



PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

JAVIER LAMBÁN MONTAÑÉS

Presidente de la Excm. Diputación de Zaragoza

JOAQUÍN DICENTA PERIODISTA

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

JOAQUÍN DICENTA BENEDICTO

Calatayud 1862-1917

Volvemos a recordar el desconocimiento u olvido que los estudiosos de la obra de Joaquín Dicenta Benedicto han silenciado. Nos referimos a dos de sus vertientes literarias fundamentales: PERIODISTA y crítico literario.

Actualmente (2007) acaba de publicarse un resumen de esta faceta de Joaquín Dicenta Crítico literario, editado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid 2007, con el título DOSCIENTOS CRÍTICOS LITERARIOS EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XIX, dirigido por Frank Bassner y Francisco Acero Yus, un *Diccionario Bibliográfico*.

WISSENSCHAFTLICHE BUCHGESELLSCHAFT
DARMSTADT, 2007.

JOAQUÍN DICENTA PERIODISTA. Con estas crónicas finalizamos las publicaciones en EL RESUMEN correspondientes al año 1890.

Tenemos que resaltar su espíritu liberal y la orientación ideológica de sus primeras publicaciones mezcla de costumbrismo, de crítica social y teatral.

Un año más, nuestro más profundo agradecimiento al Centro Asociado de la UNED de Calatayud que nos hace posible difundir esta perspectiva literaria desconocida.

EL RESUMEN

AÑO VI.—NÚM.: 1.46

EDICION DE LA MAÑANA

Luzes 7 de Abril de 1890

Madrid, el mes de Mayo de 1890. En la imprenta de D. Antonio Sánchez Pérez, calle de la Cruz, número 15. Teléfono 709. En la imprenta de D. Antonio Sánchez Pérez, calle de la Cruz, número 15. Teléfono 709. En la imprenta de D. Antonio Sánchez Pérez, calle de la Cruz, número 15. Teléfono 709.

EL RESUMEN

Madrid, el mes de Mayo de 1890. En la imprenta de D. Antonio Sánchez Pérez, calle de la Cruz, número 15. Teléfono 709. En la imprenta de D. Antonio Sánchez Pérez, calle de la Cruz, número 15. Teléfono 709. En la imprenta de D. Antonio Sánchez Pérez, calle de la Cruz, número 15. Teléfono 709.

UN LIBRO DE AMICIS (Domingo 1.º de junio de 1890)

MADRID 1.º DE JUNIO DE 1890

UN LIBRO DE AMICIS

Con el título de *Infortunios y amor*, ha sido traducida al castellano, por D. Antonio Sánchez Pérez, *La novela de un maestro*, que, como todas las del famoso escritor italiano, seduce por los primores de su estilo, por la exactitud con que se hallan pintados los caracteres y por la ternura exquisita y el exquisito sentimiento que muestran al desarrollarse las peripecias del asunto.

¡Y qué asunto tan sencillo y tan grande a la vez, el escogido por Amicis para su libro!

La historia de un maestro de escuela, desde que abandona el colegio con el título en las manos, el amor á la niñez en el alma y el ansia de instruir y educarla en el cerebro, hasta que rodando de pueblo en pueblo, de lugar en lugar, sujeto á todas las privaciones, á todos los odios y á las amarguras todas, recibe un desengaño y otro despues, y cae al fin, para levantarse de nuevo y continuar la lucha gigantesca de la enseñanza con resignación de mártir y energía de héroe.

Esta obra, tan modesta y tan insignificante en la apariencia, entraña un problema de actualidad, el problema del maestro, de esa figura que es en España, y en Italia también, de oros lo que nos cuenta Amicis, objeto de escarnio, víctima del olvido y del abandono, ser hábil para todo género de ruindades y de humillaciones.

Cuando lee uno las páginas de esa obra, magistralmente traducida por D. Antonio Sánchez Pérez, cree estar leyendo la historia de un maestro de escuela español, maltratado por el cacique que hace veces de alcalde en un pueblo cualquiera, exigua y malamente retribuido por un Municipio egoísta, odiado por los padres de aquellos á quienes instruye, siendo objeto de burla y desprecio para los señores de la aldea, cásida de ignorantes que, por imitar en todo á los burgueses de la ciudad, consideran de clase inferior á la suya, sin duda porque no posee cuatro terrones de tierra, á aquel hombre que tiene á su cargo la más grande y la más hermosa de las tareas: depositar en el corazón de la infancia los gérmenes del porvenir.

¿Por qué—parece preguntar Amicis en todos y en cada uno de los capitales de su obra—por qué este desprecio y este desvío que en las diversas clases sociales se nota hacia el maestro de escuela?

¿Por qué? Porque en España y en Italia, ni los Gobiernos se han parado á meditar lo que el maestro de escuela significa, ni las personas que se llaman cultas llevan su cultura hasta el extremo de meditar seriamente á propósito de lo que representa el maestro en las modernas sociedades. Ocupados los unos en cabildos políticos y en maniobras de encrucijada que á nada conducen, descuidan el problema de la enseñanza; y los otros, siguiendo tan peregrino ejemplo, lo abandonan: ni leyes para proteger al profesor de primeras letras, ni respeto y consideración para ayudarle en su importante y trabajosísima faena; esto es lo que ocurre en España, donde los maestros se mueren de hambre, y donde las dos terceras partes de la población no saben leer ni escribir.

No sería malo que el señor ministro de Fomento y los que á fomentadores se dedican en nuestro país, leyesen el libro de Amicis; puede que en él aprendieran muchas cosas que desconocen en absoluto.

¡Claro, para perder el tiempo leyendo novela, estamos nosotros! dirán ellos.

Por lo visto, es mejor perderlo pronunciando discursos detestables, y dejar al maestro de escuela en la postergación y en el olvido más completos.

Y, sin embargo, ese progreso de que se habla tanto no adelantará nada mientras el maestro de escuela no sea declarado institución.

Despues de todo, otras instituciones hay que, sin servir absolutamente para nada, merecen el respeto y las consideraciones oficiales de todo el mundo.

JOAQUÍN DICENTA.

Con el título de *Infortunios y amor* ha sido traducido al castellano, por D. Antonio Sánchez Pérez, *La novela de un maestro*, que, como todas las del famoso escritor italiano, seduce por los primores de su estilo, por la exactitud con que se hallan pintados los caracteres y por la ternura exquisita y el exquisito sentimiento que muestran al desarrollarse las peripecias del asunto.

¡Y qué asunto tan sencillo y grande á la vez, el escogido por Amicis para su libro!

La historia de un maestro de escuela desde que abandona el colegio con el título en las manos, el amor á la niñez en el alma y el ansia de instruirla y educarla en el cerebro, hasta que rodando de pueblo en pueblo, de lugar en lugar, sujeto á todas las privaciones, á todos los odios y á las amarguras todas, recibe un desengaño y otro después, y cae al fin, para levantarse de nuevo y continuar la lucha gigantesca de la enseñanza con resignacion de mártir y energía de héroe.

Esta obra, tan modesta e insignificante en apariencia, entraña el problema de actualidad, el problema del maestro, de esa figura que es en España, y en Italia también, de creer lo que nos cuenta Amicis, objeto de escarnio, victima de olvido, y del abandono, ser hábil para todo tipo de ruindades y de humillaciones.

Cuando lee uno las páginas de esa obra, magistralmente traducida por Antonio Sanchez Perez, cree estar leyendo la historia de un maestro de escuela español, maltratado por el cacique que hace veces de alcalde en un pueblo cualquiera, exígua y malamente retribuido por un Municipio egoísta, odiado por los padres de aquellos á quienes instruye, siendo objeto de burla y desprecio por los señoritos de la aldea, cáfila de ignorantes que, por imitar en todo a los burgueses de la ciudad, consideran de clase inferior a la suya, sin duda porque no posee cuatro terrones de tierra, á aquel hombre que tiene á su cargo la más grande y la más hermosa de las tareas: depositar en el corazon de la infancia los gérmenes del porvenir.

¿Por qué — parece preguntar Amicis en todos y en cada uno de los capítulos de su obra — por qué este desprecio y este desvío que en las diversas clases sociales se nota hacia el maestro de escuela?

¿Por qué? Porque en España y en Italia, ni los Gobiernos se han parado á meditar lo que el maestro de escuela significa, ni las personas que se llaman cultas llevan su cultura hasta el extremo de meditar seriamente á propósito de lo que representa el maestro en las modernas sociedades. Ocupados unos en cabildeos políticos y en maniobras de encrucijada que á nada conducen, descuidan el problema de la enseñanza; y los otros, siguiendo tan peregrino ejemplo, lo abandonan: ni leyes para proteger al profesor de primeras letras, ni respeto y consideracion para ayudarle en su importante y trabajosísima faena; esto es lo que ocurre en España, donde los maestros se mueren de hambre, y donde las dos terceras partes de la población no saben leer ni escribir.

No sería malo que el señor ministro de Fomento y los que á *fomentadores* se dedican en nuestro país, leyesen el libro de Amicis; puede que en él aprendieran muchas cosas que desconocen en absoluto.

¡Claro, para perder el tiempo leyendo novelas estamos nosotros! dirán ellos.

Por lo visto, es mejor perderlo pronunciando discursos detestables, y dejar al maestro de escuela en la postergacion y en el olvido más completos.

Y, sin embargo, ese progreso de que se habla tanto no adelantará nada mientras el maestro de escuela no sea declarado institución.

Después de todo, otras instituciones hay que, sin servir absolutamente para nada, merecen el respeto y las consideraciones oficiales de todo el mundo.

EL BANQUETERO (Lunes 16 de junio de 1890)

MADRID 16 DE JUNIO DE 1890

→ El banquetero

Ante todo, permítame la Academia introducir esta nueva palabra en el idioma, y permítamelo en la seguridad de que no he de pasarme por la calle de Valverde a reclamar las dos pesetas y cincuenta céntimos fijadas como premio para este género de invenciones.

El banquetero es un tipo novísimo que de pocos años á esta parte ha adquirido un desarrollo extraordinario, sólo comparable al que ha alcanzado de algun tiempo acá las immoralidades, fraudes, cohechos, estafas administrativas y demás oficios penales —siquiera no los penen— los cuales convierten á España en presidio libre, donde todos se llevan bien por analogías de temperamento.

El banquetero, pues, y perdónesele el anterior inciso, es un hombre que vive de banquetear, y así como las mariposas y otros insectos menos estéticos vuelan de flor en flor ansiosos de libar su jugo, salta él de banquete en banquete y se pasa las horas y los días olfateando los sitios donde se celebran, para acudir á ellos y prestar les el concurso de su, en fuerza de brindis, conocida persona.

Sólo existe una diferencia entre los insectos que me han servido de punto de comparación y el banquetero, sujeto que, en leyes de justicia, no puede ser comparado con nadie. Aquellos desajugan gratis á las flores; éste paga siempre la cuota fijada para esas nutriciones colectivas, donde se proclama genio á un X que entré allí en clase de ciudadano particular, y de *bután* de genios restantes tres ó cuatro ciudadanos más que aun no han contralado méritos bastantes para ser genios en posesión.

El banquetero paga su cuota; los insectos comen de balde; pero la diferencia se explica: los insectos comen por comer; el banquetero come por hablar, y algo ha de costarle hacer uso del divino atributo de la palabra.

Pronunciar discursos; he aquí el ideal exclusivo en que inspira sus acciones banqueteras el personaje á que me refiero en este artículo. Así como otros individuos discurren por calles y plazas, en clase de locos pacíficos, con un monománia correpondiente, el que ahora cito discurre de mesa en mesa á impulsos de la monománia oratoria, que le subyuga y le domina en absoluto.

No tiene bastante con la mesa del café, donde perora con ademanes violentos á propósito del enceso más nimio y del hecho más insignificante; tampoco le basta con las numerosas academias, círculos y ateneas dentro de las cuales figura en calidad de socio activo, y entabla discusiones y escribirena tomos y robusca libros para engullir ideas, que luego vomita sin haberlas digerido; verdadero filósofo erudito que se traduce en páuseas, hasta que, arrojado al exterior, deja vacío y congestionado el cerebro de quien lo sufre, como los átomos cólicos dejan vacío y enfermo el estómago de quien los padece.

El café, el círculo, la casa paterna, el amigo que lo acompaña á paseo, el sereno del barrio, el padre, la madre y demás parientes y testamentarios, son poco para satisfacer las inímitas ansias que siente por hablar al monománico de que me ocupo, y no digo en que me ocupo, porque no toma á ofensa la alabanza; él necesita más, siempre más, y mientras llega el instante de ir al Congreso, sístesis suprema de sus ambiciones, registra los periódicos, y al solo anuncio de que se celebra un banquete en obsequio de éste, del otro, del de más allá, corre al centro de suscripciones, pide el bolsillo, se apodera de la tarjeta, y se lo de aquel sitio más satisfecho y orgulloso que César después de haber pasado el Rubicón.

Tres ó cuatro antes de comenzar la ceremonia, ya está el banquetero en su cuarto, mudándose la ropa de pies á cabeza; porque un orador que aspira á ganar fama de limpo, debe serlo en todo; remendada la ropa inferior, se calza los charolados zapatos, el tío el negro pantalón de etiquetas, el tío el lustroso frac, y luego de darle una última mano á la corbata, se ahueca el pelo, se estiran los puños de la camisa y se hacen dos ó tres ademanes oratorios enfrente del espejo, sale de su casa, saluda á la portera con ademán protector y alto, toma un coque, llega á la familia, y así es de ver al hombre comiendo paracramente y aguardando al para él ansiado momento de los brindis.

Al fin llega éste: un amigo á quien el banquetero ha tenido ocasión de preparar oportunamente, dice: «¿Que hablo Fulano?», «No en ningún modo.»—replica él, afectando una modestia que no convence á ninguno de los comensales. «Vamos, hombre, no te hagas de rogar», exclaman algunos.— «Porque ustedes no digan»,—respondé él.— Y se levanta, rojo de entusiasmo, espectacular dos ó tres veces, empuña la copa de champagne (cuando lo hay), se pone la mano izquierda sobre el corazón, y comienza el preparado discurso con estas palabras, que siempre con las mismas: «Queridos: ningún momento más á propósito que el presente para hablar de las santas manifestaciones del progreso moderno, y de la nobleza civilizadora, etc....»

No importa que el obsequiado sea un fabricante de botones ó un innovador en el comercio de las habichuelas; siempre es oportuno el momento para el banquetero, el cual sigue hablando, y sigue

y hace sudar á sus oyentes y á la gramática y á la retórica, hasta que, pronunciando las sacramentales frases de «Ho dicho», se desploma sobre la silla, que se estremece de orgullo al recibir el peso sagrado del sublime orador.

Al día siguiente le nombran los periódicos, y al otro día nadie se acuerda de él; pero el hombre sigue tan ufano creyéndose el genio de la oratoria y gastando 60 ó 70 duros al mes en anunciarle en la prensa.

Hay quien llama locos á estos sujetos. Pero se equivoca.

Porque los tontos no se vuelven locos nunca.

Ni siquiera por excepciones.

Don Plámidias.

Ante todo, permítame la Academia introducir esta nueva palabra en el idioma, y permítamelo en la seguridad de que no he de pasarme por la calle de Valverde a reclamar las dos pesetas y cincuenta céntimos fijadas como premio para este género de invenciones.

El banquetero es un tipo novísimo que de pocos años á esta parte ha adquirido un desarrollo extraordinario, sólo comparable al que ha alcanzado de algun tiempo acá las immoralidades, fraudes, cohechos, estafas administrativas y demás oficios penales —siquiera no los penen— los cuales convierten á España en presidio libre, donde todos se llevan bien por analogías de temperamento.

El banquetero, pues, y perdóneseme el anterior inciso, es un hombre que vive de banquetear, y así como las mariposas y otros insectos menos estéticos vuelan de flor en flor ansiosos de libar su jugo, salta él de banquete en banquete y se pasa las horas y los días olfateando los sitios donde se celebran, para acudir á ellos y prestarles el concurso de su, en fuerza de brindis, conocida persona.

Sólo existe una diferencia entre los insectos que me han servido de punto de comparación y el banquetero, sujeto que en leyes de justicia, no puede ser comparado con nadie. Aquellos dejagan gratis á las flores; éste paga siempre la cuota fijada para esas nutriciones colectivas, donde se proclama genio á un X que entró allí en clase de ciudadano particular, y *debutan* de genios gestantes tres o cuatro ciudadanos más que aun no han contraído méritos bastantes para ser genios en posesion.

El banquetero paga su cuota; los insectos comen de balde; pero la diferencia se explica: los insectos comen por comer; el banquetero come por hablar, y algo ha de costarle hacer uso del divino atributo de la palabra.

Pronunciar discursos; he aquí el ideal exclusivo en que se inspira sus aficiones banquetiles el personaje á que me refiero en este artículo. Así como otros individuos discurren por las calles y plazas, en clase de locos pacíficos, con su monomanía correspondiente, el que ahora cito discurre de mesa en mesa á impulsos de la monomanía, que le subyuga y le domina en absoluto.

No tiene bastante con la mesa del café, donde perora con ademanes violentos á propósito del suceso más nimio y del hecho más insignificante; tampoco le basta con las numerosas academias, círculos y ateneos dentro de los cuales figura en calidad de socio activo, y entabla discusiones y escudriña tomos y rebusca libros para engullir ideas, que luego vomita sin haberlas digerido; verdadero cólico erudito que se traduce en náuseas, hasta que, arrojado al exterior, deja vacío y congestionado el cerebro de quien lo sufre, como los otros cólicos dejan vacío y enfermo el estómago de quien los padece.

El café, el círculo, la casa paterna, el amigo que lo acompaña á paseo, el sereno del barrio, el padre, la madre y demás parientes y testamentarios, son poco par satisfacer las infinitas ansias que siente por hablar el monomaniaco de que me ocupo, y no digo en que me ocupo, porque no tome ofensas la alabanza; él necesita más, siempre más, y mientras llega el instante de ir al Congreso, síntesis suprema de sus ambiciones, registra los periódicos, y al solo anuncio de que se celebra un banquete en obsequio de éste, del otro, del de más allá, corre al centro de suscripciones, afloja el bolsillo, se apodera de la tarjeta, y sale de aquel sitio más satisfecho y orgullo que César después de haber pasado el Rubicán.

Tres horas antes de comenzar la ceremonia, ya está el banquetero en su cuarto, mudándose la ropa de pies á cabeza; porque un orador que aspira á ganar fama de limpio, debe de serlo, remudada la ropa interior, se calza los charolados zapatos, viste el negro pantalón de etiqueta, ciñe el lustroso frac, y luego de darle una última mano á la corbata, de ahuecarse el pelo, de estirarse los puños de la camisa y de hacer dos ó tres ademanes oratorios enfrente del espejo, sale de su casa, saluda á la portera con ademan protector y altivo, toma un coche, llega á la fonda, y allí es de ver al hombre comiendo parcamente y aguardando el para él ansiado momento de los brindis.

Al fin llega éste: un amigo á quien el banquetero ha tenido ocasión de preparar oportunamente, dice: «!Que hable Fulano!» —«de ningun modo»— replica él, afec-

tando una modestia que no convence a ninguno de los comensales. «Vamos, hombre, no te hagas de *rogar*» —exclaman algunos—. Y se levanta rojo de entusiasmo, expectora dos ó tres veces, empuña la copa de *champagne* (cuando lo hay), se pone la mano izquierda sobre el corazón, y comienza el preparado discurso con estas palabras, que siempre son las mismas:

«Señores: ningún momento más á propósito que el presente para hablar de las manifestaciones del progreso moderno, y de la moderna civilización, etc...»

No importa que el obsequiado sea un fabricante de botones de nácar ó un innovador en el comercio de las habichuelas; siempre es oportuno el momento para el banquetero, el cual sigue hablando, y suda y hace sudar á sus oyentes y á la gramática y á la retórica, hasta que, pronunciando las sacramentales frases de «He dicho», se desploma sobre la silla, que se estremece de orgullo al recibir el peso sagrado del sublime orador.

Al día siguiente lo nombran los periódicos, y al otro día nadie se acuerda de él; pero el hombre sigue tan ufano creyéndose el genio de la oratoria y gastando 60 ó 70 duros al mes en anunciarse en prensa.

Hay quien llama locos á estos sujetos.

Pero se equivoca.

Porque los tontos no se vuelven locos nunca.

Ni siquiera por excepcion.

DON HERMÓGENES.

SANTIAGO MATAMOROS (Viernes 25 de julio de 1890)

MADRID 25 DE JULIO DE 1890

SANTIAGO, MATAMOROS

Es patron de España, apóstol divino, santo de primer orden, hombre doctísimo y orador eminente, según relatan las crónicas de su tiempo y el *Año Cristiano*. Los españoles le veneran de un modo estupendo; ¿por las condiciones arriba apuntadas? ¡ca! Porque se dedicó a matar moros en sus ratos de ocio, que debieron ser muchos, atendiéndose al número de muertos que le atribuyen sus admiradores.

Eso de matar moros ha tenido y tiene gran importancia para nosotros. Estoy seguro de que Santiago es el único santo de nota conocido por Martínez Campos.

También conoce á otro que le dió hace algún tiempo disgustos enormes. El santo y seña. Con estas dos noticias quedan seguramente cerrados el calendario y los conocimientos del general.

Pero en fin, vuelvo á Santiago y dejo á Martínez Campos en Cataluña, donde le llaman sus poderosas iniciativas y sus grandes y reconocidas aptitudes para resolver conflictos obreros.

Los prestigios del apóstol estriban, más que en cosa alguna, en su condición de guerrero. Basta ver cómo lo ponen en todas las iglesias para cerciorarse de esta verdad. Desde la catedral más empingorata, hasta la ermita más humilde, en cuadros como en esculturas, en todas partes y de todos modos, aparece Santiago montado un brioso y blanco corcel, con la espada desnuda en alto, el brazo extendido y la cara feroche.

Á sus pies se descubren moros sin cabeza, cabezas autónomas, alcuéceles rotos, miembros destrozados, y alfanges, guntias, espingardas algunas voces, inútiles ya y defunción de sus poseedores. ¡Han viato nestos el grupo de figuras de cera que hay en el casto de Alcañá, representando la entrada del general Prim en los Castillos! ¡Han viato natodes que el héroe de Africa está firme sobre un caballo, y los dos catalanes que le siguen, bayoneta en rieta, y cuatro ó cinco moros agonizando por los suelos, sin que á ningún español le ocurra lo mismo? ¿Lo han visto ustedes? ¿SÍ? Pues ya pueñon formarse una idea de cómo representan á Santiago los pintores y escultores católicos.

¿Qué quiero decir esto? Quiero decir—y si me equivoco, perdóneme el santo y el agracido duque de Tetuan, que en esto de moros debe ser inteligentísimo, aun cuando sólo provoque mi juicio la milésima parte de O'Donnell que entro sus apellidos de lo toca—quiero decir, repito, que el apóstol y España coinciden y han coincidido en esto de odier frensilicamento á sus abuelos.

Porque nosotros—puede que lo que voy á decir constituya una revolación para Fabié y para Borangor—nosotros somos nietos de los aunchillados por aquel santo y doctísimo guerrero que ocupa lugares de predilección entre los predilectos de la Iglesia. Somos nietos suyos, y debemos sentirlos muy agradecidos por añadidura.

Porque vamos á ver; aun dejando aparte los antecedentes de familia, que para odlarse ó no sirven de poco, ¿qué han hecho con nosotros los moros?

Pues civilizáramos, así como ahora, y á pesar de no encontrarse Caralla donformo conanigo. ¡Cuidado si eran brutos aquellos, por ningún concepto respetables, y, sin embargo, respetados varones visigodos, cuando á D. Rodrigo se le ocurrió enredarse con la Cava, provocar las iras de su suegro de la mano izquierda y traerlos á los moritos á España! ¿Qué había aquí entonces? ¿agricultura? ¿comunicaciones? ¿industria? ¿filosofía? ¿medicina? ¿poesía? ¿ciencia? ¿artes? Crean, bajo mi paisabrado honor, que no existía nada de eso.

Los moros nos hicieron agricultores; ahí están para muestra los sistemas de riego y sembradura que se usan en Valencia y en casi todo el Mediodía de España; industriales y comerciantes, testigos los Judíos que vivieron con ellos y que no me dejarán mentir. De poetas, no hablemos. Córdoba, Sevilla, Granada, no produjeron á millares; en punto á hombres de ciencia, me remito á Averroes, que era un gran filósofo y un médico huroto, el cual tuvo la humorada de encerrar un rayo de sol debajo de la mezquita de Córdoba, seguro de que se trasformaría en oro al cabo de quince ó veinte siglos.

Verdad que en esto último se ha adelantado mucho; hoy, el procedimiento del entierro da resultados prácticos á las dos horas. Pero ¿es éste motivo bastante para abrocer á los moros que, entre otras señanzas, nos proporcionaron la de ser tolerantes en materias religiosas, cosa que hemos puesto en olvido desde que ellos se fueron hasta hace una decena de años?

Pues si tanto debemos á nuestros acitadados progenitores, ¿á qué odarlos? ¿á qué convertir á Santiago en representante de nuestra inquina y de nuestra adorsion?

Bueno que los moros se fueran cuando ya no hacían falta, como se fueron los reyes absolutos y los Borbones del año 68, y otra porción de cosas que se irán yendo poco á poco; pero de esto á detestar á los árabes y á convertir á Santiago en paladín de nuestros odios retrospectivos, hay una distancia enorme. Créanlo ustedes; hablo de buena fe.

Yo no me opongo, cómo he de oponerme! á que se veneren á Santiago por santo, por apóstol, por sabio, por todo lo que sus admiradores pretenden, pero no lo que sus admiradores pretenden, pero no lo que los veneramos por Matamoros; como íamos un poco lo consideramos. Á nuestros abuelos; respetemos, en fin, á los que tuvieron la bondad de ilustrarnos cuando éramos unos animales con esta duma in.

JOAQUÍN DICENTA.

Es patron de España, apóstol divino, santo de primer orden, hombre doctísimo y orador eminente, según relatan las crónicas de su tiempo y el *Año Cristiano*. Los españoles le veneran de un modo estupendo; ¿por las condiciones arriba apuntadas? ¡ca! Porque se dedicó a matar moros en sus ratos de ocio, que debieron ser muchos, atendiéndose al número de muertos que le atribuyen sus admiradores.

Eso de matar moros ha tenido y tiene gran importancia para nosotros. Estoy seguro de que Santiago es el único santo de nota conocido por Martínez Campos.

También conoce á otro que le dió hace algún tiempo disgustos enormes. El santo y seña. Con estas dos noticias quedan seguramente cerrados el calendario y los conocimientos del general.

Pero en fin, vuelvo á Santiago y dejo á Martínez Campos en Cataluña, donde le llaman sus poderosas iniciativas y sus grandes y reconocidas aptitudes para resolver conflictos obreros.

Los prestigios del apóstol estriban, más que en cosa alguna, en su condición de guerrero. Basta ver cómo lo ponen en todas las iglesias para cerciorarse de esta ver-

dad. Desde la catedral más empingorotada, hasta la ermita más humilde, en cuadros como en esculturas, en todas partes y de todos modos, aparece Santiago en un brioso y blanco corcel, con la espada desnuda en alto, el brazo extendido y la cara *féroche*.

A sus pies se descubren moros sin cabeza, cabezas autónomas, alquiceles rotos, miembros destrozados, y alfanjes, gumías, espingardas algunas veces, inútiles ya por defunción de sus poseedores. ¿Han visto ustedes el grupo de figuras de cera que hay en la calle de Alcalá, representando la entrada del general Prim en los Castillejos? ¿Han visto ustedes que el héroe de Africa está firme sobre su caballo, y los dos catalanes que le siguen, bayoneta en ristre, y cuatro ó cinco moros agonizando por los suelos, sin que á ningun español le ocurra lo mismo? ¿Lo han visto ustedes?

¿Sí? Pues ya pueden formarse una idea de cómo representan á Santiago los pintores y escultores católicos.

¿Qué quiere decir esto? Quiere decir — y si me equivoco, perdóneme el santo y el egregio duque de Tetuan, que en esto de moros debe ser inteligentísimo, aun cuando sólo provoque mi juicio la milésima parte de O'Donnell que entre su apellido le toca — quiere decir, repito, que el apóstol y España coinciden han coincidido en esto de odiar frenéticamente á sus abuelos.

Porque nosotros — puede que lo que voy a decir constituya una revelacion para Fabié y para Beranger — nosotros somos nietos de los acuchillados por aquel santo y doctísimo guerrero que ocupa lugares de predileccion entre los predilectos de la Iglesia. Somos nietos suyos, y debemos estarles muy agradecidos por añadidura.

Porque vamos á ver; aun dejando aparte los antecedentes de familia, que para odiarse ó no sirven de poco, ¿qué han hecho con nosotros los moros?

Pues civilizarnos, así como suena, y á pesar de no encontrarse Carulla conforme conmigo. ¡Cuidado si eran brutos aquellos, por ningun concepto respetables, y, sin embargo, respetados varones visigodos, cuando á D. Rodrigo se le ocurrió enredarse con Cava, provocar las iras de su suegro de la mano izquierda y traernos á los moritos á España! ¿Qué había aquí entonces? ¿agricultura? ¿comunicaciones? ¿industria? ¿poesía? ¿ciencias? ¿artes? Crean, bajo mi palabra de honor, que no existía nada de esto.

Los moros nos hicieron agricultores; ahí están para muestra los sistemas de riego y sembradura que se usan en Valencia y en casi todo el Mediodía de España; industriales y comerciantes, testigos los judíos que vinieron con ellos y que no me dejarán mentir. De poetas, no hablemos, Córdoba, Sevilla, Granada, los produjeron á millares; en punto á hombres de ciencia, me remito á Averroes, que era un gran filósofo y un médico ilustre, el cual tuvo la humorada de encerrar un rayo de sol debajo de la mezquita de Córdoba, seguro de que se transformaría en oro al cabo de quince ó veinte siglos.

Verdad que en esto último se ha adelantado mucho; hoy, el procedimiento del *entierro* da resultado prácticos á las dos horas. Pero ¿es éste motivo bastante para aborrecer á los moros que, entre otras enseñanzas, nos proporcionaron la de ser tolerantes en materias religiosas, cosa que hemos puesto en olvido desde que ellos se fueron hasta hace una decena de años?

Pues si tanto debemos á nuestros aceitunados progenitores, ¿á qué odiarles? ¿á qué convertir á Santiago en representante de nuestra inquina y de nuestra adersion?

Bueno que los moros se fueran cuando ya no hacían falta, como se fueron los reyes absolutos y los Borbones del año 68, y otra porción de cosas que se irán yendo poco á poco; pero de esto á detestar á los árabes y á convertir á Santiago en paladín de nuestros odios retrospectivos, hay una distancia enorme. Créanlo ustedes; hablo de buena fe.

Yo no me opongo, ¡cómo he de oponerme! Á que se venere á Santiago por santo, por apóstol, por sabio, por todo lo que sus admiradores pretendan, pero no le veneremos por matamoros; concedamos un poco de consideración á nuestros abuelos; respetemos, en fin, á los que tuvieron la bondad de ilustrarnos cuando éramos unos animales con cota de malla.

JOAQUÍN DICENTA.

LO QUE SE PAGA POR MATAR (Miércoles 30 de julio de 1890)

MADRID 30 DE JULIO DE 1890

LO QUE SE PAGA POR MATAR

El Estado señala entre sus gastos uno que asciende, sobre poco más ó menos, á 50.000 pesetas anuales; antes faltaría el sol en las alturas y Beranger en el ministerio de Marina, que esas 50.000 pesetas en el presupuesto. Tan necesarias se juzgan al bienestar de la nación. ¿Y en qué se emplean esas 50.000 pesetas? ¿En instrucción primaria? ¿En obras públicas? ¿En reformas penitenciarias? ¿En beneficencia? ¿En armamento? ¿En construcciones marítimas?

No. Se emplean en matar hombres, en construir patibulos, en agarrotar criminales.

El verdugo es una institución, el cadalso es una cantera de la vara de la justicia; y como las instituciones y las canteras se pagan, se paga al verdugo y se pagan las tablas con que se construye el patíbulo. A juicio de los legisladores, la sociedad no estaría segura si no pudiese suprimir al individuo que la estorba. De aquí el verdugo, y de aquí también el artículo del presupuesto á que anteriormente me refería.

¿Cómo distribuye el Estado esas 50.000 pesetas? En la siguiente forma:

Al verdugo de Madrid, funcionario privilegiado, agarrotador de corte y villa, primero por categoría entre los de su clase, se le paga más que á ninguno. Madrid, que es la capital de España, es, por serlo, la capital de las ejecuciones. El carácter de superioridad indisputable sobre sus congéneres; por eso está mejor retribuido y cobra 2.745 pesetas anuales.

Los verdugos de Barcelona, Coruña, Granada, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, verdugos de ascenso, como si dijéramos, perciben 2.100 pesetas cada uno, ó sean 15.300 entre todos.

Los de Albacete, Burgos y Cáceres, 1.825 respectivamente, ó lo que es igual, 5.475 en junto.

El de Las Palmas es mucho más modesto; sin duda en las islas se abarata este género de mercancía; el hombre se conforma con 825 pesetas al año. ¿Qué desprendido... Justicia poco menos que de balde.

Súmese á esto los gastos que origina la traslación de los ejecutores desde las Audiencias más próximas á las de Oviedo, Palma y Pamplona, que no tienen la honra de disfrutarlos en propiedad, gastos que ascienden á ciento y pico de pesetas, un ahorrado con otro, y que no pasan de 911 pesetas, y se obtendrá la siguiente cifra: Total de verdugos, 12.

Valor de los salarios que reciben en concepto de tales verdugos, 25.286 pesetas.

¡Eso es matar por una friolera!—dirán ustedes.—Los ejecutores de la justicia usual; se conforman con poco; no parece algo que su naturaleza y su temperamento les impulsan á agarrotar; que hay en ellos las daciones del instinto útil á proponer ciertos placeres en la destrucción de los organismos humanos, y que consideran el salario como un accidente, sin el cual pasarían en caso de necesidad perevatoria.

Evitan 25.286 pesetas ascendiendo á las 50.000 de que antes hablaba, si se tiene en cuenta, como debe ser tenido, que el Estado paga aparte las notas de gastos presentadas por el verdugo después de cada ejecución, en las cuales notas figuran la construcción del tablado, el valor de las ondrinas, las modificaciones introducidas en el corbata, todos los sombríos arañados que sirven para triturar á un ser viviente, que inspiran asco y repugnancia, y cuyo precio no baja de 1.000 á 1.500 pesetas.

La vida de un hombre cuesta menos que la de un toro. Los toros de lidia, los que sirven para entretener la parte feroz que existe en nuestro organismo, se cobran por los ganadores á 8.000 reales; el criminal que dado el banquillo entretiene al populacho que lo contempla, vale 100 duros menos. Es una rebaja de tarifa que se presta á deliciosas consideraciones.

Después de todo, dirán algunos, 50.000 pesetas no suman una cantidad fabulosa. Cierto. Pero ¿cuántos maestros de escuela podían pagarse con esa cantidad? Pues á 6.000 reales—que me lo hagan bueno, dirán muchos maestros de escuela que no tienen señalado ese sueldo; digo señalado, porque lo de cobrar los maestros de escuela pertenece á la mitología—á 6.000 reales, treinta y tres maestros y un pito; ó lo que es igual, triple número de maestros que de ajusticiados.

¿Y qué representa el maestro de escuela? La instrucción gratuita difundida entre los seres desamparados é inconscientes; la ciencia y la moral penetrando con luces vivísimas y con resplandores augurios en las tinieblas que suscitaba sobre el cerebro la ignorancia; el hombre instruido moldeando el espíritu humano con la pulbra y con el ejemplo, como moldea el escultor con su cincel el bloque de piedra, sólo que éste ejerce su oficio sobre una materia inerte y aquí sobre una materia viviente y sensible; es el perfeccionamiento del niño por el estado primero, y la redención del hombre por el trabajo después. Todo eso es el maestro de escuela.

¿Y qué es el verdugo? El verdugo es el instrumento de muerte que utiliza para substraer sus deficiencias y sus olvidos una sociedad imperfecta y rencorosa; la mano de hierro que estruja unos músculos y suprime un alma; el castigo despiadado, cruel, salvaje é infocundo; lo que envilece

al hombre ó inutiliza la redondez del espíritu, de paso que estrangula la carne. Eso es el verdugo.

¡Ah!—se me dirá—el verdugo es necesario para concluir con seres ferozes, no susceptibles de perfeccionamiento. ¡Mentira! Reoqued todas esas inteligencias, ¡qué inteligencias! todos esos instintos que tienden al crimen; educadlos, instruídlos, moralizadlos, y convertireis á lo que es carne de patíbulo, en un ser útil y provechoso para sus semejantes.

El verdugo no resuelve nada; el maestro de escuela puede resolverlo todo, á castigo; y esto no obstante, al uno se le paga con absoluta puntualidad, y el otro muere de hambre en el ignorado rincón de una aldea.

¿No han pensado en esto los legisladores y los gobernantes? Pues yo, infeliz de mí, ahora que tanto se habla de proyectos económicos, proponería uno: suprimir la pena de muerte de la ley, y suprimir el verdugo del presupuesto; economía grande, porque se economiza sangre y dinero.

No digamos que al Estado le cuesta 50.000 pesetas matar hombres; ¡diganos que paga millones de pesetas por instruirlos.

Es más digna, más noble, más humana, más benéfica, más reparadora y más ejemplar la escuela que el patíbulo.

JOAQUÍN DICHTWA.

El estado señala entre sus gastos uno que asciende, sobre poco más ó menos, á 50.000 pesetas anuales; antes faltaría el sol en las alturas Beranger en el ministerio de Marina, que esas 50.000 pesetas en el presupuesto. Tan necesarias se juzgan al bienestar de la nación. ¿Y en qué se emplean esas 50.000 pesetas? ¿En instrucción primaria? ¿En obras públicas? ¿En reformas penitenciarias? ¿En beneficencia? ¿En armamento? ¿En construcciones marítimas?

No. Se emplean en matar hombres, en construir patibulos, en agarrotar criminales.

El verdugo es una institución, el cadalso es una cantera de la vara de la justicia; y como las instituciones y las canteras se pagan, se paga al verdugo y se pagan las tablas con que se construye el patíbulo. A juicio de los legisladores, la sociedad no estaría

segura si no pudiese suprimir al individuo que le estorba. De aquí el verdugo y de aquí el artículo de presupuesto á que anteriormente me refería.

¿Cómo distribuye el Estado esas 50.000 pesetas? En la siguiente forma:

Al verdugo de Madrid, funcionario privilegiado, agarrotador de corte y villa, primero por categoría entre los de su clase, se le paga más que á ninguno. Madrid, que es la capital de España, es, por serio, la capital de las ejecuciones. El encargado de practicarlas reviste un carácter de superioridad indiscutible sobre sus congéneres; por eso está mejor retribuido y cobra 2.745 pesetas anuales.

Los verdugos de Barcelona, Coruña, Granada, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, verdugos de ascenso, como si dijéramos, perciben 2.190 pesetas cada uno, ó sean 15.350 entre todos.

Los de Albacete, Burgos y Cáceres, 1.825 respectivamente, ó lo que es igual, 5.475 en junto.

El de las Palmas es mucho más modesto; sin duda en las islas se abarata este género de mercancía; el hombre se conforma con 825 pesetas al año. ¡Qué desprendido!... Ajusticia poco menos que de balde.

Súmese á esto los gastos que origina la traslación de los ejecutores desde las Audiencias más próximas á las de Oviedo, Palma y Pamplona, que no tienen la honra de disfrutarlos en propiedad, gastos que ascienden á ciento y pico de pesetas, un ahorcado con otro, y que no pasan de 911 pesetas, y se obtendrá la siguiente cifra:

Total de verdugos 12.

Valor de los salarios que reciben en concepto de tales verdugos, 25.286 pesetas.

¡Eso es matar por una friolera!- dirán ustedes.- Los ejecutores de la justicia son así; se conforman con poco; no parece sino que su naturaleza y su temperamento les impulsan á agarrotar; que hay en ellos son citaciones del instinto útiles á proporcionarles placeres en la destrucción de los organismos humanos, y que consideran el salario como un accidente, sin el cual pasarían en caso de necesidad perentoria.

Estas 25.286 pesetas ascienden á las 50.000 de que antes hablaba, si se tiene en cuenta, como debe ser tenido, que el Estado paga aparte las notas de gastos presentadas por el verdugo después de cada ejecución, en las cuales notas figuran la construcción del tablado, el valor de los cuerpos, las modificaciones introducidas en el corbatín, todos los sombríos artefactos que sirven para triturar á un ser viviente, que inspiran asco, y repugnancia, y cuyo precio no baja de 1.000 á 1.500 pesetas.

La vida de un hombre cuesta menos que la de un toro. Los toros de lidia, los que sirven para entretener la parte feroz que existe en nuestro organismo, se cobran por los ganaderos á 8.000 reales; el criminal que desde el banquillo entretiene al populacho que lo contempla, vale 100 duros menos. Es una rebaja de tarifa que se presta á deliciosas consideraciones.

Después de todo, dirán algunos, 50.000 pesetas no suman una cantidad fabulosa. Cierto. Pero ¿cuántos maestros de escuela podían pagarse con esa cantidad?

Pues á 6.000 reales —que me lo hagan bueno, diran muchos maestros de escuela que no tienen señalado ese sueldo; digo señalado, porque lo de cobrar los maestros de escuela pertenece a la mitología- á 6.000 reales treinta y tres maestros y un pico; ó lo que es igual, triple número de maestros que de ajusticiadores.

¿Y qué representa el maestro de escuela? La instrucción gratuita difundida entre

los seres desamparados é inconscientes; la ciencia y la moral penetrando con luces vivísimas y con resplandores augustos en las tinieblas que amontona sobre el cerebro la ignorancia; el hombre instruido moldeando el espíritu humano con la palabra y con el ejemplo, como moldea el escultor con su cincel el bloque de piedra, sólo que éste ejerce su oficio sobre una materia inerte y aquél sobre una materia viviente y sensible; es el perfeccionamiento del niño por el estudio primero y la redención del hombre por el trabajo despues: Todo eso es el maestro de escuela.

¿Y qué es el verdugo? El verdugo es el instrumento de muerte que utiliza par subsanar su deficiencias y sus olvidos una sociedad imperfecta y rencorosa; la mano de hierro que estruja unos músculo y suprime un alma; el castigo despiadado, cruel, salvaje é infecundo; lo que envilece al hombre é inutiliza la redención del espíritu, de paso que estrangula la carne. Eso es el verdugo.

¡Ah! —se me dirá— el verdugo es necesario para concluir con seres feroces, no susceptibles de perfeccionamiento. ¡Mentira! Recoged todas esas inteligencias, ¡que inteligencias! Todos esos instintos que tienden al crimen; educadlos, instruidlos, moralizadlos, y convertireis á lo que es carne de patíbulo, en un ser útil y provecho para sus semejantes.

El verdugo no resuelve nada; el maestro de escuela puede resolverlo todo ó casi todo; y esto no obstante, al uno se le paga con absoluta puntualidad, y el otro muere de hambre en el ignorado rincón de una aldea.

¿No han pensado en esto los legisladores y los gobernantes? Pues yo, infeliz de mí, ahora que tanto se habla de proyectos económicos, propondría uno: suprimir la pena de muerte de la ley, y suprimir el verdugo del presupuesto; economía grande, porque se economiza sangre y dinero.

No digamos que al Estado le cuesta 50.000 pesetas matar hombres; digamos que paga millones de pesetas por instruirlos.

Es más digna, más noble, más humana, más beneficiosa, más reparadora y más ejemplar la escuela que el patíbulo.

JOAQUÍN DICENTA.

SUPLEMENTO SEMANAL ILUSTRADO

EL RESUMEN. AÑO VII—NÚM. 1. 49. EDICION DE LA MAÑANA. Lunes 7 de Abril de 1890.

PROMETEO (7 de abril de 1890)

PROMETEO

De aquellos mitos que el error pagano en la Grecia insoportal alzara un día, ya más existe. La implacable mano del tiempo los borró, como se borra la huella fugitiva de la noche oscura. Todo, todo cayó. Desolada la tierra sobre las ruinas del error golpea, cae el error militecho y destruido; y al ser vencido en la feroz pelea el Olimpo sagrado fue a ocultar los despojos de su gloria bajo el libro inmortel donde la historia padre las osamentas del pasado. En vano se dirige la pupila a la atmósfera azul, pura y tranquila, buscando ansiosa en los enormes huecos del infinito espacio, al oscuro y espléndido palacio donde residen los bariones ece; en vano de consuelo a la pradera la registra impaciente para encontrar la turba rosada, alegre, caprichosa y voluterosa de los siltos, perdidos entre las cumbres y frías arenas de los gigantes Atlantes dormidos; en vano se dilatan los oídos persiguiendo los éditos de amores, que Céfero murmura sobre las hermas hojas de las flores; en vano recorriendo la espesura, trata el hombre con alma indolente de contemplar las largas las volutas que en los puros y límpidos mares azules coloraron los besos de Narciso; en vano con esfuerzos sobrehumanos

bursa en la faz de la naciente Aurora, las irradia de ágatas que Dios por su perdido amor. En vano, en vano se resaca la humana fantasía por evocar hoy día, los ásperez enfriados cancheros y las disonancias con que alegren veredas y fitones el abismo profundo de los mares. Ecos bullores, ecos cantos, allos alegres, allos juguetones, coralores del sur, faunos lascivos... Todos, todos cayeron y en la noche del tiempo se perdieron. Apolo fuerte y bello, Marte rojo, Minerva alta, Júpiter estubo, Diana hermosa y gentil, Pluton sombrío, Mercurio ágil, Vulcano receloso Juno, la de resplandecido pulso, Venus lasciva, y Hércules bravo; cuantos dioses en fin, tuvo por norma la religión brillante de la forma, murieron, y murieron justamente, porque no eran verdos, sino quimeras, y lo falso, lo absurdo, lo impotente es forzoso que muera, y forzoso que caiga y se derrumbe, como también caerán a los espaldas de la razón que sin cesar luchando, se sin cesar librando por la santa verdad, santos combates, esos nuevos penates producto de fanáticas creencias que con ricas alzas han cubierto el mundo material, pero que han muerto en el mundo moral de las conciencias.

Así es: la humanidad en su destino; destino lo que satisface su progreso y sigue impetuoso su camino. Las verdades se aprueban al peso de las verdades de hoy; necio, iludente y estúpido y es de suplico bursa en las ruinas del pasado (terras cauta las anclódel presente. No nada importa que el humano orgullo pretenda sostener lo que el abismo reclama; no lo hará. Lucez el error que humanas montañas de egoísmo, qué con vuestros estúpidos alanzas ante la clara luz del pensamiento? Preciosos del momento; sueños livianos que al nacer fallazan, combates que desaparecen, cenizas tristes que arrebatan al viento. Lo que anima y alienta con su nombre la aspiración ingenua del hombre; lo que es timbre, lo que nada calata, lo que siempre combate y siempre crea nuevos mundos de luz para la idea y nuevos sentimientos para el alma; eso vive no más y a la potente marcha del tiempo con valor se opone, como se opone al impulso rugiente de la resuelta mar embravecida. Le curata roce por el rayo hollado que al perdurar en el momento del colaje inmortale se resaca entre el rucos huar de la tormenta y el fatioso batir del oleaje.

Sólo porque tal ley rige y mantiene la social condición, cuando caen rotos los moldes del sentir pagano y en el sepulcro del error se hundien los dioses del Olimpo soberano, sobre el enorme bardo de la fosa una imagen se alzó fuerte, gloriosa

y en la humana conciencia encontró asilo; luego que se traza del despojo las finitas avies: Prometeo, la enorme creación del viejo Equilo. En las cimas del Cáucaso elevado, sobre abrupto peño que el rayo abala un hombre se debata con ansias de fijas encadenado. El torca macerado por las agudas puntas de la roca, la faz convulsa dilatada el ojo pinúlolo la angustia y el eco en los sombríos peños de su hora; estremecido el cuerpo se arrojó por esa frías laderas soberano que muestra el anhelo de lo infinito y clarando en las quiebras del granito los rígidos extremos de su mano, el inmortel conativo forcejea por conseguir la luz que ante él salga y no se rinda y con valor pelea. ¿Dónde se ha de rendir si allí flama la clara luz que toldó a la altura vena lumbre lo aliena y lo espolea? Por eso aquel titán va colofeche su tormento cruz y alza la frente. ¿Qué le importa a él que su desolado pecho de-gace el batir con furor credente? ¿Qué le importa, al nica en su delirio, como premio albedos del martirio la hermosa luz de la verdad enfrentat...

Tal es el drama que forjó el poeta: el hombre debilitado optimista en poses de la verdad. La plebe, inquietada, atónita, escuchando aquel gemido de un alma gravada a esclavitud najeta, al contemplar la lucha conmovida al medir los esfuerzos del gigante hizo con su entusiasmo delirante a los aplausos retumbar la grada. Y unas tras otras épocas pasaron, las antiguas creencias muerrieron, y otras nuevas fundaron y las nuevas también se marchitaron. Poco entre aquella ruina de los siglos, sobre aquella locación del pasado alzóse el coloso maculado del Cáucaso con las tristes volutas de la lucha titánica aplaudida las caducas e la luz que morían y las nuevas aladas que a las viejas eales sucedían. Y allí estará por siempre allí mantenido, el peso de los siglos; fuera vana toda agresión contra él, porque él contiene la historia entera de la historia humana. El ideal que el hombre va buscando quedó por siempre en su figura impreso; Prometeo es la imagen del progreso, nueva verdad y sin cesar luchando. En su noble figura encontró asilo el afán de saber que el hombre encierra; mientras haya razón sobre la tierra existirá la creación de Equilo.

Siempre igual, siempre igual; antea como ha sido, que nunca cesa en el combate humano. Ya sea en el furor de un día pagano, ya en las iras de un día trágico, ya en la rula agresión de una ciencia que en el nombre de Dios, grande y sublime, forceja los collazos del que gime y mata el conego y aloja la conciencia, la razón fino-lique, y amarrado el espíritu está, sino vencido, como el coloso está preso y rendido

en las cimas del Cáucaso elevado. Pero no importa el cuánto sufrimiento que alige a la razón; llega al momento de una suprema lucha, el enemigo se retuere en la sombra, su castigo está pronto a estallar, y se levanta Prometeo cumplido sus cadenas, ya lo distienden en la roca agena, ya hiera el suelo un robusta planta, ya buera el hitre en vano su pecho para herirlo, ya flama en los gigantes cielos de la idea lírica la luz del pensamiento humano. No hay que recordar, es el portazo, es el supremo, el último combate. Que nadie tema, al de huirlo trate. Dicho es, al combatiendo muerto.

Joaquín Dicenta.

El rapto de la Sabina



Rómulo, un descendiente de los fundadores de la Ciudad Eterna, está perdidamente enamorado de Sabina.



Pero ¡ay! que la hermosa Sabina há tiempo entregó su corazón y su mano á un forrado Mercutio, gran ministro de los dioses.



En la cabeza de Rómulo ha germinado una idea diabólica. ¡El rapto de Sabina! Celestina le franqueará la entrada.



¡Ay! la noche penetra en la alcoba nupcial. Un momento más y Sabina se desmaya.



Rómulo goza fama de hombre de corazón, y en aquel momento no había de faltarle. Coge



Él es el portero en sílo seguro, y...

De aquellos mitos que el fervor pagano
 en la Grecia inmortal alzara un día,
 ya nada existe. La implacable mano
 del tiempo los borró, como se borra
 la huella fugitiva é insegura
 que describen los astros cuando ruje
 la tempestad, y con tremendo empuje
 cruza las sombras de la noche oscura.
 Todo, todo cayó. Cuando la idea
 sobre las cumbres de error golpea,
 cae el error maltrecho y destrozado;
 y al servicio en la tenaz pelea
 el Olimpo sagrado
 fue á ocultar los despojos de su gloria
 bajo el libro inmortal donde la historia
 pudre las osamentas del pasado.

En vano se dirige la pupila
 á la atmósfera azul, pura y tranquila,
 buscando ansiosa en los enormes huecos

del infinito espacio,
el oscuro y espléndido palacio
donde residen los burlones ecos;
en vano descendiendo á la pradera
la registra impaciente
para encontrar la turba sonriente,
alegre, caprichosa y vocinglera
de los silfos, perdidos
entre las verdes y frondosas ramas
de los gigantes árboles dormidos;
en vano se dilatan los oídos
persiguiendo los cánticos de amores,
que Cétiro murmura
sobre las tiernas hojas de las flores;
en vano recorriendo la espesura,
trata el hombre con ánimo indeciso
de contemplar las lánguidas señales
que en los puros y limpios manantiales
colocaron los besos de Narciso;
en vano con esfuerzo sobrehumano
busca en la faz de la naciente Aurora,
las irisadas lágrimas que llora
por su perdido amor. En vano, en vano
se revuelve la humana fantasía
por escuchar hoy día
los ásperos enérgicos cantares
y los discordes sonos
con que alegran nereidas y tritones
el abismo profundo de los mares.
Esos burlones, céfiro cautivos,
silfos alegres, ninfas juguetonas,
trovadores del mar, faunos lascivos...
todos, todos cayeron
y en la noche del tiempo se perdieron.
Apolo fuerte y bello, Marte rudo,
Minerva sábia, Júpiter sañudo,
Diana hermosa y gentil, Pluton sombrío,
Mercurio audaz, Vulcano receloso
Juno, la de semblante pudoroso,
Venus lasciva, y Hércules bravío;
cuantos dioses, en fin, tuvo por norma
la religión brillante de la forma,
murieron, y murieron justamente,

porque no eran verdad, sino quimera,
 y lo falso, lo absurdo, lo impotente
 es forzoso que muera,
 y forzoso que ceda y se derrumbe,
 como también caerán á los embates
 de la razon que sin cesar luchando,
 va sin cesar librando
 por la santa verdad, santos combates,
 esos nuevos penates
 producto de fanáticas creencias
 que con ricos altares han cubierto
 el mundo materia, pero que han muerto
 en el mundo moral de las conciencias.

*

* *

Así es la humanidad en su destino:
 destruye lo que estorba su progreso
 y sigue imperturbable su camino.
 las verdades de ayer, ceden al peso
 de las verdades de hoy; necio, demente
 y criminal osado
 es quien busca en las ruinas del pasado
 fuerza contra las ansias del presente.
 No; nada importa que el humano orgullo
 pretenda sostener lo que el abismo
 reclama; no lo hará. Locos titanes
 que levantais montañas de egoismo,
 ¿qué son vuestros estúpidos afanes
 ante la clara luz del pensamiento?
 presiones del momento;
 sueños livianos que al nacer fallecen,
 sombras que desaparecen,
 cenizas tristes que arrebató el viento.
 Lo que anima y alienta con su nombre
 la aspiración ingénita del hombre;
 lo que es inmenso, lo que nada calma,
 lo que siempre combate y siempre crea
 nuevos mundos de luz para la idea
 y nuevos sentimientos para el alma;
 eso vive no más y á la potente
 marcha del tiempo con valor se opone,
 como se opone al ímpetu rugiente
 de la revuelta mar embravecida

la escueta roca por el rayo herida
 que al perderse en lo inmenso del celaje
 inmutable se ostenta
 entre el ronco bramar de la tormenta
 y el furioso batir del oleaje.

*

* *

Sólo porque tal ley rige y contiene
 la social condicion, cuando caigan
 rotos los moldes del sentir pagano
 y en el sepulcro del error se hundían
 los dioses del Olimpo soberano,
 sobre el oscuro borde de la fosa
 una imagen se alzó fuerte, gloriosa
 y en la humana conciencia encontró asilo:
 imagen que retrata del deseo
 las infinitas ansias: Prometeo,
 la enorme creación del viejo Esquilo.
 En las cimas del Cáucaso elevado,
 sobre abrupto peñon que el rayo abate
 un hombre se debate
 con ansias de titan encadenado.
 El torso macerado
 por las agudas puntas de la roca,
 la faz convulsa, dilatado el ojo
 pintándose la angustia y el enojo
 en los sombríos gestos de su boca;
 estremecido el áspero entrecejo
 por ese fruncimiento soberano
 que muestra el anhelar de lo infinito
 y clavando en las quiebras del granito
 los rigidos extremos de su mano,
 el inmoral cautivo forcejea
 por conseguir la luz que ante él fulgura
 y no se rinde y con valor pelea.
 ¿Cómo se ha de rendir si allí flamea
 la clara lumbre que robo á la altura
 y esa lumbre le alienta y le espolea?
 Por eso aquel titan ve satisfecho
 su tormento cruel y alza la frente.
 ¿Qué le importa á el que su desnudo pecho
 desgarre el buitre con furor creciente?
 ¿Qué le importa, si mira en su delirio,

como premio sublime del martirio
la hermosa luz de la verdad enfrente!...

*

* *

Tal es el drama que forjó el poeta:
el hombre debatiéndose oprimido
en pos de la verdad. La plebe, inquieta,
atónita, escuchando aquel gemido
de un alma grande á esclavitud sujeta,
al contemplar la lucha comenzada
al medir los esfuerzos del gigante
hizo con su entusiasmo delirante
á los aplausos retemblar la grada.
Y unas tras otras épocas pasaron,
las antiguas creencias sucumbieron,
y otras nuevas vinieron
y las nuevas tambien se marchitaron
pero entre aquella ruina de los siglos,
sobre aquella hecatombe del pasado
alzábase el coloso encadenado
del Cáucaso en las tristes soledades
y la lucha titánica aplaudían
las caducas edades que morían
y las nuevas edades
que á las viejas edades sucedían.
Y allí estará por siempre; allí mantiene
el peso de los siglos; fuera vana
toda agresión contra él, porque él contiene
la historia entera de la historia humana.
El ideal que el hombre va buscando
quedó por siempre en su figura impreso;
Prometeo es la imagen del progreso,
nunca vencido y sin cesar luchando.
En su noble figura encontró asilo
El afán de saber que el hombre encierra:
mientras haya razón sobre la tierra
existirá la creación de Esquilo.

*

* *

Siempre igual, siempre igual; ansia constante,
que nunca cesa en el combate humano.
Ya sea en el furor de un dios pagano,
ya en las iras de un déspota triunfante,

ya en la ruda agresión de una creencia
que en el nombre de Dios, grande y sublime,
desoye los sollozos del que gime
y mata el cuerpo y ahoga la conciencia,
la razón tiene diques, y amarrado
el espíritu está, sino vencido,
como el coloso está preso y rendido
en las cimas del Cáucaso elevado.

.....

Pero no importa el crudo sufrimiento
que aflige á la razón; llega el momento
de una suprema lucha, el enemigo
se retuerce en la sombra, su castigo
está pronto á estallar, ya se levanta
Prometeo rompiendo sus cadenas,
ya le detienen en la roca apenas,
ya hiere el suelo su robusta planta,
ya busca el buitre en vano
su pecho para herirlo, ya flamea
en los gigantes cielos de la idea
libre la luz del pensamiento humano.
No hay que retroceder, es el postrero,
es el supremo, el último combate.
Que nadie tema, ni de huirlo trate.
Dichoso yo, si combatiendo muero!

JOAQUÍN DICENTA.

CASI MONÓLOGO (13 de marzo de 1890)

CASI MONÓLOGO

GSTÁBAMOS solos. Ella enfrente de mí, provocadora, incitante, brindándome en silencio sus espléndidos dones; su perfume, que hacía estremecer mis nervios con avarienta voluptuosidad; sus tonos de color, que excitaban en mí el ansia de acercar los labios ó ir absorbiendo entre pausas, prolongadoras del deleite, la esencia de su vida, que yo y nadie más que yo tenía derecho á poseer; su alma, que se trasparentaba bullíciosa y enérgica al través de los múltiples y artísticos estremecimientos que la agitaban cuando mi mano se alzaba por encima de la mesa para tocar la muselina protectora que la envolvía; toda ella, en fin, porque de toda ella necesitaba mi espíritu fatigado y entristecido por esta lucha que, llamándose existencia, eleva el fastidio á la categoría de imposición.

No era posible resistir más; su virginidad esplendorosa me atraía, y á trueque de merecer fama de libertino, extendí el brazo, la cañí con mi mano temblorosa de descos y, oprimiéndola cariñosamente, la levanté del sitio que ocupaba con lentitud mimosa, elevándola despacio, muy despacio, hasta que la pusa cerca de mi boca y dejé extasiarse la mirada en sus maticos de oro, sobre los cuales se quebraban, descomponiéndose en mil y mil luminosas facetas, los rayos de sol que se introducían de contrabando por la entreabierta ventana de aquel cuartucho miserable.

Porque era una copa de Jerez la que yo tenía en la mano, la que excitaba los apetitos de mi carne, la que reflejándose en mis pupilas con sus cambiantes de oro y sus reverberaciones de ámbar, excitaba las fibras todas de mi organismo, anunciándoles placeres y alegrías entrevistos por mí en el fondo trasparente de la copa cuyo limpio cristal acariciaba con los dedos. Mi corazón, henchido de penas, hallábase necesitado de venturas, y el Jerez podía proporcionármelas. ¿Artificiales? puede; ¿y qué importa? ¿Acaso las que tomanos por verdaderas lo son?

Eso dicen algunos, pero yo no lo creo; he visto desvanecerse tantas dichas que me ofrecieron como eternas, tantos afectos que me aseguraron como inabarcables, tantos placeres que me vendieron por infinitos, que desde hace algunos años, posteriores á los que necesite para volverme viejo, siendo joven aún, considero todo cuanto se ha dado en llamar felicidades humanas como una embriaguez que perturba un instante y se aleja en seguida, sin marcar otras huellas de su paso que las amarguras del recuerdo. Entre ellas y las que el vino proporciona, ¿qué diferencia existe? ¿Ninguna? Borracheras son éstas, borracheras son también aquéllas; cuando terminan las segundas, dejan mal gusto en el paladar; cuando concluyen las primeras, imprimen un dejo amargo en el alma; he aquí lo que resta. Sedimentos alcohólicos en el estómago, memorias dolorosas en el cerebro; esto es todo, con una diferencia: de una borrachera sola no queda rastro; un desengaño lo graba tan hondo que no puede borrarse nunca.

Yo estaba muy triste, ya lo dije antes; pero las repeticiones son tan naturales cuando se trata del Jerez, que bien pueden permitírseme á mí las que cometa en este artículo. Estaba muy triste y érame preciso disipar la tristeza con aquel líquido delicioso, que á semejanza de la Eucaristía (permítaseme la irreverencia), da vida al cuerpo y salud al alma si le conviene.

Acqué, pues, la copa á mis labios y

fui vaciando su contenido con premeditada perezosa, afanoso de que mi paladar lo saborease íntegro, sin desperdiciar nada absolutamente; y así fué pasando el Jerez por mi garganta coliciosa, extendiéndose luego por mis venas, avivando mi sangre, saciando mis nervios y elevando á mi cerebro sus locos vapores para ofrecerle un panorama digno por su belleza de producir envidia y afán de imitarlo al más célebre paisajista que manuje pinceles en el mundo.

Como evocada por el conjuro mágico de una hechicera, surgió de entre aquellos vapores que danzaban por el interior de mi cabeza la imagen hermosa de Andalucía con su cielo de tonos fuertes iluminado por un sol ardiente y testarudo; con sus campiñas verdes, esmaltadas de troncos morenos, y de arenas rojizas, con sus ríos que se deslizan entre cañas y juncos, más que sacudidos, acariciados por un viento juguetón y cobarde; con sus altas montañas á cuyas faldas se abren las tiernas y olorosas flores del naranjo, mientras sobre su cima se extiende y brilla la cegadora blancura de perpetuas nieves; con sus pájaros, que cantan sobre las frondosas ramas de los árboles, y con sus hombres, que entonan sus penas á los acordes melancólicos de la guitarra; con sus rosas, con sus claveles, con sus jazmines y con sus violetas que adornan y perfuman aquellos pensiles sin término, ni orden; y con sus mujeres, cubiertas por vestidos de vivos colores, pálidas, soñadoras y voluptuosas que enamoran con el resplandor sombrío de sus pupilas y seducen con el pliegue lascivo de sus labios cuando sonríen.

Todo esto apareció delante de mis ojos, abocetado por una copa de Jerez, y hubo un momento, breve, y con esto excuso decir que feliz, durante el cual olvidé mis penas, mis angustias, el ansia infinita que consume y mata á cuantos vivimos la vida de la inteligencia en Madrid, para gozar de todos aquellos placeres y recorrer con el pensamiento aquellos campos llenos de aroma y aquel cielo plétórico de luz; para recrear mi oído con aquellos cantares henchidos de poesía y de pasión y extasiarme con las poéticas figuras de aquellas mujeres, construidas expresamente para el placer, vírgenes soñadas por los poetas árabes y convertidas en realidad por la bondadosa y pródiga madre Naturaleza.

Tras de la primera copa vino la segunda, y después la tercera, y luego otra y otra, hasta que rendido mi cuerpo, alargado mi pensamiento y deshecho mi espíritu, caí de bruces sobre la mesa, empujando con mi codo la copa vacía, que se rompió en varios y desiguales pedazos al chocar contra el suelo desnudo de la estancia.

Quando desperté estaba solo; la melancólica luz del crepúsculo penetraba por la ventana á medio cerrar; de tantas encantadoras imágenes no restaba más que un vaso roto, una botella vacía, una mesa desequilibrada y una pared llena de costureros y remiendos como la cara de un vicioso.

¿Qué fué aquello? Una borrachera para los que sólo ven la parte exterior de los sucesos; una defensa contra el destino para los que saben mirar dentro del alma; un poco de alegría conque endulzar las amarguras de mi existencia.

Alegría desaparecida, es cierto, pero que me es sumamente fácil resucitar.

¡Ojalá fuera tan fácil resucitar otras que han muerto para siempre y que hieren mi corazón con su memoria, como hirieron mi mano, al recogerlos, los cristales de la copa, donde brillaban pocas horas antes los dorados maticos del Jerez.

JOAQUÍN DICENTA.

UN FILÓSOFO



Estábamos solos. Ella enfrente de mí, provocadora, incitante brindándome en silencio sus espléndidos dones; su perfume, que hacía estremecerse mis nervios con avarienta voluptuosidad; su tono de color, que excitaban en mí el ansia de acercar los labios é ir absorbiendo entre pausas, prolongadoras del deleite, la esencia de su vida, que yo y nadie más que yo tenía derecho á poseer; su alma, que se transparentaba bulliciosa y enérgica a través de los múltiples y artísticos estremecimientos que la agitaban cuando mi mano se alzaba por encima de la mesa para tocar la muselina protectora que la envolvía; toda ella, en fin, porque de toda ella necesitaba mi espíritu fatigado y entristecido por esta lucha que llamándose existencia, eleva el fastidio á la categoría de imposición.

No era posible resistir más; sus virginidad esplendorosa me atraía, y trueque de merecer fama de libertino, extendí el brazo, la ceñí con mi mano temblorosa de deseos y, oprimiéndola cariñosamente, la levanté del sitio que ocupaba con lentitud mimosa, elevándola despacio muy despacio, hasta que la puse cerca de mi boca y dejé extasiarse la mirada en sus matices de oro, sobre los cuales se quebraban, descomponiéndose en mil y mil luminosas facetas, los rayos de sol que se introducían de contrabando por la entreabierta ventana de aquel cuartucho miserable.

Porque era un acopa de Jerez lo que yo tenía en la mano, la que excitaba los apetitos de mi carne, la que reflejándose en mis pupilas con sus cambiantes de oro y sus reverberaciones de ámbar, excitaba las fibras todas de mi organismo, anunciándole placeres y alegrías entrevistos por mí en el fondo transparente de la copa cuyo limpio cristal acariciaba con los dedos.

Mi corazón, henchido de penas, hallábase necesitado de venturas, y el Jerez podía proporcionármelas. ¿Artificiales? puede; ¿y que importa? ¿Acaso las que tomamos por verdaderas lo son?

Eso dicen algunos, pero yo no creo; he visto desvanecerse tantas dichas que me ofrecieron como eternas, tantos afectos que me aseguraron como inacabables, tantos placeres que me vendieron por infinitos, que desde hace algunos años, posteriores a los que necesite para volverme viejo, siendo joven aún, considero cuanto se ha dado en llamar felicidades humanas como una embriaguez que perturba un instante y se aleja en seguida, sin marcar otras huellas de su paso que las amarguras del recuerdo. Entre ellas y las que el vino proporciona, ¿Qué diferencia existe? ¿ninguna? Borracheras son éstas, borracheras son también aquellas; cuando terminan las segundas dejan mal gusto en el paladar; cuando concluyen las primeras, imprimen un dejo amargo en el alma; he aquí lo que resta. Sedimentos alcohólicos en el estómago, memorias dolorosas en el cerebro; esto es todo, con una diferencia: de una borrachera sola no queda rastro; un desengaño lo graba tan hondo que no puede borrarse nunca.

Yo estaba muy triste, ya lo dije antes; pero las repeticiones son tan naturales cuando se trata del Jerez, que bien pueden permitírseme á mi las que acometa en este artículo. Estaba muy triste y érame preciso disipar la tristeza con aquel líquido delicioso, que á semejanza de la Eucaristía (permitaseme la irreverencia), da vida al cuerpo y salud al alma si le conviene.

Acerqué, pues, la copa a mis labios y fui vaciando su contenido con premeditada pereza, afanoso de que mi paladar lo saborease íntegro, y sin desperdiciar nada absolutamente; y así fue pasando el Jerez por mi garganta codiciosa, extendiéndose luego por mis venas, avivando mi sangre, sacudiendo mis nervios y elevando á mi cerebro sus locos vapores para ofrecerle un panorama digno por su belleza de producir envidia y afán de imitarlo al más célebre paisajista que maneje pinceles en el mundo.

Como evocada por el conjuro mágico de una hechicera, surgió por entre aquellos vapores que danzaban por el interior de mi cabeza la imagen hermosa de Andalucía con, su cielo de tonos fuertes iluminado por un sol ardiente y testarudo; con sus campiñas verdes, esmaltadas de troncos morenos, y de arenas rojizas, con sus ríos que deslizan entre cañas y juncos, más que sacudidos, acariciados por un viento juguetón y cobarde; con sus altas montañas á cuyas faldas se abren las tiernas y olorosas flores del naranjo, mientras sobre su cima se extiende y brilla la cegadora blancura de perpetuas nieves; con sus pájaros, que cantan sobre las frondosas ramas de los árboles, y con sus hombres, que entonan sus penas á los acordes melancólicos de la guitarra; con sus rosas, con sus claveles, con sus jazmines y con sus violetas que adornan y perfuman aquellos pensiles sin término, ni orden; y con sus mujeres, cubiertas por vestidos de vivos colores, pálidas, soñadoras y voluptuosas que enamoran con el resplandor sombrío de sus pupilas y seducen con el pliegue lascivo de sus labios cuando sonríen.

Todo esto apareció delante de mis ojos, abocetado por una copa de Jerez, y hubo un momento, breve, y con esto excuso decir que feliz, durante el cual olvidé mis penas, mis angustias, el ansia infinita que consume y mata á cuantos vivimos la vida de la inteligencia en Madrid, para gozar de todos aquellos placeres y recorrer con el

pensamiento aquellos campos llenos de aromas y aquel cielo plétórico de luz; para recrear mi oído con aquellos cantares henchidos de poesía y de pasión y extasiarme con las poéticas figuras de aquellas mujeres, construidas exprofeso para el placer, vírgenes soñadas por los poetas árabes y convertidas en realidad por la bondadosa y pródiga madre Naturaleza.

Tras de la primera copa vino la segunda, y después la tercera y luego otra y otra, hasta que rendido mi cuerpo, aletargado mi pensamiento y deshecho mi espíritu, caí de bruces sobre la mesa, empujando con mi caída la copa vacía, que se rompió en varios y desiguales pedazos al chocar contra el suelo desnudo de la estancia.

*

* *

Cuando desperté estaba solo; la melancólica luz del crepúsculo penetraba por la ventana a medio cerrar; de tantas encantadoras imágenes no restaba más que un vaso roto, una botella vacía, una mesa desequilibrada y una pared llena de costurones y remiendos como la cara de un vicioso.

¿Qué fue aquello? Una borrachera para los que sólo ven la parte exterior de los sucesos; una defensa contra el destino para los que saben mirar dentro del alma; un poco de alegría con que endulzar las amarguras de mi existencia.

Alegría desaparecida, es cierto, pero que me es sumamente fácil de resucitar.

¡Ojalá fuera tan fácil resucitar otras que han muerto para siempre y que hieren mi corazón con su memoria, como hicieron mi mano, al recogerlos, los cristales de la copa, donde brillaban pocas horas antes los dorados matices de Jerez.

JOAQUÍN DICENTA.

ORIENTAL (20 de abril de 1890)

ORIENTAL

Sultana, ¿por qué impaciente
suspiras con tanto anhelo?
¿por qué se nubla tu frente,
y alzas trémula y doliente
los negros ojos al cielo?
¿Qué te hace fálta, mi bien?
¿no eres la reina y señora
de cuanto encierra mi harem,
y no eres reina también
de mi pecho que te adora?
¿No posee tu belleza,
para su dicha y recreo,
cuanto la naturaleza,
uniéndose á la riqueza
puede ofrecer al deseo?
Cuando tu cuerpo reclinas,
crujen galas damasquinas
bajo tu cuerpo de nieve,
y si tu planta se mueve
huelta alfombras tuercinas.
Pebeteros de Sinarin
aroman tu camarín
y su aroma fuerza toma,
porque se mezcla al aroma
de las flores del jardín;
jardín que por tus amores
suspira como su dueño,
y se cubre de verdes
y se tñe de colores
para con- seguir su empeño;
y teme do que el rigor
del sol te cause temor,
escala el muro de piedra
y tñe un velo de hiedra
en tu rico mirador.
¿Qué más puedo yo ofrecerte
para que vivas dichosa
y no maldigas tu suerte?
¿qué puedo hacer para verte
satisfecha y cariñosa?
Yo arrojé sobre tu cuello,
que desnuda era más bello,
un collar y otro collar;
yo robé del fondo mar
perlas para tu cabello;
yo coñí las líneas puras
de tus formas ideales,
con los caprichosos chales
y las ricas vestiduras
de mercados orientales;

puse en tu cintura lazos
que vallan un tesoro
por sus caprichosos trazos,
y adorné tus pies con oro
y con diamantes tus brazos;
y por si acaso de nada
servía el lujoso brillo
á tu vista fatigada,
hice labrar mi castillo
en la vega de Granada,
ganoso de que Genil
al mirar tus gracias mil
les rindiera sus cantares
mezclados con el sutil
olor de los azahares,
y porque la triste queja
de mi ilusión más preciada,
se agita en la hondonada
que nace en Sierra Bermeja
y muere en Sierra Nevada.
En vega tan deliciosa
hice, de tu dicha en pos,
mi casa, mujer hermosa,
para que vieses la cosa
más bella que soñó Dios.
¿Y aun suspiras impaciente
con desconocido anhelo?
¿aun nublas la tibia frente
y alzas trémula y doliente
los negros ojos al cielo?
¿Qué más puedes exigir?
¿qué haré, bien mío, qué haré
para no verte sufrir?...
si es necesario morir,
mándamelo, moriré.
Pero no llores, no llores,
Sultana de mis amores;
ten de mi alma compasion,
y no aumentes los rigores
que afligen mi corazón.
Pide, y pide sin cesar,
que todo lo has de obtener
del modo que haya de ser;
con oro, si hay que comprar;
con sangre, si hay que vencer;
con lágrimas, si mis culpas,
poderosas, infinitas,
pueden labrar tu contento;
con la vida que sustento,
si mi vida necesitas.
—De poco me sirve á mí.
—respondió ella—cuanto aquí
me regalan tus desvelos,
porque me hieren los celos
que estoy sintiendo por tí.
—¿De qué, si decirlo quieres,
tienes tú celos, mi bien?
—De que á mi pasión prefieres
la pasión de las mujeres
que guardas en el harem.
—Si eso te ofende, Sultana,
si por tal causa se afaan
tu pecho inocente y puro,
en nombre de Alá te juro
que no las verás mañana;
que poco pueden valer
caricias de una mujer
como las que guardo allí,
á quien logró merecer
las caricias de una hurí.
Y un largo beso dejó
en la boca perfumada
de su moza enamorada,
y ella los ojos volvió
á la vega de Granada.

JOAQUIN DICENTA.

Sultana ¿por qué impaciente
suspiras con tanto anhelo
¿por qué se nubla tu frente,
y alzas trémula y doliente
los negros ojos al cielo?

¿Qué te hace falta, mi bien?
¿no eres la reina y señora
de cuanto encierra mi haren,
y no eres reina también
de mi pecho que te adora?

¿No posee tu belleza,
para su dicha y recreo
cuanto la naturaleza,
uniéndose a la riqueza
puede ofrecer al deseo?
Cuando tu cuerpo reclinas,
crujen galas damasquinas
bajo tu cuerpo de nieve,
y si tu planta se mueve
huella alfombras tunecinas.
Pebeteros de siarín
aroman tu camarín
y su aroma fuerza toma,
porque se mezcla el aroma
de las flores del jardín;
jardín que por tus amores
suspira como su dueño,
y se cubre de verdes
y se tiñe de colores
para conseguir su empeño;
y temiendo que el rigor
del sol te cause temor,
escala el muro de piedra
y teje un velo de hiedra
en tu rico mirador.

¿Qué más puedo yo ofrecerte
para que vivas dichosa
y no maldigas tu suerte?
¿Qué puedo hacer para verte
satisfecha y cariñosa?
Yo arrojé sobre tu cuello,
que desnudo era más bello,
un collar y otro collar;
yo robé del hondo mar
perlas par tu cabello;

yo ceñí las líneas puras
de tus formas ideales,
con los caprichosos chales
y las ricas vestiduras
de mercados orientales;
puse en tu cintura lazos
que valían un tesoro
por sus caprichosos trazos,
y adorné tus pies con oro
y con diamantes tus brazos;
y por si acaso de nada
servía el lujoso brillo
á tu vista fatigada,
hice labrar mi castillo
en la vega de Granada,
ganoso de que Genil
al mirar tus gracias mil
les rindiera tus cantares
mezclados con el sutil
olor de los azahares,
y porque la triste queja
de mi ilusión más preciada,
se agitase en la hondonada
que nace en Sierra Bermeja
y muere en Sierra Nevada.

En vega tan deliciosa
hice, de tu dicha en pos,
mi casa, mujer hermosa,
para que vieses la cosa
más bella que soñó Dios.

¿Y aun suspiras impaciente
con desconocido anhelo?
¿aun nublás la tibia frente
y alzas trémula y doliente
los negros ojos al cielo?

¿Qué más puedes exigir?
¿Qué haré, bien mío, qué haré
para no verte sufrir?...
si es necesario morir,
mándamelo, moriré.

Pero no llores, no llores,
Sultana de mis amores:
ten de mi alma compasión,
y no aumentes los rigores
que afligen mi corazón.

Pide, y pide sin cesar,
que todo lo has de obtener
del modo que haya de ser;
con oro, si hay que comprar;
con sangre, si hay que vencer;
con lágrimas, si mis cuitas,
poderosas, infinitas,
pueden labrar tu contento;
con la vida que sustento,
si mi vida necesitas.

—De poco me sirve á mí.

—respondió ella— cuanto aquí
me regalan tus desvelos,
porque me hieren los celos
que estoy sintiendo por ti.

—¿De qué, si decirlo quieres,
tienes tú celos, mi bien?

—De que á mi pasión prefieres
la pasión de las mujeres
que guardas en el haren.

—Si eso te ofende, Sultana;
si por tal causa se afana
tu pecho inocente y puro,
en nombre de Alá te juro
que no las verás mañana;
que poco pueden valer
caricias de una mujer
como las que guardo allí,
á quien logró merecer
las caricias de una hurí.
Y un largo beso dejó
en la boca perfumada
de su mora enamorada,
y ella los ojos volvió
á la vega de Granada.

JOAQUÍN DICENTA.

EL COSTUMBRISMO ESPAÑOL EN LA MISMA COORDENADA TEMPORAL QUE EL ROMANTICISMO. ASPECTOS RELACIONANTES: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Jesús AGUAVIVA GRACIA

Doctor en Filología

Profesor-tutor del Centro de la UNED de Calatayud

I. PORMENORES DE LA GÉNESIS DEL COSTUMBRISMO. CARACTERÍSTICAS

Una gran rama literaria surge con fuerza en la prosa de la época romántica que responde al sentido nacional, a la estimación de lo propio y de todo lo tradicional: el «costumbrismo». Aparece merced al mecenazgo de la prensa que ve liberada su libertad con la desaparición de Fernando VII. Este medio de difusión impone unas determinadas condiciones o características formales que lo diferencia de sus modelos precedentes: brevedad y autonomía en la forma y amenidad y trascendencia en el fondo. Es el mismo Mesonero quien percibe esta diferenciación afirmando en su *Panorama matritense* que el cuadro de costumbres es *un género absolutamente nuevo que no habían podido ejercitar nuestros célebres satíricos y moralistas por la absoluta carencia de prensa periódica*¹.

No es tarea fácil delimitar y definir con exactitud este término, ya que cuenta con una vasta parcela tanto en el fondo como en la forma. El escritor costumbrista es minucioso, examina con detalle cuanto cae al alcance de su observación; retrata o pinta la esencia de la vida local, regional, nacional. Desde la perspectiva diacrónica y dentro del plano del contenido, el costumbrismo es la inclinación por describir las costumbres de la sociedad española, lejos de toda caricatura o visión inexacta. Así lo reconoce Fernández Montesinos al afirmar que en este incansable caminar, *si de «costumbres» se trataba, era necesario parar mientes en las circunstancias españolas, detenerse a observarlas menudamente; [...] Los costumbristas españoles han definido más de una vez su obra como testimonio de la transición española...?*².

El artículo de costumbres se desarrolla en España bajo la influencia de Addison, Marivaux, Steel, Mercier y Jouy, entre otros, legándonos las pautas del modelo romántico cultivado por ellos. Modelo que seguirán nuestros escritores costumbristas desterrando lo extranjero y ajustándolo a lo autóctono, a lo puramente español, *sin mezcla ni entrecruzamiento de herejía extranjera*, que dirá Estébanez³, aunque se coincidió en la búsqueda de objetivos y temas indígenas, como destaca El Curioso Parlante: *... me propuse, aunque siguiendo de lejos aquellos modelos y adorando sus huellas, presentar al público español cuadros que ofrezcan escenas de costumbres propias de nuestra nación*⁴. Margarita Ucelay afirma que dentro de esta influencia

extranjera es muy probable que en la «preocupación política» de los artículos de Larra influyese Paul-Louis Courier⁵.

Para Cánovas del Castillo es Estébanez Calderón quien da los primeros pasos. Basa su justificación en una reivindicación similar a la que hizo El Curioso Parlante sobre El Pobrecito Hablador⁶. Afirma que cuando apareció el primer artículo de *Escenas Madrilenas* (12 enero 1832), Madrid acogía con beneplácito el eco de los artículos de Estébanez: «Pulpete y Balbeja», «Los filósofos en el figón» y «Las excelencias de Madrid».

Rastreado en este origen hay que señalar que en 1821, Mesonero —que contaba 17 años— publicó «Mis ratos perdidos», colección de doce cuadros de sociedad en los que aparece delimitado, tanto en el fondo como en la forma, el artículo de costumbres.

Correa Calderón⁷ apunta que no se debe otorgar a Estébanez el segundo lugar, ya que Larra, siguiendo la labor de Mesonero (que ya había editado «Mis ratos perdidos»), publica algunos folletos juveniles bajo el título de *El duende satírico del día* (1828) cuando contaba diecinueve años.

Sin pretender incidir más en la concepción del costumbrismo y su cronología conviene introducirnos en él para analizar y determinar una serie de características del cuadro de costumbres y su proximidad o distanciamiento del romanticismo coetáneo. Partiendo del plano del contenido, y de forma general, hacemos referencia a los cuadros que representan hechos, aspectos y escenas de la vida cotidiana.

Los considerados universalmente como costumbristas mayores son Seraffín Estébanez Calderón, Ramón de Mesonero Romanos y Mariano José de Larra. Cabe apuntar también a Antonio Flores, por el hecho de ser considerado como uno de los mejores retratistas de su época que recoge aspectos y notas singulares de la vida madrileña.

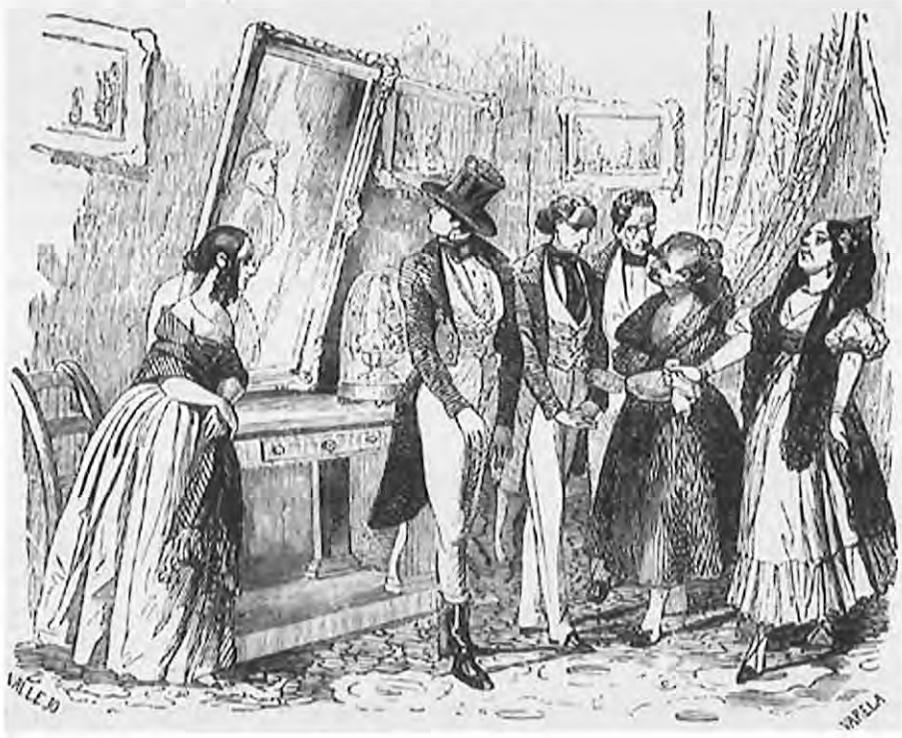
Dentro del costumbrismo español del siglo XIX podemos observar tres tendencias como consecuencia de la importancia de sus representantes más significativos. Mesonero, cronista de su Madrid natal, no se dirige a una clase social, sino que abarca todas, aunque principalmente prefiera la suya, la clase media; se ciñe a las costumbres madrileñas y urbanas. Estébanez vuelto hacia lo pasado, a la España genuina y pintoresca, preferentemente regional, representa el costumbrismo regionalista. Larra se escapa del trío porque, como destaca Lomba, es «costumbrista sólo en la forma; en el fondo, político⁸ y psicólogo», de ahí que amplíe su campo llevado por lo político y satírico. El Solitario, El Pobrecito hablador, El Curioso parlante, son tres escritores peregrinos. Son observadores del paisaje, de la vida popular, de las ciudades y de las cosas tradicionales y arraigadas; en síntesis, de toda clase de costumbres, las reflejan en sus escritos como si ellas mismas se proyectasen en el espejo. Andalucía mostrada en el costumbrismo de Estébanez se nos aparece con auténtico verismo. Los temas se concretan en: descripción de tipos, costumbres, escenas, lugares o instituciones de la vida social y crítica literaria. La tendencia de todo el contenido puede agruparse en estos caracteres: didáctico (reforma moral, social), pintoresco, humorístico, realista descriptivo y satírico.

a) Descripción de tipos. Mesonero Romanos se centra sobre todo en la clase media. Sus artículos: «El cesante», «El paseante nocturno», «El sereno», «Las gentes que se sientan en las sillas del Prado», «La viudita acomodada y joven de marido viejo», «Las de la junta de cofradías», etc., suelen tener una tendencia pintoresca o realista descriptiva.

De Flores mencionamos «Las fiestas de Navidad», en el que evidencia un tono pintoresco y didáctico-reformista y «Fe, Esperanza y Caridad», en donde aparece el humor y la ironía. Estébanez Calderón muestra retratos satíricos en «Pulpete y Balbera» y «Manolito Gázquez».

b) Costumbres. Larra nos aporta diversos aspectos de la vida madrileña en «El café», «Casarse pronto y mal», «La fonda nueva», «En este país», «El castellano viejo», «Vuelva usted mañana», «La diligencia», «El mundo todo es de máscaras», etc.,

En los artículos de Mesonero «El retrato», «La calle de Toledo», «Las ferias», «La procesión del Corpus», «El día de toros», «La capa vieja y el baile del candil», «La almoneda», etc., se percibe, en casi todos ellos una tendencia pintoresca y realista con tonalidades y visos de afectación; en «Los paletos» subyace la censura y el ridículo.



Las tiendas de Madrid. Grabado de Mesonero Romanos. *Escenas matritenses*.

De Flores citamos «Ayer, hoy y mañana», artículo de claro interés por una reforma social; «El carnaval de Madrid», realista descriptivo con contenido de censura; «Madrid en Semana Santa», con aire realista y cariz ridículo; «Un viaje a las provincias», matiz pintoresco y crítico. De Estébanez Calderón, artículos taurinos llenos de pinceladas coloristas de gran viveza.

c) Escenas. El costumbrismo de Estébanez sigue una línea intermedia entre el tono burlón de Mesonero Romanos y la amarga sátira de Larra. Los personajes de las

Escenas andaluzas son hampones alegres, mozas descocadas y traviesas, etc., todo ello con una simpatía próxima a la ternura, a la compasión. De sus artículos destacamos: «La rifa andaluza», «La feria de Mairena», «El Roque y el Bronquis», «El bole-ro», «Baile al uso y danza antigua», «Un baile en Triana», «Toros y ejercicios a la jineta», «Los filósofos en el figón», etc., de contenido pintoresco y realista descriptivo; «Don Opando o unas elecciones», se aproxima a una pintura esperpéntica.

d) Lugares o instituciones de la vida social. De Flores mencionamos: «Visita general de cementerios», «El museo de las familias», de tono serio y ridículo, «Un viaje a las provincias...», de contenido lingüístico con aires de crítica y censura. De Mesonero: «Policía urbana», con neto propósito satírico. De Larra: «La policía», de contenido satírico, etc.

e) Crítica literaria. Corresponden en su mayoría a Larra. En ellos manifiesta su ideal estético; pueden subdividirse en dos grupos: crítica teatral y de Literatura en general.

Podría añadirse un nuevo grupo (patriotismo) englobando los artículos con este cariz de claro contenido francófono, sobre todo por parte de Larra y Flores.

El escritor costumbrista suele adoptar un seudónimo que revela su actitud y el carácter que determina su observación. ¿Motivo? Probablemente la consideración personal de vigilantes de la sociedad les inclina a ocultarse bajo un «ente de ficción» que les permita mayor libertad en movimientos y expresión en el campo de la crítica, la sátira o de una reforma moral o social. En ocasiones utiliza el sistema de unas cartas imaginadas como procedimiento para exponer una comprometida temática sobre crítica social, patriótica o mostrar una actitud satírica ante lo censurable. «Las cartas del pobrecito holgazán» de Miñano constituyen una de las primeras manifestaciones.

II. RELACIÓN E INFLUENCIA DEL ROMANTICISMO EN EL COSTUMBRISMO

Insertos los escritores costumbristas en la misma coordenada temporal del romanticismo, ninguno de ellos pudo esquivar el influjo de su corriente. El hecho es que nadaron dentro de ella y que mantuvieron con este movimiento literario una relación más o menos estrecha a juzgar por los rasgos coincidentes y diferenciadores que revelan su producción literaria. Es evidente que las raíces del costumbrismo romántico se hallan en la tradición nacional. El costumbrista, guiado por el espíritu romántico de la época, se deja llevar por lo «privativo y nacional». El «ego» es el núcleo que acapara la atención y de él parte el sentimiento por lo patrio y nacional, por lo regional y local, llegando a vivir la realidad española con aires de nostalgia y pesimismo, con ansia de libertades, nuevas formas, creación de cierta tipología, etc., caracteres más que suficientes para poder hablar de su influencia y catalogar esta prosa surgida dentro de este movimiento literario como «costumbrismo romántico».

El Solitario dirá en «La rifa andaluza»: *Tengo ciega pasión por todo lo que huele a España*. Eugenio Ochoa circunscribe su sentido patrio a Madrid considerándolo como símbolo de toda España, significando que en esta contemplación elude cualquier tipo de fanatismo; compruébese en la expresión popular «de Madrid al cielo»:

¡De Madrid, al cielo, y en el cielo, una ventana para ver a Madrid! [...] No veo razón para tal entusiasmo: francamente, Madrid me parece un pueblo bastante feo, sin que por eso sea yo de los que dicen ni piense que es un corral de vacas, frase antipatriótica e injusta que habré oído mil veces en mi vida y siempre con verdadero disgusto⁹.

En Mesonero se perfila más el sentimiento localista que el nacional. «El observatorio de la Puerta del Sol» lo inicia con una argumentación escolástica atribuida a un doctor de Alcalá, motivo que le sirve para evidenciar el apego que tiene por lo madrileño. Su sentir patrio está simbolizado en «El 19 de marzo» y «El 2 de mayo». Reacciona contra las deformadas visiones extranjeras de lo nuestro y ante semejante desafuero escribe:

El medio más prudente de combatir tan ridículas caricaturas... destruyendo la impresión funesta que causa en la crédula multitud, es el de presentar sencillamente la verdad, oponer a aquellos cuadros falaces el colorido propio del país, las acciones y hechos comunes de todas las clases, la naturaleza, en fin, revestida de forma española¹⁰.



Ramón Mesonero Romanos.

La relación del costumbrismo con el tradicionalismo y con el romanticismo histórico es patente. Los costumbristas son conscientes de que la sociedad estaba inmersa en una fase de rápida transición. Conservadores, en su mayor parte, examinan con detalle cuanto cae al alcance de su observación; retratan o pintan la esencia de la vida local, regional; intentan reflejar lo percedero, los aspectos de la vida nacional en trance de desaparición; aparece el casticismo y la tendencia moralizadora, defendiendo cuanto se considera bueno y tradicional. Mesonero nos comenta en sus *Memorias* la propia percepción de esta transición social (desde 1808 a 1833), que también presenta en las *Escenas*:

*Los españoles, aunque más afectos en general a los antiguos usos, no hemos podido menos de participar de esta metamorfosis, que se hace sentir tanto más en la corte por la facilidad de las comunicaciones y el trato con los extranjeros*¹¹.

De aquí arranca la tendencia a buscar lo castizo de hoy y del ayer; a reflejar el desasosiego de la vida moderna, con todo ese espectáculo de costumbres y esa vertiginosa carrera desde lo pasado al presente y viceversa. En el artículo «Mi calle» nos muestra la rapidez de la evolución y la carencia de una idea rectora de la época. Y, como consecuencia de este vértigo, evoca en «Al amor de la lumbre o el brasero» la nostalgia de cuanto se va. La observación que realiza del momento presente se ajusta a la veracidad de las personas, hechos y acaeceres, puesto que su finalidad es mostrar estampas vivenciales reales a una sociedad futura:

Los hombres pasaron; pero el hombre queda siempre, y el pintor de la sociedad sustituye al retratista de la historia.

Montesinos se atreve a decir que el rasgo más romántico acusado en Mesonero es el gusto por lo «característico y pintoresco», aspecto que cultivó como erudito y que vino a ser la fuente que alimentó con trazos de «emoción histórica» muchos de sus cuadros, descubriendo, como un romántico, una palpitación de vida. Un ejemplo de esa emoción histórica y el gusto por todo lo que tiene carácter queda patente en la pintura que realiza de una casona con su colorido, estructura, combinación de elementos, etc.¹², y también en la enumeración de enseres que hace en «La casa a la antigua». La importancia de Mesonero estriba en haber captado la tensión entre lo viejo y lo nuevo, reflejando en sus escenas el paso irreversible de una sociedad con todo lo que ésta conlleva. El mismo Larra realza esta condición de El Curioso Parlante en unos artículos que dedicó al *Panorama* llegando a resaltar lo animado de ellos:

*El escritor de costumbres estaba, pues, en el caso de un pintor que tiene que retratar a un niño cuyas facciones continúan variando después que el pincel ha dejado de seguirlos: desventaja grande para la duración de la obra, y en cuanto a los medios de hacerse dueño de su objeto tan movedizo, el Curioso Parlante se podrá comparar al cazador que ha de tirar al vuelo, cazador sin duda el más hábil*¹³.

Para Estébanez Calderón, el costumbrismo supone un contacto con la realidad inmediata, iniciada a nivel regional. Recoge en sus *Escenas* lo peculiar y típico de su Andalucía. Considera el género costumbrista como un medio para describir aspectos esenciales del andalucismo y cuantos hechos le interesa destacar. La visión andaluza la realiza a través del análisis de sus fiestas populares. En sus cuadros no aparece más clase social que la popular, tratada con benevolencia y simpatía; trato que no le impide dar a conocer, también, algunas peculiaridades de los andaluces no muy recomendables, tales como la mentira, la exageración, la vanidad, etc.

Cierto paralelismo encierra la visión que Flores se forja de esta tendencia literaria concebida como medio apropiado para pintar los eventos más notables que se operan en las costumbres populares de la época que le toca vivir. En su deseo de reflejar la sociedad tal como es, la Puerta del Sol, las calles que de ella nacen y las acciones de sus gentes, forman el escenario de su mundo costumbrista. Rubio Cremades, en el estudio que realiza de él, señala semejanzas con Mesonero en cuanto a tipos, voca-

blos y voces¹⁴. Alejado de todo subjetivismo, Flores se propone hacer retratos objetivos, calcados de la realidad; dota a sus tipos con una individualidad propia y vinculaciones sociales que llevan a Margarita Ucelay a afirmar de él que hace un costumbrismo de tipos que le aproxima a la novela realista¹⁵.

Otra causa de esta relación estriba en el deseo de contrarrestar la caricaturesca visión que se ofrecía de España en la literatura extranjera. Un amplio sector de este género literario español del S. XIX ve en esta corriente el momento y la manera de corregir las defectuosas o equivocadas perspectivas que sobre España tenían muchos extranjeros. Mesonero, en la introducción de sus Escenas matritenses muestra su intranquilidad:

No pudiendo permanecer tranquilo espectador de tanta falsedad [...], me propuse [...] presentar al público español cuadros que ofrezcan escenas propias de nuestra nación [...]

Esta perspectiva errónea tampoco escapa a la denuncia de Larra mostrándose muy significativo en su artículo «Vuelva usted mañana»:

Estas reflexiones hacía yo casualmente estos días, cuando se presentó en mi casa un extranjero de estos que en buena o mala parte han de tener siempre de nuestro país una idea exagerada o hiperbólica [...] Verdad es que nuestro país no es de aquellos que se conocen a primera vista ni a segunda vista, y si no temiéramos que nos llamasen atrevidos, lo compararíamos de buena gana a esos juegos de manos sorprendentes e inexorables para el que ignora su artificio, que estribando en una grandísima bagatela, suele, después de sabida, dejar asombrado de su poca perspicacia al mismo que derramó los sesos para buscarles causas extrañas.

En la narrativa costumbrista hay indicios de aceptación de la escuela romántica: interés por mostrar el color local de los acontecimientos, la conciencia de lo pintoresco, la relación del autor con su obra y el distanciamiento temporal que se ve entre el presente que viven y un pasado que se quiere recordar antes de difuminarse y dormir en el olvido. La primera acogida que Fígaro le dispensa queda reflejada en «Una comedia moderna», artículo con visos de frialdad o, más bien, de rechazo. La pasión y la fantasía del drama romántico chocaban con la razón y el ingenio que adornaban a Larra, cuya obra gira en torno a la libertad: libertad en las letras, en las artes, en la vida social, en el trabajo. La libertad literaria que desea de esta escuela queda patente en su artículo «Antony»¹⁶.

También Mesonero Romanos siente y abraza la huella poética que va dejando el romanticismo, y emulando al más genuino vate del momento abre su interior a una dama desconocida a la que reconviene y regaña su desdén y olvido; trance sentimental que revela un amor imposible y que erosiona sus impulsos amorosos de juventud:

*Cuando un amador constante
perdáis por vuestro desdén,
creed lo que os digo bien,
entonces seréis su amante;
y si le veis ocupado
y al lado
de otra hermosa, vuestro pecho*

*llenárase de despecho
por haber la causa dado.
Entonces si que veréis
y probaréis
lo que yo he con vos sufrido;
dudaréis cómo he vivido,
y la razón me daréis*¹⁷.

El Curioso Parlante, conocedor de algunas escenas de *Don Álvaro o la fuerza del sino*, acoge con benignidad el drama romántico teniendo en cuenta la ruptura que suponía con respecto a la escuela clásica de nuestros dramaturgos:

*... sin negar lo arriesgado de la idea primordial del fatalismo que campeaba en el drama [...] era tal, a mis ojos, el sinnúmero de bellezas que aquella composición atesora, que no dudaba de que saldría airosa en su primera exposición ante el público español*¹⁸.

Y cuando en sus *Memorias* habla del romanticismo («Revolución literaria» capítulo XII, T. VIII), se forja una opinión semejante del drama *Los amantes de Teruel* y de los versos larrianos. El Solitario asoma también a esta parcela con letrillas pastoriles, poemas galantes, marinos, etc. En «Cristianos y moriscos», Estébanez Calderón nos lleva al mundo romántico alcanzando su cenit en el desenlace de la obra.

La poesía lírica de Antonio Flores aparece en *El Laberinto*. Acoge en sus versos los temas del Romanticismo, y posee en los momentos más felices acentos propios y motivos de inspiración característicos que configuran su personalidad: la soledad y el amor. Su poesía transpira un sentimiento de ausencia y, cómo no, de ansia de amor. Algunos de sus versos revelan, con suaves matices, aires de nostalgia, cual queja dolorida, triste, melancólica, pero sin intercalar las tolerancias verbales que prodigan otros poetas de su tiempo.

Cabe notar también que del romanticismo trasciende cierta melancolía a los costumbristas. Estas notas se perciben en algunos artículos, sobre todo en Larra cuando se decanta por la risa en lugar de las lágrimas observando cuanto le rodea; así se advierte en «Fígaro a los redactores del mundo»:

Dado de nuevo al mundo, y devuelto a mis antiguos y saludables hábitos de reírme de todo, por no tener que llorar por todo, claro está que debía volver con mis demás costumbres, la afición a mis cartas de mi vida...

En su artículo «De la sátira y de los satíricos» revela que el escritor tildado de «satírico» debe provocar la diversión en momentos de tristeza, para más adelante apostillar, en contra de la opinión general, que en el corazón del escritor que cultiva la sátira no siempre se alberga la jovialidad, aunque parezca lo contrario «porque da lo que no tiene». Algo de romántico había calado en el sentimiento de nuestros costumbristas cuando, para ellos (haciéndonos eco de las coplas manriqueñas) cualquier tiempo pasado fue mejor, y la nostalgia por las tradiciones y costumbres desaparecidas llegó a constituir el leit motiv de sus artículos. Claro ejemplo se da en la expresión «aquí yace» de «El día de difuntos» que refleja la melancolía subjetiva que subyace en el exordio; razón que les impulsa con premura a recoger lo típico e

interesante. Así mismo, Fíguro asocia la «fugacidad de la costumbre con la caducidad del libro o artículo que la recoge»¹⁹.

Mesonero, en su escasa versificación, nos presenta con tonos melancólicos y cierta ironía un Madrid extraño, distinto a como lo conocía antes:

*¡Pobre Madrid de mis días!
¿Quién te reconoce ya?
A término tan excelso
te has llegado a sublimar,
que para narrar tus glorias
(y perdona el tutear)
se reconoce impotente
la pluma, oxidada ya,
de tu antiguo cronista,
topográfico y social*²⁰.

Tanto Mesonero en «El brasero», como Flores en «Ayer, hoy y mañana» parecen aludir a una sociedad que deja escapar lo propio, que reniega de su pasado. A juicio de Rubio Cremades, este último se deshace en alabanzas del objeto que motiva a escribir al Curioso Parlante su artículo:

*El brasero, que produjo más tarde el calentador para las camas, la escalfeta para las mesas,... el amigo de confianza de las tertulias... el gran ocultador de plásticas amorosas... el punto de apoyo que habían hallado las gentes de ayer... Siempre el fuego constituyó el hogar, y el hogar fue la base de la familia: pero ésta no alcanzó todo su bienestar ni llegó al apogeo de su dicha hasta que se hubo inventado el brasero...*²¹.

De la melancolía al pesimismo larriano apenas media separación. En «Horas de invierno» (título alegórico de la temática) menciona junto a la grandeza pasada la indiferencia actual, la pérdida de valores, el orgullo, el honor, la escasa irradiación externa: «donde no llegan sus armas no llegan sus letras», el solar patrio que en el devenir histórico ha sido juguete de intrigas extranjeras, etc. También Flores navega por la corriente pesimista contemplando en su mente un futuro extraño que se aproxima («Mañana»).

Aunque el artículo de costumbres presenta numerosos rasgos de ironía o de sátira, es propio y natural que estando sus cultivadores inmersos en una sociedad romántica, manifiesten en ellos un interés por el sentido histórico tanto del pasado como del presente, fijando la imagen de un futuro político y social. Al tema patriótico, aludido anteriormente, hay que añadir la preocupación por lo político. «Don Opano ó unas elecciones», de Estébanez, muestra las costumbres políticas y el tema de las elecciones dentro del marco andaluz.

Canovas del Castillo, en su tratado *El solitario y su tiempo*, afirma que la indiferencia por las cosas ordinarias del país fue la motivación que le llevó a señalar los medios y recursos para salir de la mediocridad interna adoptando una política nacional «activa, osada y conforme con nuestras tradiciones antiguas», pensamiento irrealizable para algunos. Los aspectos básicos recogidos en los artículos políticos de Fíguro podríamos agruparlos en estos puntos: la presentación de un pueblo pobre



cuyo afán está en asegurarse un ocio por medio de cargos públicos; la falta de preparación de dirigentes y de reformistas y la exigencia de una mayor perfección en la vida partiendo de una transformación de instituciones y leyes.

El sentido de la libertad pregonado por la escuela romántica se desarrolla, así mismo, en el costumbrista. El artículo lariano «Literatura» constituye una apología de la libertad en todos los campos, en él se demanda el derecho al pensamiento y a la libre expresión, la libertad sentimental y literaria, la conversión del pueblo depositario del poder atacando el absolutismo, la imposición del yo a la sociedad, etc., es decir, sintetiza toda una proclama de la libertad como ideal social extensible a todas las actividades del individuo:

Libertad en literatura, como en las artes, como en la industria, como en el comercio, como en la conciencia. He aquí la divisa de la época, he aquí la muestra.

A Larra se le ha achacado una actitud negativa motivada, tal vez, por el presunto afrancesamiento que se le atribuyó, pero lo cierto es que señaló los males porque no encontraba demasiados bienes. En este sentido y para acallar cualquier duda sobre sus sentimientos insiste con tono atormentado en «Muerte del Pobrecito Hablador»:

Bien sabe Dios, y lo sé yo también por más señas, que nunca fue la intención del señor Bachiller hablar mal de su país. ¡Jesús! ¡Dios nos libre! Antes queríalo como un padre a un hijo; bien se echa de ver que este cariño no es incompatible con cuatro zurras más o menos al cabo del año.

Entre los rasgos propios del romanticismo cabe señalar la creación de una cierta tipología: el trovador, el bandolero, el burlador... Paralelamente el costumbrismo describe y analiza la vida colectiva por medio de tipos pertenecientes, en su mayoría, a los niveles sociales más bajos: la nodriza, la gitana, la maja, el aguador, el alguacil, el calesero, el choricero, el sereno, el sacristán, el cómico; el clérigo de misa y olla, el escribano, el exclaustrado, la monja, el diputado, etc., que representan la culminación de este género.

III. DIFERENCIA Y CONTRASTES ENTRE AMBAS CORRIENTES LITERARIAS

A estos momentos de aceptación le correspondieron otros de rechazo. Larra en algunos de sus artículos de crítica repele el romanticismo en cuanto le aleja de la utilidad social, de la razón y, así, dice abiertamente: *¿Nos enseñas algo? ¿No eres la expresión del progreso humano? ¿Nos eres útil? Pues eres bueno*²². No simpatizaba con los aspectos pintorescos y espectaculares de la época; centró su interés en el problema social y político. Desecha cualquier pieza dramática que no pretenda corregir y suavizar las costumbres españolas. Línea paralela siguen Flores y Mesonero; van contra la inmoralidad y el argumento del drama romántico; juzgan que en la temática la lección moral debe aparecer implícita. Todos ellos, como afirma Montesinos, «eran aún demasiado moratinianos para no admitir una finalidad ética»²³.

La exuberancia imaginativa y lingüística que prolifera en el romanticismo contrasta con el estilo equilibrado, sencillo, clásico y alejado de toda afectación que reviste la prosa de los costumbristas españoles. Mesonero, concienciado con esta forma narrativa, llega a decir:

*Mi pluma, renunciando al estilo metafórico y campanudo ... seguirá como siempre el impulso de mi carácter; la libertad de mi pensamiento, que consiste en escribir para todos, en estilo común, sin afectación ni desaliño ... y aspirar, en fin, ... a la reputación del verídico observador*²⁴.

Es notoria la escasa simpatía que Mesonero prodigó al romanticismo debido a la afectación que detectaba en su estilo, según se desprende de su artículo «El Romanticismo y los románticos». En él revela los excesos de este género, los modales y extravagancias de sus seguidores, etc., encarnando todo ello en la persona de su sobrino a quien procura redimir de su manera de ser. Lo exagerado engendra necedad y con ella aparece una «enfermedad contagiosa»: la romántico-manía. En sus *Memo-*

rias se lee que tuvo valor para burlarse de las exageraciones del romanticismo leyendo su chistosa sátira en la misma tribuna del Liceo de Madrid.

Este estilo formal, al alcance de todos, es reconocido por Larra en el artículo que le dedicó al *Panorama* y se apresura a imitarlo, como refleja en «Literatura»:

No queremos esa literatura reducida a las galas del decir; al son de la rima ... sino una literatura hija de la experiencia... estudiosa, analizadora... diciéndolo todo en prosa, en verso, al alcance de la multitud ignorante aún.

La ampulosidad tampoco anida en Flores ya que tiene como norte la objetividad, a pesar del detallado recorrido que efectúa por los pueblos. En su lenguaje ha apreciado Rubio Cremades²⁵ una combinación de casticismo madrileño y de lenguaje de germanía.

El calor y apego a lo propio revelan la reacción de nuestros costumbristas contra las formas afrancesadas, velando por un neto casticismo español. Flores propugna por el lenguaje popular y gustos tradicionales. Una constante en su tarea periodística será la fobia por el país vecino, oponiendo a ella su españolismo y acento andaluz, así lo vemos en «Un viaje a las provincias» (T. II):

Cabayero, me dijo, ¿si creerán esos saborioz que nozotros tenemos cara é contrabandiza? ... ¿A que zalimos ahora con que é uzte afranzeazo?

Lomba y Pedraja ve en Estébanez un celoso del habla castellana; su amor a lo español y a lo castizo contrasta con el desdén hacia lo extranjero; él mismo escribía de sí en «Cartas Españolas» confesándose celoso del habla castellana «depurada de galicismos y de vocablos de tal jaez»²⁶. Mesonero opone a los galicismos de reciente admisión todo un vocabulario de términos castizos, así lo observamos en «El duelo se despide en la iglesia» y «Al amor de la lumbre o el brasero»; incluso hace mofa del afrancesado en «El extranjero en su patria». En sus *Memorias* (cap. III, T. VII) muestra el entusiasmo, la fibra del patriotismo popular recogido muchas veces en coplas, jotas, himnos...

El costumbrista frente al romántico es un realista. No juega con la fantasía, posee poca imaginación, pero sí una observación atenta y aguda. Mesonero en sus *Escenas* apunta:

Escribir para todos... pintar las más veces, razonar pocas, hacer llorar nunca... y aspirar; en fin, no a la gloria de grande ingenio, sino a la reputación de verídico observador.

El Marqués de Valmar enjuicia las *Escenas* como «cuadros pintados con trazados pintorescos, satíricos, graves... pero siempre son fieles e imparciales»²⁷. El costumbrista si en algo deforma la visión del mundo lo hace deliberadamente, movido por un afán reformador (Larra) o por la búsqueda del perfeccionamiento del hecho y del pueblo. Hay que tener presente que en los escritores de esta corriente literaria subyace todavía el propósito moralizante; el mismo Mesonero afirma en *Panorama matritense* que el artículo de costumbres debe entenderse como una lección moral más o menos severa cuya finalidad es mejorar la condición y las inclinaciones humanas. Larra en su artículo sobre el *Panorama* incide en la misma intención:

Uno de los medios esenciales para encaminar al hombre moral a su perfección progresiva consiste en que se vea tal como es.

Flores, en «Un viaje a las provincias», adjunta a su visión de las distintas costumbres soluciones encaminadas a la mejora y al progreso social.

Como queda dicho más arriba, una de las carencias atribuidas al romanticismo es la ausencia de un fin moral o didáctico, por eso, el costumbrista no es benigno con el drama romántico que no encierre moralidad. Muchos, como Antonio Flores, hacen suyo el «ridendo corrigit mores» de Horacio, queriendo enderezar la vida de las gentes mediante la risa y la ironía. Frente a la temática romántica (venganza, amor, evasión de la realidad...) el costumbrismo se ciñe a la descripción de tipos, costumbres, escenas, incidentes, lugares o instituciones de la vida social contemporánea, etc., sin apenas trama argumental.

Para Baquero Goyanes²⁸ uno de los rasgos pertinentes del costumbrismo (como consecuencia de la falsa concepción de lo español y de una finalidad didáctica o moral) es la aparición de una doble personalidad, de una doble percepción: por un lado observa la realidad, lo conocido; por otro, lo muestra con una nueva visión, como si fuese ajeno a él. Esta dualidad de planos requiere un elemento de contraste: el extranjero (Larra) o el provinciano (Mesonero). ¿Motivo? El porqué de su utilización no es otro sino el de sacar a luz y perfilar un defecto español objeto de crítica. Así, la pereza nacional se reprueba en «Vuelva usted mañana»; la carencia de formas de educación en «¿Entre qué gentes estamos?»; la censura de algunas costumbres madrileñas queda patente en «Los paletos en Madrid»; el patriotismo exacerbado y caducado en «El castellano viejo», etc. ¿Qué cauces emplean para exponer esta perspectiva? Un medio sencillo y común al alcance de todas las mentes; tanto Figaro como El Curioso Parlante se valen del procedimiento epistolar («Cartas de Andrés Niporesas al Bachiller», «Carta de Figaro a un viajero inglés», «Carta de Figaro a su antiguo corresponsal», etc.) para aplaudir con ironía algunas costumbres de la vida española, mostrar satíricamente situaciones políticas, o bien, denunciar el atropello de derechos y libertades de los ciudadanos. Cabe destacar la importancia que supuso para el costumbrismo la aparición de las «fisiologías», artículos de costumbres dedicados al estudio de un tipo concreto y que iban acompañados de ilustraciones, aspecto hasta el momento no contemplado por otro género literario.

El idealismo romántico ofrece un contraste con la realidad circundante que conduce a la melancolía, a la desesperación y, a veces, al suicidio. La perspectiva que Larra tiene de una patria en declive achacable a la mala gestión política de sus dirigentes le induce al desaliento y a la desesperanza²⁹. Ciertamente Figaro revela optimismo en su artículo «En este país» pensando en las posibilidades de alivio y en labrar un porvenir mejor que el presente. Y, centrándonos en la desesperanza y sus posibles repercusiones o consecuencias, ¿hay que achacar su suicidio únicamente al desengaño amoroso? La novela histórica *El Doncel* y el drama *Macías* reflejan su interior, descubren sus sentimientos pero, ¿acaso la constante visión de una España decaída con un futuro oscuro e incierto no pudo minar también su esperanza, abocarle al desespero y terminar aceptando esa realidad? ¿No es contradictorio predicar optimismo y abrazarse a la desesperación? En la crítica de *Antony* alude contradictoriamente

te, con gran pesimismo desilusionado, al grito de optimismo revolucionario que había expresado en su artículo «Literatura»: «Libertad en política, sí, libertad en literatura, libertad en todas partes... libertad para recorrer ese camino que no conduce a ninguna parte...». El criado borracho de *Fígaro* («La Nochebuena de 1836») le advierte:

«el desengaño no me espera a la vuelta de la esperanza» y le reprocha: *«Te llamas liberal y despreocupado, y el día que te apoderes del látigo azotarás como te han azotado»*.

¿No hay acaso contrasentido entre el optimismo de «En este país y el pesimismo de «La nochebuena de 1836»? Las referencias a la guerra carlista, al itinerario que sigue a su casa, al criado... parecen quedar insertas en un idealismo erróneo: *tú buscas la felicidad en el corazón humano y para eso le destrozás*. En su liberalismo literario, en su creación satírica ha ensanchado su mundo y, al final, éste le ha devorado.

A través de los renglones precedentes se ha pretendido establecer una relación entre el Romanticismo y el Costumbrismo dando una sucinta información sobre aspectos puntuales de ambas corrientes literarias en cuanto a elementos coincidentes y diferenciadores, sin pretensiones, por otra parte, de adentrarnos en los dominios del estudio comparativo. Así mismo, se hace constar que no se han recogido todos los aspectos posibles por ser una tarea compleja que requiere un amplio corpus objeto de análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO GOYANES, M., *Perspectivismo y contraste. Crítica en Cadalso, Larra y Mesonero*, Ed. Gredos, Madrid, 1963.
- CÁNOVAS DEL CASTILLO, Antonio, *El solitario y su tiempo. Biografía de D. Serafín Estébanez Calderón y crítica de sus obras*. V. II. Madrid, 1883.
- CORREA CALDERÓN, E., *Costumbristas españoles*, Ed. Aguilar, Madrid, 1950.
- LARRA, *Artículos de Crítica Literaria y Artística*, Edición de Lomba y Pedraja, José, Clásicos Castellanos, nº 52, Espasa Calpe, S. A., Madrid, 1968.
- LOMBA Y PEDRAJA, José R., *Costumbristas españoles de la mitad del S. XIX*, Santander, 1932.
- MESONERO ROMANOS, Ramón de, *Memorias de un setentón*, T. VIII, Ed. Renacimiento, Madrid, 1926.
- MESONERO ROMANOS, Ramón de, *Escenas matritenses. «Las costumbres de Madrid»*. Ed. Bru-guera S.A. Barcelona, 1970.
- MONTESINOS, José F., *Costumbrismo y novela. Ensayo sobre el descubrimiento de la realidad española*, Ed. Castalia, Madrid, 1960.
- RUBIO CREMADES, Enrique, *Costumbrismo y folletín. Vida y obra de Antonio Flores*, Instituto de Estudios Alicantinos, Diputación Provincial de Alicante, Alicante, 1977.
- SECO SERRANO, Carlos (edición de), *Obras de D. Mariano José de Larra (Fígaro)*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1960.
- SECO SERRANO, Carlos, *Obras de D. Ramón de Mesonero Romanos*, B.A.E., Ediciones Atlas, Madrid, 1967.
- UCELAY DA CAL, Margarita, *Los españoles pintados por sí mismos. Estudio de un género costumbrista*, Gráfica Panamericana, S. de R. L. Méjico, 1951.
- VARELA, José Luis, *El costumbrismo romántico*, Espasa Calpe, Madrid, 1983.

NOTAS

1. *Obras de D. Mariano José de Larra. (Fígaro)*, Edición Carlos Seco Serrano, Biblioteca Autores Españoles, V. I., Madrid, 1960.

2. FERNÁNDEZ MONTESINOS, José, *Costumbrismo y novela. Ensayo sobre el descubrimiento de la realidad española*, Editorial Castali, Madrid, 1960, pp. 41 y 43.

3. VARELA, José Luis, *El costumbrismo romántico*, Espasa Calpe, Madrid, 1983.

4. MESONERO ROMANOS, Ramón de, *Escenas matritenses*, «Las costumbres de Madrid», Ed. Bruguera S. A., Barcelona, 1970, p. 32.

5. UCELAY DA CAL, Margarita, *Los españoles pintados por sí mismos. Estudio de un género costumbrista*, Gráfica Panamericana, S. de R. L. Méjico, 1951, p. 59.

6. *Algunos meses después y cuando ya llevaba yo publicada casi toda la primera serie de las Escenas -que se reimprimió entonces con el nombre de «Panorama Matritense»- apareció en el palenque de la prosa humorística otro nuevo campeón, D. Mariano José de Larra, que bajo el pseudónimo de EL POBRECITO HABLADOR, empezó a dar a la estampa varios folletos sin período fijo, insertando artículos, o más bien, sátiras, en verso y prosa, sobre determinadas clases [...] haciéndolas extensivas de vez en cuando a la pintura de costumbres —«aunque no tengo para ello el buen talento de mi antecesor, El Curioso Parlante»— según modestamente estampaba en uno de sus primeros artículos y repitió después en otros, indicando claramente el propósito de seguir mi camino.* MESONERO ROMANOS, Ramón de, *Memorias de un setentón*, Editorial Renacimiento, Madrid, 1926, p. 90.

7. CORREA CALDERÓN, Eduardo, *Costumbristas españoles*, Ed. Aguilar. Madrid, 1950, Introducción, p. XXV.

8. Durante su ausencia, Mendizábal había subido al poder. Larra se identifica con él en la certeza de que la nación saldría de su crisis socio-económica y de la amenaza de una guerra civil. Desengañado, se volvió hacia Istúriz. Cuando éste llegó al poder, Larra fue elegido diputado por Ávila.

9. CORREA CALDERÓN, E., *op. cit.*, Introducción, p. LXXX.

10. CORREA CALDERÓN, E., *op. cit.*, Introducción, p. XXVIII.

11. MESONERO ROMANOS, Ramón de, *op. cit.*, «Las costumbres de Madrid», p. 29.

12. MESONERO ROMANOS, Ramón de, *op. cit.*, «El día de toros», I Casa de vecindad, pp. 358 y 359.

13. *Obras de D. Mariano José de Larra.* (edición de Seco Serrano, Carlos), T. II, p. 243.

14. RUBIO CREMADES, Antonio, *Costumbrismo y folletín. Vida y obra de Antonio Flores*, Instituto de Estudios Alicantinos, Diputación Provincial de Alicante, Alicante, 1977, p. 58.

15. UCELAY DA CAL, Margarita, *op. cit.*, pp. 172 y 173.

16. *Obras de D. Mariano José de Larra. (Fígaro). Artículos, op. cit.*, pp. 547 y 548.

17. SECO SERRANO, Carlos, *Obras de D. Ramón de Mesonero Romanos*, B.A.E., Ediciones Atlas, Madrid, 1967, p. 31.

18. MESONERO ROMANOS, Ramón de, *Memorias de un setentón, op. cit.*, T. VIII, p. 150.

19. LARRA, *Artículos de Crítica Literaria y Artística*, «Panorama matritense», Edición de Lomba y Pedraja, José, Clásicos Castellanos nº 52, Espasa Calpe, S. A., Madrid, 1968, p. 215.

20. *Obras de D. Ramón de Mesonero Romanos*, B.A.E., Ediciones Atlas, Madrid, 1967, p. LXVII.

21. RUBIO CREMADES, Enrique, *op. cit.*, pp. 179 y 180.

22. LARRA, *Artículos de Crítica Literaria y Artística*. «Literatura», Edición de Lomba y Pedraja, José, *op. cit.*, p. 168.

23. MONTESINOS, José F., *op. cit.*, p. 55.

24. MESONERO ROMANOS, Ramón de, *op. cit.*, «El observatorio de la Puerta del Sol», p. 356.

25. RUBIO CREMADES, Enrique, *op. cit.*, pp. 95 y 96.

26. LOMBA Y PEDRAJA, José R., *Costumbristas españoles de la mitad del S. XIX*, Santander, 1932, p. 15

27. MESONERO ROMANOS, Ramón de, *Memorias de un setentón*, Crítica histórica y literaria. «Carta del Marqués de Valmar a su sobrino Duque des Rivas», pp. 226 a 250.

28. BAQUERO GOYANES, M., *Perspectivismo y contraste. Crítica en Cadalso, Larra y Mesonero*, Ed. Gredos, Madrid, 1963, pp. 27-30.

29. Larra se identificó con el ministerio de Mendizábal por creer que con él se podía resolver la doble crisis que atenazaba a España (guerra civil- problema económico). Los juicios peyorativos que dedica a la desafortunada desamortización de Mendizábal le acercarán paulatinamente a Istúriz. Cuando llegó éste al poder, Larra sale elegido diputado por Ávila en las elecciones de agosto de 1836; sin embargo, el Motín de la Granja dejó sin efecto las elecciones, con lo cual Fígaro nunca pudo sentarse en el Parlamento. La *Gaceta*, del 23 de mayo publica la anulación de dichas elecciones y anuncia la convocatoria de otras nuevas para el 24 de octubre.

¿ES SIEMPRE EL HOMICIDIO DE PAREJA EL FINAL DE UN CAMINO DE MALOS TRATOS?

Cristina ANDREU NICUESA

Psicóloga del Instituto de Medicina Legal de Aragón
Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión Caspe

INTRODUCCIÓN

A pesar del cambio de postura de la sociedad y de las medidas e inversiones realizadas para la protección y prevención de las causas del homicidio de pareja, los datos parecen indicar que *no disminuyen sustancialmente las cifras de la muerte homicida en el medio doméstico*.

En las estadísticas publicadas por el Servicio de Inspección del Consejo General del Poder Judicial¹, en la tabla comparativa de los años 2001 a 2006, relativa al número de casos de muertes violentas en el ámbito de violencia doméstica aparecen los siguientes datos:

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Número de muertes homicidas	77	68	103	100	90	91
% de casos con procedimientos anteriores	19%	25,7%	24,5%	26,4%	19,8%	27,3%
Ratio de muertes «silenciosas» para la Administración de Justicia	4 de 5	3 de 4	3 de 4	3 de 4	4 de 5	3 de 4

Tampoco disminuye el número de muertes homicidas de mujer a manos de su pareja o expareja y estas muertes se constituyen perseverantemente como el grupo estadísticamente protagonista de estas muertes homicidas domésticas.

Estas muertes aparecen mayoritariamente como silenciosas y opacas a la posible respuesta preventiva y protectora de la sociedad a través de una de sus ámbitos más directamente relacionados como es la Administración de Justicia. Y que, además de ser silenciosas y opacas, vemos que esas cifras de silencio no mejoran de forma relevante a pesar de todo el esfuerzo llevado a cabo en los últimos años. Según estos datos, 408 de 529 (77,1%) de las muertes homicidas domésticas no tenían procedimientos judiciales abiertos anteriores.

Asumir la compleja respuesta de la prevención requiere inicialmente un primer escalón necesario que es la medida eficaz del riesgo. Sin ese primer objetivo, la medida del riesgo, resulta imposible ser eficaz en la prevención del homicidio de pareja;

y, desde luego, no podemos diseñar una estructura formativa especializada de prevención si no tenemos un cuerpo de conocimiento básico y consensuado en este aspecto.

Las macroteorías que usualmente se aplican para explicar el origen del homicidio común, tales como las de la subcultura de la violencia, o la del autocontrol, no pueden aplicarse al homicidio de pareja, dada la especial idiosincrasia de estos últimos. En general, el homicidio de pareja se viene considerando como el último eslabón de la cadena de los malos tratos físicos. Esta línea de investigación, consistente en demostrar la relación entre los malos tratos domésticos y los homicidios entre parejas, se encuentra actualmente en auge. Abundan los trabajos que realizan descripciones sociodemográficas y de características personales, que han ido dibujando un perfil de riesgo basado en el sexo varón, existencia de malos tratos físicos anteriores, consumo de alcohol/drogas, nivel socioeconómico medio-bajo, trastornos de la personalidad, enfermedad mental y antecedentes penales.

Sin embargo, existen abundantes trabajos empíricos que sugieren que los malos tratos previos no son el único antecedente del homicidio de pareja, y que existirían otros factores no relacionados con los malos tratos que también se relacionan con el homicidio de pareja. De confirmarse lo anterior, el modelo de la predicción del riesgo de homicidio basado en los malos tratos, siendo adecuado en algunos casos, resultaría insuficiente para prevenir un mayor porcentaje de muertes.

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión de otros factores de riesgo que se han relacionado con el homicidio de pareja, además de los malos tratos, predominante en los modelos actuales de predicción de riesgo.

FACTORES DE RIESGO RELACIONADOS CON LOS MALOS TRATOS PREVIOS

La conceptualización de la violencia contra la pareja (en adelante VCP) es diferente según la ideología de los modelos interpretativos de las causas de la misma. Recientemente, un estudio realizado por O'Leary et al. (2007), encuentra tres factores que se relacionan directamente con los actos violentos en el seno de la pareja. Estos factores son: la dominancia y los celos, el conflicto o desajuste marital (de pareja) y los síntomas depresivos o de desbordamiento emocional. Estos tres factores recuerdan los argumentos más importantes dados por las tres tradiciones interpretativas de las causas de la VCP. Para la tradición feminista, el control, los celos y la dominancia machista ocupan el papel central de VCP; para la orientación más criminológica, el motivo central de la VCP son los conflictos de pareja, identificados por la variable «ajuste marital». El enfoque clínico o psicopatológico enfatiza el papel desempeñado por las variables clínicas como trastornos afectivos y emocionales.

En el estudio de ACEPRENSA (2007), se revisaron 147 sentencias dictadas por asesinatos y homicidios entre parejas ocurridos entre 2001 y 2005 en España. El 94,4% de ellos fueron cometidos por hombres, y el 5,6% restante por mujeres. Estas cifras difieren de las recogidas en otros países, como Canadá, en el que entre 1974 y 1990 murieron por esta causa 1333 mujeres a manos de sus parejas varones, y 415 varones a manos de sus mujeres (Wilson y Daly, 1993). Estas diferencias con los

homicidios cometidos por mujeres en nuestro país se han relacionado con la disponibilidad de arma en países anglosajones.

En nuestro país, el 73,1% de los casos es español y el resto es extranjero. Estos datos indican que, proporcionalmente, los varones inmigrantes recurren más al homicidio/asesinato que los nacionales, ya que les corresponde el 27% de los casos, cuando el porcentaje de la población extranjera en la población total está en torno al 10-11%. El estudio también pone de manifiesto que los hombres no matan a sus parejas o ex parejas movidos por un desequilibrio psíquico o por la influencia de las drogas o el alcohol. En un 5,4% de los casos, se consideró como atenuante la alteración psíquica; como eximente —completa o incompleta— se tuvo en cuenta sólo en un 2,04% y en un 6,8% de las sentencias, respectivamente. En lo referente al consumo de bebidas alcohólicas y drogas, la atenuante sólo se apreció en un 3% de las resoluciones dictadas, mientras que la eximente incompleta se admitió en un 2%. Estos datos desmitifican el tópico de que el autor del homicidio ha matado a su pareja o ex pareja como consecuencia de una alteración mental, de una adicción al consumo de drogas o al alcohol.

Según el informe anual de 2006 del Instituto Andaluz de la Mujer, el 40,6% de los agresores homicidas de 2006 tenían antecedentes previos de violencia hacia su pareja o ex pareja, incluso el 29,6% habían sido denunciados por este motivo. Del resto de víctimas, en el 59,4% no existen datos directos, judiciales, sociales o de otras fuentes periféricas (familia, amistades, etc) que permitan afirmar que existiera violencia previa, y que el homicidio fuese la culminación de dicha violencia.

Casi la tercera parte de los homicidas intentan suicidarse inmediatamente a los hechos o en las 24 horas siguientes, y el 23,4% lo consiguen. En la literatura especializada a esto también se le denomina «muerte diádica», «suicidio extendido» o «suicidio ampliado». Hay que señalar que habitualmente las autolesiones inflingidas son graves, y si la tasa de fallecimientos no es mayor puede deberse a que, al producirse en un contexto violento, reciben asistencia rápidamente. Estas cifras son equivalentes a las encontradas en otros países, como Estados Unidos, América Latina, países Escandinavos y China. Alrededor del 30% de los homicidas de pareja se suicidan (Bossarte, Simón y Barrer, 2006).

Los momentos inmediatamente posteriores o dentro de los primeros nueve meses tras la separación se han señalado reiteradamente como factor de riesgo (Cerezo, 2000), apareciendo la separación como precipitante del homicidio. Sin embargo, se han ofrecido soluciones alternativas para esta relación, dado que la separación se produce en muchas ocasiones en el momento en que la violencia alcanza grados elevados. Por lo tanto, para valorar el impacto causal de la separación por sí misma en la tasa de homicidios, habría que comparar la tasa de homicidios entre agresores con los mismos niveles de violencia previos, que hayan cometido el homicidio o que no lo hayan cometido (Wilson y Daly, 1993).

Es necesario insistir que los factores de riesgo lo son de formas específicas de violencia (Andrés-Pueyo y Redondo, 2007), y no de «todo» tipo de violencia. Campbell, una experta en la valoración del riesgo de violencia física, distingue tres tipos de violencia contra la mujer en el seno de la pareja: homicidio, nuevas agresiones físicas o sexuales y reincidencia delictiva. Cada uno de estos tipos tiene unos predictores diferentes.

PERFILES PSICOLÓGICOS DE PERSONAS VIOLENTAS CONTRA LA PAREJA

Los trastornos mentales son relativamente poco frecuentes en sentido estricto (alrededor del 20%) (Sanmartín, 2002; Echeburúa 2003).

En general, las psicosis con ideas delirantes, los celos delirante, ideaciones de persecución y el consumo abusivo de alcohol y drogas pueden activar conductas violentas en las personas impulsivas y descontroladas.

Abundan las descripciones de síntomas psicopatológicos aunque en menor medida de cuadros clínicos definidos. Fernández-Montalvo y Echeburúa (1997), encuentran que el 45% de los maltratados presentaban una historia psiquiátrica anterior, prevaleciendo los problemas de alcohol (37%), los trastornos emocionales como ansiedad o depresión (16%) y los celos patológicos (32%). Los Trastornos de la personalidad, en particular la psicopatía y trastornos antisocial, el límite, el narcisista y el paranoide, son los señalados como de mayor riesgo para la violencia de pareja (Garrido, 2001; Rojas Marcos, 1995).

Son más prevalentes, sin embargo, alteraciones psicológicas que, sin alcanzar el grado de trastorno mental, resultan habituales en las personas que realizan acciones de maltrato: dificultades en la expresión de las emociones, baja autoestima, falta de control sobre la ira, distorsiones cognitivas sobre la mujer y la relación de pareja, deficiencias en habilidades comunicativas y de solución de problemas, en particular de tipo interpersonal (Sarasua y Zubizarreta, 2000; Echeburúa y Corral 2002).

Homicidas psicopáticos, que generalmente están sobre representados entre la criminalidad violenta, suele ser poco común entre los homicidas de pareja. En un estudio realizado en Suecia por Belfrage y Rying (2004), sólo encuentran este diagnóstico, medido con la PCL de Hare, en el 4% de los homicidios de pareja. En este estudio, en el que se revisan los homicidios de mujeres por sus parejas o ex parejas en Suecia, entre 1990 y 1999, los resultados identifican las ideas suicidas u homicidas, la presencia de historia de trastorno mental grave de los agresores y la demanda de divorcio (o separación) como predictores del asesinato. En contraste, la edad, el consumo de drogas y la psicopatía fueron predictores específicos de malos tratos, pero no de homicidio.

Se han comparado también, desde una perspectiva psicopatológica y demográfica, agresores de pareja que se encuentran en prisión con aquellos que forman parte de los tratamientos comunitarios, tal y como sugieren algunos autores (White y Gondolf, 2000), con el fin de diseñar programas terapéuticos para estos sujetos. Fernández-Montalvo, Echeburúa y Amor (2004), en una muestra de 96 agresores encuentran mayor grado de síntomas psicopatológicos entre los agresores que conviven en pareja que entre los que se encuentran en prisión, incluyendo una mayor intensidad de sentimientos de ira (ira-estado) y de ira-rasgo, depresión, trastornos de la personalidad y adicciones.

Existen datos para pensar que el perfil psicológico del maltratador no coincide con el del homicida de pareja, al menos en un porcentaje elevado de casos. Soria y Rodríguez (2003), en un estudio en el que comparan 20 homicidas de pareja, con 26 maltratadores no homicidas, encuentran entre los primeros mayor nivel académico, intelectual y estatus social que entre los maltratados. El homicida tiende a tener mayor estabilidad laboral y de residencia, menor tasa de denuncias. La aparición tar-

día de la primera agresión a la pareja junto con una baja frecuencia de agresiones previas en el homicida son variables que también aparecen en este estudio. En este estudio, el homicida tiende más al maltrato psicológico que al físico. Algunos otros factores son también claramente distintos: los homicidas tienden a ser más supercontrolados y los no homicidas más impulsivos. Los homicidas presentan mayor tasa de psicopatología, especialmente depresión, y los no homicidas mayor tasa de abuso de sustancias. Un aspecto psicológico más diferencia a ambos grupos: para el homicida los condicionantes referentes al riesgo de muerte de la víctima eran la percepción continuada e irresoluble de conflictos y el ideal de mujer no conseguido, mientras que para el no homicida eran la percepción de engaño y la idea de la posesión de la mujer. La conducta postdelictiva diferencia también a ambos grupos, con muy mayor grado de aceptación judicial/policial en el grupo de los homicidas (85%). De hecho, la reacción suicida en este grupo permite inferir que el aumento de las penas, con independencia de que se consideren adecuadas por otras razones, no va a aumentar su valor disuasorio, dado que un porcentaje importante de homicidas de pareja parecen dispuestos a «pagar cualquier precio».

También Stangeland (2005), en una revisión intercultural de la relación entre malos tratos y homicidios en la pareja, encuentra que sólo en un caso de cada tres de los homicidios de pareja ocurridos constan antecedentes de malos tratos previos. En estudios longitudinales, de seguimiento de parejas en las que se dan malos tratos (Medina 2003), la tasa de homicidios es de 1:20.000; es decir, un maltratador entre veinte mil llega a matar a su pareja.

Según estas cifras, la predicción del homicidio de pareja a partir de los datos de malos tratos previos presentará una predicción de falsos positivos inaceptable, al producir una saturación de los mecanismos de protección haciéndolos inviables. Al mismo tiempo, y con los datos de casuística disponibles en la bibliografía, entre un 40-60% de los homicidios de pareja quedarán excluidos de los sistemas de protección, porque la dinámica del homicidio dependerá de factores de riesgo diferentes de los incluidos en el modelo de peligrosidad previa.

Estos resultados son consistentes con el estudio de Cobo (2007), en el que revisa 255 homicidios de pareja cometidos en España en los últimos cinco años, que apuntan hacia un conflicto emocional con depresión en el grupo de los homicidas, alta tasa de suicidios o intento grave del mismo, en dos tercios de los homicidas. En este estudio, la ideación obsesiva en un agresor dependiente emocionalmente es el principal factor de riesgo para el homicidio.

HOMICIDIO SEGUIDO DE SUICIDIO

En numerosas revisiones, el homicidio seguido de suicidio es una constante. El riesgo de suicidio se incrementa 12,68 veces para el homicidio de la ex pareja con convivencia previa, 10,28 veces para el homicidio de los hijos, 6,11 para el novio o novia, y 1,88 veces para el homicidio de un amigo (Snack, 1997). El acto de homicidio-suicidio es conceptualizado así como el término de una relación íntima frustrada.

Esta relación homicidio-suicidio (en adelante HS) ha sido constatada en países con muy diferentes culturas y condiciones socioeconómicas, y también con situacio-

nes socio-políticas muy distintas respecto a la mujer. El HS es prácticamente un fenómeno doméstico y de carácter íntimo y relacional, en el que el sentimiento de propiedad/soporte perdida o en vías de perderse parece pesar tanto en la decisión de matar como en la de morir.

Yee (2007) encuentra en una revisión empírica de HS en relaciones de pareja dos grupos de HS, un tipo dominado por la hostilidad hacia la víctima, y otro grupo en el que la hostilidad no es aparente.

Estudios que comparan personas que cometían homicidio con otras que solamente se suicidaban concluyeron que el perpetrador de homicidio seguido de suicidio posee características más similares a aquellas de quienes cometen solamente suicidio que a los que cometen sólo homicidio, sin atentar contra la propia vida (Cooper y Eaves, 1996; Dubugras y Guevara, 2007). La depresión juega un papel importante tanto en el HS como en el suicidio, pero los factores asociados son distintos: enfermedades graves en el caso del suicidio y esfuerzos por la relación afectiva en el caso del HS (Malphurs JE y Cohen D, 2005).

Existen grupos de riesgo para el HS, como el de los cuidadores varones de parejas con enfermedades altamente incapacitantes y degenerativas (Miralles y cols, 2006; Cobo, 2007). En España, el 100% de los actores de HS en esta situación son varones (Cobo, 2007), lo que sugiere una menor preparación psicológica del varón para actuar de cuidador, con toda probabilidad por razones educacionales, llegando la situación a desbordar el equilibrio psíquico del autor del HS.

El factor drogas o alcohol es un factor común de riesgo en los homicidios; sin embargo en el HS su peso es mucho menor.

CONCLUSIÓN

La predicción de comportamientos violentos que, aunque tienen una dramática repercusión personal y trascendencia al ámbito social, son de baja frecuencia, requiere de la colaboración de diversas disciplinas (juristas, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, médicos, policía, etc).

Pero especialmente requiere de una visión amplia, que no restrinja los estudios a modelos previos que aunque, tienen soporte empírico e ideológico, parecen insuficientes para abarcar la complejidad de la dinámica del homicidio de pareja y la predicción de sucesos tan complejos.

Con los datos de casuística disponibles en la bibliografía, entre un 40-60% de los homicidios de pareja quedarán excluidos de los sistemas de protección, porque la dinámica del homicidio dependerá de factores de riesgo diferentes de los incluidos en el modelo de peligrosidad previa por malos tratos.

Son necesarios estudios que verifiquen la existencia de diferencias entre el grupo de homicidas y de maltratadores no homicidas, así como estudios longitudinales que estudien factores dinámicos, puesto que es posible, según indicadores actualmente disponibles, que los factores de riesgo no sean los mismos para la reincidencia del maltrato que para el riesgo de homicidio de pareja.

BIBLIOGRAFÍA

- BELFRAGE, H. y RYING, M. (2006), «Characteristics of spousal homicide perpetrators: a study of all cases of spousal homicide in Sweden 1990-1999», *Criminal Behaviour and Mental Health*, Vol. 14 (2), pp. 121-133.
- BOSSARTE, R. M.; SIMON, T. R. y BARRER, L. (2006), «Characteristics of homicida followed by suicide incidents in multiple status, 2003-04», *Injury Prevention*, 12 (Supplement 2), ii33-ii38:10.1136/ip.2006.012807.
- CEREZO DOMÍNGUEZ, A. I. (2000), *El homicidio en la pareja: tratamiento criminológico*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- COBO PLANA, J. A. (2007), *Predicción del riesgo de homicidio de pareja*, ponencia presentada en Las Cortes de Aragón, financiado por la Institución del Justicia de Aragón.
- CORRAL, P. (2004), *Violencia contra la mujer*; Debats, 70-71: 94-102.
- CORSI, J. (1995), *Violencia familiar*; Paidós, Barcelona.
- DUBRUGAS, S. y GUEVARA, B. S. (2007), *Homicide Followed by Suicide*, Univ. Psychol, Bogotá, 6 (2), pp. 231-244.
- ECHEBURÚA, E.; CORRAL, P.; SARASUA, B. y ZUBIZARRETA, I. (1996), *Tratamiento cognitivo conductual del trastorno de estrés postraumático en víctimas de maltrato: un estudio piloto. Análisis y Modificación de Conducta 22*.
- ECHEBURÚA, E. (1994), *Personalidades violentas*, Pirámide, Madrid.
- ECHEBURÚA, E. y DE CORRAL, P. (1988), *Manual de violencia familiar*; Ed. Siglo XXI, Madrid.
- ECHEBURÚA, E.; FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. y DE LA CUESTA, J. L. (2001), «Articulación de medidas penales y psicológicas en el tratamiento de los hombres violentos en el hogar», *Psicopatología Clínica, Legal y Forense 1*, pp.19-31.
- SARASÚA, B., ZUBIZARRETA, I.; ECHEBURÚA, E. y CORRAL, P. (1994). «Perfil psicológico del maltratador a la mujer en el hogar», en Echeburúa, E. (Ed.), *Personalidades violentas*, Pirámide, Madrid.
- GOTTMAN, J. y JACOBSON, N. (2001), *Hombres que agreden a sus mujeres*, Paidós, Barcelona.
- MALPHURS, J. E. y COHEN, D. (2005), A Statewide-Case Control Study of Spousal Homicide-Suicide in Older Persons, *Am J Geriatr Psychiatry 13*: 211-217.
- NAVARRO, J. y otros (2004), *Manual de peritaje sobre malos tratos*, Edición de la Junta de Castilla y León.
- MEDINA ARIZA, J. y BARBERET, R. (2003), «Intimate partner violence in Sapin. Findings from a National Survey», *Violence against women*, Vol 3 (2), march 2003, pp. 302-322.
- MIRALLES, G.; PÉREZ, J. F.; HERNÁNDEZ, M. y LEAL, C., «Homicidio-suicidio en el anciano: ¿por qué el cuidador mata a su pareja con enfermedad de Alzheimer y después se suicida?», *Psiquiatría biológica: Publicación oficial de la Sociedad Española de Psiquiatría Biológica*, Vol. 13 (1), 2006, pp. 30-34.
- SNACK, S. (1997), «Homicide Followed by Suicide: An Análisis of Chicago Data», *Criminology* 35 (3), 1997, pp. 435-453.
- SORIA, M. A. y RODRÍGUEZ, L., *Perfil Psicológico del Homicida Doméstico*.
- WILSON, M. y DALY, M. (1993), «Spousal Homicida Risk and Estrangement», *Violence and Victims*, Vol. 8 (1), pp. 3-14.
- WHITE, R. J. y GONDOLF, E. W. (2000), «Implications of Personality Profiles for Batterer Treatment», *Journal of Interpersonal Violence*, 15, pp. 467-488.
- YEE ARIS, Chan (2007), «Hostility in Homicide-Suicide Events: A Typological Analysis with Data from a Chinese Society, Hong Kong, 1989-2003», *Asian Journal of Criminology*, Vol. 2 (1), junio 2007.
- ZUBIZARRETA, I.; SARASUA, B.; ECHEBURÚA, E.; CORRAL, P.; SAUCA, D. y EMPARANZA, I. (1994), «Consecuencias psicológicas del maltrato doméstico», en E. Echeburúa (ed), *Personalidades violentas*, Pirámide, Madrid.

NOTAS

1. Informe sobre muertes violentas en el ámbito de violencia doméstica y de género en el ámbito de la pareja y expareja en el año 2006. Servicio de Inspección del Consejo General del Poder Judicial.

COMUNICACIÓN ENTRE PADRES, PROFESORES Y ALUMNOS. ASPECTOS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN

M.^a Azucena CALVO SANZ

Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud

INTRODUCCIÓN

La familia y la escuela son los dos contextos principales en los que transcurre la existencia de los más pequeños; ambos ámbitos dejarán una fuerte huella en el devenir del alumno adolescente y en su incipiente autonomización.

La familia constituye el primer entorno educativo de los hijos y también el principal; pues dado que los padres aportan una acción continuada y estable, su papel es indudablemente muy significativo. No obstante, por la propia estructura y evolución socio-familiar, los centros escolares, se convierten en la pista central donde se van a desarrollar las experiencias de formación y educación de los hijos.

Familia y Escuela mantienen una relación complementaria bajo un común denominador y objetivo primordial: lograr una educación de calidad para los hijos y alumnos respectivamente. Es necesario pues, llegar a acuerdos y aunar esfuerzos, no sólo con el fin de aprovechar mejor los respectivos recursos, sino también para conseguir la continuidad que tal objetivo requiere.

Los padres pueden proporcionar información relevante sobre sus hijos, que sirva para dar contenido y sentido al trabajo que con ellos se desarrolla en el Centro. Del mismo modo los profesores pueden colaborar con los padres en la búsqueda de respuestas a las necesidades que presentan los hijos en su desarrollo. Entendida desde este punto de vista, la participación de los padres en la escuela, constituye un aspecto básico e ineludible de su función educativa.

La familia no puede tratarse como un todo, porque hay familias de muchos tipos, cualquier intervención debe iniciarse con una evaluación familiar, que va a permitir que el profesional comprenda cómo funciona cada una de las familias y entienda las distintas actuaciones, tanto del padre, de la madre, del alumno. De toda ésta evaluación que debe ser exhaustiva y realizada mediante una o varias entrevistas, el profesional deberá extraer qué tipo de relación educativa y colaboración con la escuela es capaz de mantener la familia. Este conocimiento sobre la familia permitirá plantear distintos niveles de intervención, así como la forma y el lugar más adecuados para llevarla a cabo.

La finalidad de cualquier intervención familiar debe orientarse a:

- Conseguir la integración familiar del niño.
- Facilitar los recursos de la familia para mejorar al máximo su capacidad educadora.

- Potenciar la integración social de la familia.
- Lograr la participación y colaboración de la familia con la escuela.

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El tema de la comunicación entre familia y escuela, me ha parecido uno de los más interesantes del temario, si bien es cierto que hay que conocer en realidad todos para poder realizar una auténtica comunicación, que haya empatía, y en definitiva que se consiga el objetivo de la educación: el pleno desarrollo del individuo.

La comunicación, coincidencia, concordancia y por lo tanto relación que exista entre los padres de familia y los maestros de la escuela a la que asisten sus hijos son de vital importancia para que estas posibilidades se conviertan en una realidad.

Existen algunas funciones que podríamos ubicar más claramente como responsabilidad de la familia, así como otras corresponderían preferencialmente a la escuela.

Así el papel de transmitir a los niños un clima de aceptación y seguridad corresponderá a ambas instancias, pero el papel de proporcionar un techo así como velar por la correcta alimentación y la preservación de la salud física serían funciones preponderantemente de la familia y las funciones de generar estrategias para aprender a conocer así como para el desarrollo de destrezas intelectuales específicas corresponderá primordialmente a la escuela.

A finales del siglo XX (1998) la UNESCO encargó a un grupo de expertos Internacionales, coordinados por J. Delors el definir las prioridades educativas del nuevo milenio.

Definieron cuatro saberes que deben ser objetivo de todo acto educativo.

Podemos afirmar que ni los padres en el núcleo familiar ni los maestros debieran ignorar estos propósitos fundamentales.

Los educadores (padres y maestros) debemos facilitar en los niños:

1. Aprender a conocer.
2. Aprender a hacer.
3. Aprendan a ser.
4. Aprendan a convivir.

Podemos imaginar que para que estos objetivos se logren habrá que considerar un sinnúmero de estrategias por medio de las cuales se vayan propiciando estas formas de aprendizaje. Revisemos algunas formas de hacerlo.

APRENDER A CONOCER

Habrá que ser muy conscientes que la gran curiosidad de nuestros pequeños se va a manifestar permanentemente y que será función de sus educadores, tanto padres como maestros, el no acallarla, sino todo lo contrario. Una buena forma de detener la curiosidad es dar respuesta a las preguntas en lugar de invitar a los pequeños que con los medios a su alcance se inicien en la tarea de buscarlas, pensar en soluciones a sus grandes interrogantes. Al hacerlo de esta manera estamos sin duda propiciando que el niño encuentre formas de conocer, en lugar de centrarnos en el conocimiento mismo. Para este propósito, libros, televisión, Internet u otras personas pueden ser fuentes de conocimiento y por lo tanto formas de encontrar respuesta a su interés por conocer.

El afán proteccionista de los padres y maestros sobre los niños les lleva a proveerles de espacios en donde ellos tienen pocas tareas para lograr su bienestar. Enseñarles a servirse, enseñarles a hacer a pesar de las limitaciones propias de su edad, les llevará a descubrir su capacidad de independencia y de solidaridad. Niños acostumbrados a ser servidos, aprenden a ser inútiles y en un futuro a depender para poder sobrevivir.

Muchos padres confunden el éxito escolar de sus hijos con su éxito como educadores, llegando a los extremos de desocuparse por el desempeño real de sus hijos con tal de preservar su imagen ante el resto de los adultos.

Es el mismo caso están los maestros, que ocupados en mantener una imagen de maestros consagrados, son capaces de sacrificar a sus alumnos con tal de que la sociedad adulta les siga manteniendo en su pedestal.

APRENDER A HACER

Aprender a hacer es en principio mucho más importante que hacerlo perfectamente. Para que un niño pueda llegar a la perfección tiene que empezar por un primer paso y ese lleva consigo el ensayo y el error.

Acompañar a hijos y alumnos a aprender a hacer implica un alto nivel de tolerancia tanto de los educadores como del educando, quienes no deben olvidar que nadie nace sabiendo, que todo se descubre y se aprende a partir de la práctica y la constancia.

APRENDER A SER

Aprender a ser es quizá una de las tareas más arduas de la especie humana.

Llegar a ser uno mismo es descubrir en nosotros ese deseo de ser como hemos visto que son otros, como hemos experimentado sentir y vivir nosotros mismos. Llegar a reconocer aquello que quiero ser y seguir siendo es muy difícil ya que con frecuencia se opone a aquello que las personas que nos rodean desean de nosotros.

APRENDER A CONVIVIR

Esta es una de esas habilidades humanas que se descubren por igual en la familia como en la escuela. Para aquellos niños que tienen el privilegio de tener en casa padre, madre y hermanos de diferente sexo, el núcleo familiar es un espacio irremplazable de aprendizaje social de convivencia. Aprender a convivir con un progenitor del mismo y diferente sexo al propio, a convivir con hermanas y hermanos, mayores y menores es todo un reto para cualquier ser humano. Son muchos los códigos, muy diferentes los intereses. Y la única forma de aprender a convivir es conviviendo, es enfrentando el sinnúmero de diferencias y poder sobrellevarlas sin aislarse, sin ignorarles, sin intentar negarles o abatirlos. Es aprender a tolerar la diferencia y a vivir con ella.

LA COMUNICACIÓN

Los pilares fundamentales sobre los que se asienta la educación pueden quedar delimitados en cuatro aspectos que se interrelacionan entre sí y que dotan a la educa-

ción de su doble consideración como realidad y proceso. Éstos pilares son: el hombre, la sociedad, la cultura y la comunicación como lo expresa A Sanvisens en 1969. Desde ésta perspectiva, la educación es un hecho humano, social, cultural y comunicativo, a la vez que está determinada por los procesos que de ésta índole se implican en ella y que son, al mismo tiempo, afectados por ésta.

Al considerar la educación como un proceso de comunicación y como hecho comunicativo, nos preocupa el estudio sistemático de los sistemas, que interactúan en todo proceso educativo y el de las relaciones que conforman a la educación como tal y que son a la vez afectadas por la misma. Importa el emisor, el receptor, el canal; pero lo que más importa es la existencia de códigos y la consideración del proceso educativo como un proceso codificado.

Los procesos educativos como procesos comunicativos usan sistemas de codificación, no sólo digitales, sino también, y fundamentalmente, analógicos y directos.

La comunicación se nos plantea hoy como **un reto** y a la vez como **una realidad**, pues constantemente estamos comunicándonos. Por ello es importante formarnos para que la comunicación sea fluida, activa y enriquecedora para todos.

La comunicación puede darse por varios caminos o métodos, pero en el tema que ahora nos corresponde abordar de la familia y la escuela, el camino va a ser siempre el lenguaje hablado unido a la participación activa en la vida tanto de la familia en particular como de la escuela en general.

La comunicación dependerá de las actitudes que tome tanto el que habla como el que escucha, por eso destacará ahora las actitudes positivas y negativas que tienen o pueden tener cada uno de ellos, las positivas para potenciarlas y las negativas o defectos para corregirlos.

ACTITUDES EN LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL POR PARTE DEL QUE HABLA	
ACTITUDES POSITIVAS Que favorecen la comunicación	DEFECTOS que causan conflictos en la comunicación
1. Expresa su opinión de una forma clara y coherente, después de haber pensado lo que <i>realmente</i> quiere transmitir.	1. No ha pensado lo que quiere decir. No organiza su pensamiento. Improvisa sobre la marcha y en desorden.
2. Aprecia la capacidad de comprensión de los demás y se adapta a ella, situándose al nivel de comprensión del grupo.	2. Se expresa sin tener en cuenta si los demás le entienden o no.
3. Explica su opinión al grupo y los motivos por los que piensa así sin extenderse excesivamente, pero sin sustraer información importante para la comprensión de su pensamiento y su opinión.	3. Cree que todos tienen el dominio del tema que él tiene, y no se detiene a analizar los motivos que le llevan a dar esa opinión.

4. Expresa su pensamiento después de un esfuerzo por entender cuáles son los puntos más importantes de lo que se está diciendo y las razones por las que se dice.	4. Se expresa pasando por alto puntos importantes de lo que los demás han dicho y sin seguir el razonamiento que se está haciendo.
5. Recalca la idea principal de su pensamiento y la aclara con algún ejemplo, sin excederse.	5. Se extiende en detalles, aclaraciones, ejemplos, etc. sobre el asunto que se trata, y la idea principal de lo que quiere expresar queda diluida en medio de un aluvión de detalles.
6. Expresa sus opiniones, sentimientos y propuestas buscando sinceramente llegar a soluciones de grupo, no tratando de imponerse al grupo.	6. Se muestra egocéntrico. Se fija sólo en sus propias ideas, propuestas, sentimientos, etc.
7. Defiende con interés sus puntos de vista, sin tratar de imponerlos al grupo como los únicos posibles. Utiliza expresiones como «me parece», «pienso que ...».	7. Presenta su opinión de una manera agresiva al grupo. Dogmatiza.
8. Si no tiene nada que decir, se calla. Prefiere mantenerse en un silencio atento o simplemente exponer los motivos por lo que no ve clara la cuestión, antes que dar una opinión contundente no madurada, que luego tendrá que cambiar.	8. Necesita intervenir, llamar la atención del grupo, aunque no tenga nada que decir o no vea claro el tema.
9. Utiliza un vocabulario sencillo, preciso y comprensible por todos los miembros del grupo. Se muestra sencillo y cordial.	9. Utiliza el grupo como una tribuna de oradores, con palabras altisonantes y gestos inadecuados. Habla para que le escuchen.
10. Se esfuerza por separar de una manera consciente en sus intervenciones las posibles soluciones al problema de sus reacciones emotivas ante los miembros del grupo.	10. Responde al otro, no porque piense distinto que él, sino porque no sintoniza afectivamente con él.
11. Se esfuerza por ser objetivo, reconociendo las aportaciones positivas del razonamiento de los demás y pasando por alto los detalles intrascendentes.	11. Habla para atacar a otro, poniendo de relieve ante todo los fallos de su razonamiento o los detalles erróneos de su pensamiento.

<p>12. Es consciente de sus prejuicios y de los puntos en que puede sentirse herida la sensibilidad de los demás. Se esfuerza por respetar a los demás y no herir sus sentimientos.</p>	<p>12. Tiene prejuicios respecto de los demás. Al hablar hiera la sensibilidad y los prejuicios de los demás, consciente o inconscientemente.</p>
---	---

<p>ACTITUDES EN LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL POR PARTE DEL QUE ESCUCHA</p>	
<p>ACTITUDES POSITIVAS Que favorecen la comunicación</p>	<p>DEFECTOS que causan conflictos en la comunicación</p>
<p>1. Permanece constantemente en una actitud de interés, atención y actividad. Aprovecha al máximo el tiempo de escucha. Mira a los demás mientras hablan con muestras de atención o interés.</p>	<p>1. No presta atención. Se distrae con facilidad. Da muestras ostensibles de aburrimiento.</p>
<p>2. Pasa por alto los pequeños defectos del comunicante y se fija ante todo en lo que dice, sus razones, sus aportaciones, sus sentimientos.</p>	<p>2. Atiende sólo a los tics, repeticiones, defectos de dicción, etc. de los demás, y reacciona ante ellos incluso ostensiblemente. En todo caso, no capta las ideas ni los sentimientos de los demás.</p>
<p>3. Busca ante todo comprender al otro, sus puntos de vista, sus razones, sus sentimientos, antes de refutar sus ideas.</p>	<p>3. Se preocupa ante todo de buscar los fallos del razonamiento de los demás. Su objetivo es refutar al otro.</p>
<p>4. Adopta ante el otro una actitud de aceptación cordial de su persona, de empatía. Intenta comprenderle y ponerse en sus puntos de vista.</p>	<p>4. Oye al otro pensando la respuesta y preparándola mientras habla. Polemiza.</p>
<p>6. Le parece normal que los demás piensen de modo distinto que él. Más aún, le parece que el grupo se enriquece cuando se aportan puntos de vista distintos sobre un tema.</p>	<p>6. Rechaza toda opinión a a sus puntos e vista. No aguanta que haya personas que piensen de modo distinto que él.</p>
<p>7. Acepta las ideas y soluciones que los demás proponen cuando el grupo ve que son buenas, aunque sean distintas de las suyas o aunque tengan consecuencias que le causen molestias.</p>	<p>7. Se resiste a aceptar que los demás tengan razón o que las soluciones que proponen sean mejores que las suyas. Le molesta que los demás tengan mejores ideas que las suyas.</p>

Una técnica buena para potenciar y favorecer la comunicación es la **escucha activa**, que fundamentalmente se utiliza para mediar en una situación conflictiva.

La escucha activa es la habilidad más potente, interesante y útil para mediar en cualquier conflicto. Nos sirve para empatizar y comprender a las dos partes implicadas en el conflicto. Es muy útil para que las partes en conflicto se entiendan entre sí y para que vayan pasando de posiciones a necesidades.

Antes de utilizar las técnicas de la escucha activa es conveniente tener en cuenta algunos aspectos:

- Tener una actitud personal de ponerse en el lugar de la otra persona para poder comprender lo que está diciendo y lo que está sintiendo.
- Demostrar comprensión y aceptación mediante los siguientes comportamientos no verbales:
 - a) Con un tono de voz suave.
 - b) Con una expresión facial y unos gestos acogedores.
 - c) Estableciendo contacto visual.
 - d) Con una postura corporal receptiva.
- No utilizar, en la medida de lo posible, ninguna de las doce típicas.

En sentido estricto, podemos decir que alguien practica la *escucha activa* cuando ante un mensaje que ha recibido de un emisor, le dice lo que ha entendido de lo dicho, destacando el sentimiento que hay detrás de ese mensaje.

LA COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA

La familia desempeña en los primeros años de la vida del individuo una función de excepcional relevancia, porque canaliza su relación con la realidad del mundo. Los padres constituyen la principal referencia para la socialización de los hijos, mediante la transmisión de creencias, valores y actitudes, que incidirán en su desarrollo personal y social. Sin embargo, en la sociedad actual los hijos pasan mucho tiempo en contacto con otros agentes de socialización y la familia no monopoliza ya esa función. Este cambio de situación se produce por causas diversas, entre las que cabe apuntar cierta inseguridad de los adultos a la hora de definir modelos de futuro para sus hijos.

VALORES DE CONVIVENCIA, PAUTAS DE COMPORTAMIENTO EN FAMILIA

La familia constituye el entorno donde el niño capta los valores, normas y pautas de comportamiento que inciden en la socialización. En opinión de las familias, la convivencia es de hecho óptima, ya que el respeto entre sus miembros, la adaptación a las circunstancias económicas y el diálogo aparecen claramente valorados (gráfico 1).

Gráfico 1

Opinión de las familias sobre la medida en que se dan en el ámbito familiar los valores de convivencia dados (porcentajes de «bastante» o «mucho»)



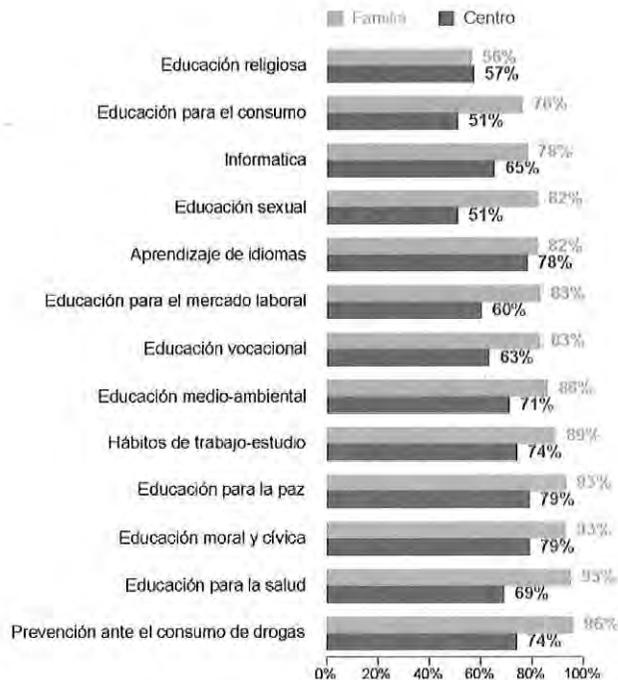
Entre las comparaciones que el estudio ha permitido, destaca el hecho de que cuanto mayor es el municipio en el que se vive más participan los hijos en la toma de decisiones y más se adaptan a las circunstancias económicas de la familia. Las familias cuyos hijos acuden a centros religiosos manifiestan un mayor respeto a la intimidad y a los espacios y objetos de la casa. Por otra parte, el fomento de valores de convivencia en las familias aumenta con el nivel educativo de los padres. Y, en fin, el trabajo de los padres fuera del hogar influye en una mayor responsabilidad de los miembros de la familia en sus tareas.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN

El orden de prioridades en relación con aquellas dimensiones de la educación que afectan a todo el currículo (los llamados temas transversales) no es el mismo para la familia que para la escuela. El gráfico 2 pone de manifiesto aquellos aspectos a los que la familia y el centro educativo otorgan «bastante» o «mucho» importancia, ordenados según las valoraciones respectivas.

Gráfico 2

Familias que consideran que la propia familia y el centro educativo conceden «bastante» o «mucha» importancia a los aspectos de la educación de su hijo/a dados



El cuadro hay que interpretarlo con precaución, sobre todo en lo que afecta a los aspectos aparentemente menos valorados. Lo que realmente se ha preguntado a los padres es lo que de hecho hacen, es decir, la importancia que en su actuación otorgan a esos aspectos y no la importancia que deberían otorgarles. En efecto, los padres parecen encontrarse especialmente preocupados por el problema de las drogas y su prevención y bastante poco por la cuestión de la educación para el consumo, dato este último que no deja de ser en gran medida contradictorio y quizá por eso desalentador. Menor importancia todavía parece conceder la familia a la educación religiosa. Los padres consideran, en cambio, que los centros educativos prestan especial atención a la educación para la paz y a la educación moral y cívica.

La mayor demanda de los aspectos educativos contemplados en el estudio se produce en los municipios de mayor número de habitantes, salvo en el caso de la educación religiosa, cuya demanda es inversamente proporcional al tamaño del municipio.

Los padres de alumnos de centros religiosos manifiestan mayor preocupación por la educación religiosa, la prevención del consumo de drogas, el aprendizaje de idiomas y de informática y el fomento de hábitos de trabajo y estudio.

El factor del nivel cultural de los padres introduce también diferencias significativas. Los padres con estudios superiores valoran más la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, el fomento de hábitos de estudio y de trabajo y el aprendizaje de idiomas. Los padres con nivel de estudios primarios, por su parte, conceden especial relevancia a la educación para el mercado laboral, la educación para el consumo y la educación religiosa.

LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Los padres y madres deberían estar involucrados en dos sentidos. Primero, todos los padres y madres deberían establecer un acuerdo que clarifique las metas de la Comunidad de Aprendizaje y las obligaciones de los padres y madres. El acuerdo debería explicarse a los padres y madres y si fuera necesario traducirlo. Las obligaciones paternas y maternas incluirán roles de apoyo, como asegurar que sus hijos van a la cama a una hora razonable y van a clase regular y puntualmente. Se les pedirá que establezcan altas expectativas educativas para sus hijos, que les hablen regularmente sobre la importancia de la escuela y que se interesen por las actividades de sus hijos -as y los materiales que los alumnos llevan a casa.

Los padres/ madres deben animar a que sus hijos lean diariamente y asegurarse de que hacen los deberes. También se espera que acudan a las llamadas desde la escuela. El objetivo es enfatizar la importancia del rol paterno - materno a través de un acuerdo escrito, firmado por todas las partes. Los estudiantes y el personal escolar deberían tener obligaciones apropiadas de acuerdo con sus roles, entendiendo que la comunidad de aprendizaje sólo tendrá éxito si las tres partes trabajan juntas.

Se dará oportunidades a los padres y madres para interactuar con el programa escolar y para recibir formación para proveer asistencia a sus hijos. Dicha formación deberá incluir no sólo las materias para trabajar con los alumnos, sino también muchas de las materias académicas necesarias para entender lo que el alumno está haciendo. El parámetro paterno puede mejorar la capacidad y el esfuerzo del alumno así como incrementar el tiempo dedicado al aprendizaje académico y proveer recursos educativos adicionales en casa.

Sesión diaria ampliada: Una sesión ampliada debería proveer tiempo de aprendizaje adicional para los alumnos. Después de finalizar la sesión escolar normal, se proveería de un período de descanso, actividades físicas, artes y tiempo para hacer trabajos y deberes. Durante este período de tiempo compañeros y voluntarios trabajarían individualmente con los alumnos para proporcionar asistencia en el aprendizaje. Ya que la mayoría de estos alumnos son alumnos picaporte, la ampliación de la jornada escolar es probable que sea un atractivo para los padres y madres. También deberían considerarse otro tipo de actividades de manera que siempre tratasen de abarcar los cuatro componentes del aprendizaje *«capacidad, esfuerzo, tiempo y calidad de recursos»*.

Al encaminar este proyecto de «Comunidades de Aprendizaje» hacia crear un nuevo tiempo de escuela, esto afectaría a la globalidad del alumnado.

La comunicación es la base de una efectiva participación y si es bidireccional significa que la información fluye tanto desde los profesores a los padres como de los

padres a los profesores; y si es fluida y significativa, contribuirá a que todos los agentes se impliquen, y crear así un clima de colaboración familia-escuela. La escuela comunicará a los padres la información relacionada con la evaluación, comportamiento y rendimiento de los alumnos, y los padres transmitirán sus dudas y expectativas sobre sus hijos y sus preocupaciones; también los padres podrán informar a los profesores sobre los intereses, dificultades, gustos, etc.... de sus hijos, así como problemas académicos o de otra índole que influyan en el aspecto educativo.

La información que los profesores darán a los padres será sobre

- la escuela
- y el niño, reflejando los siguientes aspectos.

INFORMACIÓN SOBRE LA ESCUELA	INFORMACIÓN SOBRE EL NIÑO
Objetivos curriculares	Progresos en conocimientos
Procedimientos de disciplina	Progresos en habilidades
Normas de salud	Expectativas académicas del profesor sobre el alumno
Sistema académico	Cualquier noticia positiva sobre el alumno
Sistema de evaluación	Cualquier noticia negativa sobre el alumno (académica o de relación)
Política de deberes escolares	El comportamiento en el centro escolar
Horarios de atención del profesorado	La actitud, motivación e interés del alumno hacia su educación
Servicios a disposición de los alumnos	Las futuras elecciones y decisiones educativas a tomar
Recursos escolares disponibles para padres	La promoción escolar
Proceso que sigue la escuela para solucionar las preocupaciones de los padres	La propuesta de titulación al finalizar la etapa de E.SO
Proyecto curricular de centro	Propuesta de evaluación psicopedagógica
Normas de convivencia	Todo aquello que afecte a su desarrollo personal

A la hora de analizar y decidir qué técnicas de comunicación utilizaremos, conviene tener en cuenta que la técnica a emplear puede convertirse en unidireccional o bidireccional dependiendo del uso que hagamos de ella.

Diversas investigaciones, informes y programas sugieren una amplia variedad de técnicas de comunicación (Ballen y Moles 1994, Davis 2000, State of Iowa, Department of Education 1998, Sullivan 1997, Martín-Moreno 1996) que resumiré a continuación:

- **Reuniones y contactos:** Padres y profesores puede obtener con ella mucha información. Pueden ser: *individuales* (profesor con los padres de un solo niño), *grupales* (profesor con los padres de todo el grupo).

- **Conferencias y charlas** sobre diversos temas que se propongan en el centros . Son interesantes porque ayudan en la formación de los padres y profesores para la tarea que se les ha encomendado.
- **Informes periódicos**, cartas, notas, tarjetas... que requieren contestación pueden ser canales para transmitir o recoger información sobre cualquier tema. La *hoja informativa con cuestionario* es una modalidad que favorece la participación a la vez que da mucha información.
- **Centro de recursos para padres**: aula o sala a disposición de los padres y madres de los alumnos del centro escolar dotada de biblioteca, documentación legislación etc que sirva para sus reuniones y actividades en el centro.
- **Escuelas de padres**: entorno claro para la formación de los padres para actuar en la educación de sus hijos.
- **Buzón de sugerencias**: puede ser de gran utilidad, pues de forma discreta se dan sugerencias o se critica constructivamente algún aspecto.
- **Visitas al domicilio de alumno**: permite profundizar en el mutuo conocimiento de la familia y la escuela, se ha hecho mucho, yo misma he participado, pero cada día me parece más arriesgada ésta técnica, pues la familia ha cambiado mucho su estructura, modalidad, etc...
- **Interrelación autopistas de comunicación**: *páginas Web del centro* en la que está toda la información publicada; *contestador automático* para dejar grabados mensajes; *Emisión de videos informativos sobre la escuela en la televisión local* para darla a conocer.
- **Otras vías**: *periódico escolar* que recoja información de los acontecimientos destacados de la escuela; *agenda escolar* para dar información de las tareas que tienen y de las incidencias ocurridas en las clases; *cuestionarios* a rellenar para recoger información; *reuniones informales* al azar o programadas.

CAUCES DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

Puede ser de dos tipos: Individual y Colectiva.

a) **Individual**: para guiar y facilitar la incorporación y adaptación del niño al medio escolar. Se puede llevar a cabo de diversas maneras:

- Entrevista inicial; que sirve para sentar las bases de la relación familia-escuela
- Información sobre el alumno cuando sea necesario
- Entrevistas de seguimiento
- Encuentros informales

En definitiva el contacto será continuo en toda la escolaridad del niño

b) **Colectiva**: a través de los medios previstos por la legislación vigente que son:

- Consejo escolar: regulado por el RD 82 /1996
- AMPAS: que tienen entre otras las siguientes funciones:
 - Elevar al Consejo Escolar pautas para la elaboración del PE
 - Informar al Consejo Escolar
 - Informar a los Padres-madres sobre su actividad
 - Recibir información del Consejo Escolar
 - Elaborar informes para el Consejo Escolar

- Conocer los rendimientos académicos de sus hijos
- Fomentar la colaboración familias-escuela
- Escuelas de Padres: para formarse en temas relacionados con el desarrollo personal de sus hijos
- Charlas de principio de curso para todo el grupo, informativas.

PAPEL DE LOS PADRES EN LA TOMA DE DECISIONES DE ESCOLARIZACIÓN DE SUS HIJOS

Por ser los padres los primeros educadores de sus hijos deberán estar informados del proceso educativo de los mismos y deberán autorizar su inclusión en los diferentes programas que se les puedan presentar:

- Tendrán información de las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos
- Podrán elegir el centro escolar para sus hijos
- La escolarización no obligatoria estará sujeta a las normas generales vigentes
- El MEC y CCAA promoverán la colaboración de los padres para detectar NEE y hacer la Toma de Decisiones posterior
- La propuesta de escolarización vendrá precedida por la evaluación psicopedagógica que deberán autorizar su realización los padres.

CONCLUSIONES

Para concluir el trabajo, voy a dividir el apartado en dos:

A) Quiero plasmar aquí una información recogida de internet, escrita por Equipo Familia-Escuela del Programa de las 900 Escuelas (Jimena Benavides, Grecia Gálvez, Rosa Muñoz, Verónica Iturrieta Mabel Veragua) en la que se ve lo que las familias demandan a la escuela y viceversa, así como pautas, a distintos niveles, para fortalecer las relaciones familia- escuela.

¿Qué le demanda la familia a la escuela?

1. Eficiencia en el servicio educativo.
Las familias piden una buena base de conocimientos y experiencias que acrediten a sus hijos para continuar con éxito sus estudios o entrar al mundo laboral en óptimas condiciones.
2. Formación sólida y diversificada.
La familia busca que la escuela prepare a sus hijos para enfrentar responsablemente las dificultades y riesgos de la vida social. Quieren una escuela consejera y orientadora.
3. Trato cálido y deferente.
Los padres esperan trato personalizado para sus hijos, que los profesores los consideren como personas individuales: desean manifestaciones de calidez, cariño, preocupación y protección.

¿Cuáles son las demandas de la escuela a la familia?

1. Apoyo en exigencias rutinarias.
La escuela busca que la familia garantice el cumplimiento de aspectos formales: adecuada presentación personal, asistencia y puntualidad, cumplimiento

- con los útiles y cuotas, asistencia a reuniones de apoderados y citaciones personales, entre otros.
2. Apoyo en el trabajo escolar diario.
Reforzar los contenidos trabajados en clase, proveer a los niños de múltiples materiales de consulta, cumplir con las tareas, fomentar hábitos de estudio.
 3. Adultos acogedores con los niños.
Los docentes piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos, pues sienten que les dedican poco tiempo y que ponen poca atención a sus preocupaciones. Quisieran que ellos fomentaran: paseos, conversaciones, juegos, etc.

¿Cómo fortalecer la relación entre familia y escuela?

Son múltiples y diversas las acciones que se pueden desarrollar desde todos los niveles del sistema educacional para incentivar el acercamiento con la familia y mejorar la calidad de las interacciones entre ésta y la escuela. Para ello proponemos algunas acciones en los ámbitos de la escuela, de los Departamentos Provinciales y de las Secretarías Regionales.

A nivel de las escuelas, proponemos:

1. Espacios de reflexión-acción de docentes y directivos.
El Taller de Profesores es una buena instancia para que profesores y directivos reflexionen juntos sobre los estilos de relación que establecen con las familias, explicitando sus expectativas y temores al respecto. Al tenor de la reflexión, podrán determinar pequeñas o grandes acciones que faciliten el acercamiento: cómo hacer reuniones de padres más atractivas, cómo redactar las comunicaciones escritas, en qué actividades de la escuela podrían participar algunos apoderados, cómo enfrentar reclamos intempestivos, qué hacer con los papás que nunca vienen a la escuela, etc.
El Equipo de Gestión Escolar debe contemplar acciones que tiendan a incorporar a representantes de los padres e invitarlos a participar en la definición o reformulación del Proyecto Educativo y en la del plan de trabajo anual de la escuela, dándoles derecho a opinar en la definición de criterios y normas de convivencia, etc.
2. Acercamiento en los espacios habituales.
En lo que se refiere a las reuniones de apoderados es urgente innovar incorporando nuevos temas; por ejemplo: comentar los logros y dificultades del curso, informar sobre los avances en el plan de estudio, abordar los desencuentros entre padres y profesores, etc. Para generar un clima de mayor horizontalidad y calidez se recomienda: poner las sillas en círculo, exponer los trabajos de los niños en los muros, empezar y terminar con una dinámica grupal que facilite los encuentros. Sólo al final, dejar un tiempo para las informaciones, cobro de cuotas y reclamos. Y por qué no, preparar algunas reuniones con los propios niños: que sean ellos y el profesor los que le pongan el ambiente, el contenido y la dirección al encuentro.
Respecto de los espacios de recreación y celebración proponemos mantener los habituales, y organizar actividades de mejoramiento del espacio escolar y de recolección de dinero en beneficio de los cursos, administrando las ganan-

cias de común acuerdo entre padres y escuela: éstas pueden resultar actividades de gran convocatoria. También, potenciar y aprovechar la preparación de los eventos de fiestas patrias, de fin de año, etc., como instancia de trabajo conjunto entre padres, niños y profesores de cada curso.

3. Participación de los padres al interior de la sala de clases.

Abrir espacios para que los padres comuniquen sus saberes a los niños: lo que hacen en sus trabajos, tradiciones familiares, enseñarles algo práctico como cocinar, manejar determinadas herramientas, implementar juegos de su infancia, etc. Otro importante aporte puede ser el de apoyar las actividades escolares: incentivarlos a que los acompañen en salidas y ayuden en la sala de clases. Persuadirlos de que su presencia y participación provoca un importante impacto en la subjetividad de los niños y predispone a ambos a entregarse a una experiencia de aprendizaje extraordinaria.

4. Espacios informativos y formativos.

Organizar encuentros para discutir los nuevos Planes y Programas, Jornada Escolar Completa, etc. El conocimiento que los padres desarrollen sobre las orientaciones de la Reforma facilitará la tarea de los profesores. Abrir espacios de conversación a nivel de curso con orientadores, profesores jefes y/o profesionales de los Centros de Diagnóstico sobre temas que preocupan a los padres, como los relativos a los objetivos transversales. Centrar las conversaciones en las dudas y temores para enfrentar las problemáticas y en las herramientas para manejarse mejor.

5. Cultivar áreas de interés de los padres.

Ofrecer espacios para que los padres se autoconvoquen en torno a actividades o temas que sean de su propio interés, tales como talleres (folklore, cocina, gimnasia, etc.), regularización de estudios, aprendizaje de técnicas, como computación u otras. Estas actividades son particularmente importantes para las familias de sectores pobres, cuyas carencias económicas interfieren las posibilidades de desarrollo de sus intereses. Su duración dependerá de la disposición de los padres y de los recursos disponibles.

A nivel provincial y regional proponemos:

1. Encuentros de familia-escuela.

Se propone realizar encuentros a nivel provincial y/o regional que congreguen a padres, directivos, profesores y supervisores de escuelas, para intercambiar experiencias, reflexionar sobre temas de interés, definir metas y estrategias comunes.

2. Iniciativas determinadas por los equipos regionales o provinciales.

En el espíritu de la descentralización de las decisiones y de la autonomía provincial y regional para definir los planes anuales de supervisión, desde el nivel central se apoyará las iniciativas propuestas que cuenten con una debida fundamentación de su adecuación a sus necesidades específicas.

Cada escuela y cada Departamento Provincial y Secretaría Regional deberá impulsar instancias de colaboración entre padres y docentes, que pongan el acento en una relación más simétrica y complementaria entre escuela y familia, en pos de generar un proyecto común que facilite el aprendizaje de los niños en todas las áreas de su desempeño personal.

B) Establecer las conclusiones a las que he llegado con el presente trabajo:

- La implicación de los padres en las escuelas afecta positivamente al rendimiento académico de los hijos.
- Existen distintas aproximaciones para comprender si se involucran los padres en el ámbito escolar. La investigación apuesta por una aproximación centrada en la participación.
- La inhibición de los padres influye decisivamente en el fracaso escolar.
- La participación no garantiza la ausencia de conflictos, sino que promueve la capacidad de asumirlos.
- Los padres tienen derecho a participar en las escuelas y es tarea de la escuela posibilitar la participación de todos los padres.
- La forma en la que se comunican padres y profesores puede ser más importante que lo que se pretende transmitir.
- Los padres son los primeros y más importantes profesores para sus hijos y son la clave para su éxito en la escuela y más allá.
- La familia: comunidad de aprendizaje que se caracteriza por un entorno de relaciones interpersonales donde se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en el uso de herramientas en el mundo real.
- Para empezar a caminar: partiremos de la realidad propia, detectando las necesidades, las realidades familiares, planificación y evaluación del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAMAYOR, G. (1998), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en ESO*, Ed. Graó.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Ed. Santillana. Unesco.
- FAD (2003), *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*, Ed. Fad.
- PETIT, C. (1986), *El diálogo entre padres e hijos*, Ed. Martínez Rosa, libros universitarios y profesionales.
- VV.AA., 2003, *La participación de los padres y madres en la escuela*, Ed. Graó.
- VILLA, A. y ÁLVAREZ, M. (2003), *Familia y entorno. Implicación de la familia en la organización escolar*, Ed. ICE de la Universidad de Deusto.

LA EMPRESA DE INSERCIÓN COMO INSTRUMENTO DE FOMENTO DE EMPLEO

Ana GARCÍA LABAILA

Licenciada en Derecho

Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud

1. APROXIMACIÓN A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La lucha contra la exclusión social es uno de los objetivos de la política social de la Unión Europea, según lo dispuesto en el artículo 136 del Tratado Constitutivo de la Unión.

La exclusión social o marginación social, aparece asociada a la pobreza absoluta o extrema, aunque no se agota con este concepto. Más que en relación a la riqueza media del país, su medida se expresa respecto a las necesidades básicas. La idea clave del concepto de exclusión es la no-participación en el conjunto de la sociedad.

La pobreza aludiría más a un estado, a una permanencia de la situación de necesidad, se plantea la pobreza como una condición humana. La exclusión aludiría más a un estado temporal, a un proceso más abierto en el que el individuo actuaría en función de las circunstancias estructurales y los recursos a su alcance.

En el contexto de lucha contra la exclusión social, y aplicación de los objetivos de la Unión, los estados deben establecer políticas eficaces para su erradicación. En España, la Empresa de Inserción intenta definirse como herramienta al servicio de este propósito, con la aprobación de la nueva Ley 44/2007 de 13 de diciembre, tras un largo camino plagado de intentos legislativos a nivel estatal que durante más de una década no dieron los resultados deseados, remitiéndose a su reglamentación por medio de las Comunidades Autónomas.

1.1. Concepto de exclusión

Las personas en situación de exclusión social padecen un conjunto de carencias relativas a uno o varios factores, generalmente combinados: empleo, educación, formación, vivienda, renta, salud, apoyo familiar, recursos asistenciales, o integración cultural y social. A resultas de este conjunto multifactorial, se configura la condición de precariedad social. Partimos del concepto de Exclusión Social entendido como aquellas personas y/o colectivos en desventaja respecto al acceso a recursos económicos, sociales, sanitarios, educativos y laborales.

Los límites entre exclusión e inclusión son dinámicos: el contexto histórico, la situación socioeconómica, o las políticas de protección social influyen de modo cambiante en el volumen de población excluida. La variabilidad se manifiesta asimismo individualmente en el proceso de exclusión de cada persona, alterándose su situación

en función del contexto, las políticas sociales, los recursos de que disponga y sus circunstancias personales y/o sociales.

En la actualidad se puede afirmar que no existe un acuerdo entre los países de la Unión Europea en la definición y medición de la Exclusión Social, lo que lleva a estándares distintos en cada uno de los estados miembros. Se trata de un fenómeno mal definido, se desconoce su intensidad y su extensión, así como lo relativo a sus causas y a las políticas y acciones para lograr la integración de los colectivos más desfavorecidos. No hay tampoco acuerdos en el análisis metodológico de este fenómeno.

Es preciso pues, entender la exclusión como un proceso cambiante en el que intervienen un conjunto de causas y que produce una pluralidad de consecuencias, y es precisamente por su carácter complejo por lo que precisamos para combatirla respuestas multidimensionales, políticas integrales e interacción entre los distintos recursos públicos y privados.

1.2. Criterios de caracterización de los excluidos socialmente

El proceso de la exclusión social en la U.E. y, en general, en los países occidentales, marca unos criterios de selección determinados principalmente por la pauta del empleo.

Así, podemos sistematizar que el primer y gran criterio que caracteriza a los excluidos es el acceso o no al mundo laboral. Es decir, la posibilidad de tener un puesto de trabajo, de mantenerlo y de percibir un beneficio económico (salario), social (prestigio, rol, reconocimiento,...) y psicológico (autoestima, pertenencia a un grupo de iguales, ...) que posibilite su desarrollo normalizado e integrado en la sociedad.

Todo aquel que permanezca al margen del mundo laboral será excluido o potencial de exclusión. Así, jubilados, prejubilados, discapacitados, parados de larga duración, jóvenes en busca de su primer empleo, mano de obra no capacitada, mujeres, inmigrantes,... son los colectivos de mayor riesgo.

Otros criterios de exclusión que caracterizan a los excluidos vienen determinados por variables demográficas, como la edad (tercera edad y jóvenes), el sexo (mujer), características personales: discapacidades, de etnia (inmigrantes, gitanos, ...); geográficas (ruralidad, urbanidad; localización geográfica dentro de un mismo país); ideológicas y/o religiosas (inmigrantes); sanitarias (enfermedades crónicas, degenerativas, enfermedades mentales,...) económicas (rentas, ingresos, tipo de vivienda, recursos y ayudas, ...); otras (consumo de tóxicos, circunstancias familiares).

Existen factores que favorecen la existencia, permanencia y surgimiento de estos criterios de exclusión y son, fundamentalmente, de carácter estructural. Así, crisis económicas generalizadas, reconversiones industriales, mecanización y especialización de sectores productivos (sectores primarios, principalmente), desestabilidad y precariedad del mundo laboral (contratos temporales, empresas de trabajo temporal, ...).

Podríamos añadir otras circunstancias, que pueden facilitar la exclusión: consumo de tóxicos, alcohol; comisión de delitos (robos, asesinatos, violaciones, ...); desestructuración familiar y social (maltratos, crisis económicas familiares, hacinamiento, ...); situaciones sanitarias (enfermedades crónicas, degenerativas); situación educativa (más vulnerables las personas con menor formación); estilos de vida e ideales, creencias, (religión, ideológicas, ...).

La exclusión, a lo largo de la historia ha sufrido cambios, no en su concepto pero sí en su composición, motivados siempre por el desarrollo, o no, económico de la sociedad de ese momento.

Partiendo de esta premisa de dinamismo, es fácil entender que siempre ha habido colectivos excluidos, y colectivos que no lo estaban pero eran potenciales de exclusión, o vulnerables a ello.

2. CONTEXTO EUROPEO EN LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La primera referencia específica sobre Política Social que encontramos en el proceso unificador de la UE es en el Acta Única Europea de 1987 que va a suponer la reforma de los Fondos Estructurales como refuerzo de la cohesión económica y social.

Pasos posteriores como la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales en 1989 en Estrasburgo; el Tratado de la Unión Europea en 1992 que ya supone una mejora muy significativa al respecto, donde se plasma la decisión unánime de los once miembros por legislar y concretar acciones con especial atención a los colectivos más marginados; las publicaciones del Libro Verde (1993), que marca las pautas del Modelo Social Europeo, y del Libro Blanco (1994) de Política Social Europea junto con el Tratado de Amsterdam (1997) donde se refuerza la perspectiva social de la Política Europea, han ido fraguando las directrices y las acciones a seguir por los distintos gobiernos pertenecientes a la UE.

Ya en el Libro Blanco de la Política Social Europea de 1994, se pone de relieve la existencia en la Europa desarrollada de una creciente fractura social y la necesidad de luchar para disminuirla y para potenciar la cohesión social. Este establece como prioridad la lucha contra el paro, indicando *«la necesidad de establecer nuevos mecanismos de solidaridad, que compensen las deficiencias del mercado, creando un pacto social entre los que tienen trabajo y los que no lo tienen, haciendo en definitiva, una política activa de mercado de trabajo»*.

El Tratado de Amsterdam, firmado por los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros el 2 de octubre de 1997, entró en vigor el 1 de mayo de 1999, después de su ratificación en los quince Estados miembros. Constituye una etapa importante que permite consolidar los mecanismos establecidos por el Tratado de Maastricht al enunciar una serie de orientaciones sociales prioritarias en el ámbito comunitario, en particular para el empleo.

La Cumbre de Amsterdam en junio de 1997, posteriormente ratificada por los Consejos Europeos de Luxemburgo y Viena en 1997 y 1998, el Consejo Europeo de Colonia celebrado en junio de 1999, el informe del Comité de Empleo formulado en octubre de 1999 y las conclusiones de los distintos Comités de Expertos encargados de evaluar los programas de empleo desarrollados hasta la fecha y realizar recomendaciones, acordaron las directrices de empleo para los Planes Nacionales de Acción anuales, donde se recogen los cuatro pilares sobre el empleo: capacidad de inserción profesional, espíritu de empresa, capacidad de adaptación e igualdad de oportunidades.

Uno de los tres objetivos globales de la Estrategia Europea de Empleo, definida en el Tratado de Amsterdam es consolidar la inclusión social, prevenir la exclusión

del mercado laboral y apoyar la integración en el empleo de las personas desfavorecidas. Las directrices integradas establecidas bajo las tres prioridades de la EEE (oferta de mano de obra; adaptabilidad; capital humano) prestan una considerable atención a la promoción de un mercado laboral inclusivo.

A lo largo de estas directrices se impone la adaptación necesaria para atajar el desempleo de larga duración, la sustitución de medidas pasivas por activas, prestar especial atención a las necesidades de las personas con discapacidad, las minorías étnicas y otros grupos e individuos desfavorecidos y elaborar políticas preventivas y activas que faciliten su integración en el mercado de trabajo, o la promoción de medidas que aprovechen plenamente la creación de puestos de trabajo en la economía social.

El Tratado de Amsterdam en sus artículos 13 y 137 hace referencia expresa a desarrollar políticas antiexclusión y antidiscriminación. Los estados miembros han adoptado en la Carta Social Europea y en la Carta Comunitaria de los derechos de los trabajadores, una serie de derechos sociales referidos al empleo, a la protección social y a la lucha contra las exclusiones.

La reforma habida en el Reglamento 1784/1999 relativo al Fondo Social Europeo, indica en su Art. 2.1.b): *El Fondo apoyará y complementará la promoción de la igualdad de oportunidades para todos en el acceso al mercado de trabajo, con especial atención a quienes corren el peligro de quedar excluidos.*

El Consejo Europeo de Niza de diciembre de 2000, partiendo de las orientaciones definidas por el Consejo de Lisboa y sobre la base de la Comunicación de la Comisión de junio de ese año, da un nuevo impulso al aspecto social. Así, se aprueba la Agenda de política Social Europea, que recoge, las orientaciones estratégicas en todos los ámbitos de la política social. Europa muestra su preocupación por un fenómeno que amenaza un proceso de construcción europea basado en el bienestar de toda la ciudadanía y remarca la importancia de la implicación de la sociedad en su conjunto para conseguir una sociedad integrada.

Estos acuerdos y decisiones políticas europeas se plasman en acciones concretas como son los Fondos Estructurales (FEDER, FSE, FEOGA) que pretenden disminuir las distintas desigualdades en la UE, y también han centrado su actuación a través de programas específicos como fue el Tercer Programa Europeo de Lucha contra la Exclusión Económica y Social de los Grupos menos favorecidos, popularmente conocido por «Pobreza 3».

El Consejo Europeo de Berlín, celebrado en marzo de 1999, preparó la Agenda 2.000, recogiendo un conjunto coherente de reformas que responden a los desafíos a los cuales la Unión Europea se enfrentará en los próximos años, donde se apunta como obligación el atender a los grupos sociales más frágiles para que aprovechen las nuevas oportunidades de desarrollo. Estas reformas afectan a la redefinición, objetivos y ayudas establecidas en los fondos estructurales, con el objeto de promover la cohesión económica y social y mitigar los desequilibrios, para el periodo 2000-2006.

En el Consejo Europeo de Lisboa, la Comisión presentó el 1 de marzo de 2000 su Comunicación «Construir una Europa que fomente la integración», tomando como base la voluntad de promover la política social como un factor productivo y la integración de la promoción de la inclusión en las políticas de empleo.

En mayo de 2000, en Lisboa, el Consejo de Europa introdujo en la agenda social europea el tema de la responsabilidad social corporativa. El Consejo entendía con buen acuerdo que si las empresas asumen su responsabilidad social, podrán contribuir a enfrentar el reto que se impone a sí misma la Unión Europea de «convertirse en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenido, con más y mejores empleos y mayor cohesión social».

En verano de 2001, la Comisión Europea presenta el Libro Verde, que lleva por subtítulo «*Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*», con objeto de abrir un debate y concienciar a la sociedad de las distintas vertientes de la responsabilidad social y definir el papel que deben asumir los distintos actores (empresas, trabajadores, ONG, investigadores, Gobiernos y administraciones) en la lucha contra la exclusión.

En este sentido, la Comunicación de la Comisión Europea de 2005 sobre la Agenda Social en la Unión Europea anunció la proposición por parte de la Comisión Europea de un Año Europeo (2010) de la lucha contra la pobreza y la exclusión social. Ese año servirá para medir los progresos logrados durante la década para poner de manifiesto la especial vulnerabilidad de los grupos de población con mayores dificultades.

El Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2006 ha llevado a cabo un importante avance en la racionalización e integración de los procesos ya existentes en materia de protección social, con el fin de hacer más eficientes la cooperación mutua, el seguimiento y la evaluación de planes y estrategias nacionales en estos ámbitos, así como para favorecer una mejor interacción con los Programas Nacionales de Reforma, desarrollado en el marco de la Estrategia de Lisboa revisada.

3. REGULACIÓN LEGAL DE LA EXCLUSIÓN EN ESPAÑA

En España, desde 1995, se vienen elaborando Planes Nacionales de Acción para el Empleo en los que se incluyen actuaciones destinadas a personas amenazadas de riesgo de exclusión, y entre las que cabe subrayar mecanismos especializados de orientación laboral y colocación; rentas activas de inserción; subsidios estatales y regionales dirigidos a empresas que contraten a esas personas; subsidios directos a iniciativas locales de empleo; y formación para el empleo. El marco en que estas actuaciones se desarrollan viene determinado por la legislación laboral vigente, común a todo el territorio nacional y de responsabilidad exclusiva de la Administración General del Estado.

Además, en España se elaboran desde hace una década Planes Nacionales de Acción para la inclusión Social para períodos bianuales, en los que se plasman los objetivos previstos para reducir la desigualdad social.

A raíz del Consejo Europeo de Bruselas de 2006, pasan a integrarse en un proceso único los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social, los informes Nacionales de Estrategia sobre el futuro de las Pensiones, y como elemento más reciente, las Estrategias Nacionales de Asistencia Sanitaria y Cuidados de Larga duración. Según este nuevo procedimiento aglutinador, los Estados miembro, siguiendo los objetivos comunes establecidos para toda la Unión, deben presentar a la Comisión

Europea un informe Nacional de Estrategias para la Protección Social y la Inclusión, para el período 2006-2008.

El IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2006-2008, como los Planes anteriores, ha sido elaborado en el marco de la Estrategia Europea para la Inclusión Social, construida sobre los sucesivos acuerdos adoptados en las Cumbres de Lisboa, Niza, Barcelona, Copenhague y Bruselas.

En este IV Plan, el objetivo general es la cohesión social y el desarrollo sostenible como referencias permanentes para la modernización del modelo social, adecuando crecimiento económico con bienestar social, asegurando así la reducción de las desigualdades y la prevención de la exclusión social.

A partir del análisis de la situación española se han establecido los desafíos, objetivos prioritarios y metas correspondientes a los aspectos donde es necesario una mayor concentración de esfuerzos en el actual momento del proceso de inclusión social que viene desarrollándose desde la implantación de los objetivos de Lisboa.

Se han concretado cinco objetivos prioritarios para la lucha contra la pobreza y la exclusión social:

- Fomentar el acceso al empleo: promover la participación en el mercado laboral y luchar contra la pobreza y la exclusión social.
- Garantizar recursos económicos mínimos.
- Alcanzar una educación con equidad.
- Apoyar la integración social de los inmigrantes.
- Garantizar la atención a las personas en situación de dependencia.

Para lograr éstos, el Plan fija unas metas claramente definidas y cuantificadas en el escenario del 2010, en coherencia con la Estrategia de Lisboa revisada y el Plan Nacional de Reformas.

La inclusión social es un desafío para toda la sociedad e incumbe a los poderes públicos, a las iniciativas sociales, a las empresas, a los sindicatos y a todos los ciudadanos.

4. LA EMPRESA SOCIAL DE INSERCIÓN

El desempleo actúa como causa de exclusión, así como el trabajo remunerado se configura como uno de los instrumentos más eficaces de inclusión, prueba de ello es la prioridad de las políticas de cohesión social a través del empleo que se impulsan desde instancias locales, autonómicas, nacionales y europeas.

El acceso al empleo supone en nuestra sociedad uno de los factores más importantes de integración, ya que desde la revolución industrial el sistema de bienestar se ha construido en torno al empleo. No obstante, incluso en situaciones de bonanza económica, persisten amplios sectores de personas «inempleables», agrandándose más si cabe la fractura social que distingue una sociedad solidaria e integradora frente a otra que genera pobreza y exclusión.

Como nuevos modelos de actuación en esta materia se encuentran las Empresas de Inserción, que constituyen una tipología especial dentro de las empresas de carácter social y confirman que el empleo es y será para los más desfavorecidos y exclui-

dos uno de los principales vectores de inserción social y una forma de participación en la actividad de la sociedad.

Las iniciativas desarrolladas por las Empresas de Inserción en este campo en España han sido numerosas en los últimos años, y han supuesto el apoyo continuo a las personas más desfavorecidas en la sociedad, al estar ligadas al territorio y a las necesidades de trabajo en la zona, buscando espacios en el mundo laboral y creando puestos de trabajo.

Son iniciativas que, mediante la actividad empresarial, acompañadas de actuaciones sociales y de inserción social, hacen posible la inclusión sociolaboral de personas excluidas para su posterior colocación en empresas convencionales o en proyectos de autoempleo.

4.1 Antecedentes

A mediados de la década de los 90 las Empresas de Inserción empezaron a ser conocidas en nuestro país. Sin embargo, sus inicios se sitúan a finales de los años 70 y principios de los 80, que es cuando se plantea abiertamente el empleo de los desempleables. Es decir, para consolidar la inserción social del colectivo de personas excluidas, es necesario que estas personas tengan un empleo (la inserción por el empleo). Las experiencias francesas y belgas son las que se conocen, estudian y adaptan a la realidad española desde el «trabajo social» y sobre todo como metodología de los procesos e itinerarios hacia la inclusión social.

Durante más de una década, se planteó en nuestro país desde diversas instancias la aprobación de una Ley reguladora de las empresas de Inserción. Éstas, al no tener una regulación legal específica, han sobrevivido entre lagunas reglamentarias, con una descripción difusa y ambigua, y con indefiniciones en las relaciones laborales de sus trabajadores.

La regulación de las empresas de inserción y el reconocimiento de su especificidad ha estado rodeada de polémica y desacuerdo: por cuatro veces la Ley de Empresas de Inserción fue llevada al Parlamento y otras tantas fracasó

Algunos de los motivos aducidos desde el Gobierno fueron que esta ley supondría competencia desleal para el resto de las empresas del mercado.

Ante la falta de norma estatal, y debido al compromiso de reglamentación que fijaba el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2001, que establecía... *«Apoyar a las empresas de inserción y promover su regulación legal, mejorando su operatividad»*, el gobierno decidió hacer una mención específica a las Empresas de Inserción en la *«Ley 12/2001 de 9 de julio de Medidas Urgentes de reforma del Mercado de Trabajo para el incremento del empleo y mejora de su calidad»*. Esta Ley dio confirmación al Real Decreto-Ley 5/2001 de 2 de Marzo de 2001.

En concreto en su Disposición Adicional Novena este texto mencionaba a las *«empresas de promoción e inserción laboral de personas en exclusión social»* como aquellas que podrán realizar la contratación de personas en riesgo de exclusión social (aunque no con carácter de exclusividad), indicando que su forma jurídica y actividad económica podrá ser cualquiera pero que se entenderán como tales sólo *«...aquellas (empresas) que dediquen habitualmente no menos del 30% de sus puestos de trabajo al empleo de personas (las que el mismo texto considera excluidas)...para formarlas*

y adiestrarlas en el ejercicio normalizado de una actividad laboral». Señala así mismo que su objeto social será «...la plena integración laboral y el acceso al empleo ordinario de las indicadas personas».

Por lo demás esta disposición establecía que estas empresas se podrán beneficiar de las bonificaciones previstas por la Ley de Medidas Urgentes y que «...podrán desarrollar los programas que se determinen en colaboración con las Administraciones y Entidades Públicas con competencias en la inserción laboral de personas en situación de exclusión social», además de que podrán establecer convenios con los servicios públicos de empleo Autonómicos. El texto de la Ley establecía (Art. 4.1.3) cuales eran las personas consideradas «en riesgo de exclusión social»:

- perceptores de Rentas Mínimas y personas que aún reuniendo sus requisitos sociales no pueden acceder a las mismas por razones administrativas;
- jóvenes entre 18 y 30 años procedentes de instituciones de protección de menores;
- personas en procesos de rehabilitación por drogadicción o alcoholismo;
- internos de centros penitenciarios en situación de acceder a empleo y liberados condicionales y exreclusos.

Las explícitas especificaciones de colaboración insertas en la Ley, apuntaban a las Comunidades Autónomas como principal referente para el desarrollo normativo de las Empresas de inserción, así como las encargadas de estructurar políticas de ayuda a las mismas.

El Estado por tanto, dio un soporte legal mínimo para que las CC.AA conformasen de forma independiente sus propios sistemas legales sobre las Empresas de inserción, tanto por medio de sus servicios regionales de empleo como por parte de sus servicios sociales regionales. Esto implicaba la posibilidad de una desigualdad patente, entre algunas CC.AA y otras, dada la diferente tradición y vocación al respecto de la iniciativa social y las Empresas de Inserción. Asimismo marcaba un «techo competencial» que imposibilitaba a estas empresas adquirir un rango estatal, lo que significaba que no podrían tener un tratamiento especial en materia de tributos, ni en materia de legislación laboral.

En este marco, se aprobaron las siguientes normas autonómicas para la regulación de las Empresas de Inserción:

• **Andalucía**

— Decreto 85/2003, de 1 de abril, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía.

• **Aragón**

— Decreto 33/2002 de 5 de febrero, por el que se regulan las Empresas de Inserción y se aprueba el programa Arinser (Aragón Inserta), de ayudas económicas para la integración sociolaboral de colectivos en situación y riesgo de exclusión.

• **Canarias**

— Decreto 32/2003 de 10 de marzo, por el que se regulan la inserción sociolaboral en empresas de inserción.

• **Castilla la Mancha**

— Orden 19 de diciembre de 1996. Inserción Laboral, Empresas de inserción.

- **Cataluña**

- Ley 27/2002 de 20 de diciembre de Medidas Legislativas para regular las Empresas de Inserción Sociolaboral de Cataluña.

- **Islas Baleares**

- Decreto 60/2003, por el que se regula la calificación de las iniciativas empresariales de inserción y se crea el Registro de Iniciativas Empresariales de Inserción.

- **La Rioja**

- Ley 7/2003, Regulación de las Empresas de inserción.

- **Madrid**

- Decreto 32/2003 de 13 de marzo, por el que se regula la colaboración de las empresas de promoción e inserción laboral de las personas en situación de exclusión social con la comunidad de Madrid y se establecen las medidas de fomento de su actividad.

- Orden 2580/03, de 6 de junio, por el que se regula la organización y funcionamiento del Registro Administrativo de Empresas de Promoción e Inserción Laboral de Personas en situación de Exclusión Social.

- **Navarra**

- Decreto Foral 130/1999 de 26 de abril, por el que se regulan las ayudas económicas para el desarrollo de los programas de incorporación socio-laboral destinados a personas en situación de exclusión social.

- **País Vasco**

- Decreto 305/2000 de 26 de diciembre, por el que se regula la calificación de las Empresas de Inserción y establece el procedimiento de acceso a las mismas y se crea el registro de Empresas de Inserción.

- Orden de 31 de diciembre de 2002, del Consejero de justicia, Empleo y Seguridad Social, por la que se regulan las ayudas para la creación y mantenimiento de las Empresas de Inserción.

Por tanto, las Empresas de Inserción han sobrevivido durante los últimos años en una situación de alegalidad. Ante la falta de regulación normativa, su relación con las administraciones ha sido difícil, en el sentido de que debieron de trabajar con normativas y programas que no se ajustaban adecuadamente a su misión.

Las Empresas de Inserción han operado utilizando las diversas figuras jurídicas de nuestro Derecho. Cuantitativamente, destacaron las asociaciones y fundaciones (el 71% de las empresas estaban registradas bajo una de estas dos opciones), frente a las cooperativas de trabajo asociado o las sociedades limitadas. Este alto porcentaje puede deberse a los beneficios fiscales de los que gozan estas dos fórmulas jurídicas, menor riesgo económico y a la mayor valoración que reciben por parte de la sociedad.

4.2. Ley 44/2007 para la Regulación del Régimen de las Empresas de Inserción

La reciente Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la Regulación del régimen de las Empresas de Inserción, viene a poner fin a las indefiniciones y alegalidad de la que han gozado hasta el momento.

El principio que inspira la futura Ley es el cumplimiento del mandato de la Constitución Española que, en su artículo 9.2, ordena a los poderes públicos facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social

y, tal y como se dispone en el Preámbulo de la Ley: *establecer a nivel nacional un marco legal para las empresas de inserción tal y como se determina en el Programa Nacional de Reformas del Reino de España y en el IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2006-2008, que propicie y promueva el empleo de personas en situación de exclusión para su incorporación al mercado de trabajo.*

Asimismo, el cumplimiento de los principios y mandatos de la Estrategia Europea para el Empleo, aconseja una regulación que establezca el marco de desarrollo de las iniciativas sociales de inclusión.

La Ley expone en su preámbulo algunas de las causas que conforman la exclusión social, tales como las transformaciones que están experimentando la economía, la sociedad, los continuos avances tecnológicos y los cambios en los hábitos laborales y en los sistemas de organización de trabajo, acompañados de la pérdida de lazos sociales y familiares.

Existe un colectivo de personas especialmente desfavorecidas, en situaciones de marginación o de exclusión, que encuentran serias dificultades para acceder al mercado de trabajo, debido a sus carencias sociales, culturales, a su desmotivación, al abandono de hábitos laborales, o a cualquier otra circunstancia personal.

Un rasgo común a casi todas las situaciones de exclusión social es la dificultad para participar en los mecanismos habituales de formación e inserción laboral. Por ello es esencial involucrar en la lucha contra la exclusión social a las diferentes Administraciones Públicas, dentro de sus ámbitos de competencias y medios, a través de acciones de integración encaminadas a potenciar la plena participación de los colectivos afectados por esta situación.

El objeto de las Empresas de Inserción, es conseguir la integración social, a través de la inserción laboral. Las Empresas de Inserción actúan en el mercado de bienes y servicios, pero tienen como objetivo fundamental la inserción de las personas socialmente excluidas, para lo que dedican una parte de sus puestos de trabajo al empleo de dichas personas, a las que imparten formación para el ejercicio normalizado de una actividad laboral hasta conseguir su acceso al empleo ordinario.

En la actualidad, no existe una definición comúnmente aceptada sobre el concepto y características de las Empresas de Inserción, por lo que resulta difícil elaborar un censo, pero los últimos estudios cifran su número entre 3.550 y 3.800 los trabajadores que ocupan, de los que el 62% lo son en inserción.

Más del 57 % están implantadas en Cataluña, Andalucía y Madrid. Su facturación se cifra en 41,4 millones de euros y los principales sectores de actividad son: recuperadores y reciclaje, servicios personales y sociales, construcción, artes gráficas, jardinería y explotaciones forestales.

En la actualidad, al no existir una definición comúnmente aceptada sobre el concepto y características de las empresas de inserción, resulta difícil elaborar un censo, pero el colectivo principal al que se dirige esta Ley es el de los perceptores de Rentas Mínimas de Inserción, que puede situarse en unos 200.000 beneficiarios.

El objeto de la Ley es regular el régimen de las empresas de inserción, estableciendo los requisitos que tienen que cumplir y las actuaciones que deben desarrollar para insertar en el mercado laboral a los excluidos sociales.

Concepto y caracterización de la Empresa de Inserción

El artículo 4 de la Ley, especifica que: *Tendrá la consideración de empresa de inserción aquella sociedad mercantil o sociedad cooperativa legalmente constituida que, debidamente calificada por los organismos autonómicos competentes en la materia, realice cualquier actividad económica de producción de bienes y servicios, cuyo objeto social tenga como fin la integración y formación sociolaboral de personas en situación de exclusión social como tránsito al empleo ordinario.*

A estos efectos deberán proporcionar a los trabajadores procedentes de situaciones contempladas en el artículo 2, como parte de sus itinerarios de inserción, procesos personalizados y asistidos de trabajo remunerado, formación en el puesto de trabajo, habituación laboral y social. Asimismo, estas empresas deberán tener servicios de intervención o acompañamiento para la inserción sociolaboral que faciliten su posterior incorporación al mercado de trabajo ordinario.

Las empresas de inserción deberán reunir, entre otros, los siguientes requisitos:

- Estar promovidas y participadas en al menos en un 51% del capital social, por entidades promotoras carácter social sin ánimo de lucro, incluidas las de derecho público, las Asociaciones sin fines lucrativos y las Fundaciones, cuyo objeto social contemple la inserción social de personas especialmente desfavorecidas, que promuevan la constitución de empresas de inserción.
- Encontrarse inscritas en el Registro correspondiente a su forma jurídica, así como en el Registro Administrativo de Empresas de Inserción de la Comunidad Autónoma.
- Mantener un porcentaje de trabajadores en proceso de inserción del 30% de la plantilla durante los tres primeros años y del 50% a partir del cuarto.
- Dado que las Empresas de Inserción responden a la finalidad de la inserción social de personas especialmente desfavorecidas, junto al hecho de una necesaria tutela por parte de las Administraciones Públicas, tienen que reinvertir la mayor parte de sus posibles beneficios económicos en la ampliación o mejora de sus estructuras productivas o de inserción.
- No realizar actividades económicas distintas a las de su objeto social.

La calificación de una empresa como empresa de inserción corresponderá al Órgano Administrativo competente de la Comunidad Autónoma en donde se encuentre su centro de trabajo.

A raíz de las peticiones de varias Comunidades Autónomas en la Conferencia Sectorial celebrada para el informe de la presente Ley, la disposición transitoria primera establece un periodo de adaptación de las empresas de inserción ya existentes a las previsiones contenidas en la Ley, así como para la adaptación de la normativa autonómica y en especial la transitoriedad de los contratos de trabajo existentes antes de la entrada en vigor de la Ley.

Las empresas de inserción podrán contratar como trabajadores, tal y como reza el artículo 2, a efectos de lo previsto en esta Ley, a las personas en situación de exclusión social desempleadas e inscritas en los Servicios Públicos de Empleo, con especiales dificultades para su integración en el mercado de trabajo, incluidos en alguno de estos colectivos:

- a. Perceptores de Rentas Mínimas de Inserción, o cualquier otra prestación de igual o similar naturaleza, según la denominación adoptada en cada Comunidad Autónoma, así como los miembros de la unidad de convivencia beneficiarios de ellas.
- b. Personas que no puedan acceder a las prestaciones a las que se hace referencia en el párrafo anterior, por alguna de las siguientes causas:
 1. Falta del período exigido de residencia o empadronamiento, o para la constitución de la Unidad Perceptora.
 2. Haber agotado el período máximo de percepción legalmente establecido.
- c. Jóvenes mayores de dieciocho años y menores de treinta, procedentes de Instituciones de Protección de Menores.
- d. Personas con problemas de drogodependencia u otros trastornos adictivos que se encuentren en proceso de rehabilitación o reinserción social.
- e. Internos de centros penitenciarios cuya situación penitenciaria les permita acceder a un empleo y cuya relación laboral no esté incluida en el ámbito de aplicación de la relación laboral especial regulada en el artículo 1 del Real Decreto 782/2001, de 6 de julio, así como liberados condicionales y ex reclusos.
- f. Menores internos incluidos en el ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, cuya situación les permita acceder a un empleo y cuya relación laboral no esté incluida en el ámbito de aplicación de la relación laboral especial a que se refiere el artículo 53.4 del Reglamento de la citada Ley, aprobado por el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, así como los que se encuentran en situación de libertad vigilada y los ex internos.
- g. Personas procedentes de centros de alojamiento alternativo autorizados por las Comunidades Autónomas y las ciudades de Ceuta y Melilla.
- h. Personas procedentes de servicios de prevención e inserción social autorizados por las Comunidades Autónomas y las ciudades de Ceuta y Melilla.

Las relaciones laborales vinculadas a procesos de inserción que se concierten entre las empresas de inserción y los trabajadores en situación de exclusión social se registrarán por lo dispuesto en la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aunque se contemplan peculiaridades en los artículos 13 y siguientes de la Ley, derivadas de determinadas circunstancias psicológicas o personales, que flexibilizan aspectos relativos a permisos remunerados y faltas de asistencia.

Las empresas de inserción y los trabajadores podrán celebrar el contrato de trabajo temporal de fomento de empleo regulado en la disposición adicional primera de la Ley 43/2006, que tiene por objeto la prestación voluntaria de servicios retribuidos por cuenta ajena en una empresa de inserción como parte esencial de un itinerario personalizado, y podrá concertarse por un período mínimo de 12 meses y máximo de 3 años. Asimismo podrán concertarse contratos de trabajo de duración determinada que tendrán una bonificación de 850 euros anuales en las cuotas a la Seguridad Social.

Se pretende que con la regulación de las empresas de inserción aumente el número de personas excluidas socialmente que serán atendidas en procesos de inserción

sociolaboral. Desde el punto de vista de las políticas públicas se trata de sustituir políticas pasivas por activas.

De esta forma, los servicios sociales y de empleo de las administraciones autonómica y local contarán con un nuevo instrumento para poder desarrollar más eficazmente sus políticas de apoyo a la inserción sociolaboral de los excluidos sociales.

5. CONCLUSIONES

España ha sido uno de los últimos países de la Unión Europea en tener una legislación específica sobre empresa de inserción, a pesar de que el proyecto de ley inició su tramitación hace 20 años. Esto ha llevado a muchas de estas entidades a desarrollar su actividad en una situación de alegalidad.

Con esta nueva ley se reconoce el papel de estas empresas y se dota de un instrumento jurídico que les permitirá mejorar su trabajo. Se trata por tanto de un hecho histórico para empresas que llevaban 20 años sobreviviendo en una situación irregular pero que han ocupado un papel vital en las políticas de lucha contra la exclusión social.

Con la regulación de las Empresas de Inserción en España se intenta evitar el camuflaje de una «nueva empresariedad» ya que se pretende vigilar la actuación de las empresas que contratan a trabajadores en riesgo de exclusión social, para incorporarlos después al mercado laboral ordinario.

No obstante, las Empresas de Inserción hoy, son organizaciones que se sitúan en un ámbito todavía bastante ambiguo y especialmente complejo, puesto que comparten unos objetivos claramente sociales y no lucrativos pero a la vez siguen una estructura de actividad económica similar a la de las empresas ordinarias.

Se encuentran, por lo tanto, a caballo entre el sector social y el mercado. El tercer sector social, es cada vez más diverso y heterogéneo, y evoluciona hacia la creación de actividades productivas. Así, el sector social no se sitúa entre el ámbito público y el privado lucrativo, sino que asimila características de ambos, y se convierte en un espacio en el que convergen entidades sin ánimo de lucro con un objetivo social, y organizaciones, como las Empresas de Inserción, que desde un objetivo de impacto social ejercen un efecto en el mercado mediante la producción de bienes y servicios. Las Empresas de Inserción deben ahora recorrer un largo camino para consolidar la situación y expandirse, y esto sólo puede suceder con la creación de estrategias de colaboración y del trabajo en red con todos los agentes sociales que interactúan.

Esta ley estatal supondrá un nuevo marco normativo que será probablemente uno de los protagonistas de un nuevo escenario diferente al actual. El proceso de regulación de estas empresas plantea la necesidad de definir la práctica, los objetivos que pueden llevar a cabo y la metodología de intervención.

Las Empresas de Inserción todavía tienen que resolver cuestiones como la orientación finalista o transitoria, la tensión entre la solvencia económica y el impacto social, o el posicionamiento respecto de la economía social, entre otros.

La etapa de crecimiento en que se encuentran las Empresas de inserción tendrá que consolidarse, así como los resultados en cuanto a solvencia económica, a fin de mantener e incrementar el impacto social en la creación de puestos de trabajo para personas en situación de exclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

- Agenda de Política Social. Comunicación de la Comisión.* europa.eu.int
- «Balance de cinco años de aplicación de la Estrategia Europea de Empleo». Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas 17-07-02. europa.eu.int
- Comunicación de la Comisión sobre la puesta en marcha de acciones innovadoras previstas en el artículo 6 del Reglamento relativo al Fondo Social Europeo durante el período de programación 2000-2006. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, Enero 2001. europa.eu.int
- Observatorio Europeo para la lucha contra la exclusión social. Una revisión de la Situación de Exclusión Social y Económica Europea. 2008. <http://www.eurosur.org>
- Agenda Social Europea 2005-2010. Comisión Europea. 2008. europa.eu.int
- Programa Comunitario de Empleo y solidaridad Social (PROGRESS). Decisión del Parlamento Europeo y el Consejo. 24710/2006. europa.eu.int
- Ley 12/2001, de 9 de julio, de Medidas Urgentes de reforma del Mercado de Trabajo para el incremento del Empleo y mejora de su calidad. (10 julio 2001, BOE núm. 164)
- Ley 53/2002, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social. (31 de Diciembre 2002, BOE, núm. 313)
- Decreto 33/2002, de 5 de Febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las Empresas de Inserción Laboral y se aprueba el Decreto ARINSER de ayudas económicas para la integración socio-laboral de colectivos en situación o en riesgo de exclusión. (BOA 15/02/02)
- Decreto 37/2006, de 7 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las empresas inserción laboral y se aprueba el programa ARINSER de ayudas económicas para la integración socio-laboral de colectivos en situación o riesgo de exclusión (BOA 17/2/06)
- Plan Nacional para la Inclusión social del Reino de España 2006-2008.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. www.mtas.es
- LESMES ZABALEGUI, Santiago, *Manual de cláusulas Sociales.* Fundación Gaztelan, 2002.
- Fundación Europea para la Mejora de las condiciones de vida y trabajo. www.eurofound.ie
- Los nuevos yacimientos de empleo; los retos de la creación de empleo desde el territorio.* Editorial Icaria, Fundación Cirem, Barcelona. 1999
- LÓPEZ-ARANGUREN MARCOS, L. M., *Las empresas de inserción, un nuevo y eficaz recurso en la lucha contra la exclusión,* Intervención Psicosocial, 1999.
- LÓPEZ-ARANGUREN MARCOS, Luis, *Las empresas de inserción en España,* CES Colección Estudios, Madrid, 2002, Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. www.mtas.es
- Identificación y Diagnóstico integral de las Empresas de Inserción en España,* Federación Española de Entidades de Empresas de Inserción, Editorial Popular, Madrid, 2003.
- MARCUELLO, CARMEN, y otros, *Las Empresas de Inserción en Aragón: Características Evolución y Futuro,* Fundación Economía Aragonesa FUNDEAR, 2005.
- Las Empresas de Inserción en España,* Fundació Un Sol Món, Obra Social de Caixa Catalunya, 2007.

GENERACIÓN DE BITS PSEUDOALEATORIOS CON MAPAS CAÓTICOS DE TIPO LOGÍSTICO

Carmen PELLICER-LOSTAO¹ y Ricardo LÓPEZ-RUIZ^{1,2}

1. Departamento de Informática e Ingeniería de Sistemas y BIFI
de la Universidad de Zaragoza

2. Profesor-tutor de la UNED de Calatayud

Resumen. En el presente trabajo se explora un mecanismo de generación pseudoaleatoria de bits basado en mapas caóticos del tipo logístico en 2 dimensiones. En el proceso se pone de manifiesto que este mecanismo puede esquematizarse en un autómata que es consecuencia directa de sus simetrías geométricas. Para evaluar la bondad y eficiencia de estos generadores pseudoaleatorios, diversas secuencias binarias son obtenidas y sometidas a pruebas estadísticas. Así mismo se calcula el coste computacional del algoritmo. Considerando los resultados obtenidos válidos para aplicaciones criptográficas, se calcula el tamaño del espacio útil de llaves. Para concluir, se presenta un nuevo mecanismo denominado intercambio simétrico (symmetry-swap). Este mecanismo explota las propiedades simétricas del sistema caótico para aumentar el tamaño del espacio de llaves útil del generador sin mermar su velocidad ni su eficiencia.

1. INTRODUCCIÓN

La generación de bits (o números) pseudoaleatorios es una materia de gran interés y amplia aplicación en muchas áreas de la ciencia y de la ingeniería [1], [2], [3]. Los generadores de bits pseudoaleatorios son habitualmente implementados en base a algoritmos numéricos y deben de pasar una serie de pruebas o tests estadísticos [4], [5], [6] para demostrar su bondad. Los requerimientos de aleatoriedad para estos generadores varían en función de su aplicación, pero es en materia de seguridad de la información o criptografía donde éstos deben demostrar mayor calidad [4].

Durante los últimos 20 años se han presentado diversos trabajos en los que el algoritmo numérico de generación se implementa en base a sistemas caóticos (en [7] puede encontrarse una revisión bastante completa). Ello se debe a que los sistemas caóticos tienen la propiedad de ser deterministas a nivel microscópico, dando al mismo tiempo una apariencia de comportamiento aleatorio a nivel macroscópico [9]. Además los mapas caóticos son capaces de producir secuencias binarias con ciclos extremadamente largos [10]. Su naturaleza iterativa hace que computacionalmente puedan ser implementados con algoritmos bastante rápidos y al presentar una alta sensibilidad a las condiciones iniciales, resultan candidatos idóneos cuando se trata de que un sistema produzca una señal de salida que esté minimamente relacionada con la de entrada [8].

En 2006, Madhekar Suneel propone en [11] un mecanismo para la generación de bits pseudo-aleatorios basada en un mapa caótico bidimensional, el mapa de Hénon [12]. Las secuencias binarias generadas con este algoritmo demuestran buenas propiedades pseudoaleatorias al ser sometidas a tests estadísticos. El autor indica que la elección del mapa de Hénon es arbitraria y que resultados similares deberían encontrarse para otros sistemas caóticos de 2 dimensiones.

El presente trabajo explora precisamente esta posibilidad. Esto es, trata de hacer este mecanismo extensible a otros sistemas caóticos de forma que pueda ser considerado libre caóticamente (o *chaotic-free* como se refiere en [7]). En el proceso se pone de manifiesto que bajo consideraciones puramente geométricas del atractor caótico bajo estudio, puede construirse un autómata finito que permite que esto funcione.

Este método se aplica a dos mapas caóticos bidimensionales formados por dos mapas logísticos acoplados simétricamente. Estos sistemas dinámicos particulares se presentan en [13] y su interés nace la posibilidad de explotar sus propiedades de simetría para optimizar el generador.

Un refinado conocimiento de la geometría de estos sistemas caóticos permite la construcción del automata finito y la extensión del mecanismo de [11] para este tipo de mapas. Las propiedades pseudoaleatorias de los generadores obtenidos es investigada posteriormente y se evalúa el rango potencial de parámetros de entrada y complejidad computacional. Los resultados obtenidos muestran que el algoritmo de generación podría ser válido para aplicaciones de criptografía caótica.

En el presente trabajo se introduce un nuevo mecanismo que explota las propiedades de simetría presentadas por los mapas logísticos acoplados para optimizar el algoritmo de generación. Este mecanismo puede ser aplicado a sistemas caóticos que presenten propiedades de simetría similares. El algoritmo generador presentado en este documento puede tener diversas aplicaciones. Orientado a criptografía, quizá la más inmediata sería la implementación práctica de un cifrador de flujo. De esta forma, el generador pseudoaleatorio puede expandir una palabra binaria de corta longitud (la llave) en una secuencia larga de bits, la cual, sumada al mensaje claro mediante un Oexclusivo, produce el texto cifrado.

2. GENERACIÓN CAÓTICA DE BITS PSEUDOALEATORIOS

Algunas de las propiedades intrínsecas de los sistemas caóticos conectan directamente con las características esenciales de la criptografía [14]. Piénsese en la relación entre la ergodicidad y la confusión, de un lado la evolución de un sistema caótico parece la misma para diferentes condiciones iniciales y de otro, la salida de un criptosistema debe tener la misma distribución para cualquier entrada. Piénsese también en la relación entre el efecto mariposa y la difusión (o efecto avalancha), de un lado los sistemas caóticos son altamente sensibles a las condiciones iniciales y parámetros de control y de otro, en un criptosistema un pequeño cambio a su entrada debe de dar una salida considerablemente diferente.

En efecto, el caos posee ciertas aptitudes para su aplicación a la criptografía. Si a esto se añade que los sistemas caóticos tienen la ventaja de producir pseudoaleatoriedad de una forma computacional relativamente simple, vemos que pueden resultar

candidatos idóneos.

Como consecuencia de ello, desde 1990 se han producido numerosos trabajos que implementan generadores de pseudoaleatorios y criptosistemas basados en sistemas caóticos [8], [10], [11], [15], [16], [17]. De alguna manera, podría decirse que el caos ha aportado una nueva rama a la generación de números pseudoaleatorios en criptografía, dando lugar a los generadores caóticos.

Un sistema dinámico N-dimensional determinista es un mapa iterativo $f : \mathfrak{R}^N \rightarrow \mathfrak{R}^N$ de la forma:

$$X_{k+1} = f(X_k) \tag{1}$$

donde $k = 0, 1, \dots, n$, es una variable discreta en el tiempo y X_0, X_1, \dots, X_n son los estados del sistema en diferentes instantes de tiempo.

En estos sistemas, la evolución está perfectamente determinada por las ecuaciones del mapa $f : \mathfrak{R}^N \rightarrow \mathfrak{R}^N$ y la condición inicial X_0 . Empezando desde X_0 , el estado inicial, la repetición iterativa de la Eq. (1) da lugar a una serie totalmente determinada de estados conocida como *órbita*. Distintos modelos de sistemas N-dimensionales discretos han sido estudiados, y bajo ciertas circunstancias se ha descubierto comportamiento complejo en su evolución temporal. En una dimensión se han estudiado algunos casos en profundidad [17]. En dos dimensiones, $N = 2$, se han explorado en detalle distintos casos, [18] y [19], pero a medida que las dimensiones se incrementan, la complejidad crece y existe menos literatura con estudios bien detallados sobre las propiedades caóticas de los mapas [20].

Para implementar un generador caótico binario es necesario construir un algoritmo numérico que transforme los estados del sistema en régimen caótico a números binarios. Los generadores caóticos presentados hasta la fecha utilizan para ello diferentes técnicas [7]. Las más importantes son:

1. Extraer uno o más bits de cada estado a lo largo de las órbitas caóticas [8], [21].
2. Dividir el espacio de fases en m sub-espacios, y tomar como salida un número binario $i = 0, 1, \dots, m - 1$ cuando la órbita caótica visita el sub-espacio i ésimo [9], [11].
3. Combinando las salidas de uno o más sistemas caóticos para generar números pseudo-aleatorios [15], [16].

Hay que tener en cuenta que en caos implementado con precisión finita (*pseudo-caos*) puede ocurrir la degradación de las propiedades del sistema dinámico. Ello es debido a que a través de numerosas iteraciones, las pseudoórbitas pueden llegar a diferir de las órbitas reales de muchas e incontrolables maneras [7], [22], [23]. Pese a ello, las técnicas expuestas son capaces de generar secuencias binarias que parecen aleatorias en muchos aspectos.

Como comentario final, añadir que la idea de utilizar un sistema caótico de altas dimensiones puede considerarse como ventajosa. A pesar de ser menos conocidos, estos sistemas mezclan muchas variables en cada cálculo, por lo que la producción de patrones periódicos teóricamente resultaría más difícil que en el caso de bajas dimensiones [24].

En el presente trabajo se utiliza la técnica de división del espacio de fases en sub-espacios y se aplica a dos sistemas bidimensionales (2D) caóticos de tipo logístico.

3. BATERÍAS DE TESTS ESTADÍSTICOS

En general resulta imposible probar matemáticamente la aleatoriedad de un generador binario. De forma alternativa pueden usarse baterías o paquetes de tests estadísticos, donde cada uno de éstos evalúa la bondad de las secuencias producidas por el generador con respecto de cierta propiedad aleatoria. En dicha evaluación se compara cada secuencia bajo test con la distribución estadística que correspondería a un generador realmente aleatorio que tuviese dicha propiedad. De dicha comparación, sobre un número elevado de secuencias, se obtiene un valor que indica la probabilidad de que el generador sea realmente aleatorio.

Existen diversas baterías de tests accesibles públicamente a través de Internet [4], [5], [6], [25], [26]. En el presente trabajo se han tomado dos: los tests de Marsaglia o *Diehard* [5], y los del Instituto Nacional de Estadística Norteamericano o *NIST* [4]. Ambos paquetes son de amplia utilización y fácil acceso. En la Tabla I se lista el nombre de los 15 tests que constituyen cada uno de ellos, donde se ha hecho una traducción libre del inglés al castellano.

En los tests anteriores, a la entrada existe un parámetro ajustable denominado α , o nivel significativo, que da el nivel de confianza de que no se hayan cometido errores de FALSO POSITIVO. Para aplicaciones de criptografía α debe tomar valores en el rango $\alpha \in [0.001, 0.01]$, lo que da un nivel de confianza en el intervalo [99.9%, 99%].

A la salida, como resultado de cada test se obtiene un valor estadístico denominado *valor-p* (*p-value*) que se utiliza para determinar la bondad de aleatoriedad del generador binario.

4. GENERACIÓN CAÓTICA DE BITS PSEUDOALEATORIOS BASADA EN MAPAS 2D DE TIPO LOGÍSTICO

En el presente trabajo se toma el mecanismo propuesto por Madhekar Suneel en [11] y se trata de hacer este mecanismo extensible a otros sistemas caóticos. Esto se refiere en la literatura [7] como que el sistema pueda ser considerado libre caóticamente (o *chaotic-free*).

Tabla 1
Listado de tests en las baterías *DIEHARD* y *NIST*

N	DIEHARD	NIST
1	Espaciado de cumpleaños	Frecuencia (Monobit)
2	Permutaciones-5 solapadas	Frecuencia en un bloque
3	Rango de matrices binarias	Sumas acumuladas
4	Mono con 20 bits	Rachas
5	Mono OPSO	Racha más larga en un bloque
6	Mono OQSO	Rango de matrices binarias
7	Mono DNA	Transformada discreta de Fourier

Tabla 1 (cont.)

N	DIEHARD	NIST
8	Conteo de 1's	Búsqueda de patrones sin solape
9	Aparcamiento	Búsqueda de patrones con solape
10	Distancias mínimas	Estadístico Universal de Maurer
11	Esferas 3D	Entropía aproximada
12	Reducción a 1	Desviaciones aleatorias
13	Sumas solapadas	Variaciones de desviaciones aleatorias
14	Rachas	Serie
15	Juego Craps	Complejidad lineal

Para probar la generalidad del algoritmo, el presente trabajo explora su aplicación a una familia específica de mapas caóticos, bastante diferente en naturaleza y propiedades geométricas al mapa de Hénon.

4.1 El generador caótico

En [13], López-Ruiz y Pérez-García analizan una familia de sistemas caóticos obtenida a partir del acoplamiento de dos mapas logísticos. El presente trabajo se focaliza en los modelos (a) y (b) de [13], que llamaremos sistemas A y B. Estos vienen dados por las siguientes ecuaciones dinámicas:

$$\begin{aligned}
 & \text{SYSTEM A :} \\
 & T_A : [0, 1] \times [0, 1] \longrightarrow [0, 1] \times [0, 1] \\
 & x_{n+1} = \lambda(3y_n + 1)x_n(1 - x_n) \\
 & y_{n+1} = \lambda(3x_n + 1)y_n(1 - y_n)
 \end{aligned}
 \tag{2}$$

$$\begin{aligned}
 & \text{SYSTEM B :} \\
 & T_B : [0, 1] \times [0, 1] \longrightarrow [0, 1] \times [0, 1] \\
 & x_{n+1} = \lambda(3x_n + 1)y_n(1 - y_n) \\
 & y_{n+1} = \lambda(3y_n + 1)x_n(1 - x_n)
 \end{aligned}
 \tag{3}$$

Curiosamente, estos sistemas muestran la siguiente simetría $T(x, y) = T(y, x)$, lo que implica que $T_A^2(x, y) = T_B^2(y, x)$. Desde un punto de vista geométrico, ambos presentan un atractor caótico cuando el parámetro de control λ toma valores en el intervalo $\lambda \in [1.032, 1.0843]$. Hay que reseñar que λ puede tomarse como dos parámetros independientes, λ_x y λ_y , para cada coordenada en Eq. 2 y Eq. 3. En este caso, como el sistema es estructuralmente estable, ambos sistemas muestran un comportamiento dinámico similar. Por simplicidad, aquí se tomará un único parámetro de control λ .

La dinámica de estos sistemas en el régimen caótico es particularmente entrelazada en torno al punto silla $P4$. Este punto juega un papel geométrico importante, como veremos.

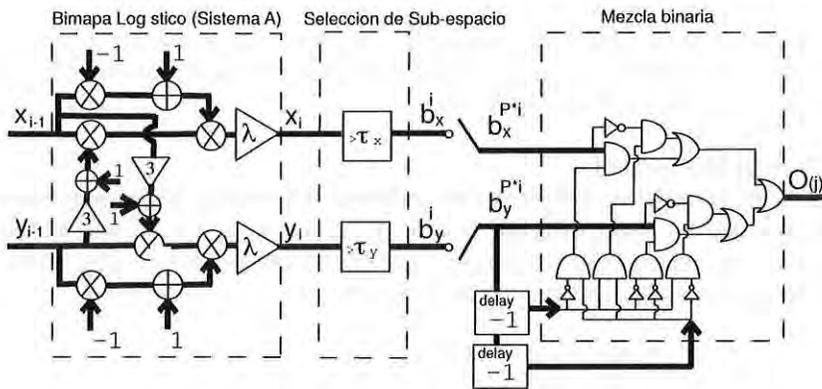
$$P4 = [P4_x, P4_y], \quad \text{donde} \tag{4}$$

$$P4_x = P4_y = \frac{1}{3} \left(1 + \sqrt{4 - \frac{3}{\lambda}} \right).$$

Para obtener el generador caótico, se aplica el algoritmo de [11] sobre el sistema A. La estructura de bloques funcionales del algoritmo resultante se muestra en la Fig.1. El detalle de la misma se explica en los siguientes párrafos.

Figura 1

Estructura de bloques funcionales del algoritmo de generación caótica basado en el sistema A.



En este caso se utiliza la técnica de división del espacio de fases en cuatro sub-espacios. Esto se realiza en el bloque denominado *Selección de Sub-espacio*. En él se utilizan los valores de corte τ_x y τ_y , para convertir los valores de los diferentes estados del sistema caótico a una secuencia binaria. Dicha conversión viene dada por las siguientes ecuaciones:

$$b_x = \begin{cases} 0 & \text{if } x \leq \tau_x \\ 1 & \text{if } x > \tau_x \end{cases}; \quad b_y = \begin{cases} 0 & \text{if } y \leq \tau_y \\ 1 & \text{if } y > \tau_y \end{cases}. \tag{5}$$

La obtención de los valores de corte, se realiza en [11], mediante un procedimiento puramente estadístico. El valor de τ_x (o τ_y) es la mediana de un conjunto suficientemente grande (T) de valores de x (o y respectivamente). En concreto τ_x y τ_y , se calculan tras las primeras $T = 1000$ iteraciones del sistema. Tras obtener las secuencias $S_x = \{b_x^i\}_{i=1}^{\infty}$ y $S_y = \{b_y^i\}_{i=1}^{\infty}$, en el bloque de Selección de Sub-espacio, éstas se muestrean con una frecuencia $1/P$ (cada P iteraciones) y se obtienen las secuencias $B_x = \{b_x^{P+i}\}_{i=1}^{\infty}$ y $B_y = \{b_y^{P+i}\}_{i=1}^{\infty}$.

El efecto de saltarse P iteraciones consecutivas es necesario para conseguir un comportamiento pseudoaleatorio a nivel macroscópico. Con esta operación se eli-

mina la correlación existente entre valores consecutivos, de tal forma que hay un valor de muestreo P_{min} a partir del cual todas las secuencias generadas con $P > P_{min}$ aparecerán macroscópicamente como pseudoaleatorias. A pesar de que P se introduce normalmente como un parámetro adicional en el espacio de parámetros de entrada del generador (o espacio de llaves), su valor determina la velocidad del algoritmo, por lo que se recomienda mantenerlo lo más pequeño posible [27].

La secuencia binaria generada a la salida $O(j)$ es obtenida mediante una operación de mezcla binaria de los valores de $B(j) = [B_x(j), B_y(j)]$ en los instantes actual y anteriores según la siguiente tabla de verdad (Tabla II):

Table 2

Tabla de verdad que genera la secuencia binaria de salida

	$B_y(j - 1)$	
$B_y(j - 2)$	0	1
0	$B_x(j)$	Not. ($B_x(j)$)
1	$B_y(j)$	Not. ($B_x(j)$)

Desafortunadamente las secuencias binarias generadas de esta forma no pasan los requisitos mínimos de aleatoriedad marcados en los tests de *Diehard*. Los resultados encontrados empeoran cuando el valor de P o la longitud de las secuencias aumenta. Resultados similares se obtienen con el sistema B. Esto indica que el mecanismo de [11] no es directamente aplicable a otros mapas caóticos de 2D.

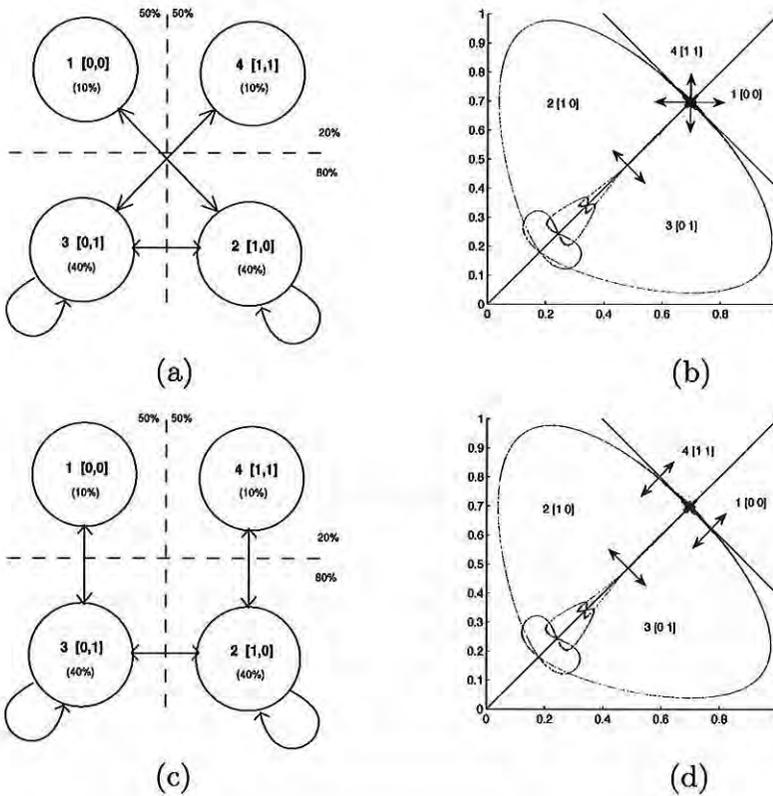
En este punto, se pone de manifiesto que un método puramente estadístico de división equitativa de las componentes x_i e y_i en base a los valores de corte con las medianas no funciona. Más aún se encuentra que las líneas de división entre los sub-espacios debe elegirse de forma que los mapas caóticos bajo consideración sigan un autómata finito similar al que ese representa en la Fig. 2. El autómata finito necesario se infiere a partir del comportamiento del mapa de Hénon en [11] y tiene un patrón característico de visitas de los cuatro sub-espacios. De todo ello se concluye que las características geométricas del sistema son determinantes para conseguir que el mecanismo funcione. El autómata finito obtenido para los sistemas A y B se representan en las Fig. 2(a) y 2(c).

Si denominamos los sub-espacios correspondientes a $[b_x^i, b_y^i]$ con valores $[0, 0]$, $[1, 0]$, $[0, 1]$ y $[1, 1]$ como 1, 2, 3 y 4, vemos que a pesar de que los cuatro sub-espacios no se visitan de igual forma, existe una simetría de movimientos entre sub-espacios 1-3 y 2-4, con una mezcla característica de 50% y 50%. Asimismo, hay una transición predominante (del 80%) entre los sub-espacios 3 y 2. Esto da una alta variación a los valores binarios de las secuencias S_x, S_y . Al final, estas condiciones dan como resultado una secuencia $O(j)$ con un balance apropiado de ceros y unos, o dicho de otra forma con propiedades pseudoaleatorias.

Para conseguir este autómata para los sistemas A y B, de mapas logísticos acoplados se debe de seleccionar el eje diagonal como primera línea divisoria, porque ésta divide el espacio de fases en dos partes cada una de ellas visitado igualmente (al 50%).

Fig. 2

(a) Autómata finito y (b) división de sub-espacios final para el sistema A.
 (c) Autómata finito y (d) división de sub-espacios final para el sistema B.
 (En ambos casos, $\lambda = 1.07$).

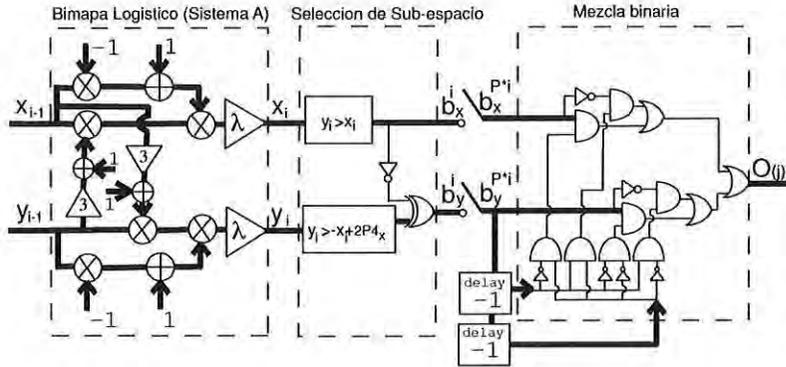


Posteriormente se requiere un cálculo estadístico adicional para subdividir de nuevo en otros dos sub-espacios que se visiten al 40%-10% cada uno. Cuando este cálculo se realiza, se observa que la línea perpendicular al eje diagonal en el punto P4 es precisamente la que cumple este requisito. La división final de sub-espacios para cada sistema se presenta en las Fig. 2(b) y 2(d), junto con las indicaciones de evolución de las visitas de cada sub-espacio.

Finalmente se sustituye el bloque funcional de *Selección de Sub-espacio* por el adecuado obtenido a partir del autómata finito, en el algoritmo inicial de la Fig. 1 aplicado al sistema System A. El esquema de bloques funcionales del generador caótico final se representa en la Fig. 3.

Fig. 3

Estructura de bloques funcionales del algoritmo final de generación caótica basado en el sistema A.



Como aplicación directa en materia de criptografía, este generador pseudoaleatorio podría ser utilizado para construir un cifrador de flujo. Pueden aplicarse a la entrada del sistema diferentes condiciones iniciales, x_0 y y_0 y valores de parámetros λ y P , y la salida del generador $O(j)$ puede ser utilizada como flujo pseudo-aleatorio (o *key-stream*). En este caso $O(j)$ se suma mediante un ORExclusivo al mensaje claro para obtener el texto cifrado.

En la sección siguiente se obtienen diferentes secuencias binarias con el algoritmo presentado en la Fig. 3. La bondad de sus propiedades aleatorias se muestra válida para aplicaciones criptográficas. Esto puede indicar que el esquema del autómata finito obtenido en las Fig. 2(a) y 2(c) representa una condición suficiente para conseguir pseudo-aleatoriedad. En consecuencia puede representar un esquema sistemático para la extensión del algoritmo de [11] a otros mapas caóticos.

4.2. Secuencias pseudoaleatorias y pruebas estadísticas

Para medir la aleatoriedad del generador pseudoaleatorio caótico obtenido en la sección anterior con los sistemas A y B, se generan varias secuencias binarias y se someten a los tests de DIEHARD [5] y NIST [4] descritos en la sección III. La configuración de los mismos se ajusta con un nivel significativo $\alpha = 0.01$ apropiado para aplicaciones de criptografía.

Los resultados obtenidos para el sistema A y el B son similares, por lo que a partir de ahora y por simplicidad solo se presentan aquellos obtenidos para el sistema A. Se generan diez secuencias con diferentes valores de condiciones iniciales y parámetro λ . Sus características se describen en la Tabla III.

Seis de las secuencias generadas (S1, S2, S3, S4, S5 y S6) son sometidas a los tests del NIST con 200 Mill. de bits y otras cuatro (S1, S2, S3 and S4) con 80 Mill. de bits lo son a los tests de DIEHARD. Los valores mínimos de muestreo P_{Dmin} y P_{Nmin} de la Tabla III, representan los mínimos valores de muestreo a partir de los cuales, una

Tabla 3

Parámetros P_{Dmin} y P_{Nmin} para diferentes secuencias S_i , $i = 1, \dots, 6$, generadas a partir de distintas condiciones iniciales (x_0, y_0) y parámetro λ .

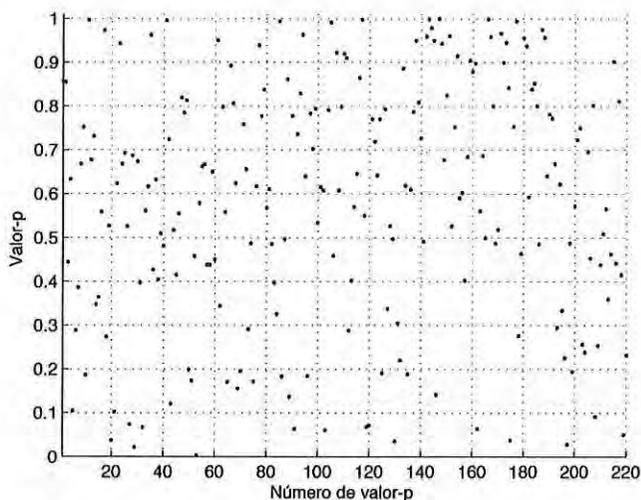
Secuencia	S1	S2	S3	S4	S5	S6
x_0	0.9891	0.4913	0.6727	0.7268	0.3956	0.9998
y_0	0.6891	0.6913	0.4977	0.9018	0.4956	0.6498
λ	1.048	1.053	1.069	1.080	1.064	1.074
P_{Dmin}	55	45	35	47	n.a.	n.a.
P_{Nmin}	83	105	83	83	100	85
P_{Nmin}	83	105	83	83	100	85

secuencia generada con $P > P_{min}$ pasaría los tests de *DIEHARD* o *NIST* respectivamente. Se observa en este punto que los tests de *NIST* requieren un valor de P_{min} mayor que los tests de *DIEHARD* y que las secuencias S5 y S6 no fueron probadas con la batería de tests de *DIEHARD* (valor n.a. de la Tabla III).

En los tests de *DIEHARD*, cada uno de ellos produce como resultado uno o varios valores-p, los cuales deben de repartirse uniformemente sobre el intervalo $[0,1)$ en el caso de corresponder a una secuencia realmente pseudoaleatoria. El software disponible en [5] proporciona un total de 218 valores-p para 15 tests. El requisito de distribución uniforme puede valorarse de forma sencilla si se representan gráficamente estos valores-p para todos los tests sobre el intervalo $[0,1)$. En la Fig. 4 se muestra la distribución obtenida de valores-p para la secuencia generada con condiciones iniciales de S1 y $P_{Dmin} = 55$. Puede apreciarse la uniformidad obtenida.

Figura 4

Valores-p obtenidos con los tests de *DIEHARD* para la secuencia de condiciones iniciales S1 y $P = P_{Dmin} = 55$



Las secuencias con condiciones iniciales de S1 a S4 pasaron satisfactoriamente los tests de *DIEHARD*. La Fig. 5 presenta la representación gráfica de la distribución de los valores-p obtenidos para cada secuencia con el valor de muestreo $P = P_{Dim}$ recogido en la Tabla III. En la misma puede observarse que alguno de los valores-p se encuentran ocasionalmente próximos a 0 ó 1. Aunque no es posible apreciarlo correctamente en la fig. 5, los valores-p obtenidos nunca alcanzan estos valores.

En la batería de tests del *NIST*, el resultado obtenido para cada uno es también uno o más valores-p. Estos tests requieren unas secuencias bastante largas y para probar la aleatoriedad de las mismas deben de verificarse dos condiciones. Primera, un porcentaje mínimo de secuencias debe de pasar cada test y segunda, los valores-p obtenidos deben de encontrarse uniformemente distribuidos sobre el intervalo (0, 1).

De esta forma, para estas pruebas, se generan seis secuencias a partir de las condiciones iniciales S1 y S6 que se componen de 200 sub-secuencias de 1 Mill. de bits cada una. Cada grupo de 200 sub-secuencias con condiciones iniciales y valor de muestreo mínimo P_{Nmin} , recogidos en la Tabla 3, pasan de forma satisfactoria los tests del *NIST*.

En las Figs. 6 y 7, se muestran gráficamente los resultados obtenidos para las secuencias S1 y S4 respectivamente, a modo de ejemplo sobre los resultados que se obtienen para las seis secuencias. Los tests ejecutados se numeran del 1 al 15 de acuerdo a su descripción en la Tabla I.

La Fig. 6 representa el porcentaje de secuencias, sobre las 200 generadas con condiciones iniciales S1, que pasan cada uno de los 15 tests de la batería de *NIST*. Los porcentajes superan el mínimo exigido de 96.8893% para una muestra de 200 secuencias binarias. La Fig. 7 describe la uniformidad de la distribución de valores-p obtenida para cada uno de los 15 tests. El intervalo (0,1) se divide en 10 sub-intervalos (C1, C2, ..., C10) y se cuenta sobre el total de 200, el número de valores-p cuyo valor cae en cada intervalo. La cuenta de valores-p resulta distribuirse uniformemente en el intervalo como demuestra la figura.

4.3. Tamaño del espacio de llaves y coste computacional

Para establecer la complejidad y en consecuencia la velocidad del generador caótico descrito en la Fig. 3, se aplica el principio de invarianza. Dicho principio establece que la eficiencia de un algoritmo en diferentes entornos de ejecución difiere solamente en una constante multiplicativa cuando los valores de los parámetros de coste son suficientemente altos.

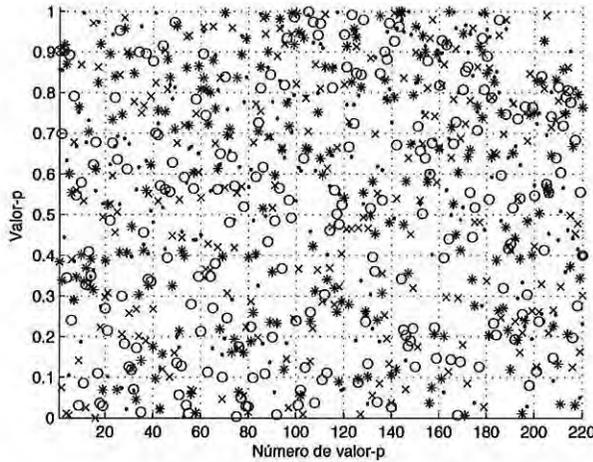
En este sentido, el comportamiento asintótico del coste computacional del generador caótico está gobernado por los cálculos realizados en el bloque caótico. Este bloque realiza P iteraciones para obtener cada bit de salida $O(j)$.

Podemos utilizar la notación Theta (θ) que establece una cota inferior y superior al comportamiento asintótico de la magnitud de coste computacional del algoritmo. En este caso el generador pseudoaleatorio basado en mapas de 2D de tipo logístico presenta una complejidad o coste de orden $\theta(P * n)$.

Deseamos también determinar el rango de condiciones iniciales y parámetros aplicables al generador caótico de la Fig. 3. Dicho rango se conoce en criptografía

Fig. 5

Valores-p obtenidos con los tests de DIEHARD para las secuencias de condiciones iniciales S1(•), S2(*), S3(o) y S4(x) con $P = P_{\text{Dmin}}$ según los valores recogidos en la Tabla 3.



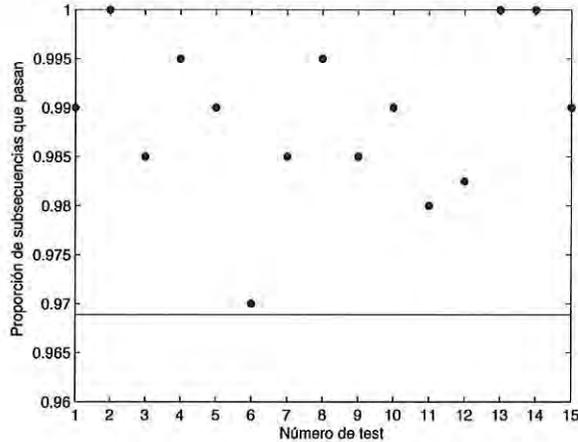
como el tamaño del espacio de llaves del criptosistema. Para calcularlo debemos determinar los intervalos de parámetro λ y condiciones iniciales en las que el sistema tiene comportamiento caótico. Dichos rangos son $\lambda \in [1.032, 1.0843]$, $x_0 \in (0, 1)$ y $y_0 \in (0, 1)$. Como se comenta en la sección IV, el parámetro λ puede tomarse como dos parámetros independientes, λ_x y λ_y , y las propiedades dinámicas del sistema se siguen manteniendo. El parámetro de muestreo puede considerarse también un grado de libertad adicional del espacio de llaves. Se debe sin embargo tener en cuenta que su valor determina la velocidad del algoritmo y que tendrá que mantenerse en un rango apropiado a las aplicaciones del generador.

Finalmente, el valor de estos intervalos se denota entre corchetes se calcula dando como resultado $[\lambda_x] \approx 0.052$, $[\lambda_y] \approx 0.052$, $[x_0] = 1$, $[y_0] = 1$ y $[P] = 890$, cuando se toma $[P] \in [110, 1000]$ como el rango aceptable para el valor de muestreo.

Consideramos $\varepsilon_{32} \approx 1.1921 \times 10^{-7}$ como la precisión disponible para la representación de números reales en coma fija con 32 bits y la magnitud correspondiente $64 \approx 2.2204 \times 10^{-16}$ para la representación de números reales en coma flotante de 64 bits. Estas cantidades nos dan el número máximo de posibles valores representables para cada parámetro en cada una de las representaciones. Esto puede computarse fácilmente dividiendo el valor de cada uno de los intervalos obtenidos por cada precisión, dando $K_\lambda = [\lambda]/\varepsilon$, $K_{x_0} = [x_0]/\varepsilon$, $K_{y_0} = [y_0]/\varepsilon$. En el caso del parámetro de muestreo P , tenemos $K_P = [P]$ ya que éste debe tomar valores enteros.

El tamaño total del espacio de llaves viene dado por K , calculado como $K = K_{\lambda_x} \times K_{\lambda_y} \times K_{x_0} \times K_{y_0} \times K_P$. K es el número de todas las posibles llaves diferentes que pueden ser aplicadas al generador caótico y su logaritmo en base 2 nos da la máxima longitud binaria de cada llave.

Fig. 6
 Proporción de sub-secuencias de S1 que pasan cada uno de los tests



Los valores obtenidos para cada una de las precisiones consideradas son $K_{32} = 1.21 \times 10^{28}$ con una longitud de llaves de 93 bits para precisión simple y $K_{64} = 1.00 \times 10^{63}$, con una longitud de llaves de 209 bits para doble precisión. Estos resultados son similares a los obtenidos en [11] y parecen prometedores a la hora de poder utilizar el generador caótico de la Fig. 3 en aplicaciones criptográficas. En este caso se está considerando que se requiere una longitud de llave superior a 100 bits para garantizar robustez frente a ataques de fuerza bruta [14].

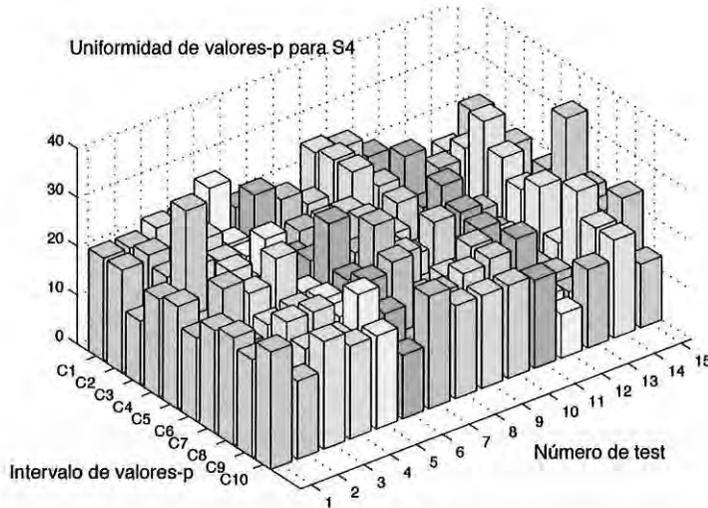
Sin embargo, debe de decirse en aras de la exactitud que el cálculo del espacio de llaves realizado es una aproximación gruesa y que se requeriría un estudio más detallado para su evaluación exacta [14]. Debe de tenerse en cuenta que los sistemas caóticos son altamente sensibles a las condiciones iniciales y parámetros de entrada y que un mínimo cambio en los mismos produce evoluciones muy diferentes del sistema, pudiendo incluso pasar de un comportamiento cuasi-aleatorio a una órbita periódica. Esto puede entenderse fácilmente si se piensa que el atractor caótico es un conglomerado infinito de órbitas que son periódicas e inestables. Ello significa que el sistema salta de una a otra sin estabilizarse en ninguna de ellas.

Este es el origen de su inestabilidad y de su comportamiento macroscópico aparentemente aleatorio. Con un cambio mínimo en los valores de entrada puede darse lugar a comportamientos periódicos o aleatorios en cada caso. Este fenómeno es incluso más exagerado cuando la precisión de computación finita entra en juego.

Otra posibilidad es que la dinámica diverja hacia infinito. En los sistemas considerados esto puede controlarse previamente con el cálculo de 100 iteraciones iniciales, pero la comprobación de la ausencia de periodicidad solo puede asegurarse al 100% probando todo el rango de valores iniciales posibles.

Fig. 7.

Distribución uniforme de valores-p obtenidos para S4 con cada uno de los tests. El intervalo entre 0 y 1 se divide en 10 sub-intervalos (C1, C2, ..., C10) y se muestra la cuenta de los valores-p que caen en cada sub-intervalo.



5. UN NUEVO GENERADOR CAÓTICO BASADO EN EL INTER-CAMBIO-SIMÉTRICO DE LAS VARIABLES CAÓTICAS

El generador pseudoaleatorio caótico de la Fig. 3 basado en el acoplamiento simétrico de los mapas logísticos en los sistemas A y B ha demostrado en la sección anterior ser adecuado para aplicaciones de alta exigencia como la criptografía. A pesar de que esto pudiera parecer bastante prometedor, puede conseguirse una mejora si se tienen en cuenta las propiedades simétricas de estos sistemas caóticos.

Obsérvese que los sistemas bajo consideración presentan una simetría con respecto del eje diagonal. Si consideramos un simple intercambio de las coordenadas x e y , en un estado de una órbita, esto produce un salto a una órbita conjugada pero el atractor y el régimen caótico se mantienen.

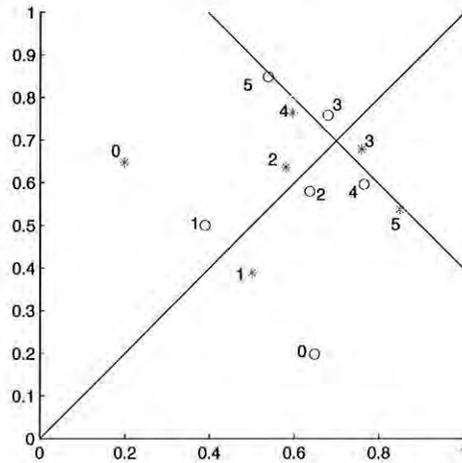
Esto se representa más claramente en las Figs. 8 y 9. Aquí puede verse de forma esquemática el procedimiento de intercambio de variables en los sistemas A y B y sus consecuencias. Se representan una órbita y su conjugada cuando se comienza desde las mismas condiciones iniciales. El salto de una a otra es posible gracias a la realización de un intercambio-simétrico de las coordenadas.

En estas circunstancias, un intercambio de coordenadas podría introducirse en el algoritmo de la Fig. 3 sin alterar sus propiedades pseudoaleatorias. En la práctica, el intercambio de coordenadas puede ser un paso adicional a la entrada del sistema, que se aplica en instantes específicos de tiempo según se desee. Cuando el intercambio se aplica a un ritmo constante, S , puede introducirse cada S iteraciones del sistema. Ello significa que el comportamiento del algoritmo es el siguiente: el sistema caótico evo-

Fig. 8

Evolución de cinco puntos de una trayectoria para el sistema A cuando se parte de un valor de $\lambda = 1.07$ y las mismas condiciones iniciales $[x_0, y_0]$ (punto 0 con marcador de estrella) y su conjugado $[y_0, x_0]$ (punto 0 con marcador de círculo).

Puede observarse la simetría de las trayectorias conjugadas y las diferencias de evolución con el sistema B. En el sistema A hay un salto sobre la diagonal tras cada iteración.



luciona a lo largo de una determinada órbita durante S iteraciones, entonces se provoca un intercambio de coordenadas, $x \leftrightarrow y$ y el sistema salta a una órbita conjugada. Llamaremos a S el *factor de intercambio*.

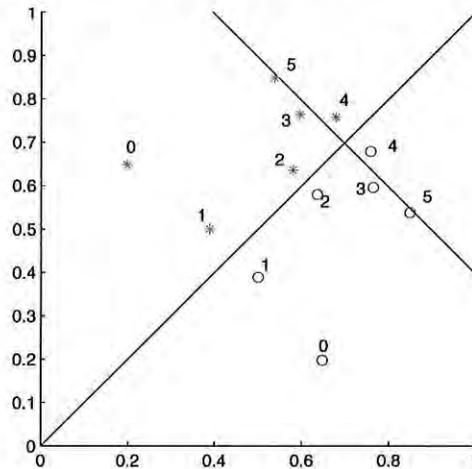
Esta nueva operación de intercambio se denomina por los autores *intercambio simétrico* (o *symmetry-swap*), ya que consiste en el intercambio de coordenadas en mapas caóticos con unas particulares propiedades de simetría. Lo interesante de este método es que no importa el número de iteraciones consecutivas realizadas al sistema, el comportamiento caótico se mantiene. Lógicamente, este hecho particular hace que se mantengan también las propiedades pseudoaleatorias.

Para finalizar los autores exploran la construcción de un generador caótico siguiendo el algoritmo de Fig. 3 con el sistema A y añadiendo a la entrada un factor de intercambio constante S . Se obtienen diez secuencias pseudoaleatorias a partir de éste con las mismas condiciones iniciales y valores de λ mostrados en la Tabla III. Se introduce un factor de intercambio de $S = 90$ a las secuencias sobre las que se aplicaran la batería de tests DIEHARD y de $S = 50$ para las generadas para para los test del NIST. Las secuencias generadas con intercambiosimétrico demostraron resultados de aleatoriedad similares a las del sistema sin intercambio. Los valores de P_{min} obtenidos fueron también muy similares a los mostrados en la TABLA III. Esto demuestra que la operación de intercambio simétrico no afecta a las propiedades de pseudoaleatoriedad.

Fig. 9

Evolución de cinco puntos de una trayectoria para el sistema B cuando se parte de un valor de $\lambda = 1.07$ y las mismas condiciones iniciales $[x_0, y_0]$ (punto 0 con marcador de estrella) y su conjugado $[y_0, x_0]$ (punto 0 con marcador de círculo).

Puede observarse la simetría de las trayectorias conjugadas y las diferencias de evolución con el sistema A.



La Fig. 10 muestra gráficamente los resultados obtenidos para los tests de *DIE-HARD* e ilustra el éxito de los mismos.

Las Fig. 11 y 12 muestran también los resultados satisfactorios obtenidos en el caso de los tests del *NIST*.

Es importante observar en este punto que la introducción del *factor de intercambio* S no penaliza el coste computacional del generador caótico inicial. Su comportamiento asintótico está dominado de nuevo por el bloque caótico. Como resultado el nuevo generador tiene una cota asintótica de coste de orden $\theta(P * n)$.

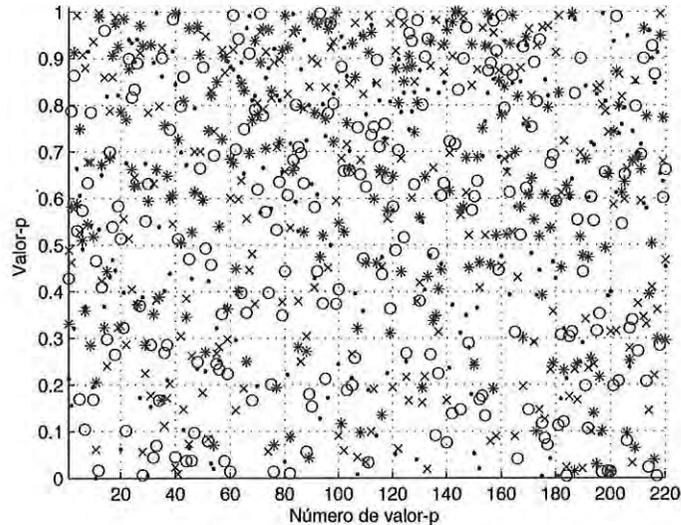
Otro aspecto a remarcar es que, el factor de intercambio S puede ofrecer una mejora en el rango de valores de entrada del generador. En criptografía esto significa un aumento del espacio de llaves y por lo tanto de la seguridad del algoritmo. Si consideramos S un valor constante, éste introduce un nuevo parámetro libre en el espacio de llaves.

Tomemos, como ejemplo, que S pueda tener un rango útil de $S = [1, n]$, siendo n el número máximo de bits generado. Tomando un valor típico de 1 Mill de bits, ello alarga el espacio de llaves calculado en la sección IV.C. Siguiendo unos cálculos análogos se tiene que $[S] = 1000000$ y $K_S = [S]$ puesto que toma valores enteros. Entonces $K = K_{\lambda_x} \times K_{\lambda_y} \times K_{x_0} \times K_{y_0} \times K_p \times K_S$ se incrementa el tamaño de la llave a 113 bits en el caso de precisión simple y 229 bits para precisión doble.

Este hecho hace al generador con *intercambio-simétrico* más robusto frente a ataques de fuerza bruta que el generador inicial. Yendo algo más lejos, puede pensarse en la introducción del *factor de intercambio* de formas diversas. Considérese, que se

Fig. 10

Valores p obtenidos con todos los test de DIEHARD con las secuencias de S1,S2,S3 y S4 con $P = P_{Dmin}$ de TABLA III y $S = 50$. Puede apreciarse la distribución uniforme en el intervalo $[0, 1)$.



aplican diferentes valores de S alternativamente, ello hace del factor de intercambio un elemento multidimensional. Por ejemplo, en el caso de tomar dos valores, o lo que es lo mismo dos parámetros de intercambio diferentes, el espacio de llaves calculado anteriormente se amplía de 113 a 153 bits en precisión simple y de 229 a 269 bits para precisión doble.

Otras formas de utilización del *factor de intercambio* podrían ser el hacerlo variable en el tiempo o utilizarlo como mecanismo de realimentación, si su valor se hace dependiente de los valores de salida del generador.

En consecuencia, el *intercambio-simétrico* representa un mecanismo de aplicación altamente flexible, que manteniendo las prestaciones y eficiencia del generador caótico al que es añadido, aumenta considerablemente su seguridad criptográfica o rango de operación.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo, se presenta un refinamiento del algoritmo propuesto en [11] por M. Suneel para la generación pseudoaleatoria de números binarios. Este consiste en la introducción de un autómata finito que hace posible la extensión del algoritmo a otros mapas caóticos. De alguna manera, puede decirse que se extiende su rango de aplicación. En la literatura [7], esto se denomina hacer al generador *caótico libre*.

Fig. 11

Proporción de subsecuencias que pasan los tests del *NIST* con condiciones iniciales $S1$, $P = P_{Nmin}$ de Tabla 3 y $S = 50$.

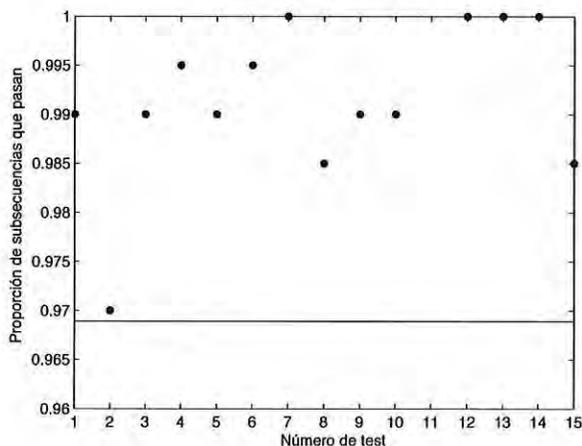
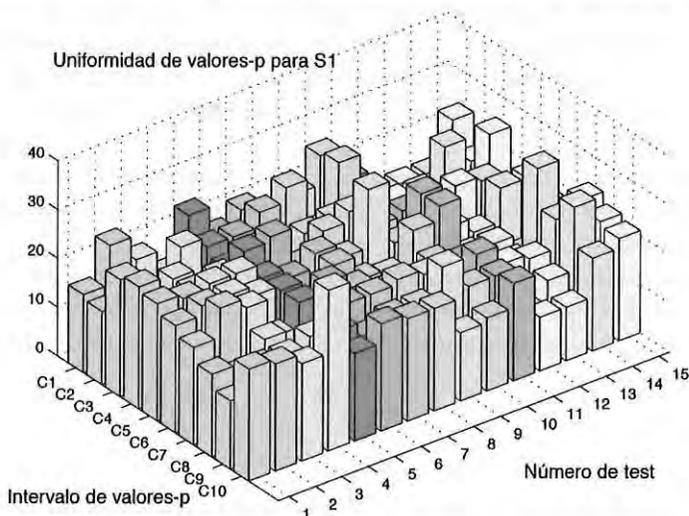


Fig. 12

Valores p obtenidos para los tests del *NIST* con las mismas condiciones iniciales y valores de P y S de la Fig. 11. Se demuestra la distribución uniforme requerida.



El hecho es que, a pesar de sistematizar la obtención de un generador pseudoaleatorio en base a un sistema caótico de 2 dimensiones (2D), el esquema presentado en este trabajo no es inmediato. Ello se debe a que la construcción del autómata finito requiere de un estudio de las propiedades geométricas del sistema caótico.

Los autores aplican la técnica descrita a dos sistemas caóticos particulares de 2D construidos a partir del acoplamiento de mapas logísticos para obtener un generador pseudoaleatorio. Las secuencias generadas por éste presentan buenos resultados de aleatoriedad al ser sometidas a los tests estadísticos de *DIEHARD* y *NIST*. Asimismo se estima el comportamiento asintótico del coste computacional del generador y se obtiene que es de orden $\theta(P * n)$. El rango de valores de entrada aplicable al generador o el espacio de llaves asociado al mismo para aplicaciones criptográficas da unas llaves de longitud de 93 y 209 bits para el caso de precisión simple y doble, respectivamente. Estos resultados preliminares lo hacen interesante para aplicaciones criptográficas.

Finalmente, se realiza una mejora del generador pseudoaleatorio inicial al hacer uso de las propiedades simétricas de los sistemas caóticos bajo consideración. Esto se logra mediante un nuevo mecanismo denominado *intercambio-simétrico*, que consiste en una operación de intercambio de coordenadas a las variables de entrada del sistema caótico. Esta operación introduce un cambio arbitrario de órbita en la evolución del sistema caótico. Se observa que el *intercambio-simétrico* da un grado de libertad adicional al rango de parámetros de entrada del algoritmo inicial sin penalización en su eficiencia o velocidad. Esta novedosa estrategia es posible debido a las propiedades de simetría inherentes y características de este tipo de mapas logísticos acoplados.

Se mejora el generador inicial introduciendo un factor de intercambio constante y se demuestra que el coste computacional y propiedades pseudoaleatorias se mantienen con la calidad inicial. El rango de valores de entrada del generador, o espacio de llaves, sin embargo aumenta considerablemente.

El *intercambio-simétrico* representa una estrategia novedosa que permite engrandecer el espacio de llaves de un generador caótico. La introducción del factor de muestreo P como parámetro de entrada en el generador puede forzar al diseñador a considerar un compromiso entre el tamaño máximo de la llave y la velocidad del algoritmo. En el caso de la introducción de un parámetro basado en la simetría del sistema caótico, se incrementa el tamaño del espacio de llaves sin penalizar el coste computacional. Mas aún, este grado de libertad puede ser introducido de formas diversas dando la posibilidad de introducir más variables de entrada.

El papel de las propiedades geométricas y de las simetrías del algoritmo de generación pseudoaleatorio presentado en este documento demuestra su relevancia en el caso de generadores caóticos. Esto es así hasta el punto de que importantes mejoras pueden obtenerse a partir de ellas. Los autores esperan que estas consideraciones puedan servir para conseguir resultados comparables en otros generadores caóticos.

BIBLIOGRAFÍA

1. H. NIEDERREITER, Random Number Generation and Quasi-Monte Carlo Methods. Philadelphia, PA: SIAM, 1992.
2. ANDERSON, R., Security Engineering, A Guide to Build Dependable Distributed Systems, John Wiley and Sons Inc., New York (2001).
3. MENEZES, A., VAN OORSCHOT, P., VANSTONE, S., Handbook of Applied Cryptography. CRC Press, Florida (1997).
4. NIST Special Publication 800-22: A Statistical Test Suite for the Validation of Random Number Generators and Pseudo Random Number Generators for Cryptographic Applications, (2001).
5. MARSAGLIA, G., The diehard test suite, 1995. <http://stat.fsu.edu/geo/diehard.html>

6. KNUTH, D. E., *The Art of Computer Programming, Volume 2 (3rd Ed.): Seminumerical Algorithms*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Massachusetts (1997).
7. LI, S., *Analyses and New Designs of Digital Chaotic Ciphers*. PhD thesis, School of Electronic and Information Engineering, Xi'an Jiaotong University (2003).
8. PROTOPOESCU, V.A., SANTORO, R.T., TOLLOVER, J.S.: Fast secure encryption-decryption method based on chaotic dynamics. US Patent No. 5479513 (1995).
9. STOJANOVSKI, T., KOCAREV, L., *Chaos based Random Number Generators. Part I: Analysis*. IEEE Transactions on Circuits and Systems I: Fundamental Theory and Applications, Vol.43, pp 281-288 (2001)
10. KOCAREV, L., JAKIMOSKI, G., *Pseudorandom Bits Generated by Chaotic Maps*. IEEE Transactions on Circuits and Systems I: Fundamental Theory and Applications, Vol.50, N 1, pp. 123-126 (2003).
11. MADHEKAR, S., *Cryptographic Pseudo-Random Sequences from the Chaotic Hénon Map*. <http://arxiv.org/abs/cs/0604018> (2006).
12. HÉNON, M., *A two-dimensional mapping with a strange attractor*. Communications in Mathematical Physics, vol 50, pp. 69-77 (1976).
13. LÓPEZ-RUIZ, R., PÉREZ-GARCIA, C., *Dynamics of Maps with a Global Multiplicative Coupling*. Chaos, Solitons and Fractals, Vol.1, pp. 511-528, (1991).
14. ÁLVAREZ, G., LI, S., *Some Basic Cryptographic Requirements for Chaos-Based Cryptosystems*. International Journal of Bifurcation and Chaos, Vol.16, pp 2129-2151 (2006).
15. PO-HAN, L., SOO-CHANG, P., YIH-YUH, C., *Generating chaotic stream ciphers using chaotic systems*. Chinese Journal of Physics, Vol.41, pp 559-581 (2003).
16. LI, S., MOU, X., CAI, Y., *Pseudo-random bit generator based on couple chaotic systems and its application in stream-ciphers cryptography*. INDOCRYPT 2001, LNCS, Vol. 2247, pp 316-329, Springer, Heidelberg (2001).
17. COLLET, P., ECKMANN, J.-P., *Iterated Maps on the Interval as Dynamical Systems*. Progress in Physics, Birkhauser. Cambridge (1980).
18. MIRA, C., GARDINI, L., BARUGOLA, A., CATHALA, J.-C., *Chaotic Dynamics in TwoDimensional Noninvertible Maps*. World Scientific Series on Nonlinear Science. Series A, vol. 20. Singapore (1996).
19. LÓPEZ-RUIZ, R., FOURNIER-PRUNARET, D., *Complex Patterns on the Plane: Different Types of Basin Fractalization in a Two-Dimensional Mapping*. International Journal of Bifurcation and Chaos, Vol. 13, 287-310 (2003).
20. FOURNIER-PRUNARET, D., LÓPEZ-RUIZ, R., TAHA, A.K., *Route to Chaos in ThreeDimensional Maps of Logistic Type*. Grazer Mathematische Berichte, 350, pp. 82-95 (2006).
21. BOGDAN, C., CHARGÉ, P., FOURNIER-PURNARET, D., *Behaviour of chaotic sequences under a finite representation and its cryptographic applications*. IEEE Workshop on Nonlinear Maps and Applications (NOMA), Toulouse (2007).
22. GUCKENHEIMER, J. M., HOLMES, P., *Nonlinear Oscillations, Dynamical Systems and Bifurcation of Vector Fields*. Springer-Verlag, 1983.
23. LI, S., CHEN, G., MOU, X., *On the dynamical degradation of digital piecewise linear chaotic maps*. International Journal of Bifurcation and Chaos, Vol.15, pp. 3119-3151 (2005).
24. FALCIONI, M., PALATELLA, L., PIGOLOTTI, S., VULPIANI, A., *Properties making a chaotic system a good pseudo random number generator*. Physical Review E, 016220 (2005).
25. RÚTTI, M., TROYER, M., PETERSEN, W. P., *A Generic Random Number Generator Test Suite*. arXiv:math/0410385v1 [math.ST] 18 Oct 2004.
26. M. MASCAGNI, *The scalable parallel random number generators library (sprng) for ASCII Monte Carlo computations*. <http://sprng.cs.fsu.edu/> (1999) 27. Kocarev, L.: *Chaos-based Cryptography: a brief overview*. IEEE Circuits and Systems Magazine, Vol.1, pp. 6-21 (2001).

EL TUTOR Y LA TUTORÍA

Concepción MONGE CRESPO

Doctora en Ciencias de la Educación
Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud

CONCEPTOS, SIGNIFICADOS Y FUNCIONES

La figura del tutor en sus inicios mentor, ha transitado por la historia desde épocas remotas. Mentor, en la mitología griega se asocia con el viejo amigo y consejero del héroe Odiseo y mentor de su hijo Telémaco. Según se describe en el poema de la Odisea, de Homero, Mentor habría de formar al joven para que en el futuro asumiese sus responsabilidades de rey. Sus tareas eran educarlo, dirigirlo en cada etapa de su formación física, intelectual, espiritual y social. Muchos años han pasado, y el concepto de mentor conserva plenamente su significado.

La palabra tutor aparece en castellano en los inicios del siglo XV y se le otorga el significado de «*el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida*». Es un derivado del verbo latino «*tueri*» que significa proteger.

En esta misma época aparece también la palabra «*tutoría*» cultismo derivada de tutor y como consecuencia de una transformación lexical organizada con determinados sufijos. Ni tutor ni tutoría forman parte en sus orígenes de acepciones referidas al ámbito educativo.

En sus inicios, la tutoría académica es entendida como orientación sabia y digna de confianza, es indistinguible de la actividad docente que realizaba un maestro o profesor. La tutoría como apoyo de la enseñanza y como relación personalizada surge históricamente de las prácticas formativas que se realizan en los talleres medievales y de la figura del maestro que tenía bajo su cargo, tutela, a uno o varios aprendices en los gremios de la época. Sin embargo, hemos de tener presente que en esa época. «*la educación que se ofrecía estaba limitada a un grupo, inicialmente las clases superiores, y después a la clase media y a los servidores del Estado y de la iglesia*» (Lundgren, 1992). Es de destacar que, el maestro inculcaba al aprendiz no sólo los conocimientos de los que era depositario, sino también simultáneamente, las habilidades y los valores implicados en el desarrollo de una determinada práctica laboral (Lara García, 2002).

En la obra del humanista español Juan Luis Vives (1492-1540), recogemos: «*No sólo aprendan a leer y escribir; sino, en primer lugar la piedad cristiana y a formar juicio recto de las cosas... A su debido tiempo, reténganse en la escuela a los mejor dotados, para que sean un día maestros de los otros ...; los restantes pasen a profesiones, según fuere la inclinación de cada uno*» (J. L. Vives, 1992). Se recalca que el maestro, el profesor, a lo largo de la historia ha instruido, ha enseñado, ha educado, ha preparado al alumno para que después él, de manera autónoma, participe de las tareas de ciudadano, al sumergirse en el contexto que le haya tocado vivir, en este caso como ciudadano piadoso y con juicio recto. Pero va más lejos le orienta también en la profesión más acorde a sus intereses y aptitudes.

Estamos refiriéndonos, nos estamos situando en una época, en una etapa previa a la educación obligatoria. Ésta se haría realidad, en las décadas de 1830 y 1840, en que se aprobaron distintas leyes sobre escolarización obligatoria en casi todos los países de Europa. No obstante, el proceso de construcción de los sistemas educativos nacionales, aunque se inicia en la última parte del siglo XVIII, se plasma en realidades institucionales a partir de comienzos del siglo XIX.

Si acudimos al Diccionario encontramos significados como:

- Tutor: *Persona que ejerce la tutela/ protector defensor* (Ed SOPENA, 1972)
- Tutoría: *Tutela: autoridad que se confiere para cuidar de alguien* (Ed SOPE-NA, 1972)
- Tutor: *Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura.* (DRAE 1992 ed. 21)
- Tutoría: *Método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor* (DRAE 1992 ed. 21)

El profesor Gimeno Sacristán (1988) señala que una de las dificultades para ofrecer una definición válida, en nuestro caso del tutor y de la tutoría, que sea universalmente aceptada, estriba en que un concepto se define dentro de un esquema de conocimiento y, por tanto, la comprensión, en este caso del tutor y de la tutoría, depende de marcos de interpretación muy variables, los cuales a fin de cuentas constituyen los criterios que permiten concretar su significado

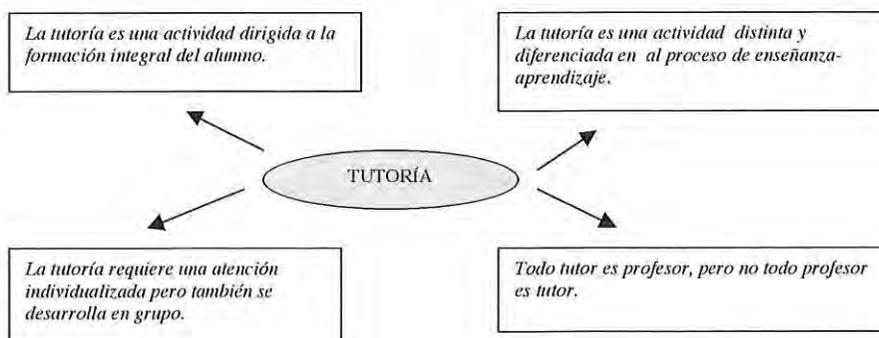
Independientemente de las diversas definiciones que podamos encontrar acerca de la «tutoría», o del tutor», en todas ellas apreciamos elementos comunes que se asocian a las funciones de: *asesoramiento, ayuda, orientación y que tienen como objetivo esencial la formación integral de la persona.* La tutoría, por tanto, se vincula a la educación y en particular, a la actividad del profesor. Sin embargo no existe un consenso en cuanto a la definición de la figura del tutor y sus funciones en el ámbito educativo.

Lázaro (1997: 75) nos presenta diferentes definiciones de tutor, recogemos algunas de ellas, situadas en el periodo correspondiente a la Ley General de educación de 1970, ley que estudiaremos en el apartado siguiente para ver la configuración que se hace en la misma sobre esta figura dentro de nuestro marco normativo:

DEFINICIONES DE TUTOR	
Jones (1961)	«Tutor es un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad».
Artigot (1973)	«Tutor es un profesor, aunque no todo profesor tiene por qué ser tutor; que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro donde trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases».
Benavent (1977)	«Tutor es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permiten actuar de educador integral de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y su familia».
García-Correa (1977)	«Podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria».

Como una función primordial del profesor está la tutoría, dirigida a la formación integral del estudiante. En este sentido, Lázaro y Asensi (1989) expresan que la: «Tutoría es una actividad inherente a la función del profesor; que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje».

Y en esa relación del tutor con la tutoría, puede apreciarse en las definiciones citadas y situadas en torno a la LGE de 1970, que aunque diferentes, presentan elementos comunes en cuanto a la concepción del tutor y la actividad tutorial, entre ellos están:



Con la LOGSE (1990) se configura y potencia la tutoría y se delimitan las funciones del profesor, también aparecerá unificada en los planes de acción tutorial de los centros, constituye un gran paso con respecto a la LGE (1970). La acción tutorial constituye para el alumno tanto una guía de su proceso de enseñanza-aprendizaje como un apoyo a su desarrollo y maduración personal. Así entendida, la tutoría es parte inherente de la función docente al ser considerada un componente inseparable del proceso educativo en su integridad (MEC 1992), y también es parte inherente del currículo por cuanto el Diseño Curricular Base recoge contenidos no solo de conocimientos, sino también procedimientos, valores y actitudes dirigidos a alumnos con capacidades e intereses concretos, previendo las oportunas adaptaciones curriculares (MEC,1990). Este planteamiento general requiere que todo profesor, por el mero hecho de serlo, asuma la función tutorial y la identifique con su función educativa, independientemente del hecho de que haya sido designado formalmente tutor de un grupo de alumnos. Se trata, en definitiva de que la acción tutorial, la ayuda al desarrollo, la maduración y el aprendizaje, se integre en la función docente y en el currículo con criterios de corresponsabilidad y cooperación de todo el equipo educativo y no como una tarea aislada de un profesor-tutor.

Hoy el concepto de tutoría, debemos entenderlo con una finalidad muy concreta: facilitar a los alumnos todas las herramientas y ayuda necesaria para que puedan conseguir con éxito tanto las metas académicas, como personales y profesionales que les plantea la vida escolar, en el nivel que sea. Entre otras, recogemos las siguientes definiciones:

DEFINICIONES DE TUTORÍA	
Barajas Velasco (2008)	<i>Ayuda u orientación al alumno o al grupo que el profesor- tutor puede realizar además y en paralelo a su propia acción como docente...a lo largo de todo el sistema educativo, para que el alumno se supere en rendimientos académicos, solucione sus dificultades escolares y consiga hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y de convivencia social que garanticen el uso adecuado de la libertad responsable y participada.</i>
Torres González (2008)	<i>Seguimiento global para atender los diferentes aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, ya sea de forma individual, mediante la detección y conocimiento de posibles dificultades que el alumno pudiera presentar, o dentro de su grupo natural, mediante la mejora de las relaciones y la convivencia, fomentando actitudes de cooperación y tolerancia y siendo partícipe directo en la organización del aula y del centro.</i>

	DEFINICIONES DE TUTORÍA
ANUIES (2008)	<i>La tutoría se define como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor; en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional. La misión primordial de dicha tutoría es proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos.</i>
González Maura (2004)	<i>Una actividad y una función del profesor dirigida a potenciar la formación integral del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>

Alvarez-Bisquerra, (1996) (citado en Comellas, M.^a J., 2002) no sólo nos definen la tutoría como una acción sistemática, específica concretada en un tiempo y un espacio en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada, también nos explicitan las funciones de la misma:

- Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores personalidad, sociabilidad.
- Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.
- Orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.
- Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.
- Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.

Asimismo, Álvarez y González (2006) reiterando igualmente que la finalidad de la misma es contribuir a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mediación entre alumno, profesorado y familia, consideran que la tutoría es responsabilidad del profesorado de todas las etapas y niveles educativos. Y estos tienen unas funciones que llevar a cabo:

- Desarrollar programas de educación en resolución de conflictos para la mejora de la convivencia, programas de estrategias y técnicas de estudio para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y programas de elección académica y vocacional para facilitar la toma de decisiones.

- Facilitar el intercambio con el entorno socio-familiar más cercano, con el fin de generar una verdadera comunidad de aprendizaje.
- Coordinar al profesorado que interviene con el mismo grupo de alumnos, para garantizar la coherencia de las programaciones de aula. Coordinar con el resto de los niveles de orientación para favorecer un desarrollo gradual y coordinado a través del asesoramiento especializado.

Y aunque vemos que la tutoría tiene unas funciones muy definidas a llevar a cabo, Sogues, M, y otros, (2006) nos ofrecen una síntesis en la que diferencian el trabajo desarrollado dentro de la tutoría académica de la información propiamente dicha que a veces se emite al alumno:

QUE NO ES TUTORÍA	QUE ES TUTORÍA
— Sólo información.	— Orientación, la información forma parte de la orientación.
— Protección del alumno.	— Seguimiento y acompañamiento con la finalidad de conseguir la autonomía del alumno.
— Tener como objeto repasar materias. — El profesor tutor como profesor particular.	— Orienta en cuanto a los procesos y métodos de estudio, planificación, itinerario curricular, movilidad, y otros aspectos académicos transversales a las materias.
— Servicio específico de psicología o psiquiatría.	— El profesor tutor orienta en relación a aspectos académicos, personales, sociales y profesionales. Siendo consciente de sus propias posibilidades como orientador. — Algunas dificultades y problemas específicos deben de ser derivados a servicios específicos.
— Factor responsable de los éxitos y fracasos de los alumnos.	— Estrategia para facilitar el desarrollo integral del alumno, favoreciendo la integración y participación, rendimiento académico y procesos de inserción laboral. — Los estudiantes son responsables de sus propios aprendizajes.

Podemos sintetizar que la acción tutorial tiene como propósito mejorar la calidad educativa a través de sesiones orientadas que faciliten la vida escolar de los estudiantes, en todos sus niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los factores propiamente académicos como los personales o emocionales que puedan o estén afectando a su proceso de aprendizaje, como a su desarrollo profesional. De manera que la tutoría es una acción eminentemente pedagógica, que trata de mejorar las situaciones educativas para generar un modelo educativo capaz de favorecer los

procesos de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los alumnos de manera individual y del grupo en general. Se sostiene y se hace hincapié en que el contexto escolar, como ámbito social, debe ser una auténtica comunidad de aprendizaje, de comunicación, de interacción y colaboración, de aquí la necesidad de coordinar las acciones de todos los intervinientes, alumnos, profesores, familias, instituciones, etc. para incardinar todas las acciones educativas del alumno a una auténtica educación integral.

No obstante es necesario precisar que el rol que ha asumido o que asume el profesor como tutor en el proceso de formación del estudiante viene derivado de la concepción de enseñanza-aprendizaje del momento o periodo histórico en cuestión. En este sentido podemos hablar (González Maura, 2004) de tres roles de tutor dependiendo de esa concepción de la enseñanza:

- *El tutor como transmisor*: Ha sido la concepción de enseñanza tradicional en la que el profesor se concibe como una autoridad en tanto poseedor del conocimiento y el estudiante un receptor pasivo, en tanto reproductor del conocimiento. Aquí la función tutorial del profesor se realiza a partir de un proceso directivo, de *transmisión lineal y directa* de conocimientos, y valores al estudiante. En este modelo se expresa una *directividad absoluta e impuesta* en la relación con sus estudiantes.
- *El tutor como facilitador*: Se basa en una concepción de enseñanza no directiva (Rogers, 1961, González Maura, 1999), en la que se asume la absoluta independencia del estudiante en el proceso de aprendizaje, toda vez que se considera que posee tendencias inmanentes que orientan su desarrollo. En esta tendencia el profesor como tutor deja de asumir un rol directivo para convertirse en un facilitador, es decir, una persona que se limita a garantizar las condiciones que favorecen la libre expresión de las tendencias innatas del estudiante a la realización personal y profesional. El tutor como facilitador es, por tanto, un agente educativo *neutral* en tanto no ejerce influencias determinantes en la formación integral del estudiante, sino que solo facilita, creando condiciones favorables para que éste por sí solo logre su desarrollo.
- *El tutor como orientador*: El profesor-tutor asume una función orientadora en tanto guía el aprendizaje del estudiante, planteándole retos y exigencias que lo conduzcan a lograr niveles superiores de independencia en su formación como persona en un proceso de interacción social.

En esta concepción la función tutorial del profesor es comprendida a partir de la *dialéctica entre la directivita-no directividad del proceso de enseñanza-aprendizaje*, en tanto ser tutor significa guiar el proceso de aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores. El tutor como orientador es directivo en tanto es la persona experta que tiene los conocimientos, la motivación y los recursos pedagógicos nece-

sarios para guiar el aprendizaje de los estudiantes, pero su directividad ha de ser flexible de manera que de espacio al protagonismo y participación de los estudiantes, sólo así es posible potenciar el desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje, sólo así es posible potenciar la formación integral del estudiante.

Ante esta nueva sociedad, configurada por los cambios trepidantes de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ante este mundo global y digital, ante este nuevo modo de enseñar y aprender, ante estos nuevos escenarios educativos, ante estas nuevas necesidades de formación, se hace hincapié en que los profesores deben desempeñar un papel fundamental a la hora de preparar a los alumnos a ocupar el lugar que les corresponde en la sociedad y en el mundo del trabajo. Por ello y desde la Comisión Europea (2007) se insta a la formación permanente de los profesores para que en todos los momentos de su carrera, sean capaces de adquirir toda la gama de conocimientos de las materias que imparten, así como las actitudes y capacidades pedagógicas a fin de que puedan ayudar a los jóvenes a alcanzar todo su potencial y sean capaces de guiar, promover y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos para facilitarles el objetivo de que logren su desarrollo integral. En particular, necesitan determinadas capacidades para desarrollar las distintas funciones que les exige la sociedad actual:

FUNCIONES
<ul style="list-style-type: none"> — <i>Identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas;</i> — <i>Ayudar a que los jóvenes aprendan de forma autónoma a lo largo de toda su vida;</i> — <i>Ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Europeo de Referencia de Competencias Clave;</i> — <i>Trabajar en entornos multiculturales (comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias), y</i> — <i>Trabajar en estrecha colaboración con compañeros, padres y la comunidad en general.</i>

Entonces, la tutoría se convierte en el escenario capaz de dar respuesta a las demandas de esta sociedad cambiante y globalizada. Y la acción tutorial (MEC, 2006) que es entendida como una actividad inherente a la función del maestro, no debe considerarse como una acción aislada, sino como una acción colectiva y coordinada que implica a todos y cada uno de los maestros, de los profesores, y especialmente a los tutores, que forman parte de un centro.

Hoy cuando desde todos los foros se reitera que «*la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos*» (Tedesco, 1998: 170), cuando también se proclama una y otra vez que «*el proceso educativo no ha de estar centrado en quién enseña, sino construirlo a voluntad de quien aprende... a partir de las necesidades*

de aprendizaje del individuo, debe éste tener a su disposición herramientas, servicios, e instituciones que le permitan acceder al conocimiento» (Majó, 2000: 81) porque, sigue este autor, «si aprender es una necesidad permanente y necesaria de todo ser humano en la sociedad actual, resulta innegable la dimensión educadora, de una u otra forma, de todas las personas, grupos e instituciones con los que va a tener contacto a lo largo de la vida». Es decir, que estamos indicando que *«en cuanto la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia, entendida como la facilitación de la instrucción del alumno, sino que ha de actuar sobre el conjunto de la personalidad para lograr una formación en todas las dimensiones»* (Sarramona, 2000: 84). Y es que entendemos que un profesor no se dedica exclusivamente a transmitir unos conocimientos o unas habilidades específicas, sino que está formando a cada educando a partir de la enseñanza que está llevando a cabo. Y la historia de la educación nos constata que esta dimensión formativa del educador sobre el educando ha sido una constante en todos los tiempos, con vertientes diferentes pero bajo una misma finalidad: la formación integral del alumno.

Haciendo hincapié en que la tarea educativa se asienta en el principio de apertura, de interrelación, de relación con el otro, de interacción o como destaca Jover (1991) «de encuentro entre dos esfuerzos dirigidos hacia el logro de una meta común», autores como Medina y Domínguez (1998, p. 159) señalan que la enseñanza se entiende como una actividad socio-comunicativa e intencional que promueve aprendizajes formativos y orienta las principales situaciones afectivo-emocionales en las que tendrá lugar la tarea educativa. La enseñanza implica al docente en su totalidad, afectando tanto a su personalidad como a sus actitudes y al modo peculiar de sentirse y formar parte del grupo clase, como líder esperado, orientador del aprendizaje y promotor de climas favorables entre estudiantes.

En esta línea Zabalza (2003: 126-127) expresa que: *«la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no solo enseñante, sino también tutor de sus estudiantes. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en este sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de «función orientadora» o «función formativa» de la actividad de los profesores».*

Las diversas propuestas o acciones a implementar en el sistema educativo, ante los vertiginosos cambios originados por la presencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y de internet fundamentalmente, nos encaminan a acciones que permitan desarrollar en el alumnado una educación integral y refuerzan la idea de que el tutor es un pivote fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso en el que influyen factores cognitivos, sociales, emocionales, etc. del alumno. No hay educación sin la ayuda de otros.

El Tutor, se observa y se ratifica, es y será el pivote fundamental en la nueva manera de entender el proceso de aprendizaje, desde la educación infantil a la universidad, será el sostén de la interacción y del conocimiento tanto en la enseñanza presencial como en el aprendizaje virtual. Quizás hoy más que nunca esta figura deba ser potenciada en todos los niveles y preparada para las tareas que tiene que desarrollar, que tiene que acometer, pero para ello las administraciones deben autentificar sus funciones dentro de las instituciones y reconocer este cargo, de responsabilidades notorias y fundamentales. Sin la figura del tutor, sin la realización de sus funciones, todo quedará fragmentado e inconexo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ PÉREZ, L. y GONZÁLEZ CASTRO, P.: *Los nuevos retos de la psicología escolar: la orientación*, Papeles del psicólogo, 2006, Vol 27(3), pp. 185-191.
- ANUIES (2000), Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, México, ANUIES.
- BARAJAS VELASCO L.: nuevos conceptos, nuevas tareas <http://148.213.1.36/saestuc2/Encuentro/PDF/103.pdf> La tutoría en la Universidad de (febrero, 2008).
- Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europe: Mejorar la calidad de la formación del profesorado {SEC(2007) 931.
- COMELLAS, M. J. (coord.), *La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona*, Educar 24, 1999, pp. 111-128
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ MAURA V., *El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI*, Portal Educativo del CEPES, febrero, 2008.
- GONZÁLEZ MAURA, V. (2004), *La orientación profesional y currículo universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*, Barcelona, Alertes.
- JOVER, G. (1991), *Ámbitos de la deontología profesional del docente*, Teoría de la Educación, III, pp. 75-92.
- LARA GARCÍA, B (2002), *una aproximación al concepto de tutoría académica en el centro universitario de Ciencias de la salud*, Investigación en salud, abril, vol. IV, nº 001, Universidad de Guadalajara, México.
- LÁZARO, A. (1997), «La acción tutorial de la función docente universitaria», en Apodaca P. y Clemente, L., *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona, Alertes.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989), *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, Nancea, Madrid.
- LUNDRÉN, U. P. (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.
- MAJÓ, J. (2000), Educación, ciencia y tecnología, en Rodríguez Neira, T. et al (coords) *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo, servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 75-84.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990), *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*, Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992), *Orientación y Tutoría*, Madrid: MEC, Secretaría de Estado de Educación, pp. 5-47, 2.
- ROGERS, C. (1961), *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires.
- SARRAMONA, J. (2000), *Teoría de la educación*, Barcelona, Ariel.
- SOGUES, M. y otros, *E-tutoría. Desarrollo y gestión de la tutoría académica en el marco del EEES*, Edutec, febrero, 2008.

- TEDESCO, C (1998), *Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro*, en AAVV Aprender para el futuro, La educación secundaria, pivote del sistema educativo, Madrid Fundación Santillana.
- (2001) Programa de intervención para alumnos. *Acción Pedagógica*, Vol. 10, nº. 1 y 2, pp. 74-84.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A., El papel de las estructuras de apoyo y asesoramiento educativos en el proceso de integración sociolaboral de alumnos con necesidades educativas especiales <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin1tor.pdf> (febrero, 2008).
- VIVES, J. L. (1992), *Del socorro de lo pobres*, Barcelona, Hacer, pp. 157-160.
- ZABALZA (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

LA MEDIACIÓN PENAL (La experiencia en un juzgado de pueblo)

Amaya OLIVAS DÍAZ

Jueza titular del Juzgado de Primera Instancia e Instrucción n.º 2 de Calatayud
Profesora-tutora del Centro de la UNED de Calatayud

Para Julio Fuentes y Ana Lagunas, por acogerme en Calatayud con su permanente apoyo, cariño e ilusión. Gracias.

1. INTRODUCCIÓN

El viernes 19 de Octubre del 2007 tuvo lugar en el Salón de Actos de la UNED de Calatayud la *II Jornada Aragonesa de Mediación Penal*, organizada como un curso de extensión universitaria. La jornada era el resultado del trabajo y previa colaboración entre la propia UNED, la asociación de mediadores *¿Hablamos?* y el Ayuntamiento de Calatayud.

Como se exponía en los dípticos informativos elaborados por los mediadores, el objetivo de esta Jornada era el *aprendizaje y la reflexión sobre la filosofía de cambio que subyace en todo el mecanismo de la mediación penal, adelantar los primeros resultados de las dos experiencias llevadas a cabo en las ciudades de Zaragoza y de Calatayud, y acompañar dichos datos del proceso de cambio que generan.*

Tras la experiencia piloto de mediación penal —en la fase de la Instrucción— llevada a cabo durante más de un año en el Juzgado mixto n.º 2 de Calatayud, se convino en la riqueza que podría generar la organización de un evento que transmitiese la potencialidad y el sentido de tal forma de intervención en un proceso. El encuentro, bajo el prisma de la llamada *justicia restaurativa*, supo juntar voces diversas, críticas con el actual estado del sistema penal, y sensibles para imaginar alternativas posibles al mismo.

Efectivamente, si algo puede unir a los jueces y fiscales que nos hemos «atrevido» a realizar estas experiencias piloto de mediación, puede ser, precisamente, la sensación de desasosiego derivada de la labor de dirección de procesos judiciales que, muchas veces, se convierten en auténticas fuentes de dolor para los implicados en las mismas, ocupen el lugar que ocupen.

Junto a ese desasosiego, también nos une la convicción de que los ciudadanos muchas veces no comprenden lo que ocurre en los juzgados, no entienden el lenguaje ritualario o especializado, tienen miedo ante lo que les ocurrirá, y en la mayoría de

los casos, no se sienten escuchados ni comprendidos, ni en su dolor, ni en el relato de sus problemas.

Cuando ponemos en marcha la *maquinaria* del proceso, con la instrucción, el mismo no sólo cumple su dimensión «procesal/legal», sino que, de forma simultánea, comporta la disolución y simplificación de la singular complejidad de las voces de los implicados: desde los presuntos infractores, hasta las víctimas, sus historias particulares, su necesidad de ser escuchadas, de confrontar lo ocurrido desde el encuentro y la serenidad.

¿Como contribuir a cambiar estas dinámicas y rutinas de funcionamiento? Resulta necesario abrir espacios de encuentro y diálogo, escuchar qué pueden aportar otros interlocutores sociales sobre nuestro trabajo, y no renunciar a la posibilidad de imaginar vías más constructivas para la resolución de los conflictos, —pensando y practicando la alteridad—, dentro del procedimiento penal.

La mediación es una técnica de intervención en el proceso judicial que parte de reflexiones parecidas a estas: ante todo, pretende minimizar el dolor en los ciudadanos que acuden a los juzgados y devolverles el protagonismo que merecen, no desde la utilización arbitraria o demagógica, sino desde la dignidad y protección de sus derechos. Se trata de recordar la igualdad sustantiva del otro, de practicar un profundo respeto hacia el mismo, escuchando desde esa igualdad, y siendo capaces de ponerse en su lugar y en su dolor.

Es la filosofía defendida, a grandes rasgos, por los mediadores participantes en las en las experiencias mediadoras de los Juzgado de Instrucción nº 4 de Zaragoza y Mixto nº 2 de Calatayud. Pertenecientes a la asociación *¿Hablamos?*, y con una larga trayectoria en el mundo penitenciario, sus miembros abogan por la invitación a la resolución de los conflictos interpersonales desde la responsabilidad de los implicados, sin imposición alguna. Su objetivo no es el resultado, sino el proceso transformativo, así como la implicación de la sociedad en su conjunto en el mismo, por entender que las causas penales son también causas sociales. El eje central de su intervención es la utilización del diálogo, a través del cual, se llega a la reconstrucción de las personas, y con ella, a la paz individual y social.

Por la admiración que me despiertan, por su dedicación y esfuerzo, y por todos los momentos en los que, de forma común, tratamos de mirar más allá de la lógica del resultado —imperante en nuestros días—, este artículo también quiere ser un homenaje a todos los compañeros de *¿Hablamos?*

2. ESCENARIO POLÍTICO CRIMINAL ACTUAL

En la actualidad, la tendencia del legislador pasa por utilizar el derecho penal no como última ratio, como enseña la mejor tradición jurídica ilustrada, sino como forma relevante de gestionar los problemas sociales. Resulta necesario prestar atención al denominado **giro populista, neoconservador o actuarial que atraviesa la producción de las políticas criminológicas** de las últimas décadas. Cuestiones tales como la destrucción acelerada del garantismo, (como forma de interpretar las leyes de la forma más efectiva para los derechos de los ciudadanos), el aumento de medidas dudosamente constitucionales dirigidas al aislamiento de los «grupos de riesgo»,

(con especial intensidad sobre los migrantes), el castigo penal de la exclusión a través de la sustitución acelerada de la gestión de lo social por las leyes penales, entre otros ejemplos, constituyen una evidencia atroz que genera múltiples y hondas repercusiones sobre el espacio social y ciudadano.

Las últimas tendencias políticas criminales, mostradas socialmente bajo eufemismos tales, —y para lo que aquí importa—, como la «nueva razón penal», «la tolerancia cero», o la «guerra al delincuente», nos obligan a repensar en primer término en la auténtica significación de tales expresiones. También, ser capaces de cuestionarnos en qué medida este tipo de políticas penales pueden tener su origen en la crisis del denominado Estado de Bienestar y la evolución posterior hacia un sistema caracterizado por la drástica reducción de prestaciones sociales, que genera exclusión y precariedad social.

Resulta ciertamente paradójico que, precisamente en nombre de las **víctimas**, se hayan introducido, desde los años 80, sucesivas reformas penales que responden a tal modelo de segregación punitiva y corte populista. La importancia de resaltar simbólicamente a la víctima es crucial, como forma de exhibición pública de su dolor, programando efectos mediáticos, en el afán «reductivo» y *electoralista* de obtener una ventaja política-instrumental evidente. Son elementos «espectaculares» y direccionales que se emiten y dirigen, de forma difuminada y persistente, para suscitar el miedo, la ansiedad y la ira de los espectadores.

Como explica el Abogado Fiscal Jesús Chavariño¹, hablando de la víctima en el receso penal, «...*En ese perfil nuevo, este rostro nuevo, que no es el suyo sino una imagen como en los espejos que nosotros percibimos así, es obligada a comparecer una y otra vez ante el órgano que investiga (el órgano de control judicial), ante el Instructor (el Juez de Instrucción) y luego ante el órgano que juzga y va a ir apareciendo tanto más despojada de su condición de víctima, como revestida de esa sucesión de cargas procesales, de obligaciones que pesan sobre quien es denunciante-testigo y en esa condición nueva de denunciante va a ser enfrentada de nuevo al trauma de la agresión que sufrió, a su agresor. Se va a tener que encontrar con él. Deberá reconocerle, deberá acusarle y deberá percibir esa mezcla explosiva de rencor; de coacción y de amenaza que suele salir de los ojos de algún agresor; porque hay un conflicto humano y en ese conflicto hay alguien que ha sido víctima.*

Lo ha descrito muy bien el sociólogo Neil Christie: «La víctima en un caso penal es una especie de perdedor por partida doble, en primer lugar frente al infractor y después frente al Estado. Está excluido de cualquier participación en su propio conflicto, el Estado le roba su conflicto. Todo es llevado a cabo por profesionales quienes a causa de su instrucción (de nuestra instrucción) son incapaces de dejar que las partes decidan lo que crean pertinente».

En lo que atañe a nuestra legislación interna, los ejemplos de este tipo de políticas criminales son múltiples. Así, una cuestión general que no deja de suscitar perplejidad, además de intensificar la sensación de impotencia, es la de que, lejos de abrazar la esperanza que suponía el reflejar en la legislación penal la visión más humanista y *resocializadora* del *procedimiento de menores*, se viene produciendo todo lo contrario; es decir, la introducción paulatina de reformas que acercan este derecho a la legislación *retribucionista* de los adultos infractores.

En concreto, tales reformas ya tienen consecuencias visibles en nuestra legislación penal y procesal y su aplicación (por ejemplo, **el aumento sin precedentes del número de presos, que resulta escandaloso**, si se tiene en cuenta que la tasa de población reclusa en el territorio español alcanza los 64.349 presos (tanto en régimen preventivo—23,9%— como en cumplimiento —76,1%—) en diciembre del 2006, según la Dirección de Instituciones Penitenciarias, y que este aumento no se corresponde en absoluto con las cifras de criminalidad existentes, que sigue siendo una de las más bajas de la Unión Europea, siendo el último de la cola en el año 2000, según la tasa de criminalidad comparada²).

Por otro lado, el llamado «declive de los expertos», es decir, la pérdida de influencia de los profesionales en la toma de decisiones políticas y legislativas unida al silenciamiento deliberado de las voces críticas o disidentes con el actual estado de cosas conduce a un panorama desolador.

En este sentido, cobra fuerza la idea del «**compromiso democrático**»³ de la judicatura, la importancia de una labor que desde el *garantismo* sea capaz de denunciar las consecuencias de las políticas populistas y se rebele contra el papel que aquellas quieren asignar a los jueces, consistentes en muchas ocasiones en castigar y excluir a los ciudadanos en vez de garantizar efectivamente sus derechos.

En la misma línea, debe recordarse una vez más que, frente a la imperante y ficticia llamada a la «neutralidad ideológica» de los juristas, solo cabe hablar de un modelo de juez realmente constitucional cuando el mismo se legitima diariamente realizando un **juicio crítico de las normas**, desde la perspectiva de validez y vigencia de las mismas, y al hacerlo, protege en la forma más efectiva posible los derechos de los ciudadanos, trascendiendo las empobrecedoras rutinas legalistas que, en tantas ocasiones, no hacen sino amparar situaciones fácticas de desigualdad manifiesta.

Máxime, atendiendo a reflexiones como las de Joan Subirats, cuando expone que *«tenemos el peligro de que de las aspiraciones democráticas, nos acaben sólo quedando los ritos formales o institucionales. Nos quedamos con la reglas, desaparecen los valores. Dice Albert Hirschman que un régimen democrático consigue legitimidad cuando sus decisiones emanan de una completa y abierta deliberación entre sus grupos, órganos y representantes. Pero eso es cada vez menos cierto para los ciudadanos, cuando son las corporaciones y lobbies económicos los que influyen y presionan a unas instituciones que no disponen de los mecanismos de que disponían para equilibrar ese juego»*.

En la misma línea, según Habermas⁴, en el reconocimiento público de una ley es condición necesaria, aunque no suficiente, que se haya debatido social y políticamente antes de su aprobación. La democracia participativa no puede quedar reducida, según este autor, a responder preguntas, sino a incorporar opiniones de ciudadanos y grupos, desde los procesos de decisión que comportarán posteriormente decisiones definitivas.

Pero éste es el *ámbito de legitimidad* que habitualmente se invisibiliza en las posiciones normativistas y ultrapositivistas. La democracia liberal que entiende el principio democrático como un elemento exclusivamente procedimental, agota las inmensas potencialidades de ese mismo principio democrático. La democracia liberal, se

establece en incompatibilidad con una interpretación productiva y amplia del derecho y de los derechos los derechos.

Estamos en el terreno de la soberanía democrática y del poder de iniciativa constituyente que sólo una concepción dinámica y amplísima de un derecho, que incorpore y exija el criterio democrático, puede legitimar y actualizar. Si la potestad jurisdiccional, por ejemplo, se ejercitase conforme a la interpretación literal del Art. 117.1. CE, podría creerse que es el principio de legalidad, y no el derecho, el que vincula e inspira la labor de interpretación, aplicación y, en definitiva, creación del derecho, también conforme a supuestos sociales de innovación, disenso y ruptura.

La referida falta de democracia, es el síntoma de la crisis del Estado Liberal. La conclusión obvia de una democracia tan deficitaria, no está sólo dada por el hecho de la falta de debate, sino porque a través de la ley penal, aflora su característico enconamiento represivo: lo que se hace es castigar a los disidentes o discrepantes con elementos del sistema legal vigente. Esta forma de legislar incide en la aguda crisis representativa que hoy atraviesa el orden jurídico y social. La sociedad de los ciudadanos *fragmentados*, vive un distanciamiento real y creciente del Estado y los poderes públicos⁵.

La gran potencialidad de la mediación es que se trata de una pequeña alternativa, pero real y posible, a la cultura penal de la seguridad y el miedo. Efectivamente, autores como Wacquant, (especializados precisamente en el estudio de la importación masiva en Europa de las leyes o medidas que responden al citado modelo de segregación punitiva y corte populista), hablan de la mediación como una forma de contrarrestar los desmanes de la «nueva razón penal»⁶.

Frente al hegemónico discurso reaccionario que difunde el miedo y la angustia, y promueve una actitud cultural «defensiva» que cala en una sociedad fragmentada, escindida y vulnerable, formas de intervención como las de la mediación intentan introducir nociones como el perdón, la empatía con el dolor del otro, la responsabilidad y no el castigo, la auténtica reinserción social.

3. EL DESAFÍO DE LA MEDIACIÓN. CARACTERÍSTICAS

«Cuando se sentía tentado de mezclar directamente sus confidencias a las mil voces de los apestados, se detenía ante la idea de que no había uno solo de sus sufrimientos que no fuera al mismo tiempo el de los otros, y que en un mundo en el que el dolor es tan frecuentemente solitario, esto es una ventaja...».

Albert Camus
La peste

Como decimos, la mediación no es sino una técnica de intervención en el proceso que utiliza el lenguaje humano como vehículo de comunicación, generador de confianza. Comprender que **las debilidades a las que nos enfrentamos cotidianamente no son sino la consecuencia de haber vivido**, como explica John Berger, y que el dolor del otro también puede ser el nuestro, conforma nuestra humanidad. La media-

ción nos acerca en primer plano a la historia personal de cada ciudadano y nos enseña a ver más allá de los papeles: nos recuerda **que sólo desde la comprensión real del dolor y la alegría ajena podemos realizar de forma honesta, —que intenta ser justa—, nuestro trabajo como jueces (o fiscales).**

Urge recordar que las formas de justicia realmente reparadoras no pueden existir hasta que no seamos capaces de comprender y creer que ese ciudadano al que escuchamos y al que protegemos, a través de nuestras resoluciones, *podría ser cualquiera de nosotros*. Solo partiendo de esta convicción, seremos capaces de conseguir romper esa distancia infinita que construye la cegadora inercia jurisdiccional, dejando a las víctimas, entre otros casos, en situaciones de auténtica indefensión. ¿Somos conscientes de que **en nuestro oficio de intérpretes se encierra la facultad de interpretar multitud de signos de la existencia, más allá de las normas y los procedimientos?** En el sentido material que encierran las palabras, por debajo de sus formas, conseguimos explicar historias y situaciones; y lo más incitador: llegar a comprender «aquello» que también puede afectarnos a nosotros, como personas que consiguen trascender los límites de la profesión.

Resulta interesante referir ahora la evolución de la mediación dentro del territorio español, generada por la experiencia acumulada en los proyectos pilotos, y dejaremos fuera a Cataluña, dado que esta comunidad lleva funcionando con un servicio público de mediación penal desde hace años. En todo caso, cabe recordar que pese a la forma innovadora de estas experiencias, en realidad estamos ante una técnica de intervención recogida en la legislación comunitaria europea y la internacional.

Así, la Decisión Marco del Consejo de la Unión Europea de 15 de marzo de 2001, relativa al estatuto de la víctima en el proceso penal y en la que llama a una *«búsqueda antes o durante el proceso penal, de una solución negociada entre víctima y autor»*. En el ámbito de las Naciones Unidas existen multitud de instrumentos jurídicos que avalan la necesidad de andar este camino al que me estoy refiriendo. El Consejo de Europa desde el año 83 se está diciendo a los Estados que hay que crear fondos de reparación a cargo de los Estados para la delincuencia más violenta. En el ámbito del Comité de Ministros, del mismo Consejo de Europa se está diciendo desde el año 87 que hay que arbitrar fórmulas de mediación entre el delincuente y su víctima.

También resulta interesante referirse a la experiencia francesa, donde se distingue una mediación social en la que el mediador pertenece a la comunidad social en que están ubicadas las partes y son ellas las que acuden al mediador antes de judicializar el problema y una mediación penal que se lleva a cabo por estructuras estatales aunque con un gran tejido (más de 150 asociaciones de este tipo) coordinadas por el Estado y que en conexión con la justicia a través del Ministerio Fiscal ponen en marcha los procesos mediadores. De hecho, esa distinción entre mediación comunitaria previa y penal fue la seguida por la Asociación Apoyo, de Madrid, realizando mediante un acuerdo logrado con la fiscalía de Madrid y la Concejalía de acción social del Ayuntamiento de Madrid la experiencia pionera en España

Ese sería el germen de la mediación luego impulsada por el CGP; un encuentro entre un grupo de profesionales compuesto por jueces, fiscales, secretarios judiciales, abogados especializados en mediación, y miembros de la Asociación para la Pacificación de Conflictos, en octubre del 2005, en la ciudad de Madrid da lugar a la ela-

boración de un protocolo de intervención procesal: este regiría la primera experiencia, desarrollada en el Juzgado de lo Penal nº 20 de Madrid, cuyo titular era Ramón Sáez Valcárcel. A partir de este modelo, otros muchos juzgados, tanto de instrucción como de enjuiciamiento, ajustaron tal protocolo a las características propias de cada órgano, extendiéndose la aventura de la «justicia reparadora» desde Vitoria, Jaén, Córdoba, Bilbao, o Sevilla. Todas estas experiencias han sido conocidas y avaladas por el CGPJ.

La ausencia de medios, la invocación de la experiencia, la oposición causada en muchos casos por los miedos a esta novedosa forma de intervención o las dudas generadas por la propia inserción en el proceso desde una restringida visión del principio de legalidad, han provocado muchos sentimientos de desánimo e incerteza ante la satisfacción con la experiencia y puede que muchos retrocesos en la propia instrucción, derivados de la adecuada falta de coordinación entre los actores participantes. Como toda innovación y como todo principio en cualquier actividad, se abordan dificultades y necesarias paradas en el camino.

Y sin embargo, cabe decir que también muchos de estos actores, ya fueran jueces o fiscales, incluso los más reticentes en un inicio, han transformado su visión al percibir que en muchas ocasiones las alegrías de las personas implicadas y su satisfacción, su cambio de lugar con un nuevo sentimiento de comprensión respecto a lo ocurrido y, en definitiva, su auténtica restauración tras la quiebra producida por la comisión de la infracción penal, les ha llevado a seguir adelante, movidos por la creencia en las «ventajas» de la mediación tras la comprobación de esos cambios personales en los implicados.

En noviembre del 2006, se organiza en Barcelona el primer Curso organizado por el CCPJ sobre Mediación Civil y Penal, en el que muchos de los participantes en el primer año de experiencias pilotos refieren las mismas, transmitiendo las enormes ventajas y satisfacciones generadas por aquella. Esta ilusión es la que provoca que muchos de los participantes se decidan a emprender en los propios Juzgados la iniciativa (como fue, entre otros, mi propio caso).

En el año 2007 se producen varios encuentros entre todos los participantes en este tipo de iniciativas. Se trata de reuniones caracterizadas por el intercambio, tanto de *saberes* como de dificultades comunes encontradas. En octubre del 2007 se celebra la segunda parte del Curso sobre Mediación Civil y Penal, redactándose posteriormente por Julián Ríos las conclusiones alcanzadas entre los asistentes. Este material será remitido tanto al CGPJ como a la Fiscalía general del Estado y al Ministerio de Justicia, a los efectos de elaborar, en su momento, el Proyecto de Ley para la inserción de la mediación penal en el ordenamiento positivo⁷. En la actualidad, muchos juzgados, a lo largo de todo el territorio, siguen emprendiendo nuevas iniciativas mediadoras.

Merecen destacarse ahora algunas de tales **conclusiones**, para un mayor conocimiento de esta forma de intervención en el contexto de un procedimiento judicial:

1. El Derecho Penal es necesario para el funcionamiento de la sociedad, pero su legitimidad reside no sólo en los fines constitucionalmente establecidos, sino también, en la limitación de la violencia que genera su aplicación sobre los ciudadanos. La mediación en el ámbito penal aparece como un instrumento dentro del proceso incrementa las posibilidades de solución pacífica de los conflictos atendiendo a las

necesidades de la víctima y apoyando la posibilidad de reinserción de los infractores —prevención especial—. En este sentido, las experiencias prácticas de mediación evidencian un modo de operar en la justicia penal más humano, sin que se resienta la seguridad jurídica y los fines de prevención general del Derecho Penal.

2. La mediación también es un método de intervención que puede operar en el contexto de un proceso abierto —podría imaginarse, si se regulara el principio de oportunidad, la posibilidad de evitar el proceso en la fase de investigación— como un medio de alcanzar fines del proceso penal, reconocidos por el ordenamiento jurídico, que no logra cumplir en la mayoría de los casos.

3. En relación a la **víctima** se refiere, se podrían identificar tres objetivos: la reparación o resarcimiento del daño, la recuperación del sentimiento de seguridad, como forma ésta de reparación simbólica, y la resolución de problemas asociados a la victimización secundaria derivados de la reiterada llamada al proceso del ofendido como testigo. En este sentido, las experiencias realizadas señalan que las víctimas y sus familias sienten que el sistema penal no les repara el daño sufrido con la suficiente satisfacción, —que es algo más profundo e importante que la mera satisfacción de la responsabilidad civil—, ni acoge, ni reconoce, ni les posibilita un encuentro auténtico y seguro con el infractor, si lo consideran necesario, a fin de que puedan elaborar emocionalmente la situación traumática sufrida, para su superación.

4. En la persona **acusada y/o condenada** el actual procedimiento penal genera, con frecuencia, además del sufrimiento personal que supone la privación de libertad, la interiorización de actitudes manipuladoras y pautas de desconfianza, un nulo aprendizaje de actitudes empáticas y de respeto a los bienes jurídicos protegidos por el derecho penal, así como la ausencia de responsabilización respecto de la conducta infractora. Estas características se acompañan de un intenso deterioro de las facultades físicas y psicológicas. Se dificultan, así, los procesos de reinserción social y se incrementan las posibilidades de reiteración delictiva.

5. Para evitar las consecuencias descritas es preciso articular dentro del proceso penal un instrumento de gestión del conflicto delictivo que, manteniendo la intervención procesal de la víctima, pueda facilitar respecto de ésta, no sólo la transformación del miedo e incertidumbre en confianza y seguridad vital, sino también, la reparación por el daño sufrido. Asimismo, se espera que posibilite en la persona acusada la responsabilización de la conducta infractora, el aprendizaje de actitudes de empatía, el esfuerzo de reparación con la aplicación de las consecuencias penológicas correspondientes, así como las medidas alternativas que tiendan a dar solución a las causas que subyacen en la conducta infractora.

6. Para el cumplimiento de estos objetivos la mediación penal se constituye como el método más idóneo. También facilita el diálogo comunitario, reconstruyendo la paz social quebrada por el delito y minimizando la violencia estatal, devolviendo, en consecuencia, cierto protagonismo a la sociedad civil. Esta opción revierte positivamente en la sociedad a través del incremento de confianza en la administración de justicia penal. Se trataría de la potenciación de la comunidad social como elementos integrador además de los ya referidos de la justicia restaurativa.

7. Se considera necesario acometer reformas de las leyes procesales y penales que permitan introducir y ordenar la mediación intraprocesal, cumpliendo así con las obli-

gaciones de transposición que nos incumben por imperativo de la Decisión Marco de 15 de marzo de 2001, de la Unión Europea, sobre el estatuto de la víctima en el proceso penal. Dicha ley sobre la mediación penal no se debería hacer depender de la elaboración y aprobación de una nueva Ley de Enjuiciamiento Criminal.

8. Por ley se regulará la mediación como una actividad en la que una parte neutral, independiente de los actores institucionales del proceso penal e imparcial ayuda a dos o más personas implicadas en una infracción penal, en calidad de víctima e infractor, a comprender el origen del conflicto, sus causas y consecuencias, a confrontar sus puntos de vista y a elaborar acuerdos sobre el modo de reparación, tanto material como simbólica.

9. La ley establecerá el estatuto del mediador y los principios esenciales del procedimiento. Para hacer frente a los riesgos que se puedan derivar de la mediación, a saber, del abuso o presiones por parte de la persona acusada a la víctima para llegar a acuerdos y evitar la cárcel, o de abuso de la víctima exigiendo actos de reparación desproporcionados que excedan de los límites legales, la solución que se presenta es el establecimiento de la mediación dentro del proceso penal dotado de un sistema de garantías para prevenirlas y corregirlas. El fiscal, juez, abogado y mediador son los garantes, en sus diferentes funciones, de dotar de seguridad al proceso mediador, con arreglo a los siguientes principios:

a) Voluntariedad de las partes. El proceso de mediación exige la participación voluntaria e informada de la víctima y de la persona infractora. Se garantiza para la víctima la ausencia de cualquier tipo de presión y para la persona acusada la posibilidad de volver a la fase procesal que corresponda. Respecto de la información, se exige en la necesidad de que las personas —partes procesales— estén perfectamente informadas de las fases del proceso de mediación, de sus repercusiones y consecuencias, de los derechos que le asisten como parte procesal tanto si se someten a la mediación como en caso contrario.

b) Gratuidad. El proceso será totalmente gratuito debido al carácter público que tiene el derecho penal; los gastos derivados de la mediación serán asumidos por la administración de justicia. Ello hace posible que la mediación sea generalizable a toda persona que, implicada en un proceso penal, quiera optar por implicarse en este sistema conciliador, garantizándose así, el principio de igualdad del artículo 14 de la Constitución española.

c) Confidencialidad. Se garantizará la confidencialidad de la información que se obtenga en el proceso de mediación. El Juez no tendrá conocimiento del contenido del proceso salvo lo pactado en el documento final —acta de acuerdos—, y lo que las partes deseen expresar en el acto de la vista oral. En ningún caso, si alguna de las personas quiere desistir de la mediación realizada, hasta antes del inicio del juicio oral, ni el juez, ni el fiscal, ni abogados acusadores o defensores, pueden utilizar dato o expresión alguna recogida en el acta de acuerdos. Dicho de otro modo, las expresiones vertidas verbal o documentalmente en el acta de reparación únicamente tendrán valor de prueba si son ratificadas como tales por la víctima y el acusado en el acto del juicio oral.

En este sentido, la utilización como material probatorio, fundamentalmente en sentido incriminatorio, de las manifestaciones vertidas en el procedimiento de mediación

o en el acta por la que se le ponga fin, requerirá el consentimiento de ambas partes, no solo de una de ellas, ya que lo contrario podría conducir a que la parte acusadora prestase su consentimiento unilateralmente para que se utilizase lo manifestado en la mediación como prueba de cargo. Ello iría en contra de la presunción de inocencia y además desincentivaría a las partes para acudir a la mediación, ante el riesgo de que su conclusión sin éxito pudiese utilizarse como incriminación o prueba de cargo.

d) Oficialidad. Le corresponde al Juez, previo acuerdo o a iniciativa del Ministerio Fiscal, o del abogado defensor, la derivación de los casos al Servicio de Mediación Penal. Esta derivación puede ser de oficio o a instancia de cualquiera de las personas implicadas como partes procesales. El proceso no puede suponer ninguna limitación al ejercicio de los derechos que la Ley de Enjuiciamiento Criminal y el Código Penal reconoce a las partes. En todo caso, el derecho a la defensa debe quedar garantizado.

Entendemos que la decisión sobre la derivación hacia el procedimiento mediador deberá tomarse por el MF, de oficio o a instancia de las partes o del equipo técnico, sobre todo teniendo presente la expectativa de futuro sobre la atribución al mismo de la fase de investigación. Para la derivación del caso, el juez o el fiscal podrán solicitar informes previos de manera oral o escrita al Servicio de mediación.

e) Flexibilidad. El proceso de mediación debe ser flexible en cuanto a los plazos específicos para las entrevistas individuales y la conclusión del proceso. No obstante, se establecerán plazos temporales para la suspensión del proceso penal durante el desarrollo de la mediación, así como obligaciones del mediador para que informe periódicamente de su evolución. Hay que incorporar la mediación a la suspensión de los plazos para la prescripción. En base a este principio de flexibilidad se dará primacía a la reparación real sobre la simbólica, y en todo caso, a los criterios de las partes sobre la forma más adecuada de terminar el proceso, sin que de ninguna manera la determinación del contenido reparador exigido por la víctima pueda suponer una pena que exceda de las previsiones establecidas en el código penal.

f) Bilateralidad. En correlato lógico de la filosofía subyacente en la mediación, ambas partes tienen oportunidades para expresar sus pretensiones, sin más limitación que la establecida por el mediador para el buen desarrollo de las sesiones. Esto no impide que la mediación se desarrolle sin el encuentro dialogado y presencial de la víctima con el acusado. Puede existir conciliación entre las partes a través de un proceso de entrevistas individuales si es voluntad de la víctima no encontrarse con el acusado. En todo caso, deberán expresar sus posiciones y voluntad de reparación y de aceptación de las mismas ante el juez en el acto del juicio oral, o en cualquier otro momento procesal que ponga fin al procedimiento penal.

En estos supuestos, el mediador en informe dirigido al juez deberá expresar los motivos por los que no ha sido posible el encuentro dialogado, y en todo caso, los fundamentos técnicos por los que considera que la conciliación ha sido posible. Por otro lado, este principio deja abierta la posibilidad de que intervengan en la mediación otras personas distintas de la víctima o victimario, y que estén vinculadas a la situación-conflicto. No obstante, deben valorarse la simetría de las relaciones y los objetivos que se pretenden en orden a la conciliación víctima-acusado, como forma de resolución del conflicto delictivo.

10. En principio, no se debería excluir ninguna infracción. Hay que estar a las circunstancias de cada caso, sobre todo, a la posición emocional y a las condiciones de igualdad en que se encuentren las partes para ver si es posible o no el desarrollo de la mediación. De manera que la derivación a mediación no debe responder a criterios objetivos que atiendan exclusivamente a los tipos penales, sino que debe tomar en consideración el criterio subjetivo de la presencia como sujeto pasivo en el supuesto de víctimas que sean personas físicas, y con vulneración de derechos eminentemente personales.

En cuanto a las faltas, la mediación puede ser de aplicación en todas menos en las recogidas en el Título III, faltas contra los intereses generales (Art. 629 a 632 del Código Penal) y las recogidas en el Título IV, De las faltas contra el orden público (Art. 633 a 637 del Código Penal).

Más allá de estas conclusiones, que resultan básicas, existen cuestiones que siguen generando ciertas controversias interesantes, tanto sobre la posibilidad de derivar a mediación cierto tipo de infracciones, como los *delitos de peligro en los que no existe una víctima concreta* (delitos contra la salud pública, mas conocidos como delitos de tráfico de droga), los delitos de *violencia de género*, dada la prohibición expresamente incluida en el Art. 44. 5 de la LO 1/2004, pese a las reiteradas críticas al respecto manifestadas por profesionales expertos en este ámbito procedentes de los mundos de la justicia, el trabajo social o psiquiátrico, entre otros, para ciertos supuestos, los delitos de *atentado, resistencia o cometidos por funcionarios públicos*, (por la propia desigualdad institucional en que se pueden encontrar las partes), aquellos casos en los que *existan varios acusados* y solo una parte quiera someterse a la mediación, las dudas que puede plantear la derivación en el supuesto de que el acusado sea *reincidente* o bien, por último, cuando la *víctima sea menor de edad o incapaz*.

4. LA EXPERIENCIA ARAGONESA

En el mes de diciembre del 2007 se producen en Zaragoza las primeras reuniones preparatorias, entre los miembros de ¿Hablamos?, el vocal del CGPJ, Félix Pantoja, que impulsa y avala las experiencias que se van iniciando, Julián Ríos, como miembro de la Asociación para la Pacificación que se ha encargado de redactar el protocolo tipo de mediación en las distintas fases del proceso penal, los representantes de la fiscalía aragonesa y las juezas que nos disponíamos a emprender en los juzgados respectivos la mediación, en fase de instrucción, Soledad Alejandre, titular del Juzgado de Instrucción nº 4 de Zaragoza y yo misma, como titular del Juzgado mixto nº 2 de Calatayud.

Tras el estudio de toda la documentación existente en aquel momento sobre esta materia, los mediadores aragoneses habían elaborado un detallado protocolo. Decidimos introducir en el mismo ciertas modificaciones: en efecto, conociendo las características específicas de cada Juzgado, e incluso de cada partido, basándonos en las respectivas oficinas judiciales y su composición, así como las facilidades y dificultades de cada uno, consensuamos la forma de proceder.

Debe tenerse en cuenta a la hora de emprender este tipo de iniciativas de las dificultades generadas por la ausencia de una cultura de la mediación. Toda nueva expe-

riencia es difícil, debido fundamentalmente a los cambios que implica, el esfuerzo añadido al ritmo ordinario de trabajo del juzgado, sobre todo para los miembros de la oficina judicial, pero también para los profesionales del derecho y los actores implicados en su conjunto. Ante las lógicas dudas e imprevistos que pueden surgir, y en ausencia de ley, es imprescindible poder basarse en un documento común a todos los operadores, que contenga las líneas básicas y principales de actuación.

A continuación se expone el esquema en versión resumida del protocolo seguido en Calatayud, para el trámite de **Diligencias previas** (Art. 774 y ss de la LECr), explicando cada una de las fases:

1. Fase de contacto

— Existencia de una **lista tasada de delitos** susceptibles de someterse a mediación, tras el acuerdo alcanzado con el Ministerio Fiscal. Posibilidad de derivación acordada por la juez con el consentimiento del Fiscal.

— **Información a la víctima por la Juez de la existencia de la experiencia piloto y posibilidad de someter el proceso a la mediación penal.** Contando con su consentimiento, por escrito, se procede, en la primera declaración de la persona imputada, a informarle y ofrecerle la posibilidad en el mismo sentido (junto a su Letrado/a). La persona imputada podrá entrevistarse de forma reservada con su Letrado/a, a fin de que le informe del proceso a seguir y de las consecuencias de la mediación.

— Si ambas partes acceden, el funcionario encargado de la tramitación del caso, lo pone en conocimiento de ¿Hablamos? Se elabora para ellos una copia del expediente con los datos esenciales, como las copias de la denuncia, las declaraciones, informes periciales que contengan algún dato de relevancia, etc.

— Comienza el **contacto con ambas partes por parte del Equipo de mediación**: en principio, es telefónico, exponiendo con claridad en qué consiste la mediación (definición básica de encuentro con la víctima basado en el diálogo y reconocimiento, al menos parcial, de los hechos), proceso (entrevistas personales con las dos partes, y una conjunta), condiciones (reconocimiento de hechos, asunción de la reparación del daño, renuncia a cualquier tipo de violencia frente a la víctima, escucha y diálogo con ella, si procede), y las consecuencias (reparación del daño, reconocimiento de hechos, apreciación de atenuante). Ante la respuesta de ambas partes, se realiza una sesión inicial, individual con cada una de ellas, para que manifiesten su conformidad a participar en la mediación, a cuyos efectos se firmará un documento de consentimiento informado.

— **El plazo para la realización de la mediación**, tanto en las Diligencias Previas como en el Juicio de Faltas, es de un mes desde la firma del consentimiento informado. No obstante, se puede ampliar el plazo, a petición del Equipo de mediación, cuando existan serias posibilidades de llegar a un acuerdo y para ello sea necesaria su ampliación (principio de flexibilidad).

2. Fase de acogida

— Se inicia cuando las dos partes han consentido iniciar el procedimiento. Consiste en una entrevista individual con cada una de las partes en conflicto. Se les informa del contenido y naturaleza del proceso de la mediación: partes que participan,

duración estimada, forma de realización, normas y funciones del mediador (neutralidad, imparcialidad, confidencialidad y objetividad), así como los posibles efectos e incidencias en el procedimiento judicial.

— En estas entrevistas individuales el Equipo de mediación conoce de las partes la percepción de los hechos, vivencias, emociones, miedos, actitudes y posibles consecuencias en relación con la otra parte, así como el interés, necesidad y capacidad para someterse al proceso. La persona mediadora debe conocer de la persona acusada su situación específica con la justicia y los posibles beneficios que puede lograr, así como el nivel de responsabilidad asumido respecto del delito y las consecuencias.

— De la víctima puede tener conocimiento de las emociones, daños padecidos, consecuencias derivadas del delito y necesidad e interés en ser reparada. Con esta información, la persona mediadora valora si procede o no iniciar la fase de encuentro dialogado, con base en la existencia del conflicto y su dimensión, observando que la mediación no sea perjudicial para ninguna de las partes y que el verdadero interés de las partes sea el de buscar una solución al conflicto, basado en el diálogo, el respeto, el reconocimiento de la verdad y la reparación.

3. Fase de encuentro dialogado

Esta fase consiste en la entrevista conjunta con las dos partes, si ambas lo desean y la persona mediadora lo considera posible, puesto que es posible llegar a un acuerdo sin que la víctima y la persona infractora se vean físicamente, utilizando otras formas de comunicación indirectas. Esta fase puede durar una o varias sesiones, según la complejidad del caso, la situación emocional de las partes o el número de víctimas. Se aplican las técnicas de la mediación controlando los niveles de tensión, asegurando a las partes el uso de la palabra, aclarando opiniones, resumiendo y traduciendo las mismas.

4. Fase de acuerdo

— Después del encuentro dialogado, y si las partes alcanzan una decisión común basada en su convicción e interés, se redacta un documento en el que quede plasmado el Acuerdo de reparación, que llevará implícito un «Plan de reparación». En caso que se concluya sin acuerdo, el Equipo de mediación informará de esta circunstancia al Juzgado, respetando la confidencialidad de lo tratado.

— El documento que acredite que la mediación se ha desarrollado convenientemente, el número de sesiones y otros aspectos fundamentales, se firmará por las partes y por los representantes legales de alguna de ellas, si los hubiere, entregándose una copia a cada una de ellas, al Ministerio Fiscal y al Juzgado de Instrucción.

— Remitido el acta de acuerdo y si se hubiese finalizado la práctica de diligencias informativas necesarias, el Juzgado de Instrucción dictará Auto de Procedimiento Abreviado, con traslado a las partes a fin de que procedan conforme al art. 780 de la LECr.

— En caso de formular escrito de acusación, y a fin de valorar penológicamente el acuerdo alcanzado, podrá plantearse por el Ministerio Público, por el/la Letrado/a de la defensa y de la acusación particular, en su caso, que se proceda conforme a lo dispuesto en el art. 784.3 de la LECr., bien mostrando la defensa su conformidad con

el escrito de calificación del Ministerio Fiscal o redactando nuevo escrito conjunto de calificación en el que se recojan los términos del acuerdo alcanzado y las variaciones que procedan en la calificación y valoración penológica de los hechos.

Todo lo expuesto hasta este momento es, a grandes rasgos, **aplicable al Juicio de Faltas**, teniendo en cuenta que, por sus propias características, cabe que las partes no acudan al mismo (de forma que no se ejercita el principio acusatorio ni la pretensión de condena) o bien, que el acuerdo alcanzado entre las mismas sea expuesto en la vista. En estos casos, a los efectos de la calificación de los hechos y de la pena a imponer, se valorará el acuerdo alcanzado en los términos del art. 638 del Código Penal.

3.1 Conclusiones

De todo lo expuesto podemos extraer algunas enseñanzas: por un lado, resulta esencial llevar a cabo todas las reuniones informativas que sean necesarias: con las personas que trabajan en el juzgado, (funcionarios, secretarios judiciales, fiscales y jueces), con los profesionales del derecho (abogados, procuradores), o de otros sectores (como los trabajadores de los servicios sociales), dada su mutua relación tanto con el juzgado como con los ciudadanos. En el caso de Calatayud, las reuniones con los abogados fueron muy fructíferas, dado que desde el principio vivieron el proyecto con ilusión y auténtica implicación en el mismo. Su apoyo fue, y es, muy importante, para ir despejando obstáculos y encontrar nuevas formas de actuación en casos específicos.

Debe tenerse como singularidad destacada del partido judicial de Calatayud que responde a un modelo fundamentalmente *rural*, lo que implicaba desde el principio contar con dificultades que no existen en los modelos de intervención en tejidos urbanos. Partiendo del esfuerzo que suponía para los mediadores el propio desplazamiento desde Zaragoza para llevar a cabo las entrevistas con los participantes, los casos de extranjeros —ante la ausencia de intérprete asignado con carácter fijo al juzgado— o el propio tipo de conflictos, donde puede resultar más dificultosa la *empatía con el otro* (existen con frecuencia situaciones enquistadas, remotas en el tiempo, con implicación de familiares mas o menos cercanos, vecinos, etc.), así como la existencia de prejuicios arraigados, mayores dosis de miedo ante lo desconocido o novedoso, etc.

Por otro lado, también resulta muy importante señalar como gran dificultad la incidencia negativa de una mayoritaria visión restringida acerca del principio de legalidad, como antes señalábamos, las visiones burocratizadas imperantes sobre el propio proceso, la aparente inamovilidad de los roles asignados a cada participante por el imaginario social, y en definitiva, la enorme resistencia a los cambios, partiendo de la realidad existente como la mejor posible, cuando dista mucho de serlo (pensemos, por ejemplo, en la supuesta protección o trato dispensado a las víctimas).

Ello no obstante, quizás el aspecto más relevante no deja de ser el tratar de llevar a la realidad una forma de intervención diferente y generar otras posibilidades, que verdaderamente cuestionen e impugnen la realidad punitiva. Siguiendo el Informe elaborado por la asociación *¿hablamos?* elaborado con el objeto de valorar, al cabo de un año, las experiencias en Zaragoza y Calatayud, el porcentaje de casos que han finalizado con acuerdo cuando se ha realizado la mediación es de un 67%, frente a un 33% sin acuerdo, mientras que el porcentaje de casos en los que las partes han llega-

do a un acuerdo cuando han llegado a la fase de encuentro alcanza el 80% frente al 20% sin acuerdo.

Más allá de los datos, la asociación utiliza un árbol, en forma de caligrama, que muestra las palabras con las que los ciudadanos que intervinieron en la mediación nombraban sus sentimientos y emociones, antes, durante y después del encuentro, siendo realmente conmovedor constatar el cambio en aquellos, (comenzando, por ejemplo, con las voces *miedo*, *humillación* o *rabia*, para describir el *antes*, transcurriendo por el *riesgo*, *perdón* o *reflexión* durante la fase de encuentro, y acabando con el *agradecimiento*, *la serenidad*, *profundidad* o *satisfacción* tras la experiencia ultimada).

Por último, a pesar de los obstáculos habidos, también es justo reconocer el apoyo y comprensión recibidos, que ha sido, con mucho, la mejor compensación. No es posible nombrar a todas las personas, pero es cierto que este tipo de iniciativas suponen el encuentro entre ciudadanos que proceden de diversas profesiones, y están unidos desde la sensibilidad en la lucha en la humanización de la justicia. En el mismo sentido, se facilita una oportunidad para romper la distancia creciente e imperante entre jueces y abogados, entre otros actores, y comprender que lo importante no es tanto el concreto trabajo que se hace, sino el lugar desde el que se quiere desarrollar. Quizás pueda afirmarse que para todos los implicados, resulta una fuente de aprendizaje continuo, viviendo como protagonistas el inmenso esfuerzo que supone impulsar transformaciones o cambios dentro de *las instituciones*.

Por último, me gustaría acabar este trabajo con una reflexión de un escritor inglés, Stephen Spender⁸: *Jamás somos enteros, porque vivimos en el tiempo. La perfección implica llegar a una meta y quedarse en ella. Pero nunca llegamos a ninguna parte en realidad, y no nos detenemos hasta que estamos muertos... Los seres humanos se mantienen juntos por la energía de movimiento que realizan en dirección a sus ideales compartidos. La dirección existe en el movimiento, que es la vida. Detenerse sería morir.*

BIBLIOGRAFÍA

- CHRISTIE, N., *La industria del control del delito*, Ed. Del Puerto, 1993.
- DE GIORGI, A., *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*, Virus Editorial, Barcelona, 2005.
- DE GIORGI, A., *El gobierno de la excedencia*, Ed. Traficantes de Sueños, Mapas. Madrid, noviembre del 2006.
- FERRAJOLI, L., *Derechos y Garantías. La ley del más débil*, Ed. Trotta, 1999.
- GARLAND, D., *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2005.
- MIRADA ESTRAMPES, M., «El populismo penal». Revista Jueces para la Democracia, Información y Debate nº 58. Marzo, 2007.
- Observatorio del Sistema penal y los Derechos Humanos de la Universidad de Barcelona. *El populismo punitivo. Análisis de las reformas y contrarreformas del sistema penal en España (1995-2005)*, Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 2005. También disponible en documento electrónico disponible en <http://www.libertysecurity.org/article989.html>.
- OLIVAS DÍAZ, A., «En tiempos oscuros», ponencia presentada en las *Jornadas Juzgados de Pueblo (Xornadas Xulgados de Pobo)*, organizadas por la asociación Jueces para la Democracia, celebradas en Pontevedra, 23 y 24 de noviembre de 2006, Inédito.

RODRÍGUEZ, E., *El gobierno imposible. Trabajo y fronteras en las metrópolis de la abundancia*, Ed. Traficantes de Sueños, Madrid, 2004.

SÁEZ VALCÁRCEL, R., «La inseguridad, lema de campaña electoral», *Revista Jueces para la democracia*, Información y debate, núm. 45, noviembre 2002.

WACQUANT, L., *Las cárceles de la miseria*, Ed. Alianza Ensayo. 2000.

NOTAS

1. El Fiscal y la Mediación. Ponencia en las Jornadas Transfronterizas sobre Justicia Restaurativa. Donosti, 31 de enero del 2008. Tanto este artículo como otros relacionados se pueden consultar en www.bitartoki.com

2. Datos extraídos de Díez Ripollés, J. L., «Algunos rasgos de la delincuencia en España a partir de comienzos del S. XXI», *Revista Española de Investigación Criminológica* nº 4, 2006, pág. 2 y ss. Disponible en <http://www.criminologia.net>

3. En este sentido, ver la contundente crítica que, entre otros, realiza Manuel Miranda en su artículo «El populismo penal» cuando incide en la responsabilidad de jueces y fiscales en el referido aumento de presos en el territorio español», *Revista Jueces para la Democracia, Información y Debate* nº 58, marzo, 2007.

4. HABERMAS, Jürgen, *Moralidad, Ética y Política. Propuestas y críticas*, Alianza Editorial, 1993.

5. OLIVAS DÍAZ, Amaya, «El movimiento de ocupación en el ordenamiento jurídico», *Revista Jueces para la Democracia* nº 57, diciembre, 2005.

6. WACQUANT, Louis, *La miseria de las prisiones*, Ed. Alianza Ensayo, 2000.

7. Sería deseable que el proyecto legislativo contara en su elaboración con las Asociaciones de Mediadores, aspecto omitido por el momento, y que se pudiera ir más allá de la mera «mediación intrajudicial», confiando de forma auténtica no solo en el criterio de selección de los casos por el Fiscal sino también, y sobre todo, por las partes en conflicto, como auténticos protagonistas del mismo. Como expone Carlos Piñeyro: *Esta participación del tejido asociativo en la ley resulta fundamental para que riquezas actuales como el protagonismo de las entidades, la gratuidad entendida por vocación o falta de interés comercial para llegar al acuerdo, la vocación y compromiso por lo público, la responsabilidad de las partes para decidir sobre su conflicto...etc.aparezcan en la ley y no se pierda la frescura del momento, algo a lo que va muy unido que si bien la mediación cualifica y mejora la justicia retributiva actual, lo cierto es que la justicia restaurativa se da de bruces con el actual sistema y que lo ideal sería su superación.*

8. Spender, Stephen, *Un mundo dentro del mundo*, Ed. El Aleph, Barcelona, 2002.

LA POESÍA RELIGIOSA DE MADUREZ DE MIGUEL LABORDETA

Juan Francisco SÁNCHEZ LÓPEZ

Profesor-tutor del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión Caspe

1. INTRODUCCIÓN

Quien haya frecuentado los versos de Miguel Labordeta (1921-1969) habrá podido comprobar cómo el universo poético del escritor aragonés no experimenta apenas cambios desde su libro inicial, *Sumido 25* (1948), hasta *Autopía* (1972, 1983b), poemario póstumo reconstruido por la crítica. En efecto, la producción entera del poeta gira entorno a unos cuantos ejes temáticos —*claves circulares*, en acertada expresión de R. Tello¹— que Labordeta irá modulando, con diversos grados de profundidad y sirviéndose de diferentes recursos expresivos, a lo largo del tiempo.

Una de estas *claves circulares*, la fundamental en nuestra opinión, es esa honda inquietud existencial que parece desprenderse de la mayoría de sus composiciones. «El gran conflicto de Miguel —ha señalado su hermano J. A. Labordeta— es de orden metafísico: —¿Qué hago aquí?—, se interroga»². Y es justamente de esta orientación metafísica y existencialista de su poesía de donde se deriva la afanosa búsqueda de la identidad personal (presente en poemas tan emblemáticos como «Espejo», de *Sumido 25*, o «Retrospectivo existente», de *Violento idílico* [1949]), y de donde surgen, igualmente, sus continuas interrogantes acerca del sentido de la vida y el destino último del Ser, que si bien se hacen notar, según ha observado A. Pérez Lasheras³, en la etapa final de su obra, habían sido enunciadas ya con claridad en sus primeros escritos. Entre el joven de 1948 que formula la pregunta eterna «¿Para qué nacimos?» («Desnudo entero», *Sumido 25*) y el hombre maduro que, en vísperas de ser arrebatado por la muerte, sigue exclamando: «Para quién late / mi sangre / hacia su olvido?» («Eros», *Los Soliloquios*) no hay sólo un evidente paralelismo, sino un todo un leitmotiv poético que de manera tenaz, casi obsesiva, se reitera en múltiples ocasiones a lo largo y ancho de toda su obra, traspasando cualquier época o estilo.

Es claro que Labordeta comprendía muy bien que tales interrogantes nunca podrían hallar una contestación satisfactoria, y que su misión como creador consistía, por tanto, en permanecer «En lo alto del Faro (...) / hundiendo su cabeza en el pasmo del Ser/ sabiendo de antemano que nada es la respuesta» («La voz del poeta», *Transeúnte central*). Creemos que es de esta impotencia ante la falta de una respuesta racional al misterio de la existir de donde nace una suerte de inspiración religiosa de su poesía. Religiosidad —conviene aclararlo desde el principio— muy alejada de lo convencional, en la medida en que se mueve en una constante incertidumbre sobre la

existencia misma de la divinidad y asume con nitidez que no hay esperanza de una trascendencia individual más allá de la muerte.⁴

Esta orientación religiosa de la producción labordetiana es bien visible en *Sumido 25*. Son frecuentes en este su primer libro las imprecaciones a Dios (designado a veces como «Señor») o a unos míticos «dioses solares», a los cuales unas veces el poeta parece recriminar su lejanía y desamparo, mientras en otras ocasiones implora su ayuda o expresa su agradecimiento por los dones de la vida («Gratitud»). *Violento idílico*, su segundo poemario, acentúa la tendencia al nihilismo (presente ya en la obra anterior) y con ella la figura de Dios se difumina, sustituida por las «hermanas estrellas» («Plegaria del joven dormido») o la dimensión espacio-temporal de la naturaleza («Ateo»).

Las obras publicadas a continuación marcan, probablemente, la época de mayor distanciamiento y escepticismo con respecto a la idea de la divinidad. Así, en *Transeúnte central*, junto al sentimiento de «nostalgia» por un Dios definitivamente ausente («El poeta invoca en su sacrificio»), Labordeta expresará su cólera contenida ante el sinsentido de la existencia dirigiéndose a ese Dios mudo e indiferente a su angustia, al que designará, humorísticamente, como «Anciano enhebrador de estrellas» o «destructor Bromista incontenible» («Vocación de protesta»). Este humor se transformará en *Epilírica* —libro mucho más orientado hacia la poesía de tipo «social» que hacia la reflexión propiamente metafísica— en abierto sarcasmo: la repugnancia que le produce un mundo en el que dominan el sufrimiento, la estupidez y la barbarie moverá al poeta a enviar un contundente mensaje («Esto es un asco») a un supuesto Creador, desdeñosamente mencionado como «Magno Fabricante de narices y de pequeños locos mundiales» («La penúltima declaración del ilustre profesor sin chaqueta»).

El comienzo de la madurez del poeta —en los primeros años sesenta del pasado siglo— señalará el camino de retorno. Un sentimiento de profundo desamparo y soledad parece adueñarse en ese momento de Labordeta. Y es en medio de esta desazón, cuando el autor reinicia la búsqueda de un Dios que intuye como absolutamente necesario para dar significado a la existencia. Será entonces cuando el poeta, despojado de vanos artificios, escriba sus mejores y más inspirados versos de lo que, con propiedad, podemos llamar su poesía religiosa. En ellos Dios ya no será —como en etapas anteriores— un elemento tangencial de su inquietud metafísica, sino el centro de su angustiada meditación y el sujeto único de su esperanzada plegaria.

2. LAS CUARENTA PÚAS SENSITIVAS: EL POETA ANTE EL ABISMO

En 1961 Miguel Labordeta celebra su cuadragésimo aniversario. Es precisamente por estas fechas cuando por fin —transcurrida una década de su prohibición inicial por la censura— ve la luz *Epilírica*. En un encarte introductorio de esta primera edición el poeta, hablando de su situación personal en aquel tiempo, afirma lo siguiente:

El autor va a cumplir cuarenta años; es un tío viejo que aspira a vivir tranquilamente la segunda parte de su primera juventud (la segunda juventud comienza hacia los 55 ó 60, según él). [*apud* Lasheras-Saldaña, 1994, p. 30]

El tono jovial, desenfadado incluso, de este pasaje parece haber conducido a buena parte de la crítica a dar por válidas tales aseveraciones⁵. Sabemos, sin embargo, que los inéditos labordetianos de aquella misma época —publicados por primera vez en 1983 por C. Alonso y agrupados bajo el título de «Hacia la metalírica»— ofrecen un testimonio muy distinto. Muy al contrario de lo que parece desprenderse de su texto introductorio a *Epilírica*, aquel cuadragésimo cumpleaños (designado en sus poemas como las «cuarenta primaveras de trompeta sombría» [Labordeta, 1983, III, p. 11] o las «cuarenta [...] púas sensitivas» [*ibid.* p. 25], entre otras múltiples denominaciones, causó en el ánimo del poeta un tremendo impacto emocional, a duras penas mitigado con la esperanza de un tiempo futuro vivido en plenitud:

Serénate viejo tronco mío de cuarenta años —abandona lo imposible— aún puede haber minutos muy hermosos cuando la niebla evapora los sueños —despiertá-vamos— va a sonar la hora primera de la tarde.

[Labordeta, 1983b, III, p. 15]

Junto a esta llamada a aceptar serenamente el paso de la edad y a aprovechar el instante, otras composiciones de este período nos ofrecen una prueba inequívoca del resignado fatalismo con que el poeta, traspasados los umbrales de aquella emblemática fecha, encaraba el porvenir:

[...]
 mientras tanto esperemos la muerte
 con cuarenta
 años terribles 25
 proyecto en polvo sombras prende
 como un hombre
 bajo el otoño dulce
 entre los pinos de mi silencioso jardín.

[Labordeta, 1983b, III, p. 19]

Impresiona especialmente, por su pesimismo existencial, la evocación de la juventud perdida, cuyas más hermosas promesas han sido arrasadas por un tiempo voraz e inmisericorde:

[...]
 dime oh juventud mía de siempre
 en que jardín de abril dejaste
 tu abandono tus ojos melancólicos
 tus furiosos desiertos de amor 5
 vuelvo la mirada y contemplo
 las ruinas solitarias los perseguidos sueños
 que para nunca derramaron su brisa

perfumada de muchacha [...]

[Labordeta, 1983b, III, p. 10]

Es comprensible que sea en medio de este contexto de balance vital, transido de nostalgia, cuando el autor sienta la imperiosa necesidad de un Dios que, situado por encima del tiempo destructor y corrosivo, dé sentido a lo más hermoso y sublime de la vida. Por ello, su voz se alza ahora, angustiada y pura, en un desesperado intento de diálogo con esa divinidad que no parece responder a su llamada:

Si Dios no existes
 si tú Dios no existes tú
 si tú no estás Dios
 en la tormenta prodigiosa de los pájaros
 tu vaso de agua amargamente 5
 tu luz tu sombra tus muchachas
 llenas de de nunca para nada
 llenas de muerte para siempre.

[Labordeta, 1983b, III, p. 10]

Situado al borde del abismo, del insondable misterio del Ser, el poeta invoca a un Dios de cuya existencia no tiene certeza. El uso de la anáfora, el paralelismo y la repetición («si tú Dios no existes tú») en los primeros versos subraya la insistencia del poeta en una hipótesis desoladora. Desoladora por cuanto, como se pone de relieve en la segunda parte del poema (vv. 5-8), la posible inexistencia de la divinidad conduce a un mundo sin sentido, en el que ni el dolor ni la dicha («tu luz tu sombra») ni la belleza o el amor («tus muchachas») tienen razón de ser. De ahí que la composición concluya con unos versos finales («llenadas de nunca para nada / llenas de muerte para siempre») que son expresión del anonadamiento más absoluto.

Tal como señalábamos con anterioridad, el lenguaje poético empleado por el autor se ha hecho más franco y directo. Aun así, no se renuncia a la utilización de imágenes de tipo surrealista («la tormenta prodigiosa de los pájaros») y símbolos (como el «vaso de agua», es decir, el don de la vida) que más tarde reaparecen en otros poemas. Ocasionalmente, el descoyuntamiento sintáctico («tu vaso de agua amargamente» = «tu vaso de agua amarga») anticipa uno de los procedimientos más característicos de la etapa de la metalírica.

La hipótesis de la inexistencia de Dios vuelve a plantearse en otro de los poemas de Labordeta de esta misma época. La composición, más amplia y elaborada, se abre con una evocación de acontecimientos y sorprendentes imágenes que no son, en su conjunto, sino una aposición explicativa del último verso del fragmento («la vida»):

Ese nacimiento esa
 fecha turbadora ese misocreado⁶
 fondo de relámpago habitado
 de rayo florecido de luces
 que tiemblan al anochecer entre los besos 5
 y el aullido de trenes lejanos
 la vida.

[Labordeta, 1983b, III, p. 30]

El poeta parece situarse en este pasaje en el anochecer de una ciudad desde donde contempla el agitado espectáculo de la vida («fondo de relámpago habitado»), concebida como un ciclo inacabable en el que la gente nace, muere («esa fecha turbadora») o se ama («entre los besos») sin que nada a su alrededor se detenga. Y es precisamente ante esta contemplación del gozo y la tristeza de la vida, ante ese perenne torbellino de «luces que tiemblan al anochecer» y «el aullido de trenes lejanos» cuando el autor, privado de un fundamento racional que haga entendible el misterio

de la existencia, siente otra vez sobre sí el espanto de un mundo sin Dios y, por ello mismo, el vértigo, ante el abismo del sinsentido:

Si tú Señor no estás en los otoños
¿qué haré con mi corazón a cuestras?
¿qué haré con mi vida imaginaria?

[Labordeta, 1983b, III, p. 30, vv. 6-8]

El fragmento que da inicio a esta segunda parte del poema incluye significativos hallazgos en los que merece la pena detenerse. La referencia a «los otoños» constituye, por un lado, como es habitual en la poesía de Labordeta, la evocación de un paisaje en que se simboliza la dulzura y la belleza; por otra parte, es inevitable relacionarla con la «edad otoñal» del poeta, el momento mismo donde se inicia su decadencia vital y en el que, precisamente, la ausencia de Dios resulta más demoleadora. Las dos preguntas retóricas que vienen a continuación cobran así pleno sentido en la mente del poeta: ¿de qué sirve entonces la carga de dolor y el sufrimiento («mi corazón a cuestras») o qué sentido tiene una existencia fantasmagórica que no conduce a ninguna parte («mi vida imaginaria»)?

En los versos que vienen a continuación se acrecienta, junto con la melancolía, una vívida sensación de abandono y desesperanza. Carente de su sostén esencial, todo un mundo de preciada belleza («los jardines del niño inverosímil») y afán de conocimiento («luz en mi muerte imaginaria») se desmorona bruscamente hasta abocar al «pasajero» —tal vez un trasunto del propio autor o, por extensión, de cualquier ser humano— al caos más absoluto.

si tú no inventas los jardines del niño inverosímil
si no hay luz en mi muerte imaginaria 10
si tú no existes si tú si tú
si Dios no existes en la tormenta
el vacío el vacío el infierno del pasajero
arribando a la nunca, viniendo yendo
no sé de qué de adónde desnaciendo 15
en el nunca en el confín remoto de la nada

[Labordeta, 1983b, III, p. 30]

Como en la composición precedente, el uso continuado de la anáfora y el paralelismo actúa como un martilleo que pone de relieve el asunto fundamental que se está dilucidando; la zozobra espiritual del poeta se manifiesta una vez más en el uso de repeticiones («si tú si tú» / «el vacío el vacío») y, sobre todo, en esa asíndetica enumeración de acciones («arribando... viniendo... desnaciendo' [muriendo]»), que, en gradación creciente, conducen a un vagar sin brújula ni rumbo, y en última instancia, al aniquilamiento

Llegados a este punto, podemos observar que el poema se ha dirigido, al igual que en el caso anterior, hacia un callejón sin salida. Es entonces cuando Labordeta, sobreponiéndose a la desolación y el absurdo, decide lanzar una vehemente súplica final, un grito de socorro (pero también de rebeldía), para tratar de escapar del «pozo negro» del absurdo:

Sálvanos Señor y existe

[Labordeta, 1983b, III, p. 30, v. 17]

Hay en esta sorprendente invocación final del autor una indudable reminiscencia unamuniana.⁸ Al igual que en el caso del escritor vasco, el tema de la existencia de Dios suscita en Labordeta una pugna *agónica* entre la razón, que conduce al escepticismo, y un deseo irrefrenable de sentido, que —más allá de lo racional— busca un Ser último en el que anclar sus esperanzas.

3. EL DIOS ANHELADO

De esta ansia infinita de un Creador que dé fundamento al mundo surgen otros dos poemas que constituyen la culminación de la poesía religiosa de madurez del autor. Elaborados ambos, en sus primeras versiones, en torno a 1961 —según confirma la ordenación cronológica establecida por C. Alonso Crespo⁹— gozarán, a diferencia de los estudiados en el apartado anterior, del privilegio de ser publicados en vida del poeta (1963).¹⁰ La lectura de estas dos composiciones permite concluir que el autor está, por aquella época, muy lejos de haber alcanzado seguridad o certidumbre alguna con relación a los temas capitales de su preocupación metafísica. No obstante, el sentimiento de angustia o desolación de la etapa precedente se halla ahora bastante mitigado. En su lugar nace ahora la estoica calma del que sabe bien que no puede sustraerse a un destino implacable y, pese a ello, se niega a renunciar del todo a sus anhelos.

El primero de estos poemas lleva, en su versión definitiva, el título de «Balada desde luego». Tal denominación dista mucho de ser arbitraria: la composición entera constituye, como veremos, un canto pausado y de emoción contenida («balada») en el que el tema central de la obra se analiza desde la perspectiva de un futuro incierto («desde luego», esto es, «desde más adelante»). Y ese tema esencial no es otro que la invocación a la divinidad para que haga visible su presencia en la realidad del mundo y traiga consigo la certeza de que la existencia no es un mero devenir en el vacío:

dime que vendrás antes de que la luna muera
antes de que el mundo perezca y se difunte
dime que has de venir con los primeros pájaros
antes de que los soles se destruyan para siempre
en la furia de los silenciosos animales agonizantes

5

[Labordeta, 1975, p. 71]

Estos versos primeros de la composición evocan la llegada de una futura catástrofe cósmica que supondrá la destrucción inexorable del universo y cuanto en él se contiene. Ante un mundo que surge, se desarrolla y perece, indiferente al dolor («silenciosos animales agonizantes») y sin objeto alguno, el poeta reclama la venida, casi mesiánica, de un Dios que antes de la consumación de los tiempos, en el simbólico amanecer de una tierra nueva («con los primeros pájaros»), inaugure una era de plenitud y libertad.

En los versos siguientes el interés del poeta se desplaza de la naturaleza al misterio insondable de la existencia humana, analizada desde la propia conciencia individual del autor:

si tú nos creaste de tu nada para palpar el tiempo que nos mata
 si de tu nada nos hiciste vivir gota a gota el espléndido vacío
 la sombría tempestad de estos juegos maravillosos y aborrecibles
 dime que vendrás que has de venir al menos a traer
 la inédita alegría de tus recién nacidos jardines paradisíacos
 sobre la abrasada herida de los hermosos días delezna- 10
 bles
 donde el oscuro humano vestido de cadenas
 de libertades de rigurosas prisiones
 atormentado viajero en el amanecer de tu nunca
 contempla el horizonte indiscutible
 de su futura caja de madera
 oh silencioso Tú 15

[Labordeta, 1975, pp. 71-72]

Partiendo de la imagen de un Dios creador *ex nihilo* —una de las escasas reminiscencias bíblicas de la poesía religiosa labordetiana— forjador del tiempo destructivo («que nos mata») y causa del ambivalente fenómeno de la vida («estos juegos maravillosos y aborrecibles»), esta segunda parte del poema se vertebra sobre la antítesis entre la «inédita alegría» de unos misteriosos «jardines paradisíacos», que sólo existen en los deseos del poeta, y la «abrasada herida de los hermosos días delezna- bles», esto es, la desazón ante la incertidumbre y fugacidad de la existencia real. Porque es justamente en este mundo de la realidad donde el ser humano, prisionero de un destino atroz e inevitable, se convierte en un «atormentado viajero» sin ninguna meta ni esperanza («en el amanecer de tu nunca») y sin otra certeza que la perspectiva de una muerte más o menos próxima («su futura caja de madera»).

Es difícil determinar con exactitud la naturaleza de esos «recién nacidos jardines paradisíacos» que el poeta reclamaba con tanta vehemencia a Dios. ¿Podrían suponer quizá la esperanza, por mínima que fuese, de una transcendencia más allá de la muerte? Merece la pena rescatar, a este respecto, un pasaje revelador de «Réquiem desconocido», primera de las versiones del poema que ahora analizamos, en el que Labordeta designa ahora al *viajero* de la composición anterior como «caminante», y se dirige a Dios con el apelativo de «capitán» o el ya visto de «silencioso»:

desde mi humilde oficina de filántropo maldito
 dirijo mis mensajes al capitán silencioso:
 Oh silencioso. Dale pues a este caminante su angustia preferida [...]

su inédito sufrimiento en oculta felicidad paradisíaca
 dale mi vaso de amargura su privado veneno
 pero dale también antes de desaparecer en el abismo de los siempre
 que en el signo de tu mano le amanezca
 y el mundo y esa vida tiempo oscuramente en ti tengan sentido [...]

[Labordeta, 1983b, III, p. 38, vv. 17-24]

El testimonio de este fragmento nos permite comprender que el poeta no confiaba en la posibilidad de una existencia ultraterrena. Para él, el ser humano, en cuanto conciencia individual, está abocado al aniquilamiento («a desaparecer en el abismo de los siempre»). De manera que los anhelados *jardines paradisíacos* no pueden ser otra cosa, a nuestro entender, que la consecución de una vida en plenitud en la que la

presencia divina abra paso a la luz («que en el signo de tu mano le amanezca»), símbolo del conocimiento último de las cosas, y en la que la existencia humana y el universo entero alcancen una razón de ser como parte de un ignoto plan o proyecto del propio Dios o quizá como integrantes de la propia esencia divina («y el mundo y esa vida tiempo oscuramente en ti tengan sentido»).

«Balada desde luego» termina con la invocación a un «silencioso Tú». Como si de una premonición se tratara, el amoroso requerimiento a Dios de Miguel Labordeta, incluido en dicho poema, no encontrará respuesta¹¹. Mas la réplica del autor ante ese cerrado silencio no será la ira ni la desesperación, como en etapas precedentes, sino una lúcida resignación que le conducirá al agradecimiento.

Surge así el segundo de sus grandes poemas religiosos, el titulado «Plegaria insuficiente de este señor calvo», en cuya denominación va ya implícita la idea de que tanto en lo referente a su finalidad, como en su estructura, está organizado en forma de oración, una oración que incluso, como tendremos ocasión de comprobar, concluye con un solemne «amén»

Por su temática esta composición recuerda bastante a «Gratitud» de *Sumido 25*, su poemario inicial. En ambas obras el autor manifiesta su reconocimiento por haber recibido el don de existir, y con él, la posibilidad de gozar de todo lo hermoso y sublime de la vida, a pesar de cuantas limitaciones y amarguras lleva aparejadas tal experiencia

No obstante, las diferencias estilísticas entre ambos poemas son notorias: si en «Gratitud» (1948) el poeta se dirigía a unos míticos «dioses solares» o «espíritus fluviales de la sangre» utilizando un lenguaje entre expresionista y surrealista, no exento a veces de retoricismo, en esta obra de madurez el poeta se dirigirá a un Dios único y personal, y sin renunciar al uso de procedimientos vanguardistas, se servirá a veces del lenguaje coloquial y de la ironía o el humor, ese tierno humor labordetiano presente ya en el título, que sin restar un ápice de hondura y emoción al poema, lo despoja de una excesiva solemnidad y lo hace más próximo, ya desde su inicio, al sentir de los lectores:

gracias aunque luego me hundas en tu nada impasible
 pues me engendraste gratis un fugacísimo relámpago
 para mi pequeño corazón libre un instante luz
 contemplo el silencio de las noches y las majestuosas montañas
 y la estrella polar sobre los mares y el dramático bucear 5
 de los seres y la alegría de los dulces amantes
 y el crepúsculo de los filantrópicos vagabundos
 y las mañanas sin propietario fijo
 que ruedan velozmente buscando la brújula
 de tu amor de tu amor inalcanzable 10
 ¡oh desdeñoso padre de silencios!

[Labordeta, 1975, p. 69]

Imágenes e ideas, si no halladas, al menos entrevistadas en otros poemas de Labordeta sobrevuelan esta primera acción de gracias que abre su plegaria: la aceptación de la muerte como aniquilamiento («la nada impasible») y la nítida conciencia de lo efímero de la vida, designada como «un fugacísimo relámpago»¹² o «un instante luz»

que se ha dado al poeta gratuitamente («gratis»), sin finalidad ni sentido precisos, pero que, aún así, vale la pena por todo lo hermoso que contiene, como la contemplación de la naturaleza o el amor («los dulces amantes»). Hasta la vejez próxima del poeta —evocada en ese «crepúsculo de los filántropicos vagabundos»¹³— es también un tiempo de madurez que se dispone para la ofrenda. Y junto a ese «crepúsculo» metafórico, pero también real, de un atardecer cualquiera, toda esta serie de elementos positivos de la existencia concluye con una mención a la belleza del despuntar de un nuevo día, que el autor se permite denominar como «las mañanas sin propietario fijo», expresión humorística que resalta la sencillez de la hermosura natural, al alcance de todos los seres humanos.

Frente a todo ello, Dios aparece como un «desdeñoso padre de silencios», un creador ausente y mudo, impasible a la necesidad que de Él, de su «brújula de amor», tienen todos los seres para poder cobrar sentido. No es de extrañar, por tanto, que sea en este contexto de implícito reproche en el que el poeta se permita, al menos, recordar a ese Dios indiferente y esquivo los aspectos más negativos de la existencia:

Gracias a ti el tiempo nos agujerea y nos destruye golosamente
y las menesterosas jornadas se invaden de tu ausencia
mientras llueve en las abandonadas campiñas y sobre las horrendas
[ciudades]

[Labordeta, 1975, p. 69, vv. 12-14]

Lo más destacable de este fragmento no está, por supuesto, en la nueva alusión a la dimensión temporal que horada y aniquila cada instante, sino en esa imagen de desolación y desamparo, presidida por la lluvia, en que queda el ser humano en los momentos difíciles («las menesterosas jornadas») sin la certeza de la existencia divina. Por eso el poeta introduce un cambio de paisaje: frente a las «majestuosas montañas» o «la estrella polar sobre los mares» de los versos iniciales de la composición, surgen ahora, en su lugar, «las abandonadas campiñas» y las «horrendas ciudades».

El poema alcanza en este punto su recta final. Es el momento del balance. Labordeta establece la conclusión definitiva en un pasaje que por su ternura, su emotividad y las nuevas metáforas que encierra constituye quizá lo más logrado de la obra:

y no recuerdo haberte concedido permiso para importarme aquí 15
pero ¡qué sé yo!
humilde y calvo señor vestido con tu prestada vestimenta
mortal y maravillosa de infeliz destino bondadoso y lúgubre
gracias por esta milésima de ser por este fantasmagórico jardín
gracias por tu soledad que ronda mis tejidos secretos ineternos 20
por este vaso de amargura con privado veneno
por tu fábula magnánima por esta viva presencia
de un minuto inventado soplo majestuoso y ebrio
mientras la noche atrocamente transcurre al exterminio

[Labordeta, 1975, pp. 69-70]

El uso de esa tierna ironía a la que antes hacíamos referencia se manifiesta en el contraste entre la supuesta omnipotencia divina y ese «humilde y calvo señor» — humorística designación que poeta hace de sí mismo— que, con notable irreverencia,

Los Soliloquios (1969) o los manuscritos póstumos de *Autopía* para advertir tal circunstancia. En algunos de los poemas finales de «Hacia la metalírica» (1960-1964) hay muestras de esa insatisfacción espiritual del autor.

Por su carácter representativo, así como por su extraordinaria calidad poética, vale la pena comentar íntegra una de estas composiciones fragmentarias, tal vez la que mejor condensa el pensamiento religioso del Labordeta maduro:

mientras tú Dios no nos hables
 con el silencio del corazón espantado
 mientras no nos mires de frente
 fulminándonos de amor y de ternura
 perecerán los soles los jardines las muchachas en flor 5
 inventarán los hombres sus suplicios sus caminos terribles
 pero esperarán de ti esperarán de ti no te rías
 su más hermosa aventura.

[Labordeta, 1983b, III, p. 52]

A través de los versos que anteceden observamos cómo, en medio de la renovada angustia y la incertidumbre del poeta («el silencio del corazón espantado»), el deseo de la presencia de Dios en el mundo se hace ahora más fuerte que nunca. Hay incluso, según podemos inferir de las palabras del poeta, un anhelo de unión íntima o de fusión amorosa con la divinidad («fulminándonos de amor y de ternura») que aproxima, en este punto, la obra de Labordeta al misticismo panteísta del poeta de Moguer.¹⁵

Pero lo más llamativo, sin duda, es la indomable voluntad de resistencia que transmite todo el poema. A despecho de un Dios al que el autor imagina agazapado en el más profundo de su arcano mientras se burla jocosamente («no te rías») de las vanas pretensiones de los hombres, la frase repetida del penúltimo («esperarán de ti») subraya el propósito de no desistir jamás en la búsqueda de ese Ser Supremo, fuente de conocimiento y de sentido, y portador, por ello mismo, de una futura dicha que acabará prevaleciendo sobre tiempo, el dolor y la muerte.

Y es que, en realidad, si algo caracterizó a Miguel Labordeta en los últimos años de su vida fue su confianza ilimitada en el futuro, la idea de que, por terrible u oscuro que fuera el presente que como ser humano le había tocado vivir, tarde o temprano, llegaría un momento en que los sueños más hermosos de los hombres se verían cumplidos. Por eso, bien pudieran haber tenido a Dios como destinatario unos versos de aquella misma época, expresión de un deseo amoroso, cuya serena belleza no ha mermado un ápice, por mucho que la mano que los trazó hace ya tiempo que desapareciera:

antes de que el reloj de la imagen se descomponga
 antes de que veranos y otoños dilúyanse en mis huesos [...]
 vente a comérmeme a decirme adiós con tu bandera dulce
 y a entregarme un sobre de alegría hermosísima.
 No temas. Mi esperanza es eterna.

[Labordeta, 1983b, III, p. 12]

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓS, M., y otros (1977), *Miguel Labordeta: un poeta en la posguerra*, Zaragoza, Alcrudo Editor.
- FERRER SOLÀ, J. (1983), *La poesía metafísica de Miguel Labordeta*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- LABORDETA, J. A., y J. DELGADO (1987), *Recuerdo de Miguel Labordeta*, Zaragoza, Diputación Provincial.
- LABORDETA, Miguel (1972a), *Obras completas*, prólogo de R. Senabre, «Retrato» de J. A. Labordeta y «Claves circulares» de R. Tello, Zaragoza, Javalambre [Colección Fuendetodos núm.11].
- (1972b), *Autopía*, ed. y pról. de Rosendo Aina, Barcelona, El Bardo.
- (1975), *La escasa merienda de los tigres y otros poemas*, ed. de Pedro Vergés, Barcelona, Barral [Colección Ocnos, núm 50].
- (1983a), *Metalírica*, ed. y pról. de Antonio Fernández Molina, Madrid, Hiperion.
- (1983b), *Obra completa*, ed. de Clemente Alonso Crespo, 3 vols., Barcelona, El Bardo.
- (2000), *Punto y aparte*, prólogo de José Carlos Mainer, Barcelona, El Bardo.
- PÉREZ LASHERAS, A., y SALDAÑA, A. (eds.) (1994), *Donde perece un dios estremecido. Antología poética de Miguel Labordeta*, Zaragoza, Mira Editores.
- ROMO, F. (1988), *Miguel Labordeta: una lectura global*, Zaragoza, Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.

NOTAS

1. R. TELLO, «Claves circulares», en M. Labordeta (1972a), pp. 315-318.
2. LABORDETA, J. A., «Aquel hermano que miraba las estrellas», en *La Cultura*, Suplemento de libros y arte de *El Periódico de Aragón*, núm. 61, 12-IV-1994, p. III.
3. A. PÉREZ LASHERAS, «Progresión hacia la luz», en *La Cultura*, Suplemento de libros y arte de *El Periódico de Aragón*, núm. 61, 12-IV-1994, p. II.
4. Resulta significativo que, fuera de algunas vagas reminiscencias bíblicas, no haya en la poesía de Labordeta referencia alguna a la figura de Cristo o al imaginario cristiano en general, a pesar de la educación católica de su infancia y adolescencia.
5. Cfr. J. C. MAINER, «Prólogo», en M. LABORDETA (2000), p. 9.
6. *miscreado*: Neologismo labordetiano de significado incierto. Tal vez haya que interpretarlo como «odiosa o terriblemente creado» (del griego *miseo*: «odiar»); pero no puede descartarse que el término sea consecuencia de un estragamiento causado por el transcriptor o los impresores.
7. El empleo del término *desnacer* parece producto de las lecturas unamunianas del poeta. Cfr. nota siguiente.
8. Aunque no hemos encontrado en Labordeta una referencia expresa a la obra o al pensamiento de Miguel de Unamuno (1864-1936), hemos de suponer que Labordeta conocía bien la obra del escritor vasco. En todo caso, sí tenemos noticia de la devoción con que leía en su juventud a los que por entonces —años 40 del siglo XX— se consideraban en medios oficiales los «malditos / pesimistas del noventa y ocho» [Labordeta, 1983b, p. 214].
9. Las diferentes versiones de estos dos poemas que, en primera instancia, pergeñó Labordeta fueron incluidas por C. Alonso Crespo en el apartado titulado «Hacia la metalírica» [Vid. LABORDETA, 1983b III, pp. 7-58].
10. Aparecieron publicados los dos en su versión definitiva en la revista valenciana *Verbo*, núm. 33, julio-septiembre de 1963. Más tarde fueron incluidos en *La escasa merienda de los tigres* (1975), recopilación de poemas dispersos de Labordeta llevada a cabo por P. Vergés.

11. La imagen de este Dios silencioso, ajeno a la necesidad que los seres humanos tienen de Él, se reitera en otros fragmentos de la misma época: «debe tener descolgado el teléfono dicho señor / mientras le gritamos: ¿existes? ¿existes? ¿existes?» [LABORDETA, 1983b III, p. 48].

12. Cfr. a este respecto el siguiente texto de Unamuno: «Si la consciencia no es nada más que un relámpago entre dos eternidades de tiniebla, entonces nada hay más execrable que la existencia» (*Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid, Escélicer, p.117).

13. Recuérdese que ya en «Réquiem desconocido» el propio Labordeta se había denominado a sí mismo «filántropo maldito». Vid. apartado anterior.

14. Es este uno de los poemas donde quizá se hace más visible la influencia de la filosofía de Heidegger en relación con la evolución del Ser en el tiempo y, en especial, con su concepción del hombre como un «ser-para-la muerte». Con todo, la influencia del filósofo alemán está ampliamente extendida por toda la producción labordetiana, especialmente la de orientación existencial o metafísica [Cfr. LASHERAS-SALDAÑA, 1994, pp. 23 y ss.].

15. Tenemos constancia de que en los últimos años de su vida Labordeta leía *Espacio y Dios deseante y deseado*, de Juan Ramón Jiménez [A. CASTRO, «Cronología», en *La Cultura*, Suplemento de libros y arte de *El Periódico de Aragón*, núm. 61, 12-IV-1994, p. III].

EDUCACIÓN SOCIAL Y HUMANIZACIÓN

Rafael SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Doctor en Pedagogía Social. Licenciado en Antropología Social y Cultural
Profesor-tutor del Centro de la UNED de Calatayud

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual que conforma los países desarrollados, en los comienzos de este siglo XXI, se caracteriza por ser muy avanzada, con una gran cantidad de adelantos científicos en la mayoría de los campos disciplinares. El ser humano, inmerso en esta sociedad, está experimentando los beneficios de un mundo tecnologizado, que le permite, en teoría, disponer de más tiempo libre para las relaciones humanas, sociales y de ocio. Sin embargo, la gran paradoja de este avance es una cierta tendencia a la deshumanización: cosificación del ser humano, vulneración de sus derechos, desestructuración familiar, telebasura, violencia, racismo, materialismo e individualismo, entre otras formas de deshumanización.

Desde diversas instancias se está tomando conciencia de esta forma de vivir deshumanizada, por lo que nos encontramos con quienes tienen su mirada puesta en un horizonte amplio, pensando y edificando un futuro que se labra desde el presente, gracias a la educación, que busca con afán dar respuestas de mejora en el proceso de humanización. Cabría decir que la humanización como proceso tiene su origen en la hominización, es decir, en los procesos evolutivos que desde la separación con los chimpancés, dieron lugar al género Homo y su incardinación en diferentes especies/grados. Una vez concluido el proceso de hominización, es decir, *constituido ya el género homo como entidad biológica madura, se inició inmediatamente una actividad que carecía de precedentes en la historia de la vida; a saber: la actividad cultural, la invención de una nueva manera de existir que iba a separar definitivamente al hombre de todas las especies*¹.

En este proceso de hominización cabe resaltar como factores importantes la adopción del bipedismo, la liberación de las manos y el desarrollo del cerebro. Este último, la denominada cerebración, constituye el factor decisivo e imparable en el camino hacia la culminación de este proceso donde se conjugan dos elementos en interacción permanente; por un lado, la intensificación de la vida social y, por el otro, la aparición del lenguaje. Ambos van a incidir progresivamente en una mayor capacidad de aprendizaje, lo que convierte al homo sapiens sapiens en el ser humano que hoy conocemos.

La hominización en su proceso evolutivo biológico no está separada del proceso de humanización, es decir, cabría afirmar que el proceso biológico que constituye la

configuración anatómica, fisiológica y genética está inextricablemente unido al proceso de humanización o desarrollo cultural del ser humano. Por lo tanto, la biología y la cultura son aspectos constitutivos del hombre, y junto a ellos, la educación es un hecho antropológico que se da en la vida del homo sapiens sapiens.

La educación como proceso de mejora personal y colectiva se desarrolla en distintos ámbitos y desde diversos agentes. La educación en la familia y en la escuela representa los primeros lugares de influencia, después deviene todo un conjunto de posibilidades educadoras a las que cada vez más se les está dando importancia. La educación social, como disciplina pedagógica, es una de las acciones que está sembrando la esperanza de obtener frutos en la difícil tarea de educar para conseguir una mayor humanización.

2. LA HUMANIZACIÓN

Según el diccionario, el término humanización² significa *acción y efecto de humanizar; humanizarse*; y el término humanizar se define como *hacer humano, familiar y afable a alguien o algo. Ablandarse, desenojarse, hacerse benigno*. El proceso de humanización, por lo tanto, cabe considerarlo como el camino que el homo sapiens sapiens está haciendo en busca de la mejora del ser humano como persona. Esta senda de la humanización se explica gracias a la cultura.

Cuando nos acercamos al término *cultura*, encontramos que hay quien la define en oposición a *naturaleza*, de tal manera que se establece con ello varios aspectos que abordándolos en consonancia con la educación pueden ser fructíferos exponerlos aquí. Se trata de considerar la naturaleza como algo anterior a lo humano, es decir, el estado de naturaleza es transgredido para pasar a lo humano. De ahí que se hable de naturaleza en oposición a cultura, pues lo selvático, la barbarie son como antecedentes de la civilización.

La cultura es el trabajo realizado por el hombre en beneficio de su humanización, es toda la labor que realiza el ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en el que vive. La humanización es, por tanto, un proceso de mejora mediante la cultura, que aleja al hombre de la barbarie para situarlo en la civilización y en un estado de gradación axiológica permanente.

El significado que hemos extraído del diccionario sobre el término humanización, lo podemos entender y comprender mejor si hacemos el intento de abordarlo desde cada uno de los párrafos que lo definen, intentando aprehender su sentido.

— *Humanización como la acción y el efecto de humanizar*

En este párrafo, se define la humanización como una acción que se desarrolla desde fuera hacia dentro, es decir, la humanización como una acción cuya influencia se ejerce desde fuera de la persona. Puede entenderse que la acción la realizan unas personas sobre otras, de tal manera que lo que se pretende es humanizar a alguien. Este es el proceso propio de la enculturación o transmisión de la cultura en la que se vive. La acción y el efecto de humanizar, por tanto, es el propio acto de la educación; humanizar es tanto como educar, por lo que también cabe decir que educar es humanizar.

— *Humanización como humanizarse*

Aquí ya se ve que la acción la realiza la propia persona que se humaniza a sí misma. Este es el proceso propio de la autoeducación. Se entiende que la autoeducación es posterior a la ayuda recibida desde fuera. Nadie tendría capacidad de autoeducación sin la influencia de los demás. En este caso, es necesario considerar que la acción de humanizarse requiere, por lo menos dos elementos importantes: el conocimiento y la voluntad. El conocimiento adquirido gracias a la ayuda de los demás y el conocimiento propio aprehendido. Saber y querer son los dos ejes de la autoeducación.

— *Humanizar como hacer humano, familiar y afable a alguien o a algo*

Hacer humano, familiar y afable a alguien es una acción propiamente educadora que conlleva la tarea de la humanización. Hacer humano a alguien es dotarle de las cualidades propias de lo humano. Hacer humano algo es humanizar aquello que forma parte del entorno en el que se vive, es vivificar y hacer digno el ambiente y el fragor de la vida del hombre.

— *Humanización como ablandarse, desenojarse, hacerse benigno*

En este caso, la tarea de la humanización nos acerca a la axiología de la cultura, es decir, se aproxima a una definición en la que el mundo de los valores se hace presente. Ablandarse, desenojarse y hacerse benigno, supone la adopción de una actitud humana capaz de alejar al hombre de la animalidad, y convertirle en un ser sensible, comprensible y bueno.

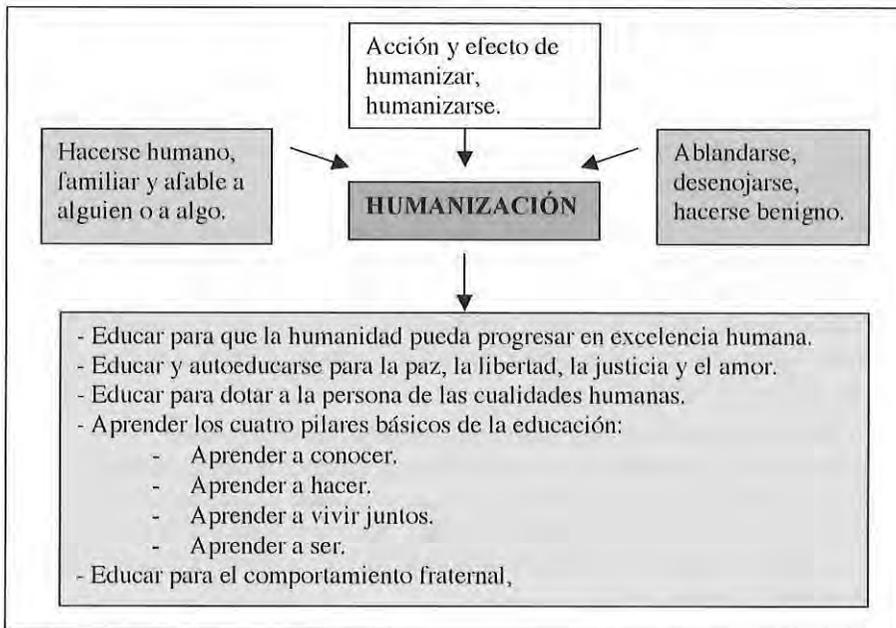
En definitiva, la humanización del ser humano como proceso conlleva cuatro aprendizajes complementarios que consiguen dotar al hombre de aquellas cualidades humanas que hacen posible que éste progrese en humanidad, que perfecciones los valores de la paz, la libertad, la justicia y el amor. Estos cuatro aprendizajes vienen explicitados como los cuatro pilares de la Educación³ que son los siguientes:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Y, finalmente, la humanización se haría del todo efectiva cuando todas las sociedades pongan en práctica el Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos humanos⁴, en el que se dice: ***Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.***

Educar para conseguir el comportamiento fraternal es ya el objetivo más alto en la escala de la humanización. Es la utopía permanente a la que se puede aspirar desde los postulados de la educación social.

Cuadro nº 1
Aproximación al concepto de humanización



(Elaboración propia).

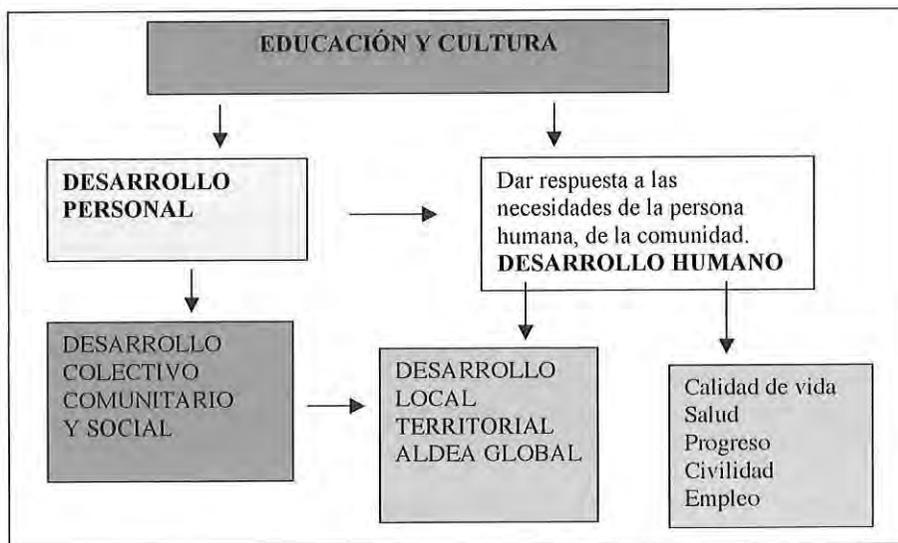
3. HUMANIZACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano es el propio de la humanización, es decir, el hombre tiene por delante la gran tarea de buscar las mejores respuestas a sus necesidades esenciales, haciéndolo, como es lógico, de manera jerarquizada e integral. Un análisis de estas necesidades puede reflejarse en las expresadas a continuación:

- Necesidades físicas, biológicas: comida, vestido, salud...
- Necesidades psíquicas: libertad, amor, afecto, seguridad...
- Necesidades sociales: amigos, compañeros, vecinos...
- Necesidades culturales y educativas: información, formación, expresión artística...
- Necesidades profesionales: trabajo, empleo, formación profesional.
- Necesidades morales: ideología, religión, ética, respeto...

El desarrollo humano no se circunscribe a la individualidad, sino que el hombre que vive en comunidad y está inmerso en ella, desarrolla la tarea desde la colectividad, haciendo posible el desarrollo comunitario. Así es posible el trabajo y las acciones educativas que de forma intencional buscan transformar a la persona para que a través de la misma se transforme la comunidad. El desarrollo humano, y, por tanto, el desarrollo comunitario está fundamentado en la participación de la población a través de la educación y de la cultura.

Cuadro n° 2
El Desarrollo humano desde la educación y la cultura



(Elaboración propia)

La educación y la cultura como factores de desarrollo humano ofrecen a todas las sociedades el denominador común de la humanización, es decir, la posibilidad de que a través de ellas discorra el tesoro de la excelencia humana. Así, el ser afable, familiar, desenojado, benigno, es resultado y efecto de la educación y de la cultura. Pero este proceso hacia la humanización hay que buscarlo, conocerlo y quererlo en la misma cultura, como se ama y se quiere aquello que representa lo bueno y lo bello, como se ama y se quiere la verdad.

La educación y la cultura se conjugan perfectamente a la luz de la Pedagogía Social, como ciencia pedagógica, con un carácter normativo-prescriptivo y teórico práctico; *la Pedagogía Social, en tanto praxis tecnológica con finalidad social (...) presenta un carácter axiológico y normativo orientado al perfeccionamiento y mejora del individuo y de los grupos sociales... es la teoría y la praxis de una «sociedad educadora» que se ocupa en toda su amplitud y multidimensionalidad, no sólo bajo la dimensión transmisora de la cultura dominante o de la adaptación, sino también desde una perspectiva axiológico-mora*⁵.

Como puede deducirse de los párrafos anteriores, esta ciencia pedagógica ofrece elementos suficientes como para considerarla, en esencia, un instrumento de intervención educativa y social capaz de hacer posible la educación para la humanización.

El sentido de la humanización nos lo ofrece la misma omnicomprensión filosófica del ser humano. En los últimos estudios antropológicos se orienta la mirada hacia una consideración biopsicosociocultural del ser humano interpretando con ello que éste no está hecho de retazos, sino que en él fluyen todos y cada uno de los aspectos que le constituyen como persona; todas sus dimensiones humanas se encuentran en la

persona unidas al estilo de los átomos al formar las moléculas. Así, se pueden distinguir determinadas dimensiones del hombre, expresadas por el profesor Bouché⁶:

- El ser biológico y cultural.
- El ser en formación (o inacabamiento del ser humano).
- El ser cognoscente.
- El ser emocional.
- El ser libre.
- El ser relacional y comunicado.
- El ser espiritual.

El hecho de que se puedan distinguir estas dimensiones no significa que estén separadas entre sí, sino que todas ellas, como se ha dicho antes, actúan en el hombre unidas, conformándole y confiriéndole la humanidad que posee. Esta humanidad es la que estamos intentando descubrir y a la que nos referimos cuando pretendemos acercarnos con el objetivo puesto en el perfeccionamiento intencional de estas dimensiones, es decir, esto sería tanto como afirmar que es posible la mejora del ser humano, que es posible su humanización. Para esto, necesitamos la ayuda de la Pedagogía Social, poniendo a trabajar a la educación social al servicio de la humanización.

4. LA EDUCACIÓN SOCIAL AL SERVICIO DE LA HUMANIZACIÓN

Los objetivos de la Educación Social, según Pérez Serrano⁷ son los siguientes:

- Lograr la madurez social.
- Promover las relaciones humanas.
- Preparar al individuo para convivir en comunidad.

Se entiende que estos tres objetivos apuntan claramente hacia el desarrollo humano y social de los individuos. En este desarrollo, la sociabilidad es el factor más importante que posibilita la madurez social, las relaciones humanas y la convivencia en comunidad. Estos objetivos expuestos por la profesora Pérez Serrano pueden hacerse operativos partiendo de dos consideraciones:

- a) Por un lado, educar la sociabilidad de los grupos y personas en situaciones corrientes como un medio al servicio de la sociedad para que se mantenga la normalidad social y se mejore.
- b) Por otro lado, educar la sociabilidad de los grupos y de las personas en situación de conflicto social, para que se puedan integrar en la sociedad.

Las dos consideraciones expresadas nos llevan por igual a la mejora de la sociedad. Sin embargo, desde ciertas instancias político-educativas se da a la educación social un carácter más virado hacia las problemáticas sociales constitutivas de conflictos y desestructuración social. Esto puede llevar a entender que la educación social está más orientada a intervenir en el ámbito del conflicto social, lo que puede suponer que éste es su campo principal de intervención. Esta tendencia en la práctica sería un error, ya que la educación social tiene que asumir con la misma importancia tanto la tarea de integración social como el mejoramiento de los grupos sociales en el seno de la sociedad normalizada. Por lo tanto, en la sociedad actual sería, una buena política educativa ofrecer la posibilidad de planificar, desarrollar e intervenir en los grupos sociales normalizados para la prevención de determinadas problemáticas sociales que serían clave para conseguir un futuro más saludable socialmente.

Es evidente que esta educación cuyo objetivo es mejorar la sociabilidad de todos los individuos y grupos sociales quede caracterizada por la provisionalidad permanente. Nunca se está educado socialmente del todo, existe un grado de provisionalidad que lleva a pensar en la necesidad de actuar constantemente con políticas de educación permanente dirigidas a la actualización y mejora de la vida social.

Es aquí donde la Pedagogía Social debe incidir especialmente, haciendo posible el desarrollo y la planificación de procesos socioeducativos sistematizados que encaaminen sus acciones en todos y cada uno de los aspectos y dimensiones constitutivas del ser humano: su cuerpo y su biología, su formación permanente, su capacidad intelectual o cognoscente, su dimensión emocional o psicológica, su libertad, sus relaciones, su espiritualidad...

Esto significa que la educación social, en su praxis, tiene la tarea constante de trabajar con los grupos sociales sin excepción, poniendo en marcha verdaderas acciones socioeducativas que contribuyan al perfeccionamiento de las dimensiones del ser humano.

En el cuadro número 3 intentamos mostrar, a modo de ejemplo, aquellas dimensiones humanas que hay que educar continuamente, algunos aspectos que deshumanizan y las correspondientes acciones socioeducativas para la humanización.

Cuadro nº 3

Dimensiones del ser humano	Aspectos que deshumanizan	Acciones socioeducativas
<i>Corporal y biológica</i>	Adicción a la comida, al consumo de alcohol... Drogas y anabolizantes El culto al cuerpo: delgadez extrema y cuerpos diez. Explotación del cuerpo...	Educación para la salud. Educación para el desarrollo biológico. Educación no sexista. Educación física y deportiva. Educar para el consumo.
<i>Formativa</i>	Desprecio hacia el saber y la formación. Concepción pesimista de las posibilidades humanas Idea errónea de que el ser humano sólo se forma hasta la etapa de la juventud. Desigualdad en el acceso a la formación. Falta de formación a lo largo de la vida. Analfabetismo funcional y digital. No tener acceso a la formación.	Educación permanente. Educación continua. Formación a lo largo de la vida. Formación integral: — Cultural — Profesional — Académica — Humana — Estética — Espiritual

Cuadro nº 3 (Cont.)

Dimensiones del ser humano	Aspectos que deshumanizan	Acciones socioeducativas
<i>Capacidad cognoscente e intelectual</i>	Desprecio hacia el conocimiento. Excesiva valoración social de lo intelectual. La valoración de medidas intelectuales, coeficientes de inteligencia, reduciendo al ser humano a una puntuación. Valoraciones intelectuales por grupos raciales. Valoraciones personales por clasificaciones intelectuales...	Educación intelectual, Educar la memoria, Educar los procesos cognitivos
<i>Emocional y psicológica</i>	Presiones y chantajes psicológicos, Problemas de deficiencia mental. Enfermedades mentales. Depresiones.	Educación psicológica: Educar los afectos, las emociones, sentimientos, autoestima, autoconcepto.
<i>Libertad, autonomía</i>	Individualismo Sectarismo Racismo Dependencia absoluta Totalitarismo Intolerancia Autoritarismo Liberalismo	Educar para la Responsabilidad Educar para el Respeto Educar para la Justicia Educar para la paz Educar para la libertad Educar para la autonomía Educar para la voluntad
<i>Relaciones humanas y sociales</i>	Individualismo Hedonismo Consumismo Insociabilidad Asociabilidad	Educación cívica. Educar la sociabilidad. Educar en la solidaridad. Educar para la amistad. Educar para la comprensión.
<i>Espiritual</i>	Sectas y sectarismos Extremismos religiosos Ideologías de la Nueva Era Filosofías deshumanizadoras Hedonismo, egoísmo e individualismo	Educar para la tolerancia Educar para cultivar la estética. Educar para la armonía Educar para la fraternidad Educar para ser feliz.

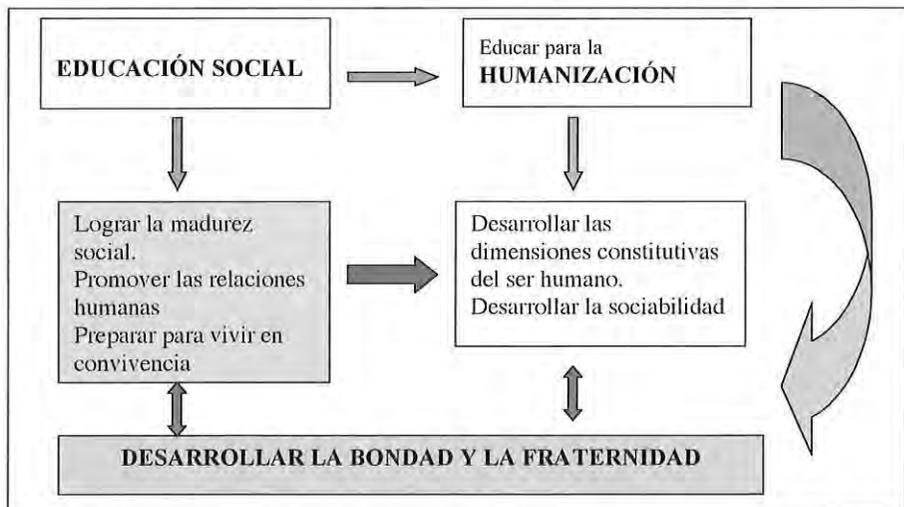
(Elaboración propia).

Estas acciones socioeducativas para la humanización necesitan planificarse de acuerdo a la realidad particular donde se interviene de manera que se planifique siempre haciendo uso de las metodologías participativas y activas propias de la educación no formal, en las que los participantes se convierten por el arte de la pedagogía en protagonistas activos de sus respectivos procesos de mejora personal y social.

En definitiva, como se expresa en el cuadro número 4, la educación social, por lo tanto, interviene al servicio de la mejora de la persona y de sus procesos de desarrollo humano. Así, la gran tarea de la humanización puede y debe ser promovida desde la educación social, con el horizonte puesto en lograr la madurez social, la promoción de las relaciones humanas y preparar para vivir en comunidad, de tal manera que con estas miras se consiga el desarrollo de las dimensiones constitutivas del ser humano, el desarrollo de la sociabilidad y la utopía de hacer posible un mundo donde la bondad y la fraternidad sean una realidad.

Cuadro nº 4

La Educación Social al servicio de la humanización



(Elaboración propia).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PINILLOS, J. L. (1969), *La mente humana*, Salvat Editores, Madrid.
- Diccionario de la Real Academia Española*, vigésima segunda edición, año 2001.
- INFORME DELORS, *La Educación encierra un tesoro*, UNESCO.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de fecha 10-12-1948.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía Social-Educación Social, Construcción científica e intervención práctica*, Ed. Nancea, Madrid.
- VVAA (1998), *Antropología de la Educación*, Dickinson, Madrid.

- HERNADO, M. A. (1997), *Estrategias para educar en valores*, CCS, Madrid.
ISAACS, D. (1976), *La educación de las virtudes humanas*, Eunsa, Pamplona.
RAMÍREZ GOICOECHEA, E. (2005), *Evolución, cultura y complejidad*.
Ramón ARECES, Madrid.

NOTAS

1. Cf. PINILLOS, J. L. (1969), *La mente humana*, Salvat Editores, Madrid. Pág. 27
2. *Diccionario de la Real Academia Española, vigésima segunda edición*, año 2001.
3. INFORME DELORS, *La Educación encierra un tesoro*, UNESCO.
4. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de fecha 10-12-1948.
5. PÉREZ SERRANO, G. (2003), *Pedagogía Social-Educación Social, Construcción científica e intervención práctica*, Ed. Nancea, Madrid, p. 94.
6. VVAA (1998), *Antropología de la Educación*, Dickinson, Madrid., capítulo II, sobre el estudio del hombre en la antropología actual, Henry Bouché Peris, pp. 49-81.
7. PÉREZ SERRANO, G. (2003), *Pedagogía Social-Educación Social, Construcción científica e intervención práctica*, Ed. Nancea, Madrid, p.129.

EL DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DEL ESTADO Y LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO

José Luis SOLER NAGES

Profesor-tutor del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión Caspe

Cuando Aristóteles cifra la finalidad del estado en el perfeccionamiento de todos y cada uno de los ciudadanos, redondea los pilares del clasicismo occidental. Es cierto que «uno de los valores más exquisitos de nuestra cultura es el reconocimiento de la individualidad, y su corolario, el de la privacidad» (Gómez Llorente 1998, p. 59), sin embargo, no se puede prescindir de los componentes de «comunidad» que tiene la propia singularidad del ser humano. Sin «entrar» a analizar el discurso antiguo, en los albores del liberalismo, de que el Estado es el gran «enemigo» del individuo, lo cierto es que el devenir de la historia no ha dudado en justificar la necesidad y conveniencia del pacto social y de fijar el «arbitraje» objetivo de las disputas (Ibídem 1998: 65). De esta forma, el movimiento iniciado en el siglo XVI de intervención de las autoridades públicas en la educación se ve prolongada en los siguientes periodos, aunque en realidad «esto ocurre en los países protestantes, mientras que en los católicos sigue siendo decisiva la educación de las órdenes religiosas y en especial de los jesuitas» (Luzuriaga 1986, p. 131).

En Alemania es donde mayor desarrollo alcanza la educación del Estado, mientras que en el resto de Europa, la educación pública del siglo XVII sólo logra un cierto desarrollo en los países de religión calvinista, como Escocia y Holanda.

Ya iniciado el siglo XVIII se empiezan a observar en Europa realizaciones de coordinación en el ámbito estatal, cuando algunos monarcas ilustrados adoptan el criterio de imponer a sus súbditos algún tipo de obligatoriedad escolar, y con ello a reforzar el valor de la educación. En este periodo, se avanza en la participación del Estado en la enseñanza y en el principio de la educación universal, gratuita y obligatoria. El movimiento de secularización de la enseñanza que había comenzado en los siglos anteriores «llega ahora a una gran altura con la creciente intervención del Estado en la educación hasta el punto de convertirse en una función esencial suya, dando lugar a lo que hemos llamado la educación pública estatal, es decir, la educación subordinada a los fines del Estado» (Luzuriaga 1986, p. 154).

Con la implantación de la obligatoriedad escolar se inicia el compromiso del Estado por la educación del ciudadano. La aplicación de este principio puede llevar a la interpretación de que el Estado se «entromete» en la vida privada de sus habitantes limitando el ejercicio de la «libre elección» (Silveira 1996, p. 67), ya que el tipo de educación por el que opten los padres para sus hijos forma parte de su propio dere-

cho, sin que por ello tenga que «sufrir» la intervención de los poderes públicos (Fried 1978, p. 152). No obstante existen argumentos de peso que «justifican» el sentido y finalidad de la obligatoriedad¹, a la vez que contribuye a ejercer sus derechos y libertades. Para ello hay que tener en cuenta las siguientes cuestiones: «a) los individuos comparten una cultura política mínima, b) el funcionamiento de la economía alcanza cierto grado de eficiencia, c) la sociedad satisface ciertas exigencias de homogeneidad, y d) existe un entorno moral que permite el desarrollo de las competencias morales de los individuos» (Silveira 1996, p. 68). Desde este planteamiento, el principio de obligatoriedad escolar tiene perfecto sentido en un Estado democrático-constitucional, de tal manera que «tiene el *derecho* y el *deber* de intervenir en la educación de los miembros de las nuevas generaciones» (Ibídem 1996, p. 73).

En la segunda mitad del siglo XVIII, Occidente entra en una etapa de revoluciones (industrial, social, política), que lleva, entre otras cosas, a introducir cambios importantes en la educación, a la vez que se aprecia una creciente participación de los gobiernos en la ayuda a la educación, apareciendo nuevas concepciones del hombre y de la sociedad. Uno de los elementos que favorecen la modificación del pensamiento, y que tendría un efecto cada vez mayor en la práctica subsiguiente, es la publicación en 1762 del libro de Rousseau el *Émile*. Toda su obra se centra en un solo tema, el deseo utópico de reconstruir la sociedad mediante la teoría de un nuevo orden natural. La idea central en el pensamiento de Rousseau es que la educación es parte integral de la reforma social, más aún, es una condición previa y necesaria.

Sin embargo, será a finales del siglo XVIII cuando la educación europea sufre un cambio radical con la Revolución francesa². La transformación política que ésta introduce «hace que la educación estatal, la educación del “súbdito”, propia de la monarquía absoluta y del despotismo ilustrado, se convierta en educación nacional, en la educación del ciudadano, que ha de participar en el gobierno de su país» (Luzuriaga 1986: 158). Entre las ideas básicas que orientan a la Revolución francesa se encuentra precisamente el de la consideración de la educación como función del Estado, para la que se fija la obligatoriedad y por consiguiente la gratuidad de la enseñanza primaria (Ibídem 1986: 160). También se contempla la unificación de la enseñanza pública en todos sus grados y el acceso a los niveles superiores para los más capaces. La ruptura de la sociedad estamental, la formulación de la nación como conjunto de individuos libres e iguales, la proclamación del ciudadano frente al súbdito del estado absolutista, llevan a plantear la necesidad de un sistema público de enseñanza garantizado por el Estado, ya que se ve imprescindible la instrucción, desde el propio enfoque de derechos del ciudadano.

Con el liberalismo del siglo XIX se progresa en las funciones del estado y en la educación nacional, como respuesta a la creciente demanda de ordenación y regulación de una sociedad mucho más compleja. Situación ésta que se acrecienta conforme se avanza en el tiempo, a la par que se desarrolla una «intensa lucha de los partidos políticos, conservadores y progresivos, reaccionarios y liberales por apoderarse de la educación y de la escuela para sus fines. En particular puede decirse que ha sido una lucha entre la Iglesia y el Estado en torno a la educación» (Luzuriaga 1986: 181). La administración pública multiplica sus efectivos, a la vez que se concibe y desarrolla la idea de «servicio público», frente a lo privado. En realidad «pertenece al

noble patrimonio de la burguesía revolucionaria el haber creado toda una ética del servicio público basada en principios radicalmente distintos a los negocios privados» (Gómez Llorente 1998, p. 74).

Por otra parte, la «disputa» por el control de la educación lleva a un ataque al Estado, al que se le cuestiona su papel en la educación del ciudadano³. En cuanto la intervención económica del Estado «empezó a cobrar una dimensión verdaderamente redistribuidora, empezaron doctrinalmente a resucitar los viejos paradigmas liberales, a reivindicar las virtudes de lo privado frente a lo público» (Ibídem 1998, p. 72). Pese a que los sistemas nacionales de educación y las grandes leyes de instrucción pública de todos los países europeos proceden del siglo XIX (Luzuriaga 1986, p. 181), lo cierto es que no se ve reconocido totalmente el monopolio del Estado en la instrucción. Mientras por un lado, los países en los que la educación pública es asumida con claridad por el Estado (países germánicos y latinos) reconocen la libertad de enseñanza a las instituciones privadas, por otro, en el resto de países que consideran la educación como función eminentemente social (especialmente los países anglosajones), el Estado interviene cada vez más en la enseñanza (Ibídem 1986, p. 182).

Tras la consiguiente «nacionalización» de la educación, se da paso en el siglo XX a situarla dentro de los parámetros de la propia «democratización» de la enseñanza, y a fomentar con ello profundas reformas educativas, a riesgo de «desviarse» de los principios originarios de la educación nacional, a la vez que se asiste a una «dependencia» económica en sus actuaciones, tal y como advierte Gómez Llorente cuando afirma que:

«estamos asistiendo a un desplazamiento del poder político. El posibilismo al uso lo calla, y manobra con estrechísimo margen. El vaciamiento o debilitación de la democracia significa robustecimiento del poder económico, incontrolado democráticamente, del poder personal de quienes lo detentan [...] la globalización económica ha supuesto un brutal vaciamiento de capacidad de autogobierno de los pueblos [...] Pero al Estado no sólo se le vacía por succión desde arriba, sojuzgando desde fuera gran parte de su poder de decisión, sino que además y simultáneamente es sangrado desde dentro socavando el crédito de sus instituciones y de las personas que las encarnan» (Gómez Llorente 1998, pp. 79-80).

Con todo ello la reducción del poder del estado para controlar la actividad económica no debe desviarle también de su función educadora.

De esta manera, desde el ámbito de las formulaciones educativas, administrativo-políticas, y en el aula, surge un discurso que acaba siendo un proceso abierto en el que no se encierra un contenido único ni tampoco el último. El lector parte de un momento determinado, de una situación, y busca en el texto un mensaje acorde con su realidad, interpreta el texto y redacta su propio discurso. La información que del mismo se extraiga llegará a ser más o menos relevante dependiendo, entre otras, del contexto definido o abstracción de aquello que intuitivamente llamaríamos «situación comunicativa»⁴ (van Dijk 1989, p. 81) y de sus funciones pragmáticas⁵. En su nivel de comprensión interviene fundamentalmente un principio:

«el de la *interpretación*: a las formas de palabras, partes de oraciones u oraciones se les asigna determinado *significado* convencionalmente establecido. Esto significa que un hablante, cuando entiende una palabra, no sólo extrae de su memoria la

forma de palabra correspondiente (ámbito de conocimiento lingüístico), sino a la vez el(los) significado(s) posible(s) o actual(es) que va(n) acoplado(s) a la forma de la palabra» (Ibidem 1989, p. 179).

Un texto, a diferencia de un conjunto de frases yuxtapuestas, ha de tener «unidad» es decir coherencia en sus elementos, en sus palabras⁶, en una doble dirección anafórica y catafórica⁷. De tal manera que, «para que exista «texto» debe apreciarse la unidad que se manifiesta cuando cualquier palabra del documento guarda una relación de coherencia con los elementos anteriores y posteriores del mismo» (Bernat 1999a, p. 147). No obstante, además de conocer y determinar la estructura textual se trata de ver la relación con los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella, lo que en su conjunto forman el contexto⁸.

La conexión entre la oración (texto) y el contexto viene dada por la propia relación entre el significado de la primera y las condiciones requeridas para que el acto del habla sea posible, si bien «el significado de la oración es (en alto grado) independiente del contexto, mientras que el significado del enunciado no lo es» (Lyons 1983: 36). Si este contexto forma parte del «entorno cognoscitivo» de los participantes en la comunicación, se llegará a un mayor número de conclusiones y con un menor esfuerzo en el procesamiento. Se trata en este caso de un «contexto óptimo». En este sentido, «para comprender los discursos educativos y las resistencias que, a veces, provocan, no sólo hay que descubrir cómo operan en un contexto social, hay que comprender igualmente, los contextos óptimos de quienes los emplean o interpretan» (Bernat 1999a, p. 154).

De lo dicho hasta aquí se deduce que no es en los textos donde podemos encontrar el significado, sino en el ámbito pragmático, que contempla el contexto social en el que el discurso se realiza. No hay que olvidar que todo discurso está «situado», se produce y se interpreta en un espacio y en un tiempo específicos (Ducrot 1995, p. 261). En este sentido, podemos ver como las palabras tienen hoy un significado pero históricamente pueden tener otro. La cuestión se centra, bien en el análisis de la palabra en el propio sistema de la lengua, o bien se investiga el significado contextual del enunciado (Voloshinov 1976, pp. 128).

Según esto, en la investigación pedagógica debemos tener muy presente el contexto en el que nos movemos⁹, ya que éste es quien nos permite comprender el sentido, y quien determina, en definitiva, el significado de una palabra y la combinación de éstas en la descripción de un hecho, no en vano, «cuando en la investigación pedagógica no tenemos en cuenta el contexto, nos encontramos ante un ahuecamiento del lenguaje, ante una pérdida de significado. La Pedagogía se convierte entonces en amasijo de términos sin significado, en palabras sobre palabras. El contenido ha huido. Se convierte en un discurso que «no dice»» (Bernat 1999a, p. 171).

El conocimiento del contexto es necesario, entre otras cosas, para determinar las referencias deícticas, para saber qué características internas de una palabra deben ser tenidas en cuenta en una interpretación, para aclarar las expresiones ambiguas, para conocer el mensaje desde la perspectiva de acto de habla, etc... (Ducrot 1995: pp. 632-633).

De todas las maneras, no se puede hablar de un único «significado» de la palabra, sino que más bien hay que hacer referencia a una determinada «función pragmática».

En los textos escritos suele ocurrir que no se especifica quién es el hablante, ni cuándo ni dónde se ha producido el texto, lo que hace que tales parámetros pragmáticos se introduzcan en el mismo texto o se añadan al lado del mismo.

Todo esto hace que en cada momento y situación, un mismo enunciado sea visto de modo diferente. Para conocer su significado, y saber además cómo ha de ser tomado, se ha de insertar en su contexto, sin el cual no pasa de ser una entidad abstracta, convirtiéndose las palabras en las piezas, las herramientas incardinadas en el contexto comunicativo. Buscar el significado del tema es efectuar una «investigación del significado contextual de una palabra dada dentro de las condiciones de un enunciado concreto» (Voloshinov 1976: 128). Sin embargo, para poder «profundizar» en el «mundo» del análisis y la búsqueda del significado, no se trata sólo de situar los textos en el espacio y el tiempo, porque, pese a su valor, éstos acaban siendo algo propio que nada tiene que ver con el mensaje¹⁰, y es que, «cada individuo, cada grupo o comunidad lingüística empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo» (van Dijk 1989, pp. 31-32).

Aunque pueda elaborarse un discurso formal, cuya veracidad no dependa del contexto referencial, éste se verá adaptado a las circunstancias personales. Toda verdad se da siempre en el desarrollo dialéctico de un lenguaje condicionado a su capacidad de explicar, asumir y comprender el mensaje. En este sentido, Bajtín habla de meta-lenguaje como relación dialógica con la lengua que describe y analiza, de tal manera que, «las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua [...] El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana» (Bajtín 1998, p. 248). Por otro lado, Giroux y Flecha van más allá cuando afirman que «el lenguaje siempre se construye con respecto a la especificidad del público al que va dirigido» (Giroux y Flecha 1992: 68).

Según esto, se puede decir que el texto posee su propio marco¹¹ en función del cual se le atribuirá significado y se le asignará coherencia, si bien el receptor del discurso puede cambiar de marco y atribuirle un significado distinto al que su contenido interno posee en principio. El «situar» los enunciados con respecto a un marco permite «establecer la relación de coherencia entre los enunciados de un texto al remitirlos a lo que convencionalmente caracteriza ese marco» (van Dijk 1980, p. 236).

Así pues, la relación texto-contexto, pone en evidencia la incoherencia entre deseos, intereses e intenciones, y lleva a contradicciones que el docente tiene en su práctica y que configuran los conflictos internos que están en el origen de sus acciones, a la vez que aparece una confrontación entre las instituciones y sus respectivos profesionales, por una división social del trabajo y por una percepción distante en la relación «teóricos-prácticos», y es que, de una forma o de otra, en todo diseño de estrategia para la implantación de una Reforma se «presenta una dicotomía: los administradores que conciben el cambio y deciden cómo realizarlo y los prácticos que están en el Centro y en las aulas y que tienen que ponerlos en funcionamiento» (Santos Guerra 1997, pp. 136-137). Una distancia que en ocasiones llega a ser demasiado distante entre las partes y hasta puede evaluarse como una deslegitimación de lo que los profesores hacen¹², a partir del dominio desigual del discurso teórico sobre aque-

lo que les ocupa¹³, y, es que la práctica docente aparece como resultado de la interacción con los demás y con los modelos procedentes del sistema escolar¹⁴, de los padres, de la sociedad en general, y de las finalidades de la política educativa (invertida de poder público y de legitimidad gubernamental)¹⁵, que deja de ocupar el centro orientador en la toma de decisiones y se convierte en puro instrumento de las exigencias del mercado. Demandas éstas que llevan a las políticas neoliberales a proponer «el desmantelamiento del estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda» (Pérez Gómez 1998, p. 129).

Este discurso y los conceptos que lo encuadran se presentan en un texto como algo estable, inamovible, como encerrado en una única lectura, en la que los indicadores de rendimiento adquieren todo su significado únicamente desde la consideración del discurso de este «mercado social». No se sabe muy bien por qué en su lectura surge una determinada forma de interpretación, ajena al fin institucional de origen, abriendo múltiples posibilidades que cada uno acomoda según su propio contexto, según su ámbito social que le educó¹⁶. Cuando este texto recoge un discurso en el que se pretende un cambio, una modificación, la puesta en práctica de las intenciones del autor, toma el cariz de un discurso político que adopta una forma peculiar de expresión en el que la lectura entre líneas lleva a la personalización del propio mensaje¹⁷, y es que, «el fondo sobre el que se erige toda modificación está constituido por los planteamientos teóricos y el marco institucional [...] Ambas esferas se sitúan en el ámbito de lo político, ya sea por la utilización de la razón teórica con criterios de legitimación de decisiones de la política sectorial, ya sea por las obvias implicaciones de lo gubernamental en lo institucional» (Beltrán 1992, p. 194).

El discurso político-pedagógico emergente toma un carácter «persuasivo» de cambio, que se traduce en la necesidad de perfeccionar la escuela. Este movimiento descansa en los siguientes supuestos (Ribbins y Burrige 1994, p. 224):

1.º *La escuela debe considerarse la unidad del cambio*¹⁸. En este sentido hay que tener presente que no todas las escuelas son iguales, sino que por el contrario son singulares espacios ecológicos de interacción, cuyo particular equilibrio y juego de fuerzas caracterizan las formas de existencia y las posibilidades de cambio.

Las modificaciones reales en los comportamientos y en las formas de interacción requieren tiempo para comprender y diseñar el cambio autopropuesto. Éste debe asumirse como la estrategia más adecuada para poder cumplir con la función educativa de la escuela a cuyos requerimientos deben someterse el resto de objetivos y especificaciones. Y es que en definitiva, solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, «cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentralización y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena» (Pérez Gómez 1999, pp. 58-59).

2.º *El cambio debe afrontarse desde una perspectiva sistémica*. Es decir, ha de abarcar todos los elementos intervinientes, de manera progresiva y a lo largo de un período amplio.

- 3.º *Hay que tener en cuenta las condiciones internas que deben cambiarse.* Ello incluye desde las estrategias para el desarrollo de la estructura de tareas académicas hasta los modos de establecer la estructura de participación social.
- 4.º *Hay que clarificar las finalidades más importantes de la escuela,* ya que, «una idea turbia acerca de los resultados que se quieren obtener, produce actividades confusas, que a su vez provocan una comprensión difusa por parte de los aprendices» (Tomlinson 2001, p. 73).
- 5.º *Se debe asumir la influencia de otros factores.* La escuela ha dejado de ser el verdadero agente de influencia y protagonista del cambio, y si se quiere avanzar en el «perfeccionamiento de la escuela» se ha de asumir, por un lado, los distintos niveles de influencia, y, por otro, armonizar sus actuaciones de forma convergente con los propósitos educativos del cambio¹⁹. En este planteamiento, los medios de comunicación pasan a ocupar un papel clave dentro de las implicaciones e influencias sociales.
- 6.º Por ello, *debe procurarse una integración de estrategias entre los diferentes niveles implicados en el aprendizaje.* La mejora escolar supone la participación de muchos grupos diferentes a distintos niveles. El discurso del cambio se encamina hacia la atención a la diversidad.

En este sentido, aunque los intentos de la sociedad burguesa van hacia la idea de hacer creíble la hipotética neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización, lo cierto es que sus planteamientos no son más que el resultado de su propia construcción social, y es que en realidad, por mucho que se aluda a la objetividad en nuestros criterios, nuestra lectura está apoyada en palabras sesgadas e interpretadas. En este sentido, «el sistema de enseñanza es un mecanismo de discurso, un mecanismo de producción del capital social, una estructura capaz de transformar el medio material que recibe, convirtiéndolo en algo distinto, sin pérdida, sino con aumento, del valor inicial» (Fernández de Castro 1980, pp. 124-125).

Esa legitimidad que se busca en todo discurso que entiende o interpreta un texto, tiene que ver con diversas claves relacionadas con el individuo concreto, con su desarrollo social, cultural, ideológico, que hacen de la escritura una posibilidad diversa. De esta manera, «el texto es una construcción cuyo significado surge del juego entre una serie de fuerzas: las intenciones del autor, la respuesta del lector, los ecos de otros textos aludidos, las fricciones y conexiones entre los signos del texto y las ideologías subyacentes a esos signos. El acceso al texto está mediado, ya que el lector no es neutral» (Gimeno Sacristán 1998, p. 152).

Así pues, la interpretación de los discursos pedagógicos viene dada por el propio significado que como «acto» tiene para el receptor. En este sentido, Bernstein distingue el discurso pedagógico del pedagógico oficial, definiéndolo éste como el que posee unas «reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización)» (Bernstein 1993, p. 198).

En definitiva, con ese intento de diferenciar el discurso pedagógico del oficial, lo que Bernstein pretende es hacer un análisis que explique el complejo entramado entre los agentes y las relaciones sociales, dentro de los diferentes contextos, a través de los

cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como dispositivos reguladores, y sobre las modalidades de control que existen en este proceso.

Para Bourdieu y Passeron, toda acción pedagógica se basa en una arbitrariedad cultural, que es independiente de la lógica de la acción educativa y que legitima la autoridad pedagógica y valida su comunicación. El mensaje reproduce en sí mismo los intereses de los grupos que imponen el poder arbitrario. Desde este punto de vista, la teoría de la reproducción cultural es, esencialmente, una teoría de la comunicación sesgada, que se ocupa de mensajes, y éstos de pautas de dominancia que se inclinan a favor del grupo dominante, al deformar los códigos de la comunicación. Según esto, «la productividad diferencial del trabajo pedagógico dominante según los grupos o clases sobre los que se ejerce, tiende a estar en función de la distancia entre el *habitus*²⁰ primario inculcado por el trabajo pedagógico primario en los diferentes grupos o clases y el *habitus* inculcado por el trabajo pedagógico dominante» (Bourdieu y Passeron 1970, p. 86).

En este sentido, los mensajes que se reproducen en los centros pueden verse sometidos a principios de «recontextualización» procedente del contexto específico del centro determinado²¹, por un lado, y de la eficacia del control exterior sobre la reproducción del discurso pedagógico oficial, por otro. Se dan unas relaciones complejas entre el poder, el discurso pedagógico de reproducción y la distribución de las formas de consciencia.

Para Bernstein los principios dominantes se refieren a un terreno de conflicto, representados por las resistencias entre los representantes administrativos y el campo pedagógico, más que a un conjunto estable de relaciones.

El «dispositivo pedagógico» legitima el proceso de transmisión cultural identificado en un discurso educativo dominante para la regulación de la reproducción cultural, al institucionalizar los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo y el espacio, reflejado en una práctica pedagógica²², como forma de realización de ese discurso y su medio de reproducción. En definitiva, el discurso pedagógico controla los significados que se realizan en la práctica educativa a través de la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales que se dan en el contexto institucional, y es que, de una forma o de otra, el discurso pedagógico y la teoría de instrucción por el que una escuela opte acaba por delimitar las competencias a adquirir por los alumnos y su relación con el mundo exterior.

Como podemos deducir de lo dicho hasta ahora, un proceso que reviste tantos matices como el de la educación puede ser considerado desde distintos puntos de vista. Varios enfoques diferentes pueden incluso coexistir, como políticas operantes, en una determinada sociedad, aplicándose selectivamente según clases y estrato sociales. Cada visión enfatiza, a veces de manera estrechamente unilateral, un aspecto que se vuelve determinante desde el punto de vista teórico y político. De esta forma, cada perspectiva permite, desde su concepción particular, pensar el proceso educativo en su conjunto, estableciendo presupuestos, desarrollando consecuencias y examinando críticamente las limitaciones de cada perspectiva, de acuerdo con su proyecto de «sociedad-educación» (Pérez Rubalcaba 1988, p. 15).

En realidad, todo punto de vista es siempre parcial y se compromete, implícita o explícitamente, con una concepción ideológica y política, ya que, de una manera u

otra se puede considerar que cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (en cualquier nivel educativo) tiene su ideología; o sea, «existen preconcepciones (acaso prejuicios) sobre las características de las personas que aprenden (sobre la competencia cognitiva de estas personas) así como creencias e ideas sobre las características de la enseñanza más apropiada (buscando una didáctica de la subcultura)» (López Melero 1999, p. 161).

A pesar de su posible parcialidad, el adoptar de manera explícita una posición facilita la coherencia de los desarrollos, de los análisis y de las políticas, puesto que, «las ideologías someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con lo que existe, lo que es bueno y lo que es posible e imposible» (Therborn 1987, pp. 15-16).

Así pues, la propia parcialidad del pensamiento, impregnada de una ideología, se convierte en la serie de ideas políticas propias de una clase social (Bernat 1999b, p. 69), ya que, de una forma o de otra, es ésta la que facilita, con sus prácticas y medios de trabajo y de comunicación, que la ideología se construya y funcione, en beneficio del propio poder de la clase que la origina, al verse legitimada en sus postulados.

Desde el discurso pedagógico oficial, emergente del propio discurso político, surge un mensaje de cambio, «teñido» con el término de «reforma»²³.

Una reforma educativa parte de la identificación de un problema. Puede tratarse de un desequilibrio entre el sistema escolar y social, o bien una oscilación entre lo que el sistema escolar debería conseguir y lo que en realidad se consigue. En este caso se alude a un problema de eficacia, que puede convertirse en un dilema entre competencias del poder político. Esta situación surge en el momento en que se considera «la necesidad de satisfacer la demanda estatal de un buen servicio educativo²⁴ y una buena distribución del gasto público, junto con, o frente a, la necesidad de responder a las demandas específicas de las autoridades y circunscripciones regionales y locales» (Bacharach 1981, pp. 22-24).

En los diseños generales de las últimas reformas educativas, se parte del supuesto de que cada persona es diferente y que es necesario ayudar a cada individuo con el fin de que desarrolle sus capacidades y aptitudes.

Este planteamiento genera un discurso que adquiere un peso específico en Gran Bretaña, como reacción a la selección temprana de los alumnos y a las aplicaciones de pruebas externas y exigencias que promovían una educación secundaria diferenciada, competitiva y de carácter claramente selectivo²⁵. Se critica la clasificación temprana de los alumnos, a la vez que se aparta de la práctica educativa la idea de competitividad como forma de exclusión. Un discurso que se extiende por Europa, contextualizando su lectura e interpretación del mismo, que lleva a un intento de concienciación de la sociedad que ve importantes carencias e insoslayables deficiencias en la educación y que se encaminan hacia un ineludiblemente cambio legislativo que suponga una reforma estructural y de ordenación educativa²⁶. La educación es considerada en los países industrializados como la clave del desarrollo económico, de la mejora de la calidad de vida y del logro de una sociedad más justa e igualitaria. Esta convicción y el hecho de ser uno de los factores de la realidad social más fácilmente modificable han llevado a los gobiernos de todos los países occidentales a emprender numerosas reformas en el terreno educativo.

En definitiva, todas las reformas generan un discurso en el que se quiere transmitir la idea de «cambio», y que, «con pocas variaciones, se reproduce en todos los países» (Bernat 1992: 197). En su descripción se recoge un conjunto de buenas intenciones que no siempre acaban en una realidad práctica, entre otras razones, porque no se llega a un cambio en la «cultura educativa»²⁷, y es que en definitiva, para que las reformas educativas lleguen a buen término hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones (Husén 1998, pp. 71 y ss.):

- 1.^a *Una reforma educativa sólo tiene sentido si acompaña a una reforma social, a la que al fin y al cabo debe estar subordinada.*
- 2.^a *La reforma ha de ser percibida como una necesidad desde los mismos centros escolares.*
- 3.^a *Ha de pecar de lentitud, es decir, no se puede esperar que una reforma educativa obtenga los resultados esperados de manera inmediata. Si partimos de la necesidad de una concienciación social para poder llevar adelante el cambio, difícilmente esta cuestión se va a conseguir por el simple hecho de proponérsela.*
- 4.^a *Requiere de un amplio consenso entre todos los actores implicados.* La comunidad educativa se ha de sentir partícipe del propio cambio, de manera que asuma como suyo propio el planteamiento de la reforma.
- 5.^a *Se ha de prever un conjunto de estrategias dirigidas a vencer las resistencias al cambio.* Cualquier situación que encierra novedad, trae consigo reticencias al cambio, por lo que hemos de tener claro que de partida la actitud va a ser, al menos, de indiferencia cuando no de resistencia por una situación que se presagia peor a la conocida.
- 6.^a *Se ha de crear un mecanismo de control y evaluación no sólo de los resultados de la reforma, sino de todas y cada una de sus etapas*²⁸. No cabe la menor duda de que la evaluación debe de ser un instrumento al servicio de la administración, con el fin de verificar la coherencia del sistema y de responder a las necesidades.

Con este planteamiento la reforma puede llegar a apreciarse como una necesidad desde los mismos centros escolares y desde la propia comunidad educativa. Se trata luego de abordarla de manera que comporte cambios en todas o en algunas de las esferas del gobierno y la administración de su sistema y de su financiación. Con todo, hay que estudiar el currículum a desarrollar y el modelo de formación del profesorado que se precisa. Por último, otro de los factores que no hay que descuidar es la propia evaluación de los resultados del sistema escolar para que sus datos puedan servir de ayuda al desarrollo de la propia reforma.

Así pues, los discursos políticos 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. Se trata 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: p. 17).

Ciertamente, el concepto de igualdad es algo mucho más amplio que su propia apreciación conceptual. En educación la igualdad debe ir ligado al concepto de justicia social, como dos principios inseparables en el desarrollo íntegro de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F., y otros (1999), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- AUSTIN, J. L. (1982), *Como hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- BACHARACH, S. (1981), *Organizational Behavior in Schools and School Districts*, New York: Praeger.
- BAJTÍN, M. M. (1998), *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo XXI.
- BALL, S. (1981), *Beachside Comprehensive*, Londres: Cambridge University Press.
- (1989), La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona: Paidós-MEC.
- (1994), *Education reform. A critical post-estructural approach*, Buckingham: Open University Press.
- BELTRÁN, F. (1991), *Política y reformas curriculares*, Valencia: Universidad de Valencia.
- (1992): «La reforma del currículum». *Revista de Educación*, núm. extraordinario, Madrid: MEC.
- BELTRÁN, R. (2000), *Función del discurso en las reformas educativas. Principio y contexto escolar de la ESO*, Málaga: Universidad de Málaga.
- BERNAT, A. (1982), «Bases para un currículum de formación de profesores de EGB». En *Revista de Educación*, núm. 269, pp. 17-54.
- (1992), «La Reforma Educativa como lenguaje vacío», *Actas del VIII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 197-204.
- (1999a), «Contexto y significado en pedagogía», *Anuario de Pedagogía*, núm. 1, pp. 139-173, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación.
- (1999b), «Ideología y formación de profesorado en España», *Anuario de Pedagogía*, núm. 2, pp. 67-120, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación.
- 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, pp. 54-72.
- (1990), *Poder, educación y conciencia*, Barcelona: El Roure.
- (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (1964), *Les Héritiers: Les Etudiants et la Culture*, Minuit, París. (Trad. española: *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona: Labor, 1967).
- BOURDIEU y PASSERON (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París: Minuit.
- (1970), *La Reproduction*, París: Minuit, versión castellana de Barcelona: Laia, 1972.
- (1977), *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- CARRASCO AGUADO, M.^a L., y RUIZ CASAS, M. (1996), *La reforma educativa está en marcha ¿y la tuya?*, Madrid: La Muralla.
- CASTELLS, y otros (1994), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós.
- CASTIELLO, J. M. (1995), «De la segregación escolar a la atención a la diversidad», *Aula Abierta*, núm. 65, pp. 55-74.
- DELVAL, J. (1990), «La reforma de las palabras», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, pp. 75-83, Barcelona: Cisspraxis.
- DEL VALLE, A (1989), «La Europa de las reformas», *Crítica*, núm. 771.
- DÍAZ, M. (1991), «De la práctica pedagógica al texto pedagógico», *Pedagogía y Saberes*, núm. 1.
- DIJT, T. A. van (1980), *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra.
- (1989): *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós.
- (1996a): *Discurso y literatura*, Madrid: Visor Libros.

- (1996b): *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona: Paidós.
- (1997), *Discourse Studies: Discourse as Structure and process* (vol 1), *Discourse as social interaction* (vol 2), Londres: SAGE.
- (1999), *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa.
- DUCROT, O. (1978), *Enunciazione. Enciclopedia*. Turín: Einaudi.
- (1981), «Referente». *Enciclopedia*, Turín: Einaudi.
- DURKHEIM (1975), *Educación y sociología*, Barcelona: Península.
- EAGLETON, T. (1997), *Ideología. Una introducción*, Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, J. M. (1999), *Manual de política y legislación educativas*, Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I., y otros (1990), *El mercado educativo de las enseñanzas medias*, Madrid: MEC-CIDE.
- FINKIELKRAUT, A. (1990), *La derrota del pensamiento*, Barcelona: Anagrama.
- FRIED, C. (1978), *Right and Wrong*, Cambridge: Mass, Harvard University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A., y FLECHA, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure Editorial.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (1997), «Comprensividad, pluralismo y diversidad», en *Varios: Balance crítico de la LOGSE y el debate de la comprensividad*, Zaragoza.
- (1998), «Principios de la escuela pública», en RUIZ GONZÁLEZ, A., y otros (1998), *Por la Escuela Pública*, Homenaje a Mariano Pérez Galán, Madrid: Cives, pp. 57-174.
- (1999), «Comprensividad y neoliberalismo», en GÓMEZ LLORENTE y otros (1999): *Neoliberalismo y escuela pública*, Madrid: Fundación Cives.
- (2001), *Educación de calidad: una alternativa progresista*, Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- HUSÉN, T. (1972), *Social Background and Educational Career*, París: OCDE.
- (1979), *Strategies for Educational Equality*, OCDE.
- (1986), *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid: Narcea.
- (1988), *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- (1997), «Educación secundaria: inventario y perspectivas futuras», en Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*, Madrid: Editor.
- 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.
- JIMÉNEZ, M. (1993): «Reforma educativa y profesionalización docente», *Cuadernos de Pedagogía*, núm 220, pp. 42-46. Barcelona: Cisspraxis.
- LLEDÓ, E. (1992), *El surco del tiempo*, Barcelona: Crítica.
- (1998), *Imágenes y palabras*, Madrid: Taurus.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999), «Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor», en ANGULO RASCO, F., y otros (1999), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- LOZANO, J. y otros (1993), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra.
- LUZURIAGA, L. (1920), *Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública*, Madrid: Lib. de Sucesores de Hernando.
- (1922), *La escuela unificada*, Madrid: J. Cosano.
- (1931), «La Escuela Única», *Revista de Pedagogía*, septiembre de 1931, pp. 1-126.

- (1945), *Reforma de la educación*, Buenos Aires: Losada.
- (1968), *Pedagogía social y política*, Buenos Aires: Losada.
- (1986), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires: Losada.
- MEDINA, A. (1990), «La interacción didáctica», en: *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, Madrid: UNED.
- PEDRÓ, F., y PUIG, I. (1999), *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*, Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994), «Currículum y escolaridad», en ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (Eds.): *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: Aljibe.
- (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- (1999), «La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela», en ANGULO RASCO, F., y otros (1999), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J., y ANGULO, J. F. (editores) (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal.
- PÉREZ RUBALCABA, A. (1988), «Conferencia Inaugural», *Actas de la Reunión sobre la Renovación de la Educación Secundaria y Profesional*, 20-22 de mayo de 1987, Madrid: CIDE.
- PUELLES, M. De (1980), *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona: Labor.
- (1987), *Política y administración educativas*, Madrid: UNED.
- (1988), *Textos sobre la educación en España (Siglo XIX)*, Madrid: UNED.
- (1992a): «Tecnocracia y política en la reforma Educativa de 1970». Revista Educación, número extraordinario: 13-29.
- (1992b): «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación». Revista española de pedagogía, núm. 192: 311-319.
- (1992c): «Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental». Revista de Educación, núm. 299: 353-376. Madrid: MEC.
- (2000): «Política y educación: cien años de historia». En Varios: La educación en España en el siglo XX. Revista de Educación, núm. extraordinario: 7-36. Madrid: MEC.
- PUELLES, M. De (coord.) (1996), *Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria*, Barcelona: ICE-Horsori.
- RAWALS, J. (1996), *El liberalismo político*, Barcelona: Crítica.
- RIBBINS, P., y BURRIDGE, E. (Comps.) (1994), *Improving Education: promoting quality in schools*, Londres: Cassell.
- RIGAU, G. (1981), *Gramàtica del discurs*, Barcelona: Universitat A. de Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990), «Las bisagras del sistema», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 185, pp. 59-62, Barcelona: Cisspraxis.
- (1994), «Evaluación de los cambios organizativos en la Reforma española de 1990», *Revista Educación*, núm. 305, pp. 81-101.
- (1995), «El discurso crítico ascendente», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 233, pp. 82-95, Barcelona: Cisspraxis.
- (1997), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- (1999), «Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica: lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas», en ANGULO RASCO, F., y otros (1999), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- SILVEIRA, P. da (1996), «¿Se puede justificar la obligación escolar?», *Claves de Razón Práctica*, núm. 59, pp. 67-74.
- SOLER NAGÉS, J. L. (2002), *El principio de comprensividad en educación secundaria: discurso del profesorado y práctica educativa*, Zaragoza: CESA.

- THERBORN, G. (1987), *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Madrid: Siglo XXI.
- TOMLINSON, C. A. (2001), *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona: Octaedro.
- TORRES SANTOMÉ, 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.
- (1996), *El currículum oculto*, Madrid: Morata.
- VARELA, J. (1990), «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa», *Revista Educación*, núm. 292, pp. 219-236.
- VILANOU, C. (1999), «Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)», en RUIZ BERRIO, J. y otros (1999), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Vol. I, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- VILLAR ANGULO, L.M., y CABERO ALMENARA, J. (coord.) (1995), *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*, Universidad de Sevilla.
- VOLOSHINOV, V. (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- YOUNG, R. (1990), «La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos», *Revista Educación*, núm. 291, Madrid: MEC.
- (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona: Paidós-MEC.
- YOUNG, M. F. D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, Londres: Collier.

NOTAS

1. «La obligatoriedad escolar, en principio, se justifica en razón de la supervivencia social y democrática en el caso de sociedades que se hayan dotado de este sistema» (Fernández 1999, p. 72).
2. Hasta la Revolución francesa la educación es un concepto fundamentalmente privado, algo que preocupa a la persona o a determinadas clases sociales, y cuya recepción se asegura fundamentalmente por instituciones privadas, normalmente de naturaleza confesional. La revolución francesa desvincula la relación estado-iglesia y lleva a la secularización de los asuntos que estaban sometidos a la iglesia, siendo asumidas por el Estado.
3. Este ataque al Estado se manifiesta todavía de manera más clara a finales del siglo XX con la era del *thatcherismo* en la que se explicita la crítica teórica y la acción práctica frente a lo público y se exalta las excelencias del privatismo (Gómez Llorente 1988, p. 77).
4. Van Dijk diferencia «contexto» y «situación comunicativa». Esta última es «una parte empíricamente real del mundo real en la que existe un gran número de hechos que no tienen conexión SISTEMÁTICA con la expresión» (van Dijk 1980: 272), mientras que contexto es «una abstracción altamente idealizada de tal situación y contiene sólo aquellos hechos que determinan sistemáticamente la adecuación de las expresiones convencionales» (Ibídem 1980, p. 273).
5. Ciencia que estudia las relaciones entre «texto» y «contexto».
6. Los mecanismos de coherencia y cohesión del discurso son complejos. El discurso de la lengua natural no es explícito, en el sentido de que hay proposiciones que no se expresan directamente, pero que pueden ser inferidas de otras proposiciones que han sido manifestadas. Algunos autores (Halliday y Hasan 1976) utilizan el término «cohesión» para especificar el mismo concepto de «coherencia», definida como la «propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases» (van Dijk 1980, p. 147).

7. Cuando se alude, respectivamente, a un término anterior o posterior dentro del propio texto.

8. Van Dijk va más allá, y habla de «contexto psíquico» para referirse al contexto «más inmediato» (1989, p. 175).

9. La preocupación por el contexto tiene su «justificación» en la teoría de la actuación (Rigau 1981, p. 181) o de la comunicación (Serrano 1981, pp. 38-39) y constituye uno de los motivos centrales de la teoría pragmática (van Dijk 1980, p. 278).

10. De todas las maneras, dado que la «verdad» o la «validez» de los enunciados de un texto vienen determinadas por el lugar y el tiempo, con frecuencia se indican estos datos correspondientes al texto.

11. Los «marcos» son «determinadas formas de organización del conocimiento *convencionalmente establecido* que poseemos del «mundo»» (van Dijk 1989, p. 185). Puede describirse, en definitiva, «como una estructura de conceptos en la memoria semántica; esta estructura se compone de una serie de proposiciones que se refieren a sucesos estereotípicos [...] Un marco no sólo se compone de unas partes «fijas» o «necesarias», sino también de una serie de «conclusiones» variables, que permiten aplicar el mismo marco a un gran número de situaciones parecidas» (Ibidem 1989, pp. 185-186).

12. Esa pérdida de la legitimación tradicional de la tarea docente, así como, la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañados por la presión y la urgencia de responder a las exigencias del mercado, unido a la escasa consideración social de su labor, provocan en el docente un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional, debido en parte a la comprensión del tiempo y la urgencia de los resultados.

13. En realidad, teoría y práctica en educación admiten manifestaciones muy diversas que adquieren sentido en contextos culturales determinados.

14. No en vano, la interacción se convierte en el «componente nuclear de la enseñanza» (Medina 1990, p. 576).

15. «Aquello que no concuerde con lo proclamado oficialmente como «legítimo» se intentará por todos los medios posibles que pase automáticamente a ser considerado como algo inútil, erróneo, un manejo con intenciones ocultas, nocivas, etc.» (Torres 1989, pp. 167-168).

16. Se busca que el lector desde sus ideas, sus experiencias, juegue un papel más activo y que vacíe el sentido previo de un signo para darle un nuevo concepto, o llenarle de él para llegar a una nueva significación.

17. El cambio emprendido dentro de las instituciones pueden considerarse como procesos eminentemente políticos, en la medida en que revelan lo que Duverger denomina «las dos caras del poder», es decir: «la idea de que la política es al mismo tiempo un conflicto entre individuos y grupos para la adquisición de poder, que los vencedores usan en su provecho a expensas de los vencidos, y un intento de establecer un orden social beneficioso para todos» (1972, p. 19, *apud* Ball 1989, p. 46).

18. En los sistemas sociales, el subsistema de enseñanza surge cuando la familia se muestra incapaz de asegurar la reproducción social ampliada tal como la reclaman las sociedades nacidas a raíz de la explosión demográfica y tal y como lo exigían las revoluciones industrial y burguesa.

19. «Es comúnmente admitido que existe una estrecha relación entre la sociedad y la escuela, ya que la clase dominante controla y organiza su propia estructura, reorganizando el propio sistema educativo en beneficio propio. Quienes controlan el conocimiento y la información son los que deciden quiénes forman la clase dominante; pero, en cierta medida y si la escuela es consciente de ello, puede ser un agente de control en la sociedad actual estableciendo mejores modelos educativos en aquellos contextos escolares que económica y socialmente son más bajos. Aquí está el poder de los enseñantes» (López Melero 1999, p. 150).

20. El *habitus* es una teoría de un tema especializado, sin una teoría de su construcción especializada.

21. Ese contexto de reproducción está constituido por redes organizadas por la estructuración de experiencias que preparan a los individuos para actuar en las formas culturales, económicas y administrativas de la sociedad.

22. Con este término «práctica pedagógica», generalmente, «nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela» (Díaz 1991, p. 15).

23. Tanto Delval (1990) como Bernat (1992) hablan de la reforma educativa como un problema lingüístico que hace aparecer contradicciones, a la vez que Rodríguez Diéguez (2001) se refiere a la jerga educativa generada en la reforma de la LOGSE como «vocabulario de situación», y que se recoge en cinco números (del 0 al 4) en la revista «Cuadernos para la Reforma» (octubre 1989-septiembre 1990). Antes, en 1987, Cuadernos de Pedagogía (nº 152, pp. 80-83) presenta un «abecedario de la Reforma». Posteriormente otros documentos siguen los mismos pasos (Mesanza 1991; Martín 1991; MEC 1992; López Cubino 1994).

24. La educación ha recogido los planteamientos de diferentes filosofías y visiones de la sociedad que se reflejan en la práctica.

25. Aunque la idea se remonta a 1920, las escuelas comprensivas en Gran Bretaña no fueron definidas hasta 1947 como escuelas secundarias no selectivas, según investigaciones publicadas al respecto, como las de Riseborough (1981) sobre la escuela comprensiva de Phoenix, de Richardson (1973) sobre la escuela comprensiva de Nailsea, o la de Woods (1979) sobre la *secondary modern* de Lowfield.

26. Como se recoge en el Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria «la reforma de la ordenación de las estructuras educativas tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos [...] Una reforma meramente estructural no aseguraría por sí sola el cambio educativo real» (MEC 1989c, p. 8).

27. «Ha habido muchos observadores que han hecho aportaciones muy sensatas acerca de por qué las escuelas parecen resistirse tanto a los cambios (Caine y Caine 1997; Eisner 1994; Fullan y Stiegelbauer 1991 Fullan 1993; Sarason 1990, 1993). Lo cierto es que mientras que el resto del mundo se ha encaramado al progreso durante el último siglo, la práctica de la educación ha permanecido estática» (Tomlinson 2001, p. 51).

28. El objetivo último de los programas de evaluación de los sistemas escolares es elevar la calidad escolar mediante la identificación de sus puntos fuertes y débiles y la aplicación de medidas neutralizadoras.

ANUARIO DEL CENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CALATAYUD

N.º 15, Vol. 1

Octubre 2007

CONTENIDOS

Andrés Hernando, Marina	5	Joaquín Dicenta periodista
Aguaviva Gracia, Jesús	31	El costumbrismo español en la misma coordenada temporal que el Romanticismo. Aspectos relacionantes: similitudes y diferencias
Andreu Nicuesa, Cristina	47	¿Es siempre el homicidio de pareja el final de un camino de malos tratos?
Calvo Sanz, M.ª Azucena	55	Comunicación entre padres, profesores y alumnos. Aspectos claves para la educación
García Labaila, Ana	71	La empresa de inserción como instrumento de fomento de empleo
López-Ruiz, Ricardo y Pellicer Lostao, Carmen	85	Generación de bis pseudoaleatorios con mapas caóticos de tipo logístico
Monge Crespo, Concepción	105	El tutor y la tutoría
Olivas Díaz, Amaya	117	La mediación penal
Sánchez López, Juan Francisco	133	La poesía religiosa de madurez de Miguel Laborata
Sánchez Sánchez, Rafael	147	Educación social y humanización
Soler Nages, José Luis	157	El discurso político-pedagógico del Estado y la educación del ciudadano



DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA