tutorial desde la corresponsabilidad

Orientación académica y/o profesional

C) Principios de Actuación

De normalización de los servicios

De máxima integración escolar

De individualización de la enseñanza

De compensación educativa de las desigualdades derivadas de condiciones desfavorecidas

De participación y colaboración con otras instituciones y entidades sin ánimo de lucro

De intervención multidisciplinar

D) En cuanto a la Estructura

Equipos de Orientación en Infantil y Primaria

Departamentos de Orientación en Educación Especial, Secundaria y Educación de Personas Adultas

Los Equipos de Orientación Educativa

Desarrollan su actuación en los centros de Educación Infantil y Primaria.

La función de prevención y detección precoz de las dificultades de los alumnos es realizada por los Equipos de Atención Temprana cuya actuación se desarrolla en el primer Ciclo de Educación Infantil (Escuelas Infantiles y Guarderías del Ayuntamiento y de la Diputación General de Aragón).

Están compuestos por pedagogos, psicólogos o psicopedagogos, trabajadores sociales y logopedas en número variable según las necesidades sociales y pedagógicas del sector en general y de los centros que atienden en particular.

En el Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Primaria intervienen los Equipos Generales formados por Orientadores del Cuerpo de Secundaria de la Especialidad de Psicopedagogía y Trabajadores Sociales del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional de la especialidad de Servicios a la Comunidad.

El número de los profesionales que forman los Equipos es variable en función de las necesidades.

El funcionamiento de estos EOEPS, quedó establecido en la Orden de 9 de diciembre de 1992 y en las instrucciones posteriores del MEC.

Algunas de estas funciones quedan resaltadas en la normativa autonómica. Así, en las instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 8 de noviembre de 2001 se asignan diferencialmente a los miembros de los EOEPS las siguientes funciones, que serán abordadas no por ello, desde un tratamiento interdisciplinar:

Psicólogos y Pedagogos

Apoyo especializado en los procesos de elaboración, aplicación evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares de Etapa, teniendo especial relevancia el Plan de Acción Tutorial, así como de la Programación General Anual en la que deberá incluirse el Plan de Atención a la Diversidad.

Definición de criterios y procedimientos para establecer medidas de atención a la diversidad en colaboración con Jefatura de estudios, tutores y profesores de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, y de Compensación Educativa.

Colaboración con el tutor y profesorado del centro en la detección de necesidades.

Identificación y valoración de las necesidades educativas especiales a través de la evaluación psicopedagógica.

Otras actuaciones de intervención directa con el alumnado en el marco de la atención a la diversidad y/o a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Trabajadores sociales

Proporcionan información acerca de los recursos existentes en la comunidad y del procedimiento para la consecución de los mismos.

Detectan indicadores de riesgo de inadaptación escolar y social.

Desarrollan intervenciones preventivas encaminadas a la adquisición de hábitos adecuados.

Informan a los tutores de los aspectos familiares y sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades, sobredotación, situaciones desfavorecidas a nivel social o cultural o manifestar graves dificultades de adaptación escolar.

Facilitan la integración social de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Participan en tareas de formación de padres, de orientación familiar y de creación de vínculos adecuados familia-centro.

Los EOEPS, que mantienen miembros en sus plantillas que provienen todavía de la fusión de los SOEVS y Equipos Multiprofesionales anteriormente a la creación de la Especialidad de Psicopedagogía en el Cuerpo de Profesores de Educación Secun-

daria, tienen un funcionamiento sectorizado, atienden por tanto a los centros que tienen asignados y conjuntamente prestan atención al sector para la resolución de las demandas que se establecen.

En Zaragoza, hay diez orientadores desarrollando su labor en centros de Primaria, dos de ellos tienen un solo centro y el resto dos. Son orientadores residuales de la convocatoria de proyectos SAPOE o PIPOE que se inició en el curso 88-89.

Los Departamentos de Orientación

Los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Especial.

El presente curso escolar 2003-2004 ha contemplado la dotación de un orientador del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria de la especialidad de Psicopedagogía para los centros de Educación Especial. En tanto su regulación definitiva, este profesional viene desarrollando las siguientes funciones marco:

Participación para la elaboración de los documentos institucionales del Centro
Asesoramiento a la Comisión de Coordinación Pedagógica

Evaluación psicopedagógica del alumnado en corresponsabilidad con el profesorado del centro

Colaboración con el profesor tutor y los profesionales implicados para la elaboración y evaluación de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas

Participación en la elaboración de programas de desarrollo específico desde estrategias colaborativas

Participación en el proceso de orientación educativa y profesional del alumnado así como su inserción en la vida adulta

Coordinación con los Equipos de Atención Temprana, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y con los Departamentos de Orientación de los IES. Asimismo con los diferentes Servicios educativos, sociales y sanitarios que intervienen directamente con el alumnado

Favorecer la implicación y la participación de las familias en la educación de sus hijos, bien sea desde el asesoramiento o la implicación en intervenciones conjuntas.

Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria

En todos los Institutos Públicos existe un Departamento de Orientación que cuenta con un profesor de la especialidad de Psicopedagogía, un profesor de ámbito científico-técnico, un profesor de ámbito socio-lingüístico, un profesor de apoyo al área práctica, un profesor de pedagogía terapéutica y otros profesionales de apoyo entre los que se pueden incluir el profesorado de compensatoria o trabajador social.

La regulación de estos Departamentos de Orientación parte de la legislación del MEC, contextualizada por la normativa autonómica en aspectos relativos fundamentalmente a:

La evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, sobredotación o bien de condiciones socioculturales desfavorecidas o de graves problemas de adaptación escolar.

La intervención del Departamento de Orientación en la institución educativa para la implementación de las medidas de atención a la diversidad que se contemplan en la Comunidad Autónoma.

En los Centros Privados Concertados también existe la figura del orientador con funciones de evaluación psicopedagógica, de apoyo al profesorado, de intervención con el alumnado y las familias, así como de docencia directa y de coordinación con otros servicios educativos y sociales.

Los Departamentos de Orientación en la Educación permanente de Adultos

Pendiente de su regulación por la normativa autonómica, el marco en que se desarrolla la actuación de los orientadores de estos centros se recoge en las conclusiones de las Jornadas organizadas por el Departamento de Educación de nuestra Comunidad para la presentación de alegaciones al Borrador del Decreto de Orientación.

El objetivo de la orientación de las personas adultas, en el marco del aprendizaje permanente, será contribuir a la realización personal de los sujetos, a la participación ciudadana activa, a la integración social y laboral, de los aragoneses que hayan superado la edad de escolarización ordinaria y especialmente de aquellos colectivos en riesgo de exclusión social, laboral o educativa.

En el marco de la Ley 16/2002, de 28 de junio, de Educación permanente de Aragón y ligada a las actuaciones de educación permanente contempladas en el art. 7, la orientación en los centros públicos de educación de adultos, se desarrolla en los siguientes ámbitos:

- Orientación sobre el proceso de aprendizaje
- Orientación sobre itinerarios académicos y formativos
- Orientación profesional y para el empleo
- Orientación para la toma de decisiones en el ciclo vital
- Con las actuaciones siguientes:
 - Presentación de propuestas al equipo directivo y al claustro para la elaboración o modificación del Proyecto Educativo y la Programación General Anual
 - Elaboración, según directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación de las personas adultas en su ciclo vital y el plan de acción tutorial
 - Colaboración en el desarrollo del plan de orientación y plan de acción tutorial del centro
 - Asesoramiento e intervención en la Valoración Inicial del alumno —VÍA—
 - Realización desde la corresponsabilidad de las evaluaciones psicopedagógicas pertinentes
 - Participación en la elaboración del consejo orientador
 - Información y orientación sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales
 - Asesoramiento sobre los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo

Impulso hacia las iniciativas de autoempleo, preferentemente las promovidas por el Gobierno de Aragón

Colaboración con el entorno socio-laboral y con las instituciones y organismos pertinentes

Promoción de la investigación educativa, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

RECURSOS DE ORIENTACIÓN

En Educación Infantil y Primaria: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Provincia de Huesca

Equipo de Atención Temprana

P.º Lucas Mallada, s/n. 22006 Huesca. Tfno. 974 245 936

Equipo Sector Bajo Cinca

Arietas, 19. 22520 Fraga. Tfno. 974 473 021

Equipo Sector Somontano-Cinca M. Litera

Plza. Santa María, 2. 22400 Monzón. Tfno. 974 415 858

Equipo Sector Hoya-Monegros

P.º Lucas Mallada, s/n. 22006 Huesca. Tfno. 974 245 366

Equipo Sector Serrablo-Jacetania

Luis Buñuel, s/n. 22600 Sabiñanigo. Tfno. 974 482 139

Equipo Sector Sobrarbe-Ribagorza

Ángel Samblancat, 10. 22430 Graus. Tfno. 974 546 062

Provincia de Teruel

Equipo de Atención Temprana

Avda. Sres. Baselga, s/n. 44760 Utrillas. Tfno. 978 758 056

Equipo Sector Andorra

San Isidro Labrador, 2. 44500 Andorra. Tfno. 978 843 478

Equipo Sector Cantavieja

Ctra. de la Iglesuela, s/n. 44140 Cantavieja. Tfno. 964 185 208

Equipo Sector Utrillas

Avda. Sres. Baselga, s/n. 44760 Utrillas. Tfno. 978 758 355

Equipo Sector Alcañiz

Las Monjas, 17. 44600 Alcañiz. Tfno. 978 832 881

Equipo Sector Calamocha

Melchor de Luzón, 6. 44200 Calamocha. Tfno. 978 731 797

Equipo Sector Teruel

Miguel Servet, 2 bajos. 44002 Teruel. Tfno. 978 602 693

Provincia de Zaragoza

Equipo de Atención Temprana 1

José Galiay, s/n. 50008 Zaragoza. Tfno. 976 427 526

Equipo de Atención Temprana 2

José Galiay, s/n. 50008 Zaragoza. Tfno. 976 413 612

Equipo Sector 1

Cañón de Añisclo, s/n. 50015 Zaragoza. Tfno. 976 529 587

Equipo de Sector 2

José Galiay s/n. Tfno. 976 594 413

Equipo Sector 3

Castellote. 50017 Zaragoza. Tfno. 976 300 382

Equipo Sector 4

P.º M.ª Agustín, 41. 50004 Zaragoza. Tfno. 976 227 751

Equipo de Motóricos

José Galiay, s/n. Tfno. 976 413 595

Equipo Sector Calatayud

Ramón y Cajal, 1-2º. 50300 Calatayud. Tfno. 976 884 187

Equipo Sector Ejea de los Caballeros

P.º de la Constitución, s/n. 50600 Ejea. Tfno. 976 662 877

Equipo Sector de la Almunia

Goya, s/n. 50100 La Almunia. Tfno. 976 812 552

Equipo Sector Alagón

Chacón, 20. 50630 Alagón. Tfno. 976 613 442

Equipo Sector Caspe

Gumá, s/n. 50700 Caspe. Tfno. 976 631 608

Equipo Sector Fuentes de Ebro

Plza. de la Constitución, 4. 50740 Fuentes de Ebro. Tfno. 976 160 938

Equipo Sector Tarazona

Plaza de la Merced, 6. 50600 Tarazona. Tfno. 976 644 787



EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y EL ROL DEL PROFESOR CON ALUMNOS INMIGRANTES

Antonio SIPÁN COMPAÑÉ

Doctor en Ciencias de la Educación

Licenciado en Filología Románica

Profesor-tutor del Centro de la UNED de Calatayud

MODALIDADES DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Los alumnos extranjeros, pertenecientes a las más diversas culturas y lenguas, que acuden a nuestros centros de enseñanza se ven sometidos al aprendizaje de la lengua del país de acogida en la modalidad de enseñanza *formal*, sistema que no siempre responde ni satisface sus expectativas, ya que:

a) supone un método lento y perfeccionista de aprendizaje, cuando lo que pretende es integrarse lo antes posible en el grupo social;

b) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se producen frecuentes correcciones en los diversos aspectos del habla y/o de la lengua, lo que le lleva a enfrentarse a su propia capacidad de aprendizaje, hecho que resulta muy negativo con determinado tipo de alumnos;

c) se aprende un vocabulario que en muchas ocasiones no es el adecuado y le resulta infantil, o demasiado técnico, o de temas que para nada le interesan;

d) no se tienen en cuenta, durante el desarrollo del trabajo real de la clase, las distintas procedencias de estos alumnos, siendo su lengua vernácula distinta en cada caso, por lo que las transferencias o intraferencias que hagan de su lengua materna van a ocasionar situaciones más o menos propicias lo mismo para el aprendizaje correcto que para la producción y/o consolidación de errores;

e) en opinión de Ana Isabel Blanco¹ el sistema formal de enseñanza le exige un esfuerzo deliberado para aprender determinadas estructuras gramaticales, vocabulario, reglas de pronunciación, etc., en contraste con el aprendizaje informal que realiza fuera de las horas lectivas y que se traduce, según esta autora, en un aprendizaje inconsciente, intuitivo, sin esfuerzo, ya que se produce *a partir de la observación y de la participación directa en la comunicación*.

Al respecto, Enric Prats (2003) afirma que *la adquisición informal de la lengua por inmersión en el contexto y el aprendizaje formal de la lengua son procesos paralelos y no excluyentes, y cada uno ocupa su lugar y su momento. El primero es suficiente para conocer la lengua real, la de la calle, y es un proceso inconsciente y pasi-*

vo que permite desarrollar sus aspectos más mecánicos, como el léxico coloquial, las reglas básicas de morfosintaxis, la fonética al uso y el conocimiento empírico de la situación sociolingüística, y también algunos aspectos expresivos, como determinados giros lingüísticos, ironías y dobles sentidos, etc. El segundo es un proceso consciente y activo, que puede ser dirigido o autónomo, y que se debe encaminar a reforzar los anteriores (nunca a contradecirlos), rematando los aspectos mecánicos, pero sobre todo debe orientarse a perfeccionar los aspectos expresivos de la lengua: coherencia del discurso, adecuación al contexto, conocimiento de la diversidad lingüística y, por encima de todo, producción abierta de textos orales y escritos que permitan incrementar el horizonte comunicativo del alumno.

Sin embargo, independientemente de los sistemas, de las situaciones y de los métodos de aprendizaje que se utilicen, aun partiendo del desconocimiento total de la lengua del país de acogida, porque es reciente la llegada del inmigrante y aún permanece centrado en las convivencias sociales con otros compatriotas suyos, absorbido en su «gheto», la enseñanza en un centro educativo siempre debe realizarse en la modalidad de enseñanza formal, por definición propia, lo que no obsta para que se consideren planteamientos como los de Enric Prats y se tenga en cuenta todo el aprendizaje que se haga de la lengua en la modalidad informal, en su progresiva interrelación con todos los agentes con los que interactúa el alumno inmigrante fuera del ámbito puramente académico y se utilicen aquellos métodos que sean más propicios y oportunos en cada situación. Más aún, situaciones reales de aprendizaje de la lengua en la modalidad informal deberían ser asumidos por la modalidad formal y estamos totalmente de acuerdo con la opinión de Ruiz Bikandi (2003) cuando afirma que *«la lengua se aprende desde el origen vinculada al contexto sociocultural y a sus usos sociales. De hecho aprender una lengua no es otra cosa que aprender los modos culturalmente establecidos de actuar lingüísticamente»*, pero potenciando un aprendizaje en el que se intente evitar, de manera pasiva, los posibles errores y vicios lingüísticos propios de un ambiente que se rige, en las teorías de B. Berstein, por los rudimentos de un código muy restringido, por lo que Ruiz Bikandi añade más adelante que *«cuando se aprende una segunda lengua deben aprenderse también los modos de actuar ligados a ella: los gestos, los tonos, los modos de dirigirse a los interlocutores y las circunstancias en que puede o debe hacerse; factores pragmáticos que determinan el significado de las palabras en cada circunstancia»*.

Cuando se está en el proceso de aprendizaje de una lengua, el primer paso consiste en la asimilación de los vocablos necesarios para la expresión de las necesidades, deseos, sentimientos o pensamientos. Y estos vocablos debe aprenderlos en la triple consideración del signo: como significantes, como significados y, en su versión pragmática, cómo funcionan en el contexto, tanto de la frase gramatical (morfosintaxis) como de la acomodación a la situación social. Cuando se parte de dos culturas muy diferentes la situación se vuelve más problemática: algunos objetos, usos y costumbres no tienen su equivalente en la cultura de origen. El sujeto que aprende debe comenzar a sintonizar progresivamente con los nuevos objetos que le rodean o con las nuevas formas de comportamiento que, para él, adquieren objetos ya conocidos o situaciones vivenciales en contraste con el valor que adquieren en la nueva cultura.

En la clase de lengua este aprendizaje no puede ser un almacenamiento de vocablos sin más. Exige una metodología específica, de lo contrario sería muy difícil rememorar el vocablo deseado en el momento preciso con la agilidad suficiente. Para Skehan (2001) es deseable que se logre el control del sistema lingüístico en todo el proceso, lo que para este autor supone que, desde el comienzo se evite el error, intentando un aprendizaje con precisión y que a través del proceso se tienda hacia la automatización de las nuevas estructuras aprendidas, así como de toda respuesta comunicativa que exija la situación contextual, hasta llegar a lexicalizar cada unidad de los nuevos aprendizajes para conseguir la fluidez necesaria. Y parafraseando a Ruiz Bikandi en su metodología de enseñanza de la lengua (o del habla, según la dicotomía que establece Saussure) son los adultos quienes, a través de la conversación y a lo largo del tiempo, posibilitan a los niños modelos de hablar y les guían en su aprendizaje discursivo. Dentro del sistema escolar tradicional se atiende a una metodología de enseñanza/aprendizaje basada en una planificación de las etapas de aprendizaje proponiendo unos objetivos que se deben conseguir —y que bien podrían ajustarse a las metas que nos propone Skehan en consonancia con Ruiz Bikandi— y a la distribución del vocabulario en campos semánticos, situados en las estructuras sintácticas programadas.

La planificación de las etapas de aprendizaje se realiza en función de la complejidad progresiva de las estructuras sintácticas y del nivel de conocimientos que debe adquirir el alumno, planificación que se lleva a cabo partiendo de la consideración del desarrollo psicoevolutivo de sus capacidades. La selección de los campos semánticos parte de la posibilidad de subsistir con autoridad en la visita a un país extranjero: presentaciones, ir a un restaurante, alojarse en un hotel, viajar, visitar los edificios y monumentos más emblemáticos de una determinada ciudad, aspectos culturales, conversaciones con personas que se sitúan en este ambiente turístico, etc.

Sin embargo nada de esto interesa al alumno inmigrante que aparece en nuestras aulas.

Se requiere una reflexión sobre las líneas metodológico-curriculares que deben regir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos. Se impone un estudio más cercano a la realidad en que se desenvuelven, en la que viven y afrontan sus problemas día a día, una consideración sobre el comportamiento que manifiestan en los diferentes entornos en los que se mueven. Se requiere conocer sus movimientos diarios en la realidad que les toca vivir para que la selección de la materia que debe entrar en la planificación de los cursos lectivos, referentes al aprendizaje de la lengua del país de acogida, sea cercana a él y que de esta manera *el alumno muestre una actitud positiva hacia dicho aprendizaje*, debido sobre todo a *que el nuevo material de aprendizaje sea significativo para él* (J. A. González y otros, 2002).

Basándonos en estas premisas nos parece que debe haber un cambio sustantivo en la enseñanza de la lengua a los alumnos inmigrantes; consideramos que toda planificación de los conocimientos que deben adquirir estos alumnos en los cursos de lengua española, bajo la denominación de inmersión lingüística o de otra cualquiera, así como todas las programaciones subsiguientes del vocabulario, de su fonética y su uso en frases sintácticamente correctas para poder atender a sus verdaderos intereses: necesidades, deseos, sentimientos. Esta hipótesis comienza a tener un cierto eco en

determinados círculos que, de forma práctica, están intentando dar los primeros pasos; como consecuencia de ello se empieza a publicar un material didáctico que sirva de apoyo a aquellos profesores que quieran partir de estos principios en la enseñanza de la lengua del país de acogida a sus alumnos inmigrantes.

Desde esta hipótesis cambia el planteamiento del profesor que debe impartir estos cursos. Ya no debe trabajar en solitario, sino que debe formar parte de un equipo que le pueda proporcionar información sobre las necesidades que sufren sus alumnos, que pueda realizar un asesoramiento en determinadas circunstancias de la relación diádica que se establece entre profesor y alumno o en las situaciones que plantee el desarrollo del acto didáctico, que pueda colaborar en la disposición o realización de un material didáctico específico o que, finalmente, le ayude a reajustar el proceso de enseñanza/aprendizaje en cualquier momento del sistema: al planificar, al realizar cualquier proceso de control sobre el desarrollo del programa, etc.

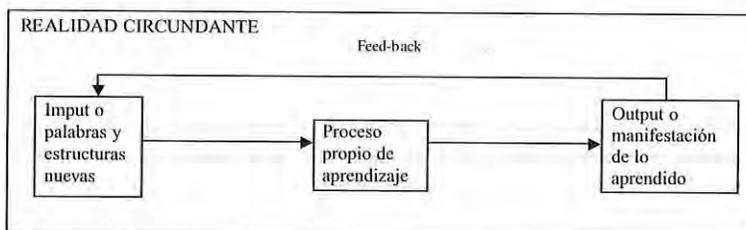
Al tomar, como punto de partida para el aprendizaje de la lengua, los temas relacionados directamente con sus necesidades reales, en el alumno se despierta una actitud más positiva y participativa para el trabajo lectivo, lo que se manifiesta en un control continuo consistente en la comparación con su realidad circundante, y que va a ser motivo de un aprendizaje activo.

El profesor deberá modificar la planificación de los campos semánticos ordenándolos en función de las necesidades que el entorno económico-social y cultural presenta al común de estos alumnos, de la misma forma que deberá anticipar en la programación locuciones de uso frecuente y estructuras que respondan a las respuestas que el inmigrante se vea precisado a dar, lo mismo ante un grupo de compañeros de la calle que en un centro oficial para solventar cualquier situación conflictiva o administrativa.

Los objetivos, por tanto, deberán variar de antemano y ser planificados de acuerdo con el nuevo planteamiento de partida. Asimismo requiere que la planificación no sea estanca, sino que se revise en función del ritmo de asimilación de los alumnos y de la manera en que éstos manifiestan sus estructuras mentales formadas a partir de los nuevos aprendizajes en el uso del diálogo, o del habla en general, con la nueva lengua.

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA COMO UN PROCESO SISTÉMICO

El conjunto de todas estas consideraciones puede interpretarse desde la TGS² como un modelo tecnológico que podría representarse en sus elementos básicos como:



En el que el **input** marcaría el trabajo que debe realizar el profesor correspondiente a todo el proceso de planificación (para la consecución de las metas que se propongan en los tiempos fijados) y de las programaciones consiguientes (formulación de objetivos, selección de contenidos, distribución de tareas y actividades, etc.), así como la preparación de todo el material didáctico necesario para el adecuado desarrollo de cada sesión lectiva, siempre dentro del referente de la **realidad circundante**.

El **proceso propio de aprendizaje**, o caja negra, es la parte que corresponde al trabajo personal y exclusivo del alumno durante el acto didáctico: la entrada en juego y la correspondiente interrelación de todos los factores que participan en el proceso de percibir, asimilar, fijar, adecuar y organizar en estructuras la nueva información, esto es, su agudeza perceptiva, sus conocimientos previos, sus capacidades metacognitivas, sus estrategias, su personalidad, sus motivaciones, su estado anímico, su capacidad de relación, etc., para ir añadiendo los nuevos aprendizajes a su acervo lingüístico propio, desde la perspectiva de la unión íntima entre el pensamiento personal y su lenguaje.

El **output** estará constituido por las respuestas que dé el alumno a las preguntas que se le hagan en el transcurso de la clase, por su participación en los diálogos, por la actividad lingüística que realice, ya sea ésta de manera forzada por la dinámica de las actividades lectivas como espontánea, siempre desde la consideración que deben ser emisiones lingüísticas realizadas de forma discriminada, relativas a toda la información recibida durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, al menos de los periodos lectivos, considerándolas siempre dentro de su realidad circundante. Sobre todo las respuestas espontáneas motivadas por una situación real de convivencia dentro del grupo, como respuesta adecuada a la situación social creada o la emisión autónoma de sus elocuciones, aspectos que constituyen el verdadero objeto del lenguaje. *En esas experiencias de interacción el nuevo hablante capta los significados de las palabras en el contexto, las pone a prueba en su habla y ensaya a unir las en un discurso cada vez más largo y más autónomo* (Ruiz Bikandi, 2003).

Pero, como hemos dicho anteriormente, no se debe realizar nunca un trabajo estanco, sino que debe establecerse una continua sintonía entre el proyecto planificado y el ritmo del proceso de asimilación o de aprendizaje manifestado en los resultados que se van obteniendo, de manera que permanentemente se compruebe la adecuación o inadecuación existente entre el input y el output correspondiente, esto es, que lo más importante del proceso, en cuanto a la acción del profesor es mantener activo el funcionamiento permanente de un sistema de feed-back que garantice la calidad y eficacia del plan de trabajo establecido, que asegure la sintonía entre los resultados que se obtienen en el aprendizaje de los contenidos de la lengua, propuestos para una temporalización y los objetivos que se habían programado para ser alcanzados al final de ese período o bien, en su caso, la modificación de éstos, así como los tiempos estipulados o su adaptación a los ritmos emergentes de aprendizaje real, teniendo en cuenta el aprendizaje no formal que realizan estos alumnos, o dicho de otra forma, este proceso de aprendizaje exige que sea siempre el adulto, que actúa como maestro interesado en comunicarse con él y que conoce bien la lengua y sus usos en el discurso, quien actúe como árbitro de que el uso de las palabras, expresiones y frases para que éstas sean correctas en el proceso de habla establecido.

Todo aprendizaje se desarrolla en un contexto constituido por las circunstancias reales que rodean a la persona y con el que se da una interrelación cuya influencia es decisiva, en muchas ocasiones, para el desarrollo de las actividades de aprendizaje que se están realizando. En el aprendizaje del español que realizan los inmigrantes la realidad que les rodea está marcando un alto porcentaje del input, así como las respuestas que elabore se espera que estén en consonancia con esa misma realidad con la que interactúa. En realidad todo el aprendizaje de la lengua está matizado por la realidad social en una influencia que llega más allá del propio aprendizaje, llegando a afectar al acercamiento del sujeto a la entidad escolar y a su propio rendimiento (F. Trujillo, 2003). La consideración de la realidad circundante del alumno inmigrante implica reconocer la importancia de los contextos sociolingüísticos y socioculturales en los que él se mueve y que implican la aceptación de su propia cultura, pudiendo llegar a propuestas de competencia intercultural, desarrollando habilidades y manifestando una actitud que permita poder actuar con desenvolvimiento en un medio multicultural (Meyer, 1991; Oliveras, 2000) máxime si partimos de la base de que este grupo de alumnos inmigrantes suele caracterizarse por la heterogeneidad de sus países de origen y de las culturas de procedencia, por lo que la multiculturalidad es un hecho en estas aulas que se constituyen, por derecho propio, en aulas comprensivas con el reto de educar juntos y a la vez a los diferentes que registran no sólo diferencias lingüísticas y culturales, sino además presentan diferencias de edad, sexo y, fundamentalmente, de grado de instrucción académica anterior (K. Eberl y A. Doménech, 2003). Hay inmigrantes que proceden de grupos de población ágrafa, otros poseen una cultura en la que han desarrollado grafías que se escriben en sentido diferente a la española (el árabe se escribe de derecha a izquierda) lo que supone dificultades contextuales añadidas al aprendizaje.

Desde este planteamiento no podemos esperar que, de manera general, se logren los objetivos propuestos en el tiempo prefijado, tal como se plantean en la programación, desde el punto de vista del profesor, o del texto en el que se apoya en la impartición de sus lecciones, sino que la principal herramienta del profesor debe ser la observación y registro del ritmo de aprendizaje y el reajuste de los objetivos de manera permanente, de modo que poco a poco aquellos se vayan ajustando al ritmo particular en que estos alumnos aprenden.

El primer paso en la tarea del profesor debe consistir en la extracción de las necesidades concretas en las que está inmerso el inmigrante y que forman una parte muy importante de su realidad circundante para poder empezar a planificar la materia que debe convertirse en los objetivos del aprendizaje. En el *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados* que ha planificado la Fundación F. Largo Caballero (2003) propone, entre otros, los siguientes temas acordes con estas necesidades: la vivienda, la orientación en la ciudad, la salud, el ocio y el trabajo, etc. Más adelante, en el transcurso de la convivencia, se irán manifestando más o menos veladamente los deseos y los sentimientos que los van perfilando como personas y que deberán ser objeto de nuevos temas con los que ir desarrollando el aprendizaje de la lengua. Así, en la experiencia denominada «Aulas de enlace» que han empezado a funcionar en Madrid en enero de 2003 como eslabón intermedio entre la llegada del emigrante, de países de habla no hispana, al país de acogida y su inserción en el mundo escolar para el estu-

dio reglado, se propusieron, entre otros, como tema de estudio para el aprendizaje de la lengua folletos de turismo de las ciudades de procedencia de esos alumnos, donde se puso de manifiesto los sentimientos de nostalgia y de deseo de que los demás compañeros conocieran su lugar de procedencia, dando origen a un alto nivel de motivación por parte de todos los alumnos.

Se seleccionó el vocabulario que debían aprender, constituyendo familias léxicas como el paisaje, la cocina típica, cantidades, etc., y a la vez se estudiaron estructuras sintácticas como

HAY + artículo indeterminado + nombre.

En el IES donde trabajo, tras la observación del comportamiento del grupo de alumnos inmigrantes que iban al grupo de aprendizaje de español como segunda lengua, pusimos en marcha la decoración de la clase con los mapas de sus países de procedencia, sacados de internet y ampliados, coloreando las regiones donde estaban sus pueblos de origen. Cada mañana, al llegar a clase, se dirigían a *su mapa* y «soñaban» mientras movían el dedo índice por las carreteras y pueblos de alrededor e intentaban comunicar vivencias y experiencias anteriores, hablar de su pueblo, magnificarlo por encima de los otros, etc. Visto el éxito, se fue complementando con fotografías de dichos lugares, noticias de actualidad referente a los mismos, como un simple dato deportivo, etc.

Ello les motivaba afectivamente y deseaban expresar toda la riqueza de la profundidad de sus sentimientos y los detalles que los enfatizaban, pero se encontraban con la barrera de la lengua en la que debían establecer la intercomunicación con el resto del grupo. La imposibilidad de lograrlo al no conocer apenas la nueva lengua que debía servirles de vehículo comunicativo supuso dos tipos de respuesta:

—La primera y más fácil, dirigirse a sus propios paisanos inmigrantes en su idioma vernáculo (en el caso de los senegaleses el wolof), con los que se efectuaban unas expresiones llenas de viveza y entusiasmo, pero que no eran compartidas por el resto del grupo, quienes se manifestaban ausentes de sus manifestaciones, o en todo caso hacían mofa de ciertas expresiones mímicas o de ciertos sonidos que les eran desconocidos y que conducían a cierto tipo de enfrentamientos.

—La segunda y más positiva se traducía en que se despertaba la necesidad de llegar a conocer mejor la nueva lengua en la que expresarse, lo que les llevaba a hacer preguntas, a repetir ciertas expresiones y memorizarlas en el proceso de una práctica oral hasta automatizarlas y, de paso, consolidar las estructuras sintácticas correspondientes de manera inconsciente.

Esto nos dio la posibilidad de planificar muchos campos semánticos y formular diversas estructuras sintácticas, que programamos, modificando las partes de la planificación previa correspondiente, para desarrollar el curso partiendo de la motivación que los intereses afectivos habían creado.

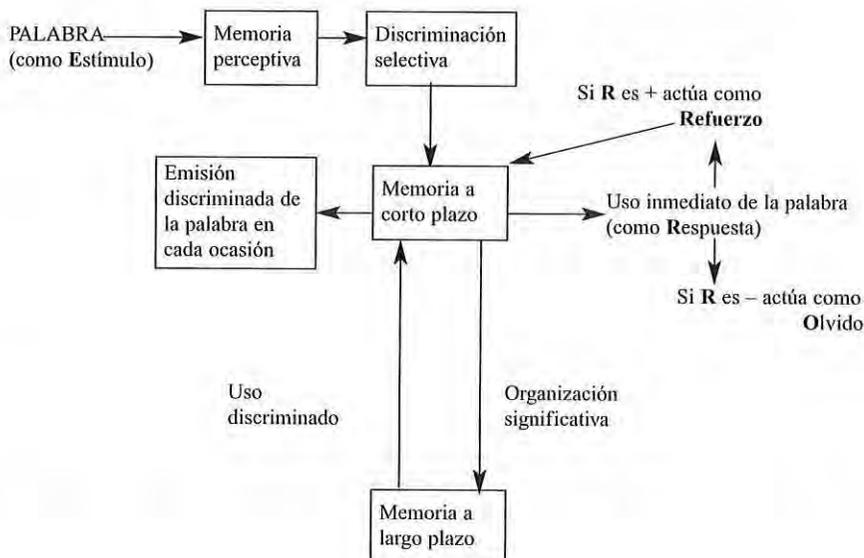
Otro aspecto importante, y que siempre hemos tenido presente en nuestra experiencia educativa con este tipo de alumnos es la aceptación de los valores culturales del niño o niña inmigrante, especialmente su propia lengua vernáculo, empezando en un planteamiento teórico-práctico y continuando con su puesta en práctica, pensamiento

en el que coincidimos con Ignasi Vila (2003), quien en su exposición llega a descender a detalles como *pronunciar de manera exquisita el nombre de estos niños, conocer cuatro fórmulas relacionadas con rituales sociales, propiciar la presencia de sus familias y de sus lenguas en el aula...* potencian una disposición mucho más favorable para el aprendizaje de la nueva lengua, que debe dejar siempre claro que se trata de aprendizaje y nunca de imposición de la lengua y cultura en la que se ven inmersos.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En el proceso propio de aprendizaje intervienen muchos factores, como ya hemos mencionado, unos intrínsecos a la propia entidad del alumno inmigrante mientras que otros serán consecuencia del momento vivencial y del entorno que le rodea. Si bien todos actúan conjuntamente, aunque con peso diferente, en el proceso del aprendizaje de la nueva lengua. *El análisis del discurso y la lingüística del contexto (pragmática, etnografía de la comunicación, sociolingüística, etc.) hizo crecer el interés por la investigación sobre el uso lingüístico... las interacciones orales como actividades sociales estructuradas sujetas a unas reglas han dado a conocer las variables que regulan los intercambios comunicativos* (Vilà y Santasusana, 2003).

En todo caso, la memoria es el factor fundamental en este primer paso del aprendizaje de idiomas. Se deben aprender muchos vocablos, en sus variantes de género, número, tiempo, persona, etc. Y recordarlos para hacer uso correcto de ellos en la expresión que requiere cada situación. Vamos a intentar exponer cuál es el proceso concreto de aprendizaje de cada vocablo léxico, de cada estructura gramatical o de cualquier locución coloquial que este alumno aprende, interpretándolo en una postura ecléctica entre la teoría conductista y la escuela cognitiva, en el sentido de que en el principio de toda acción siempre hay un estímulo, el contenido lingüístico que se



ofrece como reto de aprendizaje, en este caso, al que siempre corresponde un tipo de respuesta; pero, por mucho que Skinner quisiera segmentar cualquier comportamiento en secuencias mínimas, de modo que cada una suponga el nuevo estímulo para generar la siguiente secuencia como respuesta, detrás de este comportamiento sencillo se genera un proceso mental que es el que da sentido consciente a la respuesta que realizamos y la apoya en los conocimientos previos, reubicándola en una estructura, dándole sentido de unidad con el resto del proceso.

Partiendo, pues, del contenido lingüístico que se propone como tarea de aprendizaje, inmediatamente entra en acción la actividad de la percepción del estímulo por los sentidos correspondientes (oído, vista). La impresión percibida sufre un primer control relativo a la sintonía que es capaz de establecer, o no, en relación a los campos psíquicos activados del alumno y sobre el tipo y nivel de respuesta que estos campos psicolingüísticos son capaces de generar, relativos a los intereses propios del sujeto aprendiz, tras cuya actividad queda almacenada en la memoria que desarrolla las funciones de fijar momentáneamente todas las impresiones que recibimos a través de los sentidos. Cuando el alumno muestra una actitud positiva, el material de aprendizaje pasa a ser potencialmente significativo (González, J. A., y Núñez, J. C., 2002) desencadenándose entonces, de manera instintiva e instantánea, el proceso de discriminar las sensaciones percibidas a través del nuevo contenido de aprendizaje, por ejemplo cuando se propone el aprendizaje de una palabra nueva este proceso puede desarrollarse con pasos como: qué significado concreto tiene, a qué campos semánticos hace referencia, el sonido correspondiente que requiere para su reconocimiento o la emisión de cada uno de los fonemas componentes, qué fonemas lo asemejan o lo diferencian de otras palabras similares, etc.

La palabra, diferenciada de las demás, pasa a fijarse en la memoria a corto plazo para ser utilizada de manera inmediata en las actividades que se desarrollan en el aula. Ante una sugerencia del contexto en el que se está trabajando (la pregunta que hace el profesor u otro compañero, la necesidad de comunicación propia, etc.) el alumno hace acopio de la memoria inmediata para utilizar la palabra que se está trabajando en la tarea de clase. Si su uso es correcto —tanto en su pronunciación fonética, como en el significado que es menester transmitir o en la situación que debe ocupar dentro de la estructura sintáctica de la frase— la actividad se convierte en refuerzo de este aprendizaje, que será tanto más reforzante cuanto mayor énfasis adquiera en el conjunto de la tarea global. Pero no sólo influye el grado de atención que despierta la palabra, sino también el número de veces que se hace aparecer ese vocablo en las diferentes frases que se proponen como ejercicios, durante la pequeña cantidad de tiempo que se establezca para esta actividad. Pasa así a influir sobre la memoria a corto plazo que adquiere mayor agilidad hasta comenzar a actuar de manera cuasiautomática.³

En caso contrario, esto es, si la respuesta a las incitaciones del contexto (en los ejercicios que se realizan, la respuesta que se da a la pregunta que plantea el profesor, por ejemplo) no es adecuada porque no se perciben o no se discriminan los fonemas de forma correcta, porque se confunde el significado de uno o más vocablos o porque no se adecua su posición en la estructura sintáctica a la que el sujeto tiene preconfigurada, esta respuesta supondría actuar como una goma de borrar sobre la

memoria a corto plazo y precisaría la repetición del proceso con la corrección oportuna de los aspectos incorrectos.

Por tanto, para que este proceso funcione es necesaria la interrelación continua que actúe como prevención en la línea de evitar los errores desde el primer momento, de modo que la tarea del acto didáctico consista en la presentación de cada fracción de materia nueva que se estima que se debe aprender, por ejemplo la palabra **oficina**,

/o/ /f/ /i/ /c/ /i/ /n/ /a/

la/una oficina

la oficina de empleo me da trabajo

la oficina de inmigración me arregla los papeles

con la realización inmediata de diferentes ejercicios que constituyan cada una de las actividades que confirmen el aprendizaje correcto, como sugerir a los alumnos que, por parejas, inventen otras frases con esta misma estructura,

La oficina de correos..., etc.

que se enunciarán después al profesor/a para que confirme la corrección de las mismas o para que ayude a rectificar las incorrecciones antes de ser memorizadas. Por tanto, para evitar en lo posible las respuestas erróneas en este primer paso del aprendizaje hasta almacenar los conocimientos en la memoria a corto plazo se sugiere la presencia activa del profesor en cada secuencia en actuaciones como:

- a) la pronunciación modulada de cada uno de los grupos de fonemas que constituyen la palabra que se pretende enseñar;
- b) la disposición temporal oportuna para su pronunciación clara y precisa;
- c) la utilización del volumen del sonido suficiente para su adecuada audición;
- d) la enseñanza de la palabra dentro del contexto de una frase, donde adquiriera relieve su significado;
- e) la repetición de otras frases donde se pongan de manifiesto tanto el significado de la palabra estudiada como las modificaciones morfológicas que pueda registrar;
- f) escribirla en la pizarra, haciéndola leer en voz alta;
- g) introducirla en una frase escrita, que deben leer en voz alta, y escribir en sus cuadernos de actividades;
- h) volver al proceso donde el alumno deba dar la respuesta mediante el uso discriminado del o de los términos que se están estudiando, con la exigencia de alguna modulación morfológica;
- i) siempre que sea posible, porque el profesor conoce la lengua del alumno inmigrante o por otra vía cualquiera, evitar las hibridaciones o tendencia a basarse en la lengua vernácula para construir las frases, no sólo en cuanto a las estructuras sintácticas sino además respecto a las inexactitudes semánticas o a los vicios fonéticos;
- j) desarrollar las estrategias de aprendizaje y comunicación desde la perspectiva de la interculturalidad, esto es, que partiendo de la cultura que deben asimilar y a la que corresponde un modo de comunicar mediante la lengua que aprende, sin embargo no se pueden olvidar los orígenes culturales y las normas y costumbres de su país de origen, de manera que se establezca una relación, siempre que sea posible, tanto de afirmación como de negación de la posibilidad de un paralelismo existente.

Aspectos que se deben administrar en función del tipo de los alumnos componentes del grupo y de la dinámica específica de la clase, admitiendo todo tipo de variables. En esto sí que abogamos por los métodos ecologistas. En todo caso es fundamental imprimir un ritmo alegre y vivaz encadenando un tipo de ejercicios con otro de manera alternativa, de modo que el alumno no perciba el peso del paso del tiempo y, aunque parezca que el profesor/a improvisa algunos ejercicios, ha de tener preparado de antemano un caudal suficiente de recursos, como estructuras alternativas de igual grado de dificultad, vocabulario previsto y preparado por familias léxicas o por campos semánticos, etc., de manera que el proceso sea siempre dinámico.

La enseñanza planificada, para evitar los errores, comienza por plantearse si los métodos y materiales que se utilizan en clase, así como la forma de desarrollar la hora lectiva y la actitud que se adopta desde el rol de enseñante es la más adecuada (Ana I. Blanco, 2003), lo que no supone la búsqueda de una línea única y permanente para desarrollar el trabajo docente, sino la aplicación del feed-back permanente sobre la línea base de trabajo planificada para introducir las variaciones necesarias en cada momento del acto didáctico, con el fin de conseguir los objetivos propuestos, y que deben centrarse no sólo en el aprendizaje de los contenidos de la lengua, sino que además se debe potenciar el desarrollo de una actitud permanentemente creciente hacia el gusto por dominarla y despertar en el alumno el placer que supone la posibilidad de expresarse en otra lengua diferente de la vernácula, el placer de hacerse entender y poder comunicar los problemas, los sentimientos, las necesidades y hasta poder gastar bromas con los nuevos compañeros, de modo que tanto la actitud despertada como la sensación del placer de la autorrealización sean la base y generen una creciente motivación basada, de manera fundamental, en el éxito de las respuestas de cada nuevo aprendizaje.

Desde esta dinámica se pretende que no lleguen a formarse, o al menos a consolidarse los errores posibles y sobre todo evitar la inhibición que, como conducta, desarrollan aquellos alumnos que, cuando son corregidos, dejan de participar activamente durante los siguientes ejercicios de la actividad.

Cuando un contenido de aprendizaje queda almacenado en la memoria a corto plazo y ha sido reforzado positivamente por su adecuada utilización pasa a entrar en la memoria a largo plazo, pero no de una forma sincrética, como lo ha hecho en la memoria a corto plazo, sino que va a sufrir una serie de actividades mentales mediante el proceso de acomodarse a los conocimientos similares ya existentes en el cerebro. Partiendo de las teorías ontogenéticas de Piaget, podemos afirmar que se realiza en paralelo, un doble análisis mental, por un lado se analizan las características del nuevo elemento del conocimiento y por otro el de las características de las estructuras que ya existen en la parte del cerebro donde se ubican las neuronas que funcionan realizando la memoria a largo plazo, a modo de un scanner que barrera rápidamente todo el área correspondiente a este «almacén» denominado memoria a largo plazo, para ubicarlo en el lugar más apropiado, de modo que haya una acomodación progresiva hacia la estructura en la que queda fijado o bien para que comience a gestar una nueva estructura, al no poder ser asimilado por ninguna estructura ya existente.

Se trata de conseguir y mantener, mediante un proceso analítico-selectivo continuo, la organización de carácter significativo de todos los nuevos elementos de conocimiento —en este caso, lingüísticos— que van llegando al cerebro a través de las diferentes vías de aprendizaje reflexivo para ubicarlos de forma permanente, de modo que formen estructuras estables que actúen, a partir de este momento, de manera cuasiautomática; queremos decir que cualquier conocimiento así fijado en su estructura correspondiente tiende a actuar de manera automática como respuesta a un estímulo presentado, aunque siempre cabe la posibilidad de que el sujeto, que da la respuesta, controle el tiempo de su emisión y realice un barrido de «scanner» sobre la conveniencia y oportunidad de emitir dicha respuesta o la cambie por otra más acorde, de acuerdo con el contexto, tanto lingüístico como social.

Cuando el conocimiento almacenado con esta metodología llega a formar parte de una estructura mental errónea, ya sea referente a los campos semánticos como a las estructuras gramaticales, es más difícil el proceso de asimilación de los nuevos aprendizajes porque implica la erradicación del error, por una parte, y el consiguiente nuevo aprendizaje que se reubique en el lugar anterior, donde se ha dejado una huella que propicia hacia el error anterior, por lo que constatamos (Blanco, A., I. 2003; Skehan, P., 2001; Sipán, A., 2002) el interés de huir de metodologías por autodescubrimiento que admitan el aprendizaje por ensayo y error desde el principio del proceso total. Esta consideración afecta seriamente al profesorado en su función docente, quien habitualmente descubre errores en el aprendizaje de sus alumnos y constata las dificultades de la corrección de los mismos, por lo que debería

a) buscar estrategias oportunas para hacer caer en el olvido estos aprendizajes incorrectos;

b) establecer las condiciones adecuadas para posibilitar los aprendizajes correctos de los vocablos mal aprendidos o de las estructuras sintácticas incorrectas o viciadas por hibridación;

c) realizar actividades frecuentes con el mismo paradigma e introducir elementos nuevos de dificultad creciente, pero donde debe permanecer el elemento del aprendizaje correcto;

d) en estos paradigmas debe quedar patente para el alumno la ausencia del término que se quiere hacer olvidar por la sustitución del nuevo o la estructura que era incorrecta por la estructuración del nuevo sintagma;

e) personalmente, no caer en el desánimo ante la repetición pertinaz de determinados errores por parte de los alumnos;

f) la facilidad de posibilitar el olvido de los aprendizajes erróneos estará en función de la cohesión que este término haya logrado en la estructura mental correspondiente y de la capacidad de atención consciente durante la realización de las actividades. No hay que olvidar que las respuestas al estímulo se realizan de manera cuasiautomática presentando una marcada tendencia al automatismo.

A pesar de que las respuestas son cuasiautomáticas, sin embargo en el momento de actualizar la lengua que se aprende mediante ejercicios que requieren el uso del habla, hay que recurrir a la memoria a largo plazo, donde están depositados, en estructuras apropiadas, los paradigmas de las frases aprendidas y de los vocablos que fueron asimilados y ejercitados en diferentes actividades; cuando el alumno actualiza

el habla debe recurrir al uso discriminativo del bagaje lingüístico que existe en su memoria a largo plazo para elegir los términos oportunos y las estructuras adecuadas al pensamiento y pasarlos a la memoria a corto plazo, a fin de dar las respuestas pensadas de forma casi automática. Usando el símil de la informática, la memoria RAM acude al disco duro para extraer el programa que necesita y con el que poder trabajar, a partir de aquí se puede empezar a interactuar dentro del sistema con todos los datos disponibles y con aquellos que se vayan añadiendo.

Sin embargo, en el proceso mental de recuperar la información, el mecanismo no es tan sencillo como en la informática; en las funciones que realiza el cerebro interactúan muchos más elementos que los que conforman el proceso del traslado a la memoria a corto plazo de los contenidos de la memoria a largo plazo para interactuar en una situación concreta. Hay muchas más neuronas que establecen diferentes circuitos para realizar simultáneamente diversas funciones, por lo que intervienen otras muchas variables, que es necesario ir controlando, en el mismo momento en que se realiza el proceso del habla, en cualquiera de sus fases. Y aquí se generan diferentes dificultades, unas intrínsecas, que se derivan del proceso mismo del trabajo que realiza la memoria, tanto en el plano de la codificación de los mensajes que se pretende emitir como en el nivel de la decodificación de aquellos otros que se reciben. Otros extrínsecos al proceso mismo, como la atención que se deriva hacia otros intereses concretos que surgen en un momento, el progreso negativo de la curva de fatiga, la disposición negativa para la colaboración por parte de algún alumno o el sentimiento de inferioridad y retraimiento específicos ante el temor de no dar la respuesta correcta.

En todo caso, cuando la intencionalidad del alumno es escasa, cuando su actitud es ambigua, se limitará a memorizar lo aprendido de una manera mecánica y repetitiva; pero si su intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce (González, J. A., y Núñez, J. C., 2002).

Situándonos en las dificultades intrínsecas del proceso de actualizar el sistema de la lengua que se está aprendiendo, el primer factor que debe tener en cuenta el educador consiste en la disposición de un ritmo de trabajo que sin ser excesivamente lento —lo que acaba por distraer a los alumnos, que se aburren— no sea tan rápido que no dé el tiempo necesario al estudiante de la lengua para «bucear» en su memoria a largo plazo y poder trasladar los términos y estructuras necesarias hasta la memoria a corto plazo y que de esta manera pueda interactuar. El ritmo que se establezca en la interlocución debe tener presente que ha de permitir al alumno poder decodificar con precisión el mensaje que se le transmite puesto que ha de darle una respuesta. El proceso de decodificación supone

a) Activar los sentidos, mediante la realización de dos funciones esenciales:

1. Escuchar con atención todos y cada uno de los sonidos que emite el interlocutor, para discriminar unos sonidos de otros, aunque a veces resulta difícil cuando la diferencia entre dos palabras esté constituida sólo por algún aspecto de un fonema, por ejemplo

cuanDo y
cuanTo,

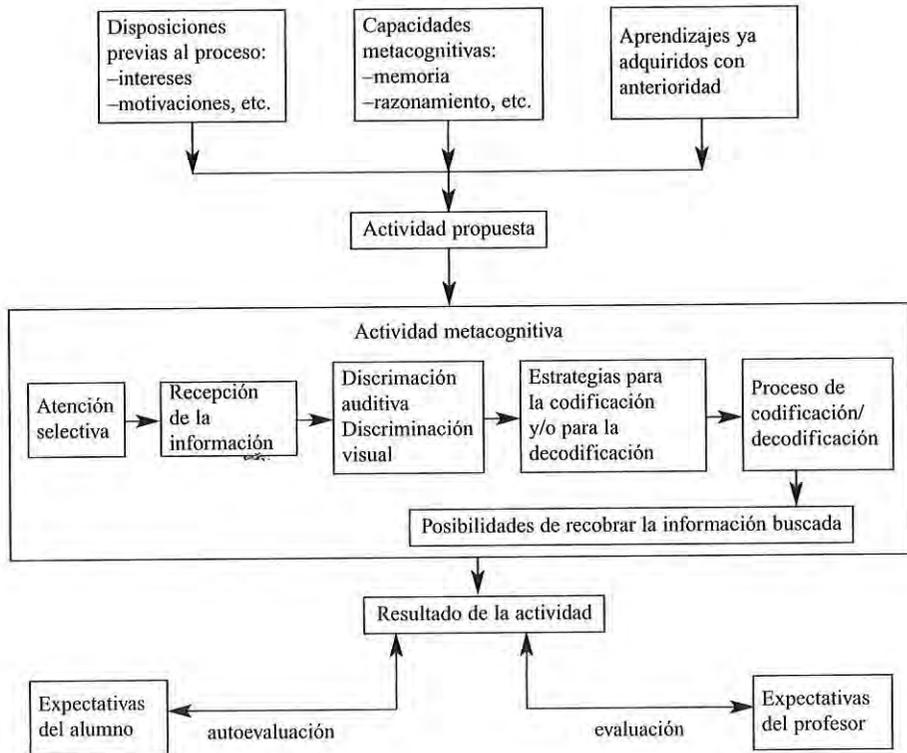
cuya única diferencia aparece en dos fonemas que son oclusivos labiodentales, pero uno es oclusivo sonoro /D/ y el otro oclusivo sordo /T/;

2. y segmentar la frase en los vocablos que la constituyen dentro de la cadena de lenguaje, aspecto éste que adquiere una gran relevancia para la decodificación de los mensajes que se reciben en el conjunto de la elocución, estando directamente relacionada la capacidad de realizar esta función con el sentido del ritmo que posee el sujeto. La persona que aprende una segunda lengua, cuando oye hablar percibe una cadena de sonidos cuyos eslabones no están definidos. En español el ritmo lo establecen los acentos de las palabras, no los espacios de separación entre palabra y palabra que son imperceptibles en muchas ocasiones. Si un alumno emigrante oye la elocución

	... casa a la que...
puede entender	casala que
o bien	casa ala que

con lo que difícilmente puede decodificar el mensaje que se dé en la totalidad de la frase, ya que al segmentar erróneamente la frase ha compuesto otros significantes diferentes de los empleados por el emisor de la elocución, a pesar de discriminar los sonidos correctamente.

b) Acudir a la memoria a largo plazo para: reconocer cada uno de los vocablos percibidos, analizando el caso en que está declinado y/o el tiempo, persona y número del verbo que forma la parte sustancial del mensaje, asignar el significado correspondiente a cada uno de los vocablos, reconsiderar la situación (o función) de cada uno dentro del contexto de la frase y comprobar que el significado que se le asigna se mantiene en el conjunto semántico de la frase. Y, aunque llega un momento en que las respuestas se dan de una forma cuasiautomática, sin embargo la ejecución consciente de todo este proceso, sobre todo al principio, supone tiempo. Por lo que la dinámica de la clase, como estrategia del profesor, requiere que, al principio, se trabajen palabras en el contexto de una frase simple, fácilmente identificable, tanto desde el punto de vista de su discriminación auditiva como de la asignación de su significado y que se pronuncien con el ritmo que proporcione al alumno el tiempo suficiente para realizar esta compleja labor, sin que llegue, como ya hemos dicho, a ser tan lento que pueda producir aburrimiento en los otros alumnos. Se impone, pues, un conocimiento previo de los alumnos con los que se va a trabajar y el proceso total de enseñanza/aprendizaje puede responder a un prototipo como



en el que, en el momento de empezar a programar el input o materia que se va a enseñar en cada sesión, hay que considerar tres pilares en los que basar la actividad que se va a desarrollar con los ejercicios necesarios:

1. El grado de conocimientos de la nueva lengua, que ya posee porque se han trabajado en sesiones anteriores o porque se ha constatado que, por otros cauces no controlados, los ha ido adquiriendo, así como la fluidez con que es capaz de hacer uso de los mismos y los conocimientos que muestran el nivel de asimilación de la cultura, a la que interpreta con el uso de esta segunda lengua.

2. Las capacidades de razonamiento lógico y de memoria que es capaz de activar para la superación de las dificultades que suponga la realización de los ejercicios que se vayan a realizar. La consideración de estos dos puntos debe ser indispensable cuando se selecciona el contenido sociolingüístico y se distribuye en las actividades que van a constituir la tarea que, como unidad, va a desarrollarse durante el período lectivo.

3. El conocimiento de sus intereses facilitará y potenciará al educador/a el incremento de su motivación permanente hacia la lengua que está aprendiendo. Una motivación que irá manteniéndose en la medida que el alumno inmigrante vaya comprobando la eficacia de sus aprendizajes en situaciones reales fuera del contexto académico, por lo que somos partidarios de que se trabaje en el aula, al menos desde el principio, la sociolingüística inmersa en situaciones culturales figuradas. Los

logros del alumno se vuelven hacia el profesor, quien ve compensado su esfuerzo y multiplica su propia motivación para programar, con la cada vez más adecuada precisión, los ejercicios que compongan cada una de las actividades de la tarea que se va a desarrollar en el período lectivo posterior.

Donde los procesos de codificación/decodificación suponen:

- La existencia de un pensamiento cultural
- El conocimiento estructurado de los signos suficientes de esa cultura
- El grado de capacidad para asignar a cada señal percibida el signo correspondiente
- La selección de la estructura pertinente
- La ubicación de los signos dentro de la estructura seleccionada
- La selección de los fonemas correspondientes a cada signo
- La aplicación de cada fonema a la parte pertinente del signo
- La grabación o reproducción del signo o cadena de signos (frase, oración, texto)

Puesto que el habla exige un ritmo en el intercambio de la palabra.

En opinión de Jaume Bach (2003), los resultados que se van alcanzando en el desarrollo de las diferentes sesiones de trabajo deben basarse en la tríada tendente a la simetría

educador-educando-conocimientos

desde la perspectiva de que se puede lograr un avance conjunto en la construcción de los conocimientos de la nueva lengua de acogida mediante un continuo intercambio recíproco. El objetivo de este intercambio debe potenciar el acercamiento de las expectativas que espera el profesor con las que se formula el alumno inmigrante. Cuanto más se acerca la evaluación intrínseca que uno y otro hacen de los resultados que se van logrando desarrolla sentimiento de autoestima y confianza en el alumno a la vez que autoconfirmación «de su hacer» en el profesor. Se trata de que mediante el sistema de feed-back se vaya estableciendo un ajuste permanente entre las disposiciones y capacidades de aprendizaje del alumno y las teorías de las que parte el profesor y sobre las que elabora la planificación de sus objetivos de trabajo, bajo la perspectiva de que no existe ninguna teoría inamovible ni más eficaz; dependerá de las destrezas con que se usen, y que vayan en la línea de converger los intereses del alumno con los intereses del profesor poniendo como significativas las características de sensibilidad en el profesor y disposición en el alumno inmigrante.

BIBLIOGRAFÍA

- Bach, Jaume (2003), *Por una escuela intercultural*, en M. A. Essomba, *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías* Ed. Praxis, Barcelona.
- González, J. A., y Núñez, J. C., (2002), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Ed. Pirámide, Madrid.
- Blanco, A. I. (2003), *El error en el proceso de aprendizaje*. WWW.cuadernos cervantes.com
- Eberl, K., y Doménech, A. (2003), *La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española*. WWW.ub.es.

- Meyer, M. (1991), «Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners», en Buttjes D., y Byran, M., *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreing language Education*, Ed. Multilingual Matters, Clevedon.
- Oliveras, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Ed. Edinumen, Madrid.
- Prats, E. (2003), *La enseñanza de la lengua en contextos multiculturales: una cuestión de valor*. Campus-oei.org.
- Skehan, P. (2001), «The role of a focus on form during task-based instruction», en Muñoz, C., *Trabajos en lingüística aplicada*. Univerbook, Barcelona.
- Trujillo, F. (2003), *La enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico*. Ed. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Revistas

- Ruiz Bikandi, U. (2003), *¿Cómo se aprenden las lenguas?*, en *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 38-41, n° 330, diciembre de 2003.
- Vila, I. (2003), *Bilingüismo: perspectivas de futuro*, en *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 82-85, n° 330, diciembre de 2003.
- Vilà i Santasusana, M. (2003), *Enseñar a hablar y a escuchar*, en *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 46-50, n° 330, diciembre de 2003.

NOTAS

1. Artículo que aparece en internet bajo el título *El error en el proceso de aprendizaje*. Ana Isabel Blanco Picado es, entre otras cosas, profesora de español en el Instituto Cervantes de Varsovia.

2. La TGS o Teoría General de Sistemas, con la que cada vez estamos más de acuerdo en la explicación de muchos fenómenos y con el resultado de muchos comportamientos, tanto mecánicos como humanos, ya sea de manera consciente como inconsciente, nos parece capital para la explicación de los aprendizajes. Sin duda son múltiples las variables que participan en el resultado de la adquisición de un conocimiento, aunque generalmente sólo consideramos las que tienen una influencia más manifiesta o más lógica.

3. Aunque la respuesta que se da en una determinada situación coloquial parezca una producción verbal instantánea, refleja, automática, siempre hay un proceso de control mental que exige un determinado grado de atención para que la respuesta sea adecuada al estímulo.





EL CURRÍCULUM Y SU RELACIÓN DE PODER: LA EDUCACIÓN COMO DETERMINANTE EN LA LEGITIMACIÓN DE LA DESIGUALDAD

José Luis SOLER NAGES
Doctor en Ciencias de la Educación
Profesor-tutor de la UNED de Caspe

I. INTRODUCCIÓN

En el discurso político de las reformas educativas se recoge de manera genérica los mensajes de «igualdad» y «justicia social», dentro de una institución plural que considera la diversidad como fuente de riqueza, y que rechaza cualquier iniciativa para clasificar al alumnado. Sin embargo, desde este mensaje de partida se producen una serie de medidas en la realidad práctica que «contradicen» los planteamientos teóricos de partida.

El contexto del aula se caracteriza, efectivamente, por una gran diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, lo que lleva al profesorado a establecer diferentes ritmos en el grupo-clase, y a desarrollar dos tipos de currículum que marcan al menos dos culturas, por un lado, la del propio sistema escolar —pensado para todos aquellos alumnos catalogados como competentes—, y por otro, el de la subcultura generada por la propia selección —definido por el propio currículum transmitido—, y en la que se atiende, entre otros, a aquellas personas que rechazan el sistema, en su máxima extensión (Gairín y Tejada, 1990: 342-360). Se trata de una selección oculta, amparada en un discurso ideológico de no-aceptación de la diversidad como valor humano, a la vez que se acaba legitimando, de forma indirecta, la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Con todo ello, «la tarea central de la sociología de la educación es, o debe ser, relacionar los principios de selección y organización subyacente a los currícula con sus ambientes institucionales e interactivos en las escuelas y clases y con la estructura social más amplia» (Young, 1971: 24).

Los alumnos, desde este punto de vista, no son formalmente iguales ya que en su «primera educación», la educación familiar, adquieren una desigual cultura que se encuentra relacionada con el grupo social en el que se desarrolla. Estas desigualdades sociales se traducen, mediante la organización y el funcionamiento del sistema escolar, en desigualdades escolares. De esta forma se enmascara una desigualdad social, estableciendo luego en el sistema escolar una jerarquía de hecho que se acepta por tratarse de una eliminación natural y que repercute en las probabilidades de

acceso a la enseñanza, en prejuicio de las clases menos favorecidas. En este sentido, podemos ver cómo «la desigualdad educativa es un reflejo directo e inmediato, sin rodeos ni legitimación académica,¹ de la desigualdad social» (OCDE, 1986: 36).

No cabe la menor duda de que hay que conseguir cambiar ese proceso contextual que la escuela hace de cada persona, y de esa manera, legitimar el ambiente social y familiar del que procede «el contexto primario» y, de esta forma, evitar que muchos alumnos de barrios marginados y también de algunas zonas rurales abandonen la escuela aun antes de que ésta les cierre las puertas con sucesivas barreras selectivas.²

Esta fuerza de determinación que de alguna manera marca el devenir de la persona no se refiere exclusivamente a la actuación individual del sujeto, sino que también se refiere al propio contexto social en el que se mueve. No se trata de considerar al individuo como un ente aislado, inmune a las influencias y dependencias externas, ya que la dinámica de la acción personal no se da en el vacío, sino en el medio cultural del que se participa.

II. LOS PRINCIPIOS DE IGUALDAD Y JUSTICIA SOCIAL EN EL DISCURSO POLÍTICO

La igualdad y la justicia social acaban siendo dos conceptos interrelacionados, desde el momento en que la igualdad es considerada en su sentido social, es decir, en tanto en cuanto supone no discriminación ni de hecho ni de derecho en el seno de una sociedad entre personas y entre los grupos sociales. Parece existir un consenso en torno a los valores llamados democráticos (igualdad, solidaridad, sentido crítico, responsabilidad, cooperación, etc., pero «¿hasta qué punto esa concepción unitaria e integradora no supone una representación distorsionante y ocultadora de las diferencias y (posibles) contradicciones sociales?» (Gómez y Mauri, 1986: 44).

Dentro de una concepción darwinista social, la igualdad en la educación se ve como el «derecho a competir en iguales términos con cualquier otro por lograr a través del sistema de educación formal el acceso a las diferentes posiciones sociales» (Husén, 1986: 79).

En cuanto al principio de «justicia social», existen tres razones fundamentales que avalan la importancia que el tema reviste para todos los implicados en el sistema educativo (Connell, 1997: 18-23), y que se concretan en las siguientes:

1.^a *El sistema educativo es un bien público* de gran importancia que centra su interés especialmente en la cuestión referida a sus beneficiarios.³ En este caso, «la enseñanza se presenta como una “oferta” de cultura que responde a la demanda de los ciudadanos; su carácter obligatorio y gratuito en EGB le da, sin embargo, el carácter de “servicio público”, respuesta a un derecho del ciudadano y al “interés general”» (Fernández de Castro, 1980: 12). Los sistemas educativos de tipo occidental tienen una forma piramidal, de forma que el número de personas que obtienen sus ventajas va disminuyendo a medida que nos acercamos al vértice de la pirámide.

2.^a *El sistema educativo no es sólo un bien público muy importante, sino que también colabora en el tipo de sociedad futura*, por lo que los alumnos, y en un sentido tendencial la totalidad de la población, son la materia prima que «entra» en el sistema de enseñanza y «pasa» por él para transformarse (Ibídem, 1980: 11).

3.^a Su importancia viene dada desde la propia respuesta a *qué es educar*. En este sentido se hace referencia al denominado «currículum oculto», como un planteamiento que entraña la forma en que las escuelas tratan a sus alumnos, y que viene a ser una fuerza educativa tan poderosa como el currículum oficial.

En este sentido, considerados ambos principios, nos encontramos con que la educación es realmente determinante en la legitimación de la desigualdad. Los sistemas educativos fomentan constantemente la creencia en que las personas favorecidas en la distribución de los bienes sociales merecen esas ventajas, y de esta forma se «acepta» una desigualdad contextual que posibilita el desarrollo de un currículum, y en definitiva de una pedagogía determinada. En razón a ello, los análisis sobre «la justicia» se plantean sobre quién recibe este servicio y cuánto recibe de él (medido, por ejemplo, con la variable que suele ser habitual en las encuestas, los «años de educación») (Connell, 1997: 26). Y de esta forma se diseñan los programas de educación compensatoria y de igualdad de oportunidades, con el fin de «asegurar una distribución más amplia de ese servicio» (Ibidem, 1997: 26).

Si, por otro lado, nos centramos en la noción de igualdad —en toda su amplitud— vemos cómo su desarrollo ha conducido a cuatro niveles cada vez más exigentes, referidos a las oportunidades, al acceso, al tratamiento y a los resultados. Siguiendo a Marchesi y Martín (1998: 51-66), podemos valorar los siguientes puntos:

La igualdad de oportunidades

Es el término más genérico, con una función en su discurso esencialmente legitimadora, que refleja el planteamiento de que es necesario ofrecer a los individuos todo tipo de posibilidades, suprimiendo cualquier discriminación. Cuestión distinta es si las personas están en disposición de hacer uso de las posibilidades abiertas. En los países ricos y desarrollados, como Estados Unidos, Reino Unido y Australia, se pretende garantizar la «igualdad de oportunidades» en educación mediante becas, educación compensatoria,⁴ sistemas antisegregacionistas, promoción de la mujer o de grupos minoritarios, programas de actuaciones singulares, etc. En definitiva se trata de hacer realidad el discurso de la comprensividad. Sin embargo, su «aplicación» hasta los últimos extremos lleva a cuestionar el propio principio, ya que:

«la aplicación de los supuestos igualitaristas se ha llevado a cabo a rajatabla en terrenos donde la consideración de las diferencias tendría que ser el punto de partida de cualquier proyecto. Por ejemplo en la enseñanza. Hay seres intelectualmente bien dotados frente a otros que apenas alcanzan el nivel adecuado para valerse por sí mismos, y este hecho elementalísimo no puede corregirse mediante una ley. Sin embargo, a todos ellos se les impone la misma educación. Como es evidente que los menos capacitados no pueden aspirar a cotas muy altas, es preciso reducir y simplificar los contenidos a fin de que nadie quede excluido del aprendizaje (porque todos son “iguales” y tienen derecho a una “igualdad de oportunidades”). El resultado es una malversación de la inteligencia, unida a una clamorosa injusticia» (Senabre, 1995).⁵

El concepto de igualdad de oportunidades ha sufrido cambios con el tiempo. En sus orígenes se vincula al pensamiento liberal que establece la igualdad de oportuni-

dades como igualdad de derecho ante la educación. Este principio ha sido atendido en diferentes políticas educativas.⁶ En España se recoge en el artículo 27 de la Constitución y en la LODE.

Durante los años sesenta, especialmente, el discurso acerca de la educación está centrado en el principio de la igualdad de oportunidades,⁷ aunque cada sector social y corriente de pensamiento tienen una concepción muy diferente de ese objetivo. La transición a la sociedad de la información, acelerada en los años setenta, produce importantes variaciones en ese contexto social. Una de ellas fue la descalificación de los objetivos igualitarios y su sustitución por otros (como el de excelencia) que legitimarán la desigualdad, y explicarán los diferentes «itinerarios» formativos por los que atraviesan los alumnos.

Este derecho a la educación, como planteamiento de igualdad de oportunidades, puede verse limitado por factores como los siguientes (Rex, 1979: 123-125):

1.º El hecho de que la educación sea entendida como socialización de la cultura dominante de aquellos valores que el escolar necesita para sentirse miembro de esa sociedad puede atentar contra la cultura minoritaria de las etnias o razas que, en este tiempo de grandes migraciones, corren el riesgo de verse reducidas o desatendidas cuando no desprestigiadas.

2.º Si la educación se ejerce como función reproductora del poder, tenderá a formar la elite directora de la sociedad de la que quedarán excluidas las minorías, pues para poder acceder al «nivel más alto», deberá interiorizar los patrones dominantes que identifican esa sociedad, cosa que hacen y pueden hacer mejor los hijos de la mayoría social. De esta manera, «cada miembro de la sociedad se convierte en signifiicante del poder, vehiculándose en sus relaciones con los demás, dentro del conjunto de relaciones sociales institucionalizadas» (Fernández de Castro, 1980: 66). Estas relaciones de poder se extienden a todos los ámbitos, incluido el propio sistema de enseñanza, de tal manera que «los maestros son parte del poder que distribuye el saber e interioriza el “texto”, y aun los propios alumnos se autoorganizan en relaciones de poder» (Ibidem, 1980: 67).

3.º A pesar de lo anterior —que nunca se explicita de ese modo—, la política de gobierno puede declarar y fijarse como uno de sus objetivos la integración social y cultural de sus escolares, pero, si no pone una voluntad real, es decir, si no le acompañan medidas de control sobre ese valor innegociable, la discriminación racial o étnica puede abrirse camino, por ejemplo, con políticas fomentadoras de la libre elección de centro educativo sin regulación ninguna.

Este reconocido derecho a la educación a veces no se desarrolla en su máxima extensión, y es que, «los diferentes tipos de currículum aseguran probabilidades muy amplias y desiguales de acceder a la enseñanza superior» (Bourdieu y Passeron, 1977: 213). En este sentido, los sistemas de «clasificación» se ponen en marcha a través de unos planteamientos curriculares que, lejos de contemplarse dentro de una enseñanza obligatoria que «respete» una igualdad de oportunidades para todos, acaba siendo una enseñanza «discriminatoria» en razón a su graduación de exigencias y de ritmos. De esta forma, se advierte que muchos de los alumnos son «desiguales» a los demás, porque, entre otras cuestiones, no «siguen» a la clase y no responden a los planteamientos curriculares que, con el «disfraz» de «mínimos», se presentan al grupo-clase.

Para «salir al paso» de las necesidades de cada alumno no se puede dar una educación igual para todos, sino que es preciso crear igualdad de oportunidades atendiendo a las exigencias de cada uno. El tratamiento no puede ser el mismo porque las situaciones son diferentes en cada alumno. Por esto la escuela debe ofrecer, además del tronco común de conocimientos, una diversidad de materias optativas, áreas de conocimiento y experiencias de aprendizaje que respondan a las capacidades e intereses de cada alumno, ya sea de tipo académico, o de un aprendizaje práctico, profesional, artístico, etc.

Asegurar la igualdad de oportunidades no supone necesariamente garantizar la igualdad de acceso, ni de experiencia educativa ni de resultados.

La igualdad en el acceso a la educación

El acceso a la educación y la cultura se considera un derecho inalienable de la persona humana y, por tanto, de aplicación igualitaria a todos los hombres, así como el medio más idóneo y poderoso de reducción de las desigualdades y el instrumento de validez universal para la equiparación de los individuos en el acceso a todas las posiciones sociales. Supone una mayor precisión conceptual, ya que su planteamiento trae consigo el hecho de que no sólo existan posibilidades abiertas, sino también que sean accesibles a todos los alumnos. Dicho de otro modo, todo cambio cuya pretensión sea la mayor democratización del currículum y el derrumbe de las barreras que impiden el acceso al conocimiento de determinados sectores sociales exige, cuanto menos, las siguientes acciones (Beltrán, 1991: 226-227):

1.^a *Acabar con el planteamiento extremadamente segmentado del conocimiento.* Se trata de «rediseñar», si es preciso, nuevas parcelas del saber que lleven a modificaciones en las asignaciones de los profesores a los diferentes campos disciplinares.

2.^a *Modificar la estructura de materias por cursos, y presentar otras alternativas a la formación de grupos.* Se trata de valorar el sentido de la distribución temporal admitida de un año académico, y del modelo de agrupamiento generalizado en función de la edad de los alumnos.

3.^a *Acercar los fines y el sentido de la enseñanza a la realidad social.* El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar en consonancia con los procesos laborales y las situaciones sociales.

4.^a *Estimular el uso de los recursos culturales existentes,* en beneficio de los propios aprendizajes.

5.^a *Comprometerse en el trabajo escolar colaborativo.*

Desde hace muchos años las sociedades occidentales se han planteado las cuestiones de la justicia en la educación principalmente en términos del acceso a la escolarización. Vemos cómo «la historia del progreso incluso está hecha de luchas sociales y políticas por desterrar privilegios y por el reconocimiento de la igualdad como posibilidad y como realidad» (Gimeno Sacristán, 2000: 61). Lo más decisivo de aquellas luchas por la justicia social fue asentar el principio de una igualdad formal para el acceso a la escolarización para todos los niños. Principio que cristaliza en 1959 con la *Declaración de los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas.

Ahora bien, la búsqueda de la igualdad no consiste en dar lo mismo a los desiguales. La auténtica igualdad de oportunidades no exige la oferta gratuita e indiferenciada

de enseñanza en todos los niveles educativos con cargo al erario público. De lo que se trata es de superar los criterios o las formas de selección encubiertas y el esfuerzo por adaptar las condiciones para promover una participación más completa y equitativa.

La existencia de desigualdades educativas es algo aceptado por la mayoría, y un buen indicador de éstas —según el origen social— es la proporción de alumnos de las distintas clases sociales que acceden a cada nivel de enseñanza. Se intenta por parte de los gobiernos que, en los niveles obligatorios todo niño, independientemente del lugar donde viva o de la condición de clase de su familia, tenga acceso a una plaza gratuita y digna. Otra cuestión es en los niveles post-obligatorios, en los que «el derecho a la educación consiste en poder aprovechar al máximo las prestaciones del sistema educativo según la capacidad y el esfuerzo intelectual personal» (OCDE, 1986: 36-37). No en vano, observamos cómo todos los niños en edad escolar entran en el sistema educativo en los países desarrollados, pero «no todos están en igualdad de condiciones; ni se llega a esperar de ellos el mismo progreso porque se les considera en muchos casos desiguales» (Gimeno Sacristán, 2000: 61), porque, entre otras razones, se ponen en práctica modelos educativos excluyentes según la situación económica, cultural o personal. Podríamos hablar, en este caso, de planteamientos «clásistas» de la enseñanza que quedan definidos por

«la existencia de dos redes de enseñanza paralelas y separadas, una destinada a la clase obrera y a su reproducción interna y otra destinada a la burguesía y a sus aliados, la pequeña burguesía. Este “clasismo” de la enseñanza, como marco social necesario en el que las clases se reproducían, no ofrecía muchas dudas cuando el sistema de enseñanza se descomponía en una enseñanza primaria y elemental que empezaba y terminaba como un todo cerrado, y otra enseñanza cuyo objetivo era alcanzar la Universidad y las enseñanzas superiores en la que la enseñanza primaria tenía la misión de acceder a la media y ésta a la superior como un solo proceso continuado. Estas dos enseñanzas se encontraban separadas desde la entrada, sin que pudieran confundirse, y podía comprobarse empíricamente, que existía una relación de causa a efecto entre la clase de los padres y la red en la que entraban los hijos [...] La enseñanza, desde esta posición crítica, no reproducía las clases sino que simplemente aseguraba que cada clase se reprodujera a sí misma, impidiendo o dificultando todo desorden, toda reproducción desordenada» (Fernández de Castro, 1980: 86-88).

Ante estas situaciones de «desigualdad» se buscan otras acciones compensadoras de la escuela.⁸ De esta forma, a partir del informe Coleman (Coleman y otros, 1966), se inicia una revisión importante de los procedimientos de compensación educativa.⁹ El estudio tuvo la suficiente repercusión como para proseguir en su investigación, de tal manera que, seis años después se publica un nuevo informe (Jencks y otros, 1972) en el que se analizaban de nuevo los datos utilizados en el informe Coleman.¹⁰ Del análisis de ambos estudios se pueden apuntar las siguientes valoraciones (Marchesi y Martín, 1998: 62):

1.⁹ Los informes tuvieron el enorme valor de abordar la capacidad de la educación para superar las desigualdades sociales y contribuyeron a impulsar la investigación en este campo.

2.^a Su objetivo fue estudiar las diferencias entre las escuelas y tratar de encontrar variables educativas que explicaran esas diferencias.

3.^a Ambos informes subrayaron conclusiones contrarias a las esperadas en la época. Fueron presentados desde la perspectiva de destacar la influencia de los factores familiares y ambientales, en detrimento de los estrictamente educativos, lo que amplió su repercusión.

4.^a Las variables elegidas y los indicadores utilizados para la obtención de los datos fueron muy restrictivos, por lo que el propio diseño generaba graves dificultades para obtener relaciones entre las variables.

5.^a El modelo de entrada-salida (*input-output*) utilizado era demasiado esquemático, y no incorporaba otras variables más relacionadas con el proceso educativo y con el contexto social y organizativo de las escuelas.

Según estas valoraciones, se puede pensar en la gran influencia que el entorno familiar y el nivel socio-cultural del alumno tiene en su rendimiento académico, frente al que ejerce la escuela, lo que lleva a plantearse un nivel mayor de exigencia con el principio de igualdad.

La igualdad en el tratamiento educativo

Representa un paso más, que englobaría, como etapa previa, la igualdad en el acceso. Significa una provisión del servicio educativo similar para todos en cuanto a recursos, organización de la enseñanza, metodología, oferta educativa, etc.

En la década de los sesenta el concepto de igualdad de oportunidades se equipara al de igualdad de tratamiento educativo, planteándose la escolarización obligatoria y su prolongación aproximadamente hasta los dieciséis años, con un modelo de diez años de duración, característico de la Unión Soviética, que avanza en los países europeos. Se trata de proporcionar ese tratamiento de escolarización, de intervención pedagógica a todos los alumnos por igual.

El énfasis en la igualdad de tratamiento subyace en el impulso a la enseñanza comprensiva, en la que se oferta un currículum común e integrador para todos los alumnos de una edad determinada. Esto garantiza que todo alumnado acceda a un abanico amplio de experiencias educativas, tratando de establecer objetivos accesibles a todos ellos con independencia de sus capacidades, motivaciones e intereses. Se intenta no entrar en el juego dialéctico que defiende una cultura experiencial reproducida sin más en la escuela, con el único argumento de estar adaptada al medio y evitar de esta forma seguir manteniendo la desigualdad.

Este currículum común exige, por otro lado, la consideración del tratamiento de la diversidad frente al de homogeneidad. En las escuelas comprensivas se integran ramas o vías tradicionalmente separadas que tienen una diferente valoración social, a las que acceden alumnos con distinto nivel académico, que en gran medida refleja desigualdades sociales iniciales. Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales y los progresos realizados por los alumnos. Surge así un cambio en la consideración del concepto de igualdad, entendiéndose que también puede ser considerada como el derecho a ser tratado de forma diferente según las capacidades e intereses específicos de cada uno, lo que lleva a cuestionar la igualdad de oportunidades

como igualdad de tratamiento, ya que las diferentes capacidades heredadas requieren diferentes ambientes.

Si nos retrotraemos al pasado podemos observar que la enseñanza como sistema institucional parte de una historia en la que se han «vivido» tratamientos terapéuticos de la «no-diversidad», como aquellos que separan al alumnado en instrucciones diferentes según sus características o la paradoja de establecer en él «compensaciones» que el propio sistema educativo «descompensa». Se puede hablar de unos mecanismos de actuación del sistema educativo que se mueven entre la desigualdad escolar, el capital lingüístico y cultural, el ambiente familiar, el factor geográfico, la herencia histórica y los mecanismos de eliminación —como pueden ser los exámenes y el título—, en una forma de conservación y de legitimación de la cultura dominante que nos lleva a la formación de una imagen conservadora, de aceptación hacia la selección que se ejerce a lo largo del recorrido escolar. Los exámenes se convierten en un «acertado» elemento clasificador de las potencialidades de los individuos, legitimado a la vez por el propio sistema educativo, que le reconoce como el mejor medio vehiculado de justicia¹¹ (Colom y colab., 1979: 49-55).

De esta forma, los exámenes acaban por convertirse en un adecuado ejercicio del poder que clasifica a los individuos en razón de unos conocimientos, de forma que se acepta por todos la idea de que el éxito está reservado a unos pocos y que es «normal» que algunos fracasen, y es que, las pruebas de selección, elecciones, controles, exámenes, evaluaciones, etc., «son vocablos que acostumbran a traducir toda una serie de mixtificaciones que se han convertido ya en una poderosa fuerza legitimadora en la organización burocrática de la sociedad contemporánea.» (Torres, 1989: 166-167).

En ese «trayecto educativo» el alumno, como resultado de complejas interacciones, cuyos resultados componen la cultura, se puede ver sometido a un «abandono» en su crecimiento espontáneo, lo que en una sociedad marcada por las desigualdades de origen económico, social y cultural, es favorecer la reproducción de sus propias diferencias.

En este sentido, el sistema educativo en su conjunto puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones, enmarcando la cultura en «el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen» (Finkielkraut, 1990: 98).

La igualdad de resultados

Entraña la concepción más fuerte y vigorosa de la igualdad en educación, ya que no es suficiente con eliminar la selección inicial, ni las barreras para el acceso, ni las desigualdades entre los centros. La igualdad de resultados apuesta por conseguir rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos, lo que, de alguna manera, apunta a remover las condiciones iniciales desiguales que existen entre ellos. No se pretende que todos los alumnos obtengan los mismos resultados, sino que las diferencias que se encuentran entre ellos no sean debidas a factores sociales o culturales.

En España el principio de comprensividad se relaciona con la idea de «igualdad de oportunidades», vinculada a la «igualdad de resultados educativos», de tal manera que los alumnos alcanzan tan «ansiado principio» «si realmente participan después en los beneficios de la educación, y me refiero no sólo a los resultados escolares, sino a las posibilidades profesionales y personales que abren los resultados escolares, es decir, a los logros educativos y sociales» (Jiménez, 2000: 18).

Teóricamente, la finalidad de la enseñanza comprensiva es que la educación no refuerce las diferencias sociales de origen del alumnado, sino que posibilite la igualdad de oportunidades, en la idea de que todos los alumnos que están en el tramo educativo obligatorio tienen derecho a encontrar una respuesta adecuada en el propio centro, cualesquiera que sean sus características y niveles, lo que no significa que se les dé a todos lo mismo y se trate a todos por igual.

El principio de igualdad de oportunidades es asumido por la mayoría de las políticas educativas nacionales, aunque en su puesta en práctica existan diferencias importantes en cuanto a las medidas adoptadas para su consecución. Pero la igualdad de oportunidades de desarrollo e integración social no se alcanza automáticamente como resultado de mantener a los alumnos juntos en la escuela durante un período mayor de tiempo. La desigualdad escolar proveniente del ambiente extraescolar se remite siempre a privilegios o desventajas sociales, estrechamente ligadas a desigualdades culturales que repercuten en el ambiente escolar. Estas desigualdades sociales se traducen, mediante la organización y el funcionamiento del sistema escolar, en grupos heterogéneos que enmascaran una desigualdad social, estableciendo luego en el sistema escolar unas jerarquías de hechos que se aceptan por tratarse de una eliminación «natural» y que repercute en las probabilidades de acceso a la enseñanza, en perjuicio de las clases menos favorecidas.

En general se aprecia una intención social de excluir en lo posible toda situación de diversidad,¹² produciéndose en el contexto una serie de cambios sociales que influyen en el ámbito educativo. El que la pluralidad sea un hecho psicológico, social y cultural no prejuzga que deba respetarse necesariamente en cualquier caso y lugar tal como se nos presenta. El problema se plantea cuando la diversidad se convierte no en una fuente de riqueza para los intercambios humanos, sino en un factor de discriminación, al valorar de forma muy diferente las distintas posiciones que la constituyen. La presencia y concurrencia de ciertas condiciones locales que afectan a cada centro explican, en parte, esta situación.

III. LA ESCUELA Y LA CULTURA DE SU ENTORNO

La escuela y el sistema educativo en general se hallan estrechamente relacionadas con la cultura de su entorno. En función de los principios dominantes, se podrá hablar de una escuela como instrumento de selección de los «mejores», o de una escuela multicultural dentro de una población plural, que respeta el desarrollo personal. Incluso se puede plantear una escuela cuyos objetivos se dirijan hacia la obtención de un nivel mínimo de logros para todos. Sin embargo, la tradición escolar ha estado marcada por un talante claramente selectivo, definida por los principios de homogeneidad y clasificación del alumnado. La sociedad le ha atribuido como función principal

la de separar a los alumnos con un alto nivel de fracaso escolar¹³ de los que tienen posibilidades de seguir aprendiendo, para incorporarlos al mundo laboral. Se reproducen, en definitiva, prácticas de selección y jerarquización que producen el abandono temprano de la escolaridad entre los alumnos pertenecientes a una determinada clase social, grupo cultural o género. Con este criterio, se han aplicado diferentes fórmulas para separar a los estudiantes, desde razones socioeconómicas: escuelas públicas-privadas, hasta pautas de género: escuelas de niños y de niñas, o también mediante el establecimiento de vías curriculares paralelas: Bachilleratos, Formación Profesional. Esta situación de partida lleva a unas consecuencias importantes en el propio sistema educativo que «repercute» en el alumnado, y que se pueden concretar en los siguientes términos:

«El sistema de enseñanza aparece organizado como una serie de canales de dimensiones variables, cada uno de los cuales desemboca en una salida profesional distinta, y con el problema que debe dirigir a los alumnos por estos canales en las proporciones que cada uno de ellos permita, teniendo en cuenta que la dimensión de los canales debe ajustarse, no a las aspiraciones de los alumnos, sino a las condiciones variables del mercado de trabajo, por lo que toda aspiración que no pueda satisfacerse tiene que resolverse en términos de fracasos escolares, con daños impresionantes para los alumnos. El sistema enfrentado a este problema que no puede resolver y que se agudiza en situaciones de crisis, se debate entre dos soluciones contradictorias: la primera que mostraría su racionalidad interna, aun dentro del condicionamiento del marco social en que se desenvuelve, de establecer como criterio de selectividad y orientación el éxito de los estudios, frente a oportunidades idénticas; la segunda, o criterio “clasista” en su sentido tradicional, consiste en no resolver las posiciones desiguales de origen (estrato de las familias de los alumnos), sino reforzarlas para conseguir que los alumnos de cada estrato no se pasen a canales que no les corresponden, o sólo se pasen en el número que requieran las previsiones del mercado» (Fernández de Castro, 1980: 182).

Schwartz (1986: 54), en este sentido, «acusa» a la sociedad de ser la verdadera responsable de las desigualdades en la escuela, ya que «esta escuela que pretende ser igual, no lo es cuando para asentar la igualdad decide tratar a todos los niños del mismo modo. Estos, al llegar a la escuela son portadores de desigualdades (innatas o adquiridas), tratarlos en un pie de igualdad es manejar y mantener la desigualdad, incluso acrecentarla».

Con estos planteamientos, la escuela comprensiva, asociada a finalidades sociales y políticas, atribuye al currículo un importante valor de cambio, en la medida en que proporciona las mismas oportunidades para todos los alumnos y compensa las desigualdades sociales y culturales.¹⁴ Se trata de cuestionarse la disyuntiva entre el carácter competitivo de la sociedad y el principio de igualdad con el que se identifica la escuela comprensiva.

Independientemente de algunas cuestiones como la «libre elección» y «autonomía de los centros», se buscan los niveles más altos de calidad, llevando a la enunciación de un discurso que encierra tanto lo dicho como lo implícito o presupuesto, y en la que ambos componentes están reflexivamente determinados. En realidad, «desde hace unos años, la excelencia y la calidad educativas parecen haberse convertido en el referente y el motor de todo tipo de reformas» (Escudero Muñoz, 1999: 77).

No obstante, esta idea de fijar unos indicadores de calidad teniendo como referencia el rendimiento, en esa búsqueda del logro del «alto nivel» de los alumnos, podría sentar las bases para un debate sobre las formas alternativas que tuvieran la garantía de calidad y poner al descubierto la posibilidad de un cierto grado de desencanto ideológico que se apoya en la relación mercantilista «producción-consumo». Desde este punto de vista, «hay un conflicto inevitable entre la creciente complejidad de las mediciones del rendimiento y una ideología política que únicamente puede utilizar datos simplificados y descontextualizados sobre este rendimiento si quiere proporcionar una base para la “elección del consumidor”» (Elliott, 1992: 54). Se oculta de esta forma el derecho que tienen los consumidores a la información, para poder llevar a cabo una buena «elección».

IV. ORGANIZACIÓN DE CENTRO: LOS AGRUPAMIENTOS

En el intento de alcanzar un mejor rendimiento, se «reabre» con ello la vieja polémica acerca de los agrupamientos del alumnado.¹⁵ Entonces, cabe preguntarse:

«¿Existen diferencias básicas de capacidad o los defectos residen más bien en el medio ambiente y en la falta de motivación? [...] ¿Es democrático agrupar a los alumnos conforme a sus aptitudes? ¿Tenemos suficientes elementos de prueba para justificar la agrupación por aptitudes? ¿Puede justificarse la agrupación homogénea aunque no haya dos niños idénticos en su aptitud o capacidad para aprender?» (Lawson, 1957: 257-270; *apud* De la Orden, 1969: 121).

De la Orden (1968: 65-77), en esta misma línea, sigue cuestionándose el tema de los agrupamientos, y se pregunta: «¿aprenden más los alumnos agrupados en clases homogéneas o heterogéneas, independientemente del criterio adoptado para su clasificación?».

Investigaciones al respecto (Wilcox, 1961; Svensson, 1962; Drews, 1963; Douglas, 1964; Borg, 1964; Millman y Jonson, 1964; y otras), acercan o alejan posturas y sugieren que para los estudiantes con menor capacidad estas experiencias en grupos homogéneos no dan buen resultado (Oakes, 1985; Slavin, 1987, 1993). En estos ambientes —argumentan— los profesores muestran una tendencia a rebajar las expectativas, simplificar los materiales y el discurso, y reducir el ritmo de trabajo. También, otras investigaciones (Allan, 1991; Kulik y Kulik, 1991) exponen que cuando los estudiantes avanzados son ubicados en clases homogéneas de «ritmo acelerado», suelen sacar provecho del «ritmo ágil», el discurso estimulante, las altas expectativas por parte del profesor y los materiales sofisticados. En teoría, el hecho de establecer clases heterogéneas debería procurar la equidad en el trato y la calidad de la enseñanza para todos los alumnos. Sin embargo, «la formación de grupos heterogéneos suele producir aulas donde se reparte a todos el mismo rancho, y donde las programaciones se tragan a unos estudiantes y mutilan a otros. Este tipo de clases no proporcionan ni equidad ni calidad» (Tomlinson, 2001: 49-50). Similares «intentos» se han llevado a cabo con los agrupamientos homogéneos, en los que se ha «clasificado» fundamentalmente a los alumnos en base a los tests de inteligencia, pero que después se les ha asignado a ambos grupos (los que tienen un CI alto y los que obtienen

una puntuación baja) las mismas tareas, con los mismos profesores y con idéntica metodología, por lo que los resultados alcanzados, en ningún momento coincidían con los deseados. Con todo ello, parece acercarse más las investigaciones a la idea de que «las diferencias de rendimiento [...] dependen más de la competencia e interés del maestro que de cualquier otro factor [...] La homogeneización de la clase [...] por sí misma, sin someter el programa a variaciones y adaptaciones específicas para cada nivel mental, no se traduce en un incremento consistente del aprendizaje para ningún grupo de alumnos. La clasificación y agrupamiento de los escolares por niveles mentales no son en sí ni buenos ni malos, son neutros. Su valor depende de la forma en que se utilicen» (De la Orden, 1968: 65-77).

La dicotomía «homogeneidad-heterogeneidad» en los agrupamientos lleva a planteamientos divergentes en la organización de centro, de acuerdo con diversas interpretaciones. Los que se muestran a favor de los grupos homogéneos hablan de la «felicidad» del individuo como satisfacción experimentada en un contexto educativo. En este sentido, entienden que «sólo pueden experimentar estas satisfacciones en una situación educativa que le permita conseguir realizaciones comparables a las de sus allegados inmediatos, a tenor de sus propias aptitudes e intereses» (Lawson, 1957: 257-270; *apud* De la Orden, 1969: 125). Por otro lado, con el agrupamiento tradicional que clasifica a los alumnos por edad cronológica, y que «trata de atender a las diferencias individuales al mismo tiempo que evita una clasificación o agrupación “antidemocrática” de los alumnos en virtud de esas diferencias» (Ibídem, 1969: 126), los resultados tampoco son mejores. Para el «eterno idealista» —tal y como lo denomina Lawson a quien se opone a la agrupación homogénea— (Lawson, 1957: 257-270; *apud* De la Orden, 1969: 122), «hay un programa “conveniente” que es el único que constituye la educación, su deseo es que todos los niños lo dominen a una edad apropiada. La agrupación homogénea negaría que existen los mismos valores fijos para todos los niños o que es indispensable para el hombre educado dominar el contenido de un determinado programa». Frente a él estará el «pragmático experimental», que se situaría en la denominada «educación progresiva», y el «realista», que reconoce las posibilidades de la agrupación homogénea (Ibídem, 1969: 123-124).

Ante esta situación Lawson añade una serie de consideraciones acerca de la agrupación (*op. cit.*, 1969: 129-132):

1.^a *La agrupación homogénea no es necesariamente antidemocrática.* Al menos si se «traduce» «democracia» en la enseñanza como que «cada niño alcance su mejor nivel de acuerdo con sus propias posibilidades individuales» (129).

2.^a *La agrupación homogénea no es imposible.* «El término no implica que los niños sean idénticos, sino que son semejantes, que sus capacidades y talentos son “conmensurables” o sus posibilidades muy similares» (129). En realidad se trata de tener en cuenta variables como: capacidad mental, aptitudes especiales, impulsos sociales básicos, madurez física y emotiva, edad educacional, salud, estabilidad nerviosa, historial personal y familiar y sus actitudes, factores de adaptación interpersonal (130).

3.^a *La agrupación inteligente no es necesariamente rígida y permanente.* «La flexibilidad no tiene más límites que sus posibilidades administrativas» (130).

4.^a *La agrupación homogénea no perjudica la adaptación del niño.* En general «los niños tienden a mantener contactos con otros de niveles mentales e intelectuales similares» (131).

5.^a *La agrupación homogénea puede ofrecer a cada niño un desafío óptimo para desarrollar sus mejores aptitudes.* Desde este punto de vista, «la agrupación homogénea permite estimular a cada niño. Cualquier estímulo perderá su fuerza motivadora para el alumno que nunca puede responder a él con éxito o para el que lo encuentra demasiado fácil» (132).

Independientemente de las consideraciones de Lawson, lo cierto es que

«sigue primando la idea de que un profesor enseña a un grupo homogéneo. El mismo programa, los mismos libros, los mismos ejercicios, los mismos exámenes, todo igual, salvo el rendimiento de los alumnos. El profesor tiene conciencia de las diferencias entre sus alumnos, pero, al menos operativamente, entiende que tales diferencias no son lo suficientemente importantes como para que la acción docente haya de ser distinta» (García Hoz, 1966: 163-166; *apud* De la Orden, 1969: 133-134).

Otra de las cuestiones que se debate en la comunidad docente es el número de alumnos por aula. Sin embargo, «hay que decir que una buena enseñanza no radica en el hecho de que haya sólo 15, 20 ó 25 alumnos en un aula, sino en la posibilidad de que cada alumno pueda, en ocasiones, trabajar individualmente, en otras realizar trabajos en colaboración con grupos pequeños y en otras beneficiarse de una acción colectiva de mayor amplitud» (García Hoz, 1967: 3-21; *apud* De la Orden, 1969: 256). De todas las maneras, en realidad, la actividad educativa debe «atender» tanto a los alumnos más capaces como a los que tienen dificultades de aprendizaje. Se trata, por un lado, de tener como referencia los conocimientos del alumno, partir desde lo que él sabe y hacerle progresar en su aprendizaje de manera sistemática hasta que sea capaz de trabajar con la misma seguridad y competencia que lo hacen los demás. Por otro lado, con el alumnado «más avanzado» no se puede caer en el error de creer que no necesitan ningún refuerzo especial porque ya han alcanzado el «nivel». Finalmente, hay que modificar los planteamientos metodológicos, y abandonar la idea de que se trata de impartir la lección para el «alumno típico», en la falsa creencia de que todo el mundo puede sacar provecho de una clase estándar.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Aunque realmente el tema es lo suficientemente amplio como para no poderlo acotar en tan poco espacio de tiempo, sí que espero haber conseguido transmitir una serie de hechos que nos lleven al análisis y reflexión de la importancia y repercusión que tiene el planteamiento en sí del propio currículum, y su organización y puesta en práctica del mismo. Las exigencias de racionalización de los medios existentes y las transformaciones cualitativas son las que dominan las políticas actuales, lo que se refleja en la organización del sistema escolar y del currículo, de forma que los contextos y sistemas de objetivos que rigen la educación crean condiciones de docencia que se corresponden con dichos cambios.¹⁶

Hablamos de «igualdad» cuando en realidad todos partimos de una «desigual» situación de partida. A todos se nos pide alcanzar una misma «meta», pero no todos tenemos las mismas posibilidades para conseguirla, y más si cabe cuando el propio discurso de «atención a la diversidad» se confunde con el de «aplicación de las diferencias», y se pasa a organizar grupos de «iguales», en un centro «desigual», creyendo con ello que, tras la confusa idea de la homogeneidad, logramos dar una respuesta más cercana a las necesidades del alumnado. En definitiva, se acaba convirtiendo el currículum oficial en un currículum oculto amparado, unas veces en la defendida y a veces mal interpretada «autonomía pedagógica», y que se traduce en la elaboración de unos contenidos alejados de la realidad contextual en los que se pone en práctica, y que se refuerza con la idea de un currículum común, para todos, independientemente de la propia diversidad de capacidades, intereses, motivaciones, etc. Se trataría más bien de ir hacia un «currículum polivalente», que pretenda integrar en el mismo centro y aula a todo tipo de alumnos, capaz de responder a la necesidad de adaptación de la estructura y práctica escolar con las características diferenciadas de éstos.¹⁷ Desde este planteamiento toma sentido la idea de optatividad y de amplitud de los fines educativos culturales que favorezcan el desarrollo educativo diversificado. «Paradójicamente, el éxito de los sistemas integrados o comprensivos depende del grado de diferenciación curricular que son capaces de asumir sin que se rompa la perspectiva integradora»¹⁸ (Pedró, 1996: 91).

Hemos visto cómo al hablar de «igualdad», concepto recogido en los discursos políticos de las reformas educativas, se insiste en la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades educativas para todos los ciudadanos como función prioritaria, de tal manera que en todos los países se adoptan políticas concretas encaminadas a conseguirla. De esta forma, se acaba desarrollando, de una manera o de otra, la idea de que la igualdad de oportunidades educativas constituye la concreción práctica más importante del principio general de la igualdad de oportunidades. Beltrán (2000: 17) considera estos componentes teóricos del discurso como los verdaderos pilares de cualquier reforma educativa. Discursos que se debaten entre los principios democratizadores de igualdad y justicia social, y los planteamientos pedagógicos de atención a la diversidad, en un intento por conseguir una educación para todos que acoja la propia diversidad de capacidades, motivaciones e intereses. En definitiva, de lo que se trata es de «avanzar» más en la concepción de la «atención a la diversidad», desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, y que la tan demandada «igualdad en el acceso» sea real (Jiménez, 2000: 17).

Ciertamente, el concepto de igualdad es algo mucho más amplio que su propia apreciación conceptual. En educación la igualdad debe ir ligada al concepto de justicia social, como dos principios inseparables en el desarrollo íntegro de la persona, y dentro de esta misma línea, se trata de mantener una estructura organizativa de Centro que responda a la propia filosofía educativa de respeto a la diversidad, y que no se contradiga con unas medidas de organización y funcionamiento del sistema escolar que repercuta en las probabilidades de acceso a la enseñanza, en perjuicio de las clases menos favorecidas.¹⁹ Se trata, en definitiva, de hacer posible que el propio currículum no acabe convirtiéndose en la herramienta de poder de un sistema que pone en manos de la educación la propia legitimación de la desigualdad.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, F. (1991), *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BELTRÁN, R. (2000), *Función del discurso en las reformas educativas. Principio y contexto escolar de la ESO*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BERNSTEIN, B. (1983), «Clase y pedagogías visibles e invisibles», en Gimeno, J., y Pérez, A. (de.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal: 54-72.
- BOURDIEU y PASSERON (1977), *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CALVO DE MORA, J. (1988), «Consideraciones sobre la formación del profesorado de Enseñanza Media», en Vicente De, y otros (1988), *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- CALVO GÓMEZ, F. (1988), *Fracaso/éxito escolar: análisis y vías de solución*. Bilbao: Itxaropena.
- CARBONELL, J., y MONÉS, J. (1978), *Escola única-unificada. Pasta, present i perspectives*. Barcelona: Laia.
- COLEMAN, J. S., y otros (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Department of Health, Educational and Welfare.
- COLOM, J., y colab. (1979), *Lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca: Embat.
- CONNELL, R. W. (1997), *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- EAGLETON, T. (1997), *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J. (1992), «¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?». Cuadernos de Pedagogía, núm. 207: 44-47. Barcelona: Cisspraxis.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1999), «De la calidad total y otras calidades». Cuadernos de Pedagogía, núm. 285: 77-84. Barcelona: Cisspraxis.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1980), *Sistema de enseñanza y democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990), *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FINKIELKRAUT, A. (1990), *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- GAIRÍN, J., y TEJADA, J. (1990), El contexto del aula, en Medina y Sevillano (coords.), *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- GARCÍA HOZ, V. (1966), «Lo que hay tras los grupos homogéneos». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 94: 163-166.
- (1967), «Agrupamiento de alumnos». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 97: 3-21.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, I., y MAURI, T. (1986), «Valores, actitudes y normas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, pp. 44-46. Barcelona: Cisspraxis.
- HUSÉN, T. (1986), *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.
- JENCKS, C., y otros (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Londres: Basic Books.
- JIMÉNEZ, C. (2000), «La atención a la diversidad», en Seminario sobre la atención a la diversidad. La escuela Intercultural. Madrid: MEC - Consejo Escolar del Estado.
- LUZURIAGA, L. (1945), *Reforma de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- MARCHESI, A., y MARTIN, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE (1986), *Informe del examen de la política educativa española*. Madrid: CIDE.
- ORDEN, A. de la (1968), «Influencia de la homogeneidad de las clases en el rendimiento escolar». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 101: 65-77.
- (1969), *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid: Magisterio Español.
- PERRET-CLERMONT (1979), «Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 5.

- QUINTANA, M. J. (1921), *Obras completas*. Tomo Decimonono. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando.
- SCHWARTZ, B. (1986), *Hacia otra escuela*. Madrid: Narcea.
- TOMLINSON, C. A. (2001), *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES, J. (1989), «Formas de interiorización del poder en la escuela», en Paniagua y San Martín, A. (1989), *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: Diputación de Valencia.
- YOUNG, M. F. D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Londres: Collier.

NOTAS

1. La legitimación es el «proceso por el que un poder dominante afianza en sus súbditos al menos un consentimiento tácito a su autoridad [...] sugiere la necesidad de volver respetables intereses por lo demás ilícitos» (Eagleton, 1997: 82).

2. Bernstein en *El País* (25-05-1982).

3. «Las propias instituciones educativas presentan un perfil que demuestra una distribución desigual de beneficios [...] La procedencia social genera desigual oportunidad de beneficiarse de los niveles superiores de la educación» (Connell, 1997: 18-19).

4. Connell habla de un planteamiento falso a la hora de «justificar» los programas de educación compensatoria, ya que se parte, entre otras cuestiones, de la idea de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas y que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría (Connell, 1997: 34-35).

5. En *ABC*, 2-11-95.

6. La Comisión encargada de evaluar la Ley General de Educación de 1970 (MEC 1976, Vol. I: 140), fija como postulados fundamentales para valorar el sistema educativo en razón al principio de igualdad de oportunidades la accesibilidad del sistema educativo, su extensión y compensación educativa, la unidad y flexibilidad, y la participación, coordinación y orientación.

7. Sin embargo este aspecto es asunto de múltiples valoraciones. Autores como Bourdieu y Passeron (1981), Bernstein (1983), Fernández Enguita (1985, 1990c), entre otros, coinciden en señalar que la «*igualdad de oportunidades escolares*» no reduce la desigualdad social, como sugiere el discurso, sino que la legitima, la consolida, porque está instrumentalizada, en gran medida, por las fuerzas dominantes, cuyo interés está en mantener el orden social vigente que es el que las alimenta.

8. La educación y sus instituciones buscan «acuerdos» bajo el mensaje de «igualdad», a veces bajo sospechas de distribuir sin equidad y de reproducir posiciones socialmente diferenciadas. Estos mensajes siempre han estado en los discursos de las políticas educativas.

9. El informe se basa en estudios correlacionales sobre una muestra de seiscientos mil alumnos en los Estados Unidos, en el que se pone de manifiesto que ni la dotación de las escuelas, ni la retribución del profesorado, ni sus titulaciones académicas explican las diferencias observadas entre escuelas, en cuanto al rendimiento de los alumnos (Coleman y otros, 1966).

10. Fueron dos estudios pioneros en el análisis de las desigualdades en la educación.

11. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, hace entrar también la individualidad en un campo documental, y, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo «un caso», convirtiéndose en una adecuada «tecnología disciplinaria» (Foucault, 1982: 192-196).

12. Los centros educativos, en la medida en que se amplían los años de escolarización, se enfrentan a un ineludible espacio de concurrencia de individualidades y de grupos diversos,

encontrándose, de manera natural, con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo.

13. El fracaso escolar se conceptualiza en dos dimensiones que se superponen y que es preciso distinguir. La dimensión institucional que se objetiva en los índices o indicadores (índice de aprobados, índice de repetición, índice de retraso edad/curso, índice de desescolarización, índice de movilidad-permanencia...) (Calvo, 1988: 22-25), y la dimensión del fracaso en el aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos (conocimientos, procedimientos, valores, normas, actitudes...). «Ambos están relacionados: son, en parte, causa y consecuencia el uno del otro, y el uno se justifica en el otro» (Perret-Clermont, 1979: 7).

14. En 1975 el manifiesto *Por una nueva escuela pública y democrática* de la X Escuela de Verano de Barcelona resalta la idea de que para los enseñantes el éxito de la escuela es conseguir la promoción general, en contra del fracaso de una escuela que reproduce las diferencias sociales. Alude al derecho a la educación de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones (Carbonell y Monés, 1978: 294).

15. En los foros de debate como Edulist, las diferentes posturas se suceden día a día.

16. A la mayoría de los gobiernos de los diferentes países les han venido surgiendo innumerables preguntas acerca de la organización de sus sistemas de enseñanza, de cuáles iban a ser sus objetivos —preparación para la universidad o para la vida— y su organización —uniforme o multiforme, accesible a todos o sólo a unos pocos—, de tal suerte que en la actualidad podemos encontrar diversos tipos de educación y de escuelas secundarias en todo el mundo, y es que en definitiva «los planes de estudios han de ser lo suficientemente flexibles para poderlos adaptar a las modalidades regionales y locales» (Luzuriaga, 1945: 70).

17. «Siendo pues la instrucción pública el arte de poner a los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes, la Junta ha creído que en la organización del nuevo plan de enseñanza la instrucción debe ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan. Por consiguiente, es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar a ninguno la adquisición de otros más altos, aunque no sea posible hacerlos tan universales» (Quintana, 1921: 176).

18. Esto explica por qué no hay ningún sistema educativo europeo en el que la educación secundaria sea integrada en ambos ciclos simultáneamente. La integración —también denominada comprensividad— es una característica reservada al primer ciclo (12-16) de la educación secundaria y se contrapone a la diversificación que ha caracterizado proverbialmente al segundo ciclo (16-18).

19. De la organización y distribución de los objetivos y contenidos, así como de las estrategias metodológicas y criterios de evaluación, dependerá en gran medida la mejora del sistema educativo. Título IV (artículos: 55-62) de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

ANUARIO DEL CENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CALATAYUD

N.º 12, Vol. 1

Octubre 2004

CONTENIDOS

Aguaviva Gracia, Jesús	7	Valentín Gómez: periodista y académico
Agudo Ruiz, Alfonso	25	Los estudios del abogado romano
Andrés Hernando, Marina G.	93	Joaquín Dicenta Benedicto. Crítico literario
Burguete Ayala, Ricardo	117	La "Globalística" (El difícil camino de la ciencia del siglo XXI)
Calavia Ortega, María Consuelo	141	Influencia de las variantes genéticas de las proteínas lácteas en el comportamiento de la leche durante los tratamientos industriales
Galindo Antón, José	159	Cartas a un discípulo desconocido de D. José María López Landa. III Serie
García Labaila, Ana	171	El fraude de ley en el contrato de obra o servicio determinado en el ámbito de la Administración pública
Hormigón, Mariano	191	La instrumentalización del conocimiento: consideraciones en torno a la ciencia en la era de la globalización
López Villalba, José Miguel	211	La perspectiva cultural y artística: cimientos del reinado de Isabel de Castilla
López-Ruiz, Ricardo	243	Estrategias, ideas y problemas recursivos
Mayoral de Lucas, Juan Vicente	263	La ciencia y la globalización: aspectos de su relación
Monge Crespo, Concepción	287	Las nuevas tecnologías y la singularidad de los alumnos
Rada, Eloy	297	Globalización: una aproximación provisional a su sentido más general
Remiro Juste, Francisco	305	Cartas senequianas al alumnado de la UNED
Sánchez López, Juan Francisco	327	Autopía frente a marxismo. Una clave ignorada de la poesía final de Miguel Labordeta
Sancho Martín, Clara	347	La orientación educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón
Sipán Compañé, Antonio	355	El proceso de aprendizaje del español como segunda lengua y el rol del profesor con alumnos inmigrantes
Soler Nages, José Luis	373	El currículum y su relación de poder: la educación como determinante en la legitimación de la desigualdad



DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA