



PRESENTACIÓN

Sale a la luz una nueva edición de *Anales*, publicación que sigue fiel a sus objetivos y adquiere año tras año mayor reconocimiento en el ámbito académico. La publicación de estos volúmenes coincide además con la apertura del curso 1999-2000. Es, sin duda alguna, un hito en la historia de este Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Calatayud, que podrá verse reflejado en sus siguientes memorias.

La Diputación de Zaragoza se siente también responsable de la evolución de este Centro que en estos últimos años ha experimentado un desarrollo importante y necesario para adaptarse a los nuevos tiempos. Aunque la Institución Provincial no tiene competencias en materia educativa, su razón de ser es la de velar por la prosperidad de los municipios de la provincia y la mejora de la calidad de vida de sus habitantes.

La comunidad universitaria, alumnos y profesores, son la mejor cantera de una sociedad, de una provincia que, como la nuestra, lucha por subir al tren de la modernidad y del progreso. Consciente de este hecho, el equipo de gobierno provincial no quiere eludir su compromiso con este estamento social. Muy al contrario, deseo dejar patente nuestra intención de seguir contribuyendo con nuestro granito de arena en la mejora de las condiciones del Centro para una óptima formación de los jóvenes universitarios, propia del siglo XXI.

La línea de trabajo de la UNED de Calatayud debe seguir la trayectoria alcanzada en la calidad en la enseñanza y el protagonismo de sus profesores, avalada por los años de actividad universitaria que se imparte desde este Centro.

Los *Anales*, que periódicamente publica el Centro Asociado bilbilitano, son un fiel reflejo del dinamismo de su comunidad y de la ardua labor de investigación y estudio, tanto de los profesores como de los propios alumnos.

Con el deseo de que una vez más los trabajos de estos *Anales* tengan el merecido reconocimiento en los ámbitos educativos, quiero expresaros en esta nueva ocasión nuestro empeño de seguir siendo un referente fundamental en la historia del Centro Asociado de la UNED de Calatayud también en el nuevo siglo.

JAVIER LAMBÁN MONTAÑÉS
Presidente de la Excma. Diputación de Zaragoza



LA REFORMA DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA EN LAS CORTES GENERALES DE MONZÓN DE 1388-1389¹

Tomás DE MONTAGUT ESTRAGUÉS

Catedrático de Historia del Derecho de la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona

1. Comentando la bibliografía fundamental sobre el tema, expondré, en primer lugar, el estado de la cuestión. Posteriormente me referiré a tres cuestiones que considero básicas cuales son: (i) la noción de Corte General inferida de la experiencia concreta de las Cortes de Monzón de 1388-89, (ii) la noción de Justicia, analizada a partir del pensamiento jurídico de juristas medievales; y (iii) las características y significado del Ordenamiento de la Justicia devenidora perfilado en las Cortes de Monzón de 1388-89.

2. En lo que respecta a la historiografía sobre la cuestión que nos ocupa, esta materia es tributaria, en primer lugar, de las aportaciones efectuadas por el profesor Jesús Lalinde en varios y valiosos trabajos que, como ustedes habrán podido apreciar por su disertación de hace unos momentos, se basan en una larga labor de estudio e investigación y, sobre todo, en la aplicación de una metodología que podríamos calificar, por su característica principal, como conceptualista, dado el esfuerzo que hace para calificar, conceptualizar y sistematizar los hechos históricos concretos a partir de una tipología conceptual propia que resulta intelectualmente estimulante, muy fecunda y aprovechable.

Aparte de los trabajos del profesor Lalinde sobre la Corona de Aragón y sus instituciones políticas y administrativas, tenemos también que partir del trabajo de uno de sus discípulos, el profesor Jon Arrieta, que estudió el Consejo de Aragón en la época moderna; y también de otros trabajos, cito los más fundamentales, de una colega mía de Barcelona, la profesora M.^a Teresa Tatjer, que estudió la Audiencia en la Corona de Aragón en el período que llega precisamente hasta el reinado de Pedro el Ceremonioso. En cierta manera, los trabajos de dicha investigadora enlazan con los de Peter Rycraft dedicados al mundo de la justicia del rey de finales del siglo XIV y principios del XV.

También debemos mencionar como básico el trabajo del profesor Víctor Ferro sobre el Derecho público porque, a pesar de referirse sólo a Cataluña, trata los aspectos comunes del Derecho público de la Corona de Aragón. Finalmente, también debemos traer a colación las obras de un autor, ya clásico, que podemos considerar precursor de los estudios sobre la historia del Derecho de la Corona de Aragón y que produjo obras de gran calidad científica. Me refiero a Bienvenido Oliver, que estudió hace ya más de cien años el Derecho de la Corona de Aragón en diversos trabajos, en

uno de los cuales podemos encontrar publicadas algunas de las fuentes que pertenecen a estas Cortes de Monzón de 1388 y 1389.

3. En cuanto al estado de la cuestión propiamente dicho, existen grandes aportaciones para el período de Pedro el Ceremonioso y sus antecesores y para el reinado de Fernando el Católico y sus sucesores, es decir, para el primer período de la Baja Edad Media y para el período de la época moderna que llega hasta principios del siglo XVIII. De forma especial estas aportaciones se proyectan sobre el ámbito de las instituciones fundamentales en donde se administraba durante este período la justicia universal, a saber: la Real Audiencia, el Consejo Real, las Instituciones de la casa real y la Gobernación general. Me estoy refiriendo, como pueden apreciar —y ello, quizás, constituye un contrapunto a intervenciones realizadas anteriormente en este seminario—, más que a instituciones de ámbito municipal, local o especial a las instituciones de la Administración de Justicia universal, a aquellas que dependen de la jurisdicción del monarca que se extiende sobre todas las tierras y reinos de los cuales es titular. Por lo tanto, nuestro estudio se centra no sólo en Aragón, sino también sobre Valencia, sobre Cataluña, sobre los condados de Rosellón y Cerdeña, sobre Mallorca, etc.

Por otro lado, mi aportación se sitúa en el período comprendido entre 1387-1494, donde el conocimiento científico de la institución se encuentra en una zona de penumbra. Pasando ya a analizar esta institución fundamental que es la Corte General, tenemos que decir que, como Asamblea representativa, la Corte General ni es una Corte General del Reino de Aragón, ni es una Corte General del Reino de Valencia, ni es una Corte General del Principado de Cataluña, sino que se trata de la Corte General de los reinos y tierras del rey; de hecho, más que una Corte General es una Corte Universal. Con la expresión «reinos y tierras del rey» se significa una comunidad ideal, que no posee aún un nombre propio pero que, como entidad ideal, existe dentro de las ideas políticas del momento y se corresponde con la noción de una comunidad universal que agrupa todos estos territorios. Una comunidad política universal que no es incompatible, ni mucho menos, sino que las integra a todas las otras comunidades políticas generales, constituidas por cada uno de los reinos que antes he mencionado.

4. Las Cortes Generales de Monzón de 1382-89, de hecho, son también unas Cortes que suponen la continuación de las Cortes Generales de Monzón de 1382-84, es decir, que no son unas Cortes autónomas, ni fueron convocadas expresamente en 1388, sino que lo que se hizo en 1388 por Juan I fue declarar la continuación de unas Cortes inconclusas anteriores que eran las celebradas por su padre en Monzón en 1382-84.

Dentro de la actividad deliberativa desplegada por las Cortes en el período 1382-89, podemos apreciar la aparición de dos doctrinas o dos concepciones diferentes sobre la naturaleza de esta comunidad política universal integrada por diversos reinos y tierras del rey. Se trata de una cuestión que también ha sido debatida por la historiografía y que afecta a la misma constitución política de la monarquía. La comunidad política universal ha sido calificada, por ejemplo, por el profesor Lalinde como una fórmula pluralista coordinada de poder conocida como Corona de Aragón desde un momento indeterminado aunque posterior a esta época. En cambio, Víctor Ferro la califica como unión

real o, si ustedes quieren, como unión de cosas públicas, es decir, como una unión de repúblicas. Otros autores hablan de confederación o de unión personal.

Estas repúblicas pueden concebirse también como reinos. Pues bien, sobre este problema, sobre el carácter de esta comunidad política universal encontramos dos concepciones diferentes en los debates y escritos formulados durante la celebración de las Cortes de 1382-89.

El día 15 de enero de 1384, el infante Martín, en nombre de toda la Corte General, es decir, de todos los miembros de los brazos que están representados en esta Corte (que luego veremos cuáles son), ofrece al monarca un texto, por medio de una cédula, en el que sostiene la existencia de una cosa pública o república. Esta cosa pública universal está integrada por una cabeza, que es el rey o el príncipe, y por unos miembros que son los súbditos, los cuales están sometidos al monarca con independencia de la nación de la que procedan. Sin embargo, en otra cédula posterior, ofrecida al rey por la Corte el 11 de febrero de 1384, y en la respuesta del monarca de primero de abril del 1384, se ofrece otra visión diferente, de donde se deriva la existencia de un cuerpo místico o comunidad política universal integrado por una cabeza, que continúa siendo el rey, pero por unos miembros que se reducen a la cosa pública del rey. Con ello se obtiene una concepción pluralista de la comunidad, que se articula y presenta como comunidad de comunidades. Notemos que la cosa pública también se concibe como persona jurídico-pública, es decir, como corporación o universidad. Igual que en otros lugares, se produce también aquí la sustantivación del adjetivo general o, al menos, existen las condiciones necesarias para que pueda producirse, como se producirá efectivamente en Cataluña y en Valencia, donde el término «general» pasará a designar nuevas realidades institucionales. En estas comunidades el término adjetivo que encontramos en el sintagma «Corte General» se transforma históricamente de forma imperceptible y gradual en sustantivo para significar a la nueva comunidad territorial emergente. «La general», referida a una clase de Corte, se convierte, en este sentido, en «el general», sinónimo de Universidad del Reino o Principado.

En Cataluña encontramos pronto al General de Cataluña y en Valencia al General de Valencia. De ahí deriva, por exigencias operativas y de organización, la Diputación del General o Generalitat de cada una de tales comunidades. A nivel universal de toda la monarquía, aquellas formas políticas se corresponden con la del General o cosa pública de todas las tierras y reinos del rey. En el caso planteado en la cédula de 15 de enero de 1384, nos encontramos con una comunidad política universal de la Corona de Aragón; y en el caso planteado en la de 11 de febrero con dos. En el primer caso, sólo hay una cosa pública integrada por el rey y los súbditos; en el segundo, hay un rey con su cosa pública, por lo tanto, hay una comunidad universal que integra al rey y otra sin el rey, integrada por todos los brazos únicamente, lo que equivaldría al General, pero al General universal o Universidad de los reinos y tierras del rey.

El tema tiene su trascendencia para comprender la confrontación surgida en las Cortes de Monzón de 1388-89, entre el rey y los brazos, en lo que concierne a determinar si existen uno o varios intereses generales o universales del cuerpo místico. En efecto, para el rey las medidas determinadas por la Corte, en base al interés universal o buen estamento de los reinos y tierras del rey, son medidas que responden a interés

de parte y, en consecuencia, para el rey, deben ser sometidas a juicio contradictorio para que se obtenga una resolución ejecutiva que obligue al rey. Esta es la visión del rey: las Cortes sin el rey no pueden determinar, en aras o en base al interés general, unas medidas que el rey deba ejecutar. En contrapartida para las Cortes, y más concretamente para el General de sus brazos, el rey debe ejecutar las medidas suplicadas al monarca porque están determinadas en base al interés general del cuerpo místico, y el monarca, según esta visión, no puede tener un interés diferente de los brazos dado que es la cabeza de este cuerpo místico y entre la cabeza y los miembros no puede haber una diferencia en cuanto al interés. No existen dos titulares del poder público universal (el rey y el Reino) que se sitúen en plano de igualdad y como partes procesales que deban dirimir judicialmente sus controversias mediante la aplicación del derecho. Existe un solo cuerpo místico y existe unidad de interés público universal que puede ser definido a partir de las súplicas de los brazos. Pese a las protestas del rey, la Corte, finalmente, conseguirá imponer su punto de vista al rey que accederá a lo solicitado por la Corte mediante la cédula de primero de abril de 1384. En definitiva, las Cortes Generales de Monzón, en este sentido, son el testimonio evidente de la existencia de un reino unido de reinos y tierras, reino unido que podríamos llamar, o que se llamará más adelante (al menos desde Fernando el Católico), de la Corona de Aragón.

La celebración de Cortes Generales de la monarquía que dan testimonio de la existencia de una comunidad universal se remonta a fines del siglo XIII (1289 en Monzón), precisamente cuando a través de algunas de sus disposiciones se perfila el principio de indivisibilidad que tiende a la unión definitiva e indivisible de estas tierras o reinos que es aquello que caracteriza precisamente a esta forma de organización política como unión real y no meramente como una unión personal. Es una unión de cosas que no pueden separarse porque están unidas a través del derecho de Cortes Generales, las cuales continúan celebrándose en Monzón durante la segunda mitad del siglo XIV. Así, hemos de mencionar las de 1362-63, las de 1376 y las de 1382-84 y 1388-89. Todas ellas convocadas y clausuradas por Pedro el Ceremonioso excepto la última que estamos estudiando que, fue inconclusa por muerte del monarca, y pese a ser continuada por Juan I en 1388, no fue licenciada. En el siglo XV se celebraron las de 1435-36 de Alfonso el Magnánimo y la convocada por Juan II de 1469-70. Más adelante, y ya en la época moderna, tenemos toda una serie de Cortes de Monzón convocadas por Fernando el Católico en 1510-1512, por Carlos I en el 1528, 34, 37, 42, 47, 52 y por Felipe II en 1563, 64 y 85. Es evidente que hay una evolución en la constitución, en la forma de celebración o procedimiento y en el alcance de los resultados producidos en estas Cortes, pero, de hecho, en Monzón se reúnen y coinciden durante todas estas ocasiones, que a veces duraron meses enteros, los representantes de diversos reinos y tierras del rey. En ese sentido se diferencian los reinos y tierras *ultramarem* de los reinos y tierras *citramarem*, es decir, los que están al otro lado del mar, (Cerdeña, Nápoles, Sicilia...), de los que están en la península, a este lado del mar y que son los que precisamente se encuentran en Monzón con el añadido de Mallorca, que también envía durante un cierto tiempo a sus representantes.

El proceso de todas estas Cortes Generales que he mencionado se encuentra testimoniado en los libros manuscritos por el notario, es decir, por el oficial del monarca encargado de levantar acta de las sesiones de estas Cortes Generales. Sin embar-

go, su publicación ha sido mínima, a diferencia, precisamente, de los procesos de las Cortes particulares de cada uno de los reinos. Ya sabemos que la Real Academia de la Historia empezó a publicar en el siglo pasado los procesos de Cortes de los antiguos Reinos de Aragón, Valencia y Principado de Cataluña, pero adoptó como criterio el de excluir expresamente la publicación de los procesos de estas Cortes Generales. Al final, solamente consiguió publicar las de Cataluña que se situaban en el primer lugar de su plan editorial, y ello sólo hasta las de 1473-79. Por lo tanto, los manuscritos que contienen los procesos están prácticamente inéditos aunque últimamente se han publicado algunos de ellos. Así, la colección de documentos inéditos del archivo de la Corona de Aragón ha publicado, a cargo de José María Pons Guri, el proceso de las Cortes Generales de Monzón de 1362-63; también Sans Travé ha publicado el proceso de la Corte General de Monzón de 1382-84, y Romeu Alfaro en el Anuario de Historia del Derecho ha publicado algunos fragmentos de las Cortes de 1362-63. No obstante, aún la mayor parte de esta documentación permanece inédita. Vamos a ver ahora, de forma muy rápida y sucinta, cómo se celebraban las Cortes Generales una vez formulada la convocatoria que el monarca dirigía a los diferentes miembros de los brazos que pertenecían a cada uno de estos territorios de Aragón, Valencia, Cataluña y Mallorca y que se encontraban legitimados para asistir a Cortes

Se iniciaba con la sesión inaugural, que, en el caso de las Cortes de 1388-89, se realizó el 13 de noviembre de 1388. Es muy significativo comprobar la ubicación de los diferentes representantes y el criterio de su agrupación por razones estamentales y territoriales.

El monarca presidía desde una posición elevada donde estaba su solio o trono; debajo de él se situaban los oficiales reales superiores; enfrente del monarca se situaban los representantes de las villas y ciudades de Cataluña y Mallorca, por un lado, y de Valencia y Aragón, por el otro. A su derecha y a su izquierda se situaban los caballeros, los nobles y los eclesiásticos, en un lado los de Valencia y Aragón y en el otro los de Cataluña y de Mallorca. Es decir, que la distribución no era exactamente por reinos, sino que se daba primacía al criterio estamental y sólo subsidiariamente podíamos ver allí reproducida la división por reinos o principados.

También nos interesa ver las materias objeto de tratamiento en estas Cortes Generales. Observamos un grado de tensión elevado cuando el monarca solicita que se apruebe la concesión de un donativo para las necesidades de las empresas militares en Cerdeña, que en esos momentos son acuciantes, y este donativo no se aprueba porque los estamentos, los brazos de las Cortes, piden al monarca que les otorgue previamente una serie de contraprestaciones. Estando así las cosas, el monarca amenaza con licenciar la asamblea y convocar Cortes particulares para tratar lo que a todos concierne.

¿Y qué es lo que a todos concierne? Lo que a todos concierne y por todos tiene que ser tratado son los temas referentes a la defensa común, son los temas de las finanzas para atender a esta defensa común y son los temas de la Justicia, de la Justicia universal, de la Justicia que se deriva de la jurisdicción universal que tiene el monarca y que está vinculada a esta cuestión que hoy nos ocupa. Tenemos que decir, de todas formas, que problemas referidos a las tres grandes materias de guerra, finanzas y justicia, son los que se van a tratar en estas Cortes Generales de Monzón de

1382-89. De todas formas, recordemos que estas Cortes Generales no van a ser licenciadas, y que después de la muerte de Pedro el Ceremonioso serán continuadas y prorrogadas por Juan I, que las dejará inconclusas y sin licenciamiento.

Sin embargo, existe una producción legislativa de las Cortes Generales de Monzón de 1382-89, a pesar de que no se llegue al licenciamiento. Cuando el 4 de julio de 1384 Pedro el Ceremonioso prorroga estas Cortes procede igualmente a aprobar, otorgando la correspondiente respuesta, los capítulos de Cortes Generales presentados anteriormente al rey por los representantes de toda la Corte General. Estos capítulos de Corte General pueden clasificarse en dos grandes grupos: (i) unos capítulos generales que afectan universalmente a todos los reinos y tierras del rey, y (ii) unos capítulos especiales que sólo afectan particularmente a algunos brazos o reinos. Por lo tanto, tenemos ya una legislación de Cortes universal para todo lo que podríamos denominar Corona de Aragón.

La normativa universal elaborada en 1388-89 puede también sintetizarse en tres grandes bloques: (i) el primero es el bloque financiero y corresponde a los capítulos del donativo aprobados por cada reino: capítulos del donativo aprobados por el reino de Aragón, de Valencia y por el principado de Cataluña; y capítulos del préstamo aprobado y concedido al rey por parte del principado y de los reinos; (ii) el segundo está formado por la Ordenación de reforma de la casa del rey que se promulga por Juan I el 30 de octubre de 1389 y que va dirigido a reducir los oficios de la casa del rey de manera que quedan reducidos a 311, al menos, en cuanto a los que se mencionan; (iii) finalmente, el tercer bloque consiste en un conjunto de proyectos que planifican la ordenación o el Ordenamiento de la justicia universal devenidora. Es decir, el marco general que se proyecta pretende regular cómo tiene que estructurarse la justicia en la Corona de Aragón en sus aspectos orgánicos y funcionales superiores y, en consecuencia, cómo debe reformarse tanto la planta normativa de la casa del rey como la planta normativa de la administración de justicia superior e inferior de la monarquía.

¿Cuál es esta normativa anterior? ¿Dónde se encuentra esta normativa anterior? La normativa anterior consiste y se encuentra, en parte, en los estilos y prácticas burocráticas de los reyes, de la cancillería real y de los oficios burocráticos de la casa y corte del monarca, las cuales han sido formalizados por escrito en Mallorca, en 1337, durante el reinado de la dinastía privativa de este Reino y por parte de su último monarca, Jaime III. Esta normativa, redactada, completada y promulgada como leyes palatinas o constituciones de la casa o del palacio del monarca, están redactadas originariamente en latín, aunque pronto serán traducidas al catalán y adaptadas a la Corona de Aragón por Pedro el Ceremonioso en 1344 cuando pondrá fin, por las armas, al reino privativo de Mallorca.

Estas Ordenanzas de la casa y corte del rey contemplan cuatro grandes departamentos dentro de la corte y casa del monarca. Se distingue entre los oficios que pertenecen a la casa: mayordomo y camarlengo; y los que pertenecen a la Corte o «Curia», los cuales ofrecen para nosotros un mayor interés dado que están más directamente vinculados al ejercicio de las competencias públicas que tiene atribuidas el monarca. Me refiero a los oficios de canciller y al de maestro racional. El primero se encarga de presidir el mundo de la justicia y jurisdicción del rey, y el segundo a la

hacienda o finanzas reales. Justicia y Hacienda son los dos pilares básicos de la organización política monárquica que van a ser ahora desarrollados por estas Cortes Generales dado que se refieren a la institución monárquica que es, a su vez, una institución con jurisdicción universal para todos sus reinos y tierras.

5. Una de las disposiciones de las leyes palatinas que van a introducir modificaciones está dirigida a regular el régimen jurídico del procurador fiscal, un oficio que tal vez procede históricamente del curador del patrimonio privado del rey, pero que luego evoluciona hacia lo público al tomar a su cargo la defensa de los intereses patrimoniales y económicos del monarca, como persona pública y, también, la defensa del Derecho y la persecución y denuncia de sus violadores criminales dado que, si incluso el monarca está sujeto al imperio del Derecho, con mucha más razón los súbditos lo deben respetar.

La definición de justicia contenida en las leyes palatinas es la que aquí vamos a utilizar para entender su significado.

En este apartado de las leyes palatinas se utiliza un texto del código de Justiniano, muy conocido (C., 1, 14, 4), según el cual: «es muy digno, por la majestad que entraña, lo que se dice del que reina, cuando se indica que el príncipe se declara, él mismo, sometido a la ley». La razón de este sometimiento se encuentra, según el texto romano del 429, en que el príncipe recibe su legitimidad de las mismas leyes. La Ley Regia sobre el imperio le ha delegado toda la potestad del pueblo romano y, por este motivo, él tiene que ser el primer servidor de la ley. Pero en 1337 se utiliza este concepto y se adapta a las concepciones teocéntrica o iuscéntrica de la sociedad política, basadas en la idea de que la ley procede, en último término, no del pueblo sino de Dios que es Justicia infinita. El fragmento que nos interesa de las leyes palatinas es el siguiente: *Digno es por la majestad lo que se dice del que reina: que el príncipe se confiesa a sí mismo sujeto a las leyes; por las cuales se cultiva aquella inestimable virtud de la justicia que es la constante y perpetua voluntad que atribuye a cada uno su derecho, negligiendo la propia utilidad para observar la equidad común.*

La justicia, según esta adaptación de otro texto romano, es una voluntad perpetua y constante. ¿Quién puede tener, según el pensamiento dominante en la Edad Media, una voluntad perpetua y constante? La única voluntad perpetua y constante es Dios; la justicia, en consecuencia, se identifica con Dios. Dios es justicia, «[Justicia, id est, Deus]», se dirá en esta época medieval. Ello se dirá para reinterpretar el teocentrismo político y una concepción subjetiva del derecho según la cual, Dios es justicia y cada uno puede descubrir directamente lo que Dios quiere que sea derecho a través de manifestar libremente su voluntad. ¡Dios y mi derecho!, exclamará quien elige un determinado comportamiento frente a los demás. En esta atmósfera de pensamiento todo el mundo está legitimado para usar la fuerza, incluso para actuar su derecho y tomarse la justicia por su propia mano. Es la época de la venganza privada, de las guerras privadas, de las prendas extrajudiciales, es la época de la Alta Edad Media, donde hay una crisis de poder público y una crisis de la Administración pública de Justicia. Es la época de la monarquía feudal, basada en la fidelidad y no en la legalidad, en la fe y no en la ley, porque hay una crisis de la ley.

Esta concepción subjetiva del derecho, ya existente antes del siglo XII, va a empezar a ser superada en los siglos XIII y XIV y el fragmento de las leyes palatinas antes

aducido es un buen testimonio de ello, ya que, después de proclamar que la justicia es la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno su derecho, se matiza el enunciado recordando la forma en cómo se debe de actuar, ya que añade: «negligiendo la propia utilidad», es decir, recordando que no se puede elegir (negligir significa no elegir) lo que exclusivamente se dirige a satisfacer el interés propio y subjetivo, sino que lo que hay que elegir es otro comportamiento. ¿Cuál?: hay que observar la equidad común, hay que observar la equidad de la comunidad, es decir, que el interés particular cede ante el interés general o universal de la comunidad. Hay una equidad común y surge por lo tanto un poder, una potestad pública encargada de definir esta equidad común, de definir este interés general, de definir en qué consiste el bienestar de la tierra.

¿Quién define el bienestar de la tierra o el interés general? Lo hará el titular efectivo del poder. Recordemos ahora la pugna que tuvo lugar entre el rey y los estamentos en las Cortes Generales de Monzón de 1382-89 sobre este extremo y comprendemos el sentido político que tenía la lucha por el derecho a definir en qué consiste el interés del cuerpo místico. La Glosa ordinaria, al Digesto y a las novelas de Justiniano, fijada por Acursio a mitad del siglo XIII, fija en unos pasajes la noción de jurisdicción y la fija diciendo (en traducción libre) que: «la jurisdicción es la potestad pública que se introduce con la obligación de declarar el derecho y de constituir la equidad».

Con ello estamos viendo que aquella concepción subjetiva altomedieval sobre el derecho —Dios y mi derecho—, ahora se supera porque entre Dios y mi derecho se introduce una potestad pública encargada de constituir la equidad, a través de constituciones, a través de leyes, a través de normas objetivas, y además encargada también de declarar el derecho.

Cuando se produzca una controversia entre súbditos, cada uno de éstos pueden reclamar justicia y el titular de la jurisdicción está obligado a oírles y a hacer justicia. Los súbditos pueden suplicar al monarca que haga justicia, y el monarca hará justicia a través de varias vías o procedimientos, que constituyen: la vía de gobierno, la vía de gracia y la vía de justicia.

La vía de gobierno: resolviendo, con mandamientos o con provisiones situaciones especiales; mandando a los oficiales y dirigiendo órdenes a la Administración de Justicia gubernativa para que resuelva puntos concretos.

Vía de gracia: distinguiendo y reconociendo las situaciones o posiciones jurídicas de los súbditos, las cuales se han obtenido bajo la hegemonía del sistema anterior y todavía se mantienen y renuevan bajo la nueva coyuntura, a través de la declaración individual de la voluntad que se ha impuesto como derecho a los demás como costumbres obligatorias, como usos, e incluso, como malos usos. Es la vía del privilegio, por la que se conceden privilegios que remarcan, confirman y ratifican la desigualdad natural que existe en esta sociedad medieval, que es una sociedad estamental, regida por el principio de desigualdad natural entre todos los hombres. Por lo tanto, se otorgarán, reconocerán y confirmarán privilegios para los nobles, para los eclesiásticos, para los ciudadanos, para los comerciantes, etc. Quien consigue a través de su actividad directa mantener una posición jurídica, puede dirigirse al monarca, titular de la jurisdicción, suplicando que le dé la gracia de un privilegio, o de una remisión, o de un salvoconducto, o de un rescripto, o de una carta, etc.

Pedir una gracia es el camino a seguir para situaciones de desigualdad, pero para situaciones de igualdad es la vía de justicia la que se debe utilizar; en esta vía de justicia hay que aplicar el derecho objetivo, este derecho objetivo que se encarga de constituir el titular de la jurisdicción.

El concepto de jurisdicción se elaboró ya por los glosadores, es decir, por los primeros juristas eruditos que aparecen a partir del resurgimiento del estudio autónomo del derecho romano en Bolonia y que pronto se difunden por toda Europa cristiana occidental, al mismo tiempo que van reelaborando, sistematizando, difundiendo y aplicando las doctrinas del «*ius commune*» entre las que se encuentra la relativa a este concepto. Pronto se establece por los juristas que la jurisdicción admite grados: el mero imperio, el mixto imperio, la módica coerción y la jurisdicción simple. Y que dichos grados se armonizan o jerarquizan, dado que estamos en una sociedad de cuerpos en donde, como hemos visto, una cosa pública integra otra cosa pública que a su vez puede integrar varias universidades y otras corporaciones o colegios, etc. Admite la doctrina jurídica que se parta, en una sociedad política suprema, de una jurisdicción universal de donde se derrama a su vez esta potestad, que da lugar a jurisdicciones generales, señoriales, municipales, gremiales, etc. También se concibe por la doctrina jurídica clases de jurisdicción, y se distingue entre la jurisdicción voluntaria y la contenciosa, la ordinaria y la delegada. No podemos entrar, por razón del tiempo disponible, a considerar el sentido de todas estas distinciones.

En todo caso, la jurisdicción debe proceder de un poder legítimo y competente, y su teórico nivel supremo, según el derecho común, es el emperador. El emperador es el titular de la jurisdicción en su nivel máximo, pero enseguida los glosadores establecieron la interpretación canónica, según la cual, los reyes que no reconozcan ningún superior en lo temporal son, en su reino, como el emperador. Pero también en algunos lugares la doctrina dio un paso más en su labor creativa y hermenéutica cuando estableció que los reyes pueden ser limitados por su cosa pública, por sus estamentos, por sus brazos reunidos en Cortes. Por esta razón Lalinde ha hablado de normativismo historicista para referirse a los ordenamientos jurídicos de la Corona de Aragón, en donde los estamentos participan de la jurisdicción máxima, que es la que puede constituir y declarar el derecho, de manera que para hacer constituciones o fueros deben intervenir necesariamente los estamentos, lo cual supone un límite para el monarca en su potestad normativizadora. El rey, en la Corona de Aragón, ya no puede constituir la ley universal o general, de forma unilateral, ni decidir en exclusiva en qué consiste el interés general. Por otro lado, está obligado a observar la ley aprobada en Cortes.

La jurisdicción debe dirigirse a unas finalidades justas, a la búsqueda del interés público, del bienestar general, de la utilidad pública, y vemos que quien pueda conseguir definir lo que es el interés público o lo que es el bienestar general, este ente, el titular de este poder, puede dirigir a la comunidad porque puede justificar la adopción de determinadas medidas y determinadas normas.

La jurisdicción también se clasifica, por razón de la materia, en temporal y espacial. Ya hemos dicho anteriormente que la comunidad política, en este mundo val, sólo tiene sentido dentro de una comunidad cristiana, y ello supone que la tiene una jurisdicción sobre todos aquellos actos humanos que afecten a la

vida del espíritu, a la salvación del alma. La competencia material de la jurisdicción espiritual de la Iglesia se justifica por diversas razones: por razón sacramental, de pecado, de los bienes que posee la Iglesia, etc. De este modo, se extiende sobre las materias: matrimoniales, fiscales, de organización eclesiástica, etc. La jurisdicción temporal, por otro lado, se estructura en función de la jerarquización de comunidades políticas y de los diversos poderes políticos que encuentran su vértice superior en el monarca.

La jurisdicción, desde otra perspectiva, se encuentra formalmente limitada por procedimientos de conducción de los asuntos, procedimientos que suponen, por ejemplo, que en vía de justicia o incluso en vía de gracia tengan que adoptarse unos trámites regidos por los principios de escrituración de los actos jurídicos, de contradicción, de audiencia al interesado, o a terceros interesados, etc. Estos procedimientos, que los derechos romano y canónico se encargan de ir precisando y elaborando, darán lugar al proceso romano-canónico cuya influencia llegará hasta nuestros días.

6. La última parte de mi disertación tratará sobre el ordenamiento de la justicia devenidora de las Cortes de Monzón 1388-89. En este sentido, conviene puntualizar que con la expresión «justicia devenidora» se alude al régimen jurídico de una Administración de Justicia que debe venir, que aún debe aprobarse porque sólo se plantea, de momento, como un proyecto.

¿Cuál es el motivo que obliga a tratar sobre esta justicia universal en las Cortes de Monzón de 1382-84? El motivo es la corrupción existente dentro de la Corte del Rey, la corrupción de los oficiales y consejeros de Pedro el Ceremonioso, del duque de Gerona, futuro Juan I y de la duquesa, la futura reina Violante, acusados de cometer grandes crímenes contra el real patrimonio y contra la cosa pública: fraudes, sobornos, etc. Hay una petición de que se proceda a la suspensión de estos oficiales y consejeros en el ejercicio de sus funciones, de que se abra un expediente y se les someta a juicio para exigirles responsabilidades por su comportamiento presuntamente criminal. Aprovechando esta ocasión, en que se han puesto de manifiesto graves defectos de funcionamiento, se pide la reforma de la casa del rey y de la justicia universal.

El procedimiento para hacer triunfar la reforma se iniciará con la propuesta escrita por parte del monarca de un proyecto de reforma; este texto será tratado por las Cortes que propondrán un texto alternativo, este texto alternativo no fue aceptado por el rey. A continuación se produjeron una serie de negociaciones y, finalmente, interviene la reina como mediadora que ofrece a las partes enfrentadas (rey y reino) un tercer texto de compromiso. Esta línea de reforma no prospera de momento. Los debates y discusiones sobre esta cuestión continuarán en el futuro a través de otros proyectos que darán lugar —unos cincuenta años más tarde— a unas ordenanzas reales (1436). Entretanto, también en Cortes particulares se aprobarán reformas parciales y particulares sobre la Administración de Justicia.

Los temas más destacados que serán objeto de debate, y que aquí únicamente tenemos tiempo de enumerar, son los siguientes: (i) la estructura o planta de la Justicia universal; (ii) la firma de cartas; (iii) la comisión de causas y relaciones; (iv) la gobernación general; (v) los oficiales trienales y ordinarios; (vi) la convocatoria de Cortes Generales, que se pide por las Cortes que sea automática y cada cuatro años; y (vii) el orden de prelación de las fuentes del derecho en la Corona de Aragón.

Dejando para otra ocasión el desarrollo cumplido de todos estos extremos, sólo me resta agradecerles su asistencia y atención.

NOTAS

1. Texto de la conferencia pronunciada el día 27 de marzo de 1998 en el Seminario de Historia del Derecho organizado por el Centro de Calatayud de la Universidad Nacional a Distancia. Esta actividad se inscribe dentro del proyecto de investigación «Historia de una institución jurídica: la monarquía en la Corona de Aragón», del que el autor es investigador responsable y que cuenta con una subvención de la DGES de referencia PB96-0284.

haber estado representado por el **sensum naturalem vel equitatem**, compatible con la presencia goda en el ordenamiento aragonés, como destaqué en el AHDE de 1972. Ese **sentido natural o equidad ha** tenido su réplica en el ordenamiento catalán a través del **seny natural** y la **bona raho**, y también en el valenciano con el **sen natural** o la **igualtat**. Los **dreitos y leyes** han parecido representar uno de los diversos modelos doctrinales de **ius commune** a los que me referí en la Universidad de Murcia en 1993.

2. LA MILITARIZACIÓN DEL FUERO BURGUÉS

El Fuero de Jaca, concedido por Sancho Ramírez en 1063 como **Aragonensium rex et Pampilonensium**, ha sido un fuero **burgués**. Entre otros aspectos ha pretendido la transformación de la villa en ciudad, las limitaciones de los infanzones y de la Iglesia en la propiedad, la defensa de la propiedad privada, la protección penal del propietario, la adquisición de la propiedad por año día, la exención de cargas como la de acudir al molino real y la atenuación de las obligaciones militares.

El Fuero de Jaca ha sido un fuero de **francos**, pues ha estado condicionado por la necesidad de atraer pobladores del otro lado de los Pirineos, a los que ha convenido ofrecer una vida equivalente o mejor que la que han tenido en sus lugares de origen. Durante muchos años no he tenido respuesta para el supuesto origen franco de la prescripción de año y día, pero al fin la pude ofrecer en Logroño en 1995. El año y día debió ser entre los francos establecidos en Francia un medio de adquisición de ciudadanía, lo que se extendió a la adquisición de la condición de libre en los siervos de las villas de burguesía. La prescripción adquisitiva de la propiedad por año y día ha debido ser conquista de los francos, pero en España y por extensión.

Lo importante, sin embargo, es considerar el fuero burgués o de francos en su dinámica, y eso es lo que hice en 1988 al servir de **introducción** en los Comentarios a la Compilación aragonesa que dirigiera José Luis Lacruz Berdejo, el que fuera ilustre civilista aragonés y gran compañero. En mi opinión, el conocido como **fuero extenso de Jaca** ha sido una recopilación de textos a través de cuatro versiones, de la que una de ellas ha sido, incluso, radicalmente militar. El que en ésta se haya introducido los juicios de Dios u ordalías, especialmente la de probar la propiedad a través del juramento sobre el Libro y la Cruz, ha debido beneficiar, fundamentalmente, al infanzón.

3. LA NACIONALIZACIÓN DEL FUERO MILITAR BAJO LA BANDERA IDEOLÓGICA DE LOS «FUEROS DE SOBRARBE»

La referida militarización del fuero burgués no es la que ha provocado una foralidad nacional de naturaleza militar, si bien la ha facilitado en cuanto no ha ejercido una función de oposición. La foralidad nacional militar ha descansado, realmente, en lo que podríamos denominar una foralidad **sobrarbense** o **española**, la cual ha implicado la idea de expansionismo, en este caso hacia el este de la Sierra de Guara, y que se ha simbolizado en lo que ha estado más allá de un árbol determinado o **Sobrarbe**, o en la vieja tierra de los godos ocupada por los musulmanes o **España**. Literariamente, esa foralidad se ha concretado en los **buenos fueros de Sobrarbe** para los infanzones, concedido por Pedro I, quien, además de rey de los aragoneses y de los

pamploneses, se ha considerado rey de Sobrarbe. Esos fueros han debido concederse inicialmente a Barbastro, de donde se han extendido a Tudela, Gallipiezo y Cervera, primero, y a Zaragoza y Valencia, después, desempeñando los Templarios un importante papel en esa expansión. En todo caso, el protagonismo en estos fueros ha pasado del burgués al infanzón, y ello porque a la necesidad de repoblar las tierras del río Aragón en el siglo XI ha sustituido en los siglos siguientes la conveniencia de ocupar nuevas tierras a lo largo del río Cinca, primero, y de la cuenca del río Ebro en su curso medio, después.

El fuero militar ha mostrado su capacidad para transformarse en un fuero nacional y convertirse en el núcleo de un **sistema normativo, jurídico o iushistórico**. Para ello, ha precisado de una **ideología** apoyada por el soporte de un **grupo social** y de un **grupo político**, conforme mostré en el *Anuario de Historia del Derecho español* del año 1978. En el caso del Reino de Aragón, el tipo de **ideología** utilizado ha sido el **indigenista**, el cual se ha concretado en el mito de los **Fueros de Sobrarbe** o de **San Juan de la Peña**, sobre el cual no dejé de informar yo en 1976 al exponer el tema de los *Los Fueros de Aragón*. Cronistas y juristas han sido los que yo he calificado de **agentes ideológicos**. El mito, desarrollado entre los Reinos de Navarra y de Aragón, ha partido de una supuesta reunión de trescientos caballeros entre las montañas de Aínsa y de Sobrarbe para repartirse el botín obtenido en sus cabalgadas, habiéndose enviado para ello embajadas a Roma, Lombardía y Francia. En el Reino de Aragón, la indicada reunión se ha ubicado en una tierra llamada **Panon**, que hoy es San Juan de la Peña. En esa reunión, los aragoneses han elegido rey con la condición de que éste eligiera un juez intermedio, quien ha sido denominado **Justicia**. Tras su moderación a través del **pactismo**, el mito ideológico habrá conocido su expresión más depurada cuando en el siglo XVI Jerónimo de Blancas haya condensado los supuestos **Fueros de Sobrarbe** en seis leyes redactadas en latín y con el estilo enfático de las XII Tablas.

4. LA DEFINICIÓN «DREITURERA» DEL «FUERO» NACIONAL MILITAR, CON EXCLUSIÓN DE LOS «DREITOS»

Jaime I ha sentido la necesidad de una definición **dreiturera** del **Fuero de Aragón**, lo que ha significado la fijación del fuero nacional de inspiración militar bajo la referencia del **dreito** o de los **dreitos**. La tarea de la fijación ha sido encomendada por el rey a un **consanguineus**, llamado Vidal de Canelas, Canellas, Cañellas o Canyelles, obispo de Huesca tras haber estudiado en Bolonia con otras figuras hispanas como los catalanes Raimundo de Peñafort y Pere Albert. En Cortes celebradas en Huesca por el rey en 1247, el obispo ha debido presentar dos redacciones o definiciones, de las que una ha sido **minor** y otra ha sido **maior**. Sólo la primera ha debido ser examinada por las Cortes, la cual la han aprobado con ligeros retoques, como la adición de penas de derramamiento de sangre, por ejemplo, y ha sido la conocida como los **Fueros de Aragón**, en la que se han insertado soluciones mozárabes inspiradas en el viejo **Liber iudicum**, así como también **fazañas** mudéjares. La segunda de las definiciones no ha pasado de formar parte de la literatura foral aragonesa, aunque gozando del máximo prestigio.

La exclusión de la colección conocida como **Vidal maior** ha sido muy significativa, especialmente en orden a la fijación de un ordenamiento subsidiario en el Reino de Aragón, como lo manifiesta claramente una comparación con la colección aprobada en Cortes. Con arreglo a los **Fueros de Aragón**, el ordenamiento subsidiario lo ha constituido el **sensum naturalem vel acquitatem** o el **natural seso o memoria**, fórmula esta última que en el siglo XII se ha utilizado en fueros como el de Ledesma en la forma de **iulguen su seso** y en Castilla en la forma del **albedrío**. En la colección **maior**, el obispo de Huesca ha pretendido que se procediera **catando et accorriendo a los dreitos et a las leyes**, aparte de reservar a los letrados la utilización de esa obra. Cabe profundizar mucho más en este tema. En principio, parece que los **Fueros** se han movido en el ámbito del **dreito**, recurriendo a la conciencia y a la equidad, en tanto que se ha cerrado a los **dreitos et las leyes**, los cuales alguna vez han sido calificados de **drecho común** o **ius commune**.

5. LA INTEGRACIÓN DE LOS FUEROS «PARTICULARES» DE TERUEL Y ALBARRACÍN EN LOS FUEROS «GENERALES» DE ARAGÓN

Los **Fueros de Aragón** no se han extendido a todo el Reino hasta el **Assiento de la agregación** realizado por Felipe II en 1597 y referido a las Comunidades de Teruel y de Albarracín. Los Fueros de estas Comunidades se han considerado **particulares** y se ha impulsado su renuncia en favor del goce de los fueros de Aragón, a los que se ha considerado **generales**. El **assiento** ha revelado aspectos importantes aparte de la indicada diferencia entre **particulares** y **generales**, como ha sido el de que en aquellos lugares han estado vigentes los Fueros de la tierra, los de Aragón, la costumbre e, incluso, el **drecho común**.

6. EL IMPULSO LITERARIO DE «FORISTAS» Y «ANOTADORES»

No puede concluirse una fenomenología normativa aragonesa sin una referencia, por breve que sea, al impulso literario de «**foristas**» y «**anotadores**». No debe desdeñarse la actuación de los **juristas** y yo mismo la he destacado para el **Aragón barroco** en el AHDE de 1981. Muy divulgado es el hecho de que Baldo apreciara los conocimientos jurídicos de sus alumnos aragoneses, aunque no sabemos si se refería a los **aragoneses** en sentido estricto, o lo hacía a todos los súbditos del rey de Aragón. De todas formas, el impulso literario de los **juristas** no ha podido compararse con el de los **foristas**, desde aquellos a los que Vidal de Cañellas acusara de **codiciosos** hasta los que brillaron con luz especial como Miguel del Molino, ni con el de los **anotadores** que aclararon el sentido de las **observancias**, y entre los que destacaron Jacobo de Hospital y Martín Díez de Aux.

7. LA CONSOLIDACIÓN DE LA «FORALIDAD» Y EL «DREITO» FRENTE A LOS «DREITOS» EN EL PERÍODO DE LA RECOPIACIÓN

La foralidad en el Reino de Aragón no ha hecho sino consolidarse en el período de la Recopilación. Las nuevas disposiciones del rey con el Reino han seguido sien-

do **fueros**, sin la menor veleidad que haya podido conducir a **leyes** como en Castilla o, incluso, en la propia Navarra, o a **constituciones** como en Cataluña. Es cierto que la **costumbre** ha vencido al fuero en la forma **contra legem**, pero también lo es que como **secundum legem** o **praeter legem** lo que habrá hecho la costumbre es generar nuevos **fueros**. Las **recopilaciones** de fueros no han sido tal, en realidad, sino **ediciones**, cronológica la de 1476 y sistemática la de 1554. A la **foralidad** ha seguido acompañándola el **dreito** en su forma de **sentido natural o equidad**. Los **dreitos** han seguido siendo rechazados, en cuanto los aragoneses han seguido alardeando de no tener **in integrum restitutio**, **inquisición** e instituciones similares, aunque en algunos de estos casos se hayan introducido excepciones.

8. LA APASIONADA DEFENSA HISTÓRICA DE LOS «FUEROS»

Un tema como el de la **foralidad** aragonesa no puede pasar por alto la referencia a la defensa histórica de los fueros. En una semblanza política de Antonio Pérez, publicada en Zaragoza en 1994, he destacado lo que ha podido ser una **fría indiferencia ante las consecuencias de la provocación política** en el referido secretario de Felipe II. El reverso de esa **fría indiferencia** la ha podido constituir el apasionamiento foral de los aragoneses o, al menos, de los zaragozanos, a fines del siglo XVI. La resistencia al rey debe interpretarse como un exaltado sentido del principio de la justicia en los aragoneses, lo que le honra en todo caso. Esto no obsta a que un frío análisis de la situación, sobre todo a la vista de las consecuencias, revele un excesivo celo en la defensa de los fueros. La condición aragonesa de Antonio Pérez no era clara y, sobre todo, éste no había actuado en defensa de los intereses aragoneses. Parece que la intervención aragonesa ha residido en el orgullo nacional y que ha sobreestimado la ofensa regia. Es distinto el caso de la posición aragonesa frente a Felipe V, ya que en este caso han sido todos los dominios de la Corona los que se han opuesto a aquél.

9. LA PERSISTENCIA EN LA DEFENSA ACTUAL DE LA «FORALIDAD»

El tema no puede cerrarse sin una breve alusión al momento actual, en el que Aragón ha persistido en la defensa de la **foralidad**. Ostentando flexibilidad, en 1926 Aragón ha tratado de salvar lo más fundamental de su ordenamiento a través de un **Apéndice foral**. En 1946, y a través de la convocatoria de un **Congreso Nacional de Derecho Civil** en Zaragoza, Aragón sería la impulsora, no sólo del ordenamiento foral aragonés, sino del de los distintos ordenamientos especiales de los antiguos Reinos y Principados españoles frente a la uniformización establecida por la Codificación.



LA EDICIÓN CRÍTICA DE LOS FUEROS DE ARAGÓN

Antonio PÉREZ MARTÍN

Catedrático de Historia del Derecho de la Universidad de Murcia

1. LA LEY EN EL ACTUAL ORDENAMIENTO JURÍDICO

Hoy día tenemos un ordenamiento jurídico en el que la ley es la fuente principal y casi única de creación del derecho. Entre las fuentes de creación del derecho, la ley ocupa un puesto privilegiado; todas las demás fuentes están supeditadas al valor que le marca la ley.

A esto se añade que el texto legal es un texto único e inmutable. El texto legal de que disponen los diferentes usuarios es exactamente idéntico al publicado en el «Boletín Oficial del Estado», con sus errores y sus correcciones. Del texto legal se hacen infinidad de copias, todas idénticas. Todos los juristas tienen el mismo texto legal: el mismo Código Civil, el mismo Código Penal, el mismo Código de Comercio, etc. Al jurista no se le permite añadir o quitar nada al texto. Lo único que se le permite es comentarlo, explicar su contenido.

2. LOS «IURA PROPRIA» EN LA EDAD MEDIA

Pero el marco en el que se movía el jurista en la Baja Edad Media era muy distinto. Para empezar, junto a la ley existían otras fuentes de creación del derecho, a las que de hecho se les daba tanta importancia o más que a la ley. A esto hay que añadir que junto a las leyes nacionales, o para ser más exactos a los «iura propria», estaban las venerables leyes romanas y canónicas —el *Corpus Iuris Civilis* y el *Corpus Iuris Canonici*—, a las que, por lo menos al principio, se pretendía dar primacía sobre aquéllas.

Además, hay que tener en cuenta que, como no existía la imprenta, la reproducción de los textos legales hay que hacerla a mano por escribas que, generalmente, ni son juristas, ni entienden el latín, análogamente a los mecanógrafos actuales: un mismo mecanógrafo copia trabajos y tesis doctorales de las materias más dispares, cuyo contenido no siempre puede entender. Ello explica que, entonces y ahora, en la copia se cometan frecuentes errores, achacables a la ignorancia del copista o simplemente a distracción. Si además paramos mientes en que de acuerdo con el interés del usuario o usuarios de cada código al texto primitivo se le añadían o suprimían párrafos sin más problemas, tendremos que el resultado es que frente a la unicidad del texto legal actual, en la Edad Media existía una gran variedad de textos. De todos los textos legales que he examinado más a fondo hasta ahora (Fueros de Aragón, Usatges de

Barcelona y Siete Partidas) tengo que confesar que no he encontrado todavía dos manuscritos que contengan un texto idéntico, sino que impera una gran variedad, no sólo en la formulación de las rúbricas, sino incluso en el contenido del texto mismo. En resumidas cuentas, frente a la unicidad del texto legal de la actualidad en la Edad Media imperaba la variedad.

Con la aparición de la imprenta se pone fin a esta variedad al publicar el texto contenido en uno de los manuscritos, sin preocuparse de lo contenido en los demás códices. Lo grave está en que a partir de ese momento se da por supuesto que ese fue el único texto que en el pasado estuvo vigente y fue aplicado en la práctica y sobre esta base se pretende reconstruir el pasado jurídico; los estudios histórico-jurídicos se basan sólo en ese texto publicado, olvidando los demás textos contenidos en el resto de los manuscritos.

Si nosotros queremos aproximarnos al pasado de la Edad Media apoyándonos únicamente en una edición que se ha basado en un solo manuscrito, obtendremos sólo una visión parcial de la normativa pretérita. Para poder tener una idea lo más aproximada posible del pasado habrá que tener en cuenta todos los textos normativos que entonces se utilizaron. Y si esto no es posible, porque muchos de ellos se han perdido, habrá que tener en cuenta al menos todos los que se nos han conservado.

Esto es precisamente lo que pretenden suministrar las llamadas ediciones críticas, al menos tal como yo las concibo. Actualmente, además de la edición de los Fueros de Aragón, estoy trabajando en la edición de los Usatges de Cataluña y en la de las Siete Partidas de Alfonso X el Sabio. Esta última con la ayuda de un equipo de colaboradores, y aprovecho la ocasión para invitar a todos aquellos que lo deseen a formar parte del mismo, ya que se trata de una empresa que supone muchas horas de trabajo y cuantos más sean los participantes, antes se podrá dar fin a tan magna tarea.

En todas ellas no pretendo primaria y únicamente reconstruir el primitivo texto del libro legal concreto, sino ofrecer al lector la evolución completa de dicho texto, recogiendo todas las variantes, añadidos y omisiones que el texto en cuestión tuvo a lo largo de su vigencia.

En esta línea se sitúa la edición crítica de los Fueros de Aragón que estoy preparando y que constituye el tema principal de esta exposición.

3. JAIME I CODIFICA EL DERECHO DE ARAGÓN

En el siglo XIII y en el marco de la renovación cultural producida por el «ius commune», tiene lugar una primera oleada en la que en la «respublica christiana» se codifican diversos «iura propria». Este movimiento se inicia con el *Liber Augustalis* de Federico II para el reino de Sicilia y con las Decretales de Gregorio IX para la Iglesia en general y los Estados Pontificios en particular, y alcanza hasta los Países Escandinavos. En esa primera oleada se ubica la compilación del derecho aragonés. Jaime I, siguiendo el ejemplo de Justiniano, después de haber dejado hablar a las armas quiso que hablaran las leyes y decide acabar con la situación de inseguridad jurídica existente en Aragón. Se nos describe dicha situación indicando que no había ninguna recopilación oficial de su derecho y que sólo algunos abogados privilegiados disponían de recopilaciones del derecho aragonés y que únicamente las enseñaban

cuando en ellas se contenían preceptos que favorecían los intereses de sus clientes. Para poner fin a esta situación, Jaime I encarga que se haga una recopilación escrita del derecho aragonés. Dicha recopilación fue presentada y aprobada en las Cortes de Huesca de 1247.

4. LA *COMPILATIO MINOR* Y LA *COMPILATIO MAIOR* Y SUS RELACIONES

Hasta ahora dicha compilación se solía identificar con el cuerpo legal dividido en ocho libros que aparece recogido en todas las ediciones impresas a partir de la edición incunable del derecho aragonés, hecha en torno a 1476.¹

Pero la cuestión no es tan simple, porque resulta que en realidad, con la pretensión de ser un cuerpo legal aprobado y promulgado en las Cortes de Huesca de 1247, se nos presentan actualmente varias obras, reducibles a cuatro o incluso a dos, que denominaremos en adelante *Compilatio maior* y *Compilatio minor*. El problema se complica todavía más, porque los prólogos que preceden a estas obras no siempre son los mismos.² Examinemos cada una de estas obras.

A) *Compilatio minor*

La *Compilatio minor* es un cuerpo legal en el que sólo se recoge la parte dispositiva de los fueros aragoneses, omitiendo en general los razonamientos y las consideraciones doctrinales. Aparece denominada como *Fori novi*, *Compilatio minor*; *Fueros de Aragón*, *Compilación o Código de Huesca*. Esta obra se conserva tanto en versión latina como en diversas versiones romances.

1. Versión latina

- a) La versión latina de la *Compilatio minor* o de su mayor parte se contiene en 11 códices. Fragmentariamente se contiene en algunos otros manuscritos de menor interés. En la descripción que sigue me limito a indicar sólo el contenido de los 11 códices con respecto a la *Compilatio minor*.³
 1. *MS 5-4-22 de la Biblioteca Colombina de Sevilla*. Es de finales del siglo XIII o más bien de principios del XIV. Contiene los libros I-VII y principio del VIII (hasta 8.7.10) de la *Compilatio minor*. Hasta el principio del libro VII contiene en los márgenes un aparato anónimo de glosas idéntico en parte al de Pérez de Patos. En la parte recogida de la *Compilatio* difiere poco del texto impreso: en algún fuero la redacción es algo diferente, omite 53 fueros (además de los 64 de la parte final de la *Compilatio* no recogida en el MS), añade nueve fueros y en 19 cambia la ubicación.
 2. *MS N. a. l. 494 de la Bibliothèque Nationale de Paris*. Es de la primera mitad del siglo XV. Su texto ha sido corregido teniendo delante un códice con un contenido muy similar al impreso. Con respecto al texto usual añade siete fueros, omite 30, repite tres y cambian de lugar 19.
 3. *MS Add. 36.618 de la British Library de Londres*. Es de principios del siglo XIV. Contiene la *Compilatio* íntegra hasta 8.19 y el Privilegio General (dos veces). Se diferencia del texto impreso en que pone como prólogo el *Cum de*

foris —y no el *Nos Iacobus* como es lo más usual—, omite 70 fueros (más 27 correspondientes a la parte final de la *Compilatio* no recogida), añade 10 fueros y 12 cambian de ubicación.

4. *MS L.III.17 de la Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial*. Es del siglo XIV. Contiene la *Compilatio minor* íntegra (hasta 8.30, más el Privilegio General) con algunas glosas. Se diferencia del texto impreso en que omite 56 fueros, añade 11 y 16 cambian de ubicación.
5. *MS 13.408 de la Biblioteca Nacional de Madrid*. Es del siglo XIV. Contiene la *Compilatio minor* íntegra, con glosas de Pérez de Patos, que he publicado recientemente. Únicamente le falta una parte del prólogo y en su lugar se ha puesto una parte del prólogo de las Cortes de 1348. El texto de los fueros se diferencia de la versión recogida en las ediciones impresas, en que coloca 17 fueros en lugar distinto, omite 58 fueros y añade seis rúbricas y seis fueros.⁴
6. *MS 248 de la Catedral de Tortosa*. Es del siglo XIV. Contiene la *Compilatio minor* íntegra. Se diferencia del texto impreso en que omite 84 fueros, añade 39 y 23 cambian de ubicación. Este códice es importante porque además de la *Compilatio minor* contiene la primera colección de observancias divididas en ocho libros, cuyo autor fue Pérez de Salanova, que publicaré en breve.
7. *MS 483 de la Biblioteca de Cataluña*. Es del siglo XV. Contiene la *Compilación de Huesca* íntegra. Se diferencia del texto impreso en que añade rúbricas nuevas, omite 37 fueros, añade seis, repite tres y cambian de lugar 26. Este códice contiene una colección de observancias que publiqué en 1992.⁵
8. *MS 6.197 de la Biblioteca Nacional de Madrid*. Es del siglo XV. Contiene la *Compilatio minor* íntegra y al final del libro XII el Privilegio General. Con respecto al texto impreso además de contener frecuentes errores y omisiones del copista, omite 39 fueros, añade cinco, cambian de lugar 20 y repite siete.
9. *MS P.II.3 de la Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial*. Es del siglo XV. Contiene la *Compilatio minor* íntegra con glosas de Pérez de Patos, Arnaldo, Martín de Sagarra, Gil, etc. Tiene bastantes similitudes con el manuscrito de la Colombina. Se diferencia del texto impreso en que incluye también el prólogo *Cum de foris* (además del *Nos Iacobus*); algunos fueros, sobre todo del libro VIII, tienen una redacción algo distinta, omite 76 fueros, añade 14 y 29 cambian de ubicación.
10. *MS 1919 de la Biblioteca Nacional*. Es del siglo XV. Contiene la *Compilatio minor* íntegra y un aparato de glosas atribuido a Gil de Luna. Se diferencia del texto impreso en que omite 30 fueros (sin contar cinco que añade posteriormente en los márgenes), añade 23 y 23 cambian de ubicación. Da la impresión de que el copista, después de copiar de un modelo el texto foral, consiguió otro modelo con el que completó los textos no contenidos en el primer modelo.
11. *MS 32.202 del Palacio de Perelada*. Es del siglo XV y anteriormente estuvo en el Monasterio de Cogullada. Contiene la *Compilación de Huesca* íntegra. Coincide plenamente con el texto impreso (es el único MS que coincide plenamente con dicho texto), incluso en los errores (v. gr., pone como obispo de Zaragoza B. en vez de R.), por lo que puede concluirse que fue el modelo utilizado por el primer impresor de los fueros aragoneses.⁶

Una copia fragmentaria del siglo XVII se contiene en el MS 330/124 de la Biblioteca Universitaria de Sevilla. De la *Compilatio minor* sólo contiene hasta 2.1. Coincide completamente con el texto impreso.

- b) La *Compilatio minor* se conserva también en 11 ediciones impresas: cinco (de 1476, 1496, 1517, 1542 y 1979, respectivamente), en las que la *Compilatio minor* aparece como en el MS de Perelada con leves correcciones, y siete (de 1552, 1576, 1624, 1667, 1866, 1907 y 1991), en las que los fueros de la *Compilatio minor* aparecen junto con los fueros posteriores, todos ellos distribuidos en nueve libros.⁷

Sobre la base del examen de los textos manuscritos e impresos de la *Compilatio minor*, realizado hasta este momento, puedo avanzar las conclusiones siguientes:

1. No existe ninguna copia original y auténtica de la *Compilatio minor* de la época de Jaime I: ninguna aparece sellada, ni datada, con la firma del rey y testigos y demás signos de autenticidad que tienen los fueros de las Cortes posteriores. Ni siquiera tienen un prólogo único. No existe ninguna copia coetánea al acontecimiento. La más antigua es seguramente de principios del siglo XIV.
2. En todos los manuscritos la Compilación aparece dividida en ocho libros. ¿Por qué en ocho libros, si la *Compilatio maior* aparece dividida en nueve y el modelo justiniano del *Codex* que se estudiaba en las Universidades tenía también nueve libros? A esta pregunta intentaré dar respuesta más adelante.
3. Inicialmente sólo existió un texto latino de la *Compilatio minor*, del que proceden los actualmente existentes. Pero la *Compilatio minor* no fue un texto estático, sino que, con el transcurso del tiempo, sufrió cambios y adiciones (por iniciativa oficial o privada), que se manifiestan en las diferencias existentes entre las diversas transmisiones, diferencias que aparecen más acusadas en la parte final de la *Compilatio*.

2. Versiones romances

Además de las versiones latinas de la *Compilatio minor*, existen diversas versiones romances que se contienen en los siguientes manuscritos:

1. *MS J. J. N. N. de los Archivos Nacionales de Paris*. Coincide básicamente con el MS 458 de la Biblioteca Nacional de Madrid, del que se diferencia en que los fueros no aparecen divididos en libros, omite 76 fueros, añade 59 (algunos procedentes de Cortes anteriores; v. gr., de una de Monzón de 1237) y siete tienen otra ubicación. Es del siglo XIV, aunque probablemente recoge un texto que representa el estadio más antiguo, de los textos conocidos, de la *Compilatio minor*. Está inédito.
2. *MS del Archivo Municipal de Miravete de la Sierra*. Es de finales del siglo XIII. Se diferencia del texto latino en que tiene el prólogo *Nos Iacobus* en versión algo distinta (se dice que en las Cortes de Huesca de enero de 1247 se aprobó la reforma de los fueros aragoneses y se encargó su ordenación en un libro a Vidal de Canellas, que una vez terminado Jaime I lo presenta en las Cortes de Ejea donde fue aprobado). Los Fueros están divididos en nueve libros y corresponden al texto latino impreso hasta 8.18, omitiendo a partir de ahí, es decir, omite los 13 fueros últimos (y los Fueros de Ejea, los juramen-

- tos y maldiciones de judíos y sarracenos y el Privilegio del General); omite también bastantes fueros anteriores y muchos de los fueros incluidos tienen una ubicación distinta. Ha sido publicado por A. GARGALLO MOYA, *Los Fueros de Aragón [según el ms. del Archivo Municipal de Miravete de la Sierra (Teruel)]*, Textos Medievales, 89, Zaragoza, 1992.
3. *MS 458 de la Biblioteca Nacional de Madrid*. Es de principios del siglo XIV. Con respecto al texto latino impreso se diferencia en que tiene como prólogo el *Cum de foris*, omite a partir de 8.20 (y aproximadamente un centenar de la parte anterior), añade algunos fueros (que tienen paralelo en Vidal Mayor y no en el texto latino) y 42 cambian de ubicación. Ha sido publicado por G. TILANDER, *Los Fueros de Aragón según el manuscrito 458 de la Biblioteca Nacional de Madrid*, Lund, 1937.
 4. *MS 7 (olim 207) de la Biblioteca Universitaria de Zaragoza*. Es de principios del siglo XV. Sigue con bastante fidelidad el texto latino, del que omite 45 fueros (y el Privilegio General) y 16 cambian de ubicación. Su modelo para la traducción pudo ser el texto latino de la Colombina o alguno parecido perdido, ya que es con el que en general más coincide. Ha sido publicado por J. L. LACRUZ BERDEJO, «Fueros de Aragón hasta 1265», en: *Anuario de Derecho Aragonés*, Zaragoza, 1947, 223-362.
 5. *Manuscrito J. J. O. O. de los Archivos Nacionales de Paris*. Es del siglo XIV. Contiene sólo 55 fueros en romance provenzal cispirenaico tomados de otras tantas disposiciones del Fuero de Huesca en versión a veces bastante libre. Meijers sostuvo que se trataba de un borrador que se presentó en las Cortes de Huesca de 1247.⁸ Ha sido editado por M. MOLHO, *El Fuero de Jaca*, Zaragoza, 1964, 181-198.
 6. *Archivo Notarial de Tarazona, vol. I del Notario Juan Ruiz*. Contiene solamente el prólogo *Nos Iacobus* y los siete primeros fueros y parte del octavo. Parece que se trata de una copia del MS 458 de la Biblioteca Nacional. Ha sido publicado por A. EDO QUINTANA, *Un manuscrito incompleto de los Fueros de Aragón*, en: *Anuario de Derecho Aragonés*, 11 (1961-62), 183 ss.

Sobre la base del examen realizado hasta ahora de las versiones romances de la *Compilatio minor* puedo avanzar las conclusiones siguientes:

1. La uniformidad del texto romance es mucho menor que la existente en el texto latino, tanto con respecto a la redacción como en el contenido (unas contienen más fueros que otros).
2. Todos los manuscritos, a excepción del manuscrito zaragozano, seguramente representan estadios anteriores al representado por el texto latino tal como éste se recoge en los manuscritos actualmente conservados.
3. Es posible incluso que no siempre se trate de traducciones de un texto latino, sino que en algún caso la redacción transmitida pudo hacerse directamente en romance, es decir, ser anterior a la redacción oficial del primitivo texto latino. En todo caso, la versión contenida en el manuscrito zaragozano no hay duda que es una traducción de un texto latino muy similar al recogido en las ediciones impresas.

4. Incluso en el supuesto de que en el fondo de todos los textos romances exista un texto latino, hay que concluir que no se trata de una única traducción, sino de traducciones diferentes realizadas por autores distintos.
5. A pesar de las indudables diferencias existentes entre la versión latina y las romances de la *Compilatio minor*, puede darse por sentado que estamos sustancialmente ante una única obra, que ciertamente no ha permanecido estancada, sino que con el transcurso del tiempo ha sufrido algunas transformaciones, lo que explica las diferencias actualmente existentes en sus respectivos textos.

Esto por lo que se refiere a la *Compilatio minor* en su versión latina y romance. Pero además dijimos que existía la *Compilatio maior*.

B) *Compilatio maior*

La *Compilatio maior*, comparada con la *Compilatio minor*, es una obra más extensa, en la que no sólo se recoge la parte dispositiva de los fueros, sino también consideraciones doctrinales hasta constituir en algunas ocasiones verdaderos pequeños tratados. Aparece denominada como *Compilatio maior*; *Liber In excelsis Dei thesauris*, *Fori antiqui*, *Vidal Mayor*; *Compilatio Magna*. Consta que tuvo dos versiones, una en latín y otra en romance.

1. *Versión latina*

Ya en la Edad Media consta que fueron escasos los ejemplares de la versión latina de la *Compilatio maior*. Con todo, se puede constatar ejemplares de esta obra hasta el siglo XVI o quizás hasta finales del XVII. Actualmente, sin embargo, sólo conocemos sus prólogos, contenidos en el MS 7391 de la Biblioteca Nacional de Madrid⁹ y citas aisladas de párrafos que de ella hicieron los foristas: v. gr., el glosador del MS 1919 de la Biblioteca Nacional de Madrid y foristas como Jaime de Hospital, Díaz de Aux, Antich de Bages, Martín de Pertusa, Miguel de Molino, Jerónimo Blancas, Exea y Taleyro, etc. Constaba de nueve libros. Desde hace algún tiempo estoy recogiendo todas las citas latinas de esta obra para tratar de reconstruir en lo posible el texto latino perdido. Es posible, aunque poco probable, que todavía exista algún ejemplar latino que esté esperando que lo descubra algún afortunado.

2. *Versión romance*

Se conserva (¿algo mutilada en la parte final?) en un precioso manuscrito de la segunda mitad del siglo XIII, que hasta principios de siglo estuvo en Zaragoza y tras breves estancias en Londres y en Aquisgrán, se encuentra actualmente en el J. Paul Getty Museum, de Santa Mónica (California). Es una traducción de un original latino, hecha por una persona no muy experta en derecho. Consta de nueve libros. Fue publicada y estudiada por G. TILANDER, *Vidal Mayor: Traducción aragonesa de la obra In excelsis Dei thesauris de Vidal de Canellas*, I-III, Lund, 1956; recientemente la Diputación Provincial y el Instituto de Estudios Altoaragoneses han hecho una edición facsímil precedida de varios estudios: *Vidal Mayor*; I-II, Madrid, 1989,¹⁰ y la editorial Certeza ha publicado una nueva transcripción del texto: *Vidal Mayor: Edición, introducción y notas al manuscrito*, por M.^a de los Desamparados Cabanes Percour, Asunción Blasco Martínez y Pilar Pueyo Colomina, Zaragoza, 1997.

No podemos precisar con exactitud la relación existente entre la versión romance y la latina de la *Compilatio maior* al no poseer el texto íntegro de la versión latina. No obstante, se puede afirmar con sólido fundamento que el texto latino fue el original y que existió una identidad sustancial entre el texto latino y el romance, ya que se da una coincidencia básica entre los párrafos latinos conservados y la versión romance.

Pero hay que reconocer que la identidad no es total, sino que debieron existir algunas diferencias accidentales entre la versión latina y la versión romance. Así, por ejemplo, la versión romance no contiene el texto del *In excelsis* citado en las Observancias de Díaz de Aux, ni tampoco los citados en unas alegaciones de fines del siglo XVII, ni el fragmento de prólogo citado por Lasala, ni los prólogos latinos del *In excelsis*, que se supone contenía el texto latino.

Si comparamos la *Compilatio minor* con la *Compilatio maior* observaremos que se trata de dos obras paralelas, del mismo autor, Vidal de Canellas, una más ubicada en la línea dispositiva (*leges*) y otra en la línea más doctrinal (*iura*), pero ambas con la pretensión de haber sido promulgadas por Jaime I como vinculantes para la resolución de los juicios en Aragón, cuyos modelos lejanos pudieron ser, respectivamente, el Código y el Digesto justinianos. En cuanto al contenido mismo de los fueros, partiendo de que en la *Compilatio maior* están desarrollados mucho más extensamente que en la *Compilatio minor*, observamos que Vidal Mayor, con respecto al MS de Miravete, omite 34 fueros, mientras añade 128 generalmente muy extensos.

Para tratar de responder de alguna manera a toda la problemática que plantean las diferencias existentes en los diversos textos de la *Compilatio minor* y esclarecer su relación con la *Compilatio maior* estoy preparando la edición crítica de aquélla, de la que paso a tratar a continuación.

5. EDICIÓN CRÍTICA DE LA *COMPILATIO MINOR*

La edición crítica que estoy preparando pretende recoger la evolución operada en la *Compilatio minor* desde 1247 hasta 1300. Consta de tres volúmenes que recogerán, respectivamente, las versiones romances, el texto latino y los aparatos de glosas.

A) Versiones romances

Los textos de las cuatro versiones romances (Miravete, París, Madrid y Zaragoza) y la parcial parisina se presentarán en cuatro columnas paralelas, con el fin de que el lector pueda disponer del texto foral de las distintas versiones. Se incluirán breves referencias de los textos paralelos de otros fueros (aragoneses, navarros, etc.) ya que el tema de las fuentes de la *Compilatio minor* será tratado con más detalle en la edición del texto latino. Al final se incluirá un vocabulario de términos jurídicos y romances, cuyo significado podría ofrecer dificultades al lector.

Hasta ahora he revisado ya los textos de las cuatro versiones a la vista de sus respectivos manuscritos y los he dispuesto en cuatro columnas paralelas. Me queda por terminar el vocabulario y las referencias de textos paralelos. [A la hora de entregar este texto para la imprenta puedo añadir que la edición de las versiones romances está terminada y ha sido entregada ya a la imprenta].

B) Versión latina

La edición crítica del texto latino incluye la edición del texto contenido en la edición de 1476, salvado de los errores que contiene. En cursiva incluyo también aquellos fueros que no recogió la edición impresa y se contienen en alguno de los manuscritos.

Debajo del texto foral, como es usual en las ediciones críticas, incluiré dos cuerpos: el cuerpo de variantes y el cuerpo de posibles fuentes.

En el primero incluiré todas aquellas variantes textuales que supongan variación del contenido del texto foral. Las variantes meramente lingüísticas u ortográficas se incluirán en la descripción que se haga de cada manuscrito en el estudio introductorio que preceda a la edición.

En el segundo cuerpo incluiré la referencia a textos paralelos de otras obras jurídicas, algunas de las cuales podrían considerarse como fuentes del texto foral y otras el texto foral fuente de ellas.

Bajo este concepto se incluirán:

1. Fuentes del Derecho Común

Me refiero en este sentido tanto al *Corpus Iuris Civilis* como al *Corpus Iuris Canonici* y a la literatura jurídica de la época. Entre ellas se puede incluir el *Liber Augustalis* de Federico II y el *Liber Extra* de Gregorio IX.

Los modelos que tuvo delante Vidal de Canellas a la hora de elaborar la *Compilatio minor* y particularmente la *Compilatio maior*; seguramente fueron el Código y el Digesto justinianos, las Decretales de Gregorio IX y el *Liber Augustalis* de Federico II.

Todas las obras mencionadas eran conocidas por Vidal. Por lo que a la obra justiniana se refiere, hay que tener en cuenta que Vidal de Canellas la conocía a fondo, ya que la había estudiado en Bolonia e incluso se nos ha conservado en Huesca un ejemplar del Código con pequeñas glosas que perteneció a Vidal.¹¹

Lo mismo cabe decir de las Decretales de Gregorio IX. Téngase en cuenta que su autor, Raimundo de Peñafort, fue maestro y amigo de Vidal de Canellas. Añádase a esto que como obispo debía estar al tanto de la normativa pontificia y que el pontífice tenía una relación estrecha con el Reino aragonés desde que éste es declarado feudo papal. La infeudación, que al parecer hizo Ramiro I, no siempre fue reconocida por sus sucesores.¹² Durante la minoría de Jaime I el papa Inocencio III interviene y organiza a su voluntad la regencia en el reino aragonés. El matrimonio de Jaime II con su segunda esposa, Yolanda o Violante, hija de Andrés II de Hungría, fue preparado por éste y sobre todo por el papa Gregorio IX para tratar de aislar a Federico II. En 1228 y 1245 el Papa amonesta a Jaime I que no se una con Federico II y a cambio le promete apoyo en el fortalecimiento de su autoridad. El 18 de julio de 1229 Gregorio IX comunica al rey aragonés, lo mismo que a otros reyes cristianos, que Federico II ha hecho un pacto execrable con los sarracenos en Tierra Santa.¹³ Después de las derrotas güelfas de Milán y Piacenza, el Papa pide ayuda a Jaime I contra el emperador. Las ciudades lombardas llegaron a ofrecerle, a cambio de su ayuda militar, juramento de fidelidad y 150.000 libras equivalentes a las rentas anuales que pagaban al emperador.

Por lo que al *Liber Augustalis* se refiere, tengo que decir que no he encontrado ninguna constancia documental de correspondencia entre Federico II y Jaime I, aunque probablemente existió.¹⁴ Tratándose de dos personajes importantes en la esfera europea, Jaime debió conocer la obra de Federico II, incluso la jurídica, y nos consta que en alguna ocasión el Papa animó a Jaime para que acaudillara la oposición contra Federico II.¹⁵ Añádase a esto las relaciones, sobre todo matrimoniales, entre la casa siciliana y la aragonesa. Constanza, tía de Jaime I, se casó primero con Emerico y después con Federico II, que fue su primera esposa y con la que mejor se entendió. En la concertación del matrimonio intervino decisivamente Inocencio III.¹⁶ Posteriormente el matrimonio del infante Pedro con Constanza, hija de Manfredo de Sicilia, significará un nuevo acercamiento de Aragón a la Europa gibelina; Urbano VI escribe el 26 de abril de 1262 a Jaime I insistiéndole en que desista de tal matrimonio.¹⁷

2. Fuentes hispanas

a) Fuentes aragonesas y navarras

Me refiero básicamente a las compilaciones del derecho aragonés anteriores a Huesca, editadas por Lacarra y a los fueros que están en la órbita del Fuero de Jaca. A este respecto son de sumo interés las tablas de correspondencias publicadas por Mayer (1919) y por J. J. Morales Gómez / M. J. Pedraza García (1986).

b) Fuentes catalanas

Hay identidad o similitud de textos en Aragón y Cataluña en lo relativo al juramento de los judíos y materias de paz y tregua. Esta aproximación entre las fuentes catalanas y las aragonesas es comprensible si se tiene en cuenta su proximidad geográfica y el compartir al mismo rey.

c) Fuentes castellanas

Existe un paralelismo entre el texto foral aragonés y fuentes jurídicas castellanas; por una parte, con respecto a los fueros de la familia de Cuenca, y, por otra, en relación con la obra legislativa alfonsina. Cada vez estoy más convencido de que Alfonso X, al concebir su proyecto legislativo, tuvo presente la obra legislativa de su suegro Jaime I.

Este es el programa de actuación que tengo proyectado con respecto a la edición del texto latino. Hasta el presente he hecho la colación de todos los manuscritos con el texto elegido como modelo y anotado las variantes y me queda por elaborar el cuerpo de fuentes.

C) Aparatos de glosas

Además de glosas aisladas a los fueros incluidos en la *Compilatio minor* se conservan cinco aparatos de glosas completos en los siguientes códices:

MS 5-4-22 de la Biblioteca Colombina. Comprende sólo hasta principio del libro VII y es casi idéntico al aparato de Patos.

MS 13.408 de la Biblioteca Nacional. Comprende hasta el libro X y lo publiqué en 1993.¹⁸

MS 1919 de la Biblioteca Nacional. Comprende hasta el libro XII y una mano posterior lo atribuye a Gil de Luna.

MS P.II.3 de la Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial. Comprende hasta el libro XII y las glosas proceden de varias manos.

Incunable 234 de la Biblioteca Nacional de Madrid. Ha sido reproducido en la edición facsímil que publicamos en la Editorial Topos en 1979.¹⁹ Su autor fue Martín de Pertusa y comprende todos los fueros medievales. Es el aparato más extenso de los conservados y en él Pertusa incluye muchas glosas de sus predecesores.²⁰

Es importante editar los diferentes aparatos de glosas que los foristas compusieron en la Edad Media, no sólo porque en ellos se aclara el contenido de los fueros, sino también porque en ellos se nos dan muchas veces noticias sobre las variantes textuales del texto foral de acuerdo con los manuscritos entonces existentes, muchos de los cuales se han perdido, y porque con frecuencia nos indican también las fuentes en las que se inspiraron los fueros aragoneses.

Tengo transcritos todos los aparatos de glosas, menos los contenidos en el P.II.3 escurialense y el 1.919 de la Biblioteca Nacional.

6. HIPÓTESIS DE TRABAJO

De lo relatado hasta aquí surgen algunas cuestiones: ¿Por qué Jaime I (o en su caso Vidal de Canellas) elabora dos obras, ambas como aprobadas y sancionadas en las Cortes de Huesca? ¿Qué explicación puede darse al hecho de que tratándose de dos obras paralelas, una de ellas esté dividida en ocho libros, mientras la otra lo está en nueve? ¿Cómo se explican las diferencias existentes en el contenido de la *Compilatio minor* que nos transmiten los diferentes códices?

La respuesta a estos interrogantes podría ser la siguiente:

1. Para poner fin a la inseguridad jurídica existente en Aragón, ante la carencia de una recopilación oficial de su derecho, y de acuerdo con la corriente codificadora imperante en la *Respublica christiana* antes mencionada, Jaime I reúne Cortes en Huesca en enero de 1247 y les presenta para su discusión algunas recopilaciones del derecho aragonés, seguramente redactadas en romance, para que pudieran ser discutidas por todos los miembros de las Cortes. A estas recopilaciones los integrantes de Cortes, después de examinarlas, les hicieron las enmiendas, aclaraciones y añadidos que estimaron convenientes y las aprobaron con el encargo de que Vidal, obispo de Huesca, la ciudad en la que estaban congregados, y jurista formado en Bolonia, redactara por escrito en buen latín lo acordado y, sin cambiar su sustancia, lo completara y adornara a su buen criterio.
2. Vidal acepta el encargo y en un plazo de tiempo seguramente corto,²¹ realizó dos obras: la *Compilatio minor* y la *Compilatio maior*, ambas divididas en nueve libros de acuerdo con la sistemática del Código justiniano en su versión medieval. En ninguna de ellas, como Vidal advierte expresamente en uno de sus prólogos, incluyó los fueros de sangre, para no incurrir en las penas del Concilio Lateranense IV (1215), recogidas en X.3.50.9; esta tarea la hicieron los notarios del rey. En la primera obra, o *Compilatio minor*; segura-

mente se limitó a redactar en latín jurídico lo aprobado en Huesca y a distribuirlo en nueve libros con sus correspondientes títulos, siguiendo la sistemática justiniana. En la segunda, o *Compilatio maior*, completó lo acordado en Huesca con consideraciones doctrinales y verdaderos tratados sobre diversas cuestiones jurídicas, de acuerdo con la formación que había recibido en Boloña.²²

3. Terminadas las dos obras, Vidal se las presenta a Jaime I, quien las promulga como únicos cuerpos legales para el Reino de Aragón, por los que en adelante se debían resolver todos los pleitos.
4. Pero el Reino, particularmente la nobleza, no estaba de acuerdo con la nueva cultura jurídica, importada de Italia y Francia: ya le habían plantado oposición a Jaime I en este sentido en 1247 en las Cortes de Huesca²³ y posteriormente le acusan de tener como consejeros a juristas formados en el «*ius commune*». Ante esta oposición, Jaime I, ya anciano y sin la energía de sus años mozos, en las Cortes de Ejea (1265) consiente en aparcar la *Compilatio maior*, que se trataba de una obra más romanizada y extensa, y se limita a considerar como cuerpo legal de Aragón sólo la *Compilatio minor*, a la que seguramente se vio precisado a hacerle algunos retoques (¿ese estadio es el recogido en el código de Miravete de la Sierra?). Esta reacción contra la corriente codificadora influida por el derecho común, se dará una década más tarde en Castilla, y en realidad se trata de un movimiento reaccionario, que se extiende por toda Europa.²⁴ Ello explica que el texto de la *Compilatio maior* quede estancado, no sea objeto de modificaciones y que el número de copias sea cada vez menor, por tratarse de una obra que había perdido en gran medida su utilidad, mientras el texto de la *Compilatio minor* sigue evolucionando.
5. Cuando a partir de 1300 Jaime II, un rey con vocación de legislador, acuerda fueros nuevos, nos consta que encarga al Justicia Mayor de Aragón, Pérez de Salanova, que los traduzca al latín para su promulgación. En esas circunstancias parece lógico pensar, por una parte, que Jaime quisiera que el cuerpo foral aragonés, a imitación del justiniano, siguiera teniendo nueve libros y, por otra, que los fueros que había promulgado y pensaba promulgar en el futuro, no constituyeran un mero apéndice al último libro de la *Compilatio minor*, como un cajón de sastre al que se le iban añadiendo todo lo acordado por sus predecesores después de 1247, sino que integraran un libro propio, el noveno. Eso sólo se podía conseguir si los nueve libros iniciales de la *Compilatio minor* se reducían a ocho. Eso es precisamente lo que, a mi juicio, hizo Pérez de Salanova, es decir, reducir a ocho los nueve libros iniciales de la *Compilatio minor* fusionando en un único libro los libros II y III.

De este modo se explica, por una parte, que en la mayoría de los manuscritos actuales la *Compilatio minor*; es decir, los fueros aprobados en 1247 en Huesca, aparezca dividida en ocho libros, porque todos los manuscritos son posteriores al 1300 y en consecuencia no recogen la versión primitiva, sino la reducción hecha por Pérez de Salanova; esta explicación aparece confirmada por el descubrimiento relativamente reciente del manuscrito de Miravete, probablemente anterior al 1300, en el que la *Compilatio minor* está dividida en nueve libros.

Por otra parte, es lógico que si Vidal distribuye la *Compilatio maior* en nueve libros siguiendo el modelo justinianeo, la otra obra paralela, la *Compilatio minor*, la hiciera también en nueve libros.

Finalmente, si Miguel de Molino a principios del siglo XVI afirma que las Cortes encargaron a Vidal que comentara los nueve libros de la *Compilatio*, es porque inicialmente la obra aprobada en Huesca constaba de nueve libros, a no ser que aceptemos el absurdo de que las Cortes encargan a Vidal en 1247 que comente los fueros dados de 1300 a 1325 (el actual libro IX), es decir, cuando hacía más de cincuenta años que Vidal había muerto.

Esta es mi hipótesis de trabajo que expongo a la crítica de todos los estudiosos del derecho aragonés y que espero pueda ser confirmada o corregida cuando termine la edición crítica de los fueros aragoneses, tal como la tengo proyectada.

NOTAS

1. Recojo aquí las conclusiones a que he llegado en anteriores estudios míos: *Fori Aragonum vom Codex von Huesca (1247) bis zur Reform Philipps II (1547) nach der Ausgabe Zaragoza 1476/1477, mit den Handschriftlichen Glossen des Martin de Pertusa und mit Ergänzungen nach den Ausgaben Zaragoza 1542, 1548 und 1576*, *Mittelalterliche Gesetzbücher Europäischer Länder in Faksimiledrucken*, hr. A. WOLF, VIII, Vaduz 1979; «El estudio de la recepción del Derecho Común en España», en J. CERDÁ RUIZ-FUNES y P. SALVADOR CORDERCH, *I Seminario de Historia del Derecho y Derecho Privado. Nuevas técnicas de investigación*, Bellaterra, 1985, 294-311; «La primera codificación oficial de los fueros aragoneses: las dos compilaciones de Vidal de Canellas», en *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo*, 2 (1989-90), 9-80. A ellos me remito para la fundamentación de las conclusiones y ulteriores detalles no recogidos en esta comunicación.

2. Cf. esquema reproducido en p. 20 de mi estudio «La primera codificación» (cf. supra n.º 1).

3. Los datos que a continuación se refieren con respecto a cada códice son provisionales y serán revisados y, en su caso, corregidos en el momento de confeccionar la edición crítica del texto latino de la *Compilatio minor*.

4. Para más detalles cf. A. PÉREZ MARTÍN, *Las glosas de Pérez de Patos a los Fueros de Aragón. Estudio introductorio y edición del manuscrito 13408 de la Biblioteca Nacional de Madrid*, Zaragoza, 1993, pp. XV-XXIII.

5. «Una colección de observancias aragonesas: estudio y edición», en *Ius Fugit. Revista interdisciplinar de los estudios histórico-jurídicos*, 1 (1992), 185-228, y en *Miscellanea Domenico Mañffi dicata Historia —Ius— Studium curantibus Antonio García y García / Peter Weimar*, II, Goldbach, 1995, 127-170.

6. A. PÉREZ MARTÍN, «La primera codificación» (supra n. 1), pp. 10-11.

7. Para la descripción de dichas ediciones cf. artículos citados supra n. 1; J. DELGADO ECHEVERRÍA, *Los Fueros de Aragón. Segunda Muestra de Documentación Histórica Aragonesa*, Zaragoza, 1989, y *Glossae Revista de Historia del Derecho Europeo*, 3 (1991) 352-353.

8. E. J. MEIJERS, «Los fueros de Huesca y Sobrarbe», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 18 (1947), 35-60.

9. Ha sido publicado por J. L. LACRUZ BERDEJO, «Dos textos interesantes para la historia de la compilación de Huesca», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 18 (1947), 538-541.

Su editor sugiere que se trata de pruebas de imprenta, de fines del siglo XVII, corregidas por Juan Luis López, marqués del Risco. Ello hace suponer que el editor tendría un ejemplar de la obra completa o que esperaba conseguirlo (¿y al no conseguirlo interrumpió la impresión?).

10. Cf. *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo*, 2 (1989-90), 235-236.

11. G. DOLEZALEK, *Verzeichnis der Handschriften zum römischen Recht bis 1600*, Frankfurt am Main, 1972.

12. Por lo pronto Pedro II es coronado en 1204 y rinde vasallaje al Papa. Cf. D. MANSILLA, *La documentación pontificia hasta Inocencio III (965-1216)*, Roma, 1955, 339-341.

13. C. RODENBERG, *Epistolae saeculi XIII e regestis Pontificum Romanorum selectae*, I, Monumenta Germaniae Historia, München, 1982, 315-317.

14. Cf. el tomo de «Monumenta Germaniae Historica», sectio IV legum, tomo II, y Ambrosio HUICI MIRANDA y M.^a Desamparados CABANES PERCOURT, *Documentos de Jaime I de Aragón*, I-II, Valencia, 1976. En ninguna de las dos obras se encuentra documentación de Federico a Jaime o de éste a Federico.

15. P. LINEHAN, *La Iglesia española y el Papado en el siglo XIII*, Salamanca, 1975, 135-136.

16. Cf. D. MANSILLA, *La documentación pontificia* (supra n. 12), 282-283, 381-382, 395, 398-400 y 403-404.

17. C. RODENBERG, *Epistolae* (supra n. 13), II, 482-486.

18. Cf. supra nota 4.

19. Cf. supra nota 1.

20. Una parte mínima de dicho aparato lo publiqué en «El derecho municipal zaragozano visto por Martín de Pertusa», en *Una oferta iushistórica al prof. J. M. Font i Rius con ocasión de sus ocho lustros de docencia universitaria*, Barcelona, 1985, 291-320.

21. En diversos pasajes del Vidal Mayor se habla en pasado de las Cortes de Huesca. Cf. A. PÉREZ MARTÍN, «La primera codificación» (supra n. 1), p. 14 (n. 19) y p. 37 (n. 167).

22. Sobre el método cf. A. PÉREZ MARTÍN, «La primera codificación» (supra n. 1), p. 35 n. 152.

23. Vidal confiesa en los prólogos que la intención de Jaime I era haber hecho más reformas (¿en consonancia con el *ius commune*?), pero que se opusieron a ello los nobles.

24. Cf. A. WOLF, «Los *iura propria* en Europa en el siglo XIII», en *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo*, 5-6 (1993-94), 35-44.



LA ORIGINAL Y VIVA APORTACIÓN DEL DERECHO ROMANO A LA CULTURA JURÍDICA UNIVERSAL

Enrique LOZANO CORBI

Profesor-Tutor del Centro Asociado de la UNED de Calatayud
Catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Zaragoza

1. La idea de Derecho aparece vinculada a una primaria apreciación de la convivencia humana, como corolario de su dimensión más esencial: la libertad

Si el hombre ha de vivir en sociedad, por exigencias de su naturaleza, y tal actuación social descansa sobre la base del discernimiento y la autodecisión, es insoslayable que aun las manifestaciones más elementales de la vida social han de estar informadas por unas reglas que posibiliten la convivencia introduciendo en ella un elemento ordenador.

En nuestra cultura occidental aparece el Derecho como un tipo de regulación social nítidamente diferenciado de otras ordenaciones, como los usos sociales, la moral y la religión, aunque conectado con ellas. Sin embargo, en las sociedades primitivas aparece una gran nebulosa normativa que integra todo tipo de preceptos.¹

Esta indistinción aparece más patente ante nuestros ojos por el carácter predominantemente consuetudinario del ordenamiento jurídico de aquellos pueblos frente al casi excluyente monopolio de los preceptos escritos de origen estatal en la sociedad actual.

Hoy es mucho más fácil la distinción entre regulación jurídica y extrajurídica, porque la primera es casi siempre de origen estatal; en cambio, cuando la norma jurídica se manifestaba espontáneamente, a través de las diversas y variadas costumbres, resultaba mucho más difícil deslindarla de otras reglas sociales.

Pero esta apreciación puede resultar equívoca, ya que en ciertas culturas ha aparecido la confusión, incluso en la norma escrita promulgada por el poder, mientras que en el Derecho Romano clásico, por ejemplo, donde el deslinde entre lo jurídico y lo extrajurídico es paradigmático, la reglamentación jurídica no correspondió en gran medida a órganos estatales.

Es decir, que en abierto contraste con otras culturas antiguas, aparece en el Derecho Romano, aun en épocas muy remotas, una sorprendente tendencia a separar tres tipos de regulación social: el *ius* o Derecho secularizado, el *fas* o normas de origen religioso y los *mores maiorum* o costumbres tradicionales.

Al igual que en otros pueblos primitivos, las fuentes más antiguas del Derecho Romano debieron ser la Religión y la Costumbre. Pero estas prácticas y tradiciones fueron llevadas, en el siglo V a.C. a la Ley de las XII Tablas. Aún se observa en estas leyes, contenedoras en la mayor parte de las mismas del propio *ius*, la inclusión de

preceptos que hoy no consideraríamos jurídicos, como la represión de actos mágicos, algunas reglas funerarias, pero en su gran mayoría las reglas contenidas allí son netamente jurídicas.

Desde ese mismo momento, ya se comenzó a manifestar la originalidad del Derecho Romano, en orden a la delimitación de lo jurídico, pues en una etapa muy temprana de su evolución, había seleccionado aquellas reglas que, por su gran trascendencia social, merecían la tipificación jurídica y las había fijado en normas escritas convirtiéndolas en *ius*.

Pero la mayor originalidad se produjo en la evolución posterior de este mismo Derecho Romano.

En lugar de producirse, a partir de la codificación decenviral una monopolización de la actividad jurídica por los órganos de la *civitas*, la fuente preponderante de expresión jurídica fue el *ius* creado por los prudentes, basado sobre todo en el prestigio social, en la *auctoritas*, más que en el poder efectivo.

Como es sabido, todo el Derecho Romano se nos presenta como un organismo vitalizado por la tensión armónica entre un *ius civile* tradicional, fundado en el saber de los jurisprudentes y apoyado en algunas leyes, por un lado, y, por otro, un ordenamiento pretorio que acaba por denominarse *ius honorarium*.

Esta relación constante entre el derecho civil y el derecho pretorio resulta del más alto valor formativo, pues explica la dinámica del progreso jurídico, y el secreto, diríamos, de que el Derecho Romano sea a la vez muy tradicional y muy progresista, a la par que muy adaptable a las nuevas necesidades de nuestra cultura jurídica actual.

Ambos ordenamientos, el civil y el pretorio, acaban por compenetrarse, en cierto modo, para constituir el *ius novum*, derecho imperial, cuya fuente viva será la voluntad del emperador expresada en sus constituciones, sobre todo en forma de *rescripta* desde Adriano hasta Diocleciano.

Luego, desde el emperador Constantino, en forma de leyes generales, que recuerdan mejor la forma de los *edicta* que la de los *rescripta*, pues éstos, como *responsa* que son del emperador, siguen siendo casuísticos y su valor preceptivo es tan sólo como precedente, en tanto las nuevas leyes, como los edictos de siempre, tienen un valor normativo general, mucho más allá del tiempo de la magistratura que los dio, ya que el *imperium* del Príncipe es vitalicio.

Por otra parte, la gran fuerza de la jurisprudencia, ya de la misma época republicana, como por ejemplo la de Cayo Aquilio Galo o la de Servio Sulpicio Rufo, fueron ya casi modelos de estilo jurisprudencial, al ser ellos los primeros que escribieron obras especializadas sobre las distintas partes del Derecho.

También es ésta la época de mayor esplendor del Edicto pretorio, tan importante para nosotros y para la creación del derecho.

Y llegamos ya a la para nosotros época clásica, que comienza con el tránsito de la República al Principado.

En la literatura jurídica de esta época clásica de esplendor, acotada por Labeón y Juliano, además de los grandes maestros como Papiniano, Paulo, Ulpiano y Modestino, por ejemplo, sin olvidar a Gayo, alcanza su perfección el estilo de la Jurisprudencia romana, que crea una literatura absolutamente singular, producto de una ciencia orgullosa de su propia autonomía y creadora de nuevas formas jurídicas.

Labeón es el jurista más destacado de la época de Augusto y de gran talento creador,² siendo el jurista clásico por excelencia.

En cuanto a Salvio Juliano, fue miembro del *consilium* imperial bajo el emperador Adriano y a él le debemos la «codificación» o «cristalización» del Edicto, con lo que se señala prácticamente el inicio del fin de esta Jurisprudencia clásica maravillosa, que para nosotros continuaría a altísimo nivel, hasta el final de los juristas de la época de los Severos.

En general, el estilo de los escritos jurídicos de la época clásica sigue estrictamente la tradición republicana.

Se aprecia en ellos el uso de un lenguaje especializado muy distinto del lenguaje común, un estilo sin adornos ni artificios retóricos, que busca únicamente la sencillez y la exactitud por encima de todo.

Los juristas más famosos de esta época clásica son Papiniano y sus discípulos Paulo y Ulpiano, así como Modestino, si bien su estilo es inferior a los primeros.

Luego llegaría la época postclásica con una literatura jurídica netamente diferente a la clásica, caracterizándose por una pérdida del estilo del lenguaje jurisprudencial clásico, que tiende, ya en época del emperador Diocleciano, a adquirir un estilo enfático, que se convierte con Constantino en una ampulosa retórica legal.

Por último, ya en la época bizantina, el Derecho Romano fue estudiado como derecho vigente y es claro que el objeto del estudio romanístico fue el *Corpus Iuris* de Justiniano.

No se trataba, pues, del derecho de la época de Justiniano, de esta última época a la que nos hemos referido, sino del conjunto de libros codificados por ese emperador bizantino.³

Así, cuando se habla de la actitud legislativa de Justiniano,⁴ no se trata del Justiniano emperador griego de Constantinopla, sino del Justiniano codificador del derecho antiguo y, sobre todo, de la actitud decisoria e iusnaturalista que se manifiesta en las «Cincuenta decisiones».

El legislador bizantino, en cambio, se manifiesta mejor, como decimos, en las Novelas.

Esta última legislación, por cuanto forma una parte adicional del *Corpus Iuris*, quedó integrada en el objeto tradicional del Derecho Romano, desde la Recepción.

A partir de estos límites, el Derecho Romano es algo concluso, inmutable y cristalizado, un monumento de la Antigüedad que «persiste» en el tiempo hasta nuestros días.

También se puede aludir al Derecho Romano como tradición histórica. Como señala el profesor TORRENT:⁵ «El Derecho Romano... sorprende por varios motivos: en primer lugar, por la perfección del ordenamiento jurídico del pueblo romano; en segundo lugar, porque, caso único en la Historia, pervivió mucho más allá del pueblo al que sirvió y del que nació... lo vemos surgir esplendoroso nuevamente a partir del siglo XII en lo que ha venido a llamarse Renacimiento jurídico medieval».

Tras el dilatado acontecer histórico del Derecho Romano, no se perdió su recuerdo, sino que persistió como substrato de la tradición jurídica occidental, de forma más soterrada unas veces y más patente otras; adaptándose a las nuevas necesidades

de la sociedad y a la mentalidad jurídica de cada pueblo; regulando, en ocasiones, como Derecho vigente, la vida de las nuevas entidades políticas europeas; suministrando materiales para la construcción de los derechos nacionales, y coexistiendo con ellos.

Para el profesor VALIÑO,⁶ «un primer sentido de la expresión Derecho Romano es el de un hecho histórico pasado, propio del Pueblo romano, que, en principio, se comprende entre la fecha de la fundación de Roma, en el siglo VIII a.C., hasta la caída del Imperio Romano de Occidente en poder de los bárbaros en el año 476. Este Derecho se manifiesta como el Derecho de una sociedad, puesto que atribución común de todas ellas es la de tener su propio ordenamiento jurídico...».

También se podría tomar la expresión «Derecho Romano» en el sentido de contenido de textos jurídicos. La distinción entre fuentes de producción y fuentes de conocimiento se oscurece algo, al referirla a un Derecho histórico, porque los textos son los que nos ayudan, en la mayor medida, a conocer la realidad histórica del Derecho. Para el profesor VALIÑO,⁷ «un segundo sentido identifica el Derecho Romano con el contenido de unos libros en los que se recoge el Derecho Romano, es decir, con el CORPUS IURIS CIVILIS...».⁸

Estamos comprobando, pues, la importancia del Derecho Romano, de la gran aportación a todo el mundo de Roma: el Derecho Romano. Un Derecho Romano que, entre las disciplinas jurídicas, mantiene su importancia como materia troncal de la que se han formado las distintas ramas del Derecho Privado.

Un Derecho Romano, que constituye una base imprescindible para la formación del jurista, es el que le proporciona a éste el fundamento humanístico y cultural.

Porque el estudio de las instituciones romanas otorga al jurista el alfabeto jurídico utilizado en todos los países civilizados, además de presentar un sistema jurídico que se ha venido considerando en todas las épocas como «clásico» o «modelo».

Por otra parte, es de destacar la técnica y el método de los jurisconsultos romanos al ofrecernos el ejemplo de un sistema abierto, para resolver los problemas jurídicos, mediante la magistral creación y aplicación de las acciones y medios procesales.

Los juristas perfeccionaron un arte ejemplar en la decisión de los numerosos casos que la práctica presentaba.⁹

Es maravilloso comprobar cómo los casos de la jurisprudencia romana, que comprenden las tradicionales instituciones de Derecho Privado, desde el Derecho de Familia hasta el Derecho Mercantil, proporcionan un repertorio único para los que inician la carrera de Derecho.

Por otra parte, el propio Digesto, podríamos continuar, nos ofrece un material inagotable de supuestos, con sus variantes, con sus controversias y opciones sobre las distintas acciones y reglas.

En muchas ocasiones —cuántas veces lo hemos observado— nos vemos sorprendidos por las soluciones de los jurisconsultos, que son tan vivas y tan reales que, en múltiples ocasiones, pueden aplicarse a los problemas actuales.

Este Derecho Romano, pues, fue, ha sido y será siempre la rica y gran aportación de Roma al mundo, la de un Derecho vivo que hoy sigue existiendo y deseamos siga cada día perdurando con el mayor vigor posible y con la máxima fuerza.

2. Ensayar una definición de lo que se entiende por Derecho Romano entraña grandes dificultades¹⁰

Porque, incluso, ya encontramos un problema serio al hablar tan sólo de la propia expresión de «Derecho Romano».

Dado que la propia expresión «Derecho Romano» encierra en sí dos aspectos en cierto modo opuestos —como acertadamente escribe el profesor X. D'ORS— señalando que la primera palabra «Derecho» evoca ciertamente un estudio sistemático, institucional, de «Instituciones»; la segunda palabra, «Romano», en cambio, tiene resonancias de época pasada, de tiempo histórico pretérito, de «Historia».

Es decir, nuestra disciplina presenta en su mismo nombre —en su misma esencia— una cierta contradicción.¹¹

De ésta depende, ciertamente, su grandeza y su servidumbre.

Su grandeza, por cuanto le otorga una particularidad única y exclusiva que no podemos encontrar en ninguna otra disciplina jurídica: el ser una ciencia jurídica e histórica simultáneamente.

Su servidumbre, puesto que esa misma dualidad exige necesariamente la búsqueda de un perfecto equilibrio entre ambas facetas, con los consiguientes desenfoques conceptuales y metodológicos que han puesto —y ponen— en peligro la supervivencia del Derecho Romano.¹²

Estamos, pues, ante una ciencia que es jurídica e histórica al mismo tiempo.

Esta es la explicación de su título: *Historia e Instituciones de Derecho Romano*, pero no debe entenderse éste a modo de yuxtaposición de los dos aspectos, sino en el sentido de que toda la materia, también la institucional, debe ser considerada como histórica.¹³

El Derecho Romano podemos definirlo como estudio jurídico de un derecho histórico y que, en consecuencia, se encuentra más bien entre las ciencias estrictamente jurídicas, con la única particularidad de estudiar no un derecho vigente, sino histórico, por donde le viene al romanista su faceta de historiador.¹⁴

De ahí que el romanista, aunque estudie un derecho histórico, como es el Derecho Romano, y no vigente, no puede dejar de ser ante todo un jurista.

Esto quiere decir que el romanista debe utilizar el método propio de un historiador tan sólo para determinación y, eventualmente, depuración del objeto que estudia, pero no para la elaboración de su propia ciencia sobre ese objeto previamente determinado.

La incidencia histórica del método del romanista no está en el estudio de los datos, sino en la depuración y el establecimiento de esos mismos datos.¹⁵

Nadie puede negar, por otra parte, con justicia, que el Derecho Romano posee un valor intrínseco verdaderamente excepcional, pero éste no es de tal naturaleza que pueda explicar, por sí sólo, la supervivencia de una misma ordenación jurídica en épocas y en pueblos tan variados y distantes.

Entonces, cabe ahora hacernos, a mi modo de ver, una pregunta importante: ¿Cuál es la causa de esa supervivencia de este Derecho Romano a través de tantos siglos?

Pues bien, el fenómeno de la supervivencia del Derecho Romano está ligado, en opinión del eminente profesor A. D'ORS, a la instauración del estudio universitario del Derecho Romano en la Universidad de Bolonia primeramente, a finales del siglo XI, y luego en las principales Universidades de Europa, a las que este estudio, asociado

al del Derecho Canónico, y juntamente con la Teología, asociada a la Filosofía, dio su razón de existencia y su esplendor social.¹⁶

La escuela de Bolonia no sólo supuso un puente entre los juristas bizantinos autores del *Corpus Iuris* y la tradición europea del Derecho privado, que se inicia con los Glosadores, sino también un medio para la difusión del Derecho Romano, incluso más allá de las fronteras del continente europeo.

Este primer renacimiento del Derecho Romano se debe principal y especialmente a IRNERIO, cuyo mérito estriba en haber dado a la enseñanza del Derecho el puesto autónomo del que carecía hasta entonces en la Ciencia medieval, por lo que se considera a IRNERIO como el fundador de la Ciencia jurídica europea.¹⁷

El tránsito de la Glosa ordinaria a la nueva actitud ante el *Corpus Iuris* de los comentaristas se verifica a partir del siglo XIV: el Derecho Romano contenido en la Compilación justiniana se transforma, merced a la labor de los juristas de su época, en un Derecho aplicable realmente en la práctica, operando para ello una síntesis de las normas romanas con las de otros derechos vigentes.

En efecto, mientras que los glosadores sólo conocían el Derecho Romano, los comentaristas, en cambio, si bien consideraban éste como el más importante en la elaboración de un sistema jurídico, estimaban necesario tener en cuenta, además, otras fuentes diversas tales como la costumbre, el derecho estatutario y el derecho canónico.¹⁸

El período de los comentaristas y postglosadores suele ser considerado como un período de decadencia, pero las obras de los comentaristas de la segunda mitad del siglo XIII al siglo XIV, puede considerarse como muy importante, porque el estudio y el conocimiento de los textos es todavía muy notable.

BARTOLO y BALDO crearon un derecho nuevo, que respondía a las exigencias de la vida moderna, basado fundamentalmente sobre textos romanos y sobre interpretaciones de la glosa.

El propio gran maestro de todos, WIEACKER, afirmaba que los comentadores y prácticos son los fundadores de la jurisprudencia europea que convirtieron al derecho romano-justiniano en un derecho común de toda Europa.

Se trata de la vieja idea de que el Derecho Romano era el derecho natural de la Cristiandad occidental, que se convirtió en una realidad política y jurisdiccional.¹⁹

Debemos señalar, por otra parte, que el método escolástico era el predominante en esta época, desarrollando sus argumentaciones con distinciones sutiles y formulaciones de reglas que eran posteriormente desarrolladas con innumerables ampliaciones.

Como es sabido, el nombre que recibe esta nueva tendencia es el de *mos italicus*.²⁰

La nueva tendencia se extendió rápidamente por toda Europa y dominó hasta el siglo XVIII contribuyendo, como afirma KOSCHAKER, a la penetración del Derecho Romano en la práctica jurídica del continente con más eficacia que los mismos glosadores.

Si para los glosadores el Derecho Romano, como derecho del imperio occidental, era *ius commune*, con pretensión de vigencia exclusiva, para los comentaristas constituía verdaderamente una cuestión previa y fundamental: la de la separación del Derecho Romano de otros Derechos.²¹

Los comentaristas tuvieron su máximo florecimiento en las escuelas de Perugia, Padova, Pavia, etc., y sus obras se suelen conocer con varios títulos: *commentarii*, *lec-*

turae, consilia, speculum, etc. Entre los más célebres se encontraban: CINO DA PISTOLA, BAROLO DE SASSOFERRATO, BALDO, PAULO DE CASTRO, ROLANDINO DE PASSAGIERI, ANDRES DE ISERNIA, etc.

Podríamos continuar haciendo mención a la escuela humanista, que marca otra tendencia fundamental en el siglo XVI, en la que lo más significativo de la misma es el nuevo estudio independiente de las fuentes, realizándose una exégesis de las mismas con método crítico, con gran ayuda de la Filosofía y de la Historia.

El Derecho Romano se estudia como parte de la cultura clásica por sí mismo, independientemente de su valor desde el punto de vista práctico-jurídico.²²

De este modo se logró establecer el fundamento del moderno concepto de la ciencia, de una ciencia que no trabaja con verdades que le han sido impuestas, sino que se afana por descubrir ella misma la verdad, disponiendo de todos los medios a su alcance.²³

Para los humanistas, el *Corpus Iuris* no fue otra cosa que una manifestación del antiguo espíritu de Roma, no una colección de mandatos y de prohibiciones que postulaban vigencia inmediata y que debían ser interpretados con un sentido actual y vivo, por lo que el *Corpus Iuris* fue así liberado de su secular aislamiento.

La existencia de las interpolaciones no les era desconocida, puesto que ya el mismo Justiniano aseguraba que existen, y, por ello, los humanistas, utilizando el *Corpus Iuris* como fuente de conocimiento del Derecho Romano histórico, hicieron una crítica interpolacionista que les llevó a poner de relieve una nutrida serie de interpolaciones.²⁴

El nuevo método se desarrolla principalmente en Francia, pero todo ello tuvo, como es natural, una evolución lenta.²⁵

La dirección humanista se sitúa en abierta oposición a la dirección precedente, llamada *mos italicus*.

Esta nueva dirección, *mos gallicus*²⁶ fue también replicada por autores muy relevantes,²⁷ pero nosotros no nos vamos a detener ahora en este punto, puesto que, como es sabido, aunque las diversas réplicas de una a otra tendencia no han sido analizadas profundamente, consideramos oportuno en este punto remitirnos a los conocidos trabajos de RICCOBONO,²⁸ ASTUTI²⁹ y KISCH.³⁰

En los siglos XVII y XVIII, el pensamiento de los humanistas se sustituyó por el nuevo racionalismo de la escuela de Derecho Natural.

Los seguidores de esta nueva corriente, creyendo que la ley para cualquier sociedad podía, por el uso de la razón, derivarse de principios inherentes en la naturaleza del hombre y sociedad, rechazaron la autoridad incuestionable, que los comentaristas medievales habían reconocido al *Corpus Iuris*, pero encontrando, sin embargo, como es sabido, en el Derecho Romano mucho de lo que podían aceptar, como por ejemplo la materialización de la razón natural (con su doctrina sobre el *ius gentium* y el *ius naturale*).

Puede decirse que esta escuela fomentó la eliminación de rasgos irracionales, que los humanistas habían enfatizado, e insistió, de forma acentuada, en dar cabida a la lógica en el Derecho.

Intentaron crear un andamiaje jurídico racional que fuera válido con carácter universal.

Todo ello indujo a una nueva ordenación o sistemática diferente a la que había sido la directriz proyectada por el Digesto.

Lo que caracteriza a la llamada escuela del Derecho Natural, en definitiva, y especialmente al Derecho Natural Alemán, es una cierta preponderancia de la sistemática, un predominio de la lógica, que influye, como tendremos ocasión de comprobar, en la Pandectística alemana del siglo pasado.³¹

El modo de actuar del Derecho Natural sobre la práctica no era otro que el de influir en la legislación, la cual, por efecto del racionalismo propio de la época y por la fe en su propia omnipotencia y en la del Derecho Natural, adquirió en la esfera del Derecho Privado una gran importancia y notable perfección técnica.³²

El Derecho Natural, como fenómeno europeo, nos dice KOSCHAKER,³³ parece ser el enemigo del Derecho Romano, pero esto en realidad es una verdad poco relevante, teniendo en cuenta que el Derecho Natural, como Derecho de Profesores que era, no podía eliminar el Derecho de Juristas, y sólo a través de la legislación pudo influir en la práctica.³⁴

En relación con el dogma del Derecho Natural, el profesor Alvaro D'ORS³⁵ nos dice que «el jurista europeo vino siendo laico en su sustancia y dogmático en su método; los términos deben hoy invertirse: deberá ser dogmático en su fundamento y absolutamente libre en sus métodos».

Como reacción contra las desviaciones teóricas del racionalismo, surgió en Alemania, en el siglo XIX, la Escuela Histórica.

A través de ella se opera un nuevo renacimiento de los estudios romanísticos, marcado por la tendencia hacia un derecho puro y hacia la consideración histórica del Derecho Romano, alentada por el auge de nuevos estudios históricos y filológicos y favorecida por una serie de circunstancias políticas y sociales.

E incluso por otras causas, como el descubrimiento por parte de NIEBUHR del manuscrito de las Instituciones de Gayo en la Biblioteca Capitular de Verona, que provocó una considerable corriente de importantes estudios.³⁶

La Escuela Histórica, fundada por Savigny, marcó una dirección científica que puso posteriormente las bases del Código Civil Alemán (B.G.B.) y elevó la Ciencia jurídica alemana a un puesto de notable relieve.³⁷

Para nuestro modo de ver, Savigny no fue un mero continuador del historicismo del siglo XVIII, sino el innovador genial que va a prestar sentido y fundamento al Derecho positivo desde una metafísica de la historia.

Sostiene que cada época trabaja siempre en comunidad indisoluble con todo el pasado.

El pueblo, como comunidad espiritual, es el sustrato y sujeto de la historia, el punto último de referencia del mundo de formas de la vida humana, como son la religión, el arte, el idioma, los usos populares, el derecho y la evolución política. Todas ellas hunden sus raíces en el espíritu del pueblo.

Frente al iusnaturalismo racionalista, Savigny mantiene que no hay Derecho universal descubrible por la razón, ni hay, en rigor, siquiera un Derecho; todo Derecho es Derecho de un pueblo íntimamente unido a la individualidad.

El Derecho no «es», sino que «llega a ser», y en este llegar a ser, a lo largo del acontecer histórico, se encuentra no sólo el fundamento de su existencia, sino su justificación absoluta, su validez y su realidad.³⁸

El postulado fundamental de la Escuela Histórica es, como señala ORESTANO,³⁹ la formación espontánea y colectiva del Derecho positivo como producto del *Volksgeist*

(espíritu del pueblo), pero un espíritu del pueblo que permanece vivo y operativo en todos aquellos que pertenecen a un mismo pueblo y a una misma nación.

La Escuela Histórica aporta al positivismo (del cual es una rama histórica) la idea de que el Derecho es una ordenación real y concreta en el tiempo. Y su mayor originalidad —de la Escuela Histórica— consiste en haber hecho compatible una tendencia histórica con otra sistemática.

La primera, como afirma ORESTANO,⁴⁰ debe conducir al conocimiento científico del Derecho; la segunda permite realizar aquel conocimiento ordenado por principios en los cuales se concreta el ideal de toda ciencia.

La labor de los juristas alemanes, discípulos y seguidores de Savigny, constituye el movimiento de estudio del Derecho, que toma el nombre de Pandectística, derivado del título de algunos de sus tratados más representativos (*Pandectae*).

Se trata de un movimiento que nace en el seno de la Escuela Histórica alemana y que tiende a crear una teoría general del Derecho Privado, fundada principalmente en el Derecho romano-justiniano.⁴¹

Como dice el profesor IGLESIAS,⁴² «los pandectistas dan cima a una ciencia jurídica abstracta. La dogmática jurídica, fundamentada por la Pandectística, confiere el máximo rango al sistema, que es concordancia suprema de conceptos, bajo dictados de racionalidad, orden y simetría».

Especial significado tiene la obra de IHERING que, aunque en una primera fase se sitúa en los postulados de los pandectistas, después cambia radicalmente a una posición antidogmática, orientándose hacia una concepción sociológica.

Con esta postura defiende una jurisprudencia de intereses, contrapuesta a la jurisprudencia de conceptos de la Pandectística.

IHERING considera el Derecho en función de la realidad y su elemento creador es el fin de cada particular o de la sociedad.⁴³

La exposición de IHERING, aun produciéndose en materia harto complicada e intrincada, como es la de la construcción jurídica, se define por su claridad.⁴⁴

En suma, «la Pandectística surgida en Alemania es una corriente que, como afirma el profesor IGLESIAS,⁴⁵ produciéndose dentro de espaciosas y encontradas tendencias, procura la actualización del Derecho Romano justiniano, en consonancia con las exigencias alemanas de la época».

La Pandectística se entrega a un doctrinarismo teórico que asombra por su agudeza y artificio, como afirma el profesor FUENTESECA,⁴⁶ y fue la promotora del último renacimiento del Derecho Romano en Europa, favoreciendo la base de todo el Derecho Civil moderno.

Pues bien, la enseñanza que ofrece el proceso formativo del Derecho Romano es decisiva, desde todos los puntos de vista, y, como afirma el profesor A. D'ORS,⁴⁷ «es decisiva también la valoración que nos ofrece la línea evolutiva del Derecho desde la Escuela de Bolonia hasta la codificación; la función que desempeñó ese derecho de juristas contenido en el Digesto justiniano en la formación de las instituciones jurídicas que hoy nutren nuestros códigos es, en verdad, como dice el citado profesor, inconmesurable».

Hemos visto cómo el Derecho Romano ha sobrevivido y la gran importancia que ha tenido y tiene hoy.

Todavía deseamos precisar más, como es el hecho de que el ignorar la trascendencia del Derecho Romano para la formación del jurista moderno, como señalan con acierto los profesores ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ y CAMACHO EVANGELISTA,⁴⁸ es sólo un problema de cultura, de falta de cultura. Sólo el alumnado de cursos superiores llega a comprender la razón de su aprendizaje, señalan, íntimamente relacionada con un más coherente y válido conocimiento de nuestro Derecho Civil.

El Derecho Romano ha ejercitado y sigue ejercitando una gran influencia en nuestro ordenamiento jurídico, hasta tal punto de que, la misma terminología y gran parte de nuestras instituciones de Derecho Privado, encuentran su raíz en los esquemas trazados hace siglos por los finísimos juristas romanos.⁴⁹

Pues bien, visto esto, ahora cabe hacernos una pregunta: ¿Cómo tiene que ser, cómo debe de ser un auténtico romanista?

Como ya he señalado anteriormente, siguiendo al profesor Xavier D'ORS,⁵⁰ el romanista, en definitiva, debe ser, aunque estudie un derecho histórico, como el Derecho Romano, y no vigente, no puede dejar de ser ante todo un jurista.

El romanista debe de ser un auténtico jurista conocedor no sólo del léxico propio de los juristas, que tan afanosamente han elaborado y transmitido la jurisprudencia romana, sino su genuina conformación y significado con tendencia a extraer de todo ello su pureza, independientemente del método que para ello se utilice, señala el citado profesor.

Debe mostrarse el romanista como jurista al estudiar el contenido sustancial de estos fragmentos, ya que como historiador ha debido de establecer y fijar con autenticidad histórica o su tenor originario, para integrarlo en un orden jurídico sistemático.⁵¹

En efecto, el estudio histórico del Derecho que se realice, desde el punto de vista científico e insustituible que hemos referido, para extraer los distintos aspectos de la grandísima experiencia jurídica, significa que la actividad del romanista ha de ser principalmente una actividad de jurista y no de historiador genérico simplemente.

El saber cuáles sean estas fuentes constituye un patrimonio común a todo iniciado en la especialidad, pero no deja de ser siempre útil el intentar una revisión general de estos documentos, considerándolos desde un punto de vista crítico.

Una revisión, en este sentido, servirá para afirmarnos aún más en la necesidad de dirigir los estudios romanísticos según el método histórico-crítico.⁵²

También deseo resaltar que el Derecho Romano es un auténtico modelo, porque ningún Derecho ofrece una evolución ininterrumpida de más de trece siglos, pasando por etapas de civilización, ambiente social y marco político tan diverso, y suministrando, además, material bastante abundante como fuente de conocimiento, en el que se puede seguir paso a paso la vida de las instituciones y doctrinas, desde su remota iniciación hasta grados superlativos de perfección técnica.

El Derecho Romano es, por ello, el verdadero modelo de las historias jurídicas y de la ciencia jurídica.⁵³

Puede decirse que toca, en definitiva, al romanista, por encima de todo, poner en claro la razón y medida en que el Derecho Romano puede servir para aliviar las congojas actuales, aspecto servicial que el Derecho Romano cumple de forma inigualable.⁵⁴

Por ello, el romanista debe enseñar el Derecho Romano a partir de la finalidad que se cree le incumbe dentro de la educación jurídica, esto es, a partir de la utilidad que se descubre en el estudio del Derecho Romano y de su importancia para la formación del jurista.⁵⁵

En la reunión de romanistas celebrada en la Universidad de Santiago de Compostela en mayo de 1971, se insistió, entre otros puntos, en el valor del Derecho Romano como disciplina imprescindible en la formación del jurista, y de ahí el que debe destacarse en la docencia del Derecho Romano el que sea dirigida a la mentalidad jurídica de los estudiantes, con todas las consecuencias que ello implica, debiéndose insistir en los temas de Derecho Privado y reducirse las lecciones dedicadas al Derecho Público, sobre todo dirigido hacia una orientación fundamental de comprensión del sistema de fuentes del Derecho, sin que por ello se evite al alumno la visión histórica y congruente del conjunto total de las instituciones. Es importante y útil, pues, cultivar el estudio del Derecho Romano.⁵⁶

Queremos concluir este punto señalando que el Derecho Romano, que es un Derecho histórico, pasado, no vigente, nos sorprende por varios motivos: en primer lugar, por la perfección del ordenamiento jurídico del pueblo romano, y, en segundo lugar, porque, caso único en la Historia, pervivió mucho más allá del pueblo al que sirvió y del que nació.⁵⁷

Sin duda alguna, el gran monumento jurídico romano, el *Corpus Iuris Civilis* ordenado compilar por el emperador Justiniano, es un pilar decisivo en la Historia jurídica mundial.

El Derecho Romano ha influido en los Códigos civiles europeos, y muy claramente en el Código civil español.⁵⁸

El Derecho Romano, en cuanto Derecho histórico, no vigente, hace que se estudie la experiencia jurídica del pueblo romano, experiencia que no se traduce exclusivamente en normas, sino que puede contemplarse desde otros muchos aspectos que no son puramente normativos.⁵⁹

La teoría normativa es insuficiente para explicar el Derecho Romano⁶⁰ y, por ello, deberemos contar con una serie de factores éticos, sociales, políticos, religiosos, culturales, económicos, que faciliten la comprensión del fenómeno jurídico romano.

El estudio del Derecho Romano tiene por objeto específico el conocimiento histórico de las instituciones jurídicas romanas en su unidad sistemática.⁶¹

Hemos visto, pues, que Historia y Derecho deben equilibrarse en interés del romanista.

Por lo tanto, nuestra auténtica misión, nuestro verdadero oficio como romanistas, es el de tratar históricamente los textos de las fuentes romanas para poder luego construir, sobre ellos, un verdadero sistema jurídico. Debemos resolver los casos, como lo podría hacer un verdadero jurista romano.

Y además contagiar a los alumnos, formarlos en este sentido en nuestras Facultades de Derecho: introducirles en el conocimiento de una lógica jurídica, que forme su pensamiento y les ayude a enfrentarse con el derecho positivo con una conciencia clara y nítida.

Es ésta una cuestión difícil, ardua, pero debemos llevarla a cabo. De esta manera, el Derecho Romano no sólo siempre será más necesario que nunca, sino que lo engrandeceremos, aún más, si cabe.

Creo, estoy seguro, que esta labor la estamos ya logrando, pero de la situación actual del Derecho Romano me referiré especial y concretamente más adelante.

3. Respecto al Derecho Romano como acontecimiento histórico y su delimitación cronológica deberemos hacer las siguientes consideraciones

En un primer sentido hay que acometer el estudio del Derecho Romano como acontecimiento histórico, es decir, como realidad pretérita, encerrada en unos límites cronológicos, que abarcan desde la fundación de la Urbe hasta la muerte de Justiniano en el año 565 d.C.

El Derecho Romano como acontecer histórico es una realidad que se manifiesta, principalmente, a través de fenómenos normativos, de reglas jurídicas, que disciplinan conductas sociales.

Pero el conocimiento de estos fenómenos no debe encerrarse exclusivamente en la exposición de estas reglas jurídicas. Es preciso alcanzar una explicación de estos hechos normativos, que sólo puede lograrse integrando su estudio con el conocimiento de una serie de datos extrajurídicos, como son los factores éticos, sociales, políticos, religiosos, culturales, económicos, etc., que faciliten la comprensión total de la experiencia jurídica romana.⁶²

No hay contradicción entre el estudio global de la experiencia jurídica romana y la tendencia del pensamiento jurídico romano, en desarrollar una construcción intelectual autónoma aislando lo propiamente jurídico de los otros órdenes de la normatividad social.

Todo sistema jurídico está integrado en una realidad social y política, a la que sirve, y de la que recibe el sustrato ideológico en el que se asienta.

Pero así como en otras culturas la norma jurídica aparece embebida en las reglas sociales, religiosas, morales o políticas y confundida con ellas, el pensamiento romano acertó pronto a traducir todos esos factores en reglas jurídicas altamente tecnificadas y destacadas del resto de las reglas sociales.

No hay que descartar, incluso, que en algunos momentos y situaciones, una regla jurídica de origen oficial o jurisprudencial estuviese en desarmonía, y hasta en contradicción, con las exigencias del tráfico o con las convicciones imperantes en la sociedad. Pero esas discrepancias son también hechos históricos, que es preciso explicar, y que sólo se pueden detectar teniendo en cuenta aquellos factores sociales.

Es preciso, por tanto, perfilar las líneas esenciales del ordenamiento jurídico romano en cada una de sus etapas evolutivas: arcaica, preclásica, clásica, postclásica y justiniana, pero será preciso para ello trazar previamente un panorama social y político de cada época, unos presupuestos de Derecho público romano que expliquen el sistema de fuentes de cada época.

El estudio de cada una de las etapas del Derecho Romano ha de venir precedido de una referencia a la constitución, los esquemas de poder, las relaciones entre los distintos sectores de poder (magistrados, senado, asambleas populares y, más tarde, la figura imperial).⁶³

Ahora bien, nos interesa primordialmente el estudio del Derecho Romano clásico, el verlo más a fondo, porque es el que ofrece las máximas virtudes técnicas para la

formación del jurista, pero, a pesar de ello, el Derecho Romano debe estudiarse en su conjunto histórico, sin desprestigiar el estudio de otras épocas.

Porque, en muchos casos, habrá que tener en cuenta instituciones de la época arcaica, como antecedente obligado del derecho posterior.

Será también necesario, otras veces, el estudio del derecho preclásico como antecedente obligado del derecho clásico.

Por otra parte, quedaría incompleto un estudio que prescindiese de las instituciones postclásicas y justinianeas, que suponen la adaptación del pensamiento clásico a las nuevas realidades históricas. Sólo valorando debidamente las penumbras del período postclásico pueden resaltar los brillos de la época clásica.

El conocimiento que tenemos de la época arcaica es muy deficiente, por ejemplo, debido a la escasez de fuentes; en cambio, respecto a la época postclásica, hay que hacer un análisis más detenido, puesto que las fuentes que hoy conocemos son en su mayoría producto de esta época y nos sirven para entender las instituciones clásicas y también las del moderno Derecho positivo.

Es decir, que al igual que en otras producciones del espíritu humano, la idea de lo clásico con relación al Derecho está en función de una dimensión pedagógica, porque se refiere a la ejemplaridad.

Llamamos Derecho Romano clásico a aquel que puede servir como modelo o arquetipo de perenne vigencia para la formación general de un jurista.

El Derecho Romano de la época clásica es un ordenamiento basado fundamentalmente en las obras de los juristas científicos, obra de pensamiento especialmente depurada y no impuesta por un legislador.

Su carácter modélico está en íntima conexión con su producción libre y se puede hablar de época clásica, en tanto la jurisprudencia libre es fuente fundamental del Derecho. Cuando languidece la jurisprudencia creadora sobreviene ya la época postclásica.

Toda la doctrina está de acuerdo en acotar la evolución histórica del Derecho Romano en diferentes etapas, que vienen a coincidir con un momento embrional o de desarrollo, una fase de esplendor y plenitud y una fase de decadencia.

Aunque este planteamiento acuse una fuerte dependencia respecto a los criterios biológicos que han dominado la historia de las culturas, es perfectamente aceptable para marcar unos hitos en el estudio de una singladura histórica tan dilatada, y, por otra parte, ofrece la ventaja de su universal aceptación.

Naturalmente sería improcedente aceptar dicha división sin someterla a ciertas apreciaciones críticas derivadas, sobre todo, de la fluidez con que se suelen producir las mutaciones históricas.

Es precisamente esta fluidez, con la que se manifiestan los cambios en las épocas históricas, lo que obliga a delimitarlas por unas fechas convencionales que, en muchos casos, suponen conceder un valor mayor o menor a determinados acontecimientos en función de los criterios metodológicos que se adoptan para el estudio del Derecho Romano.

Por otra parte, es frecuente observar que las etapas caracterizadas, en principio, como de crecimiento y decadencia, que son muy dilatadas cronológicamente, se vean subdivididas en etapas menores, y así se habla por muchos autores de una etapa «pre-

clásica», antes de llegar a la clásica, y después de la arcaica, como es nuestro caso, o de una etapa postclásica y otra justiniana, después de terminar el período clásico.

En lo que no hay acuerdo es en fijar los momentos en los cuales comienza y termina la etapa clásica. Las mayores discrepancias se dan respecto al inicio de la misma, entre aquellos autores que lo sitúan a finales del siglo I a.C., con la reforma constitucional de Augusto, como sucede en nuestro caso, y quienes lo adelantan aproximadamente un siglo, considerando como clásica buena parte de la época reputada por otros como preclásica.

La cuestión depende, a nuestro modo de ver, de cómo se valore a los juristas de la época republicana. El conocimiento que tenemos de sus obras es tan fragmentario, en comparación con el de los juristas posteriores, que bien pueden considerarse como preclásicos.

Pero si se tiene en cuenta su labor creadora, pues acuñaron los conceptos fundamentales del pensamiento jurídico, lo cual es importantísimo, habrá que considerarlos plenamente clásicos.

Por otra parte, los juristas de la última época clásica no invocan a los *veteres* de la última centuria republicana como fuentes superadas, sino como colegas con la misma autoridad que sus contemporáneos.

También se dan diversas fechas para la terminación de la época clásica, pues mientras unos la hacen coincidir con el fin de la dinastía de los Severos, hacia el primer tercio del siglo III d.C., otros la alargan hasta la subida al poder de Diocleciano (año 284) o incluyen la labor jurídica de este emperador en la etapa clásica.

La discrepancia entre colocar el final de la época clásica en la caída de la dinastía de los emperadores Severos, o considerar clásico todo el período hasta la subida de Diocleciano, depende del valor mayor o menor que se conceda a la reforma constitucional de este emperador, porque la fase intermedia de anarquía militar es poco relevante en la producción jurídica y, sobre todo, en la labor jurisprudencial.⁶⁴

En cambio, incluir o no la obra de Diocleciano en la época clásica supone la adopción de una determinada posición respecto al Derecho clásico.

Desde el punto de vista institucional, el contenido de los rescriptos dioclecianos se mantiene, por lo general, en el terreno de lo que con mayor o menor precisión entendemos por Derecho clásico.

Incluso, en muchas ocasiones, la doctrina mantenida en ellos refleja más puramente la técnica del pensamiento clásico que muchos rescriptos anteriores y que muchos fragmentos jurisprudenciales, que probablemente conocemos alterados.

Pero también se aprecia en los rescriptos de Diocleciano el esfuerzo por mantener las soluciones clásicas en contra de las alegaciones de los solicitantes, que reflejaban ya una degeneración de las categorías jurídicas o una adopción de ideas helenizantes.

En suma, los rescriptos de la época diocleciana muestran que la *praxis* jurídica tendía abiertamente a alejarse de las coordenadas clásicas. Pero aun así, si lo observamos desde un punto de vista del contenido, no habría inconveniente en considerar a Diocleciano inmerso, todavía, en la época clásica.

Sin embargo, si se atiende al aspecto formal de las fuentes de producción jurídica, al aspecto constitucional y al punto de vista procesal, para nosotros muy impor-

tante y fundamental, el tenerlo en cuenta resulta evidente que el Derecho de la época diocleciana dista mucho del clásico.

Y especialmente, entre otras cosas, porque no existía ya una jurisprudencia libre y creadora, que es una de las características más destacadas de la época clásica. Para mí, ello es fundamental.

Si bien los jurisconsultos clásicos estaban profundamente burocratizados, a partir de la época del emperador Adriano aún mantenían su individualidad.

Pero en tiempos del emperador Diocleciano no conocemos apenas nombres de jurisconsultos.

En este tiempo se había consumado ya totalmente la asunción de la producción jurídica por la voluntad imperial.

También en el aspecto constitucional se había producido la profunda reforma que sustituyó al Principado por la Tetrarquía o Dominado.

En el aspecto procesal no quedaba vestigio alguno del procedimiento formulario, y ni siquiera se hacían referencias a él, como aún sucedía, de modo quizás puramente académico, en tiempos de los últimos clásicos.

Por todo ello, algunos autores prefieren, como ocurre en nuestro caso, situar a Diocleciano ya en la época postclásica, aunque considerándolo una figura «crepuscular», «clasicista» o «epiclásica».

Una periodificación muy admitida es la de BONFANTE, que considera tres grandes épocas: a) la ciudad de Roma y el *ius quirittium*; b) el Estado romano-italico y el *ius gentium*; c) la monarquía greco-oriental y el Derecho romano-helénico.⁶⁵

LONGO SCHERILLO, refiriéndose tan sólo al desarrollo constitucional, distingue: a) el período regio; b) el período republicano; c) la época del Principado; d) época del Dominado.⁶⁶

GUARINO distingue entre: a) el período arcaico, desde el siglo VIII a.C. hasta el año 367 a.C. (*leges Liciniae Sextiae*); b) el período preclásico, del año 367 a.C. al 27 a.C. (poderes a Augusto como *Princeps*); c) el período clásico, del año 27 a.C. al 284 d.C. (acceso al poder del emperador Diocleciano), y d) el período postclásico, del año 284 al 565 d.C. (muerte de Justiniano).⁶⁷

BARTOSEK, desde la metodología marxista, distingue dos formaciones sociales y económicas: la primitiva colectiva y la posterior esclavística; y la segunda, a su vez, engloba: un ordenamiento esclavístico primitivo, otro desarrollado y un ordenamiento esclavístico tardío, que da paso al sistema feudal.⁶⁸

En España, el profesor A. D'ORS⁶⁹ utiliza una cronología que se apoya, por su valor mnemotécnico, en las cifras terminadas en 30. Distingue en la época arcaica, desde la fundación de Roma hasta el año 130 a.C., aproximadamente, y una época clásica, desde el año 130 a.C. hasta el año 230 d.C., aproximadamente (ocaso de la jurisprudencia). Este largo período se subdivide en tres etapas: primera etapa clásica, del año 130 al 30 a.C. (generalización de las fórmulas, tecnificación de la jurisprudencia y reforma augustea); etapa clásica alta o central, del año 30 a.C. al 130 d.C. (burocratización de la jurisprudencia y triunfo de la *cognitio*, la codificación del Edicto...), y etapa clásica tardía, del año 130 d.C. al año 230 d.C. La época postclásica también aparece dividida por este autor en tres etapas: etapa diocleciana, del 230 al 330 d.C. (fundación de la ciudad de Constantinopla); etapa constantiniana, del 330 al 430 d.C.;

etapa teodosiana, del 430 al 530 d.C., concluyendo esta etapa con la Compilación justiniana.⁷⁰

El profesor VALIÑO⁷¹ sigue al profesor A. D'ORS al estudiar la periodificación del Derecho Romano.

El profesor IGLESIAS⁷² distingue tres fases: a) la del *ius civile* o *ius quiritium*, desde el 754 al 201 a.C.; b) la del *ius gentium*, desde el año 201 a.C. al 235 d.C., y c) la del Derecho heleno romano, romeo o bizantino, desde el año 235 d.C. hasta el siglo VI después de Cristo.

El profesor FUENTESECA⁷³ distingue entre: Primera etapa arcaica, primitiva, no bien determinada. Comienza con la fundación de Roma y se extiende hasta la época de las XII Tablas. Segunda etapa, preclásica o republicana. Tercera etapa, clásica, que comprende los siglos I y II y la primera mitad del siglo III d.C. Cuarta etapa, postclásica, desde la primera mitad del siglo III hasta la caída de Roma en el siglo V. Quinta etapa, bizantina, justiniana o compiladora.

El profesor TORRENT⁷⁴ prefiere una periodificación unitaria de todo el ordenamiento, tanto público como privado, y distingue cinco grandes etapas: la arcaica, la republicana o preclásica, la clásica, la postclásica y la justiniana.

4. El punto final de la aplicación práctica del Derecho Romano fue marcado por la publicación de los códigos civiles. Si bien ello tuvo consecuencias favorables, como fue el centrar su estudio en el Derecho Clásico puro, frente a las alteraciones que sufre en etapas sucesivas, sobre todo a causa de las interpolaciones de los compiladores justinianos

Sin embargo, su carácter de disciplina histórica produjo un evidente desánimo y falta de motivación por parte de todos, dando lugar a su ya conocida crisis.

La considerada crisis del Derecho Romano ha sido objeto de múltiples alegaciones, tanto por juristas romanistas como no romanistas; lo que diferencia unos de otros es precisamente que la mayoría de los romanistas, al ser conscientes de la gran magnitud y relevancia de unos estudios de este tipo, han señalado algunas vías de superación de la supuesta crisis aludida.

Nosotros, en este momento, nos limitaremos a señalar sintéticamente algunas de las consideraciones al respecto, debido a que, quizás, no sea éste el lugar apropiado para tratar un tema tan intrincado.

De todas formas, lo que sí trataremos de señalar más detenidamente serán las vías, propuestas por los autores, para llegar fácilmente a una superación de la denominada crisis del Derecho Romano.

Se ha acusado a la dirección histórica de ser una de las grandes causas de la crisis que ha llegado hasta nuestros días.

Gran parte de estas acusaciones, como señala ORESTANO,⁷⁵ se fundan sobre la equivocación de que el estudio histórico del Derecho no sea también ciencia del Derecho, es decir, que no sea también un modo insustituible de hacer propios los aspectos de una experiencia jurídica y, como tal, actividad propiamente de juristas y no de histórico genérico.

KOSCHAKER no sigue el ejemplo de la Escuela Histórica, negando todo valor a la doctrina del Derecho, anterior a ella, y dirige su crítica contra el exclusivismo, con que la dirección neohumanista aplica la consideración histórica del Derecho Romano, convirtiendo la Romanística en una parte de conciencia histórica y abandonando la esfera propia de la doctrina del Derecho, la cual ofrece por sí misma y por su secular conexión con el Derecho Romano, a partir de los glosadores, un indudable interés; tanto mayor si se tiene en cuenta su relación con el Derecho vigente.

En realidad —continúa este autor—, en un período de ochocientos años es la primera vez que el Derecho Romano es estudiado como fenómeno histórico, y en esto radica la causa de la crisis del Derecho Romano en todo el mundo de hoy, por lo que este historicismo unilateral del estudio del Derecho Romano significa, no simplemente una ruptura con una tradición de muchos siglos, sino también una verdadera abdicación, lo que le lleva a decir a este estudioso que el Derecho Romano se ha convertido de esta suerte en un intruso en las Facultades de Derecho.

Entre los ensayos que utiliza este autor para combatir la mencionada crisis hace referencia a que ésta podía ser atenuada o vencida, por lo menos en sus efectos, si a la consideración histórica del Derecho Romano se hubiera añadido otra que hubiera mantenido conexión con la dogmática del Derecho vigente.⁶⁶

La visión europeísta de KOSCHAKER aflora en la mayoría de sus trabajos, poniendo el Derecho Romano como eje unificador europeo, y utilizando sus propias palabras dice: «Hay un Derecho natural relativo y de este Derecho natural relativo y europeo es del que aquí se trata; un Derecho natural que no se obtiene de la razón por vía especulativa, sino que se consigue con estricto rigor histórico, del parangón de los sistemas de Derecho privado que más han contribuido a la construcción jurídica de Europa y del mundo, y en cuya cúspide figura el Derecho Romano, el elemento unitivo de estos sistemas; un Derecho natural que condensa las experiencias jurídicas de los pueblos que, con su cultura, han cooperado a la formación de Europa».

En consecuencia, estos trabajos tendrán un carácter histórico-jurídico, es decir, la historia de los conceptos y de los dogmas ocuparán el primer plano. Aún hoy existen medios de convertir tal estudio en un elemento vivo de la formación del jurista, de mantener, por consiguiente, el Derecho Romano en el cumplimiento de su función histórica, a saber, la de actuar como intermediario de los grandes sistemas europeos de Derecho privado extendidos por todo el orbe».⁶⁷

Sin embargo, como observa BIONDI,⁶⁸ la crisis no se percibe desde el primer momento, porque no se observa nítidamente este paso del Derecho Romano del ámbito positivo al histórico.

En consecuencia, la ciencia del Derecho Romano comienza así a presentar dos caras: una histórica y otra positiva.

El aspecto positivo, hasta el siglo XIX, fue con mucho el preponderante, pero con la promulgación de las codificaciones el Derecho Romano, o su continuación, deja de estar vigente y la crisis, nos dirá este autor, surge abiertamente.

Se dirá, o se podrá decir, que el Derecho Romano ha perdido su vigencia, como Derecho positivo, en los territorios europeos, constituyendo la publicación del B.G.B., del Código Civil alemán, en 1900, lo que marca el punto final de la larga historia del Derecho Romano, por así decirlo.

A juicio del profesor TORRENT, ésto produjo la separación entre Historia y Dogmática en la elaboración jurídica, reservándose la primera para los romanistas y la segunda para los civilistas, separación que permite captar su máxima manifestación en el carácter histórico que tomó el estudio del Derecho Romano.

Este carácter histórico, al que se ha achacado la crisis del Derecho Romano, sin embargo, es la base del esplendor científico que ha logrado a lo largo de nuestro siglo, en que, desligado el estudio romanístico de su vertiente histórica, se vuelve sobre sí mismo para investigar la verdad histórica de su desarrollo, continúa el citado profesor TORRENT.⁷⁹

«De todos modos, señala el profesor TORRENT, la separación que a partir de 1900 se ha ido abriendo entre Historia y Dogmática, entre romanistas y civilistas, se ha ido haciendo cada vez más profunda»... «Por otra parte, la distancia entre Historia y Dogmática es un problema superestructural, cierto indudablemente, pero que no deja de ser dos visiones de un mismo fenómeno: el Derecho»... «La Dogmática cumple una función eficacísima en el conocimiento del Derecho, del mismo modo que la Historia es imprescindible para conocer el desarrollo del mismo; ambas visiones son complementarias. Toda norma positiva está condicionada a las circunstancias históricas»... «Y no se puede decir exclusivamente que el estudio del Derecho Romano sea simplemente un problema de cultura, porque creo que es un tema sustancial —continúa diciendo el profesor TORRENT— de la ciencia jurídica europea, su componente esencial»

Significa conocer las bases de identificación y desarrollo del Derecho, y, en nuestros días, el tema del conocimiento histórico se plantea como una exigencia ineludible para el jurista moderno, y, en este sentido, ningún otro conocimiento podrá nunca sustituir la excelencia del estudio del Derecho Romano, donde se sigue estudiando en todas las Universidades europeas, latinoamericanas y también en el mundo socialista.⁸⁰

La función histórica, como la de toda historia jurídica, está, pues, fuera de duda y a este propósito no reiteramos cosas evidentes y bien conocidas, pero queremos resaltar a continuación la imprescindible conexión entre el pasado y el presente, por muy original que éste parezca, es decir, en el campo del Derecho, en cuanto se trata de un producto espiritual, como el arte, la filosofía o la literatura, y hay una incesante continuidad histórica, por lo que una manifestación, por nueva y original que sea, se liga con las precedentes.

BIONDI⁸¹ piensa, pues, que el Derecho Romano tiene aún una función práctica, de guía y aleccionamiento, y precisamente por esa mentalidad jurídica y ese método, que la ciencia contemporánea ha creído orgullosamente haber superado; es decir, para este autor, la grandeza y el valor imperecedero, por tanto actual, del Derecho Romano, está en la jurisprudencia, que representa verdaderamente algo único en la historia. Arte, técnica, sistema de la justicia, constituye, en definitiva, señala BIONDI, el gran e imperecedero descubrimiento de los romanos, la única verdad auténticamente científica, por ser eterna, por valer en todo tiempo y en todo lugar.

Unas reformas de las enseñanzas universitarias no pueden ni deben consistir nunca en suprimir ni reducir el estudio de disciplinas de tan aquilatado valor formativo como la nuestra, sino que es necesario su firme adaptación y su definitivo asenta-

miento en función a los fines que las enseñanzas del Derecho persiguen: la formación y la educación del jurista, afirma BIONDI.⁸²

Para el profesor LATORRE,⁸³ la educación jurídica que prepare para esta misión no puede ser estrictamente técnica y utilitaria. También ha de enseñar a comprender el Derecho, a criticarlo, a sugerir su reforma en lo que proceda.

En cuanto a la primera función, los conceptos tienen también su historia y sólo a través de ésta podemos conocerlos en su auténtico alcance. De otra forma corremos el riesgo de tomarlos por verdades dogmáticas. El Derecho Romano cumple, en este aspecto, una de las tareas primordiales de toda historia jurídica, cual es la de formar una mentalidad elástica y no dogmática, que comprenda la relatividad de los conceptos jurídicos.

En la función de ayudar a comprender el Derecho, continúa el profesor LATORRE, el Derecho Romano puede quizá ofrecer sus mejores frutos en el ámbito pedagógico.

Tenemos un Derecho que también conocemos, mejor que ningún otro histórico, gracias a varios siglos de estudio y que, al mismo tiempo, por el distanciamiento que imponen casi mil quinientos años, no está sometido a la lucha pasional que sufre, a veces, un Derecho moderno.

Pero el Derecho Romano no sirve sólo para agudizar la sensibilidad histórica. También fomenta la perspectiva ecuménica del jurista, ya que, como es notorio, el Derecho Romano, a través de su interpretación medieval y moderna, constituye la plataforma común de los actuales Derechos privados del continente europeo y de aquellos países no europeos inspirados en aquéllos.

El Derecho Romano constituye, por tanto, una excelente introducción al Derecho comparado, y su importancia en este aspecto ha sido señalada, ya hace tiempo, en los países anglosajones, donde se estudia, entre otras cosas, para abordar el conocimiento de los sistemas romanísticos, es decir, de aquellos que, a diferencia de los propios anglosajones derivan, en forma más o menos directa, del Derecho Romano.

No deja de ser paradójico que, habiendo sido el Derecho Romano núcleo capital de gran parte de las modernas legislaciones europeas occidentales, sea precisamente en los países «antes llamados del Este» donde se esté produciendo un mayor resurgir de los estudios romanísticos, con la consiguiente afirmación, en esa zona cultural y geográfica, de un interés cada vez más notable por el estudio de nuestra disciplina romanística.

En la actualidad, el Derecho Romano se estudia, con carácter obligatorio e independiente, en todas las Facultades de Derecho de las Universidades de los países llamados hace años socialistas, reconociéndose al Derecho Romano no sólo valor histórico, sino también carácter teórico y práctico en la formación de los juristas.

Al respecto, son ilustrativas las razones justificativas de la enseñanza del Derecho Romano, en estos países concretos, expuestas por el romanista húngaro POLAY,⁸⁴ el cual dice lo siguiente:

- a) El Derecho Romano posee un valor histórico sin igual, ya que desborda los límites de todos los sistemas antiguos de Derechos europeos. Sin el estudio del Derecho Romano es incomprensible la evolución del Derecho.
- b) Para el conocimiento de los Derechos Privados burgueses vigentes, el Derecho Romano representa la clave como «Derecho fundamental».

- c) La enseñanza del Derecho Romano constituye una parte muy importante en la formación de los juristas; la técnica de los juristas romanos constituye el mejor modo para aprender la formación precisa de los conceptos y, además, la terminología del Derecho civil aplicada en todo el mundo.
- d) El conocimiento de la construcción de las formas jurídicas por la jurisprudencia romana, constituye el medio más eficaz para aprender el Derecho Civil.

Por otra parte, como afirma el profesor A. FERNÁNDEZ DE BUJÁN,⁸⁵ probablemente, la utilidad del Derecho Romano está en relación directa con el problema didáctico de cómo enseñarlo, y en este punto parece preferible la explicación histórica o casuística a la dogmática, teniendo siempre presente que el método pedagógico, consistente en el casuismo jurídico, requiere una previa información institucional de los alumnos y el conocimiento de la terminología jurídica, es decir, una previa formación teórica formulada de modo sistemático que sirva de base al inicio del razonamiento jurídico, que implica la práctica casuística.

Se trataría de aplicar a la enseñanza del Derecho Romano el mismo método casuístico que aplicaron los jurisconsultos clásicos y republicanos, que tenía una finalidad esencialmente práctica, sin olvidar, no obstante, que, por encima de las decisiones particulares y de la construcción de principios y reglas elaboradas por estos jurisconsultos, están las antiguas instituciones del *ius civile* y los principios morales que inspiran el ordenamiento jurídico.

En definitiva, es necesario lograr en las explicaciones un justo equilibrio entre historia y sistemática actual.

Su síntesis se presenta, en opinión del profesor FERNÁNDEZ BARREIRO,⁸⁶ como el único camino viable para superar los excesos del cientificismo y los peligros del vulgarismo y, además, como una necesidad de nuestra época.

Por otra parte, la misión del Derecho Romano ha de ser precisamente, en opinión del profesor A. D'ORS,⁸⁷ la de educar al jurista mediante una consideración histórica de la más grandiosa experiencia jurídica de todos los tiempos, mediante el uso familiar de una cultura y de una libertad que le capaciten para manejar y superar su propio derecho positivo.

El Derecho Romano resulta, así, el más eficaz antídoto contra el *studium servile* del legalismo positivista y supone una insustituible educación del sentido humanístico.

Los estudios de Derecho Romano son las humanidades del jurista, continúa diciendo el profesor A. D'ORS. El Derecho Romano debe ser reducido a simple precedente del Derecho Civil español. En cierto modo, señala el profesor A. D'ORS, el Derecho Romano está por encima del Derecho civil.

El jurista no puede ser un simple conocedor del Derecho vigente, porque éste encierra las soluciones de un momento histórico, respecto al cual tratan de alcanzar el ideal de Justicia de la organización política dentro de la cual se rigen.

En este sentido, conviene recordar las palabras de BIONDI⁸⁸ cuando afirma: un coloquio con los antiguos juristas romanos, cuya grandeza nunca ha sido ignorada, puede servir todavía hoy para la formación de aquella mentalidad o sentido jurídico que, ante el incesante cambio de la legislación, permite afrontar cualquier problema.

Ser jurista no significa conocer la ley, ni tampoco hacer observaciones agudas en torno a los problemas jurídicos, lo que puede ser incluso útil, pero no da la plenitud al jurista.

Este es, en cambio, quien, consciente de la función social del Derecho, sea capaz de captar verdaderamente, en su esencia y en su fin, el problema del Derecho, que no es más que el problema de la justicia, la cual actúa siempre, aun cuando no sea explícitamente invocada, tanto en los esquemas y doctrinas como en la aplicación práctica de las mismas.

La ciencia del Derecho no puede ser más que el arte de lo justo, como la concebían los romanos.

Además, como señala el profesor RODRÍGUEZ ENNES, el conocimiento de un Derecho histórico viene a constituir algo así como un fenómeno de bilingüismo jurídico, en cuanto permite valorar críticamente formas diversas de producción jurídica y de soluciones de conflictos, y en cuanto libera al alumno de una posible propensión a creer que el sistema actual y la dogmática jurídica que él emplea, habitualmente son las únicas posibles y realizables en el mundo del Derecho.⁸⁹

Una formación basada sólo en el conocimiento del repertorio legislativo vigente daría lugar, en el mejor de los casos, a una información que podría denominarse técnica, es decir, de hallazgo práctico e inmediato de la solución del problema, de acuerdo con el Derecho en vigor. Pero se lograría, así, una figura de experto en Derecho actual, no distante de la vilipendiada imagen del leguleyo.⁹⁰

Queremos hacer ahora referencia al estudio realizado en el año 1956 en la revista *Labeo*,⁹¹ publicado bajo forma de una encuesta realizada entre especialistas de Derecho Romano, de Ciencias de la Antigüedad y estudiosos del Derecho moderno, sobre cuestiones que abarcaban desde la metodología docente e investigadora hasta el valor actual del estudio del Derecho Romano.

Pues bien, en esta encuesta, autores tan significativos como KASER, que resaltaba en sus argumentaciones el aspecto educativo, nos dicen que para la educación del jurista de hoy día, como siempre, habrá que poner el Derecho Civil Romano en el primer plano, porque esta rama ha influido en la cultura del Derecho occidental, en general, y resulta ser la influencia más fuerte en cuanto a las legislaciones continentales.

La historia de las constituciones y fuentes —nos dice este autor— sirven en particular para la preparación del estudio del Derecho Civil y las particularidades del mismo no podrán ser comprendidas sin esta base. En general, por tanto, se hace imprescindible el estudio de todo el ámbito del desarrollo del Derecho Romano, mientras que nuestro ideal educativo está determinado por el humanismo y, así, por la historia.

Para BURDESE, el estudio del Derecho Romano es más útil que cualquier otro estudio histórico-jurídico para la preparación del jurista moderno, y es un ordenamiento jurídico que se ha ido adecuando a las más disparatadas transformaciones del ambiente social, gracias en particular a la aportación de una ciencia del Derecho excepcional por su sensibilidad y agudeza. Asimismo, pone de relieve este autor la influencia que el Derecho Romano ha ejercido en la formación de los ordenamientos jurídicos sucesivos.

DE VISSCHER se refiere en la misma encuesta al Derecho Romano, poniendo de relieve que se trata de un ordenamiento jurídico que nos pone en contacto con la incomparable fuerza de la evolución de una gran tradición jurisprudencial.

GROSSO, sin embargo, no se muestra partidario de simplificar una cuestión como ésta, por lo que considera insuficiente decir que el Derecho Romano es esencial para la formación del jurista. Es mucho más que eso, y señala este autor en esta encuesta que la cuestión daría lugar a extensos volúmenes de escritos muy complejos.

FEENSTRA resalta fundamentalmente, al referirse al Derecho Romano, la superioridad de la técnica de los juristas romanos.

GAUDEMET da a entender, en la citada encuesta, que es irremplazable el Derecho Romano si se quiere conocer la razón y valor de las normas.

GIOFFREDDI opina que el estudio del Derecho Romano, como el de otra experiencia humana, tiene valor autónomo, pero no se trata de una experiencia cuyo valor esencial sea el jurídico, sino que el valor perenne del Derecho Romano es el de constituir la primera experiencia verdaderamente jurídica y la expresión más viva de la vocación humana para el Derecho.

El Derecho Romano facilita de manera única, afirma KIESSLING, el estudio de las relaciones del desarrollo político, económico y jurídico, y además el estudio del dinamismo interior de una legislación que también es de gran utilidad para el jurista moderno. Asimismo, sirve especialmente para la educación lógica y para la comprensión de nuevas leyes, todo ello por considerar este autor que el Derecho Romano es la base de la lógica del Derecho moderno.

Para finalizar con el extracto de esta larga serie de afirmaciones de romanistas de todos los países en la citada encuesta de la revista *Labeo*, cabe traer a colación aquellas palabras que el profesor IGLESIAS plasmó en la misma: los romanistas están llamados a explicar la raíz del Derecho actual, a señalar el encaje y disposición que determinados principios, reglas o instituciones romanas tienen, no sólo en los códigos actuales, sino también en la ley del ideal jurídico superior de la sociedad.

Por otra parte, las afirmaciones de KUNKEL, aunque no aparecen en la encuesta de la revista *Labeo*, fueron recogidas en un coloquio celebrado en la Universidad de La Laguna en el año 1969.

El profesor MIQUEL⁹² las recoge y las completa en «La enseñanza del Derecho en España». Dicen así:

- 1.^a Lo fundamental en el estudio del Derecho Romano es que ayuda a comprender que el Derecho es, primordialmente, producto histórico.
- 2.^a El Derecho Romano es la base de los ordenamientos jurídicos de la Europa continental. Por eso es imprescindible su estudio para un cabal conocimiento de cualquiera de ellos.
- 3.^a Al ser el Derecho Romano la base, el sustrato común de los Derechos europeos continentales constituye el necesario punto de partida para el estudio del Derecho comparado.
- 4.^a El Derecho Romano es la base de la terminología jurídica. De ahí su importancia como propedéutica jurídica. Y algo más: el Derecho Romano es la *lingua franca* de los juristas europeos, es decir, una terminología jurídica común a los juristas que es capaz de traspasar las más diversas barreras lingüísticas.

- 5.^a El estudio del Derecho Romano sirve, eficazmente, para el adiestramiento del jurista moderno en la técnica de la resolución del caso concreto. En efecto, el Derecho Romano —al igual que el moderno Derecho angloamericano— es un Derecho eminentemente casuístico.
- 6.^a El Derecho Romano constituye también un formidable antídoto contra el positivismo legalista y contra el leguleyismo, imperante en nuestros días y que prácticamente reduce a la ley la producción del Derecho.
- 7.^a El Derecho Romano clásico es un modelo inigualable en la técnica del razonamiento jurídico. Por tanto, constituye un adiestramiento muy interesante para el jurista moderno.
- 8.^a El estudio del Derecho Romano es una buena escuela para el aprendizaje de la exégesis de los textos.

En efecto, el jurista se enfrenta continuamente con la interpretación de textos, sean éstos legales o negociables, y un buen adiestramiento para la interpretación de los mismos lo constituye el análisis de las fuentes romanas.

También deseo tener en cuenta la opinión de ORESTANO, el cual señala, por otra parte, que la experiencia romanística debe tomarse como elemento eficaz y concreto aplicable a la experiencia presente.⁹³

Toca, como afirma el profesor IGLESIAS, a los romanistas, en primer término, la defensa del Derecho Romano, y no por propio bien, sino por bien que sirve a los intereses de la sociedad. Los romanistas deben ser maestros auténticos en tal defensa, y a todas horas y en toda circunstancia... Toca a ellos ser tan insignes maestros como capaces de insuflar en los jóvenes, jóvenes escolares, un aire animador que no mueva a éstos a ignorar el Derecho Romano, para no dejar de ser juristas el día de mañana.⁹⁴

Sí, es verdad, y además el mismo Derecho Romano es un precioso ingrediente de nuestra propia cultura occidental.⁹⁵

Sin embargo, GUARINO considera que el futuro de la enseñanza del Derecho Romano en las Facultades no es esperanzador, y propugna una actualización de los estudios romanísticos mediante la utilización de un lenguaje dogmático moderno y la investigación de temas relacionados con el Derecho positivo.⁹⁶

Nosotros suscribimos la opinión de BIONDI, cuando afirma que la mejor escuela jurídica sigue siendo siempre la de la jurisprudencia romana, que en modo definitivo enseñó al mundo verdades universales y métodos eficientes.⁹⁷

Y la aportación de la jurisprudencia romana se nos ofrece en tres aspectos: una base previa, a modo de presupuesto o virtud general, *prudentia*; una segunda aportación estaría constituida por la realización más directa de la labor jurisprudencial, en todo lo que ésta pueda tener de arte o experiencia vital; finalmente, en un tercer momento más impersonal y mucho más cercano a la *scientia*, en donde podríamos resumir todo lo que los juristas, en bloque, han ido sedimentando en cada época a través de toda la inmensa producción jurídica.

Es verdad que de esta producción y de este saber científico surgirán unos criterios paradigmáticos —*regulae iuris*—, pero nunca sería a modo de axiomas abstractos como las producciones científicas de los civilistas del siglo XVIII.

Incluso, en esta tercera fase de aportación científica, la *scientia* jurídica romana aparecerá siempre unida a la realidad. La preocupación constante del pensar jurídico

es la solución de los problemas, sin que la obtención de la *regula* haya sido propuesta de antemano ni siquiera de modo inconsciente.⁹⁸

Por otra parte, cada vez es más importante la fuerza de las corrientes doctrinales, que tratan de orientar la ciencia y los sistemas jurídicos hacia los caracteres estructurales y operativos de los derechos jurisprudenciales: es bien sabido que esa es la fisonomía que presenta la tradición jurídica europea hasta el momento de las codificaciones.

Si bien tampoco puede desconocerse que la llamada doctrina científica y la jurisprudencia de los tribunales han desempeñado una función verdaderamente creadora de Derecho en los sistemas jurídicos codificados.

La concepción jurisprudencial del Derecho parece poder dar respuesta, además, a algunos anhelos que no es difícil de apreciar en nuestro tiempo.⁹⁹

No quisiéramos terminar este breve apartado sin hacer mención a las conocidas palabras de BIONDI¹⁰⁰ que, en gran medida, condensan y registran gran parte del pensamiento romanístico actual: volvamos, pues, al Derecho Romano no como embarazosa erudición, sino como enseñanza viva y actual; aproximémonos no tanto al millar de leyes que, en su mayor parte, tuvieron vida efímera y afectan al campo de las curiosidades históricas o de la comparación jurídica, sino sobre todo a la jurisprudencia romana; busquemos penetrar en lo más íntimo de sus métodos y de sus directrices, y si tenemos fe en seguirles, nuestro espíritu de juristas se sentirá elevado, porque tendremos conciencia de la grandeza y de la nobleza de nuestra misión.

Y concluimos este apartado señalando que el estudio del Derecho Romano se justifica y se justificará siempre, además, por su finalidad formativa.

Porque el rigor práctico que los juristas romanos utilizaron en su construcción es lo que se debe procurar que aprendan hoy los juristas: plantear correctamente un problema jurídico y razonar sobre él.

5. La forma de concebir y de articular la enseñanza del Derecho Romano se encuentra en lógica correspondencia con la visión que se tenga de la enseñanza del Derecho en general, estando también en función de la propia concepción, que se tenga, respecto al fin que la Universidad debe de tener en la vida social de nuestro tiempo

No vamos a entrar en la concepción que hoy se tiene de la Universidad. Tan sólo señalar que en este último cuarto de siglo la Universidad y la sociedad circundante constituyen dos esferas íntimamente conectadas entre sí y, en cierto modo, inescindibles.

Se ha dado paso a una Universidad menos elitista —si bien todavía se añora mucho dicho elitismo— y mucho más comprometida con el medio social en el que se desenvuelve.

La proyección creciente de las exigencias sociales sobre la institución universitaria parece, en efecto, presionar decididamente en el sentido de la «profesionalización» de la enseñanza en la Universidad.

Por otra parte, la complejidad de la vida moderna, el progreso de la industrialización, los grandes avances en los campos de la cibernética y de la informática y la exacerbación del consumismo y, por tanto, la necesaria oferta de bienes y servicios que

ello comporta dentro de todo un mundo «peligrosamente» competitivo, reclaman apremiantemente la formación de expertos profesionales, exigiendo en gran medida a la propia Universidad que los proporcione.

Pues bien, la formación profesional, junto con el desarrollo científico y la extensión de la cultura, son las tres funciones básicas que de cara al siglo XXI debe cumplir esa vieja y hoy renovada institución social que es la Universidad española.¹⁰¹

Creemos que la Universidad debe de seguir principalmente al frente de la cultura y de la ciencia, verdaderas finalidades universitarias, si bien concebidas de forma diferente, relacionándolas más estrechamente con la vida de la comunidad como un todo, y con los intereses generales que en ella laten.

En esta supervivencia está en juego no sólo la continuidad de la institución universitaria, sino el progreso mismo, material y moral, de la Humanidad.

Sin el cultivo de la ciencia, sin la adquisición de nuevos conocimientos, el estancamiento, a más o menos largo o corto plazo, sería inevitable.

Incluso la marginación de la ciencia y su minusvaloración en el campo universitario precipitaría, por otra parte, la muerte por consunción de la propia institución universitaria que, privada de su savia vivificadora, acabaría manifestando su incapacidad incluso para proporcionar la propia enseñanza profesional a los estudiantes, que es lo que se pretende asignar como misión fundamental de la misma.

Estas consideraciones nos conducen, de la mano, a la vieja polémica entre quienes conceden importancia primordial a la enseñanza y aquellos otros que se la otorgan a la investigación.

Ahora bien, desde la perspectiva docente, en efecto, creemos que la tensión entre docencia e investigación no debería ni siquiera plantearse, por la sencilla razón de que, ya a nivel universitario, la aptitud pedagógica, con ser bastante importante, no lo es tanto como en otros niveles de la enseñanza.

Lo trascendente en el campo de la enseñanza universitaria, a nuestro modo de ver, es el dominio de una especialidad y el conocimiento de lo que se ha hecho acerca de ella.

La calidad de la enseñanza dependerá, pues, en una gran medida, de los conocimientos que el docente posea sobre esa especialidad.

En este sentido debe evitarse que —como tantas veces sucede en la Universidad masificada y deficientemente atendida que nos está tocando vivir— el profesor se vea abrumado de tantas horas lectivas, repitiendo sus clases diarias en varios grupos, lo que le produce una sensación de mero repetidor, divorciándole, en gran medida, de su importante y fundamental labor investigadora.

Realmente creemos que a un profesor universitario no debería exigírsele una gran o excesiva cantidad de horas de enseñanza, para que dispusiera de más tiempo para la investigación, siempre que lo empleara adecuadamente.

Ahora bien, debemos precisar que el interés de la asignatura de Derecho Romano no es solamente muy grande en sí mismo, sino que cumple además una insustituible misión de proporcionar al estudiante la base imprescindible para poder, más tarde, contemplar en su justa medida todo el desarrollo del ordenamiento jurídico general romano, cuya recepción influyó tantísimo, más tarde, como hemos visto a fondo anteriormente, dentro de la infraestructura cultural del mundo occidental.

Y ello para nosotros, con la máxima modestia pero con la mayor seriedad, es fundamental. Porque se trata, nada más ni nada menos, que de la original y viva aportación del Derecho Romano a nuestra cultura jurídica, a la cultura jurídica universal.

NOTAS

1. Una bonita descripción de las comunidades antiguas, impregnadas por la religión y el culto a los antepasados, se puede encontrar en la obra tradicional, si bien en muchos aspectos superada, pero siempre sugestiva, de FOUSTEL DE COULANGES, *La ciudad antigua*, trad. esp. por Gorbea, 3.ª ed., 1966.

2. Pomponio, D.1,2,2,47, afirma de él que: *plurima innovare instituit*.

3. El derecho de Justiniano propiamente dicho no es tanto el que encontramos en el *Corpus Iuris*, sino mejor el de las nuevas leyes, las Novelas dadas hasta la muerte del emperador, ocurrida en el año 565. También, naturalmente, las leyes del mismo que se recogen en el Código, cuya segunda edición, como es sabido, es del año 534 y recoge muchas leyes que Justiniano dio al curso de la composición del Digesto, en especial las llamadas «Cincuenta decisiones», por las que se fueron resolviendo algunas contradicciones que los Compiladores iban advirtiendo al reunir y seleccionar el antiguo material de la Jurisprudencia. Estas leyes dadas en los primeros años, sin embargo, no nos muestran tan auténticamente al legislador Justiniano como aquellas otras posteriores, las Novelas, por las que el emperador, liberado ya de los condicionamientos de la codificación, afrontaba directamente los problemas reales de su época: los defectos de la práctica notarial, las exigencias de los banqueros, las condiciones de emergencia en el caso de una epidemia, las cuestiones teológicas que agitaba a la sociedad bizantina, etc.

4. Una visión de conjunto sobre la obra legislativa de Justiniano, nos la da ARCHI, *Giustiniano legislatore*, 1970. *Vid.* también, BONINI, *Introduzione allo studio dell'età giustiniana*, 1977; y BIONDI, *Giustiniano I, principe e legislatore cattolico*, 1936, cuyo objetivo fue defender a aquel emperador de la censura de cesaropapismo.

5. *Vid.* TORRENT, *Derecho Público Romano y sistema de fuentes*, Zaragoza, 1991, p. 9.

6. VALIÑO, *Instituciones de Derecho Privado Romano*, Valencia, 1976 (1988), pp. 6 y ss.

7. VALIÑO, *op. cit.* p. 7.

8. VALIÑO, *op. cit.*, pp. 7 y ss., habla de que el «Derecho Romano también designa la tradición histórica que sobrevive, después de la caída del Imperio Romano de Occidente, a través de la Edad Media hasta nuestros días...».

9. En las reglas e instituciones que se creaban sobre las respuestas jurisprudenciales, se basan las actuales codificaciones civiles, para cuyo estudio e interpretación debe partirse de los fundamentos romanísticos.

10. No obstante, puede decirse que el Derecho Romano se ha venido considerando desde distintos puntos de vista, de tal forma que, entre las variadas significaciones conocidas, puede sintetizarse, como afirma ORESTANO en *Il Diritto Romano nella scienza del Diritto*, en *IUS*, 2, 1951, p. 144, lo que se ha entendido por Derecho Romano: 1.º Derecho Romano como Derecho Romano histórico, es decir, considerando el Derecho Romano desde sus orígenes hasta la Compilación justiniana. 2.º Derecho Romano como tradición romanística. 3.º Derecho Romano como Derecho común europeo. 4.º Derecho Romano como Pandectística. 5.º Derecho Romano como ciencia del Derecho Romano histórico. *Vid.* ALBERTARIO, *Introduzione storica allo studio del Diritto Romano giustiniano*, Milano, 1935.

11. X. D'ORS, *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, Santiago de Compostela, 1979, pp.15 y ss.

12. X. D'ORS, *op. cit.*, pp.15-16.
13. X. D'ORS, *op.cit.*, pp.16-17.
14. X. D'ORS, *op. cit.*, p. 17.
15. X. D'ORS, *op. cit.*, p. 17.
16. A. D'ORS, *Elementos de Derecho Privado*, Pamplona, 1960, p. 4.
17. Cfi: FERNÁNDEZ BARREIRO, *Presupuestos de una concepción jurisprudencial del Derecho Romano*, Santiago de Compostela, 1976, pp. 73 y ss.
18. Cfi: FERNÁNDEZ BARREIRO, *op. cit.*, p. 79.
19. WIEACKER, *Historia del Derecho privado en la Edad Moderna*, trad. española de FERNÁNDEZ JARDÓN, Madrid, 1957, pp. 50 y ss.
20. Cfi: TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, Zaragoza, 1991, pp. 26 y ss.
21. KOSCHAKER, *Europa y el Derecho Romano*, trad. Santa Cruz, Madrid, 1955, p. 143.
22. RICCOBONO, *Mos italicus e mos gallicus nella interpretazione del Corpus Iuris Civilis*, en *Acta Congressus*, II, 1935, p. 241.
23. KOSCHAKER, *Europa y el Derecho Romano*, *cit.*, p. 167.
24. KOSCHAKER, *op. cit.*, p. 170.
25. Entre los precursores de esta nueva dirección cabe señalar a LORENZO VALLA, ANDRÉS ALCIATO, que fue el verdadero iniciador del renacimiento humanista, CARLOS SIGONIO, ULRICO ZASIO, GREGORIO ALOANDRO y, en España, fundamentalmente, ANTONIO AGUSTÍN.
26. *Vid.* TORRENT, *Derecho Público Romano...*, *cit.*, pp. 26 y ss.
27. Como por el propio Alberico Gentili, italiano y profesor de Oxford.
28. RICCOBONO, *Mos italicus e mos gallicus nella interpretazione del Corpus Iuris Civilis*, *cit.*, pp. 377 y ss.
29. ASTUTI, *Mos italicus e mos gallicus nei dialoghi de «ius interpretibus» di ALBERTO GENTILI*, Bologna, 1947.
30. KISCH, *«Humanismus und Jurisprudenz, Der Kampf zwischen mos italicus und mos gallicus», an der Universität*, Bassel, 1955.
31. KOSCHAKER, *Europa y el Derecho Romano*, *cit.*, p. 357.
32. WIEACKER, *Historia del Derecho Privado de la Edad Moderna*, *cit.*, p. 265.
33. KOSCHAKER, *Europa y el Derecho Romano*, *cit.*, p. 358.
34. Los iusnaturalistas más destacados, como GROCCIO, PUFFENDORF, WOLF y DARJES, demostraron ser no sólo profundos conocedores del Derecho Romano, sino incluso admiradores de éste.
35. A. D'ORS, *Los romanistas ante la crisis de la Ley*. Colección «O crece o muere». Una relación más amplia en *L'Europa e il Diritto Romano*, I, Milano, 1953.
36. Cfi: FERNÁNDEZ BARREIRO, *Presupuestos...*, *cit.*, pp. 85-86.
37. Cfi: TORRENT, *op. cit.*, p. 28. Para él, «la publicación del BGB supuso la pérdida de vigencia práctica del Derecho Romano, lo que produjo por sí mismo la falta de interés de los juristas prácticos por nuestros estudios al convertirse el Derecho Romano en un Derecho histórico, pero entre los romanistas —continúa diciendo este importante autor— este mismo hecho trajo un cambio de mentalidad en el estudio del Derecho Romano que, al convertirse en histórico, se convierte en ciencia; pierde su vertiente utilitarista y pragmática para ser estudiado en sí mismo, para su mejor conocimiento, es decir, para ser estudiado científicamente».
38. *Vid.* MARINI, *Savigny e il metodo della scienza giuridica*, Milano, 1966, pp. 93 y ss.
39. ORESTANO, *Introduzione allo studio storico del Diritto Romano*, rist. 2.^a ed., Torino, p. 207.
40. ORESTANO, *op. cit.*, p. 217.
41. Cfi: FERNÁNDEZ BARREIRO, *Presupuestos...*, *cit.*, p. 88.

42. IGLESIAS, *Estudios Romanos de Derecho e Historia. Del Derecho Romano al Derecho moderno*, p. 218.

43. Cfi: GARCÍA GARRIDO, *Derecho Privado Romano, Acciones, Casos, Instituciones*, reimpresión cuarta edición reformada, Madrid, 1989, p. 113.

44. IGLESIAS, *Estudios Romanos...*, cit., pp. 221 y ss.

45. IGLESIAS, *Estudios Romanos...*, cit., p. 218.

46. FUENTESECA, *El gran dilema histórico del pensamiento jurídico europeo: ¿ley política o ley natural?*, Universidad Autónoma de Madrid, 1978, pp. 21 y ss.

47. A. D'ORS, *Los romanistas ante la crisis de la Ley...*, cit., p. 20.

48. ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ y CAMACHO EVANGELISTA, *Juristas Romanos y Práctica Jurisprudencial*, Granada, 1986, p. 7.

49. ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ y CAMACHO EVANGELISTA, *op. cit.*, p. 7.

50. X. D'ORS, *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, cit., pp. 17 y ss.

51. X. D'ORS, *op. cit.*, pp. 17-18.

52. A. D'ORS, *Presupuestos Críticos para el estudio del Derecho Romano*, Salamanca, 1943, p. 63.

53. ARIAS RAMOS-ARIAS BONET, *Derecho Romano*, I, Madrid, 1986, pp. 8-9.

54. IGLESIAS, *Estudios...*, cit., p. 98.

55. ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ y CAMACHO EVANGELISTA, *Juristas Romanos y Práctica Jurisprudencial*, cit., pp. 15 y ss.

56. ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ y CAMACHO EVANGELISTA, *op. cit.*, pp. 24 y ss.

57. TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, Zaragoza, 1991, p. 9.

58. TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, cit., p. 10.

59. TORRENT, *op. cit.*, pp. 10-11.

60. TORRENT, *Conceptos fundamentales del ordenamiento jurídico romano*, Salamanca, 1973, pp. 9 y ss.

61. TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, cit., p. 11.

62. TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, cit., p. 11, subraya la importancia de estos factores y considera objeto específico del estudio del Derecho Romano «el conocimiento histórico de las instituciones jurídicas romanas en su unidad sistemática».

63. Actualmente, y desde hace ya muchos años, sigo en mi programa, del que hablaré en su momento oportuno, la línea del profesor Varela Mateos, con el cual me identifico plenamente, tanto humana como científicamente, y aunque ha sido para mí muy dolorosa y sentida su partida de la Universidad de Zaragoza para incorporarse a la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, de lo cual me congratulo, sigo científicamente conectado a él, manteniendo el mismo programa y la misma línea de explicación que de él aprendí.

Por tanto, en cuanto al Derecho Público Romano, primero estudio una introducción, para pasar al estudio de las Instituciones Político-Constitucionales, distinguiendo los períodos siguientes: a) Monarquía; b) República; c) Imperio; d) el Derecho Romano y las Escuelas de Oriente, y e) el Derecho Romano en Occidente. Después ya doy paso al estudio de las Instituciones.

64. Modestino es uno de los últimos jurisconsultos clásicos. Aún se le menciona como vivo en un rescripto de Gordiano del año 239, como podemos ver en C. I. 3,42,5.

65. BONFANTE, *Storia del Diritto Romano*, 1931, vol. 1, pp. 30-31.

66. LONGO SCHERILLO, *Storia del Diritto Romano. Costituzione e fonti del diritto*, 1970, pp. 1 y ss.

67. GUARINO, *Storia del Diritto Romano*, 3.^a ed., 1963, pp. 29-30

68. BARTOSEK, *La periodizzazione del diritto romano*, en Synteleia Arangio-Ruiz, II, 1964, pp. 1149-1157.

69. A. D'ORS, *Derecho Privado Romano*, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., 5.ª ed., Pamplona, 1983, págs. 35, 36, 40. *Vid.* 6.ª ed., Pamplona, 1986.
70. A. D'ORS, *Derecho Privado Romano*, *cit.*, pp. 35 a 40.
71. VALIÑO, *Instituciones de Derecho Privado Romano*, Valencia, 1976 (1988), pp. 21 y ss.
72. IGLESIAS, *Derecho Romano*, 10 ed., Editorial Ariel, S. A., Barcelona, 1990, pp. 45 y ss.
73. FUENTESECA, *Lecciones de Historia del Derecho Romano*, 1963, p. 8. En su edición denominada *Historia del Derecho Romano*, Madrid, 1987, pp. 36 y ss.
74. TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, Zaragoza, 1991, pp. 16 y ss.
75. ORESTANO, *Introduzione allo studio storico del Diritto Romano*, rist., 2.ª ed., Torino, p. 582.
76. KOSCHAKER, *Europa y el Derecho Romano*, *cit.*, pp. 481 y ss.
77. KOSCHAKER, *Europa y el Derecho Romano*, *cit.*, pp. 493 y 494.
78. BIONDI, *Arte y Ciencia del Derecho. Crisis del estudio del Derecho Romano*, pp. 183 y ss.
79. TORRENT, *Panorama general del Derecho Romano. Planes de estudios e incidencia en la formación general del jurista*, en Actas de las Jornadas de Profesores de Primer Año de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Rábida, pp. 41-42. *Cf.*: TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, Zaragoza, 1991, pp. 28, y, sobre todo, 29 y ss.
80. TORRENT, *Derecho Público Romano y Sistema de Fuentes*, *cit.*, pp. 31-32.
81. BIONDI, *Arte y Ciencia del Derecho*, *cit.*, pp. 99 y ss.
82. BIONDI, *Funzione della giurisprudenza romana nella scienza giuridica e nella vita moderna*, RIDA, 11, 1964, p.139.
83. LATORRE, *Valor actual del Derecho Romano*, Madrid, 1977, pp. 17 y ss.
84. POLAY, *L'insegnamento del Diritto Romano nei paesi socialisti*, INDEX, I, 1970, pp. 131-132. Véase, asimismo al respecto, REBRO, *Società socialista e cultura giuridica romana*, INDEX, XII, 1984, pp. 1-83.
85. A. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *Clasicidad y utilidad del Derecho Romano*, BICAM, 6, 1987, pp. 56-57.
86. FERNÁNDEZ BARREIRO, *Presupuestos...*, *cit.*, p. 14.
87. A. D'ORS, *Sobre el valor formativo del Derecho Romano*, en *Papeles de Oficio Universitario*, Madrid, 1961, p. 167.
88. BIONDI, *Ricordi e riflessioni di un giurista che lascia l'insegnamento di Diritto Romano*, en *Scritti Giuridici*, IV, 1965, p. 894.
89. RODRÍGUEZ ENNES, *Autonomía e interés actual del Derecho Romano*, Rev. Jurídica General, La Coruña, 1987, p. 47.
90. A. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, *Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano*, *cit.*, p. 54.
91. LABEO, 2, 1956, «Studio e insegnamento del Diritto Romano», pp. 48-84.
92. MIQUEL, *La enseñanza del Derecho en España*, 1987, pp. 200-201.
93. ORESTANO, *Introduzione allo studio storico del Diritto Romano*, *cit.*, p. 605.
94. IGLESIAS, *Derecho Romano «lovenes y antecesores»*, p. 224. Estudios jurídicos en homenaje al profesor Álvarez Suárez, Seminario de Derecho Romano, Facultad de Derecho U.C.M., 1978.
95. IGLESIAS, *Cultura, Universidad y Derecho Romano en la encrucijada de nuestro tiempo*, LABEO, 35, 1989, p. 1.
96. GUARINO, *Cinquant'anni dalla «Krise»*, LABEO, 34, 1988, pp. 43 y ss.
97. BIONDI, *Arte y Ciencia del Derecho*, *cit.*, pp. 205 y ss.
98. *Cf.*: ÁLVAREZ SUÁREZ, *La jurisprudencia romana en la hora presente*, Madrid, 1966, pp. 108 y ss.
99. FERNÁNDEZ BARREIRO, *Presupuestos...*, *cit.*, p. 15.
100. BIONDI, *Arte y Ciencia del Derecho*, *cit.*, p. 211.

101. Dice la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, de 25 de agosto de 1983, en el § 3 de su Preámbulo, continuando así la filosofía que la extinta Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970, plasmaba en su Exposición de Motivos, donde, después de asignar a la Universidad «la función rectora en el plano educacional», consideraba que «el sistema educativo... ha de tender a la preparación especializada de gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna», tomando así partido por una concepción pragmática y utilitarista de la enseñanza universitaria que amenaza con reducir peligrosamente la misión tradicional de la Universidad.



UNA HERRAMIENTA NUMÉRICA PARA LA INGENIERÍA: ACSL

Inmaculada GÓMEZ IBÁÑEZ

Doctora en Ciencias Matemáticas

Profesora-Tutora de la Facultad de Ciencias y de la ETSII de la UNED, C. A. de Calatayud
Profesora Ayudante del Centro Politécnico Superior de Ingenieros
de la Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Es importante comenzar haciendo hincapié en la revolución social, científica y técnica que ha supuesto el desarrollo de los ordenadores. Dentro del ámbito científico-técnico, una de las innovaciones más importantes de los últimos años ha sido la masiva utilización del ordenador en la simulación de fenómenos físicos.

El mercado actual es cada vez más exigente y cuando se crea un nuevo producto no queda sitio para errores en el diseño, fabricación y validación. La simulación por ordenador es, por tanto, una herramienta imprescindible en este mercado competitivo. Los ingenieros y científicos responsables de estas tareas demandan cada vez con mayor frecuencia paquetes comerciales capaces de ayudarles en el diseño y validación de sistemas y productos de alta complejidad. Cualquier avance en este campo está unido a una mejora en la modelización y resolución de problemas matemáticos de notable complejidad. Las ecuaciones diferenciales son una de las herramientas matemáticas más empleadas para modelizar la realidad, y el mayor o menor éxito de algunos programas depende de su capacidad para proporcionar una correcta resolución de éstas.

El objeto del presente artículo es presentar al lector algunas de las características y posibilidades del programa comercial ACSL (Advanced Continuous Simulation Language) que resulta ser una buena herramienta computacional para automatización y control. Este lenguaje ha sido desarrollado expresamente para la modelización de sistemas dependientes del tiempo descritos por ecuaciones diferenciales no lineales y/o funciones de transferencia.

Áreas de aplicación típicas son el diseño de sistemas de control, la representación de procesos químicos, simulación de misiles y aeronaves, dinámica de plantas de potencia, manejo de vehículos, flujo de fluidos y análisis de transferencia de calor.

Las ventajas del lenguaje ACSL respecto a otros paquetes de simulación como ISIS (Interactive Simulation Language), MapleV, Matlab, etc., son, entre otras, la libertad en la forma de las entradas, la generación de funciones de hasta tres variables y el control de errores para cada integrador de manera independiente. También presenta flexibilidad a la hora de realizar gráficas del comportamiento de los modelos

bajo diferentes fuerzas externas. Respecto al nivel de ejecución de comandos, éstos se introducen de forma interactiva para probar el modelo. Personalmente creo que una de las características más importantes es la portabilidad de sus códigos desde PC a superordenadores.

El programa ACSL proporciona un método simple para representar los modelos matemáticos en el ordenador. Trabajando con la descripción de la ecuación del modelo, o con el diagrama de bloques, el usuario escribe las sentencias ACSL directamente a partir de la ecuación matemática para describir el sistema que se investiga.

Una importante característica del ACSL es que reordena las ecuaciones del modelo continuo, a diferencia del resto de lenguajes de programación, en los que la ejecución de las sentencias es secuencial, siguiendo el orden en que están escritas.

ACSL desarrolla cuatro funciones (especificación del sistema, desarrollo de la simulación, análisis y visualización) a través de varios módulos que pueden utilizarse independientemente:

| | | |
|------------|-------------|---------------|
| ACSL MODEL | ACSL CODE | ACSL REALTIME |
| ACSL MATH | ACSL VISION | ACSL OPTIMIZE |

- ACSL MODEL: El usuario puede combinar la potencia, flexibilidad y velocidad de ejecución del lenguaje ACSL con la simplicidad y claridad de la programación visual, ejecutando y analizando los modelos de simulación a través de un interface gráfico.
- ACSL CODE: Es un nuevo producto resultado de la colaboración entre AEGIS Research y Honeywell Inc. Es un código en C y ADA superior a cualquier otro existente que proporciona a los ingenieros la habilidad de producir códigos modulares, fáciles de leer y encajar en sistemas de tiempo real.
- ACSL REALTIME: El desarrollo de las simulaciones en tiempo real incluye un equipamiento, expertos especializados, sistemas de integración..., e inciertos resultados. Con ACSL se realiza el desarrollo de la simulación, la verificación, experimentación y análisis en tiempo real. Se puede realizar utilizando dos configuraciones: High performance y Rapid development, esta última ofrece un rápido avance del desarrollo del sistema a través de un interface gráfico y de un análisis de datos más simple.
- ACSL MATH: Es un producto creado por uno de los fundadores de MGA y uno de los autores del ACSL original para proporcionar un ágil y sencillo manejo de matrices a través de un postprocesado matemático. Posee algunas posibilidades que otros procesadores matemáticos no ofrecen, pero cualquier persona familiarizada en el uso de éstos encontrará sencilla la sintaxis de ACSL.
- ACSL VISION: Es el primero de una serie de productos para la visualización con ACSL. Ofrece un completo conjunto de objetos gráficos elementales (líneas, arcos, elipses..., más de 70 tipos predefinidos), que junto con la posibilidad de una animación poco costosa le hacen ser una herramienta muy útil e interesante.
- ACSL OPTIMIZE: Es parte de una familia de productos que modelizan sistemas con elementos continuos y discretos de manera fácil. Proporciona al usua-

rio la capacidad de realizar de forma robusta una estimación paramétrica, una optimización y un análisis de sensibilidad, que son instrumentos críticos y esenciales para resolver los problemas más complejos de la matemática aplicada.

A continuación se explica brevemente cómo se modelizan, simulan e integran los problemas en ACSL y se finalizará con un sencillo ejemplo práctico que no pretende más que mostrar la facilidad con que puede utilizarse ACSL para la resolución, por ejemplo, de ecuaciones diferenciales ordinarias.

2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE

Comenzaremos por destacar que en el programa ACSL se pueden distinguir dos partes:

- a) Programa ACSL: En esta primera parte se describe el sistema mediante una serie de sentencias que representan el modelo en forma de ecuaciones diferenciales o de función de transferencia.
- b) Ejecución de comandos: Se realiza la simulación propiamente dicha y todas las pruebas necesarias para un detallado estudio del sistema.

El programa ACSL traduce el programa escrito en lenguaje ACSL a Fortran, lo compila, linka y ejecuta. Una vez hecho esto se pasa al nivel de ejecución de comandos, desde donde se podrán modificar los parámetros del modelo y realizar nuevas simulaciones sin necesidad de reescribir el programa fuente, ni compilarlo de nuevo. Así, pues, los pasos para el proceso de modelización y simulación son:

- Dada una propuesta, modelizar el sistema.
- Construir la simulación en el ordenador.
- Validar y verificar.
- Ejecutar la simulación para obtener resultados.

El lenguaje ACSL incluye un conjunto de operadores aritméticos, funciones estándar, un conjunto de sentencias especiales y la posibilidad de escribir macros.

La estructura del lenguaje es característica de ACSL, ya que permite diferenciar zonas de código de diferente utilidad, algunas de las cuales se reordenarán en el momento de la traducción.

Los operadores aritméticos son como los del FORTRAN, y la mayoría de los elementos definidos en ACSL lo están en FORTRAN. A continuación se enumeran las principales diferencias:

Etiquetas: Se permiten tanto etiquetas simbólicas como numéricas. Las etiquetas se separan de las sentencias a las que se aplican con dos puntos seguidos; esto es, *etiqueta..sentencia*. Se recomienda que las etiquetas se usen únicamente con la sentencia CONTINUE, para evitar conflictos con las expansiones de las MACRO.

Nombres: No se permiten caracteres blancos en los nombres. Cada nombre no puede tener más de 31 caracteres. Los nombres no podrán ser de las forma Znnnnn o ZZaaaa donde «n» son dígitos y «a» caracteres alfanuméricos, por ser palabras reservadas.

Tipos: Las variables que comiencen por I, J, K, L, M y N no se consideran enteras automáticamente. Todas las variables se consideran reales, de coma flotante si no se especifica lo contrario.

Código: Formato libre, pudiéndose usar cualquier columna entre la 1 y la 72.

Continuaciones: El carácter & al final de una línea implica que continúa en la siguiente.

Comentarios: El carácter exclamación ! indica comentario. ACSL ignora todo el código siguiente desde la exclamación hasta el final de la línea.

3. ESTRUCTURA DE PROGRAMAS ACSL

Una vez que se dispone del modelo físico que se quiera estudiar habrá que escribirlo en un programa ACSL; para ello se utilizará un tratamiento de texto, y se creará un fichero con extensión .csl. Este fichero se compilará, linkará y se ejecutará, y si se desea se puede escribir en un fichero una serie de comandos para que se ejecuten automáticamente sin tener que acceder manualmente cada vez al nivel de ejecución. A este fichero se le llamará con el mismo nombre que el fichero que contiene el programa pero con una extensión .cmd.

El programa de simulación más simple que se puede escribir en ACSL es un programa únicamente con las sentencias PROGRAM y END como elementos de su estructura. Esto se llama estructura *implícita*, porque implica que todo el programa es una sección DERIVATIVE. Esta estructura es simple y tiene sus limitaciones, especialmente en relación a las condiciones iniciales.

La estructura *explícita* es más flexible, ya que incluye las secciones INITIAL, DYNAMIC (que a su vez contiene DERIVATIVE y DISCRETE) y TERMINAL. Si se utiliza esta estructura, se pueden incluir cualquiera de estas secciones en el orden que a continuación presentamos; además, cada sección debe finalizar con la sentencia END.

PROGRAM

INITIAL

Sentencias que se ejecutan antes de comenzar la ejecución. Las variables de estado no contienen aún las condiciones iniciales.

END ! de Initial

DYNAMIC

DERIVATIVE

Sentencias necesarias para calcular las derivadas de cada sentencia INTEG. Se integrarán continuamente. Es el modelo dinámico.

END ! de Derivative

DISCRETE

Sentencias ejecutadas en instantes concretos de tiempo.

END ! de Discrete

Sentencias ejecutadas en cada intervalo de comunicación.

END de Dynamic

TERMINAL

Sentencias ejecutadas después de terminada la simulación.

END ! de Terminal

END

El programa ejecuta secuencialmente las sentencias que contiene la sección INITIAL, y esto ocurre antes de que comience propiamente la dinámica del modelo. Es habitual calcular en este punto las condiciones iniciales de las variables de estado. También se pueden calcular en INITIAL aquellas variables cuyo valor no se vaya a modificar durante la simulación. Sin embargo, no es necesario que las sentencias CONSTANT estén colocadas en INITIAL, puesto que no son ejecutables y se pueden poner donde se quiera.

La rutina de integración se inicializa cuando el control del programa sale de la sección INITIAL. Esta rutina implica que se transfieren todas las condiciones iniciales a sus correspondientes estados y que se evalúa una vez el código de las secciones DERIVATIVE y DISCRETE. Esta acción se realiza para asegurar que se conocen todas las variables calculadas antes de la toma de datos en el instante cero.

Después de la inicialización y evaluación del código DERIVATIVE y DISCRETE, el programa ejecuta el código de DYNAMIC. Todos los estados tendrán valores, y se habrán hecho cálculos intermedios en las secciones DERIVATIVE y DISCRETE.

Una vez que haya finalizado la evaluación de la sección DYNAMIC se chequea el indicador de terminación; si es cierto, el control se transfiere a la región TERMINAL. Si el indicador es falso el programa listará los valores de todas las variables especificadas en las listas OUTPUT y PREPAR, las primeras al fichero de salida o terminal, y las segundas a un fichero para posteriormente dibujar gráficas o listar datos.

A continuación se pasa a la rutina de integración para que se realice la integración sobre el intervalo de comunicación usando el código incluido en el bloque DERIVATIVE para evaluar las derivadas de las variables de estado.

En la rutina de integración se calculan los nuevos estados a lo largo del intervalo de comunicación, y después se chequea otra vez el indicador de terminación, que puede haberse activado en esta fase. Si no es así, el programa continúa y ejecuta de nuevo la sección DYNAMIC.

El control se puede transferir entre diferentes secciones usando GOTO's y sentencias etiquetadas, pero es ilegal transferirlo al interior de la sección DYNAMIC, ya que la integración podría no realizarse correctamente. Tampoco puede transferirse el control ni desde ni hacia las secciones DERIVATIVE y DISCRETE, ya que éstas se transforman en rutinas separadas del resto, y como tales son inaccesibles al lazo del programa principal.

El control del programa se transfiere a la sección TERMINAL cuando es cierto el indicador de terminación. Esta sección se ejecuta secuencialmente. Al llegar al último END, el control vuelve a la ejecución de comandos de ACSL, esperando que se ejecuten nuevos comandos.

4. INTEGRACIÓN

Las rutinas de integración son el corazón del lenguaje de simulación continuo. Escribir una rutina de integración no es algo trivial, e incluso el llamar a un paquete de integración puede ser algo dificultoso, pero ACSL facilita el uso de la integración, aunque el usuario deberá tomar algunas decisiones, como pueden ser el algoritmo que

quiera utilizar y el tamaño del paso de integración para que en un programa particular haya una buena relación entre el coste computacional y la exactitud de los cálculos. Es aquí donde debe ser el usuario quien profundice si le interesa, por ejemplo, la elección de criterios de parada, la elección de tolerancia del error en las resoluciones de los sistemas no lineales que aparecen, la elección de exigir un número de decimales exactos, trabajar en doble o simple precisión, etc.

En la siguiente tabla se muestran los algoritmos de integración que se pueden seleccionar:

| IALG | ALGORITMO | PASO | ORDEN |
|------|----------------------|----------|----------|
| 1 | Adams-Moulton | variable | variable |
| 2 | Gear's stiff | variable | variable |
| 3 | Runge-Kutta (Euler) | fijo | uno |
| 4 | Runge-Kutta | fijo | dos |
| 5 | Runge-Kutta | fijo | cuatro |
| 8 | Runge-Kutta-Fehlberg | variable | dos |
| 9 | Runge-Kutta-Fehlberg | variable | cinco |

Los métodos de tipo Runge-Kutta son métodos de un paso; la aproximación para el punto de la red t_{i+1} involucra sólo información de uno de los puntos de red anteriores. Estos métodos necesitan evaluar la función derivada en varios puntos a lo largo del intervalo de cálculo o del paso, y se usa un promedio de esas derivadas para obtener el siguiente estado. Son métodos de paso fijo, dentro de los cuales el método de Euler es el más sencillo, pues tiene sólo una etapa y, por tanto, es el de menor coste computacional, pero tiene en contra su bajo orden algebraico; a pesar de esto suele ser uno de los más utilizados aunque proporciona menos precisión que cualquiera de los otros disponibles en ACSL. El de cuarto orden es el más preciso de los RK programados, pero su coste computacional es más elevado (método de cuatro etapas).

Los métodos que utilizan la aproximación en más de uno de los puntos anteriores de la red para determinar la aproximación en el punto siguiente se llaman métodos multipaso. Los métodos de Adams-Moulton (fórmulas implícitas) son métodos multipaso que resultan muy útiles para aquellos modelos en los cuales el tamaño del paso de integración cambia significativamente a lo largo del tiempo, como por ejemplo las revoluciones de un planeta alrededor del sol.

Las fórmulas de Adams (Adams-Bashforth y Adams-Moulton) se obtienen partiendo de la forma integral de la ecuación diferencial y sustituyendo la derivada $y'(t)$ por su polinomio de interpolación en varios puntos de la red de integración. Por tanto, se dice que son fórmulas basadas en integración numérica. Estas consideraciones nos sugieren de inmediato la deducción de fórmulas basadas en la derivación numérica llamadas usualmente fórmulas BDF (backward differentiation formulas) y también fórmulas de Gear. Estas fórmulas se aplican principalmente para la resolución de ecuaciones diferenciales de tipo *stiff*. El método Gear's stiff es una de estas fórmulas BDF y resulta adecuado para sistemas que tienen frecuencias de tres o cuatro órdenes de magnitud diferentes, donde los movimientos de alta frecuencia son extremada-

mente activos en algún punto, como por ejemplo una reacción química, explosiones, etc., y luego se amortiguan a una amplitud prácticamente nula.

Tanto en el caso de métodos de un paso como en los métodos multipaso, cuando se dispone de dos aproximaciones para el mismo valor existe la posibilidad de estimar el error de uno de los métodos. Esta aproximación puede entonces usarse para ajustar el tamaño de paso y así controlar el error de truncamiento local del método. De esta forma es como aparecieron las fórmulas de Fehlberg entre los años 1961 y 1971. Este autor desarrolló pares encajados de fórmulas de diversos órdenes que han gozado de gran popularidad, particularmente ciertos pares como son RKF 4(5) con seis etapas y RKF 7(8) con 13 etapas. La obtención de estos métodos es bastante laboriosa, pero su adecuada utilización proporciona resultados muy válidos e interesantes, a pesar de su coste computacional.

5. EJEMPLO

El ejemplo que presentamos es el modelo de un péndulo con varilla rígida que viene determinado por la ecuación diferencial:

$$m\ddot{\theta} + k\dot{\theta} + W \sin \theta = 0$$

donde la nomenclatura utilizada es:

| | | |
|-----------------|--|--------------------|
| m | masa | kg |
| W | peso | N |
| g | gravedad | m/s ² |
| l | longitud de varilla | m |
| k | coeficiente de rozamiento viscoso | kg/(ms) |
| θ | desviación de la varilla desde la vertical | rad |
| $\dot{\theta}$ | velocidad de cambio de θ | rad/s |
| $\ddot{\theta}$ | aceleración de θ | rad/s ² |

En el programa escribiremos la ecuación diferencial en términos de la derivada de mayor orden, y las integrales las calcularemos con la sentencia INTEG. La aceleración del ángulo $thdd(\theta)$ se puede despejar de la ecuación diferencial y expresarla como

$$thdd = -(W*\sin(th) + k*l*thd)/(l*m)$$

La velocidad angular $thd(\theta)$ y la posición $th(\theta)$ se obtienen por integraciones sucesivas como:

$$\begin{aligned} thd &= \text{INTEG}(thdd, thdic) \\ th &= \text{INTEG}(thd, thic) \end{aligned}$$

donde thdic y thic son las condiciones iniciales de thd y th, respectivamente.

Para una correcta simulación es fundamental el uso de dimensiones coherentes; por ejemplo, los ángulos deben ser en radianes, pero como la salida normalmente es más clara en grados, se puede convertir el ángulo a grados en el momento de dar los resultados.

A continuación presentamos el programa para la integración de este modelo, y posteriormente explicaremos las sentencias que realmente controlan el programa.

```

PROGRAM péndulo no lineal amortiguado

  INITIAL
    !—— factor de conversión, deg/rad
    DPR = 45.0 / (ATAN(1.0))
  END ! de INITIAL

  DYNAMIC
  DERIVATIVE
    !—— algoritmo y tamaño de paso de integración
    ALGORITHM IALG = 4
    MAXTERVAL MAXT = 0.0125
    NSTEP NSTP = 1
    !—— constantes para el modelo (kg-m-seg)
    CONSTANT mass = 1.0      g=9.81
    CONSTANT length = 0.5    kdamp=0.3
    CONSTANT thdic = 0.0     thic=1.0
    !—— aceleración angular de la masa
    thdd = -(mass*g*SIN(th)+ kdamp*length*thd) / (length*mass)
    !—— integración para obtener veloc. y posición
    thd= INTEG(thdd, thdic)
    th= INTEG(thd, thic)
  END ! de DERIVATIVE

    !—— intervalo de comunicación
    CINTERVAL CINT = 0.025
    !—— condición de terminación
    CONSTANT tstop = 4.99
    TERMT(T.GE.tstop, 'Fin de tiempo')
    !—— Ángulos en grados para la salida
    xth = DPR*th
  END ! de DYNAMIC

  TERMINAL
    !—— Llamada al listado de depuración
    LOGICAL dump
    CONSTANT dump = .FALSE.
    if(dump) CALL DEBUG
  END ! de TERMINAL
END ! de PROGRAM

```

El intervalo de comunicación CINT controla la frecuencia a la cual se ejecutará la sección DYNAMIC y se guardarán los valores de las variables en un fichero intermedio. El algoritmo de integración que se utiliza se determina en IALG, el tamaño de paso máximo es MAXT y el número de pasos por intervalo de comunicación es NSTP. ACSL controla el tamaño del paso de integración según la fórmula

$$H = \text{MAX} (\text{MINT}, \text{MIN}(\text{MAXT}, \text{CINT}/\text{NTSP})).$$

La condición de fin de la simulación es simplemente una condición de llegada al tiempo marcado como final, el programa termina justo después del valor de tsop. En la sección TERMINAL, la llamada al DEBUG produce un listado de variables mediante el cual se puede controlar el desarrollo de la simulación desde el runtime.

Para ahorrar tiempo, evitar errores y reproducir simulaciones, recurriremos a ficheros de comandos que contienen comandos de ejecución; se pueden escribir con un tratamiento de textos y su extensión debe ser .cmd; incluso cuando sean muy sencillos se evitará reescribir comandos de uso común como puede ser SET, PREPARE y PROCEDURE. Respecto a nuestro programa del péndulo podríamos crear el siguiente fichero de comandos:

```
set hvdprn = .true.
set title = 'Ejemplo del péndulo no lineal'
prepare t, th, thd, thdd
procedure go
spare ; start ; spare
print /all /nciprn = 10
end
```

Al poner hvdprn a true, estamos diciendo que toda la cantidad de datos que generan los comandos se guarden en el fichero .LOG y además aparezcan por pantalla.

Con la opción nciprn se reduce el número de intervalos de comunicación a imprimir; se escribirá en este caso una de cada 10 comunicaciones.

Al llamar a la rutina spare, antes y después de start obtenemos el tiempo de CPU usado para la simulación.

Respecto al fichero de salida será:

```
The ACSLPLT symbol value of XWNPLT changes DEVPLT to 6
set hvdprn = .true.
set title = 'Ejemplo del péndulo no lineal'
prepare t, th, thd, thdd
procedure go
spare ; start ; spare
print /all /nciprn = 10
end
End of file found on unit 4
Reverting to logical unit number 5
go
spare
```

```

Accumulated cp time 1.1300000. Elapsed cp time 0.
start
Final de Tiempo
spare
Accumulated cp time quad 1.2400000. Elapsed cp time 0.1100000
print/all/nciprn = 10

```

| Line | T | TH | XTH | THD | THDD |
|------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| 0 | 0 | 1.0000000 | 57.295800 | 0 | -16.509700 |
| 10 | 0.2500000 | 0.5272730 | 30.210500 | -3.4664300 | -8.8324400 |
| 20 | 0.5000000 | -0.4292500 | -24.594200 | -3.4037800 | 9.1867600 |
| 30 | 0.7500000 | -0.8882960 | -50.895600 | -0.0216655 | 15.231600 |
| 40 | 1.0000000 | -0.4602940 | -26.372900 | 3.1363300 | 7.774300 |
| 50 | 1.2500000 | 0.3968710 | 22.739000 | 3.0172500 | -8.4889800 |
| 60 | 1.5000000 | 0.7909340 | 45.317200 | -0.0885499 | -13.923500 |
| 70 | 1.7500000 | 0.3790840 | 21.719900 | -2.8912100 | -6.3934100 |
| 80 | 2.0000000 | -0.3875140 | -22.202900 | -2.6117600 | 8.1976900 |
| 90 | 2.2500000 | -0.7033170 | -40.297100 | 0.2677930 | 12.608900 |
| 100 | 2.5000000 | -0.2928980 | -16.781800 | 2.6890000 | 4.8581400 |
| 110 | 2.7500000 | 0.3884680 | 22.257600 | 2.2042500 | -8.0927600 |
| 120 | 3.0000000 | 0.6213900 | 35.603000 | -0.4729680 | -11.280200 |
| 130 | 3.2500000 | 0.2073880 | 11.882500 | -2.5004400 | -3.2897200 |
| 140 | 3.5000000 | -0.3914760 | -22.429900 | -1.8043500 | 8.0273900 |
| 150 | 3.7500000 | -0.5425100 | -31.083600 | 0.6747470 | 9.9271400 |
| 160 | 4.0000000 | -0.1263610 | -7.2399600 | 2.3076800 | 1.7803100 |
| 170 | 4.2500000 | 0.3914470 | 22.428200 | 1.4195100 | -7.9113900 |
| 180 | 4.5000000 | 0.4654550 | 26.668600 | -0.8534380 | -8.5500000 |
| 190 | 4.7500000 | 0.0525232 | 3.0093600 | -2.1019700 | -0.3994400 |
| 200 | 5.0000000 | -0.3855410 | -22.089900 | -1.0565200 | 7.6952700 |

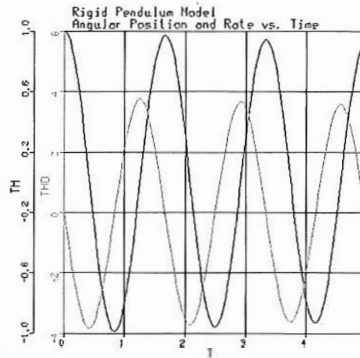
Una vez ejecutado el fichero de comandos, podemos utilizar los resultados numéricos obtenidos de muy diversas formas; por ejemplo, como entrada de otros programas, para realizar diferentes gráficas que consideremos significativas para el problema que estemos resolviendo, etc.

Respecto a las salidas gráficas, ACSL proporciona numerosas opciones para dibujar, permitiendo, entre otras cosas, un sencillo control de la longitud y escala de los ejes del dibujo, el uso de etiquetas en los ejes, la utilización de diferentes caracteres para representar las gráficas y de leyendas que identifiquen las diferentes gráficas.

La sencillez de las órdenes que hay que ejecutar es muy importante; por ejemplo, sin más que escribir

```
ACSL > PLOT th,thd
```

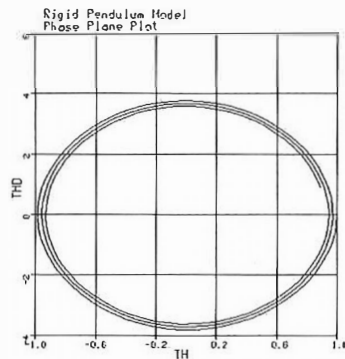
obtenemos la gráfica que muestra la evolución de la solución y su derivada a lo largo del tiempo. (Figura 1)



Si lo que nos interesa es representar el plano de fase de la velocidad versus el ángulo producido, tendríamos que escribir los comandos:

```
ACSL> PLOT/AXIS = th/XTAG = ' (rad)' &
,thd/HI = 4/TAG = ' (rad/s)'/CHAR5
```

y obtendríamos la Figura 2.



BIBLIOGRAFÍA

- BURDEN, R., y FAIRES, J.: *Análisis numérico*, Grupo Editorial Iberoamérica, Méjico (1985).
- HAIRER, E.; NØRSETT, S. P., y WANNER, G.: *Solving Ordinary Differential Equations I, Nonstiff Problems*, Springer, Berlín (1987, 1993).
- HAIRER, E., y WANNER, G.: *Solving Ordinary Differential Equations II, Stiff and Differential-Algebraic Problems*, Springer, Berlín (1991).
- MITCHELL AND GAUTHIER ASSOCIATES (MGA) INC.: *Advanced Continuous Simulation Language (ACSL)*, Beginner's Guide.
- CALVO, M.; MONTIJANO, J. I., y RÁNDEZ, L.: *Curso de Análisis Numérico*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (1993).



FÓRMULAS PRESUPUESTARIAS PARA LA EFICIENCIA ECONÓMICA

Pascual CALMARZA SANTOS

Licenciado en Empresariales

Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud

Profesor-Titular del Área de Informática y Gestión
del Instituto Politécnico número 2 del E.T.

TÉCNICAS PRESUPUESTARIAS

La primera técnica presupuestaria, tal y como se concibe en la actualidad, es la formada por el **presupuesto tradicional** o **clásico de medios**, también conocido como presupuesto administrativo. Está basado principalmente en pormenorizar los gastos que como máximo puede realizar cada una de las divisiones de la Administración, así como los ingresos previstos necesarios para cubrir esos gastos. Se trata fundamentalmente de una fórmula presupuestaria constituida para fiscalizar la actividad financiera del Estado. Está pensado más para la vigilancia de los fondos disponibles que para contribuir a una administración de los mismos.

Este tipo de presupuesto tiene una gran cualidad, y es su sencillez, ya que se acopla perfectamente a la estructura de la Administración; sin embargo, tiene una limitación, y es que no ofrece ninguna información respecto a las funciones que los gastos públicos permiten desempeñar.

En 1910, la llamada «comisión Taft», hacía cuatro propuestas para modernizar el sistema presupuestario norteamericano:

1. Establecer una agrupación por funciones desarrolladas por el Estado, independientemente del órgano administrativo.
2. Establecer una distinción entre los gastos corrientes y los gastos de capital presupuestados.
3. Establecer una distinción entre el presupuesto como mero programa financiero y las medidas tendentes a mejorar la economía y la eficacia de la gestión pública.
4. Establecer una sistemática revisión parlamentaria del presupuesto una vez ejecutado.

Estas propuestas, si bien no encontraron su aplicación entonces, sí que influyeron en las modificaciones practicadas en el sistema presupuestario, no sólo de Estados Unidos, sino de numerosos países.

Durante los años 1913 a 1915 se llevó a cabo en el distrito de Richmond, en la ciudad de Nueva York; se idearon clasificaciones detalladas para diversas actividades

municipales. Cada una de ellas se subdividió en subfunciones que mostraban los objetivos a conseguir. El Presupuesto resultante fue demasiado detallado e inflexible, lo cual lo hacía poco práctico.

En 1921, en el seno de la Administración norteamericana de la Oficina del Presupuesto, en directa relación con la Presidencia, comienza a presentarse una clasificación funcional de los gastos públicos. Sin embargo, no se introduce ningún cambio sustancial.

Los sistemas de clasificación funcional utilizados en la práctica presupuestaria son muy diversos. La utilizada en el sistema norteamericano recoge nueve funciones básicas, con sus correspondientes subdivisiones:

1. Seguridad Nacional.
2. Asuntos exteriores y hacienda.
3. Servicios y beneficios a excombatientes.
4. Bienestar, Seguridad y Educación.
5. Agricultura y recursos agrícolas.
6. Recursos naturales.
7. Comercio y mano de obra.
8. Gobernación general.
9. Intereses.

Barkhead indica que la clasificación funcional tiene unas características propias que la distinguen en el caso de cumplir correctamente su papel:

1. Sus términos fundamentales penetran a través de las líneas que separan diversas unidades administrativas.
2. Nunca identifica las obras públicas como categoría independiente, sino que establece distinciones en las mismas, según los fines a que van a ser destinadas.
3. Nunca aparece la partida de «gastos generales», sino que cada partida va acoplada a una función determinada.
4. No hay criterios exactos para la delimitación de una función.
5. Aunque fundamentalmente esté pensada para la vertiente presupuestaria del gasto, también puede incluir una relación de ingresos. De hecho, el sistema presupuestario norteamericano clasifica los ingresos en siete grandes grupos (rentas de individuos, de sociedades, consumos específicos, sobre el empleo, sucesiones y donaciones, comercio exterior e ingresos varios).

En 1949, la Comisión Hoover recomendó en su informe sobre el sistema presupuestario y la contabilidad, que el sistema del Gobierno federal se remodelase mediante la adopción de un presupuesto basado en funciones, actividades y proyectos, recibiendo el nombre de **Presupuesto de ejecución o Presupuesto de productividad alcanzada**.

La Oficina del Presupuesto norteamericana lo define como «un presupuesto que ofrece los fines y los objetivos para los que se requieren los fondos públicos, los costes de las actividades propuestas para alcanzar tales fines y los datos cuantitativos que miden las realizaciones y tareas ejecutadas dentro de cada una de esas actividades». Esta definición resume las tres operaciones que comporta este presupuesto: mostrar los objetivos perseguidos por cada unidad administrativa, organizar la administración

financiera y establecer un conjunto de medidas que permitan apreciar la ejecución del presupuesto.

Ha habido una tendencia a hacer que sean términos sinónimos el presupuesto por programas y el presupuesto de ejecución. En general, el término programa se define en un nivel más alto que el término ejecución. El programa abarca cierto número de unidades de ejecución. Los presupuestos por programas contienen elementos pluri-anales, proyectándose hacia el futuro, mientras que el de ejecución se basa en el pasado, en cuanto a cómo se han cumplido los objetivos, y, en el inmediato presente, en cuanto a cómo se cumplen los objetivos previstos en el presupuesto anual.

Los tres elementos que componen un presupuesto de ejecución son:

- Las funciones públicas, como primera división de la actividad del Estado.
- Los programas, como segunda subdivisión, y que son las partes de que consta cada una de las funciones.
- Las tareas, como tercera subdivisión, y que están constituidas por aquellas acciones uniformes que forman parte de un programa.

Una vez que tenemos estructurado un presupuesto en funciones, programas y tareas, el paso siguiente es seleccionar las denominadas «unidades de ejecución» como unidades de medida en la que se expresa el coste de las diferentes tareas públicas. De esta manera podremos pasar a captar toda la información posible que va surgiendo a lo largo del proceso, y ya sólo queda añadir el cálculo de costes mediante una medición del coste uniforme del coste total. En teoría habría que incluir todos los costes, lo cual requiere un sistema acumulativo de contabilidad.

Burkhead señala siete fases para que se pueda poner en marcha el presupuesto de ejecución.

1. Identificación de los programas de trabajo relevantes.
2. Examen de los mismos en relación con su estructura organizativa.
3. Identificación de las unidades de ejecución dentro de cada programa.
4. Intento de llegar a la medición total de los costes de ejecución introduciendo, cuanto sea preciso, una contabilidad acumulativa para el inventario y los gastos de capital.
5. Establecimiento de un sistema de información interna de modo que pueda medirse la marcha del programa durante un año.
6. Promulgación, en términos de programas, de la legislación que autoriza el presupuesto.
7. Establecimiento, sobre la base de programas subdivididos en unidades de ejecución, de las cuentas destinadas a controlar y registrar los desembolsos monetarios.

El presupuesto de ejecución es un sistema presupuestario diseñado más en base a criterios de búsqueda de la eficacia del gasto que en base a criterios de búsqueda del control parlamentario.

Con el presupuesto de ejecución se incrementa la responsabilidad de la gestión presupuestaria a las diferentes unidades de la Administración.

En 1955 se constituyó la segunda Comisión Hoover con el fin de analizar los resultados de los acuerdos de la primera Comisión aprobados en 1950. En la misma se insiste en que el presupuesto debe de continuar basándose en funciones, activida-

des y proyectos adecuadamente respaldados por la información sobre costes y realizaciones por programas. Por primera vez aparece la denominación de «**Presupuesto por programas**», si bien ya desde 1924 se venía aplicando en algunas empresas norteamericanas un sistema presupuestario que mostraba los elementos básicos del «**PLANNING PROGRAMING BUDGETING SYSTEM**» o «**P.P.B.S.**»:

1. Determinación de los objetivos principales.
2. Definición de los programas esenciales para alcanzarlos.
3. Identificación de los recursos necesarios para los tipos específicos de objetivos.
4. Análisis sistemático de las alternativas disponibles.

También en la Administración se empezó a aplicar desde 1943 un sistema que reunía estos elementos básicos, aunque solamente en la Junta de Producción de Guerra, si bien con la finalización del conflicto bélico se abandonó esta práctica.

A nivel teórico se continuó depurando el que sería definitivamente el P.P.B.S. David Novick, en 1953, publicó su obra «Economía y eficiencia gubernamental a través de nuevos procedimientos presupuestarios y contables», y en 1960 fue «Nuevas herramientas para planificadores y programadores».

Fue durante la Administración del presidente Kennedy cuando, de la mano del secretario de Defensa McNamara, se empezaron a trasladar a la Administración las técnicas desarrolladas en la empresa privada, debido a la influencia recibida por este último en su etapa anterior como director general de la empresa Ford. En 1963, el Departamento de Defensa norteamericano aplicó un complicado sistema presupuestario por programas, gracias al cual se consiguió un significativo descenso de los costes, así como una mayor eficiencia general en el funcionamiento del Departamento. Debido a ésto, en los años siguientes se fue aplicando este sistema en distintos Departamentos.

Finalmente, en agosto de 1965, el presidente Lyndon B. Johnson ordenó que todas las principales oficinas civiles del Gobierno federal adoptasen el sistema presupuestario planificado por programas, siguiendo el modelo del utilizado en el Departamento de Defensa. Paralelamente ordenaba que cada oficina crease un equipo de política de programación y planificación, para ayudar a cooperar en el diseño del sistema y en el desempeño de sus funciones planificadoras. Con la aplicación del P.P.B.S. se confiaba en lograr:

1. Delimitar a todos los niveles las finalidades de la acción del Gobierno.
2. Buscar medios alternativos.
3. Informarse sobre las ventajas y desventajas de un cierto número de acciones a largo plazo.
4. Controlar la eficacia de las acciones gubernamentales y reforzar el control de los resultados.

El sistema presupuestario por programas ofrece evidentes diferencias con el presupuesto de ejecución. Este último pone énfasis en el control de dirección particularizando las funciones gubernamentales detectando con qué nivel de eficiencia se llevan a cabo y se utiliza la contabilidad de costes, con el fin de que los gestores del presupuesto puedan diseñar unidades administrativas que operen con la mayor eficacia posible. Sin embargo, el P.P.B.S. se desarrolla más en la línea de planificación estratégica que en la línea de gestión. Mientras que se ocupa de los objetivos del pre-

supuesto intentando seleccionar los programas más adecuados, el presupuesto de ejecución se ocupa del procedimiento presupuestario, intentando seleccionar los mejores métodos para la gestión de un programa dado.

Siguiendo a Jaime Sánchez Revenga, podemos resumir en cinco los objetivos del P.P.B.S.:

1. Evaluación del programa en función de sus objetivos.
2. Medida de los costes totales del programa.
3. Planificación plurianual de los programas.
4. Valoración de programas alternativos.
5. Integración de la decisión sobre políticas de gasto y programas en el proceso presupuestario.

Y siguiendo al profesor Schultze los elementos básicos del P.P.B.S. son cuatro:

1. Presupuesto por programa. Un primer paso para la implantación del presupuesto obliga a que las actividades de la Administración se agrupen en categorías de programas.
2. Programa y plan financiero. Una vez realizado el primer paso consistente en traducir la actividad gubernamental a términos de programa, se valora el coste de estos programas mediante un plan financiero. En esta parte del proceso en cuando son estudiados los programas alternativos, que formarán las alternativas a seguir. Éstas podrán ser de dos tipos: o bien aquellas que consiguiendo el mismo objetivo la elección se realiza mediante la que tenga un menor coste, o bien aquellas que persigan objetivos distintos, en cuyo caso el criterio del menor coste no es válido, siendo entonces criterios políticos de priorización los que se utilicen para la decisión.
3. Memoria del programa. La memoria constituye la justificación estratégica y analítica de las decisiones a tomar. Si no hacen falta estudios analíticos, la memoria puede limitarse a identificar las propuestas de decisiones principales. Y en el caso de que sí que sea necesaria, entonces se integrarán en la memoria del programa, y servirán de base para la formulación de las propuestas de adopción de decisiones.
4. Estudios analíticos especiales. Debido al esfuerzo personal y material que comporta este tipo de estudios, es necesario estudiar previamente qué programas son absolutamente merecedores de que se les aplique.

En cuanto al funcionamiento del P.P.B.S., se pueden distinguir tres etapas: preparación, evaluación y análisis.

Con respecto a la **«preparación»**, busca conseguir una doble finalidad. Por una parte, es necesario que guíe la actividad financiera en cada ejercicio fiscal, y, por otra parte, con el fin de poder acoplar dicha actividad a objetivos de medio y largo plazo, es necesario que esté preparado para una más amplia perspectiva temporal. Lo cual exige una coherencia estrecha entre los programas y los presupuestos, por lo que será necesario establecer un proceso de revisión continuado con el fin de ir adaptándolos a los cambios de circunstancias que puedan acontecer en la vida nacional y que no estuvieran previstos anteriormente.

La **«evaluación»**, como segunda etapa dentro del diseño del presupuesto por programas, consiste en la valoración de la experiencia acumulada por el previo funcio-

namiento de los programas. Es imprescindible partir de una correcta valoración del pasado, ya que proporciona experiencias análogas a las del presente y a la vez señala métodos para mejorar las realizaciones pasadas.

El «análisis», como tercera etapa del proceso, es el que nos da una visión hacia el futuro de las consecuencias que vamos sacando del presupuesto actual.

No todos los autores se encuentran a favor del P.P.B.S. Algunos piensan que el planteamiento del sistema presupuestario no era realista ni útil, ya que no existía posibilidad de distinguir entre fines y medios, por lo que resulta inútil intentar establecer un análisis de los programas o alternativas disponibles.

Con el análisis introducido con el P.P.B.S. se interpretó que se pretendían desequilibrar los poderes presupuestarios hacia el poder ejecutivo en detrimento del poder presupuestario del legislativo.

Con la entrada en el Gobierno norteamericano del republicano Nixon, y posteriormente Ford, se produjo un cambio en materia presupuestaria: ya se identificó al P.P.B.S. con los gobiernos anteriores, por lo que poco a poco entró en desuso, aunque algunos de sus elementos continuaron en funcionamiento, como la clasificación de programas y la aplicación selectiva del análisis coste-beneficio.

El cambio realizado en materia presupuestaria fue hacia una gestión por objetivos, la cual ponía énfasis en la gestión, teniendo por elemento común el de la jerarquización de los objetivos.

En 1970, Peter A. Pyhrr introdujo en la empresa norteamericana Texas Instruments un nuevo tipo de presupuesto denominado «**Presupuesto base cero**» consiguiendo en primer lugar una mayor participación de los más bajos niveles de la dirección empresarial, una mayor eficiencia en la asignación de recursos, una jerarquización de gastos y un mejor conocimiento de los costes de las distintas actividades llevadas a cabo en la empresa.

Según Pyhrr, para que un método presupuestario pueda asignar eficazmente los recursos disponibles, debe dar solución simultánea a dos preguntas:

1. ¿Dónde y cómo podemos gastar más eficazmente?
2. ¿Cuánto podemos gastar?

Para darles contestación, las administraciones que utilizan otras técnicas presupuestarias utilizan las cuantías existentes de operaciones y gastos como niveles ya establecidos, con lo cual sólo analizan detalladamente los aumentos o reducciones que se desean obtener, dejando sin analizar partidas de gastos, dejando sin respuesta otras dos preguntas:

1. ¿Cómo fueron de eficientes las operaciones que no evaluamos?
2. ¿Debemos reducir las operaciones actuales para poder financiar nuevos programas de mayor prioridad, o reducir los gastos?

El éxito conseguido en la Compañía Texas Instruments hizo que otras grandes empresas lo aplicasen, como la Westinghouse, Boeing, Xerox, etc.

En la Administración se aplicó por primera vez en 1971 por Jimmy Carter en el Estado de Georgia, del cual por entonces era gobernador, contratando como asesor de la Oficina de Presupuestos a Peter A. Pyhrr aplicándolo a diversas áreas de la Administración (salubridad, educación, carreteras, seguridad pública, agricultura, etc.), con un único fin común, que era el ahorrar cincuenta y cinco millones de dóla-

res en el presupuesto del Estado, sin reducir para nada el nivel de servicios públicos suministrados.

En 1977 se convirtió en presidente de los Estados Unidos, e incorporó el presupuesto base cero a todo el Gobierno federal.

Phyrr definió el presupuesto base cero como «un plan operativo y proceso presupuestario que exige a cada manager justificar detalladamente la totalidad de sus peticiones presupuestarias, trasladándole la obligación de probar la necesidad de cada importe a gastar. Este procedimiento identifica todas las actividades y operaciones en paquetes de decisión que serán evaluados y ordenados por prioridades según su importancia mediante un análisis sistemático».

De la definición anterior se pueden sacar las siguientes características:

1. Son cada uno de los directivos, y no la alta dirección, los encargados de probar que es necesaria cada petición presupuestaria.
2. Introduce la consideración de los objetivos desde el inicio del proceso presupuestario, ya que la justificación de los datos tendrán que basarse en los objetivos establecidos en la planificación estratégica de la empresa o administración.
3. Este tipo de presupuesto se orienta decisivamente a los resultados, ya que al realizarse desde el inicio de proceso es más fácil corregir cualquier deficiencia.
4. Las actividades y paquetes de decisión estén sometidos a un análisis sistemático, por lo que se pone énfasis en la justificación y necesidad de cada actividad.
5. Las actividades y paquetes de decisión están ordenados por prioridades, con lo que resulta más fácil la aceptación de las cifras finales del presupuesto en sus distintos niveles.

Los objetivos de este sistema presupuestario se pueden extraer de las características anteriores:

- Hacer responsables a cada uno de los directivos, en todos los niveles.
- Que cada petición de recursos sea justificada.
- Concretar la justificación de la evolución de programas o actividades en cada unidad de decisión.
- Establecer en cada uno de los niveles de dirección de la empresa o administración objetivos, de forma que puedan identificarse y medirse las realizaciones llevadas a cabo.
- Evaluar los métodos alternativos de alcanzar los objetivos establecidos.
- Proporcionar bases racionales para la designación de recursos.

En el presupuesto base cero, una vez que se tienen definidos los objetivos a conseguir, hay que pasar a identificar los denominados «paquetes de decisión», siendo éstos unos documentos que identifican y describen una actividad específica, de manera que sea posible evaluarla y clasificarla de acuerdo con las demás actividades que compiten por obtener recursos, y decidir sobre su aprobación.

Con el objeto de identificar las diferentes formas en que se puede realizar una actividad, es necesario realizar un análisis de las mismas, de forma que se seleccione la que se considere más idónea, descartando las demás.

El proceso de elaboración del presupuesto base cero consiste en realidad en identificar paquetes de decisión y en clasificarlos según su orden de importancia, mediante un análisis coste-beneficio. Dada la complejidad que supone la implantación de esta técnica presupuestaria, son necesarios un apoyo y decisión política para implantarlo: un planteamiento eficaz del sistema y una administración preparada para lograr la implantación del sistema.

Aparte de los problemas que pueda plantear su implantación, es claro que existen ventajas como que es un sistema flexible que facilita la modificación del presupuesto cuando se detecta la necesidad de la misma; incrementa el nivel de información del proceso presupuestario; incrementa la motivación personal para la participación en el proceso presupuestario de los niveles inferiores y medios de la administración.

Por el contrario, existen serios inconvenientes, ya que no resulta muy apropiado para hacer frente a cierto tipo de gastos especialmente rígidos, como los de personal.

El presupuesto base cero, a diferencia del sistema presupuestario tradicional, no garantiza en absoluto que los programas y operaciones existentes habrán de ser considerados según sus méritos, por lo que más bien cabe esperar que se abandonen viejos programas a la par que surgen otros nuevos. El sistema presupuestario tradicional en lugar de examinar cada operación, presupuestaba el dinero cada año para los programas individuales

LOS PRESUPUESTOS POR PROGRAMAS EN ESPAÑA EN LA DÉCADA DE LOS 80

La Ley General Presupuestaria de 4 de enero de 1977 establece la idea de clasificar los créditos por programas, estableciendo un marco flexible de adaptación del sistema tradicional a un nuevo sistema presupuestario. En el artículo 53 de la misma se habla de «un sistema de objetivos que sirva de marco a su gestión presupuestaria, y, de conformidad con ellos, se clasificarán los créditos por programas». Ello no suponía la implantación de un presupuesto por programas, sino simplemente la clasificación de los créditos en función de los mismos. Lo cual era un primer paso.

La Orden de Instrucciones para la confección de los Presupuestos Generales del Estado de 1979 es la primera norma que establece la obligatoriedad de presentar presupuestos por programas para los Ministerios de Sanidad y Seguridad Social, y Obras Públicas y Urbanismo.

La Orden ministerial de 15 de marzo de 1979, por la que se dictaban las instrucciones para la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado para 1980, amplía el número de ministerios a los que es posible aplicar la aplicación de los presupuestos por programas, incluyendo los de Educación y Ciencia, Agricultura e Industria. Paulatinamente irían incorporándose otros ministerios. Así, en 1981 lo harían los de Defensa, Hacienda, Comercio y Turismo, Transportes, Cultura y Universidades e Investigación. En los presupuestos de 1982 se estableció un presupuesto global por programas.

Los presupuestos por programas elaborados entre 1979 y 1982 son un primer intento de aplicar esta técnica presupuestaria, pero al tener aquéllos un carácter complementario de los presupuestos financieros que continuaban elaborándose, y eran los únicos que se enviaban a las Cortes, su construcción era incompleta. Sin embargo, sir-

vieron para que los servicios de los departamentos ministeriales se acostumbrasen a esta técnica presupuestaria.

A pesar de toda esta paulatina implantación, no terminaba de cuajar, llegando incluso a aparecer manifiestos como el realizado por el Ministerio de Economía y Hacienda: «El Presupuesto por Programas de 1983 no supone otra cosa que la continuación de escasa significación en cuanto a los propósitos racionalizados en este terreno. Ello es así porque su elaboración no es otra cosa que un subproducto del Presupuesto financiero y, además, debido a su carácter no vinculante, ante lo cual cabría preguntarse por la utilidad del documento. La decisión de presentarlo está justificada en atención al mantenimiento de una cierta experiencia adquirida en su elaboración».

La Orden ministerial de 17 de junio de 1983, por la que se daban las normas para la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado de 1984, establecía como objetivo prioritario de la elaboración de los mismos la reforma del proceso presupuestario, básicamente de carácter orgánico o administrativo, orientándolo hacia otra lógica de presupuestación construida desde los propios objetivos del sector público, coordinados con las directrices de la programación a medio plazo.

La otra lógica prepóstera elegida fue la del presupuesto por programas, reconociendo que los intentos realizados hasta la fecha no habían dado todo el fruto necesario. Se consideraba imprescindible abordar la tarea de convertir en realidad efectiva los intentos anteriores para que los Presupuestos Generales del Estado ofreciesen la necesaria información acerca de los objetivos y costes de la gestión pública, y no solamente de la cuantía de los recursos con los que se dota a cada órgano administrativo.

Debería de iniciarse el proceso de presupuestación por la determinación de los objetivos a alcanzar en el período presupuestario, y de sus correspondientes indicadores de seguimiento, dentro de cada una de las unidades orgánicas gestoras del gasto. Todo ello con independencia de mantener como clasificaciones complementarias para los gastos públicos, la orgánica y la económica.

Como es lógico, el presupuesto por programas que surgió, primero en la historia de nuestra Administración, planteó muchas dificultades en su realización, a la vez que tenía muchas lagunas en cuanto a su confección. Cosa lógica, ya que en junio salió la Orden dando las instrucciones para la confección de los Presupuestos, y en septiembre se presentó ante el Congreso de los Diputados. Y dado a las innovaciones que se introducían, el primer presupuesto por programas tenía importantes deficiencias, que fueron corregidas en ejercicios posteriores.

La Ley 44/1983, de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1984, en su exposición de motivos manifiesta que con dicha ley se inicia un importante camino de reforma presupuestaria, que dará lugar a la transformación del modelo clásico administrativo.

Se pretendía que el presupuesto fuera un instrumento de asignación de los recursos públicos, y de gestión y control, todo ello en términos de objetivos-programas. Es decir, se pretende establecer un nuevo proceso y una nueva estructura.

Estos Presupuestos Generales del Estado de 1984 están agrupados en cuatro tipos de actividades (de carácter general, sociales y para la comunidad, económicas y no clasificables). Éstas se subclasifican en veintidós funciones, que a su vez se pormenorizan en 115 subfunciones que se enlazan con 283 programas. Aunque la realidad

es que estos presupuestos seguían teniendo un matiz administrativo, ya que carecían de objetivos definidos para cada uno de los programas, ni indicadores de seguimiento, ni normas de gestión del gasto propias de un presupuesto por programas.

Sin embargo, hay que reconocer que fue el que rompió con la filosofía de los presupuestos anteriores.

La Orden de 23 de abril de 1984, por la que se dictan las normas para la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado para 1985, considerando positiva la reforma introducida en el ejercicio anterior, continúa depurando el sistema, acercándolo más a un presupuesto por objetivos y programas, para lo cual añade una serie de modificaciones:

- Elaboración de una clasificación por programas más acorde con la realidad de los gastos públicos, dictando normas para encasillar los gastos en cada uno de los programas.
- Introduce una clasificación de carácter funcional, agrupando al programa en subfunciones y éstas a su vez en grupos de funciones, consiguiendo de esta forma obtener información de los gastos a todos los niveles.
- Define los objetivos de cada uno de los objetivos, así como los indicadores para realizar su seguimiento.
- Introduce variantes en el sistema de modificaciones de créditos, en los que cobra importancia el objetivo a realizar, dando libertad al gestor para que cambie la aplicación del gasto dentro del mismo programa.

En los presupuestos de 1989 es cuando definitivamente aparece un presupuesto por programas. Si bien poco se ha hecho en España para acompañar la puesta en marcha de este tipo de presupuesto con la implantación de un sistema de gestión por objetivos. Sánchez Revenga afirma que en las auditorías de gestión efectuadas se desprende que la falta de adecuación de los Centros Gestores a la gestión por programas es debida a la falta de un sistema de seguimiento de objetivos que orientase a dichos Centros en sus procesos de gestión.

Una dirección por objetivos requiere delimitación clara del área a la que abarca, el nombramiento de una persona que se responsabilice de la gestión para alcanzar los objetivos, la descentralización en la misma de la toma de decisiones, lo que comportaría la correlativa exigencia de responsabilidades. Y esto requiere sin duda alguna una reforma de la Administración Pública, basada en la separación absoluta entre los órganos encargados de las líneas generales de la política y los órganos encargados de producir los servicios colectivos. Éstos deberían tener autonomía de gestión, descentralizándose en ellos la gestión de los programas, subprogramas, proyectos o tareas que tengan por finalidad producir servicios colectivos.

Los servicios centrales de los Ministerios deberían de estar encargados de tener una visión planificadora a largo plazo, con unas ideas muy claras de lo que se quiere conseguir, organizando e informando todas las acciones de los órganos encargados de producir los servicios colectivos. Los organismos autónomos, o cualquier servicio descentralizado, serían los realmente operativos.

Cada director de cada unidad u organismo productor de servicios públicos, debería tener mentalidad empresarial, y no política, preocupado de los resultados de su gestión y actuando como un verdadero gerente.

BIBLIOGRAFÍA

MANUAL DE HACIENDA PÚBLICA: Introducción y Presupuesto.

SÁNCHEZ REVENGA, JAIME: «Por fin un presupuesto por programas», *Papeles de Economía Española*.

SÁNCHEZ REVENGA, JAIME: «Presupuestos Generales del Estado y aspectos básicos del presupuesto general de la CEE».

ZAPICO GOÑI, EDUARDO: «La modernización del gasto público». *Papeles de Economía Española*.



ISLAM. APUNTES SOBRE CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO Y ETNOCIDIO¹

Francisco PALACIOS ROMEO

Profesor-Tutor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología del Centro de la UNED
de Calatayud

Profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Zaragoza

«Cuando la modernidad lleva la marca del “Otro”, no es de extrañar que algunas personas enarboles los símbolos del arcaísmo para afirmar su diferencia. Lo vemos hoy en algunos musulmanes, hombres y mujeres, pero el fenómeno no es exclusivo de ninguna cultura ni de ninguna religión».

(AMIN MAALOUF, *Identidades asesinas*)²

En tiempos donde la reafirmación de distintas problemáticas étnicas ha tomado nuevo cuerpo histórico sobresale, por su magnitud e intensidad política toda, el referente islámico. El Islam en su conjunto es una Cultura. Es un conjunto demográfico que ha mantenido históricamente una cosmovisión propia, unos valores sociales, unos hábitos individuales, unas formas de organización sociopolítica. Dicho conjunto se encuentra relativamente disperso en un territorio de muy alta importancia geopolítica. Una gran mayoría de su población se concentra en el norte del continente africano en porcentajes de casi el 100% de población islámica. Si bajamos hacia el centro del continente encontramos porcentajes en torno al 50%. Si nos vamos hacia el Asia Menor y la región del Golfo (Siria, Jordania, Irak, Irán, Arabia Saudí, emiratos diversos...) junto con Turquía, el porcentaje se sitúa nuevamente en torno al 100%. Así también en Asia, con importantes conjuntos geográficos como Afganistán o Pakistán. En India o las ex repúblicas soviéticas hay porcentajes que van desde el 20 al 90% de población musulmana. En el Pacífico (Singapur, Malasia, Indonesia...) existen porcentajes del 70 al 90%. Así como también en el sudoeste de África (Kenia, Tanzania, Uganda) y, principalmente, en el cuerno conformado por Somalia y Etiopía.³

Sería difícil establecer una misma etiología en el nacimiento, conformación y desarrollo de estas sociedades y Estados. A pesar de tener una base cultural semejante, mantienen no pocas diferencias históricas y de subsistema cultural. Pero un factor político fundamental marcaría la diferencia entre el antes y el después. Va a establecer una lógica que unifique problemáticas históricas y culturales. Esa lógica vendría marcada por el tránsito histórico obligado al que somete Occidente a casi toda esa multitud de territorios tan alejados entre sí. Desde el siglo XIX en adelante el mundo civilizado someterá militarmente, y ocupará territorialmente, a casi la totalidad de los

territorios mencionados. Someter militarmente supondrá establecer soberanía sobre ellos, es decir, poder político absoluto y monopolio de la violencia. De forma simultánea pasa a efectuar distintos tipos de explotación económica. Occidente será determinante en la destrucción de todas las anteriores relaciones de estructuración política y social y en la construcción de nuevas relaciones y nuevos Estados. En este sentido el concepto Cultura abarcará también a lo político. Habrá culturas y contraculturas de lo político. Muy pocas cosas podrán afectar tanto a la mutación de lo cultural como la destrucción y construcción de ámbitos de participación y representación.

Desde el comienzo hay que advertir que una de las principales hipótesis de estos apuntes pasan por considerar que las reacciones de tipo cultural radicales bajo la forma de los denominados fundamentalismos, los intentos de Estados teocráticos, la violencia subversiva, revolucionaria, o terrorista, e incluso de violencia común, tienen su origen en la demolición de determinado modelo cultural y su sustitución autoritaria, compulsiva, violenta por otro modelo en forma de Estado clánico y militarista. Reactivos y productos de una sociedad desvertebrada bajo la lógica determinante del beneficio especulativo, las relaciones de explotación y la depauperación creciente. Los cinco puntos expuestos a continuación deben dar claves sobre el juego de acción-reacción.

1. IDENTIDAD Y DEMOCRACIA EN ESTRUCTURAS JURÍDICO-POLÍTICAS PRECOLONIALES

Consustancial a los dos tipos de explotación/dominación colonial —político y económico— sería la destrucción de su universo vivencial o cultural en el sentido más amplio. Habría sido el etnocidio.⁴ Etnocidio a definir como la mutación del hábitat sociopolítico y la destrucción de las relaciones del individuo con todo su entorno de forma autoritaria o compulsiva. La estrategia de toda la dinámica imperialista, desde el siglo XVI en adelante, sería destruir la estructura social, cultural y económica tradicional en tanto en cuanto no sirviera a los intereses económicos y geopolíticos del colonizador. Y, por otro lado, esa misma estructura tradicional sólo se garantizaba y protegía en aquellos aspectos que favorecieran al modelo de hegemonía. De esa manera, el colonizador pasaría a destruir aquellos aspectos políticos o sociales tradicionales que más dificultarían su estrategia de dominación y que normalmente coincidían con las estructuras de representación y participación más democráticas de las comunidades. De idéntica manera se practicaría en relación a la propiedad, su organización y su gestión: allá donde la tradicional propiedad del suelo y la explotación de los ganados mantuviera una estructura de gestión y usufructo comunitario. Además, ambas cosas solían ir en correlación, puesto que a una estructura política de amplia intensidad democrática solía corresponder una propiedad de la tierra comunitaria.⁵

Cuando se alude a democrático siempre se hace en referencia al nivel micropolítico. Aquel nivel que atañe a una comunidad, o conjunto de comunidades, y a su consejo, asamblea o reunión de todos los miembros de la tribu o grupo para tomar decisiones colectivas. O por utilizar una acepción utilizada hace siglos por Ibn Jaldun —la *asabiya*— en referencia a la estructura económico-política de las comunidades islá-

micas norteafricanas.⁶ A este respecto I. Lacoste, en una obra esencial para entender los tránsitos de sociedades tradicionales a submodernas, sostiene que el esquema de Ibn Jaldun aplicado al Magreb, en lo temporal, puede mantenerse para remontarnos hasta la colonización occidental. Y, en lo espacial, puede ser extrapolable a otro conjunto de territorios islámicos.⁷

El Estado, antes del siglo XX, no existía en el mundo periférico, en el mundo islámico, ni siquiera como entelequia. Existían conformaciones demográficas, étnicamente plurales, conglomerados micropolíticos bajo la cobertura de estructuras macropolíticas denominadas genéricamente imperios. En la franja cultural islámica más amplia —la que va desde el Magreb hasta el Golfo Pérsico y llega a los Balcanes— estaría cubierta por el imperio otomano desde el siglo XVI. El modelo imperial imponía servidumbres a los territorios bajo su tutela, pero serían apreciables unos niveles esenciales de autonomía económica y sociocultural. El imperio no actuaría sobre criterios de absorbente utilización de poder soberano, por la razón de que nunca asumió la lógica política del Estado moderno hasta casi su final proceso de desintegración. El sistema político se sustentaba sobre el sistema de *millet* que significaba comunidad. Sistema que proporcionaba amplias dosis de autonomía y respetaba los rasgos distintivos propios de microculturas con muchos siglos de pervivencia. El poder central ejercería competencias tributarias y muy coyunturalmente militares a través de los *jedives*. El uso y disfrute de la tierra, la propiedad de los ganados, la libre circulación y radicación de las muy numerosas poblaciones nómadas, la toma de decisiones local eran competencia de la comunidad. Ello incluía habitualmente la elección de sus dirigentes. La dirección política en el ámbito islámico tenía poco que ver con el feudalismo y su catalogación debe ser reconducible a otras categorías más amplias como la weberiana de *honoratiore* que, a su vez, imbricaba a las comunidades, homogéneamente étnicas en muchos casos, con la estructura política del imperio.⁸ Este esquema admite múltiples excepciones en las actuaciones arbitrarias de los propios imperios, burocracias centrales y oligarquías locales, si bien es sustentable como esquema general no sólo para el imperio otomano, sino para otros como bien pudiera serlo el persa.

2. LA CONSTRUCCIÓN PRIVATISTA DEL ESTADO. LA SOCIEDAD DESVERTEBRADA

La ruptura con esta estructura sociopolítica y dinámica histórica vendría merced a la llamada modernización de los imperios, donde por influencia y/o presión de Europa —ya sean los jóvenes turcos respecto a la nueva Turquía o la dinastía Qajar en Irán— comienzan a adquirir conciencia de Estado y a acaparar progresivamente parcelas de poder. Lo que se suele presentar como un avance —lo que podría haber sido un avance— no será sino el comienzo de la privatización del poder y desvertebración de las sociedades. Si el imperio tradicional acogía, por definición, realidades muy diversas de identidad y organización, el Estado que se construye arrancará con una concepción *privatista* práctica de su territorio y población. Es decir, que cuando, paradójicamente, se introduce el esquema teórico de «lo público», de la construcción moderna de «lo colectivo», nunca como entonces, determinados grupos o clanes inte-

riores y exteriores iban a concentrar tanto poder. Concepción soberana respecto a hombres y tierras. Visión absolutizadora y uniformidad destructora de diferencias y ámbitos de autonomía antaño amparados por la tradición y la costumbre. Correlativamente vendría un proceso de centralización y la asunción de competencias político-administrativas total, o totalitaria, de los territorios dominados. Paralelamente, los Estados occidentales comenzarían a introducir mecanismos comerciales e industriales que comenzaban a desestructurar globalmente los antaño territorios tradicionales. Amplias zonas del decadente imperio otomano sufrirían crecientes transformaciones de su hábitat para proveer de materias primas a la industria europea. De idéntica manera que lo llevaban haciendo en las otras partes de los continentes africano y asiático durante los siglos anteriores. Esta práctica modernizadora se intensificaría desde el final de la I Guerra Mundial.

3. EL BOICOT DE MODELOS INDEPENDIENTES DE ESTADO Y MODERNIZACIÓN. EGIPTO E IRÁN

En este tránsito antiguo-moderno no será la incorporación del Estado, como modelo, el desencadenante de la crisis estructural, sino la mencionada utilización y construcción espuria que del Estado se hace por parte del hegemonismo occidental. Habría ejemplos de procesos de modernización que pretendieron construir Estados independientes, realmente soberanos, espacios públicos que derivaran de aquellos otros tradicionales que por su marchamo participativo debían ser elementos esenciales en la construcción de un Estado. Dos ejemplos paradigmáticos serán Egipto e Irán.

En Egipto, la figura de un *jedive* rebelde a Estambul, *Muhammad Ali*, quiso recoger el reto teórico europeo de la modernización y la construcción de un Estado moderno. Destruiría los vestigios de oligarquías feudalizantes, reestructurando las tierras en torno a comunidades, estableciendo un sistema de comunicación, un sistema de escolarización y una serie de industrias que para nada desestructuraban los aspectos más valiosos de la identidad. Simultáneamente introdujo nuevas técnicas en agricultura e industria, construiría un aparato militar a semejanza del napoleónico. Es decir, *Ali* se opuso a la dominación otomana, estableció unos parámetros de respetuosa modernización, combatió a oligarquías feudalizantes... Incluso incorporó y puso en práctica determinados experimentos respecto al disfrute y organización de la tierra inspirado en los presupuestos utopistas y saintsimonianos. En definitiva, puso los pilares de una Administración moderna y de un Estado racional no exentos de autoritarismo. Podría ser un modelo perfecto desde las teóricas perspectivas occidentales, el faro ilustrado que habría de alumbrar al mundo islámico en su liberación, el gran ejemplo modernizador de lo que todavía no se denominaba Tercer Mundo... Sin embargo, la teoría democrática era enmendada por la práctica democrático-imperialista. Egipto durante su gobierno y el de sus sucesores no encontró sino resistencia de las potencias hegemónicas que pretendían controlar el territorio. Occidente no dejaría de agredir económica y militarmente a Egipto en todas las décadas siguientes. El final de un proceso de modernización independiente terminaría con la ocupación militar de Egipto por Inglaterra después de un bombardeo que destruiría Alejandría en 1882.⁹

En Irán se produciría un proceso semejante. El intento de desarticular autoritariamente toda la sociedad tradicional, crear nuevas relaciones de poder oligárquicas, generar una burocracia expoliadora y poner en manos de grupos de poder económicos internacionales la casi totalidad del territorio provocaría el primer movimiento de protesta organizado en 1890 (revuelta del tabaco), con motivo de una nueva concesión leonina a intereses ingleses. En los siguientes quince años se producirá una agudización de todos los procesos anteriores con la puesta bajo concesión para la explotación del país bajo grupos de intereses ingleses. La reacción vendría a través de la revolución de 1905. La oferta de la instauración de un parlamento y de un poder constituyente sería la solución de compromiso. En el caso de las clases dominantes y los grupos de interés exteriores pretendía ser un instrumento que vendría a legitimar el ejercicio del poder nacional por la estructura liberal-burguesa de dependencia exterior, desde una institución controlada: el Parlamento, la Constitución, el Estado..., como instrumentos para la privatización del poder. En el caso de los colectivos sublevados, la Constitución sería una oportunidad para participar en un proceso de cambio o modernización al que estaban asistiendo pasivamente como víctimas. La división y fragmentación de la nueva burguesía de notables y de las clases burocráticas propiciaría la hegemonía parlamentaria de una entente formada por *mollahs*, liberal-nacionalistas, intelectuales y notables. Sin embargo, tanto el texto constitucional elaborado (1906) como las intenciones de la entente constitucionalista chocaban abiertamente con los intereses de parte de la burguesía liberal, interior y exterior, y, fundamentalmente, del *Foreign Office*. Iba a ser un proceso no controlable. Muy distinto a los efectos de las políticas estatutarias de Westminster. De esa manera se decide terminar con el experimento constitucionalista. ¿El impulso para demoler el proceso constitucionalista, democrático, popular y moderno? Foráneo, con base en el Acuerdo anglo-ruso de 1907. La consecuencia inmediata: el golpe de Estado (1908), la máxima violencia personificada en los constitucionales y, finalmente, la literal invasión y reparto del país en zonas de influencia por parte de Inglaterra y Rusia (1911). En esquema: violencia institucional (interna y externa), golpe de Estado, autocracia dirigida, Estado hegemonizado, modernización neocolonial.¹⁰

No deja de ser interesante, y muy importante, valorar cómo el proceso constitucionalista había sido apoyado por amplios y mayoritarios sectores del clero chiíta. En la conclusión de que el clero chiíta habría sido uno de los primeros sectores sociales del ámbito periférico y colonial que reivindicaron procesos de modernización política y económica, que reivindicaron Estados soberanos.¹¹

Casos muy similares serían, por ejemplo, la ocupación de Argelia por Francia en 1830 y la de Sudán con la matanza de 1889. Es decir, existía una lógica de imperio, de hegemonía, de poder, por encima de una teórica defensa del Estado, de una conformación de las sociedades y territorios en entes políticos autónomos, de sinceros procesos de modernización para todas las sociedades.

4. LA ESTRUCTURAL PRESENCIA DEL HEGEMONISMO Y LA DEPENDENCIA

La I Guerra Mundial sería presentada propagandísticamente como la lucha de las sacrificadas democracias europeas contra los imperios alemán y otomano, por la

libertad de los pueblos bajo su tutela. Nada más falso, como ya lo probaba toda una larga tradición anterior. Aunque los gestos políticos de doble moral no pertenecerán sólo al pasado sino al propio futuro. La naturaleza imperialista de los Estados-imperio occidentales queda una vez más patente, incluso bajo palabra y pacto, tras la IGM. La entente aliada comprometerían a toda la serie de pueblos bajo tutela otomana para apoyarles durante el conflicto mundial, a cambio de su posterior independencia (conversaciones de 1915). Sin embargo, el Tratado secreto de *Sykes-Picot* entre Francia e Inglaterra (1916) traicionaba todas las promesas, estableciendo unas cláusulas para el reparto de los territorios entre ambas potencias; y que vendría agravado por la unilateral declaración Balfour (1917).¹² La defección política se consuma incluso bajo instrumentos de Derecho Internacional, ya que bajo la mismísima Sociedad de Naciones se articularían toda la serie de Mandatos (1919). Los tratados de San Remo y París (1920) vendrían a oficializar dichos acuerdos y la consiguiente ocupación político-militar por parte de Inglaterra y Francia ante la estupefacción de las comunidades islámicas. Es decir, no sólo se incumpliría la promesa de acceder a la independencia, sino que las grandes potencias europeas victoriosas (Inglaterra y Francia) se apropiaron de los territorios a liberar. Y la ocupación no sería una simple ocupación geopolítica o económicamente expropiadora, sino que seguiría afectando a distintas estructuras de organización internas. Esta nueva situación generaría la definitiva destrucción de lo que antes denominábamos mundo tradicional mínimamente articulado, participativo y comunitario. Por contra, se daría la intensificación de procesos de centralización y ordenación administrativa, coacción burocrático-militar, creación de una burguesía-aristocracia cipaya de los intereses coloniales. Y, por supuesto, el consiguiente control y/o expolio de materias primas, junto a la desestructuración del equilibrio económico tradicional que aseguraba una básica producción de subsistencia autárquica, introduciendo a estos territorios en la lógica de la especialización interesada y el crecimiento desequilibrado y caótico. A esto se le denominó Modernización, proceso que generaría, además, una lucha contra la hegemonía anglo-francesa que no daría sino treinta años de incesante violencia.¹³

El fin de la II Guerra Mundial inaugurará una fase en la que los protectorados pasan a la independencia nominal, que no real. De nuevo, una coartada teórico/ideológica de las democracias hegemónicas: el «combatimos por la libertad del mundo contra el fascismo» no casaba bien con mantener sojuzgados a decenas de pueblos desprovistos de sus derechos políticos y culturales más elementales. Pero la soberanía que se concederá a estas poblaciones distará mucho de ser real, puesto que la potencia colonialista dejará en el poder a gobernantes y sistemas de gobierno gregarios de sus intereses económicos y geopolíticos. Un reguero de nuevos sátrapas geopolítica y geoeconómicamente obedientes. Así, Irak con el rey *Faruk* (1945), Jordania con *Abdullah* (1946), Marruecos con *Mohamed V* (1956), Túnez con la históricamente colaboracionista dinastía *huseinita* (1956), Libia con *Idris* (1951), y de idéntica manera todas las monarquías del Golfo (Arabia Saudí, Kuwait, Bahrein, Qatar...), que son dispuestas territorial y políticamente a la carta de los mencionados intereses. También países como Irán y Egipto, independientes desde antes pero con dinastías títeres como la de *Fuad* o *Pahlevi*. Algunas sociedades, como Argelia, no se desharían de la ocupación colonial directa hasta 1962.¹⁴ En esta mecánica de práctica

colonial y política controlada de independencias se implicaría toda la clase política europea. El propio Mitterrand sería uno de los ejecutores directos de las políticas de mayor represión respecto a Argelia. Todos los anteriores Estados «independientes» seguirían, sin excepción, los modelos de dependencia económica impuestos por los grupos de presión multinacionales y la geopolítica impuesta por el bloque occidental. Los que apoyaron, *de facto*, modelos donde los derechos sociales y políticos más básicos serían —son— absolutamente vulnerados.¹⁵

Más adelante escaparán al control neocolonial, mediante sucesivas revoluciones, Irak, Libia, Argelia, Siria... Estos regímenes revolucionarios cayeron de inmediato bajo el manto hegemónico soviético. Sus Estados se centralizaron aún más y se burocratizaron hasta el paroxismo en base a camarillas familiares. Industrializaciones caóticas y forzosas, planes quinquenales dirigidos por *nomenklaturas* para clientelas tribales. Todo ello desconectado y ajeno al entorno cultural. El ejemplo del modelo Baas en Irak es significativo. Sin embargo, experiencias como la de Nasser o Mossadeq, mucho más peligrosas para la dominación hegemónica de sus Estados, terminarían abortados por la presión e intervención militar de Inglaterra y Francia (Nasser), o yugulados por un golpe de Estado dirigido por una intervención de la CIA (Mossadeq).¹⁶

5. CULTURA DE LA DEPAUPERACIÓN Y ANOMIA

Los anteriores procesos políticos de construcción hegemónica de los nuevos Estados, resumen un siglo donde los resultados se expresan en cifras millonarias de muerte por crisis bélicas, depauperación crónica, éxodos obligados a las ciudades e imposición de un modelo social urbano de proletarización, hacinamiento e insalubridad en urbes informes. Nula participación y representación en las instituciones, represión cultural... Dichos procesos no son asépticos en cuanto relacionados con la personalidad y la individualidad. No sólo crean más o menos pobreza, o más o menos autoritarismo. Tendrían resultados psicológicos y culturales respecto a actitudes, comportamientos y cosmovisiones.

Una parte de la población, a modo de clase dominante, se forjaría a la sombra del colonizador asumiendo hábitos y costumbres. Así accedería a la sociedad opulenta, mimetizando una parte de la cultura occidental. Parte correspondiente a los hábitos de dominio, de jerarquía, de consumo o de ostentación social. Toda otra gran parte de la cultura occidental relacionada con la técnica, la racionalidad o el pensamiento científico quedaría obviada, siendo utilizadas sólo en función de intereses de dominación. Para el resto de la población la pérdida de su hábitat socio-cultural ni siquiera iría seguido de la incorporación a un proceso moderno de tecnificación, racionalización y consumo próximo a Occidente. Se destruye el mundo tradicional y se instala a millones de personas en hábitat culturales vacíos, protoanómicos y hostiles.

Tras la descolonización, la destrucción cultural generaría una anomia, un ámbito esquizofrénico que incapacitará al nativo para asumir las realidades culturales impuestas. Incluso en el supuesto ideal de que Occidente hubiera transportado en mejores condiciones todo su equipaje cultural, nada debe indicar que éste sería axiológicamente superior a algunos otros aspectos nativos. Toda una línea de teóricos des-

de Al-Afghani en el XIX pasando por Faure, Fanon o Memmi plantearían una posición crítica sobre la demolición cultural de las civilizaciones autodenominadas superiores. Todos los autores anteriores no plantean un repliegue y rechazo absoluto respecto a lo occidental, sino selectivo. Una utilización de la técnica selectiva, en función de necesidades culturales evolutivas propias, es decir, ritmos de civilización. No una ciencia y técnica incorporadas precipitadamente, en aluvión, sobre estructuras mentales, nacidas, educadas y experimentadas en universos muy diferentes; es decir, no preparadas para su asimilación. Como penoso tránsito psicasténico habrá sido descrito un proceso de presencia inerte, mantenerse biológicamente en un mundo de ausencia, donde «... mi pensamiento opera sobre ideas que no tienen ninguna influencia sobre las cosas. El contenido del interior y las formas del exterior ya no se corresponden orgánicamente. Las ideas proyectadas se deforman en contacto con las distorsiones que devastaron parcialmente mi ecología natural. El retraso entre lo que yo proyecto y lo que está delante mío no constituye sólo un desfase cronológico, sino un desacuerdo ontológico...».¹⁷

Diría Fanon que para después de la independencia el Tercer Mundo estaría en una ocasión, única e irrepetible, de resolver los problemas a los cuales Europa no habría sabido aportar soluciones. No se trataría de volver a la naturaleza, pero tampoco de rendimientos, de intensificación de ritmo. «Se trata concretamente de no llevar a los hombres por direcciones que los mutilen, de no imponer al cerebro ritmos que rápidamente lo menoscaban y lo perturban». Y continuaba advirtiéndolo sobre la mencionada «imitación caricaturesca y en general obscena» de Occidente.¹⁸ El aserto de Memmi en relación a la praxis colonial —«en el marco colonial la asimilación ha resultado imposible»— es perfectamente válido para el marco postcolonial. En medio ha quedado un híbrido, colectivos enteros desgajados y mutilados culturalmente. En este caso, Memmi observaría que existiría por mucho tiempo el drama del hombre-producto, víctima de la colonización, aquel hombre que no llega nunca a coincidir consigo mismo. Las actitudes del colonizado tendrán un doble y ambivalente sentido. Por un lado, una adhesión a lo europeo, rayana en la impersonalidad, y, por otro, una vuelta sobre sí mismos, violenta y estéticamente ilusoria. Estas dos marcas serán adoptadas indistintamente por élites y clases dominantes por un lado, y, por otro, la progresiva marginación, con respecto al mimetismo foráneo, de amplias capas de la población. El desfase sobre sí mismos.¹⁹

El siguiente párrafo de Shayegan resume a la perfección el choque sociocultural en todo el iter recorrido por los procesos de modernización, personalizado en un «yo» hipotético: «Si en Occidente las revoluciones que tuvieron lugar con las transformaciones científico-técnicas provocaron un cambio de paradigma que en cada ocasión doblegó la conciencia a los imperativos de una nueva mirada, no fue éste mi caso. Mi conciencia sigue viviendo a la hora del encantamiento del mundo. La verdad es que, por efecto de un bombardeo continuo, recibo el incoercible atractivo de las cosas nuevas, aun cuando su genealogía y su arqueología me sean desconocidas. Los nuevos discursos me afectan plenamente, dejan impresos en mi espíritu sus huellas y en él permanecen sus señales imborrables, si bien consiguen apenas metamorfosear el contenido de mi memoria, la cual se remite a su propia genealogía. Sé que los tiempos han cambiado, que el mundo se ha transformado, que la historia no deja de modelar

nuevas formas de producción y de relaciones sociales...». Las civilizaciones asiáticas y africanas recibirían el cambio hacia el Nuevo Régimen político y cultural «... por poderes, quedaron reducidas al consumo de sus subproductos culturales y, entre ellos, de los paquetes ideológicos congelados preparados para su consumo instantáneo...».²⁰

Llegados a este punto, en una gran parte de la geografía y sociedad islámica se tiene una percepción de sí misma miserable, de permanente humillación individual y colectiva. No sólo de opresión política, sino de progresivas pérdidas y frustraciones personales totales. Desde las niñas de diez años que recogen jasmín en jornadas de 12 horas en El Cairo para las grandes multinacionales del perfume, hasta los llamados «guardamuros» de los bulevares de Argel, han venido a conformar todo un ambiente social de decepción, crispación, rabia y, en último extremo, odio.²¹ Colectivos enteros desgajados y mutilados culturalmente. La miseria no la proporcionaría la escasez material para pueblos antaño acostumbrados a vivir con el decoro y la estética de la austeridad. La miseria será sentirse depauperados económicamente en un marco cultural ajeno, en un plano político despótico, en un mundo nuevo absolutamente hostil. Sería a partir de los 60-70 cuando se empiecen a introducir las primeras claves de resultados políticos. Es la teorización sobre la *yahiliya* o sobre *Kufi*, que describen un mundo hostil, un entorno social, extraño al Islam, que ataca a las más íntimas esencias. La palabra *yahiliya* designa el periodo histórico anterior a la irrupción del Islam, y describe una sociedad corrupta e injusta. El introductor de la misma para el argot político contemporáneo sería Sayid Qutb a principios de los sesenta. Al-Murabit describirá esta metástasis global, que termina incidiendo en las últimas esencias del 'ser'. Una crítica, una actitud de frontal rebeldía, debe aplicarse y se estaría empezando a aplicar sobre la destructiva acción hipnótica del desarrollismo falaz «una crítica que nos proporcione esperanza y claridad suficiente como para desactivar el movimiento de la tecnología hasta su propia absolutización y en consecuencia hacia la destrucción del proyecto humano. La tecnología es la totalidad lógica y autoracionalizante de un programa (...), No es una herramienta, y por esta razón el Tercer Mundo sigue esclavizado por no tenerla y por querer lo-que-no-es». Esta última ratio tecnológica y tecnocrática «inevitable» y unilineal conductora de la historia estaría «dominada interiormente por una fuerza motriz que es manipulable y matemáticamente lógica en cada una de sus partes, pero que de hecho es totalmente irracional».²²

6. SOCIEDADES DE POTENCIAL VIOLENCIA. RELIGIÓN Y ETNIA

En muchos casos, estamos hoy todavía en el discurso que se emprendería al final de los procesos de colonización. Dichas sociedades están de nuevo ante lo que consideran necesidad de una liberación. En toda la práctica de las protestas populares en el mundo islámico se está en el rechazo a sociedades y regímenes vendidos durante décadas como civilizadas y desarrollados. Ante esta coyuntura es lógico aventurar el predicamento de un discurso antimoderno y tradicional en el sentido cultural e identitario del término. Se hace actual aquel alegato de Fanon advirtiendo, entendiendo y justificando la violencia y el radicalismo anticolonial. Cómo la violencia habría impregnado el mundo colonial hasta en los más mínimos detalles, cómo habría des-

truido las formas sociales autóctonas, como «ha demolido sin restricciones los sistemas de referencia económicos, modelos de identidad, la ropa...»; y como ahora dicha violencia, «será reivindicada y asumida por el colonizado desde el momento en que decida convertirse en la historia en acción y la masa colonizada penetre violentamente en las ciudades prohibidas...».²³

Pasaría la ruptura colonial, pero no la estructura que recoge coyunturas políticas y psicosociales similares a las que trabajó Fanon. El rechazo de su mísero presente, ese retorno actualizado sobre su pasado, una posible penetración violenta que tendrían cauce a través de conformaciones ideológicas en torno a la religión o la etnia. ¿Causa?: haber sido los únicos circuitos socio-culturales a salvo de la frustración práctica de múltiples ideologías. La mezquita como única red-institución que se constituiría en el principal valor-refugio tanto para el individuo como para el grupo. El carácter solidario del Islam se habría convertido en un catalizador político excluyente, exclusivo y radical como la propia modernización impuesta durante décadas. El radicalismo no suele nacer solo, por generación espontánea. El radicalismo, como la violencia, se generan, se crean a través de la violencia directa y la violencia de las estructuras.²⁴

Reactivos políticos en forma de Cultura. Reactivos ante una violencia secular, desde el Estado colonial o desde el Estado independiente, pero siempre violencia. La cultura y la identidad como equipaje ideológico ante la modernidad forzosa, excluyente y miserable. Cultura que de forma tan aviesa, como cínica, anuncia Huntington como núcleo de la nueva dialéctica mundial, como amenaza del mundo periférico respecto a Occidente, en su nuevo paradigma teórico *Choque de Civilizaciones*. Parapeto legitimador, no de una «nueva» dialéctica mundial iniciada por las civilizaciones periféricas como se pretende, sino de la vieja dialéctica mundial entre Norte-Sur, entre mundo colonizado y mundo hegemónico. Parapeto constructor de nuevos radicalismos.²⁵

NOTAS

1. Este artículo (versión más sucinta) formó parte de una colaboración para un suplemento especial del diario mexicano *La Nación* (Septiembre, 1996), durante una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la U.N.A.M. Suplemento dedicado a las mutaciones de lo cultural, al hilo de la problemática política y constitucional del indigenismo en Latinoamérica. En mi caso, se trataba de abordar la temática en referencia al ámbito cultural islámico como variante en la construcción de los Estados periféricos. La relación entre Estado, modernización, hegemonía occidental e integristas, en relación a la variable Cultura, se intenta plantear en cinco básicos puntos.

2. A. MAALOUF: *Identidades asesinas*, Madrid, 1999.

3. Estadística desarrollada en D. PIPES, *El Islam*, Barcelona, 1987.

4. En muchas ocasiones el concepto Cultura sufre una definición reduccionista. Por ello habría que indicar que el concepto Cultura tiene una directa implicación política (E. GELLNER, *Antropología y política*, Barcelona, 1997). Inevitable al determinar la práctica destinada a barrer y eliminar la identidad cultural de un grupo y sus formas de vida habituales y asumidas (etnocidio). Sería la versión más sutil del genocidio en la desaparición y destrucción premedi-

tada de un colectivo nacional, étnico o racial por la asimilación cultural y las políticas impuestas. El término etnocidio sería sistematizado y reivindicado por R. Jaulin a finales de los sesenta (*La descivilización*, México, 1976).

5. Las mejores descripciones de estos procesos pueden encontrarse en analistas tan poco sospechosos como K. Marx a lo largo de sus crónicas para el *New York Daily Tribune* (años 1853 y 1857). De forma mucho más exhaustiva en el enciclopédico estudio del liberal decimonónico J. HOBSON, *Estudio del imperialismo*, Madrid, 1981.

6. IBN JALDUN, principal historiador y analista predecimonónico de la sociedad islámica, establece ésta y otras categorías y ciclos en su obra *Los Prolegómenos*.

7. Cfr. I. LACOSTE: *El nacimiento del Tercer Mundo. Ibn Jaldún*, Barcelona, 1971, donde recoge lo formulado por IBN JALDUN: *Geografía del subdesarrollo*, Barcelona, 1978.

8. Cfr. M. WEBER: *Economía y Sociedad*, México, 1944.

9. Cfr. G. VON GRUNEBAU: *El Islam II*, Madrid, 1984, pp. 300-316, 365-368, 385-392.

10. Cfr. E. ABRAHAMIAN: *Iran, between two revolutions*, Princeton, 1982.

11. Cfr. la propia enciclopedia de la UNESCO: «La *fetwa* lanzada en 1906 por el doctor supremo M. Khorazani en favor del régimen constitucional, quebraría totalmente la resistencia de los reaccionarios» (*Historia de la Humanidad*, t. IX, Barcelona, 1977, p. 58).

12. La declaración Balfour venía a establecer un Estado judío sin la consulta y negociación con los pobladores árabes de los territorios a ocupar. El secretario del Foreign Office escribiría a Lord Rothschild: «El gobierno de su Majestad ve favorablemente el establecimiento en Palestina de un hogar nacional para el pueblo judío y utilizará sus mejores oficios para facilitar la consecución de ese objetivo...». Así se inauguraría uno de los episodios más sangrientos del siglo XX. En 1922 se constituye el Mandato británico sobre Palestina. Hasta 1948 se estiman por miles los palestinos muertos, deportados y detenidos. Sólo será el principio (R. MESA, *Aproximación al cercano Oriente*, Madrid, 1982).

13. Cfr. Z. ZERAOUI: *El mundo árabe: imperialismo y nacionalismo*, México, 1981.

14. Cfr. P. CALVOCORESSI: *Historia política del mundo contemporáneo*, cap. VIII, Madrid, 1987.

15. Cfr. S. AMIN: *El fracaso del desarrollo en África y en el Tercer Mundo*, Madrid, 1994; J. ZIEGLER: *Viva el Poder. Crítica a la razón de Estado*, Madrid, 1983.

16. J. U. MARTÍNEZ CARRERAS: *La era de las revoluciones*, Madrid, 1983.

17. D. SHAYEGAN: *La mirada mutilada. Esquizofrenia cultural*, Barcelona, 1990, p. 14.

18. «Con el pretexto de alcanzar a Europa no hay que forzar al hombre, que arrancarlo de sí mismo, de su intimidad, no hay que quebrarlo, no hay que matarlo» (F. FANON, *Los condenados de la tierra*, Madrid, 1963, pp. 290-1).

19. «De hecho, no se recupera el equilibrio, y continúa, por tanto, la duda sobre sí mismo (...). El colonizado no deja de referirse al colonizador como modelo o antítesis, igual que antes. Sigue debatiéndose contra él. Estaba escindido entre lo que era y lo que quería ser, y ahora está escindido entre lo que quería ser y en lo que ahora se está convirtiendo (A. MEMMI, *Retrato del colonizado*, Madrid, 1973, p. 207).

20. D. SHAYEGAN: *op. cit.*, pp. 15, 177.

21. Así se denomina a los miles de jóvenes que sin empleo, ni posibilidad de ocio alguna, pasan horas enteras contra las tapias de las ciudades, de pie, con la mirada perdida (J. GOYTI-SOLO, *Argelia en el vendaval*, Madrid, 1994).

22. S. A. AL-MURABIT: *Para el hombre que viene*, México, 1968, pp. 123-4.

23. F. FANON: *op. cit.*, pp. 37-8.

24. Cfr., para una imbricación entre desvertebración, violencia y religión, R. GARAUDY, *Los integrismos*; Barcelona, 1991; G. KEPPEL, *La revancha de Dios*, Madrid, 1991.

25. Nuevo basamento teórico elaborado tras la caída del Telón de Acero, que viene a legitimar la hostilidad política y militar del Sistema —acepción de Sistema como orden mundial

monopolizado por Occidente— ante focos políticos que manejen el discurso étnico-cultural como plataforma de reivindicación política. «The Clash of the Civilizations» apareció en *Foreign Affairs* (1993). Como monografía, *El Choque de Civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, 1997.



IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN LA LECTURA Y ESCRITURA A LO LARGO DEL SIGLO XIX

Concepción MONGE CRESPO

Profesora-Tutora de la Facultad de Educación del Centro de la UNED de Calatayud

Voy a exponer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura haciendo una breve reseña de los distintos y diversos programas educativos, unas veces acudiendo a los numerosos planes, órdenes, reglamentos, etc., y otras identificando, recogiendo y tratando datos y escritos de la época, para intentar obtener una información que justifique el «hacer» de ese momento, de ese periodo o de ese intervalo de tiempo. No obstante, hay que subrayar que la lecto-escritura, como cualquier otro contenido, está mediatizada por el conjunto del sistema, de aquí la importancia de tener un conocimiento global de esas leyes o reglamentos.

Aunque la preocupación por la educación temprana de los niños sea anterior al siglo XIX, será en este siglo cuando surjan las primeras instituciones dedicadas a los niños más pequeños. El origen de las mismas se sitúa en los comienzos del citado siglo y es entonces cuando se empieza a conceder una importancia social, económica y política a esta educación en los primeros momentos. Todo lo anterior no pasó de ser en realidad más que una especie de guardería, y las reflexiones pedagógicas de algunos autores sobre la educación temprana no dejaron de ser ideas sueltas.

España siguió un proceso paralelo al europeo, aunque con algunas diferencias en el tiempo: unos treinta años de retraso y de contexto por las penurias económicas (Ruiz Berrio, 1992).

No obstante, cuando surge el verdadero impulso y difusión será en el siglo XX, y más concretamente en su segunda mitad, y así la Educación Infantil será reconocida como un elemento normal del proceso educativo.

Hablar de la lecto-escritura es referirnos a la casi totalidad de los contenidos impartidos en los primeros momentos en la Enseñanza Primaria.

1. LOS MÉTODOS DE LECTURA Y ESCRITURA A FINALES DEL SIGLO XVIII

El origen de la enseñanza pública iba a estar en 1778, cuando la Junta General de Caridad y las Diputaciones de barrio empezaron abriendo escuelas gratuitas. Carlos III decretaba en 1781 para toda la nación la obligatoriedad de la enseñanza aunque sin señalar los sitios donde se podría recibir, decisión que quedaba al arbitrio de los padres, pero que debían tomarla bajo la amenaza de varias penas (Cédula de 12 de julio de 1781, en Ruiz Berrio y Negrín Fajardo, 1976).

Pero si bien a finales del siglo XVIII aparecen varios proyectos que enfocan la educación como un problema nacional, es a comienzos del siguiente cuando tiene lugar una concepción y legislación a escala nacional. De una forma concreta se podría decir que esta nueva política educativa empieza a gestarse en las cortes de Cádiz (Ruiz Berrio y Negrín Fajardo, 1976).

Si estudiamos el marco constitucional de 1812 (Puelles, 1988), el artículo 366 recoge que *en todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseña a los niños a leer, escribir...*

De acuerdo con el artículo 370 se creó una comisión encargada de redactar el Plan de Instrucción Nacional. El autor material (Ruiz Berrio, 1970) del informe es Quintana y la comisión correspondiente formó con él el Proyecto de Decreto presentado a las Cortes en marzo de 1814, pero los momentos políticos hacen que haya que esperar a 1821 para que dicho Proyecto sirviera de base al Reglamento General de Instrucción Pública, y aunque éste se puede considerar como la primera ley española de educación, jurídicamente tendremos que esperar a 1857, y entre una y otra sucedieron varios planes, reglamentos, arreglos y decretos que fueron encauzando nuestra enseñanza.

En las postrimerías del siglo XVIII ya hay iniciativas que rechazan comenzar el aprendizaje de la lectura por el aprendizaje del abecedario, seguido del deletreo en la combinación de las letras para la formación de sílabas, y en sustitución de esto se propone:

«El maestro reducirá las primeras lecciones del Abecedario, a solas las cinco vocales, sabidas estas pasará a enseñarles las consonantes juntas con las vocales y de ningún modo separadas».

El orden a seguir en el aprendizaje sería el de sílabas que empiezan por consonantes labiales, siguiendo con las que comienzan con dentales, linguales, palatinas, guturales y últimamente las aspiradas. En el mismo orden se aprenderían las sílabas de tres letras, y a continuación se pasará a reconocer y pronunciar las sílabas del Padre Nuestro, Ave María, etc.

Como material para la utilización del método se disponía de grandes cartones y posteriormente silabarios. La catedral de Valladolid tenía el privilegio exclusivo sobre la impresión y venta de cartillas y silabarios para la enseñanza de las primeras letras.

El estudio del silabario constituía la primera fase en el aprendizaje de la lectura. Después vendría la fase de «lectura de corrido», donde se perfeccionaba aquélla y se ponía énfasis en aprender la entonación y pausas marcadas por los distintos signos de puntuación. En esta fase los libros utilizados eran el Catón, el Espejo, etc. Una vez que los alumnos sabían desenvolverse en la lectura, se les pasaba al aprendizaje de la escritura.

El aprendizaje de la escritura se hace a través de la imitación por los alumnos de muestras de letras que en dificultad creciente les presentaba su maestro. Durante los primeros años del siglo XIX eran utilizadas las muestras del calígrafo Díaz Morante, contenidas en «Nuevo arte de escribir», y también las de Torio de la Riva, las de este

último son extendidas a todas las escuelas por las autoridades gubernativas, aunque esta disposición fue muchas veces olvidada.

Podemos considerar, en una división general, tres grandes métodos de enseñanza de la lectura:

Métodos sintéticos: comienzan el aprendizaje partiendo de los elementos más simples del idioma, como son las letras y las sílabas, para llegar después a la palabra y después a la frase. Dentro de este grupo podemos citar algunas variantes, como son los métodos literales, los fónicos y los silábicos.

- a) *Los literales:* entre ellos el alfabético, consisten en reconocer las letras por su nombre para después deletrear y poder combinar varias letras.
- b) *Los fónicos:* se basan en las sonoridades de las palabras y tratan de identificar cada sonido con un símbolo, que es la letra. Modernamente, determinados sonidos son asociados a onomatopeyas. Aparece así una variante que es el método onomatopéyico.
- c) *Los silábicos:* se basan en la presentación y aprendizaje de todas las sonoridades resultantes de la combinación de la misma consonante con las diferentes vocales. Entre sus variantes están los métodos léxicos y los fraseológicos o contextuales. Los léxicos parten de la palabra, y, o bien van analizándola hasta llegar a las letras, o con varias palabras van formando frases. Los fraseológicos o contextuales parten de frases que hay que memorizar, para descomponerlas en sus elementos constitutivos y después volverlas a componer.

Métodos analíticos: parten de la frase o de la palabra para llegar hasta las sílabas y las letras. Son más significativos y motivadores que los sintéticos, acostumbran al ritmo y a la entonación, pero tienen el inconveniente de descuidar el conocimiento mecánico de las letras.

Métodos Mixtos: son una combinación de las dos anteriores.

En estos momentos el método que predomina es un método sintético y silábico, pues partiendo del aprendizaje de las vocales va presentando a continuación cada una de las consonantes combinada con las distintas vocales. Es decir, parte de los elementos simples del idioma como son las letras y las sílabas para presentarnos posteriormente palabras de una, dos, tres y varias sílabas. En él se basaban los silabarios y cartillas que imprimió la tesorería de la catedral de Valladolid (Vicente Jara, 1989).

2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA A LO LARGO DEL SIGLO XIX

2.1. Reglamento General de Instrucción Pública de 1821

Lo recogemos a pesar de su mínima vigencia, porque sus características fundamentales serán recogidas en la Ley de Moyano (Puelles Benítez, 1988).

Teniendo en cuenta el artículo 366 de la Constitución, los niños aprenderán a leer y escribir correctamente. Esta primera enseñanza es la general e indispensable y debe darse a la infancia (M.E.C., 1985).

Es a principios de este siglo cuando aparecen publicados algunos tratados de caligrafía y otros sobre el arte de leer y escribir, lo que nos permite reflexionar por la preocupación existente tanto por la lectura como por la escritura.

En esos momentos, en la mayoría de nuestras escuelas no tenían prácticamente material e imperaba el memorismo del abecedario según el orden de menor a mayor dificultad de sus letras. Tampoco el profesorado estaba preparado; se hacía lo que buenamente se podía. Hay que exceptuar algunas iniciativas privadas como son la de los Padres Escolapios, entre otras, que gozaban de cierto progreso comparado con las pocas escuelas públicas existentes; ellos contaban con excelentes calígrafos.

No obstante, hay que destacar que en 1822 la Dirección General de Estudios, al tratar sobre el método de enseñar a leer proporciona la realización simultánea de las enseñanzas de lectura y escritura. Se dividía la enseñanza de lectura en ocho clases de modo que al llegar a la octava eran capaces de escribir *«todo género de palabras, de poder poner cada uno su nombre y apellidos»*. Después se ocuparían de la adquisición de una letra clara y bella.

Pero si buenos eran los resultados que se auguraban en el campo de la metodología didáctica, las circunstancias socio-políticas determinaron que sólo un número reducido de docentes lo pusieran en práctica, y el Plan de 1825 expresaría lo siguiente:

«No estando aún demostradas las ventajas del método de enseñar a un mismo tiempo a conocer las letras y a formarlas, o el de aprender simultáneamente a leer y escribir, se seguirá el más general y acreditado, que da principio enseñando a los niños a conocer las letras por sus nombres y figura, usando de las Cartillas o del Abecedario movable, pasando luego al conocimiento de las sílabas, y de estas a formar dicciones, y continuando hasta la lectura suelta o de corrido».

Este plan y reglamento divide las escuelas en dos aulas, una para lectura y otra para escritura. La clase de lectura se subdivide en tres secciones: la primera para aprender el abecedario, la segunda para el aprendizaje de sílabas y la tercera para la lectura de palabras, frases y perfeccionamiento. Se sustituye el deletreo por el método silábico. Esto suponía un paso adelante, pues en el siglo XVIII se empleaba el método del deletreo y en 1825 el método silábico se extiende a todas las escuelas del Reino.

Se seguía obligando a los maestros a enseñar la escritura de Torio de la Riva, norma establecida en 1801 *«no dispensando a los de primera, segunda y tercera clase el proporcionarse la obra de Torio de la Riva titulada Arte de Escribir por reglas y con muestras»* (Vicente Jara, 1989).

2.2. Reglamento General de Instrucción Pública aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836

Este plan de tan sólo diez días merece destacarse porque en su artículo 3 recoge la instrucción primaria elemental donde se dice que comprenderá: lectura, escritura, gramática, etc., y en su artículo 5 que habla de la instrucción primaria superior no aparece el área de lenguaje. Sí aparece la gramática española en la Instrucción Secundaria (M.E.C., 1985).

Pero debemos subrayar que en 1833 había cobrado gran auge en España el método de Vallejo, disponiéndose su utilización en todas las escuelas de Enseñanza Primaria (Real Orden de 3 de noviembre de 1833) (citada en *Anales de Pedagogía*, n.º 7, 1989).

Este método lo reseñamos en páginas siguientes. Estaba inspirado en los principios de Pestalozzi, que tras el conocimiento de las letras, cogía una palabra cualquiera y preguntaba a los niños cuántas letras y cuántas sílabas la componían, cómo sonaban, etc., y sobre todo se basó en el método de Jacotot, que también partía del análisis de una frase y su progresiva descomposición en los elementos más simples: palabras, sílabas y letras. Era éste un método analítico que partía de una frase para descomponerla en sus elementos más simples, sílabas y letras, y volverla a componer. Como material del método se contaba con cartones grandes, cartilla y libro del profesor.

En 1834 la enseñanza de la escritura sufre una pequeña variación: se sustituye la de Torio de la Riva por la de Iturzaeta.

2.3. Reglamento de la Escuela Pública de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838

Fue un plan provisional, quizás un arreglo, pero estuvo en vigor veinte años e incorporó muchos preceptos del Plan del Duque de Rivas. (Puelles, 1988).

Para ser admitidos los niños deben tener, por regla general, de 6 a 13 años. No obstante, las comisiones podrán autorizar la admisión de niños mayores o menores de dicha edad (artículo 12) (M.E.C., 1985).

En el artículo 1 se menciona que se enseñará: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, dando la posible extensión a la ortografía, etc. Posteriormente, en el artículo 54 se nos habla de que la organización de la clase se hará en tres secciones, según la edad, y es en el artículo 67 donde se indica que la lectura será variada y adaptada a los discípulos. Éstos deben descomponer de memoria las palabras leídas en sílabas y después en letras. A los más pequeños se les enseñarán las letras o sílabas en los tableros y tendrán que repetir muchas veces la lección.

Cuando se refiere a la escritura (artículo 73) se subraya que se debe aspirar a una forma de letra igual, limpia, legible, agradable a la vista y sin adornos; se tiene que llegar a escribir con claridad, soltura y ortografía. En el artículo 74 se hace hincapié en que las muestras de escritura hechas a mano o grabadas deben contener sólo cosas útiles, y en el artículo 77 se dice que sobre la pizarra, encerado o en bancos de arena comenzarán los niños a aprender.

Para la enseñanza de la lectura y escritura podrán los maestros adoptar para el arreglo y dirección de todas las clases el método conocido con el nombre de simultáneo, el de enseñanza mutua donde fuese aplicable o preferido o una mezcla de ambos. Se conocían tres métodos generales: individual, simultáneo y mutuo; la diferencia está en el número de niños enseñados a la vez (M.E.C., 1985).

Montesinos (1850) nos describe las lecciones de los tableros, lecciones ordenadas para aprender a leer y así en una actividad semanal podemos observar: *«se pasa a la clase de lectura cantando el A,B,C, siempre..., etc. Sentando a los niños pequeños cuando están cansados, se les mostrarán letras sueltas en caracteres grandes y en cartulinas formando barajas... y manda que las nombren los de las secciones inferiores; palabras de una sílaba y dos letras, de tres, cuatro, etc., a otras secciones más adelantadas. También con una letra o una sílaba en el encerado, se les dirá que formen palabra o discurran las que comienzan con aquella letra o sílaba».*

Se reitera una y otra vez el contar sílabas, deletrear y decir palabras que empiecen por dicha sílaba. También el coger una de las veintiocho cartas del A,B,C, mostrar la letra y memorizarla y después escribirla sobre el encerado.

Los tableros a los que se refieren y donde colocaban las lecciones ordenadas para aprender a leer tenían uno o dos pliegos, uno de cada lado, donde estaba impresa la lección correspondiente en caracteres a propósito, letras grandes, medianas o pequeñas, mayúsculas o minúsculas, ordinarias o cursivas. Las primeras lecciones contienen diferentes abecedarios, siguen las que contienen palabras de una sílaba, de tres..., hasta la lectura de frases, de periodos, en fin, de corrido. Los niños van pasando de unas lecciones a otras a medida que van sabiendo las inferiores (Montesinos, 1850).

En estos momentos y a partir de 1837 se vuelve a utilizar mayoritariamente el método silábico. Aparecen nuevos silabarios y un conjunto de máximas morales y políticas. También se utilizarán el catón de Herranz, el Ripalda, el Arte Poética de Francisco Martínez de la Rosa, Fábulas de Samaniego, el Pequeño Grandixon, entre otros. Específico para las niñas se utilizaba también unas lecciones de economía doméstica de Bernardo Martorell. Y como específico para las escuelas de niños se utilizarán a partir de 1850 el Manual de agricultura, de Alejandro.

Este reglamento recoge la misma idea que ya expusieron los liberales en 1822 en su proyecto de un plan metódico de primera enseñanza, es decir, la simultaneidad de ambos aprendizajes desde el comienzo de la escolarización: lectura y escritura (*Anales de Pedagogía*, n.º 7, 1989).

Ya se plasma la gran preocupación por la educación y también el esfuerzo de muchas personas por confirmarla, aunque la situación económica del país no permitía grandes logros.

2.4. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857

Para Puelles (1988), estamos ante la consolidación del sistema educativo liberal; la ley de Moyano es la consagración de un sistema educativo trabajosamente construido por varias generaciones liberales.

En su artículo 2 se nos dice que la enseñanza elemental comprende: lectura, escritura, principios de gramática castellana, etc., y en el artículo 6 se recuerda a los padres y tutores que enviarán a sus hijos a las escuelas públicas desde los 6 años. Los libros de texto para la lectura, en las primeras enseñanzas, serán previamente indicados (artículo 89) (M.E.C., 1985).

El marco institucional de la primera enseñanza venía a recoger lo que ya establecieron el Plan del Duque de Rivas y la ley de 1838, tanto en lo que se refiere a la decisión de la enseñanza como al currículum (Puelles, 1988). Habrá un texto obligatorio para la lectura, y de los que se propusieran para la misma se debe dar conocimiento a la autoridad eclesiástica (arts. 86, 88 y 93).

2.5. Explosión de métodos

Hasta aquí hemos reflejado que la Enseñanza Primaria para la clase popular se limitaba a leer, escribir, contar, catecismo y poco más. Son demasiadas las penurias que sufre la población española que junto con la inestabilidad política hacen que las

prácticas educativas sean escasas y deficitarias en libros, métodos, profesorado, etc. No obstante, en medio de tanta controversia y dificultad, se va a ir generando una nueva educación. El gran esfuerzo de algunas personas a nivel individual y de distintas instituciones, fundamentalmente privadas, va enriqueciendo y aflorando en esta nuestra sociedad apesadumbrada por tantas y tantas problemáticas.

Todo ello contribuye a la «explosión escolar» de este siglo, que aunque no se manifieste hasta bastante tiempo después, sí se vislumbra y se gesta una «Escuela Nueva», una «Escuela Moderna» basada en una nueva concepción del niño y de aquí los nuevos principios, objetivos, contenidos, métodos y actividades.

La lectura y la escritura, que quizás era de lo poco que se hacía en nuestras escuelas, era la base de la instrucción, y aunque hasta bien entrado el próximo siglo no sigamos haciendo otra cosa que aprendiendo a leer, escribir y poco más, sí se empezarán a manifestar y a evidenciar los cambios derivados de esa nueva concepción del niño.

Por todo ello y corroborando este nuevo entender de la educación se irán creando distintas escuelas de párvulos: manjonianas, del Ave María, etc. También en los congresos de Pedagogía se debaten temas prioritarios: la escuela de párvulos y la coeducación, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, etc.

Movimientos laicistas y no laicistas, en definitiva el conjunto de los movimientos pedagógicos que han ido surgiendo a lo largo del siglo, marcarán las pautas para la educación en el nuevo siglo.

Además de las publicaciones que hemos ido citando y dado que en los últimos años del citado siglo aparecen varios métodos para la lectura y escritura, recogemos algunos de ellos:

«*Sistemas y Métodos de Enseñanza*» (Odon Fonoll, 1872).

Nos indica que son muchos los métodos inventados para la enseñanza de la lectura, pero todos pueden reducirse a dos: método literal o deletreo y método silábico o silabeo. De la unión de ambos resulta el método mixto, que según él es el que más se sigue y el que más conviene. Del primero admite el conocimiento de las letras, y del segundo el estudio de las sílabas de una manera ordenada, pero sin deletrearlas.

Subraya que en la enseñanza de la escritura el objetivo está en trasladar al papel el pensamiento por medio de signos. Debe de enseñarse al mismo tiempo que la lectura, de manera que ambas se auxilien mutuamente. También indica que en la pizarra se harán los primeros ejercicios para habituar el brazo al movimiento y que el papel pautado favorecerá la formación de las letras.

«*La Escuela Primaria*» (J. López Catalán, 1879).

Nos señala que el niño debe de aprender a:

- a) Hablar correctamente.
- b) Darse cuenta de lo que lee y oye.
- c) Leer con soltura, seguridad, corrección y sentido.
- d) Escribir sus pensamientos con claridad y corrección.

Añade que todos deben de hacer una clase de letra, la usual, con la perfección posible, procurando:

- a) Tener igualdad en las letras.
- b) Separar debidamente las palabras.
- c) Rectitud y buena dirección.

En su libro nos ofrece un programa de caligrafía. Considera que la intuición enseña al niño a usar de sus sentidos, especialmente la vista, despierta su atención, desarrolla su inteligencia, etc. Para él, la enseñanza del lenguaje sigue en importancia a la de la religión.

Folletín de «El Magisterio Aragonés» (1889).

Se plantea el interrogante: ¿Merece el nombre de método de lectura cualquier silabario, catón o librito de los que comprenden los primeros rudimentos, siquiera lleguen a la lectura de frases y periodos de alguna extensión?, o, por el contrario, la denominación de que se trata, ¿Debe reservarse únicamente para aquellos métodos que como el de Avedaño y Carderera u otros análogos, abrazan el conocimiento de las letras a la lectura expresiva, en prosa, verso o manuscrito?

El autor, sin entrar en la divergencia, únicamente añade que el lector no sólo debe reproducir sonidos, sino entenderlos.

En estas Disertaciones de Pedagogía se subraya que la viva voz del maestro es el medio preferible para la instrucción. En la enseñanza de la lectura se ha de tener en cuenta que los tipos de letras, sílabas y palabras sean perfectamente legibles, a fin de que los niños se fijen bien en la figura y puedan distinguir las letras con facilidad. Se hace hincapié en la colección de carteles de Flórez por su gran aceptación.

En el segundo grado, es decir, cuando empieza a leer frases, deben emplearse libritos que a sus buenas condiciones para la vista reúnan la de contener asuntos que interesen al niño.

Reduce los métodos a tres:

1. *Literales*: figuran el antiguo y nuevo deletreo que se diferencian solamente por la denominación de las letras. En el primero, por ejemplo, a la letra F se la denomina «efe» y en el segundo «fe». Es un método sintético, pues va de la parte al todo y a este grupo pertenecen los antiguos silabarios.
2. *Silábicos*: pertenece al silabeo o método silábico así llamado porque parte de las sílabas como primer elemento de lectura, descomponiéndolas luego para dar a conocer las letras, mientras que en el deletreo antiguo o nuevo se procede en orden inverso.
3. *Verbales*: dan a conocer en primer término las palabras para descomponerlas luego en sílabas y éstas en letras.

Están recogidos una serie de métodos conocidos por el nombre de su autor. Entre estos merece especial mención:

- *Santiago Delgado*: Escolapio que enseñaba primero las vocales solas y luego precedidas de la h; después los diptongos y triptongos, y a continuación las consonantes según la dificultad de pronunciación; luego las sílabas, hasta llegar por último a la lectura de frases cortas y periodos de mayor extensión.
- *Navarro*: Es un método silábico que consta de cincuenta y dos lecciones que contienen sucesivamente las vocales simples, los diptongos, las sílabas y, por último, las letras colocadas en orden alfabético. Como complemento llevaba variedad de palabras, frases, signos de puntuación y notas auxiliares de la escritura.
- *Pestalozzi*: Consiste en dar a conocer los signos alfabéticos valiéndose de las letras móviles y ejercicios alternados de análisis y síntesis con las letras, sílabas, palabras y frases.

- *Jacotot*: Es un método verbal que comienza enseñando a los niños un texto cualquiera, hasta que lo retienen en la memoria, luego lo descomponen en palabras, después en sílabas y por último en letras.
- *Vallejo*: Es un método verbal. Después de dar a conocer las vocales, basó toda su enseñanza en la conocida frase: «mañana bajará chafallada la pacata garra-sayaza», la cual contiene las dieciocho articulaciones directas simples, después irá cambiando las vocales.
- *Flórez*: Fue el más generalizado en nuestras escuelas y primero daba a conocer las vocales y consonantes, minúsculas y mayúsculas, por orden alfabético, después las sílabas directas en las palabras y frases, para seguir luego con las inversas y con todas las demás.
- *Avedaño y Carderera*: Publicaron un método completo de lectura que iba desde el conocimiento de las letras hasta la lectura del verso. Además de graduar todas las dificultades ofrecía gran variedad de ejercicios.

En esta segunda mitad del siglo aparecen muchos manuales de lectura, libritos que diferían poco de los arriba indicados, pero insistimos, una vez más, que el material que había en las escuelas públicas se limitaba a letras móviles, carteles, prismas, silabarios, catones y libros de lectura corriente.

En lo concerniente a *la escritura* se dice que para su enseñanza se tiene en cuenta:

- a) *Reglas*: El maestro formaba en el encerado, sobre una cuadrícula, trazos y letras explicando su formación. Después sobre una línea, procurando ir de lo sencillo a lo difícil, escribía letras, sílabas, palabras, etc. Se seguía el método sintético.
- b) *Muestras*: El niño se sirve de ellas para imitarlas convirtiéndose en copiadore de lo que ve, como si de dibujo se tratase. El orden el mismo: de lo sencillo a lo complicado.
- c) *Mixto*: Se combinan las reglas y las muestras. Después de acostumbrar a los niños a que tracen líneas y letras en la pizarra, se les enseña a colocarse para escribir cuidando la posición del cuerpo, del modo de tomar la pluma y de cómo debe de estar el papel.

Lo fundamental es que aprendan todas las letras lo antes posible, formando palabras sencillas desde que pueden reunir dos, y continuando con la agrupación de distintas letras para formar palabras que tengan algún significado para que comprendan mejor.

El material señalado es un encerado caligráfico, pizarras pequeñas, papel, muestras ya litografiadas o escritas por el maestro.

Lo importante a conseguir por el educador era que el niño escribiese con soltura y corrección, de manera que la letra resulte clara y sin faltas de ortografía. Los puntos que debía comprender el programa de escritura eran:

- a) Trazado de líneas y letras en el encerado.
- b) Formación de ejercicios con minúsculas en el papel.
- c) Igual trabajo con respecto de las mayúsculas.
- d) Escritura de frases y periodos que sean instructivos.
- e) Redacción de cartas, cuentos, etc.

Los umbrales de nuestro siglo parecen una continuidad del último tercio del siglo XIX, y de ahí la similitud en las publicaciones. Entre otras están:

«*Plan de Enseñanza Primaria*» (Carlos Lasalde, 1904).

Nos ofrece un programa para el aprendizaje de la lectoescritura. Está temporalizado en cuarenta y dos semanas.

Ejemplo: En la primera semana:

Oír, pronunciar y conocer las vocales: i, u, o, e, a.

Examen de letras escritas.

Diptongos.

Todo en impreso y manuscrito.

Está dividido en lecciones: alfabetos, sílabas directas, sílabas inversas, etc. Añade el autor que este libro no es más que un auxiliar del alumno. La lectura ha de aprenderse por la escritura, y a este efecto el maestro presentará en el encerado numerosos ejercicios y combinaciones de letras, que los niños deben leer y copiar en sus pizarras y cuadernos.

En estos inicios del siglo XX ya estaban universalmente definidas las dos grandes familias de métodos, es decir, los métodos de marcha sintética (alfabético y fónico) y dos de marcha analítica (globales analíticos y globales puros). Así, en América se difundió el analítico sintético de Berra, que parte de la palabra hablada y escrita, analiza sus sílabas y vuelve a sintetizar las sílabas en las palabras de origen (Braslavsky, 1983), y aunque en nuestro país los programas con objetivos y actividades no aparecen hasta 1953 en los cuestionarios oficiales para la Enseñanza Primaria, en Europa (Francia, Bélgica y Alemania), los EE.UU. y América Latina ya ha surgido la discusión sobre los métodos en uso. En estas primeras décadas y con las nuevas configuraciones de la Psicología como ciencia, surgirán distintas tendencias.

3. LA LECTURA Y LA ESCRITURA: AYER, HOY, UN ANÁLISIS

Hemos descrito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura llevado a cabo en la escuela desde sus inicios. Para ello hemos acudido a los textos legales, a informes oficiales, a material elaborado en la época, a comentarios, a reflexiones y escritos de diversos profesionales, etc. Y es a través de esta diversidad de prácticas desde donde hemos intentado aproximarnos a esa realidad de la lectura y escritura. Sin embargo, sabemos que una cosa es lo que se ordena y sugiere y otra, bien distinta, la práctica en el aula, lo que realmente se hacía en ella.

Se constata que hasta bien entrado el siglo XIX los aprendizajes de la lectura y escritura estuvieron disociados en el tiempo. Primero, durante dos o tres años, los niños aprendían a leer con la ayuda de otros alumnos mayores y repasando lo aprendido, de un modo individual, con el maestro. Después venía el aprendizaje independiente de la escritura durante otros dos o tres años. La mayoría, como dijo Anduaga (1781) en «*Arte de escribir por reglas y sin muestras*» (citado en A. Viñao Frago, 1993), salían de la escuela sabiendo sólo leer, «*titubeando con tonillo y generalmente sin dar sentido a lo mismo que leen*». Este método tradicional de enseñanza de la lectura que pasaba por el aprendizaje de letras, sílabas, etc., y que perduraría durante bastantes años, pensó que leer era descodificar un texto de forma rápida

(Colomer, 1993). Imperaba el deletreo, proceso carente de sentido pero con el que buscaban una buena dicción. Las letras eran sonido, no imagen, un signo sin sentido. Muchos años después Durkin (1972) subrayaba que «la escuela no enseñaba a comprender».

A finales del siglo XVIII y primeros del siglo XIX ya se observa, aunque con lentitud, que se introduce la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, pero no se trata de aprender a leer escribiendo o viceversa. Ambas enseñanzas se seguían configurando de modo independiente.

Nuestra escuela, la de esos momentos, tenía como misión fundamental el impartir la instrucción unitaria a base de la famosa trilogía de leer, escribir y calcular, y todo para que con ese mínimo bagaje cultural sus ciudadanos no fuesen analfabetos. Efectivamente, la lectura y la escritura han sido el pivote de la escuela tradicional, han constituido la casi totalidad de su currículum durante mucho tiempo. Pablo del Río (1993) añade que esas herramientas cognitivo-culturales, auténticas nuevas tecnologías de la información de siglo XIX, constituían los pilares del currículum de la escuela de la alfabetización que todavía hoy se presenta como modelo de referencia para el Tercer Mundo: leer, escribir y calcular.

A los abecedarios, cartillas y cartones tradicionales se van añadiendo los diferentes libros y textos de lectura. A su vez, el deletreo se sustituye o combina con el silabeo. Incluso en algún caso (método Vallejo) el aprendizaje se inicia a partir de unas palabras determinadas. Emerge, en definitiva, un concepto más amplio del aprendizaje. Reducido antes a la adquisición del mecanismo para reconocer las letras y las sílabas, se extiende ahora hasta abarcar los libros de lectura avanzada (Viñao, 1988). El aprendizaje de lector de la cartilla pasa a leer textos conocidos e incluso memorizados, de índole religiosa y popular. Aprendía a leer, se hacía lector, deletreando y leyendo en voz alta textos cuyo contenido le era familiar.

A lo largo del siglo XIX fue consolidándose una nueva escuela, escuela que ampliaba la noción de aprendizaje hasta incluir en ella no ya la lectura expresiva y la copia, sino la comprensiva y la silenciosa. No olvidamos que incluso cuando en la segunda mitad del siglo XIX y primeros del siglo XX proliferaban en España las teorías o artes de lectura, todas ellas se escriben pensando en esa modalidad de la lectura expresiva o bella lectura. En la escritura, a la enseñanza con muestras, poco a poco se impuso, en el ámbito escolar, una escritura simplificada, el trazo personal y un aprendizaje más breve y sencillo.

En 1936, M.^a Sánchez Arbós, en su aportación al libro-guía del maestro (citada en Viñao, 1993) volvía a recoger la importancia del tema y escribía: «*En la Escuela Primaria Española y en la Escuela Primaria Universal ha sido y seguirá siendo la lectura la base fundamental de la enseñanza*». Después añadiría: «*Hasta que los niños leen comprendiendo y escriben con cierta corrección no hay nada que hacer en la escuela*». Sus objetivos a alcanzar ya no sólo eran la lectura de corrido y expresiva, sino también la comprensiva, la comentada y la literaria. En la escritura, defensora de la simultaneidad con la lectura, no sólo perseguía una letra fluida y legible, sino también la corrección ortográfica y la redacción. Además de algo de gramática. A estos objetivos se van añadiendo recomendaciones fundamentales nacidas de la misma práctica: respetar el ritmo individual de cada niño, despertar el gusto y afición por la

lectura, el deseo y la necesidad de leer y libertad de acción del maestro para adoptar los procedimientos a las circunstancias y alumnos.

Nuestra escuela ha estado sometida a multitud de factores que de una forma u otra la configuraban. Los sistemas políticos de acuerdo a su ideología reglamentaban planes de enseñanza, unas veces elaborados por personas expertas y otras veces no tanto. Esta enseñanza que se reglamentaba tenía unas normas, unos principios, una estructura, pero era falta de coherencia en su visión global y conjunta de lo que adolecía. Todo esto unido a la escasez de medios y a la falta de preparación del profesorado. Tuvimos que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para que la educación se abordase con una visión unitaria, integrando como elementos de un único sistema una serie de enseñanzas que habían nacido de modo independiente. Este nuevo enfoque exigió un replanteamiento de la organización del sistema en su conjunto.

Por otro lado, la investigación sobre la lectura se desarrolló durante las décadas de los años sesenta y setenta a partir de los progresos de la psicología cognitiva y en relación con otras disciplinas. Surge un nuevo modelo de lectura donde leer supone un proceso unitario y global de interpretación del texto en el interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras y el lector construye activamente su interpretación a partir de sus conocimientos, su intención de lectura, etc. Pero no es hasta la década de los ochenta cuando se empieza a investigar positivamente sobre la mejor manera de propiciar este aprendizaje. T. Colomer (1993) nos indica que son numerosos los resultados que ya se están obteniendo y que pueden ayudar a los enseñantes de varios modos distintos. Para ella, el proceso es tan complejo que no cabe esperar que la investigación educativa descubra un método único y completo.

También tenemos que considerar que la enseñanza de la lectura y escritura se halla rodeada con la irrupción de nuevos lenguajes como son los audiovisuales, informáticos, videoescritura, etc., una escritura hecha más para ser vista que leída, de máxima visualización y de mínima comprensibilidad (Petrucci, 1987). Si los primeros maestros contaban con el cuaderno escolar, espacio gráfico en el que durante mucho tiempo niñas y niños estuvieron sumergidos, era una cultura escrita, nos queda el interrogante de saber cuál será el soporte y con qué instrumentos llevaremos a cabo los futuros aprendizajes.

Nuestra escuela, la escuela de hoy, finales del siglo XX, necesita integrar todos esos otros lenguajes, recuperar los modos de leer, desarrollar la aptitud para crear lenguaje para ser escrito y leído y que lo haga por la simple inmersión en el medio y la cultura escrita. De este modo la noción de aprendizaje irá desde la Escuela infantil hasta no se sabe cuándo (Viñao, 1993). Estamos ante un nuevo reto y, como indica P. del Río (1993), parece necesario un cambio de perspectiva que permita abordar un rejuvenecimiento de la educación de modo que pueda alcanzar el siglo XXI con el mismo espíritu de protagonismo con que abordó el siglo XX: como avanzada del proyecto de construcción generalizada del significado y el sentido de las nuevas generaciones, como conocedores y maestros de las nuevas tecnología y la nueva cultura, ayer del siglo XX, hoy del siglo XXI.

De momento, y como señala Camps (1993), podemos observar que en las recientes propuestas curriculares y en las nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje se tienen en cuenta y articulan algunos puntos básicos de su renovación:

- Se toma en consideración la complejidad del proceso de escritura y la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias adecuadas para llevarlo a cabo de manera eficaz, para que el aprendizaje de la composición escrita sea para ellos instrumento de desarrollo intelectual.
- Se amplía el abanico de conocimientos que se consideran necesarios para saber escribir, poniendo el acento en los de tipo discursivo y textual, y relacionando los declarativos con los procedimentales.
- Se ve necesaria la explicitación de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que serán el foco de atención preferente aun en situaciones de producción globales.
- En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la interacción oral con el profesor y con los compañeros durante el proceso de composición se considera instrumento para la elaboración de los usos escritos del lenguaje.

Con todo ello se pretende que las actividades de escritura en la escuela tengan una doble significación como actividades comunicativas y como actividades orientadas al aprendizaje de unos contenidos que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de la competencia escrita.

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Pozo, 1990; Nisbett y Shucksmith, 1987). Es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar. Solé (1993) aboga por que las estrategias de lectura se enseñen, y enseñen a tiempo: cuando se aprende a leer y cuando se empieza a utilizar la lectura como medio para aprender, que se enseñen a todos los alumnos.

Como contenidos de aprendizaje, las estrategias se sitúan en la categoría de contenidos referidos a procedimientos. Enseñarlas contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender, para construir conocimientos y esto sólo se puede hacer mediante la ayuda que los docentes prestan a sus alumnos.

Por todo ello, y aunque en estos momentos, como señala Colomer (1993), nos hallamos en posesión de una descripción bastante compleja de los mecanismos implicados en la lectura y algunos de ellos han sido o continúan siendo más investigados que otros, y por tanto, su aplicación a la enseñanza se haya desarrollado más en unas áreas que en otras. Más en señalar presupuestos falsos sobre el aprendizaje en los primeros niveles que en sustituirlos por un método bien delimitado. O bien, sólo recientemente se ha empezado a investigar sobre la gran interrelación entre la lectura y escritura, etc. A causa de esta situación dispar y fragmentaria, el reto actual de la lectura en la escuela se sitúa sobre todo en la necesidad de integrar en un módulo de planificación de la lectura tanto lo que sabemos sobre mecanismos tan numerosos como las distintas prácticas que se han demostrado útiles para progresos muy concretos, porque los métodos o formas de enseñanza más apropiados serán aquellos que desarrollen las actividades convenientes y suficientes para el tratamiento de todos y cada uno de los contenidos que se propone y, asimismo, para la consecución de los fines que orientan la acción educativa. Teniendo en cuenta que se trata de fines de la enseñanza que se corresponden con la concepción de ésta como «formación integral de la persona» (A. Zabala, 1993).

BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY de B. P. (1983): *La lectura en la escuela*. Argentina, Ed. Kapelusz, S. A.
- CAMPS, A. (1993): *La enseñanza de la composición escrita. Una visión general*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 19-22.
- COLOMER, T. (1993): *La enseñanza de la lectura. estado de la cuestión*. Cuadernos de Pedagogía, 216.
- DURKIN, D. (1972): *Teaching young children to read*. Boston, Allyn y Bacon.
- FONOLL, O. (1872): *Nociones, sistemas y métodos de enseñanza, con unos ligeros principios de educación, para el régimen y dirección de las escuelas de niñas*. 5.ª edición, Barcelona, Bastinos.
- LASALDE, C. (1904): *Plan de enseñanza primaria*. Madrid, E. Pías, Imp. de Gabriel López del Horno.
- LÓPEZ CATALÁN, J. (1879): *La escuela primaria*, Barcelona, Bastinos.
- M.E.C. (1985): *Historia de la educación en España*. Vol. II, Breviarios de Educación.
- MONGE, C. (1997): *La zurdería y sus implicaciones didácticas en niños de tres a ocho años de edad en la C.A. de Aragón*. Tesis doctoral no publicada.
- MONTESINO, P. (1850): *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, Cepe.
- NEGRÍN, O. (1976): *Formación, selección y supervisión del profesorado*, en UNED, *Historia de los sistemas educativos actuales*, V. 5, pp. 101-123, Madrid.
- NISBET, J., y SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana. (Ed. original en 1986).
- PETRUCCI, A. (1987): *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Roma, Riuniti.
- POZO, J. I. (1990): Estrategias de aprendizaje, en Coll, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación, Madrid, Alianza, pp. 199-221.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1988): *Textos sobre la educación en España, siglo XIX*. Madrid, Cuadernos de la U.N.E.D.
- RÍO, P. del (1993): *La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes*. Cuadernos de Pedagogía, 216, julio-agosto, p. 32.
- RUIZ BERRIO, J. (1992): *Meritocracia y formación en España*. E. Española, n.º 3096, 14 mayo, pp. 3-4.
- RUIZ BERRIO, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC.
- SOLÉ, I (1993): *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27.
- VICENTE JARA, V., (1989): *Enseñanza de la lectura y escritura en la escuela primaria murciana del siglo XIX*. Anales de Pedagogía, 7, 191-212.
- VIÑAO, FRAGO, A. (1988): *Alfabetización e ilustración: difusión y usos de la cultura escrita*. Rev. de Educación, n.º extraordinario, *La educación en la Ilustración española*, pp. 275-302.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993): *Del alfabeto a la imagen*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 12-14.
- ZABALA, A. (1993): *Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador*. Aula de Innovación Educativa, 11, febrero, pp. 19-22.



EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DE LA CEFALEA CRÓNICA

Clara SANCHO MARTÍN

Profesora-Tutora interina del Centro Asociado de la UNED de Calatayud

En relación a las cefaleas, podemos establecer distintos tipos en función de la etiología y fenomenología del trastorno. El Ad Hoc Committee convocado por el National Institute of Neurological Diseases and Blindness para la clasificación de las cefaleas en 1962 en Estados Unidos, estableció quince categorías distintas. El informe del Comité publicado en el *Journal of the American Medical Association*, ha servido como esquema diagnóstico normalizado para la clasificación de las cefaleas crónicas. Así, se establecieron quince categorías distintas de cefalea de las que cuatro constituyen el conjunto de las cefaleas crónicas, sobre las que va a versar este trabajo. Las definiciones que de las mismas nos ofrece el Ad Hoc Committee, aparecen a continuación:

1. Cefalea vascular de tipo migrañoso. Ataques recurrentes de cefalea de intensidad, frecuencia y duración muy variable, que suelen ser de localización unilateral y se asocian a anorexia, y en ocasiones a náuseas y vómitos, en ocasiones se hallan asociados a trastornos considerables de tipo sensitivo y motor, así como a cambios de humor. Se encuentra con frecuencia en miembros próximos de una misma familia.

Los datos empíricos apoyan la hipótesis de que la distensión y la dilatación arterial craneal participan de forma importante en la aparición del dolor aunque no se producen cambios permanentes en los vasos comprometidos. Las variedades específicas de este tipo de cefalea son:

- Migraña clásica. Cefalea vascular con pródromos de tipo visual transitorio, claramente definidos, y otros pródromos sensitivos, motores o de ambos tipos.
- Migraña común. Cefalea vascular sin pródromos claros y de localización unilateral menos frecuente que la migraña clásica y la migraña en racimos. Destaca una cierta relación entre este tipo de cefalea y determinadas variables ambientales, ocupacionales, menstruales y de otro tipo, que da lugar a términos como «cefalea del verano», «del lunes», «del fin de semana», «de relajación», «premenstrual» y «menstrual».
- Migraña en racimos. Cefalea vascular predominantemente unilateral y de localización constante, asociada con frecuencia a rubor, sudoración, rinorrea e hipersecreción lacrimal; su duración es breve y generalmente se produce en forma de racimos de episodios seguidos de largas remisiones.

2. Cefalea por contracción muscular sostenida. Dolor o sensación de tensión, presión o constricción de intensidad, frecuencia y duración muy variables, en ocasiones de duración prolongada y de localización suboccipital frecuente. Se asocia a contracción sostenida de la musculatura esquelética con ausencia de cambios estructurales permanentes. Se produce generalmente como consecuencia de las tensiones de la vida diaria. En este grupo podemos incluir los términos de «cefalea tensional», «psicogénica» y «nerviosa».
3. Cefalea combinada: del tipo vascular y por contracción muscular. En un mismo ataque coexisten de forma preeminente la combinación de una cefalea vascular de tipo migrañoso y una cefalea por contracción muscular sostenida.
4. Cefalea de los estados de alucinación, conversión o hipocondríacos. Son cefaleas de enfermedades en las que el trastorno clínico principal es una respuesta del tipo alucinación o conversión, sin que existan mecanismos dolorosos periféricos.

También se les ha denominado «cefaleas psicogénicas».

Las categorías señaladas fueron confirmadas posteriormente por un equipo internacional de expertos (World Federation of Neurology's Research Group on Migraine and Headache, 1969).

La mayoría de los estudios sobre la cefalea crónica relativos al tratamiento o a la evaluación de la misma, bien sea desde una perspectiva psicológica o biomédica, han venido utilizando el esquema de clasificación elaborado por el Ad Hoc Committee, o bien alguna ligera variante del mismo. La excepción más señalada se debe a la tendencia que muestran los estudios psicológicos a utilizar el término de cefalea tensional como sinónimo del término de cefalea por contracción muscular.

Hay, sin embargo, una opinión alternativa al sistema de clasificación adoptado por la inmensa mayoría. En ella se plantea que en vez de considerar varias categorías distintas de cefalea, es más parsimonioso y preciso considerar que todas las personas que padecen cefalea crónica constituyen un mismo grupo en el que las diferencias son más bien de carácter cuantitativo que cualitativo. Es decir, no existen categorías diferenciadas de cefaleas, sino que existe una única cefalea crónica que varía de intensidad y frecuencia en función del individuo.

Este enfoque propuesto inicialmente por Ziegler y sus colaboradores, tiene como defensor más destacado a Donal Bakal (1982), citado en Andrasik y Blanchard (1989):

... es posible comprender mejor la naturaleza holística de la cefalea crónica desde una perspectiva psicobiológica. En el centro de este planteamiento se halla la opinión de que los procesos que causan las formas más frecuentes de cefalea crónica, la cefalea por contracción muscular y la migrañosa, son más bien parecidos. Hasta ahora el error ha consistido en aceptar que las diferencias observadas en la sintomatología inter e intrapaciente, indican la existencia de trastornos distintos que exigen, a su vez, un tipo de tratamiento también distinto. Además, muchas de las similitudes observadas en la sintomatología representan una aportación más importante que las diferencias en la misma, para comprender la etiología y el tratamiento de la cefalea crónica. (Bakal, 1982, pp. ix-x).

Si bien el modelo de Bakal de «cefalea única» o «modelo intensivo» es atractivo y posiblemente posea algún valor heurístico, no está aceptado por la comunidad científica al respecto.

En cuanto a la epidemiología de la cefalea, hay que señalar que es un problema muy extendido. El porcentaje de población general que presenta un problema potencial de cefalea oscila entre el 15 y el 30% en el caso de las mujeres y entre el 7,5 y el 15% en el caso de los hombres, si bien de estas cifras hay personas con cefalea que quedan sin tratamiento. Este trastorno con frecuencia aparece al final de la adolescencia y persiste a lo largo de veinte años o más.

LA HISTORIA CLÍNICA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA CEFALEA

Las autoridades médicas en el campo de las cefaleas coinciden en la importancia de realizar una historia clínica completa sobre el trastorno que será la base inicial para el establecimiento de un diagnóstico diferencial y la elaboración de un plan terapéutico.

Parece que el mejor modo de asegurar la realización de una historia clínica completa es la utilización de un plan de entrevista semiestructurada para asegurarse de que se formulan al paciente la totalidad de las preguntas.

El cuestionario de historia clínica para la cefalea utilizado en Albany y citado en E. B. Blanchard y F. Andrasik (1989) organiza la historia clínica en base al análisis conductual del problema y abarca los siguientes aspectos:

- Acontecimientos antecedentes, como el momento de inicio del problema y la existencia de otros acontecimientos físicos o psicosociales importantes asociados al mismo.
- Descripción fenomenológica completa del problema de cefalea en ese momento. Si el paciente cree que padece más de una clase de cefalea se realizan descripciones separadas de cada una. En esta fase se preguntará por los signos de alerta y acontecimientos próximos incluidos los pensamientos que parecen asociarse a la aparición de la cefalea.
- Análisis de las consecuencias insistiendo en la posible existencia de «ganancias secundarias» o reforzadores ambientales del trastorno.
- Parientes del paciente que han podido padecer problemas de la misma índole.
- Otras posibles áreas problemáticas del paciente, ya que algunos pacientes parecen utilizar el trastorno como pretexto para buscar ayuda a problemas de orden psicosocial.
- Breve exploración del estado mental del individuo, para excluir automáticamente a los pacientes que mostraban signos claros de síndrome orgánico cerebral, esquizofrenia, trastorno afectivo bipolar, etc.
- Estado de salud física del individuo.

LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL TRATAMIENTO

En el tratamiento de los pacientes con cefalea por parte de los psicólogos, es necesario subrayar la importancia de la colaboración y la asociación con el médico, preferentemente neurólogo o neurocirujano.

Es posible que muchos pacientes hayan pasado por varias exploraciones diagnósticas antes de llegar a la consulta del psicólogo, en el caso de que la exploración neurológica se haya realizado en los dos o tres meses anteriores y el dolor de cabeza no haya sufrido ninguna modificación durante ese tiempo, es probable que no sean necesarias exploraciones adicionales.

Con todo, algunos síntomas sobre los que el psicólogo o terapeuta no médico debe estar alerta, y remitir al paciente para una exploración neurológica, son:

- Si el paciente ha tenido cefaleas problemáticas durante los tres últimos meses, o si la intensidad y/o otra fenomenología acompañante ha cambiado de forma importante en los últimos tres meses, es conveniente remitir al paciente para una exploración neurológica.
- Si el paciente se queja de cualquier trastorno sensitivo o motor, tales como debilidad o entumecimiento de una extremidad, que preceda o acompañe a la cefalea y sea distinto de los pródromos visuales típicos, o bien de espasmos musculares en las manos o en los pies, es necesario remitir rápidamente al paciente para la realización de una exploración neurológica. Igualmente es recomendable si el paciente se queja de afasia o de lenguaje ininteligible.
- Si la cefalea unilateral se presenta siempre del mismo lado.
- Si las cefaleas comienzan después de un traumatismo craneal, sobre todo si el enfermo perdió el conocimiento aunque sea momentáneamente.
- Si el paciente presenta una cefalea continua que no remite en ningún momento.
- Los pacientes que presentan síntomas semejantes a los de la cefalea tensional cuando: a) la intensidad de la cefalea ha ido aumentando constantemente durante un período de semanas a meses con escasa o nula mejoría; b) si la cefalea empeora por la mañana y mejora durante el día; c) si la cefalea se acompaña de vómito.
- Si el paciente ha recibido tratamiento por una neoplasia de cualquier tipo y se queja en la actualidad de cefalea.
- Si se han observado bien por parte del paciente o sus familiares cambios notables en la personalidad o en la conducta del enfermo o bien una reducción importante de la memoria o de otra función intelectual.
- Si el paciente tiene más de 60 años y el dolor de cabeza es relativamente reciente.
- Si el paciente se queja de dolor de cabeza de instauración súbita tras la realización de un esfuerzo físico como levantamiento de una carga, relación sexual, o una discusión acalorada.
- También deben ser remitidos al neurólogo los pacientes con cefalea e historia familiar de aneurisma cerebral, otras anomalías vasculares o riñón poli-quístico.

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE LA CEFALEA

Podemos encontrar abundante literatura en relación al posible papel desempeñado por los factores de personalidad en la aparición de cefaleas. Alexander (1950) esta-

bleció tres condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo de cualquier trastorno psicossomático específico: a) una «debilidad orgánica» inherente, vulnerabilidad o predisposición fisiológica para responder con exceso al estrés en determinados sistemas del organismo y a desarrollar síntomas en los mismos; b) un tipo de personalidad específica o conjunto de rasgos de personalidad, y c) una forma específica de conflicto, ya sea intrapsíquico o interpersonal.

La teoría de personalidad sobre la cefalea sustituye la condición de «debilidad orgánica» y afirma en su lugar que los individuos con ciertos rasgos de personalidad que se encuentren con una clase determinada de conflicto desarrollarán cefaleas específicas.

A) La literatura, que bien podría denominarse «apreciaciones clínicas» o «impresiones clínicas», aunque no cumple con los criterios de rigor experimental, constituye una rica fuente de hipótesis clínicas. Algunas aportaciones aparecen a continuación.

Los sujetos migrañosos han sido descritos tradicionalmente, y, por lo general, en base a una entrevista clínica no controlada, como personas perfeccionistas, preocupadas por el éxito, resentidas, no asertivas, inseguras e incapaces de expresar sus sentimientos de agresividad de una forma constructiva.

La descripción de los sujetos que padecen cefalea crónica de tipo tensional nos presenta individuos preocupados, deprimidos, ansiosos, tensos crónicamente, hostiles, dependientes, histriónicos y conflictivos psicosexualmente:

La historia familiar de estos pacientes revela generalmente unos padres regañones, insistentes, que no permiten expresiones de asertividad ordinaria y castigan a sus hijos con frecuencia por su conducta, la cual consideran impropia. Como consecuencia de esta clase de protección paterna, el niño que se encuentra en fase de crecimiento encuentra pocas oportunidades de desarrollar sentimientos de autoestima personal, y con facilidad adquiere numerosas dudas sobre su propia suficiencia. Dado que tiene que reprimir todos sus sentimientos de rencor, así como los impulsos sexuales, considerados tabú, llega a la adolescencia sin ninguna preparación ni experiencia en el control social de estas expresiones. Literalmente utiliza los músculos del cuello y de la cabeza para mantener una experiencia externa de compostura mientras oculta la ansiedad que le produce el contacto con los sentimientos prohibidos. (Kolb, 1963, p. 36).

Dalessio (1972) describió al paciente con migraña como generalmente ambicioso y preocupado por los logros y el éxito, perfeccionista, poseedor de una gran cantidad de energía, empuje y capacidad de lucha, amante del orden, resistente al cambio, lo que se traduce en forma de inflexibilidad, rigidez y obstinación, socialmente reservado, frío y distante.

B) Estudios que han utilizado pruebas psicológicas normalizadas, constituyen un segundo grupo de investigaciones en torno a la personalidad y la cefalea.

Esta línea de investigación se remonta a los años 40; sin embargo, es a partir de los años 70 cuando se han utilizado controles experimentales adecuados.

De estos estudios podemos obtener dos conclusiones:

En primer lugar, los sujetos migrañosos de ambos sexos muestran menos trastornos psicológicos que los pacientes que presentan una combinación de migraña y cefalea por

contracción muscular, los cuales, a su vez, muestran menos trastornos que los pacientes con cefalea única por contracción muscular. Es decir, cuanto mayor es el número de días por semana que el sujeto padece de cefalea más trastornos psicológicos manifiesta.

En segundo lugar, las escalas 1, 2 y 3 del MMPI (hipocondríasis, depresión e histeria, respectivamente) son las más sensibles o responsivas a los problemas psicológicos de los pacientes con cefalea.

En relación a las pruebas psicológicas a utilizar, cada terapeuta decidirá por sí mismo el número de pruebas que considera oportuno para administrar a sus pacientes. Podría ser recomendable en base a la utilidad clínica y en la predicción potencial de la respuesta al tratamiento la siguiente batería: MMPI, BDI, State-Trait Anxiety Inventory, «Life Events» y Psychosomatic Symptom Checklist. La mayoría de los pacientes pueden cumplimentar esta batería en el plazo de dos horas.

Otras pruebas ampliamente utilizadas, pero que han sido abandonadas en el momento presente debido a su incapacidad para discriminar entre subgrupos de pacientes o para mejorar de forma significativa los intentos de predicción, han sido: Rathus Assertiveness Inventory, Automatic Perception Questionnaire, Absorption Scale, Buss-Durkee Hostility Scale, Maudsley Obsessive-Compulsive Scale, Marital Happiness Scale, TAT y la Schalling Sifneos Scale for Alexithymia.

EVALUACIÓN PSICOFISIOLÓGICA DE LA CEFALEA

Las teorías predominantes en el terreno de la cefalea son del ámbito psicofisiológico o psicobiológico. Esta denominación hace referencia a la existencia de una base fisiológica clara en los principales mecanismos del dolor y en las distintas disfunciones, sin negar el papel desempeñado por los acontecimientos de carácter psicológico en la iniciación y mantenimiento del trastorno, lo que implícitamente supone la aceptación de que los acontecimientos de tipo psicológico son capaces de producir fenómenos fisiológicos.

Estas teorías consideran que la cefalea tensional o por contracción muscular resulta de la contracción sostenida de los músculos de la cara, nuca y cuello, contracciones que pueden producirse como consecuencia de estresores de tipo psicológico. Según estas teorías, se considera que la cefalea migrañosa conlleva la dilatación de las arterias craneales y extracraneales, seguida de una inflamación estéril y de un edema circundante a los vasos dilatados. Tiene lugar primero una fase de vasoconstricción, a la que le sigue posteriormente una fase de vasodilatación. Estas respuestas vasculares producidas en individuos con un sistema vascular periférico lábil o irritable en los que confluyen además todo un conjunto de estresores, ya sean físicos, bioquímicos o psicológicos, pueden producir la respuesta vascular causante de la aparición de la cefalea, y, en ocasiones, éstos pueden actuar como factores añadidos.

Cabe destacar en el campo de la evaluación psicofisiológica de las cefaleas, las aportaciones que se desprenden del Proyecto SUNYA que mide las siguientes respuestas:

- EMG frontal.

- EMG del antebrazo.
- EMG del cuello.
- Temperatura de la punta de los dedos o de la mano. Se registra también la temperatura de la habitación al principio y al final de la sesión de medición.
- Frecuencia cardíaca.
- Nivel de resistencia de la piel.
- Respuesta vasomotora cefálica.

Las distintas condiciones experimentales por las que pasa el sujeto son:

- Adaptación. Es una fase que dura 15 minutos en la que se pide al paciente que se siente tranquilamente y cierre los ojos, mientras se realiza la comprobación final del polígrafo que va a utilizarse en la medición de las respuestas psicofisiológicas.
- Situación basal inicial. Dura aproximadamente cuatro minutos, para el paciente es indistinguible del período de adaptación; sin embargo, en esta fase obtenemos los niveles basales de respuesta.
- Situaciones de relajación y de autocontrol, que tienen como finalidad establecer la capacidad del sujeto para relajarse y controlar las diversas respuestas antes de cualquier tratamiento. En esta fase que dura cuatro minutos, el paciente continúa con los ojos cerrados.
- CONDICIONES DE RELAJACIÓN Y DE AUTOCONTROL
 - Relajación corporal
 - Relajación facial
 - Calentamiento de la mano
 - Situación basal
- CONDICIONES ESTRESANTES
 - Cálculo mental
 - Vuelta a la situación basal
 - Evocación positiva de imágenes
 - Evocación estresante
 - Vuelta a la situación basal
 - Criopresión
 - Vuelta a la situación basal

EL AUTORREGISTRO DE LA CEFALEA

El registro diario sistemático de los síntomas de la cefalea en cuanto a intensidad, frecuencia y duración, resulta de gran utilidad para el clínico y se hace imprescindible en los estudios experimentales sobre el tratamiento de dicho trastorno. Además, en la mayoría de los informes sobre investigaciones referentes al tratamiento psicológico de este trastorno, se ha utilizado alguna de las variantes del mismo.

Está muy extendido, particularmente en la investigación y tratamiento de la cefalea tensional, el formato de diario elaborado por Budzynsky y sus colegas (1970, 1973). El paciente debía evaluar su dolor de cabeza cada hora mediante una escala de seis valores. Posteriormente se sumaban todas las puntuaciones de cada hora y se

dividían por 24; esta medida representa la intensidad promedio por hora de la cefalea, constituyendo la principal variable dependiente utilizada.

Haynes y sus colegas (1975) sustituyeron la escala de seis valores de Budzinsky y cols. (1973) por otra mayor de 11 valores (0-10).

Philips (1977b) introdujo otra variación al procedimiento de Budzinsky y cols., excluyendo para puntuar las horas de sueño (en las que el paciente puntuaba 0). Philips sumaba únicamente las puntuaciones de las horas de vigilia y luego las dividía por el número de horas en que el paciente había estado despierto durante el día. Con este diario se obtiene un valor más representativo del malestar producido por la cefalea.

Sargent, Walters y Green (1973), presentaron un formato distinto en el área de la migraña. Los pacientes realizaban una sola evaluación utilizando una escala de cuatro valores (1-ligera, 2-moderada, 3-moderadamente severa, 4-severa) de la intensidad máxima de la cefalea que el paciente ha experimentado durante el día, evaluaban también en una escala del 1 al 4 el grado de incapacidad que le ocasionaba el trastorno y el número de horas que duraba.

Podemos citar también como otras variantes de diario los de Turin y Johnson (1976), el de Kewman y Roberts (1980), el de Bakal (1982).

La forma de diario de la cefalea utilizado en el Proyecto SUNYA fue desarrollado inicialmente por Epstein y Abel (1977) a partir de la escala de evaluación de Budzinsky. En este diario, los pacientes evalúan el nivel de dolor y el grado de incapacidad mediante la siguiente escala:

- 0 = Sin cefalea.
- 1 = Cefalea muy moderada; sólo tiene consciencia de la misma si se le presta atención.
- 2 = Cefalea moderada; puede ignorarla a ratos.
- 3 = Cefalea moderada siendo consciente del dolor.
- 4 = Cefalea severa; dificultad para la concentración, le permite realizar tareas sencillas.
- 5 = Cefalea extremadamente intensa, incapacitante.

El paciente puntúa su cefalea cuatro veces al día, en las comidas y al acostarse.

A partir de este diario se obtienen los siguientes parámetros:

- Índice de la cefalea. Puntuación media diaria de la cefalea durante una semana.
- Días sin cefalea en la semana.
- Medida de la máxima intensidad de la cefalea durante la semana.

El diario de la cefalea presenta dos ventajas clínicas:

- Una, la atención sistemática a la actividad de la cefalea y a su variabilidad que puede ayudar al paciente a identificar los problemas precipitantes de la misma y al terapeuta a plantear la estrategia adecuada.
- La otra es que al proporcionar el paciente información previamente al tratamiento, se puede disponer de unos valores basales pretratamiento con los que comparar la actividad del trastorno después del mismo.

Un aspecto fundamental en el que cabría seguir ahondando es en la validez, es decir, en la utilidad del diario para evaluar el dolor de cabeza.

DIVERSOS TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS DE LAS CEFALÉAS

Entrenamiento en relajación

La estrategia física más sencilla para el tratamiento de la cefalea es el entrenamiento en relajación, que puede adoptar distintas variantes: desde la relajación pasiva, descrita por Benson (1975), hasta el elaborado programa de relajación progresiva de Jacobson.

Numerosos estudios sobre las cefaleas migrañosas y sobre el tratamiento de las cefaleas tensionales, demuestran que el entrenamiento en relajación y la práctica posterior correspondiente consigue una clara reducción de la intensidad y frecuencia de la cefalea entre el 50 al 80% de los pacientes.

El entrenamiento en relajación consiste en la contracción y la relajación sistemática de los grupos musculares principales de todo el cuerpo:

1. Mano y parte inferior del antebrazo derecho, ídem del izquierdo y luego ambos a la vez.
2. Parte superior del antebrazo derecho, ídem del izquierdo y luego ambos a la vez.
3. Parte inferior de la pierna y pie derechos, ídem izquierdos y luego ambos a la vez.
4. Muslos.
5. Abdomen.
6. Tórax y músculos de la respiración.
7. Hombros y parte inferior del cuello.
8. Parte posterior del cuello.
9. Labios.
10. Ojos.
11. Parte inferior de la frente.
12. Parte superior de la frente.

Con la práctica, es posible aprender a relajarse de una forma rápida. Para obtener el máximo beneficio de este entrenamiento, es necesario realizar los ejercicios durante 20 minutos dos veces al día.

El entrenamiento en relajación plantea algunos tipos de dificultades:

- La inducción de la relajación no es lo mismo que la hipnosis, pero el uso frecuente de las sugerencias se presenta como similar a una forma de inducción hipnótica; si el paciente ha tenido anteriormente alguna experiencia con la hipnosis puede reconocer este parecido y hacerse preguntas al respecto. Por ello, hay que recalcar en las instrucciones que el terapeuta da para la relajación, que el paciente es claramente consciente de lo que está haciendo.
- La ansiedad inducida por la relajación, cuya aparición ha sido documentada por Heide y Borkovec (1983). Una pequeña proporción de pacientes pueden experimentar un aumento súbito de la ansiedad durante la inducción de la relajación, que puede oscilar desde un grado de ansiedad moderado a un ataque de pánico menor. El terapeuta tendrá que reconducir esta situación para poder seguir con el tratamiento.
- La aparición de espasmos musculares, más frecuentes en los hombres que en las mujeres y que probablemente pueden ser debidos a la contracción excesiva.

va de un grupo muscular determinado, el dolor asociado al espasmo muscular puede interrumpir el estado global de relajación.

Entrenamiento en biorretroalimentación

A pesar de que precede en el tiempo al entrenamiento en relajación, lo abordamos en segundo lugar, debido a que presenta una mayor complejidad en relación al primero.

Mientras el entrenamiento en relajación podría aplicarse a cualquier persona que padeciese cefalea crónica, la tradición y las recomendaciones de la Biofeedback Society of America indican distintas formas de biorretroalimentación según las diferentes formas de cefalea: biorretroalimentación electromiográfica frontal en la cefalea tensional y biorretroalimentación térmica en el caso de la migraña y demás cefaleas vasculares.

Biorretroalimentación de la cefalea tensional. La mayoría de los tratamientos han tenido como objetivo enseñar al paciente a relajarse y a disminuir el nivel de actividad muscular en la zona de la frente, sobre todo el músculo frontal, por medio de la biorretroalimentación de la electromiografía frontal (EMG).

La biorretroalimentación electromiográfica se puede proporcionar con información auditiva y visual, si bien se ha convertido en una norma casi universal la utilización de retroalimentación auditiva, que permite al paciente mantener los ojos cerrados, minimizando así las interferencias con la señal producidas por el movimiento de los ojos. Además, tanto la opinión clínica como datos normativos parecen demostrar que los pacientes consiguen niveles electromiográficos más bajos con la retroalimentación auditiva que con la visual.

La mayoría de los aparatos utilizados ofrecen varias señales auditivas, entre ellas un sistema de señales binario en el que la señal desaparece al descender el nivel electromiográfico por debajo de un nivel fijo, y una señal analógica en la que el tono máximo de la misma desciende a medida que lo hace el nivel electromiográfico.

La mayoría de estudios que han aplicado esta forma de tratamiento a pacientes con cefalea tensional crónica informan haber conseguido resultados satisfactorios.

Biorretroalimentación térmica en el tratamiento de la cefalea migrañosa. Los primeros estudios en este campo se publicaron en 1972 (Sargent, Green y Walters); esta línea de trabajo se inició a mediados de los 60 en la Menninger Foundation, centro de entrenamiento y tratamiento psiquiátrico en Topea, Kansas.

El tratamiento de la cefalea migrañosa mediante biorretroalimentación de la temperatura parece tener la siguiente justificación teórica:

La sangre que circula por el sistema vascular periférico de las manos y de los dedos es el principal mecanismo de calentamiento de estas partes del cuerpo, así parece que para que aumente la temperatura de la piel ha de ocurrir una o ambas de estas dos cosas, o bien el corazón ha de aumentar la frecuencia de su latido a fin de bombear mayor cantidad de sangre a través del sistema circulatorio o bien las arteriolas y los capilares han de dilatarse para permitir que aumente el flujo de sangre circulante. Parece que en la biorretroalimentación térmica, el principal mecanismo implicado es este último. Para que estos delgados vasos periféricos puedan dilatarse, ha de tener

lugar un descenso en la actividad del sistema nervioso simpático. La biorretroalimentación térmica puede enseñar a los pacientes a regular la actividad del sistema nervioso simpático periférico, lo que puede constituir un efecto beneficioso en el tratamiento de la cefalea migrañosa.

El tratamiento combinado de entrenamiento en relajación y biorretroalimentación térmica es la estrategia más adecuada para el caso de la **cefalea vascular**.

Tratamientos cognitivos

Los tratamientos cognitivos en relación a los dos tipos anteriores, entrenamiento en relajación y biorretroalimentación, tienen un ámbito de actuación más amplio, ya que tienen en cuenta los componentes cognitivos, afectivos, sensoriales y conductuales del trastorno.

Mitchell, K. R., y White, R. G. (1976). Self-management of tension headaches: A case study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 387-389, formulan sus reservas hacia los tratamientos anteriores:

«las intervenciones que están orientadas hacia la sintomatología no sólo no tienen en cuenta la variabilidad de respuesta individual a un entorno generador de tensión, sino que además ignoran los efectos interactivos acumulativos y perjudiciales de los estresores antecedentes de tipo ambiental, situacional y psicológico decisivos en la producción de las cefaleas tensionales». Estos tratamientos con una base fisiológica, son también cuestionados por «centrarse en el último eslabón de la cadena conductual que precede al dolor (la tensión muscular y los síntomas de la cefalea), y por no proporcionar al paciente conductas alternativas que le permitan afrontar los aspectos más estresantes de su entorno».

Los tratamientos cognitivos intentan proporcionar al paciente una serie de habilidades generales para la resolución de problemas que pueden aplicarse en una amplia variedad de situaciones o de estresores capaces de provocar la cefalea.

La terapia cognitiva es relativamente nueva; los primeros informes experimentales aparecen en 1976. Ello es debido, de un lado, a la novedad de este abordaje terapéutico, y de otro, a la complejidad del enfoque que hace que sea más difícil de administrar; sin embargo, hay que decir que esta terapia presenta una alternativa esperanzadora en el tratamiento de la cefalea.

El objetivo de la terapia cognitiva es enseñar a los sujetos a identificar y posteriormente modificar las respuestas cognitivas, no adaptativas, supuestamente mediadoras en la aparición de la cefalea.

Los errores cognitivos más frecuentes observados en los pacientes con cefalea son:

- Personalización, el paciente se sobreidentifica con una situación que le produce dolor o estrés.
- Exageración, se sobrevaloran los datos con connotación amenazante.
- Minimización, enmascarando u olvidando los factores no amenazantes de una situación.

- Razonamiento dicotómico, el paciente piensa que todo lo que no constituye un éxito total supone un fracaso.
- Abstracción selectiva, por la que una creencia resulta estresante al ser percibida fuera de contexto.
- Inferencia arbitraria, el sujeto establece conclusiones estresantes basándose en datos mínimos o en ningún dato en absoluto.
- Sobregeneralización, el paciente se basa en datos inocuos para extrapolar y anticipar desastres futuros, o bien considerar una situación transitoria como indefinida.

Beck y Emery (1979) nos ofrecen una serie de pautas que el terapeuta en el tratamiento cognitivo de la cefalea utilizará con el paciente:

- *Exploración de los significados alternativos.*
 - ¿De qué datos se disponen para mantener esas creencias?
 - ¿Cómo podría un espectador neutral considerar esa situación?
 - ¿Dónde se puede encontrar el origen de esa creencia?
 - ¿Ha evaluado el paciente la probabilidad de aparición de las consecuencias que anticipaba?
- *Técnica de desdramatización: «¿Qué sucedería si...?».*
 - Explorar las consecuencias temidas de la creencia errónea.
- *Exploración de las probabilidades de ocurrencia.*
 - ¿Qué probabilidades hay de que realmente se produzcan los acontecimientos negativos anticipados por el paciente?
- *Reatribución de la responsabilidad.*
 - ¿Qué parámetros están bajo el control del sujeto en una situación determinada?
 - ¿En qué medida es personalmente responsable de cada aspecto?
- *Comprobación de las suposiciones mediante experimento conductual.*
 - El sujeto realiza la conducta cuyas consecuencias teme.
 - El paciente realiza una encuesta para evaluar lo que pensarían de él los otros si ocurriera la cosa temida por el paciente.
- *Inversión de papeles.*
 - El terapeuta defiende ante el paciente las creencias de éste; la tarea del sujeto será convencer al terapeuta de la irracionalidad de la creencia que está defendiendo.
- *Evaluación de los aspectos positivos y negativos de mantener una creencia.*

Parece que ha dado buenos resultados incorporar a las terapias cognitivas otros procedimientos de entrenamiento en habilidades conductuales, como la terapia familiar, el entrenamiento en asertividad y el dominio del tiempo.

Los sujetos en los que la terapia cognitiva parece ser más útil son aquellos que aceptan un modelo causal psicológico de sus cefaleas y que admiten que ciertos acontecimientos físicos tienen una causa psicológica. Los pacientes que se resisten a aceptar un modelo causal psicológico, parecen tener mejores resultados en el tratamiento de la cefalea con los abordajes fisiológicos anteriormente descritos.

BIBLIOGRAFÍA

- AD HOC COMMITTEE ON THE CLASSIFICATION OF HEADACHE (1962): Classification of Headache. Journal of American Medical Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1978): Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3.^a ed.). Washington: DC, American Psychiatric Association.
- ANDARASIK, F.; BLANCHARD, E. B. (1989): Tratamiento del dolor de cabeza crónico. Un enfoque psicológico. Barcelona: Martínez Roca.
- BAKAL, D. A. (1982): The Psychobiology of chronic headache. Nueva York: Springer.
- BECK, A. T.; FREEMAN, A., y otros (1995): Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BECK, A. T., y EMERY, G. (1979): Cognitive Therapy of anxiety and fobic disorders. Filadelfia: Center for Cognitive Therapy.
- DALESSIO, D. J. (1972): Wolff's headache and other pain (3.^a ed.) Nueva York: Oxford University Press.
- KOLB, L. (1963): Psychiatric aspects of the treatment of headache. Neurology, 13, 34-37.
- TAUB, E. (1981): Alocución presidencial en la doceava reunión anual de la Biofeedback Society of America, 17 de marzo 1981, Louisville.
- ZIEGLER, D. K.; HASSANEIN, R., y HASSANEIN, K. (1972): Headache syndromes suggested by factor analysis of symptom variables in a headache prone population. Journal of Chronic Diseases, 25, 353-363.



LA PROCLAMACIÓN DE LA SEGUNDA REPÚBLICA Y EL MAGISTERIO

Víctor Manuel JUAN BORROY

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor-Tutor de la Facultad de Educación, Centro de la UNED de Calatayud

«Fue, sin duda, el tiempo de la gran ilusión, sobre todo de la gran ilusión cultural, que yo llamaría “gineriana”. En aquellos mismos momentos, días después de promulgarse la Constitución y de ser ratificado en su puesto el presidente del gobierno, Manuel Azaña, salían por los campos y los pueblos de España las primeras Misiones Pedagógicas».

Manuel TUÑÓN DE LARA¹

Tras una dictadura como la de Primo de Rivera, que tanto empeño puso en desmantelar la débil articulación política española, todos los partidos mayoritarios estaban de acuerdo en derribar la Monarquía.

Gabriel Jackson destaca entre las circunstancias que hicieron posible el nacimiento de la República la larga crisis política española, los problemas económicos internos como consecuencia de la depresión mundial, un vigoroso renacimiento intelectual, el estado agónico de la monarquía y un desarrollo económico desigual que hicieron de España un campo de batalla de corrientes ideológicas contrapuestas.² Según este mismo autor, la II República fue inevitable «más por la bancarrota de la monarquía que por la fuerza del movimiento republicano». Así, el 17 de agosto de 1930 se reunieron en San Sebastián algunas de las más importantes personalidades políticas y acordaron establecer una república que garantizase la libertad religiosa y política. Resultaba imposible volver a la «normalidad constitucional» anterior a 1923. Alfonso XIII había unido su destino, y el de la Monarquía, a la suerte de Miguel Primo de Rivera.

Tras el acuerdo al que habían llegado los más significados políticos del momento en San Sebastián, el Gobierno provisional que nacería como consecuencia de la derrota de los partidos monárquicos en las principales capitales de provincia en las elecciones municipales del día 12 de abril de 1931 tendría poco que improvisar.³

La II República española fue traída por un grupo de intelectuales que se mostraron muy críticos tanto con la Monarquía como después con la Dictadura de Primo de Rivera. Frente a la estrechez política de los primeros treinta años del siglo XX, se produjo en España un renacimiento intelectual para el cual José Carlos Mainer acuñó el término de «Edad de plata de la cultura española». El profesor Tuñón de Lara sostiene que las tradiciones culturales que más consecuencias tuvieron en nuestro país, hasta el pun-

to de convertirse en los basamentos de una cosmovisión, fueron el «pedagogismo (que también pudiéramos llamar la del *primado de la educación*), la de secularización, la de racionalidad para la investigación científica y la del reformismo político y social».⁴

El régimen que nació en abril de 1931 fue ante todo un proyecto cultural por el cual se intentó autenticar la democracia, moldear la conducta ciudadana y generar nuevas pautas de comportamiento. El propio Manuel Bartolomé Cossío recordaba las dos grandes fuerzas que hicieron posible la proclamación de la II República: Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza, por una parte, y el Partido Socialista de Pablo Iglesias, por otra:

«Este momento maravilloso de España no es fruto de unos días. Es la obra de cincuenta años. Lo que cayó, cayó como una fruta madura por un proceso lento y evolutivo. Ese proceso lo determinaron dos fuerzas. La fuerza de aquella disciplina austera e inteligente que impulsó a la masa obrera Pablo Iglesias y la fuerza tenaz de cultura y afinamiento intelectual que enmanaba de aquí, de esta casa. Sería insincero no decirlo».⁵

TRADICIONES PEDAGÓGICAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL PRIMER BIENIO REPUBLICANO

La educación se convirtió en el primer objetivo del Gobierno republicano y, al mismo tiempo, en instrumento de revolución como recordaban Rodolfo Llopis o Lorenzo Luzuriaga cuando defendían que la transformación cultural, ideológica y política del pueblo español se iba a iniciar desde la escuela. En enero de 1932, recién estrenado en el cargo de ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos escribía en la *Revista de Pedagogía*: «Siempre que un pueblo ha querido cambiar la proyección histórica del Estado (...), ha acometido el problema de la educación, es decir, el tema de la formación de los ideales. El “Estado Pedagogo” fue a comienzo de esta centuria el tema preferido por juristas y científicos; se hablaba del retorno a la visión platónica del Estado como correspondía al renacer de la fe en la ciencia, en la razón, en el logos».⁶

La cartera de Instrucción Pública la ocuparon, durante el primer bienio, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, quienes contaron con la colaboración de otros hombres vinculados a la Institución Libre de Enseñanza y al Partido Socialista: Rodolfo Llopis, Domingo Barnés, etc. En este binomio institucionista-socialista, los primeros pusieron los ideales y los líderes, mientras que los segundos aportaron la masa que apoyó las reformas.⁷ La lista de los hombres vinculados a la Institución Libre de Enseñanza que colaboraron con la República, y fundamentalmente con su proyecto cultural, es muy extensa. Entre los más significativos podemos citar a Azcárate, Cossío, Jiménez Fraud, Castillejo, Altamira, Besteiro, Buylla, Posada, Fernando de los Ríos, Santiago Alba, Luis Bello, los hermanos Barnés, Álvaro de Albornoz, Juan Ramón Jiménez, Luzuriaga, Salvador de Madariaga, Jiménez de Asúa, Pijoán, Pérez de Ayala, Federico Onís, Zulueta, Juan Uña, etc.

El Partido Socialista y la educación

El debate sobre el tipo de enseñanza que convenía a la clase obrera ya estuvo presente en la práctica totalidad de los congresos que celebró esta formación política, y tanta fue la influencia de estas deliberaciones que las conclusiones del Congreso del

P.S.O.E. celebrado en 1918 en Madrid constituyen, a juicio de Mercedes Samaniego, «el mejor precedente de la labor legislativa abordada por el Gobierno republicano a partir de 1931».⁸

El krausismo y los hombres de la Institución Libre de Enseñanza

Sanz del Río, tras su experiencia académica en Europa, importó la filosofía de un discípulo de Hegel: Frederich Krause. Según Elías Díaz, las razones que impulsaron a Sanz del Río a fijarse en la filosofía de Krause, en lugar de traer a España el pensamiento de Hegel, fueron las siguientes:

«... las principales razones de la prevalencia de Krause en España radican —junto a la coincidencia con ciertas constantes históricas del temperamento, la psicología y la cultura nacionales— en la mayor concordancia de su filosofía con el ideario político cultural de algunos relativamente amplios sectores de la burguesía liberal y progresista española de la segunda mitad del pasado siglo: ideario expresado formal y coherentemente por estos grupos de intelectuales krausistas e institucionistas que, procedentes los más de dicha clase social, supieron sintetizar con acierto sus aspiraciones ideológicas, políticas (movidos por el sincero afán de libertad), así como materiales (haciendo compatible con esa libertad la defensa del orden socioeconómico basado en la propiedad privada)».⁹

Este mismo autor ha señalado que en la filosofía de Krause se combinaban elementos de eticismo senequista, humanismo y austeridad, que enlazaban perfectamente con la tradición española, pero también la exaltación de lo individual que concordaría no sólo con otro de los rasgos habitualmente definitorios del carácter español (su individualismo de fondo), sino que había en aquella concepción filosófica una clara oposición al intervencionismo estatal. En resumen, las clases medias ilustradas del momento encontraron en Krause una filosofía que iba más allá de la mera metafísica y que se ajustaba perfectamente a su propia cosmovisión. Importar a Hegel hubiera sido prácticamente imposible en el contexto español de la época debido a su concepción del Estado —Hegel es partidario de la intervención estatal— y a su idea de Dios y de la religión, planteamientos que difícilmente hubieran arraigado en los corazones y los cerebros de los liberales españoles.

Frente al argumento de Marcelino Menéndez Pelayo, que acusó a Sanz del Río de incapacidad intelectual para entender a Hegel, el krausismo tuvo eco en España —un eco relativo, puesto que estamos hablando de una minoría intelectual— debido a que los liberales españoles ya eran «krausistas» antes de conocer a Krause. Sanz del Río llegó a la conclusión de que la filosofía krausista respondía a las exigencias y a las necesidades del país y aquel viaje de estudios a Alemania sería el primer germen de la Institución Libre de Enseñanza cuya influencia en los planteamientos educativos del primer bienio republicano resulta innegable.

El auge de lo pedagógico. Regenerar España: Joaquín Costa

Como ya se ha señalado en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo, al hablar del programa de la República hay que remontarse a los ideales y aspiraciones

de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. Uno de esos hombres fue Costa. Francisco Giner de los Ríos le recordaría a Ortega: «Costa fundó con nosotros la Institución Libre de Enseñanza» en la cual profesó y cuyo Boletín dirigió y amplió durante tres años.¹⁰ El propio Fernando de los Ríos, siendo ministro de Instrucción Pública, asistió en 1932 al homenaje que Zaragoza tributaba al polígrafo aragonés y, en aquella ocasión, manifestó: «... fuiste, Costa, el emisario de nuestro espíritu».¹¹

LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE LA SEGUNDA REPÚBLICA

La República puso una fe ciega en la educación como medio para alcanzar un cambio social en España. Rodolfo Llopis reconocía la importancia de la escuela en la construcción del nuevo Estado: «La misión de la escuela es transformar el país en estos momentos (...) que los que estaban condenados a ser súbditos, puedan ser ciudadanos conscientes de una República».¹² El Gobierno provisional de la República sintonizó muy pronto con el sentir de gran parte del magisterio, tal y como ponía de manifiesto una circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 24 de abril de 1931, en la que se felicitaba al profesorado por «la espontánea y fervorosa adhesión prestada por maestros, inspectores y profesores a la República. Esta actitud, tan firme y resuelta desde el primer momento, es la prueba más fehaciente de que la República hace tiempo que vivía en sus corazones».¹³

Durante los doce primeros meses se trabajó frenéticamente en Instrucción Pública. Había que desmontar todos los restos de la Monarquía y de la Dictadura. En enero de 1932 en la *Revista de Pedagogía* se calificaba la labor de Marcelino Domingo durante el tiempo que estuvo al frente de la cartera de Instrucción Pública como una «obra de saneamiento» necesaria para destituir a inspectores, altos funcionarios del Ministerio y a personas indeseables, inmorales e incompetentes, a quienes era preciso alejar del servicio de la educación nacional. Se produjo, de esta manera, una actividad legislativa muy importante en materia de educación. Las primeras disposiciones publicadas en *La Gaceta* se referían al bilingüismo, a la organización del Consejo de Instrucción Pública, a la enseñanza de la religión en las escuelas, a la educación de adultos —el Patronato de Misiones Pedagógicas se estableció por Decreto de 29 de mayo de 1931—, a los planes de creación de escuelas primarias, a la reforma de las Escuelas Normales, a la reforma del sistema de acceso a la docencia y la preautonomía universitaria en Madrid y Barcelona. *La Gaceta* se convirtió, durante estos primeros meses republicanos, en un tratado de pedagogía.

Aunque los esfuerzos del Gobierno republicano iban a dirigirse a la creación de escuelas, no bastaba levantar más edificios. La escuela tenía que recrearse, configurarse como una institución acorde con el nuevo espíritu que el legislador republicano trataba de imprimirle. Esta construcción y reconstrucción de la escuela habría de basarse en los principios educativos inspirados en la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza, los principios laicos del liberalismo y proyectos como la escuela unificada.¹⁴

Marcelino Domingo cifraba en la educación los principales problemas de España:

«El Gobierno provisional de la República sitúa en primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República espera

transformar fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una verdadera democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por la falta de escuela, se ven condenados a perpetua ignorancia». ¹⁵

La escuela única

La gran empresa de la República fue situar a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones ante lo que se convirtió en un preciado bien: la cultura. Con este propósito se intentó extender la escuela y la educación mediante la instauración de la escuela única. Se creó un misticismo que giraba fundamentalmente en torno a la educación, y una pieza clave para esta transformación social era el establecimiento de la escuela única. Para Marcelino Domingo resolver el problema educativo en España pasaba por el establecimiento de la escuela única: «El programa de una República democrática, con relación al problema de la enseñanza, queda contenido en este concepto: la escuela única. La escuela única, sintéticamente equivale a abrir paso al talento. A borrar la desigualdad más irritante, más injusta y más perturbadora que existe: la desigualdad ante la cultura. (...)». ¹⁶

Lorenzo Luzuriaga, uno de sus más firmes defensores, caracterizaba la escuela única con tres notas: como nacionalizada, socializada e individualizada. ¹⁷ Esta idea comprometía no sólo decisiones pedagógicas o técnicas como la coordinación de los distintos niveles o etapas del sistema educativo, o la necesaria unidad de la educación, sino que tenía, además, una clara vertiente política e ideológica: igualdad de acceso al sistema educativo, igualdad de oportunidades y selección de los más capaces independientemente de la clase social de procedencia.

La implantación de la escuela única se enfrentó con todo tipo de problemas, entre ellos el económico. Con el transcurso de los meses, las manifestaciones en torno a esta idea se fueron moderando, quizá por el «golpe de realidad» que supuso enfrentarse con unos presupuestos para 1932, que se consideraron insuficientes.

El maestro que necesitaba la República

La *Revista de Pedagogía* señalaba que frente al apoyo que el régimen monárquico había obtenido de cuatro grupos fundamentales: el alto clero, el ejército, la aristocracia y el gran capitalismo, la República se apoyaría en los trabajadores, agrupados en organizaciones societarias responsables; en los técnicos directivos en todos los aspectos de la producción nacional, y en el conjunto de los educadores. Los maestros estaban llamados a ser consejeros y orientadores no sólo con los niños de las escuelas, sino también con los adultos. Al maestro se le solicitaba un compromiso por encima de los partidos políticos: «pero (...), no puede quedar alejado de los intereses de la República. En este sentido, el maestro ha de ser uno de sus primeros defensores, y si no está convencido de ello, que deje de ser maestro». ¹⁸

El Gobierno de la República consideró al maestro como el elemento más importante para conseguir la auténtica transformación de las escuelas. El maestro representaba una fuerza muy influyente en las pequeñas poblaciones —allí donde los ideales

republicanos, a la luz de los resultados electorales, todavía no habían calado suficientemente—. Así se anunciaba en la *Revista de Pedagogía*:

«El maestro, pues, ha de ayudar cordialmente, entusiásticamente, a la República y, para ello, se le ofrecen miles de ocasiones en ese aspecto de su misión social (...). Puede fundar bibliotecas populares, organizar cursos y conferencias, solicitar la creación de cooperativas, aconsejar mejoras técnicas en las labores del campo, sugerir reformas en la vida higiénica de los pueblos, etc. (...). Es menester que todos nos sumemos a esta gran obra de reconstrucción nacional que es la República».¹⁹

También se quiso terminar con el tradicional aislamiento del trabajo de los docentes. Rodolfo Llopis recordaba en Zaragoza que «desde que advino la República, difícilmente pasan más de 15 días sin que tengamos que asistir alguno de los que tenemos cargos responsables en el Ministerio de Instrucción Pública a actos, jornadas o semanas pedagógicas que con todos estos nombres se celebran».²⁰ El Gobierno de la República emprendió con carácter urgente la tarea de construir escuelas y crear para ellas plazas de maestros.²¹

¿Cuál era la misión a la que estaba llamado el maestro? ¿Qué lugar ocupaba el profesorado en la construcción de la nueva escuela y del nuevo orden? La respuesta la encontramos, una vez más, en las páginas de la *Revista de Pedagogía*: «Los educadores españoles estamos, como nadie, obligados a ser los defensores más entusiastas de la República. Tenemos el deber de llevar a las escuelas las ideas esenciales en que se apoya: libertad, autonomía, solidaridad, civilidad. Ningún poder puede haber sobre estas ideas; nadie que sea educador puede oponerse a ellas, ya que constituyen también la base de la Educación Nueva».²² El maestro se convertía en el elemento más importante para la creación de la «nueva escuela», en el elemento de transformación y de producción del «hombre nuevo» y, en consecuencia, había que dignificar cultural y económicamente esta profesión. La tarea de redimir al maestro no sólo había que emprenderla con un exigente plan de formación. De nada servirían estas iniciativas si no se conseguía mejorar la retribución económica del magisterio. Contar con un magisterio bien preparado pasaba por pagarle con generosidad. Fernando de los Ríos, en un discurso pronunciado el 29 de marzo de 1920, afirmaba que el salario de 2.000 pesetas para los maestros, «nos asegura que al reclutar al magisterio vamos a recoger los desperdicios de todos los que tienen aspiraciones civiles». Las razones esgrimidas por el futuro ministro descansaban en la comparación del salario del magisterio con los sueldos que recibían otros funcionarios del Estado como los de Correos y Telégrafos —estimado en unos 3.000 pesetas— o la Guardia Civil.²³ El mismo argumento sostenía Antonio Royo Villanova en *El Norte de Castilla*, algunos años más tarde: «No basta con aumentar el número de escuelas que es aumentar los proletarios del magisterio. Hay que mejorar su situación económica no confiando demasiado en los milagros de la vocación. Se nos llena la boca diciendo que el magisterio es un sacerdocio; pero no basta con la boca, sino que hay que llenar también el estómago». La revista profesional zaragozana *El Magisterio de Aragón* le respondía irónicamente:

«Mire, D. Antonio: los maestros de escuela, con saber que somos la piedra angular del edificio social; el faro que ilumina la humanidad; que en nuestras manos está el por-

venir de la nación; algunas otras cosas muy bonitas; y poder adquirir media docena de higos y un pedazo de pan integral cada día, ya tenemos bastante y vivimos contentos y felices.

¡El estómago! ¿Quién se acuerda del estómago? ¡Uf, qué cosa más vulgar!».²⁴

La «redención» del maestro no era tarea simple. Como veremos, algunas de las iniciativas del primer Gobierno republicano que, teóricamente, iban a elevar el nivel cultural, la preparación y la consideración social del magisterio, no fueron bien recibidas ni por las asociaciones del magisterio, ni por otros sectores relacionados con la primera enseñanza como es el caso de las Escuelas Normales, que vieron amenazada su supervivencia cuando se estableció que la primera fase de la formación del profesorado, la preparación cultural, se verificaría en los Institutos y, lo que parecía a todas luces una conquista —la exigencia del título de Bachiller para ser maestro de escuela—, se convirtió en una amenaza para las Normales:

«El magisterio nacional se ha nutrido y nutrirá siempre de las clases modestas, cuyos medios económicos no pueden permitirse el lujo de un largo Bachillerato con el único fin de un ingreso problemático en las Escuelas Normales. Nadie irá al instituto con el exclusivo objeto de llegar a la Normal; a éstas *sólo pretenderán ir los fracasados en la iniciación de carreras universitarias* de porvenir económico más seguro, y en las Normales cuidaremos de excluirlos. Los hijos de las clases modestas rurales, que han sido siempre el mejor sostén de las Normales, imposibilitados de unos cursos de bachillerato, habrán de desistir de ser maestros. En consecuencia, si no subsisten de manera definitiva los cursos preparatorios, agotados los maestros sin plaza y los que resulten de los cursos preparatorios actuales, las Normales se quedarán sin alumnos, porque no podrán admitir ineptos y fracasados que apenas habrán podido lograr el título de bachiller». ²⁵

El maestro era muy importante en la formación del ciudadano que necesitaba el sistema político del momento: «... nos interesaban los maestros del porvenir, nos interesaba mucho que no entrase en el escalafón del magisterio quien quisiera, sino después de pruebas muy severas. Se han creído que porque creamos muchas escuelas íbamos a entregarlas a cualquier maestro. El que quiera ser maestro va a tener que hacer todas las pruebas necesarias, hasta que se convenzan de que merecen ser maestros del Estado de la República española». ²⁶

Marcelino Domingo consideraba la educación como principal problema de la República, y señalaba al maestro como el encargado de llevar a las mentes y a los corazones de las nuevas generaciones los ideales democráticos:

«El maestro ha de ser el principal artífice de esta nueva escuela. Para serlo precisa que llegue a regirla con una rica formación de espíritu. Convertido el bachillerato en último grado de una cultura general, se exige la plenitud de esa cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficacia científica de la profesión, la adquisición de estudios superiores; para que así

sea se crea la Facultad de Pedagogía, abriendo al maestro las puertas de la Universidad». ²⁷

El ministro era consciente de que el prestigio profesional y social del magisterio se alcanzaba, además de exigiendo estudios superiores, pagando adecuadamente a los maestros: «El magisterio no puede seguir postergado económicamente en relación con los demás funcionarios del Estado. Los maestros necesitan integrarse con entusiasmo a la obra renovadora de las escuelas, sabiendo que su trabajo, en lo que pueda tener retribuable, será debidamente atendido». ²⁸

Había que formar ciudadanos nuevos porque la República, según Marcelino Domingo, heredó «una tierra poblada de hombres rotos». ²⁹

MAESTROS Y REPÚBLICA. EL TIEMPO DE LA GRAN ILUSIÓN

La República fue recibida, por lo que suponía de cambio esperanzador, con entusiasmo por el magisterio. Representaba una nueva oportunidad de ver satisfechas sus aspiraciones. La situación económica de los maestros en 1931 era bastante precaria: 36.680 maestros se repartían alrededor de 116 millones de pesetas, lo que representaba un sueldo medio anual de 3.162 pesetas. No se había solucionado el problema de los dos escalafones que agrupaban a maestros de varias categorías, la mayor proporción de ellos se encontraba en las últimas categorías del primer escalafón (frente a los 250 maestros y maestras de la primera categoría con un sueldo anual de 8.000 pesetas, encontramos 18.195 maestros y maestras en la séptima categoría con unos haberes de 3.000 pesetas anuales). Los maestros de derechos limitados eran casi 10.000, y recibían entre 2.000 y 3.000 pesetas de retribución anual. ³⁰

En este contexto, *El Magisterio de Aragón* saludaba del siguiente modo la proclamación de la República:

«Ha entrado la nación en vías de Libertad hacia la Igualdad, buscando la Fraternidad. Normas de orden, de paz, de trabajo llevan los primeros pasos de nuestra República. Ante ella, rindamos nuestros respetos ciudadanos y de Maestros y con ella y por ella coadyuemos a cuanto sea avance, progreso, ideales nuevos. Que esta luz que se ha encendido, irradie, en todos los ámbitos patrios, sus rayos de iluminación y de calor. Nuestras escuelas sean centros reflectores, siempre alerta, despiertos, constantes. Somos maestros del pueblo, educadores. En todos nosotros latió siempre un fondo de liberalismo que llegó a ser cualidad intrínseca de nuestra personalidad moral. Más de una vez se malograron todas nuestras aspiraciones y de continuo agonizaba la débil lucecilla de la enseñanza, al sople de escondidos intereses y determinados poderes. Quiso el pueblo luz y con civilidad nunca igualada la trajo. Nosotros, pueblo, trabajadores de la enseñanza enrolados en la gigante masa proletaria, por deber y por convicción hemos de alumbrarnos y alumbrar con esa luz, haciéndola cada vez más potente. La escuela nacional va a empezar una nueva era. Va a empezar a ser lo que hasta hoy no fue. Va a servir a las gentes para disipar la ignorancia. Va a instruir a los hombres en ideas y en raciocinio. Va, no a sentar dogmas estáticos de ciudadanía y de vida, sino a alumbrar los caminos hacia un más allá de perfecciones, de necesidades, que los tiempos, en acelerado correr irán trayendo.

La República espera del magisterio todos los esfuerzos y todos los sacrificios. Seamos dignos de esa esperanza. Demostremos nuestra capacitación y nuestra vocación. Y mientras acatamos a los Poderes, pongamos manos a la obra de la enseñanza pública, que fue solo una ficción más del régimen muerto, para que desde ahora mismo sea cosa real y efectiva y sobre ella descansa todo el plan de renovación del Estado». ³¹

En el primer bienio republicano se desarrolló una amplia reforma del sistema educativo en diversos campos propiciada, como ha señalado Angel Mato, por la extensión y renovación de la red escolar mediante un plan de construcciones escolares que exigía, al mismo tiempo, la ampliación de las plantillas del magisterio; la mayor atención prestada a la formación del magisterio (cursillos, conferencias, jornadas, etc.) y la elevación de los sueldos y la supresión de las categorías más bajas del escalafón, circunstancias que favorecieron el ascenso del prestigio del magisterio; la inspección cambió sus objetivos fiscalizadores por el apoyo y el asesoramiento; el impulso que recibieron algunos servicios sociales que se prestaban a los más desfavorecidos desde la escuela: las cantinas, las colonias, etc.; la labor cultural desarrollada a través del Patronato de Misiones Pedagógicas; la transformación interna que sacudió la escuela como consecuencia de la introducción de la coeducación y de nuevas metodologías; la mayor relación entre la sociedad y la escuela mediante la puesta en marcha de los Consejos Escolares. ³²

Muchos maestros participaron del entusiasmo de los primeros meses de la República y celebraron las medidas tomadas para crear escuelas, elevar los sueldos del magisterio, etc. Un entusiasmo ingenuo se apoderó del magisterio que, pocos meses antes, escribía encendidos artículos en defensa de Primo de Rivera.

Durante el primer bienio republicano se celebraron en toda España multitud de actos culturales, a mitad de camino entre la política y la pedagogía, que tuvieron en el magisterio su principal protagonista. Esta atención prestada desde el Gobierno a los asuntos de primera enseñanza fue bien recibida por los maestros. Es innegable que la educación se convirtió en una cuestión de interés social como puede apreciarse en la participación de distintas personalidades en actos que hasta entonces sólo convocaban a los maestros. En Zaragoza, por ejemplo, la Asociación de maestros de Zaragoza-Sos organizó un mitin en el Teatro Principal al que asistieron el rector de la Universidad, Gil Gil y Gil; los tenientes de alcalde Uriarte y Sáenz de Medrano y el director de la Normal, Ricardo Mancho. Pedro Aranda, maestro de las escuelas del Arrabal y presidente de la Asociación, señaló la importancia del acto que representaba la fusión del pueblo con la escuela. Las peticiones que los maestros planteaban eran sobradamente conocidas: que se terminase con el caciquismo, que se fomentasen las Colonias escolares, que se crearan las cantinas escolares necesarias para atender a los niños que padecían hambre, que se pagase debidamente al magisterio, que se creasen más escuelas y con material más moderno, etc. «Todo esto esperamos de la República, régimen que no tiene que gastar millones y millones en francachelas reales y aristócratas (grandes aplausos)». Además ofrecía «la colaboración franca y sincera de los maestros con el nuevo régimen dentro y fuera de la escuela hasta que desaparezca de nuestra patria el baldón del analfabetismo». La maestra Pilar Salvo resaltó la importancia de la educación de la mujer, y el concejal Uriarte recordó sus

antecedentes en el magisterio, especialmente a su pariente Joś Osés Larumbe.³³

En Zaragoza, el acontecimiento cultural ḿs importante para el magisterio fueron las Jornadas Pedagógicas organizadas por la Asociación de Zaragoza-Sos que tuvieron lugar en diciembre de 1932. La comisión organizadora de estas jornadas estaba constituida por María Cruz Comas, Margarita Mazariegos, Jorge Sánchez Candial y Acisclo Horta Gaitero. Esta era la ocasión de demostrar que el maestro se preocupaba por algo ḿs que por el aumento de los sueldos. García de Ḿguel, maestro de Cubel (Zaragoza) y presidente de la Asociación del partido de Daroca, hizo un llamamiento en la prensa para que los maestros participaran en estas jornadas en las que se hab́an de «señalar normas para el perfecto hacer escolar, fundamento en el que se basa la escuela activa, tan pregonada y aceptada por todos; han de enriquecer el caudal cultural del maestro, saturando su esṕritu de algo que se aleja del anquilosamiento y la inercia; han de llevar, en fin, algo que remozando su inteligencia dé alientos a su vivir aislado y a su penoso trabajar».³⁴ Para el magisterio las Jornadas fueron un éxito, sobre todo por la alta participaci3n en las mismas. Pedro Or3s recordaba en sus memorias que, a pesar de no compartir los rumbos que estaba tomando España, colabor3 en la celebraci3n de las Jornadas «como secretario de la Asociaci3n de Maestros nacionales de Zaragoza, actu3 muy activamente, principalmente en la organizaci3n del Certamen o Jornadas Pedag3gicas celebradas el año 1932 en Zaragoza, que tuvieron gran repercusi3n nacional, tanto por los actos realizados, conferencias, certámenes literarios y exposiciones, como los participantes en estas jornadas, que fueron todas presididas por las autoridades superiores, como el director general de Primera Enseñanza».³⁵ Durante cinco d́as se debatieron, entre otros temas, la escuela graduada, la escuela unitaria, los registros antropométricos, se realizaron visitas a centros culturales de la ciudad, se organiz3 una exposici3n de material escolar, se entregaron los premios del Certamen pedag3gico convocado con motivo de las jornadas. Adeḿs, pronunciaron conferencias personalidades como Gumersindo Sánchez Guisande, Inocencio Jiménez, Paulino Savir3n, Joś C. Lapazarán, Cam3n Aznar, Virgilio Hueso, Pi y Suñer, etc.³⁶

Algunos maestros aragoneses participaron activamente en poĺtica. En Huesca, en la Asamblea de la Agrupaci3n Republicana Provincial, integrada por radicales y azañistas, Arturo Mart́nez Velilla, maestro de Jaca, fue secretario de la Agrupaci3n provincial de Acci3n Republicana.³⁷ Tambi3n Miguel Sánchez de Castro, regente de la Aneja a la Normal de maestros de Huesca, present3 candidatura a las elecciones Constituyentes en dicha provincia. Defendía que la escuela debía estar presente en la poĺtica del nuevo Estado. Había llegado el momento de que los maestros estuvieran representados en las Cortes:

«Quien ausente estuvo siempre de las Cámaras legislativas fue la Escuela primaria, pues el magisterio de esta clase ha permanecido al margen, no se ha decidido nunca, aunque siempre pudo constituir una fuerza respetable, a lanzarse a la lucha del brazo del PUEBLO, al que mucho interesa la escuela nacional, pues ella es el instrumento de su liberaci3n, de su independencia econ3mica y de conciencia, el instrumento que labra el señoío de sí mismo y le hace dueño de sus acciones y destinos».³⁸

En Teruel, donde una gran parte del magisterio se adhiri3 a la FETE, secci3n de

enseñanza de UGT, un maestro nacional, Pedro Pueyo, compartiría candidatura con un profesor de la Escuela Normal de maestros por el Partido Socialista, aunque finalmente no resultó elegido.

SOMBRAS DE LA REPÚBLICA

No bastaba con edificar más escuelas. El binomio construcciones escolares-reforma de la enseñanza no se correlacionaba a la perfección. Así, un año después de la proclamación de la República, incluso desde las páginas de la *Revista de Pedagogía*, se dirigían algunas críticas a la política educativa del Gobierno que constituyen una clara manifestación de la pérdida de aquel entusiasmo inicial. La escuela por dentro seguía tal y como estaba. Desde diversos sectores se reclamaba una Ley General de Instrucción. Se levantaron muchas escuelas nuevas, pero no se atendió a la auténtica reforma: la del profesorado. En la *Revista de Pedagogía* se denunciaba que se había acometido una reforma político-religiosa de la enseñanza, pero «está todavía por abordar la reforma íntima, técnica, pedagógica de la enseñanza, que venimos pidiendo hace ya tiempo».³⁹ La *Revista de Pedagogía*, autodeclarada como revista al servicio de la República, recogía en varios números la idea de la posible desilusión, del posible desencanto de quienes acogieron con tanta fe el advenimiento de la República.⁴⁰ No se pretendía desde la dirección de la revista situarse junto a «los enemigos de la República», pero se demandaban con insistencia mayores presupuestos, aumento de los sueldos de los maestros, la creación de centros experimentales, etc.

La *Revista de Pedagogía* denunció el cambio de talante en el Ministerio de Instrucción Pública desde que Fernando de los Ríos sustituyó a Marcelino Domingo al frente del mismo.⁴¹ Según la revista dirigida por Luzuriaga, se habían abandonado algunas cuestiones relacionadas con la escuela primaria: «... creemos percibir en el Ministerio una mayor preocupación por la enseñanza superior que por la primaria. Ésta, en los últimos meses, apenas ha sido modificada (...). Se observa en esto una cierta dejadez y flojeza nada beneficiosas para el destino de nuestra enseñanza».⁴² Ciertamente, el talante de Marcelino Domingo no era el mismo que el de Fernando de los Ríos, como tampoco lo eran ni su formación, ni su procedencia sociocultural, ni el universo ideológico desde el que actuaban. Quizá la persona que sirvió de nexo entre ambas etapas ministeriales fue Rodolfo Llopis, que estuvo al frente de la Dirección General hasta que por incompatibilidad renunció a su cargo en abril de 1933.

Con el cambio de régimen era preciso formar a los ciudadanos en ideales distintos para sostener un nuevo Estado. El maestro estaba llamado a desempeñar una función de primer orden en el establecimiento y reproducción de la República. El maestro se convertía, así, en el medio idóneo para llevar el mensaje de la República hasta el último pueblo de España. Pero con el transcurrir de los meses, las críticas se sucedían con mayor frecuencia desde distintos frentes: los profesores de las Escuelas Normales mostraron su disconformidad con los nuevos planes de estudios del magisterio; los cursillistas se encontraron con muchos problemas para empezar a ejercer; la Asociación Nacional del Magisterio Primario se opuso a algunas de las medidas adoptadas por el Ministerio de Instrucción Pública. A finales de 1932 se solicitaba desde la *Revista de Pedagogía* —«progresiva y responsablemente»— la equiparación de los

salarios del profesorado con los del resto de los funcionarios.

Por otra parte, hay que considerar que el Ministerio de Instrucción Pública legisló por Decreto, sin un ordenamiento constitucional, aprobado meses más tarde. Marcelino Domingo tomó importantes decisiones sin contar con un consenso o un amplio apoyo parlamentario. En este contexto, algunas de las medidas adoptadas resultaron especialmente problemáticas. Los conservadores y la Iglesia aprovecharon esta falta de respaldo para continuar «la guerra escolar». A esta tensión ideológica hay que unir necesariamente las dificultades económicas que hubo de afrontar el Gobierno del primer bienio republicano, consecuencia de una crisis internacional. Esta fue, como ha señalado Pablo Martín Aceña, una «desafortunada coincidencia» que impidió que muchas reformas proyectadas pudieran llevarse a la práctica.⁴³

Tras los entusiasmos iniciales que despertaron en el magisterio las declaraciones de los nuevos responsables de Instrucción Pública, fueron apareciendo, al socaire del «día a día», no pocos problemas. Como una constante de nuestra historia de la educación, puede constatar, una vez más, que una cosa eran las intenciones, los decretos muy bien escritos e intencionados y otra bien distinta aportar soluciones al complejo mundo de la instrucción primaria española. El retraso educativo respecto a los países de nuestro entorno era evidente. Problemas económicos impidieron mantener la política de creación de escuelas y el aumento de sueldos al magisterio. No se solucionaron los problemas que el magisterio tenía planteados con el escalafón. Además surgieron dos grupos nuevos que fueron recibidos como una amenaza por los maestros que ya formaban parte del cuerpo del magisterio nacional: los maestros procedentes de los cursillos de selección profesional y los nuevos maestros que cursaron el Plan Profesional. Aunque no llegaron a ejercer durante el primer bienio republicano, y otros no lo harían oficialmente antes de la Guerra Civil, el anuncio de que ocuparían las plazas vacantes en las escuelas de nueva creación generó bastante malestar entre el magisterio. Algunas de estas críticas pueden apreciarse en las argumentaciones de Modesto Burillo, presidente de la Asociación de maestros del partido de La Almunia de Doña Godina (Zaragoza):

«Lo que sí tiene la juventud es optimismo, acometividad, y eso es más necesario en los pueblos donde la labor del maestro tiene más de social. Donde hay que luchar más con la miseria intelectual y económica de las que ningún gobierno procuró redimir.

Allí es donde hace falta la juventud luchadora, que renueve ideas, que gane para la causa de la democracia esos pueblos que cualquier aire los lleva aunque sea hasta el abismo de la barbarie. Esto es muy duro de conseguir y los que cumplieron su misión aun en contra de todos los prejuicios y ñoñeces, justo es que vayan al descanso de la capital, donde su labor es más escolar, más fácil y más descansada por la ayuda que les presta el ambiente».⁴⁴

Los problemas de los maestros limitados seguían existiendo. No se fusionaron los escalafones y, en algunos momentos, los problemas internos en el seno de un colectivo tan desunido se agravaron. Generoso Hernando acusaba a «los maestros viejos», a los del primer escalafón, de monárquicos y simpatizantes de la Iglesia: «Muchos de esos viejos e ineptos maestros, tildados de monárquicos, el 15 de abril no se exhibió

en sus escuelas el retrato de Alfonso XIII y el crucifijo no tardó muchos días en desaparecer de su sitio con dosel y todo. ¡Por algo olían a cera y exhibían en el ojal cintajos bicolores!».⁴⁵ Se quejaba este maestro del trabajo que costaba «introducir la República en el agro» y, a pesar de todo, no se reconocían los derechos de estos maestros para pasar al primer escalafón y no se les aumenta el sueldo. En los frecuentes artículos de este maestro en *La Educación* atacaba abiertamente a Marcelino Domingo por su política de fomento de bilingüismo y separatismo; por lo erróneo del Plan de Estudios de las Normales; por los cursillos de selección del magisterio, que consideraba como «las oposiciones más vergonzosas e indignas que registra la historia».

El desencanto que no fue una cuestión exclusiva del magisterio. También los intelectuales comprendieron que muchas de las expectativas que se habían creado con la proclamación de la República, encajaban difícilmente con las tensiones políticas cotidianas. Paul Aubert ha señalado que «quizá la disolución de la Agrupación al Servicio de la República, el 13 de octubre de 1933 (...), simbolice aquella desilusión de unos intelectuales bien intencionados frente a la realidad política, que volverían con sus artículos y sus conferencias a dirigirse a la opinión pública, pero abandonarían cualquier responsabilidad política».⁴⁶

El segundo bienio republicano fue, en muchos sentidos, la contrarreforma de las realizaciones de estos dos primeros años. La educación fue postergada respecto a otros intereses. El magisterio, a través de sus asociaciones profesionales y de la prensa profesional, expresó con contundencia su malestar en diversas ocasiones.

NOTAS

1. TUÑÓN DE LARA, Manuel: «Grandes corrientes culturales», en GARCÍA DELGADO, José Luis (Ed.): *Los orígenes culturales de la II República*. IX Coloquio de Segovia sobre Historia Contemporánea de España, dirigido por Manuel Tuñón de Lara. Madrid, Siglo XXI editores, 1993, p. 22.

2. JACKSON, Gabriel: *La República española y la Guerra Civil*. Barcelona, Editorial Crítica, 1986, 5.ª reimpresión, p. 25.

3. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977, pp. 65-67.

4. TUÑÓN DE LARA, Manuel: «Grandes corrientes culturales»..., op. cit., p. 4.

5. Entrevista a Cossío en *El Sol*, 10 de julio de 1931. Cit. en TUÑÓN DE LARA, Manuel: «La política cultural del primer bienio republicano: 1931-1933», en GARCÍA DELGADO, J. L. (Ed.): *La II República española. El primer bienio*. Madrid, Siglo XXI, 1987, p. 268.

6. *Revista de Pedagogía*, enero de 1932, N.º 121.

7. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República...*, op. cit., p. 21.

8. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República...*, op. cit., p. 33.

9. DÍAZ, Elías: *La filosofía social del krausismo español*. Madrid, Debate, 1989, p. 28.

10. CHEYNE, George J. G. (Introducción y edición): *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*. Zaragoza, Guara editorial, 1993, p. 19. Sobre los postulados pedagógicos de Joaquín Costa puede consultarse FERNÁNDEZ CLEMENTE, Eloy: *Estudios sobre Joaquín Costa*. Zaragoza, Prensas Universitarias, 1989; PUIG CAMPILLO,

A.: *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*. Valencia, F. Sampere, 1911, y JUAN BORROY, Víctor Manuel: «Joaquín Costa: el hombre y el educador», *Anales, Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, N.º 5, vol. I, pp. 97-108, 1997.

11. *Heraldo de Aragón*, 9 de febrero de 1932.

12. LLOPIS, Rodolfo: Acto de clausura de las Jornadas Pedagógicas celebradas en Zaragoza en 1932, en *Crónica de las Jornadas Pedagógicas organizadas por la Asociación de Maestros nacionales de los partidos de Zaragoza-Sos*. Zaragoza, Tipográfica M. Serrano, 1933, p. 186.

13. Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 24 de abril de 1931. *Colección legislativa de Instrucción Pública*, p. 125.

14. ORTEGA BERENGUER, Emilio: «La Reforma de la enseñanza en el primer bienio de la Segunda República», en GARCÍA DELGADO, José Luis (Editor): *La segunda República española. El primer bienio...*, op. cit., p. 285.

15. DOMINGO, Marcelino: *La escuela en la República. (La labor de ocho meses)*. Madrid, M. Aguilar editor, 1932, p. 49.

16. DOMINGO, Marcelino: *La escuela en la República. (La labor de ocho meses)...*, op. cit., p. 7.

17. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República...*, op. cit., p. 16.

18. *Revista de Pedagogía*, febrero 1932, N.º 122. El subrayado es mío. La nota continuaba señalando que «hay profesiones en las que las ideas políticas no tienen mucha importancia respecto a los que las ejercen, tales son, por ejemplo, las puramente técnicas, como la medicina o la ingeniería, etc. Pero hay otras de orden espiritual, como la justicia y la educación, que están íntimamente ligadas a la vida social y política de sus agentes».

19. *Revista de Pedagogía*, febrero 1932, N.º 122.

20. LLOPIS, Rodolfo: *Clausura de las Jornadas pedagógicas celebradas en Zaragoza en 1932...*, op. cit., p. 181

21. PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1986, 2.ª edición, p. 347. «Mientras desde 1922 a 1931 se crearon 8.665 plazas de maestros, es decir, un promedio anual de 962 maestros, el promedio de nuevas plazas de maestros es durante la República de 3.232 por año, a pesar del notable frenazo que el bienio radical-cedista representó para la nueva política educativa». La oferta de plazas para cubrir mediante los cursillos de selección profesional fue de 5.000.

22. *Revista de Pedagogía*, mayo de 1931, N.º 113.

23. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República...*, op. cit., p. 204.

24. *El Magisterio de Aragón*, 14 de julio de 1929, N.º 400.

25. *Revista de las Escuelas Normales*, enero de 1932. Cit. en MOLERO PINTADO, Antonio: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid, Santillana, 1977, p. 348. El subrayado es mío.

26. LLOPIS, Rodolfo: *Discurso de clausura de las Jornadas Pedagógicas celebradas en Zaragoza en Diciembre de 1932...*, op. cit., p. 187.

27. DOMINGO, Marcelino: *La escuela en la República. (La labor de ocho meses)...*, op. cit., p. 67.

28. Idem, p. 88.

29. Idem, p. 6.

30. PÉREZ GALÁN, Mariano: *La enseñanza en la Segunda República Española...*, op. cit., pp. 48-49.

31. *El Magisterio de Aragón*, 24 de abril de 1931, N.º 914.

32. MATO DÍAZ, Ángel: *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfa-*

betización y escolarización. Oviedo, Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Asturias, 1992, pp. 120-121.

33. «El Mitin del domingo», *La Educación*, 17 de junio de 1931, N.º 660, y «Por la Escuela, el niño y el maestros», *La Voz de Aragón*, 16 de junio de 1931.

34. GARCÍA DE MIGUEL, Mariano: «A los maestros del partido de Daroca», *La Educación*, 14 de diciembre de 1932, N.º 895. Mariano García de Miguel escribió, muchos artículos de adhesión y reconocimiento a la obra del Directorio. En este momento añade en su artículo: «es cierto que andamos un poco más satisfechos con democracia que sin ella; más esperanzados y bullangueros con los tres colores de nuestra bandera; que color, en resumen, es armonía y belleza».

35. ORÓS SERRANO, Pedro: *Mi vida (1893-1989)*. Ejemplar mecanografiado, p. 103.

36. *Crónica de las Jornadas Pedagógicas organizadas por la Asociación de Maestros nacionales de los partidos de Zaragoza-Sos...*, op. cit.

37. AZPIROZ PASCUAL, José María: *Poder político y conflictividad social en Huesca durante la II República*. Huesca, Ayuntamiento de Huesca, 1993, pp. 62-63.

38. SÁNCHEZ DE CASTRO, Miguel: *Manifiesto*. Ejemplar mecanografiado que puso a mi disposición el nieto de este maestro, Ramón Sánchez Ramón.

39. *Revista de Pedagogía*, febrero de 1932, N.º 122. Estas críticas, bien fundadas, cuando están hechas desde un medio «próximo al ministerio» se suavizan. Así, la nota de la *Revista de Pedagogía* prosigue: «No reprochamos, claro es, esta tardanza a nadie concretamente. Sabemos de sobra la carga que pesa sobre los hombros de los que dirigen el ministerio, y no quisiéramos abrumarles con agobios e impaciencias extemporáneas».

40. *Revista de Pedagogía*, mayo de 1932, N.º 125. «La dilación, la improvisación y el retraso llevan al ánimo de las gentes el desaliento, cuando no el malestar, y la República está obligada a acometer con entusiasmo y el fervor de los primeros momentos. De otro modo caeremos en la inercia y la rutina anteriores, y se producirá el alejamiento y la dispersión de fuerzas no del todo desestimables en estos momentos».

41. «La República española ha mostrado en el primer año de su existencia un interés por la Instrucción Pública como pocos países lo han hecho en los tiempos modernos. Ahora bien, si esto es cierto, no lo es menos que ese interés ha declinado algo en los últimos meses, por lo que a la primera enseñanza se refiere. Para convencerse de ello, no hay más que repasar las partidas del vigente presupuesto (...). En ellas se percibirá una mayor temperatura en la atención por la enseñanza universitaria y superior y una disminución en lo que afecta a la media y la primaria.

No conocemos muy bien las razones de este desplazamiento. Pero acaso podamos buscarlo en dos motivos. Primero, en la necesidad de atender a los grados de la enseñanza que no tuvieron tanta asistencia oficial en la primera etapa republicana. Segundo, en el hecho de desempeñar la cartera de Instrucción Pública un profesor universitario». En *Revista de Pedagogía*, junio de 1932, N.º 126.

42. *Revista de Pedagogía*, marzo de 1932, N.º 123.

43. MARTÍN ACEÑA, Pablo: «Economía y política durante el primer bienio», en GARCÍA DELGADO, José Luis (Ed.): *La Segunda República española. El primer bienio...*, op. cit., p. 123.

44. BURILLO, Modesto: «Ante un peligro. A todo el magisterio nacional y Asociaciones», *La Educación*, 10 de febrero de 1932, N.º 684. En junio de 1933, este maestro volvió a ocuparse de este tema en contra de la opinión de quienes pensaban que los cursillistas eran el magisterio del régimen, y que, por lo tanto, debían de ser colocados en las escuelas de Madrid. BURILLO, Modesto: «Otra intentona», *La Educación*, 28 de junio de 1935, N.º 918. También Antonio Laviña planteaba en la prensa el problema y la injusticia que suponía que a los alumnos del Plan profesional se les colocase con un sueldo de entrada de 4.000 pesetas, mientras que había unos 14.000 maestros —según sus cálculos— que no ganaban esta cantidad. Ani-

maba a iniciar una campaña en la prensa y en el seno de las asociaciones. Véase LAVIÑA, Antonio: «Los maestros del Plan Domingo. Un peligro evidente», *El Magisterio de Aragón*, 25 de junio de 1932, N.º 966.

45. HERNANDO, Generoso: «Lamentaciones jeremías improcedentes», *La Educación*, 9 de noviembre de 1932, N.º 890.

46. AUBERT, Paul: «Los intelectuales en el poder (1931-1933): Del constitucionalismo a la Constitución», en GARCÍA DELGADO, José Luis (Ed.): *La segunda República española. El primer bienio...*, op. cit., p. 230.



LA JUVENTUD Y EL EMPLEO EN CINCO VILLAS. UN RETO PARA TODOS

M.^a Azucena CALVO SANZ
Doctora en Ciencias de la Educación
Profesora-Tutora del Centro Asociado de la UNED de Calatayud

0. NOTA ACLARATORIA AL TEMA

Quiero presentar este año para la revista ANALES del Centro Asociado de Calatayud una charla que tuve el gusto de impartir a los alumnos/as de Bachillerato del IES. Reyes Católicos con motivo de las Jornadas Culturales 1999 y a la Asociación de Mujeres Monte Blanco, de Biota, el día 1 de mayo de 1999 y que ahora he adaptado un poco para poner en conocimiento de todos los lectores, que no son de la Comarca, la realidad concreta de Cinco Villas

1. INTRODUCCIÓN

He elegido el presente tema debido a que mi trabajo está centrado en jóvenes, tanto en las clases que imparto en el Instituto como las catequesis parroquiales, o incluso en las clases de la UNED, ya que cada vez el alumnado que tenemos se caracteriza más por ser joven.

Los jóvenes están en una edad difícil, pero a pesar de ello son importantes, entre otras, por las siguientes razones:

- Su peso demográfico, la juventud española actual comprende casi la cuarta parte del total de la población, aunque va decreciendo sistemática y rápidamente por el descenso de la natalidad.
- Su cierto protagonismo político y social que hace que sean noticia en los medios de comunicación.
- Por su cierto poder consumista que se refleja en el poder de consumo que tienen los jóvenes.

Principalmente nos interesa acercarnos a este grupo como fenómeno social y humano y descubrir su problemática y sus posibilidades en el momento en que vivimos.

La sociedad actual está inmersa en una competitividad desaforada, un individualismo exagerado, una fiebre exacerbada de producción y consumo, y los jóvenes piensan que si forman parte de ella, algo deben decir y hacer si no están de acuerdo con dichos valores mercantilistas.

Para centrar el tema comenzaré por dar unas breves pinceladas sobre distintos autores en relación con el tema que nos ocupa.

Reflexionando a Eric Fromm, recordamos:

«El hombre, como un engranaje de la maquinaria productiva, se convierte en una cosa y deja de ser humano. Pasa su tiempo haciendo cosas que no le interesan, con gente que no le interesa, produciendo algo que no le interesa; y cuando no está produciendo, está consumiendo».

o:

«Un nuevo espectro anda al acecho entre nosotros, y sólo unos pocos lo han visto con claridad. No se trata del viejo fantasma del comunismo o el fascismo, sino de un nuevo espectro: una sociedad completamente mecanizada, dedicada a la máxima producción y el máximo consumo de materiales y dirigida por máquinas computadoras (...). El hombre mismo, bien alimentado y divertido, aunque pasivo, apagado y poco sentimental, está siendo transformado en una parte por la máquina total».

Leyendo estos textos descubrimos las siguientes realidades:

- Estamos inmersos en una sociedad del consumo, que nos absorbe y hace que entremos en la misma realidad todos y en muchos aspectos: moda, comida, lugares de recreo y un sinfín de cosas más.
- Todo ello nos crea una sociedad deshumanizada e individualista, donde cada uno va a lo suyo sin contar con los que nos rodean y sin prestar nuestra ayuda a quien la necesita. Somos competitivos y sólo luchamos por superar a los demás.
- Todo se hace de prisa, pero sin hacer nada importante, *«siempre vamos corriendo y nunca llegamos a ninguna parte».*
- Estamos ante una sociedad mecanizada, que en muchas ocasiones nos inutiliza, realizan nuestro trabajo sin darnos cuenta; pero, ¿qué pasa cuando no funcionan?, ¿qué podemos hacer?, ¿sabemos solucionar los problemas que nos plantean las máquinas? Todos estos interrogantes y otros nos atormentan y muchas veces no hallamos solución para ellos.
- Esta realidad nos proporciona unas características en las personas que nos definen e identifican: Divertidos, Pasivos, Apagados, Desmotivados...

Todo esto nos debe cuestionar sobre lo que somos y lo que hacemos en la vida, cada uno en el lugar que ocupamos o en el trabajo que desarrollamos.

El informe de la UNESCO «La educación encierra un tesoro», de Delors, sienta los cuatro pilares para la educación a lo largo de la vida, en la que descubrimos cómo las grandes cosas que podemos hacer como personas y mientras nos formamos, que es *siempre*:

*«Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: **aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para parti-*

*cipar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio».*

Un tema que preocupa a la sociedad entera y tiene muy difícil solución es el fracaso escolar de los jóvenes. Y cuando nos proponemos combatirlo no podemos olvidar en el mismo informe de Delors:

«El fracaso escolar afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos estén más expuesto a él, es en cualquier caso una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos...».

Pero no nos asustemos, debemos actuar:

«Detectando en los alumnos jóvenes las desventajas que padecen, vinculadas a menudo al ambiente familiar; y adoptar luego medidas de discriminación positiva hacia los que tienen más dificultades. Habrá que evitar cualquier tipo de segregación respecto a los alumnos que sigan una escolaridad tradicional. Las posibilidades de alternar la escuela con la empresa permiten, por otra parte, una mejor inserción en el mundo laboral. Todo esto debería, ya que no suprimir; al menos limitar significativamente los abandonos de los estudios y la conclusión de éstos sin cualificaciones y competencias reconocidas».

La sociedad actual es muy dinámica y sobre todo las ciencias aplicadas y la innovación tecnológica están generando un movimiento social nunca visto en la historia de la Humanidad. Todo ello trae consigo cambios en aspectos fundamentales de la persona, puesto que se trastocan valores y normas sociales sobre las que nos regimos en nuestra vida diaria. A causa de este desarrollo y de no prever las consecuencias que puede acarrear, un alto número de individuos queda excluido del progreso social y se ve en la necesidad de sobrevivir más que convivir como ciudadanos de derecho.

2. LA JUVENTUD

Debemos indicar que la mayoría de los estudios realizados sobre juventud, entienden por joven la persona comprendida entre los 15 y los 30 años, si bien es cierto hay muchos informes y estudios que ya hablan de joven como el comprendido entre 15 y 24 años de edad.

«Juventud, divino tesoro», es la época de la vida más bonita y gratificante, se tiene todo por delante, es alegre, activa, y, sin embargo, en muchas ocasiones se la ve como la gran pesadilla de los mayores; no nos fiamos de ellos, nos molestan, sólo traen con ellos problemas, son rebeldes, contestan, no estudian, pero pocas veces nos cuestionamos ¿por qué pasa todo esto?, ¿son todos iguales?, etc.

Los jóvenes representan el porvenir de un país, su capital humano forjará la sociedad del mañana, ellos serán los gobernantes y trabajadores del país, hoy deben prepararse para llegar a su meta siendo los mejores, pero los mejores en todo (en cuanto a personas y a profesionales se refiere).

Si nos fijamos en los valores de los jóvenes, siempre que se les pregunta por su escala de valores responden de la siguiente manera: Familia, Salud, Dinero y Diversión. Es curioso que muchas veces especifican entre familia y casa familiar, no de forma excluyente sino complementaria. La Familia es la institución que, en general, más valoran nuestros jóvenes.

Es cierto que no hay una única escala de valores, pero, en general, nos podemos quedar diciendo que habría una escala de valores para jóvenes y otra escala de valores para adultos, que además, en muchas ocasiones, no tienen nada en común. Esto lo debemos valorar y reflexionar todos, pues la situación ideal sería conjugar los valores de ambas escalas, que los padres acepten e incorporen como buenos nuevos valores y que los hijos acepten en su vida los valores heredados, y de esta forma se consiga un equilibrio en el que de forma alguna se pierdan valores, hecho que en la sociedad actual parece que sí está ocurriendo, y se han perdido valores importantes como el esfuerzo o el sacrificio.

Los jóvenes, como el resto de personas, tienen defectos y cualidades, pero, en mi opinión, debemos valorar lo positivo que tienen, potenciarlo (actividades, trabajo, darles posibilidades, encomendarles tareas, involucrarles en las decisiones y en la vida misma) y si no olvidarnos de los defectos, sí, no tomarlos demasiado en cuenta, como recordatorio continuo, que en muchas ocasiones tiene un efecto negativo entre los jóvenes creando situaciones de conflictos en los ámbitos familiares y educativos.

Es muy importante el dotar de responsabilidad a los jóvenes, muchas veces les damos todo resuelto, y ello les anula, de alguna forma, como personas y los convierte en «autématas» que ejecutan las órdenes que les enviamos. Les debemos ayudar a ser ellos mismos y a resolver los problemas o pruebas que la propia vida les vaya marcando.

Es conveniente transmitirles, siempre en positivo, las obligaciones que tienen: estudiar o trabajar y vivir (cumplir una obligación, divertirse, alimentarse, comprometerse con la sociedad, etc.), a la vez que exigirles respuestas adecuadas. Cuando hacen algo mal y no lo saben se lo tenemos que advertir o corregir, si es caso. No podemos admitir todo lo que ellos quieren y mucho menos resolverles la vida. Como educadores que somos, tenemos la obligación de preparar y educar a los jóvenes para vivir en el mundo que tenemos y luchar por hacerlo cada vez un poco mejor, en el que no haya tantas diferencias y divisiones y en el que se respire la paz de verdad, sin guerras ni armas.

Tienen grandes dificultades, además del fracaso escolar generalizado, que no podemos olvidar y que incluso nos debemos involucrar en su resolución:

- *El empleo*: son pesimistas, piensan que nunca van a trabajar, les preocupa en primer lugar el sueldo que van a tener (que al principio me parece lo menos importante), no saben lo que quieren ni lo que les gusta; estudian, pero sin tener clara la meta hacia dónde van, y al final realizan los estudios que la Administración les propone. No planifican ni organizan su vida con unas metas a conseguir; generalmente, van salvando los obstáculos según aparecen. En la Comarca de Cinco Villas, donde realizo el estudio, no existe demasiado

paro, pero sí es cierto que existen muchos trabajos que son «pan para hoy y hambre para mañana» sin ninguna seguridad de estabilidad y continuidad.

- *Están inmersos en una sociedad falta de referentes*, tanto por parte de la familia (que se está convirtiendo en una fonda) como de la propia sociedad (individualista, machista y que parece desfavorecer a los jóvenes). Muchas veces criticamos a los jóvenes que abandonan o no actúan como deberían (respondiendo a la educación recibida), pero si lo analizamos bien, llegaremos a la conclusión de que no tienen a quién seguir o a quién imitar o acercarse; los adultos no somos, en muchas ocasiones, referente alguno para ellos.
- *Sólo viven para la marcha*, todo lo condicionan a ello, viven cinco días pensando en los dos del fin de semana, situación que empeora cuando hay un puente o son fiestas. Rompen la rutina de la semana sólo con la rutina del fin de semana; muchas veces, durante horas están reunidos pero no hablan, cada uno va a lo suyo, pero al final, su respuesta es que lo han pasado fenomenal.
- *Tienen muchos vicios*: tabaco, alcohol, ¿drogas fuertes?, música (ya no es un hobby), no controlan las situaciones en muchas ocasiones... Desde muy pequeños (preadolescentes) fuman y beben grandes cantidades, principalmente los fines de semana, igualándose o superándose las chicas a los chicos.

Las máximas preocupaciones son: tener un trabajo (para manejar dinero) y divertirse. No tienen aspiraciones a largo plazo y VIVEN el presente «a tope», por si se mueren. Cuando les hablas de estudiar siempre responden de la misma manera: «Sí, estudiar toda la juventud, y luego te mueres y ¿qué?». Como educadores nos debemos plantear el inculcarles el verdadero sentido de la cultura, las tradiciones y la forma de vivir sabiendo resolver los problemas que nos van acechando, pues de todos es sabido que nadie regala nada, lo tenemos que conseguir.

Nuestra aportación

- Tanto padres como educadores debemos guiar y apoyar a los jóvenes.
- Hacerles ver la realidad de las cosas: estudios, trabajos...
- Exigirles en la medida en que nos exigimos a nosotros mismos en nuestras responsabilidades.
- Ayudarles a discernir entre lo que les es necesario, o les interesa y lo que no.
- Orientarles de verdad: enseñarles a buscar trabajo, elegir estudios...
- Exigirles formación y educación, son necesarias para el mundo laboral.
- Educarles en valores humanos: tolerancia, respeto... y cristianos si lo son.

3. LA COMARCA DE CINCO VILLAS

Comarca zaragozana que se extiende entre los ríos Gállego y Aragón, desde la Canal de Berdún hasta el curso del Ebro; integrada tradicionalmente por los términos aglutinados en torno a Sos del Rey Católico, Uncastillo, Sádaba, Ejea de los Caballeros y Tauste. La parte septentrional de la Comarca comprende los relieves montañosos pertenecientes a las sierras exteriores pirenaicas (puerto de Sos y sierra de Santo Domingo); un suave plano inclinado enlaza la zona montañosa con las tierras meri-

dionales de la depresión, en la cual predomina la llanura y en la que únicamente los relieves tabulares de las Bardenas Reales y los montes de Castejón se alcanzan por encima de las llanuras de erosión labradas por los ríos Arba de Biel y Arba de Luesia.

Su clima es mediterráneo, matizado por la altitud y por la continentalidad. Precipitación en torno a los 500 mm., en la mayor parte de la Comarca, más abundantes en la zona montañosa e inferiores en la tierra llana. Temperaturas altas y contrastadas, con excepción de los relieves montañosos. Importante déficit en el agua que las tierras reciben, que los modernos regadíos tienden a paliar.

Las posibilidades agrícolas de la zona hicieron de las Cinco Villas un espacio dominado por la agricultura cerealista, donde más de la mitad del territorio está cultivado. Escasa vegetación natural, con restos de encinas y coscojas en cerros aislados, ribazos y laderas de pendientes, acompañados de matorrales de enebros, sabinas, jaras y pequeños bosques de pino de Aleppo y Laricio, este último en las sierras exteriores pirenaicas. Algo más de 10.000 ha. de pastizales son el soporte de una ganadería extensiva y en regresión, que no tiene el esplendor ni la importancia de siglos anteriores.

El Plan Bardenas-Alto Aragón ha supuesto la principal transformación de la Comarca. Las aguas del río Aragón, embalsadas en el pantano de Yesa y derivadas a través del Canal de Bardenas, han cambiado la población; con el regadío las tierras son más ricas y los cultivos diferentes: hortalizas, maíz, girasol...

La llegada del agua ha supuesto, además, el asentamiento de la población, creándose los pueblos de colonización que en la comarca son: Alera, Bardenas, El Bayo, Pinsoro, Sabinar, Sancho Abarca, Santa Anastasia, Santa Engracia y Valareña. Todo esto ha supuesto un incremento de la renta para el conjunto de la Comarca; no obstante, los beneficios de la puesta en riego no han dado las posibilidades de incremento económico que cabría esperar, en parte por el deficiente reparto que se hizo de las zonas regadas, y fundamentalmente por no haberse transformado al mismo tiempo los procesos de comercialización de los productos agrícolas, ni la integración de las diferentes actividades propias de la agricultura, ni de la agricultura con la industria.

La industria se concentra en Ejea de los Caballeros, con su polígono industrial de Valdeferrín, y Tauste. El número de industrias instaladas es pequeño y de reducidas dimensiones. Tanto en Ejea como en Tauste predominan los centros de industria de maquinaria agrícola, mientras que es muy escasa, principalmente en Ejea, la industria transformadora de los productos del campo; alguna importante que hay se ha trasladado ahora a La Rioja como es el caso de Heinz Ibérica.

A pesar de los regadíos, el conjunto de la Comarca ha perdido población en lo que va de siglo:

Tabla 1. N.º habitantes en comarca de Cinco Villas en varias décadas del siglo XX

| AÑOS | Principio s. XX | 1975 | 1986 | 1996 |
|----------------|-----------------|--------|--------|--------|
| N.º HABITANTES | 37.482 | 36.472 | 34.320 | 28.943 |

La comarca tiene por cabecera Ejea de los Caballeros y comprende además los siguientes municipios: Biota, Luna, Sádaba, Castiliscar, Tauste, Uncastillo, Erla, Lue-

sia, Pradilla de Ebro, Asín, Biel, El Frago, Layana, Orés, Valpalmas, Ardisa, Murillo de Gállego, Piedratajada, Santa Eulalia de Gállego, Fuencalderas y Puendeluna; la otra parte de la Comarca, la correspondiente a Sos del Rey Católico, se la relaciona por cercanía e intereses a Sangüesa.

En la actualidad, la mayor parte de la Comarca está concentrada en Mancomunidades:

Tabla 2. Pueblos de la comarca de Cinco Villas agrupados en Mancomunidades

| Altas Cinco Villas | Clarina de Cinco Villas | S. Luna/Las Pedrosas | Bajas Cinco Villas |
|---------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|
| Biel | Sádaba | Sierra de Luna | Ejea de los Caball. |
| Fuencalderas | Layana | Las Pedrosas | Tauste |
| Castiliscar | Biota | | |
| Isuerre | | | |
| Lobera de Onsella | | | |
| Longás | | | |
| Navardún | | | |
| Los Pintanos | | | |
| Sos del R. Católico | | | |
| Uncastillo | | | |
| Undúes de Lerda | | | |

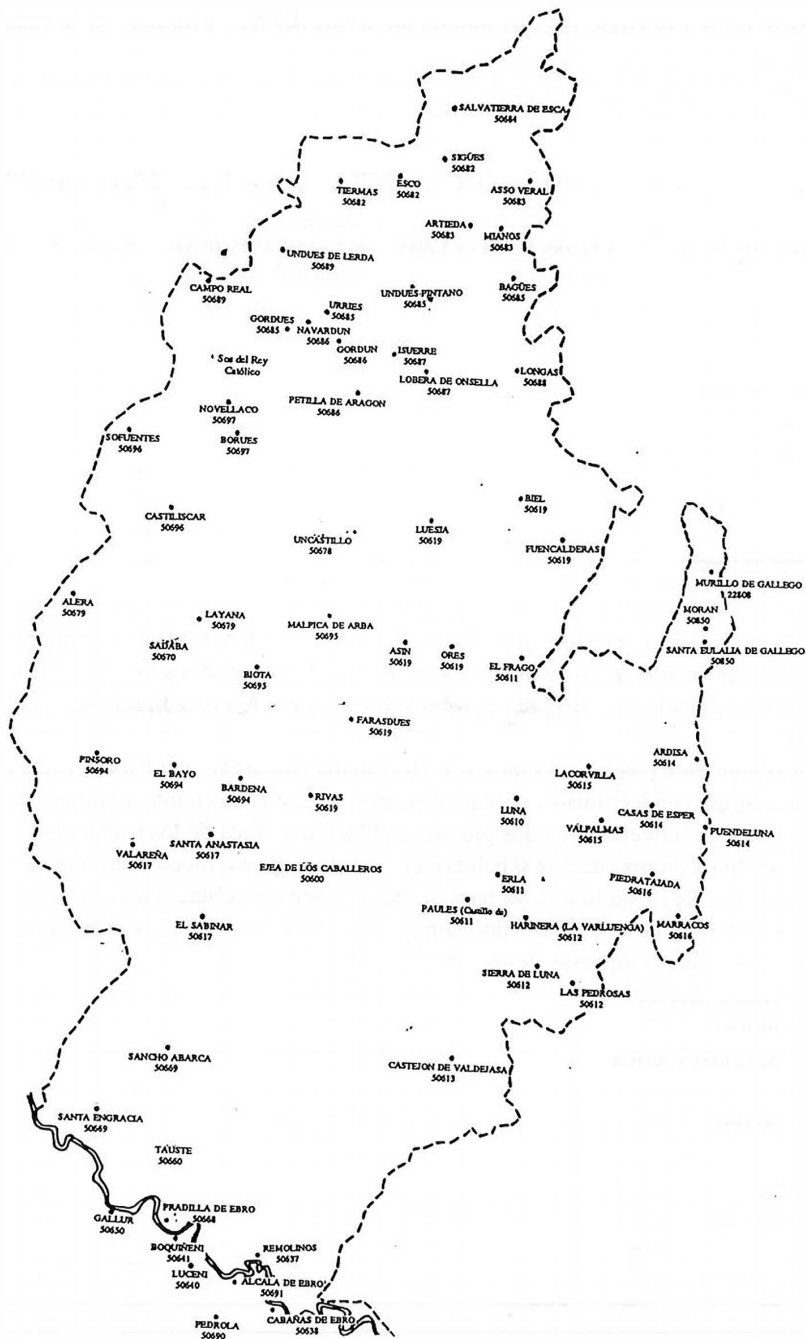
Esta organización permite acercar mayores servicios a poblaciones pequeñas. Los servicios que se presta normalmente son: Recogida de residuos sólidos, Educación Permanente de Adultos, Brigada de obras y servicios, Asesoramiento técnico urbanístico...

En la siguiente página podemos ver, en el mapa comarcal, que Cinco Villas es una Comarca amplia en territorio y poblaciones, pero pequeña en cuanto a número de habitantes. Éstos se concentran en dos grandes poblaciones: Ejea de los Caballeros y Tauste, siguiéndole con más de 1.000 habitantes, Sádaba y Biota; luego están Luna, Uncastillo y Sos del Rey Católico, y ya para acabar el resto de poblaciones, que muchas no llegan a 50 habitantes durante el año, aunque en verano aumenten considerablemente.

Las principales empresas de la comarca son:

- Heinz Ibérica
- Indesa
- Sarplast Ibérica
- Conservas el Arba
- Acoga
- Tenías
- Cárnicas Cinco Villas
- Mondecab
- Piensos Cinco Villas
- El León
- Hormigones Cinco Villas
- Albur Cooperativa
- Cooperativas agrícolas

Mapa 1. Comarca de Cinco Villas



- Talleres mecánicos
- Granjas: cerdos, pollos
- Criadero de ranas
- Herdesa
- Turismo Rural

Todas estas empresas, y en general las de la Comarca, se dedican principalmente a las siguientes actividades industriales: alimentación, maquinaria agrícola, productos agrícolas, maderas y cableado; como lo podemos ver en el siguiente mapa y comparado con el resto de comarcas aragonesas, donde queda reflejada la situación bastante favorable para la Comarca de Cinco Villas que ahora nos ocupa.

Mapa 2. Mapa Aragón en el que se distribuyen las actividades industriales de las Comarcas



Sectores económicos de la comarca

| Sectores económicos | Porcentaje en % |
|---------------------|-----------------|
| SERVICIOS | 28,8 |
| AGRICULTURA | 37 |
| CONSTRUCCIÓN | 13,4 |
| INDUSTRIA | 20,4 |
| ENERGÍA | 0,4 |

La máxima concentración de industria de la Comarca se halla situada en los dos grandes núcleos de habitantes: en Ejea de los Caballeros, población en la que se sitúa en polígono industrial de Valdeferrín; en Tauste, que existen dos tipos de polígonos: Zona industrial del Ayuntamiento y suelo industrial del Ayuntamiento. En Sádaba existe también suelo industrial del Ayuntamiento.

Si vemos esto reflejado en el siguiente mapa comparativo de las comarcas aragonesas, nos daremos cuenta que, salvo Zaragoza capital y cercanías, somos una de las comarcas más favorecidas de Aragón.

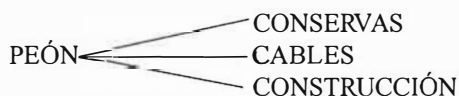
Mapa 3. Distribución de polígonos y suelo industrial de las comarcas aragonesas



4. EL EMPLEO

Las demandas de empleo en la zona no son las más adecuadas, a pesar de ser una Comarca con un no alto índice de paro; tenemos a muchas personas que todavía están buscando su primer empleo y personas que en edad intermedia, 45-50 años, por diversas causas están en desempleo y con grandes dificultades de colocación.

Las verdaderas demandas registradas en el INEM de Ejea de los Caballeros son:



ESPECIALIZADOS: Con carrera, bastantes posibilidades, aunque a veces fuera o lejos de la Comarca.

ADMINISTRATIVOS: Mínima posibilidad de colocarse en el momento actual.

TURISMO: Posible, principalmente en la zona de la Mancomunidad de Altas Cinco Villas.

JÓVENES: Posibilidad de crear empresas y cooperativas tras haber tenido un proceso de formación en Escuelas Taller o Casas de Oficios. En este momento es muy difícil encontrar posibles alumnos para esta formación, puesto que está en marcha en la Comarca desde hace años y la mayor parte de nuestros jóvenes menores de 25 años ya han cursado uno o dos años estos estudios-formación.

MAYORES: Talleres ocupacionales para mayores de 25 años de un año aproximado de duración con formación y trabajo relacionado, con contratos especiales. Se implantarán en breve.

Tabla 3. Activos parados en los municipios de la Oficina de Empleo de Ejea, correspondiente a enero de 1999

| Localidad | Hombres | Mujeres | TOTAL | H < 25 | M < 25 | T < 25 |
|-------------------|---------|---------|-------|--------|--------|--------|
| Ardisa | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Artieda | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Asín | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Biota | 28 | 20 | 45 | 4 | 3 | 7 |
| Castiliscar | 6 | 2 | 8 | 1 | 0 | 1 |
| EJEA | 213 | 308 | 521 | 60 | 64 | 124 |
| Erla | 6 | 1 | 7 | 1 | 0 | 1 |
| El Frago | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| Isuerre | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Layana | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lobera de Onsella | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Luesía | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 |
| Luna | 9 | 7 | 16 | 0 | 1 | 1 |
| Murillo | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Navardún | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |

| Localidad | Hombres | Mujeres | TOTAL | H < 25 | M < 25 | T < 25 |
|------------------|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Orés | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Pedrosas | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Pintanos | 3 | 1 | 4 | 1 | 0 | 1 |
| Pradilla Ebro | 10 | 8 | 18 | 1 | 2 | 3 |
| Sádaba | 18 | 25 | 43 | 3 | 5 | 8 |
| Salvatierra | 6 | 2 | 8 | 2 | 0 | 2 |
| Sta. Eulalia | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sierra Luna | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Sigüés | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| Sos | 5 | 7 | 12 | 0 | 1 | 1 |
| Tauste | 74 | 131 | 205 | 16 | 22 | 38 |
| Uncastillo | 5 | 7 | 12 | 0 | 0 | 0 |
| Undués Lerda | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Urriés | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Valpalmas | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Biel Fuenc. | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Comarca | 402 | 531 | 933 | 92 | 99 | 191 |
| Calatayud | 202 | 462 | 664 | 33 | 89 | 122 |
| TOTAL | 604 | 993 | 1597 | 125 | 188 | 313 |
| Zaragoza | 9.265 | 17.066 | 26.331 | 1.729 | 3.534 | 5.263 |

Fuente de información: Oficina del INEM de Ejea de los Caballeros, marzo de 1999.

Si nos fijamos en la tabla descubrimos los siguientes aspectos de interés:

- Las poblaciones de mayor número de habitantes: Ejea, Tauste, Sádaba, Biota y Luna, dentro de la Comarca de Cinco Villas, son las poblaciones que mayor número de desempleados poseen, si bien es importante recoger que el número de desempleados en la zona de menos de 25 años es bastante bajo; también cabe destacar que la mujer, que ha tardado mucho en incorporarse al mundo laboral, eleva en número el desempleo.
- Si nos comparamos con otras comarcas (cabecera de comarca), Calatayud por ejemplo, la diferencia de desempleados es considerable, muy elevada en Calatayud con respecto a Ejea. En total, mayores de 25 años hay en Calatayud 664 mientras que en Ejea hay 521; en cuanto a menores de 25 años la diferencia es prácticamente inexistente: 122 en Calatayud frente a 124 en Ejea. Sí que cabe destacar en ambas poblaciones que es mayor el número de desempleadas que de desempleados. En Calatayud es sangrante el que exista doble cantidad de mujeres de 25 años desempleadas que hombres en la misma edad.
- Las poblaciones pequeñas tienen un desempleo prácticamente nulo, principalmente en cuanto a jóvenes se refiere, pero también es verdad que prácticamente no existen jóvenes en dichos núcleos, ni en desempleo ni con puesto de trabajo.
- Esta lectura nos debe hacer reflexionar sobre el trabajo en la Comarca; hoy más que nunca se puede decir eso de que «el que no trabaja es porque no quiere», pero también es verdad que mucho del trabajo existente es puntual y del

momento, como es el caso de las cooperativas de cableado, que atraen a los jóvenes, pero ellos mismos reconocen que ese puesto de trabajo no tiene gran estabilidad o seguridad de continuidad. ¡Ojalá dure!, pues en estos momentos tenemos un número considerable de personas, jóvenes y adultos, en estos puestos de trabajo.

- Si comparamos los datos de la Comarca y Calatayud con los de Zaragoza, descubrimos que la capital nos supera con diferencia, y se sigue apreciando que el número de mujeres desempleadas es muy superior al de hombres en las mismas edades; en la ciudad de Zaragoza es prácticamente el doble en las dos edades registradas.

A estos datos reales de la Comarca debemos añadir la información recogida sobre la oferta y la demanda genéricas de empleo en la zona. Ámbito de Ejea de los Caballeros en período de 1/1/98 a 31/12/98. La última columna de la tabla recoge la demanda existente a 1 de enero de 1999, que la relaciona con los puestos ocupados en el año anterior.

Tabla 4. Ocupaciones ofertadas y demandas

| N.º | Ocupación | Ptos. | % | Demanda |
|-----|------------------------------|-------|------|---------|
| 1 | PEÓN DE CONSERVAS | 207 | 33,2 | 456 |
| 2 | PEÓN DE CABLES | 109 | 17,4 | 174 |
| 3 | PEÓN DE CONSTRUCCIÓN | 62 | 9,7 | 220 |
| 4 | ALBAÑIL | 44 | 7 | 69 |
| 5 | TRABAJADOR FORESTAL | 28 | 4,4 | 51 |
| 6 | PEÓN AGRÍCOLA | 17 | 2,6 | 62 |
| 7 | CONDUCTOR DE CAMIÓN | 12 | 1,9 | 52 |
| 8 | PODADOR | 10 | 1,6 | 0 |
| 9 | PEÓN INDUSTRIA DE METAL | 10 | 1,6 | 42 |
| 10 | EMPLEADO ADMINISTRATIVO | 8 | 1,2 | 252 |
| 11 | DEPENDIENTE DE COMERCIO | 6 | 0,9 | 252 |
| 12 | LIMPIADORA | 6 | 0,9 | 153 |
| 13 | CAMARERO | 6 | 0,9 | 71 |
| 14 | PEÓN INDUSTRIA MANUFACTURAS | 6 | 0,9 | 284 |
| 15 | PROFESOR DE DE. DE ADULTOS | 5 | 0,8 | 7 |
| 16 | VIGILANTE | 4 | 0,6 | 22 |
| 17 | CONDUCTOR AUTOBÚS | 4 | 0,6 | 10 |
| 18 | CARPINTERO | 4 | 0,6 | 26 |
| 19 | SOLDADOR | 4 | 0,6 | 12 |
| 20 | PEÓN DE GANADO PORCINO | 3 | 0,4 | 14 |
| 21 | PEÓN INDUSTRIA QUÍMICA | 3 | 0,4 | 7 |
| 22 | FONTANERO | 3 | 0,4 | 8 |
| 23 | CAJERO DE COMERCIO | 3 | 0,4 | 64 |
| 24 | CONDUCTOR DE GRÚA | 3 | 0,4 | 1 |
| 25 | TÉCNICO ADMINISTRATIVO | 3 | 0,4 | 50 |
| 26 | ELECTRICISTA | 3 | 0,4 | 1 |
| 27 | MECÁNICO MAQUINARIA AGRÍCOLA | 2 | 0,3 | 1 |
| 28 | CANTERO DE CONSTRUCCIÓN | 2 | 0,3 | 7 |

Fuente: Oficina del INEM de Ejea a marzo de 1999

- Viendo la tabla anterior nos fijamos que la máxima posibilidad de empleo, hoy por hoy en la Comarca de Cinco Villas, es de Peón de conservas, de cables o de construcción; existe mucha demanda, pero es cierto que durante 1998 han existido bastantes puestos de trabajo.
- El gran problema de empleo está centrado en administrativos y empleados de comercio, que habiendo gran demanda, durante 1998 sólo se colocaron ocho y seis respectivamente.
- La posibilidad de empleo en el ámbito turístico queda reservado fundamentalmente para la zona de la Mancomunidad Altas Cinco Villas, donde ya se van dando pasos en turismo rural (casas de turismo rural en Sos y Uncastillo), albergues (Uncastillo y en breve se abrirá el de Sos).

En la parte norte de la Comarca existe un Plan Europeo LEADER II que a través del CIDER Prepirineo organiza actividades culturales contribuyendo así a la ejecución de un programa global de desarrollo, como es el caso en 1998 del Museo de Arte Sacro, Centro de Arte Religioso del Prepirineo, situado en la iglesia de San Martín de Tours, de Uncastillo.

5. UN RETO PARA TODOS

Quiero centrar este apartado de mi intervención en unos aspectos que yo deduje de una charla a la que asistí para profesores cristianos titulada «Retos al profesor del Tercer Milenio» dentro del bloque de trabajo. Una Civilización en la Paz, III fase curso 1998/99, y en la que yo he realizado diferentes adaptaciones y he reflejado mi opinión sobre la realidad tratada. La charla la impartió el profesor titular de Psiquiatría doctor José Civeira Murillo.

Estamos en este momento frente a un gran avance tecnológico; en muy poco tiempo la mayor parte de nuestros alumnos navegará por las «autopistas de la información» y a una velocidad de vértigo; no obstante, se dará la gran paradoja de que los alumnos con grandes destrezas en nuevas tecnologías no sabrán ni multiplicar ni, en ocasiones, leer y, por tanto, entender lo que leen. Tendremos gran cantidad de alumnos que no conocerán ni manejarán las áreas instrumentales.

Nos encontramos ahora, pues, ante una nueva cultura, nuevos cerebros y, por lo tanto, nuevas personas.

Por ser la era de la tecnología por excelencia, necesitamos técnicos, pero ¿qué pasa con los profesores?, ¿son necesarios?, ¿imprescindibles? o ¿sustituibles por máquinas? En la respuesta debemos ser más tajantes que nunca: somos IMPRESCINDIBLES; en ocasiones seremos el ÚNICO REFERENTE HUMANO con el que cuenten muchos alumnos.

El profesor del siglo XXI será un agente de salud de primera magnitud, será el que guiará y acompañará en el desarrollo y evolución de los niños estudiados, diagnosticados y tratados.

Hoy, ya nos estamos encontrando con alumnos, muchos, que están con angustias, tristes y con ansiedad. Todo esto influye negativamente en su aprendizaje, en su conducta y, por tanto, en su desarrollo integral como persona.

También nos estamos encontrando en este momento con un profesorado enfermo, envejecido, de mal humor; en definitiva, «quemado».

No nos falta tampoco un cada vez más elevado absentismo escolar, muchos alumnos que están solos, gran heterogeneidad de alumnos, familias desarraigadas y desestructuradas, alumnos que se «saltan» fases o etapas del desarrollo.

Nos enfrentamos a niños aburridos, pasotas, violentos. Los lunes, los alumnos en Zaragoza han vivido acontecimientos «impresionantes»: borracheras, de ellos o de personas cercanas a ellos; violencia juvenil, drogadicción, muchas horas fuera de casa, reyertas callejeras, estancia en las urgencias de los hospitales, muchas horas al frente de la televisión con programas violentos o no adecuados para su edad y conocimientos, que les impiden aceptar el aprendizaje y conocimientos transmitidos por los profesores y otros compañeros.

Un ejemplo concreto: Boston, un instituto con altos niveles de mala conducta, indisciplina, intervención de la policía en varias ocasiones, absentismo de alumnos, algunos de ellos, varios días desaparecidos de sus hogares; tras el estudio durante varios años (3) se encontró una gran CAUSA: NO TIENEN REFERENTES HUMANOS EN LA FAMILIA, son niños que aunque viven con sus progenitores, no tienen comunicación con ellos, no se ven; en definitiva, no existe convivencia familiar.

La conclusión a la que se llegó es: descubrir al profesor y su presencia, que conduce el aprendizaje de los alumnos como referente humano. La presencia de los padres en los centros escolares tiene siempre repercusión positiva en el rendimiento de los alumnos.

El objetivo prioritario con todo lo que estamos viviendo es: Dirigir los cambios antes que cerrarse a ellos. El profesor quedará, pues, definido como agente de salud de primera magnitud.

La realidad es la siguiente:

- Uno de cada cinco escolares a principios del XXI tendrán trastornos mentales antes de los 14 años.
- La presencia de psiquiatras en los centros será necesaria, pero si bien el médico estudia, diagnostica y trata, es el profesor el agente que sigue y acompaña al alumno.
- Datos: Las enfermedades mentales controladas hasta ahora como retraso en lengua oral y escrita, retraso en matemáticas o dificultades, van a pasar a un segundo plano, siendo mucho más importantes y difíciles de corregir las siguientes: fobias escolares, ansiedad, trastornos de conducta, déficits de atención, depresiones, drogadicción, trastornos alimenticios, retrasos mentales (que serán curables).

Será necesaria en la escuela una interconsulta comprendida por agentes médicos, sociales y educativos.

La atención a la diversidad comprende:

- **Educación especial:** Atención a las necesidades individuales, de forma característica y con toda la especificidad que ello lleva consigo.
- **Integración:** Siempre que el alumno sea capaz de conseguir los objetivos mínimos, es importante integrarlo en el grupo ordinario, con las adaptaciones curriculares significativas necesarias.
- **Educación compensatoria:** Es un programa (adaptado) en el que se entrelazan la enseñanza ordinaria y normalizada con la enseñanza individualizada.

- **Programas de Garantía Social:** Son programas elaborados para los alumnos que no han alcanzado los objetivos de Secundaria y, por lo tanto, no se han titulado. Estos programas no titulan, certifican y preparan para el mundo laboral (de forma muy elemental).

En la atención a la diversidad debemos destacar siempre las características individuales de los alumnos; nos encontraremos alumnos con distintas capacidades, diferentes motivaciones, distintos equilibrios personales y, en definitiva, alumnos con diferente nivel de salud.

Es muy importante destacar en la integración la riqueza de la diversidad de alumnos: minusvalías, enfermedades, distintas formas de ser, distintas situaciones y contextos, diferentes culturas, etc., y su gran capacidad de desenvolverse con sus propias realidades y dificultades. Ejemplo: Colegio Público Vázquez de Mella, de Madrid, 100 alumnos de diferentes etnias.

También, junto a esta realidad nos encontramos con una diversidad enferma:

- **Afectiva:** Alumnos con dificultades afectivas, suelen ser conflictivos en las aulas.
- **Conductual:** La mayor parte de los problemas de disciplina que presentan los alumnos tienen detrás el factor familia con dificultades.
- **Distocia social:** Desarraigo familiar es la gran causa de muchos problemas de comportamiento y disciplinares.

El aula será referente de orden y estudio. Por lo cual deberá:

- **Enseñar a mejorar los propios sentimientos:** Ayudar a las personas a ser capaces de desarrollar sus propias capacidades y ser auténticas personas.
- **Ayudar a las familias:** La participación de los padres en el centro escolar influye en el rendimiento positivo académico de los alumnos.

Nota: El 20% de las familias tienen las siguientes características:

- **Incomunicación:** Viven juntos, pero hablan poco, prácticamente no conviven.
- **Convivencia atípica:** Viven en el mismo lugar físico, pero no se ven, o en momentos puntuales, comidas, etc.
- **Mediatizada:** Por el trabajo, viajes y consumo que dificultan la comunicación y convivencia entre los miembros de la familia.

Con toda esta realidad, el profesor será la única referencia positiva de muchos escolares y tendrá como misión, además de las funciones propias del profesor, las siguientes:

Enseñar a solucionar los problemas: Deberá ser guía real de los alumnos y ayudarles en sus tareas escolares y personales. Darles pautas, y enseñarles a vivir el momento que les toca y resolver las situaciones con las que se encuentren.

Ayudar a vivir con adultos: Hoy más que nunca nos debemos ocupar de los alumnos en su propio ambiente, enseñarles a tratar con los demás: vocabulario, expresiones, saber estar a la altura de las circunstancias, etc.

Mejorar la comunicación familiar: Ayudar a que las familias sepan tener un diálogo fluido y enriquecedor entre padres e hijos. Buscar el equilibrio de valores transmitidos y adquiridos.

Mejorar la autoestima y la motivación: Hoy nos encontramos muchos alumnos desmotivados, pesimistas y sin alicientes académicos e incluso personales. Debemos ayudarles, como referentes humanos, para enriquecerles.

Respetar y convivir en paz: Son valores de actualidad y para recordarlos es necesario incluso nombrar día o año para tenerlos en cuenta. Debemos inculcar a los alumnos el respeto hacia ellos mismos y hacia los demás, independientemente de raza, sexo, cultura, edad, etc.

Ante la realidad de alumnos que nos encontramos, es muy importante darles RESPONSABILIDADES, que ellos las asuman, y de esta manera fomentar la relación entre iguales a través de:

- **Negociar:** En clase y fuera de ella *algunos* acontecimientos que ocurren diariamente.
- **Discutir:** Los temas antes de actuar.
- **Razonar:** Tanto las actuaciones cuanto los comportamientos.
- **Comportamiento:** Debe ser correcto en todo momento.
- **Respeto a iguales y a las reglas establecidas:** Estamos en continua relación entre personas y debemos saber cuál es nuestro lugar en cada momento y cómo debemos actuar y comportarnos.

En definitiva, nuestro trabajo debe evitar problemas y así crear:

- Niños y jóvenes felices que sepan superar con alegría las dificultades.
- Niños y jóvenes sonrientes que ayuden a los demás a ser felices y lo sean con ellos.
- Niños y jóvenes sanos capaces de asimilar los conocimientos, procedimientos y actitudes y así contribuir de forma activa en su aprendizaje.

De esta forma iremos construyendo un aprendizaje individualizado que deberá tener las siguientes características:

- Motivante: atrayente para el alumno y sus circunstancias.
- Sin presiones ambientales: de los que le rodean pero sí exigente.
- Desarrolle potencialidades: individuales y de grupo.
- Reto: a conseguir desde el propio alumno.
- Riquezas positivas que sirvan de estímulo y desarrollo para el alumno.

En definitiva, debemos transmitir a nuestros alumnos: razones para vivir y esperar, sano juicio y dominio de sí mismo. Así conseguiremos, desde la salud, *una garantía de libertad*. Nunca podremos olvidar, y desde nuestra asignatura con mayor relevancia, el educar a nuestros alumnos desde una moral de vida cristiana que necesitará de una educación en valores: unos perdidos, otros olvidados y otros «anticuados». Motivar a nuestros alumnos, desde el campo profesional o desde otra óptica. Interrogar a los alumnos, crear en ello la inquietud de la propia realidad. Y ayudarles a tener capacidad de crear. Muchos niños no sabrán jugar; debemos educarlos en ser creativos, enseñarles a vivir y educarles el ocio y tiempo libre.

Los responsables de educar hoy a los jóvenes nos caracterizamos por lo siguiente:

- Debemos tener conciencia de la realidad que vivimos, conocerla y desarrollarla.
- Es una realidad que engloba a la sociedad, pero de forma especial a padres, educadores y personas de la vida pública.
- Es necesaria la participación de los jóvenes en la vida de nuestros pueblos, debemos dejarles y a la vez enseñarles, y si es con el ejemplo, mejor.

- Es imprescindible en la sociedad competitiva en la que estamos la formación académica y la formación integral como personas que somos.
- Ante los problemas debemos ACTUAR:
 1. Analizar las situaciones y conductas reales
 2. Analizar los antecedentes
 3. Valorar a las personas
 4. Incentivar positivamente
 5. No castigar sin motivos
 6. Que los castigos sean en la misma medida o proporción que los males

Para concluir la charla quiero dejar presente la siguiente tesis:

La familia vuelve a la escuela, deben estrecharse las relaciones padres-colegio y padres-profesores. Debemos potenciar el asociacionismo y resolver problemas a través de: Escuela de Padres, Actividades Específicas y Complementarias. Debemos enseñar a los padres a educar a sus hijos: disciplina, salidas, costumbres y estímulos.

Y junto a esta hipótesis quiero añadir que:

- Vivimos en la sociedad que nosotros mismos estamos creando.
- La sociedad ha avanzado mucho científica y tecnológicamente, quizás más deprisa que nosotros, por lo que nos debemos ir adaptando y adaptando la ciencia a nosotros, nunca al revés. Debemos considerar el avance como provechoso para la vida y no depender de él en ningún momento.
- Los jóvenes son el futuro de la sociedad y se deben ir preparando a todos los niveles: académicos, personales y profesionales.
- Los jóvenes tienen mucho de positivo que debemos explotar y también aspectos negativos que debemos corregir, para lo cual debemos estar informados, conocer los problemas y el alcance de los mismos y poner manos a la obra.
- La educación posee los grandes pilares necesarios para la vida: conocer, actuar, vivir y ser.
- La situación de paro y demandas de empleo no son muy halagüeñas, pero tampoco son malas. Hoy en nuestra Comarca no tenemos paro juvenil.
- Debemos ser un referente humano para los jóvenes.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BERICAT ALASTUEY, E. (1988): *El desempleo en las Cinco Villas: crisis económica y desarrollo*. Zaragoza, Ed. Centro de Estudios de Cinco Villas, Institución «Fernando el Católico».
- DE MIGUEL y otros (1994): *La Sociedad española 93-94*, Madrid, Alianza Editorial.
- ELZO, J., y otros (1994): *Jóvenes españoles*, Madrid, Fundación Santa María.
- INJUVE (1992): *Plan Integral de Juventud*, Madrid, INJUVE.
- NAVARRO ELOLA, L. (1993): *Estudio Socio-económico de la zona de las Cinco Villas*, Centro de Estudios de las Cinco Villas.
- PETIT, Catherin (1986): *El diálogo entre padres e hijos*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS NIÑOS CON MAYOR CAPACIDAD INTELECTUAL

Antonio SIPÁN COMPAÑÉ

Profesor-Tutor de la Facultad de Educación del Centro de la UNED de Calatayud

DERECHO A LA EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre plantea en el artículo 26 el derecho a la educación. Todo niño, todo ser humano, por el hecho de serlo tiene derecho a desarrollar las capacidades que le son propias y que le permitan desenvolverse con toda dignidad en cualquier medio. La educación, así, sin adjetivos que la limiten, se entiende como el conjunto de actividades encaminadas a conseguir el desarrollo integral de la persona, sin restricciones por causa alguna. Los adjetivos añadidos a la educación indicarán en qué aspectos y para qué finalidad, desde cuya consideración cada país establecerá sus propias leyes educativas.

En el planteamiento de todo sistema educativo debe subyacer, sin embargo, la idea básica de que cada ser humano tiene su propia entidad que le distingue de todos los demás seres de la Creación. Entidad que es el resultado de diferentes factores implicados entre sí, unos consustanciales con su propia persona y otros que actúan desde fuera del propio individuo.

Cada niño, al nacer, tiene un potencial genético propio y diferente de los demás, fruto del resultado de las múltiples combinaciones de los cromosomas de su ADN, como diferentes son sus ojos, su cara o su fisonomía en general. En ese potencial genético está encerrada toda su capacidad; capacidad que le permite desenvolverse dentro de las posibilidades de su propio código genético, de manera que puede llegar a alcanzar cotas impensables de desarrollo personal, de la misma manera que cualquier alteración cromosómica puede restringirle los límites de las posibilidades educativas que cabía esperar en la hora de su gestación.

Por otra parte, y de acuerdo con las teorías piagetianas, las capacidades del código genético de cada sujeto se desarrollan en función del tipo y grado de relaciones que mantiene con el medio social y material que le rodea. Como afirma C. Giné (1998), el desarrollo tiene lugar en el ámbito de las relaciones personales en el marco de un contexto determinado, por lo que resalta este autor la suma importancia que tienen las personas adultas en el desarrollo de todo niño. Un ambiente familiar situado en un determinado nivel sociocultural favorecerá el desarrollo de patrones de conducta más o menos acordes con las cuestiones que plantea el sistema escolar acercándole al código habitual que emplean las clases sociales culturalmente mejor consideradas, de la misma forma que pertenecer a un microgrupo afectado por unos

ciertos principios de carácter religioso y político establecerá planteamientos y normas de conducta que facilitarán el desarrollo del pensamiento en un determinado sentido. La influencia de los vecinos y conciudadanos marcará pautas complementarias en la concepción de su cosmovisión.

Y como consecuencia de todo ello desarrollará una sensibilidad para percibir y valorar cuanto sucede a su alrededor, formará su propia personalidad. Será una persona diferente y diferenciada como resultado de su código genético y de su propio medio contextual. Cuando el niño acude por vez primera a la institución escolar, cuando hace su primera entrada en un aula, ya tiene una forma de ser muy definida que le va a granjear amigos y amigas o que le va a hacer pasar por la indiferencia de toda relación; que le va a hacer interesarse por todo o que, por el contrario, pasee su displicencia por las tareas propias de la entidad escolar.

EL AULA COMO MICROGRUPO DIVERSO

Un aula escolar se compone así de un agrupamiento de personas de muy distinta condición *por su extracción social*, por el *cúmulo de experiencias vividas* y por su propio *código genético*, constituyendo un colectivo heterogéneo que, a su vez, presenta necesidades de formación muy diversas para cada uno de sus componentes, de la misma manera que cada uno de ellos manifiesta intereses personales diferentes. En el mejor de los casos, en el microgrupo así formado podemos establecer una distribución muestral normalizada, en función de una serie de indicadores comunes que sirvan de denominador común de todos ellos, apoyándonos en principios generales del desarrollo psicoevolutivo que experimentan y que ayudará a crear y mantener un clima sociorrelacional de aula que permita la realización de una tarea que satisfaga a la mayoría de sus componentes. Aún así habrá un porcentaje de la distribución muestral que constituirá un sesgo por la parte de debajo y otro por la parte superior de dicha distribución a quienes no satisfaga el nivel de la tarea que se intenta trabajar.

Tampoco podemos olvidar que *cada educando tiene además un ritmo y un estilo propio de aprendizaje*. Un ritmo que le hace avanzar más o menos deprisa en los procesos de comprensión, asimilación y adecuación a sus propias estructuras mentales de los nuevos conocimientos dentro de la dinámica enseñanza-aprendizaje; un ritmo que le hace ejecutar las tareas con mayor o menor celeridad respecto al gran grupo-clase, lo que puede dar origen a un desajuste natural del rendimiento de unos respecto a los otros, influyendo en el clima de aula que se resiente cuando hay un grupo de alumnos de ritmo rápido que no sabe qué hacer y espera la finalización de la tarea del resto de compañeros o cuando hay otro grupo de niños que necesitan mucho más tiempo y dejan sin finalizar sus tareas, conformando unos esquemas deficientes en la organización evolutiva de sus aprendizajes, sobre todo procedimentales; de la misma manera que la diversidad en los estilos de aprendizaje queda manifiesta en cada situación escolar, mostrando algunos alumnos una mayor impulsividad hacia la acción, con tendencia a aprender desde la manipulación, y se les aprecia mayor facilidad en los aprendizajes de componente procedimental, existen otros alumnos que manifiestan conductas más reflexivas, dedican mayor cantidad de tiempo a la observación, les gusta enfrentarse a los «por qué», transmiten un estilo de aprendizaje que se funda-

menta en tener las ideas claras; tampoco se puede olvidar a aquellos que aprenden desde las experiencias concretas, que encuentran serias dificultades en el proceso de la abstracción; los hay que se basan en las intuiciones y en la concepción global del tema y cuando se les pregunta por conceptos concretos manifiestan poca claridad de ideas, etc. Estamos de acuerdo con M. C. Wang (1998) cuando afirma que «cada vez crece más la evidencia de una gran variabilidad de los modos en que los alumnos adquieren, organizan, retienen y generan conocimientos y capacidades», por lo que el procesamiento de la información recibida en el mismo input proporciona, a menudo, resultados muy diferentes entre los diversos alumnos del mismo grupo.

Todas estas consideraciones se concretan y se ponen de relieve desde que el niño llega por primera vez a la escuela, pero sobre todo a lo largo de su escolarización, donde las diferencias de capacidad y de desarrollo educativo se van pronunciando en la medida en que avanza el tiempo y aumentan los temas de estudio, estableciéndose progresivamente mayor distancia de posibilidades cognitivas entre ellos.

EL MITO Y LA REALIDAD DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Cada niño es diferente. Pero cada niño debe experimentar el proceso de ser educado de acuerdo con unos niveles (objetivos) que debe alcanzar. Y éste es el gran reto de la educación: desarrollar al máximo de sus posibilidades las capacidades que posee cada sujeto, poniendo especial atención en que sus diferencias no se conviertan en desigualdades por la acción escolar. Educarlo de forma diferente para que se difuminen las diferencias que presenta. Educarlo para que pueda ser un ciudadano, lo más autónomo posible, en sus comportamientos cívicos y en la solución de sus necesidades.

La legislación educativa promulga normas que tienden a compensar, en lo posible, las desigualdades, cuando éstas ya se dan en el sujeto dentro de las diferencias expuestas. Pero si éstas pueden, en potencia, ser una base de enriquecimiento del clima del aula y de cada uno de sus protagonistas que se enriquecen mutuamente al descubrir aspectos diferentes de una misma realidad, es sobre todo el profesional de la educación quien debe salir mucho más enriquecido al tener que dar soluciones concretas e inmediatas a los retos continuos que le presentan los alumnos. El currículum oculto está actuando de manera permanente, y el efecto Pygmalión, ante los sentimientos de aceptación-rechazo, de ilusión-desilusión, de expectativas positivas-negativas del docente hacia cada alumno, va a ir manifestándose en cada acción, en cada acto didáctico. «De acuerdo con Vygotski, el desarrollo humano está considerado como una actividad social en la que el niño toma parte en acciones que van *más allá de su competencia a través de la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados*». (C. Giné, 1998). Pero no sólo a través de la acción en sí, sino de cuantos elementos físicos y afectivos acompañan la realización de la acción. Y no sólo estos aspectos actúan directamente en el proceso del desarrollo humano, sino que en muchas ocasiones actúan como desencadenante de la acción o como refuerzo del aprendizaje, ya que hay que convenir en que «la génesis de las funciones afectivas y cognitivas reposa en las pautas de relación establecidas entre el niño y el adulto desde su nacimiento». (A. Riviere y C. Coll, 1987).

Claro que el hecho real, cuando en un aula de composición heterogénea, con alumnos que siguen ritmos y estilos muy diferentes de aprendizaje —lo que se traduce en comportamientos también «diferentes»— el profesor debe atender a todos los alumnos con sus marcadas diferencias, es que suele hacerlo de manera global, y más que un enriquecimiento personal y profesional lo que le produce es desmoralización ante los resultados que va obteniendo. Realmente hay que reconocer que «desarrollar una escuela a la medida, según la fórmula de Claparède, es el sueño de quienes consideran absurdo enseñar lo mismo en el mismo momento, mediante los mismos métodos, a unos alumnos muy diferentes entre sí». (P. Perrenoud, 1998). Es evidente que una persona gruesa no puede vestir la misma talla que una persona muy delgada; un coche de 16 válvulas no puede desarrollar la misma potencia que otro de mucha mayor cilindrada. Estas cosas las vemos lógicas, pero en educación la ilógica parece ser más normal. Y en el mismo momento, con el mismo método, enseñamos lo mismo a alumnos tan diferentes como hemos descrito. Y los evaluamos con el mismo criterio.

Cierto es que las energías del profesor también tienen sus límites. Y aquí encontramos una primera antinomia en el ámbito educativo. La misma persona, en el mismo tiempo, debe atender a la educación de alumnos con capacidades muy diferentes.

Más aún, debe atender a la compleja organización del aula heterogénea y al desarrollo normal de las actividades que en ella se deben realizar; esto es, no se trata de la atención sumativa de un alumno detrás de otro alumno, sino de la dedicación interconectada, multidisciplinar y sincrónica de todas las tareas de aula.

LA DIVERSIDAD PARAMÉTRICA

Desde la consideración, pues, de que todos los alumnos son diversos, diferentes, conviene establecer unos parámetros que permitan agruparlos para poder atender a su educación de manera que se tenga en cuenta la diversidad que presentan. En la distribución muestral, el primer dato que se considera es la edad. Los alumnos de la misma edad deben estar en el mismo grupo. Por muchas razones. Se ha estudiado, por ejemplo, la diferencia del lenguaje utilizado por distintas clases sociales en relación a los contenidos escolares y las dificultades de decodificación de los mensajes de sus profesores en el acto didáctico desde la perspectiva de los códigos presentada por B. Bernstein (E. Esperet, 1982; A. Sipán, 1990), hallando mayores diferencias lingüísticas por la edad que por otras causas, hasta proponer Esperet que quizá habría que hablar mejor de diferencias de edad que de diferencias de clase en cuanto al lenguaje.

Desde finales del siglo XIX (Catell, Binet, Terman, etc.) se ha planteado recurrir a pruebas psicométricas para catalogar la capacidad de los individuos: su inteligencia general, su edad mental..., y más tarde se quiso atender a las capacidades más específicas (test factoriales). La aplicación de estas pruebas suponía basarse en una distribución muestral y situar a los alumnos por los resultados obtenidos. Todos los alumnos que en una distribución normalizada se apartan el valor de una sigma —por debajo o por encima— de la media suponen el 68,26% de los sujetos que constituyen la población que se quiere medir respecto a un determinado valor, 68,26%, que se considerarían sin rasgos diferenciales con respecto a los sujetos de la media. Pero este

abánico, al considerar dos sigmas por encima o por debajo de la media, se abre hasta abarcar el 95,44% de la población de referencia. Esta banda sería considerada como los límites de normalidad con cierta garantía. A partir de aquí, cuanto más se aleja la puntuación del sujeto de los valores de la media, sea por el sesgo superior o por el inferior, tanta mayor garantía hay de que estos alumnos puedan ser catalogados como diferentes con respecto a las características que tratamos de evidenciar.

El estar situado el alumno en la banda del 95,44% con respecto a la distribución de la población, cuando se trata de medir su capacidad intelectual bajo los aspectos que abarca el concepto de coeficiente intelectual, constituye un segundo dato a tener muy en cuenta por el educador para considerar al alumno como menos diferente. En caso distinto habrá que considerar el rendimiento del alumno y afirmar o rechazar que necesita una atención más diferenciada y contar con el concurso de otros profesionales, hasta el extremo de tener que hacerle adaptaciones curriculares significativas e, incluso, en el caso de los alumnos situados en el sesgo superior de la distribución muestral normalizada, ponderar este segundo dato por encima del primero expuesto.

Aunque podríamos continuar en la consideración de los factores que determinan la gran variedad de aquellos alumnos que tienen necesidad de ser atendidos con una educación especial, alumnos que forman el gran bloque de la diversidad (distintas etnias, deficiencias físicas, diferentes trastornos psíquicos, trastornos de la conducta...), vamos a considerar a aquellos alumnos que, dentro de este grupo, presentan un «alto rendimiento académico en una o en todas las áreas del currículum... pueden presentar necesidades educativas que exigen una respuesta de ampliación curricular» (J. M. García y V. Abaurrea, 1997) y se hallan situados por encima del 95,44% de la distribución muestral.

EL PRONÓSTICO NECESARIO

Si entre los grupos que constituyen el ámbito de la diversidad existe una tipología que considera la existencia de estos alumnos con capacidades significativamente por encima de la media, el sistema educativo debe garantizarles el derecho a ser diferentes (L. Nazareth, 1989), pero además, en el I Congreso Internacional de Eurotalent celebrado en Barcelona en 1989, el Dr. Berché, presidente de CREDEYTA (Asociación para el desarrollo de la creatividad y el talento), afirmaba que un 90% de estos alumnos puede y debe seguir asistiendo a la escuela ordinaria y sólo el 10% restante con talentos específicos, ya sea para las matemáticas, las artes, etc., necesitaría acudir a centros específicos, lo que supone que se les haga un pronóstico lo más fiable y aproximado a sus capacidades reales, que el diagnóstico se haga lo antes posible, que pueda contar con los recursos humanos y naturales necesarios, que se haya establecido unos recursos organizativos y de funcionamiento que permitan su educación a su propio ritmo y con el estilo peculiar que le caracterice, que la labor del centro escolar lo integre social y emocionalmente...

Indudablemente se impone un pronóstico lo más aproximado a sus capacidades reales, ya que en el congreso antes mencionado se llegó a afirmar por parte de los expertos que uno de cada dos de estos sujetos fracasa escolarmente; muchos de ellos, al final de la escolaridad obligatoria, no han adquirido los mínimos hábitos de estu-

dio y llegan a etapas superiores de su formación mal preparados (*Comunidad Escolar*, número de septiembre 1989). El fracaso, la inhibición intelectual y los problemas psicológicos derivados son, en muchos casos, la consecuencia normal del desconocimiento de la verdadera valía intelectual de estos niños y adolescentes, a quienes, con una identificación a tiempo y un diagnóstico preciso, se hubiera podido evitar el fracaso escolar, al haber tenido datos necesarios y suficientes para la elaboración de programas de aprendizaje específicos en cada caso; supone, sobre todo, recursos humanos y materiales que les posibiliten trabajar de acuerdo a su propia capacidad y desarrollo, recursos organizativos que les permitan asimilar los aprendizajes a su propio ritmo. Está comprobado que el elevado coeficiente intelectual crea en los niños y en los jóvenes serios problemas de asincronía en las diferentes actividades de aprendizaje.

En realidad se pueden considerar dos tipos de asincronía:

- a) la que se produce entre su propia capacidad y lo que le ofrece el sistema educativo,
- b) la que se establece entre su alto nivel intelectual y su propia madurez emotiva y psicoevolutiva,

lo cual, a pesar de las altas capacidades que posea, se traduce en comportamientos infantiles en muchas ocasiones, comportamientos mucho más inmaduros de lo que cabía esperar (J. Ch. Terrasier, 1989), lo cual sorprende y despista a sus educadores, y si en el rendimiento escolar son capaces de dar altos resultados en determinados momentos, esto es, si se establece y mantiene el ritmo sincrónico en la triada

Profesor-alumno-materiales curriculares

—lo cual no suele ser frecuente al tratarse de la escolarización normalizada en aulas heterogéneas—, el desarrollo emotivo-afectivo, al seguir ritmos impuestos por la propia naturaleza, en consonancia con la edad cronológica del sujeto, puede llegar a originar una desincronía intelectual-emotiva que se traduce en que el alumno dé respuestas inadecuadas a la conducta esperada por el adulto, aunque sean totalmente apropiadas a los estímulos que las originan, desde el punto de vista de un observador ajeno.

Estas situaciones impiden que el educador normal pueda catalogar a estos alumnos y, sobre todo, le impiden que pueda establecer con claridad y con expectativas concretas un programa consecuente de trabajo. De ahí que se plantee la necesidad de establecer cuanto antes un pronóstico claro que oriente a sus progenitores y educadores.

El problema se plantea al tener que realizar un diagnóstico.

¿Qué capacidades, qué facultades conviene explorar?

Las respuestas racionales del comportamiento humano suelen estar regidas y controladas por la mente humana. Estas respuestas pueden catalogarse como más o menos adecuadas al estímulo desencadenante en función del procesamiento que se haga del input que actúa como estímulo, lo que nos lleva a considerar los modelos de inteligencia y funciones cognitivas que proponen los estudiosos del tema.

La inteligencia ha sido, a lo largo de la historia, el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas con altas capacidades (J. A. Alonso y V. Benito, 1996), aunque en realidad podemos afirmar que se ha utilizado para clasificar a todas las

personas, también a aquellas que manifestaban conductas poco acordes con lo que se esperaba ante una situación determinada. Una vez que el alto grado de inteligencia servía para despertar admiración y respeto o, por el contrario, desprecio y mofa hacia quien manifestaba poca lucidez mental, se despertó el interés por descubrir y definir con precisión los grados de inteligencia.

La inteligencia se mide habitualmente con pruebas psicométricas, pero ¿cómo medir la inteligencia musical, pictórica, etc.?, ¿o acaso no es una dimensión de la persona que, cuando sobresale en alto grado en alguno de estos talentos, se le reconoce como un genio? Otras personas destacan de manera singular en habilidades de interacción social e influyen de manera decisiva en el funcionamiento de los grupos desempeñando el papel de líderes natos. (J. M. García y V. Abaurrea, 1997). Son personas que, dependiendo de las especiales características que queramos considerar en cada caso, siempre se hallan por encima de la región del 95,44% de la distribución muestral que representa a la población con esa característica.

Ante estas consideraciones (y otros problemas planteados de tipo factorial, por ejemplo) hay autores, como Sternberg, Jackson, Butterfield, Renzulli, Gagné, etc., que prefieren reemplazar el IQ por el QI, esto es, el coeficiente intelectual por la calidad de información procesada, lo que cambia totalmente el horizonte de las próximas investigaciones y consideraciones de la inteligencia.

En la explicación del procesamiento de la información Sternberg elabora su Teoría triárquica, en la que la inteligencia está definida por tres subcategorías:

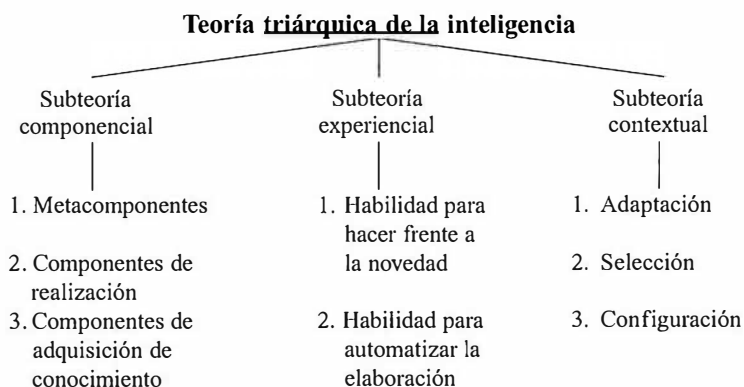


Gráfico 1. Teoría triárquica de Sternberg.

- a) **componencial**, que explica los componentes que hacen posible llevar a cabo una actuación inteligente. En esta subcategoría considera tres dimensiones: los aspectos de aprender a hacer (*metacognición*), los pasos del hacer o llevar a cabo (*planificación*), los resultados del hacer (*adquisición de conocimientos*);
- b) **experiencial**, en donde se presenta y analiza la relación entre la inteligencia y un comportamiento cualquiera. En ella se atiende a dos aspectos:

la habilidad del sujeto para *hacer frente* a una situación novedosa,
la habilidad para *automatizar* ese tipo de respuestas;

- c) **contextual** o valoración de la conducta inteligente del sujeto en los comportamientos de la vida cotidiana, examinando:
su capacidad de *adaptación* ambiental intencionada,
la *selección* de los ambientes que le interesan,
la *configuración* o interiorización de las vivencias.

Pero quizá el modelo de inteligencia que está alcanzando mayor consideración es el de Enriquecimiento triádico de J. Renzulli o Teoría de los tres anillos, estudiada en profundidad y a la que añade una dimensión social Mönks, que implica además del factor cognitivo otro tipo de factores.

Gráfico 2. Modelo de Enriquecimiento triádico de Renzulli



No es necesario que los comportamientos derivados de las capacidades de la inteligencia reflejen los contenidos de «los tres anillos» a la vez al mismo tiempo ni en todas las circunstancias. Mientras que se dan situaciones estimulantes y desencadenantes que potencian la aparición de los rasgos de altas capacidades, otras situaciones son, por su propia naturaleza, inhibitorias. Y en el ámbito escolar van a depender, en gran medida, de las estrategias educativas, estimulantes en mayor o menor grado que se utilicen en las actividades escolares. Para determinar si el sujeto manifiesta una inteligencia con altas capacidades Renzulli expone que:

- Ha de tener una habilidad intelectual o inteligencia general, que consiste en la capacidad de procesar la información, integrar experiencias generadoras de respuestas adecuadas y capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto, muy por encima de la media. Siguiendo a García y Abaurrea (1997), una habilidad intelectual muy superior supone:
 - pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal de altos niveles,

- gran capacidad y rapidez para aprender y utilizar los conocimientos adquiridos,
- alta capacidad para relacionar ideas y conceptos y gran destreza en la resolución de problemas,
- manejo de una cantidad de información muy superior al resto,
- capacidad de integrar experiencias para dar respuestas adecuadas a nuevas situaciones.
- Ha de mantener un alto compromiso de dedicación a las tareas que desarrolla, de modo que ponga todo su interés de forma prolongada en el tiempo hasta finalizar satisfactoriamente la tarea. En general, se traduce en:
 - un gran interés por algún área de conocimientos entregándose con total dedicación a obtener más información,
 - perseverancia y concentración en la tarea que desarrolla,
 - actitud crítica hacia los resultados que se obtienen,
 - confianza en sus propias habilidades.
- Manifiesta habitualmente altos niveles de creatividad de manera que puede improvisar y producir gran cantidad de variaciones sobre un mismo tema en un tiempo reducido o elaborar los elementos mentales más diversos. Estas conductas se manifiestan en:
 - originalidad de ideas y de actividades,
 - descubrimiento de nuevas líneas dejando atrás con habilidad lo convencional,
 - gran fluidez y flexibilidad de pensamiento
 - gran capacidad para relacionar elementos antagónicos que dé como resultado elementos diferentes, originales,
 - proponer múltiples soluciones a un mismo problema.

No es nuestra intención definir aquí a los sujetos bajo un epígrafe determinado ni entrar en otras disquisiciones como si es posible un diagnóstico definitivo a ciertas edades. Ya existe mucha literatura al respecto. Lo que nos proponemos es que si hay que hacer un pronóstico lo más aproximado posible desde los datos que podamos obtener para hacer las previsiones más realistas, hay que pensar en poner los medios adecuados apoyándonos en alguna teoría que dimane confianza y fiabilidad. En este artículo seguimos mirando a aquellos alumnos que estarían situados por encima de la banda de distribución del 95,44%, aquellos que por su propio comportamiento deducimos que podrían tener altas capacidades y que tradicionalmente han estado dejados a su libre autodesarrollo. Como ya hemos dejado sentado que es prioritario a toda acción determinar un diagnóstico desde una perspectiva pragmática de currículum escolar, proponemos hacerlo apoyándonos en las teorías expuestas, pero sobre todo en la Teoría de los tres anillos, de Renzulli.

Este tipo de diagnóstico debería realizarse desde la observación directa y la experimentación.

La observación objetiva de las conductas que llaman poderosamente la atención debe hacerse tanto por parte de los padres como de sus educadores. Los progenitores deben observar y transmitir a los educadores los resultados de su observación asistémica. Los profesores, como profesionales, deben establecer una observación siste-

mática y definida desde las conductas que conviene registrar. Bermejo y López (1999) proponen que se atienda a determinados campos, como:

1. Capta información, la comparte y la utiliza para ayudar a otros.
2. Sabe apreciar el lado jocoso de las cosas y situaciones, y entiende el doble sentido divertido de frases y palabras.
3. Se siente líder y le gusta actuar como tal (expresa sus ideas, actúa, enseña, organiza, dirige...).
4. Participa fácilmente en los juegos de imaginación, imita, finge, realiza diseños, crea modelos, tiene sentido cromático...
5. Interactúa activamente y disfruta del entorno, experimenta, clasifica, diseña...
6. Se interroga por las cosas y formula preguntas difíciles.
7. Realiza las tareas sin ayuda, trabaja autodirigido de forma reflexiva.
8. Muestra concentración y persistencia.
9. Es capaz de procesar rápidamente la información y dar respuestas muy adecuadas sin demora de tiempo.
10. Riqueza y fluidez del vocabulario que emplea y el tipo de frases que construye, así como los mensajes, los sentimientos, las ideas y las historias que construye.

En cuanto a la experimentación suele realizarse a través de pruebas psicométricas.

De acuerdo con la Teoría de los tres anillos, las primeras pruebas se enfocan hacia la constatación de su habilidad o capacidad intelectual a través de la aplicación de test que midan tanto el factor G o inteligencia general como las funciones más específicas (memoria, razonamiento lógico —matemático y verbal—, fluidez verbal, relaciones espaciales, pensamiento abstracto, atención...) que realiza la inteligencia. En todo caso, supone el estudio de una actitud, por parte del niño a quien se quiere diagnosticar, de tipo convergente; esto es, que las pruebas a las que debe enfrentarse le llevan a conducir sus capacidades para dar una respuesta en una única dirección. Parece ser que, entre las muchas pruebas que trae el vademécum (Cattell, DAT, BADyG, etc.), la escala Wechsler es la más utilizada, quizá porque puede dar respuestas, además, a los planteamientos de la Teoría triárquica de Sternberg, como se desprende del prólogo del manual, «La escala total, las dos subescalas y las diversas combinaciones que pueden hacerse con los test ofrecen posibilidades casi inagotables de aplicación y de interpretación. Los resultados objetivos se expresan en valores típicos normalizados en una escala más rigurosa y práctica que la tradicional de edades mentales. Finalmente la situación interpersonal en que la aplicación del test consiste, permite una rica observación de *numerosos datos* de tipo más o menos proyectivo *acerca del estilo cognoscitivo del sujeto, los aspectos de su comportamiento y su forma peculiar de afrontar una gran variedad de problemas de la vida corriente, familiar, escolar y social*». (M. Yela, 1983).

Las doce pruebas que lo constituyen están distribuidas en dos grupos o escalas: verbal y manipulativa, supeditadas en su ejecución, una de las escalas al hemisferio derecho del cerebro y la otra al hemisferio izquierdo, por lo que ya obtenemos una primera información con respecto al alumno a quien se quiere diagnosticar. Por otra parte, la escala manipulativa puede aplicarse a determinados niños que son sujetos de atención a la diversidad por diferentes causas orgánicas, como la sordera, poco dominio de la lengua por pertenecer a otra etnia, etc.

En cuanto al segundo anillo referente a la creatividad pretende diagnosticar lo que se denomina pensamiento divergente, o sea, la dimensión opuesta a las pruebas anteriores, de modo que el sujeto diagnosticado, ante los problemas propuestos, debe buscar soluciones en las múltiples líneas o dimensiones del conocimiento que se le ocurren, en las múltiples formas de dar una respuesta.

Si debemos partir de una definición de creatividad para poder operar en consonancia, hemos de decir que no es fácil. Los autores especialistas en el tema dan, cada uno, su propia visión de la creatividad, en función de las dimensiones que le atribuyen y del resultado de sus propias experiencias. Nos inclinamos por la posición que adopta E. Paul Torrance (1976), ya que, además de satisfacerlos, describe las conductas que tras el pensamiento divergente debe seguir el sujeto que está en un proceso de creación. Pero además nos habla de necesidades y desinformaciones que crean tensión, el estrés necesario para poner en funcionamiento los resortes del pensamiento divergente en la búsqueda de las soluciones oportunas a la situación creada. Torrance la define como *«el proceso por el que una persona llega a sensibilizarse con los problemas, con las necesidades, con las lagunas de conocimiento, con la ausencia de ciertos elementos, con la falta de armonía entre las cosas, etc. Por lo que identifica una dificultad, busca posibles soluciones, hace conjeturas o formula hipótesis; a continuación prueba y comprueba sus hipótesis, las modifica eventualmente, comprueba las modificaciones y finalmente comunica sus resultados»*.

Hemos de añadir que esta definición puede ser aplicable a la creatividad científica, artística, literaria, dramática y relacional.

Existen diversas pruebas y escalas (como la de S. de la Torre), pero la que quizá ofrezca mayores posibilidades y que mejor se adapta a los planteamientos de Renzulli es la de E. Paul Torrance.

Este test se basa en dos baterías paralelas, constando de diversas pruebas que el autor denomina juegos para evitar cualquier atisbo de tensión en el niño o adolescente, sabedor de que cuanto más relajado esté, tanta mayor capacidad creativa puede llegar a manifestar. Cada batería consta de siete juegos de expresión verbal cuyo título genérico dice «muestra tu imaginación con palabras» y tres de expresión gráfica con el título de «muestra tu imaginación con dibujos».

El cuadernillo de las pruebas verbales presenta algunos dibujos muy simples y esquemáticos (un enanito y un elefante). El primero será el elemento motivador de los tres primeros juegos en los que el alumno debe proponer un aluvión de ideas originales sobre lo que pasa en el dibujo, acerca de lo que ha ocasionado la situación presentada y sobre cuanto vaya a suceder como consecuencia de la situación de partida. El juego concerniente al elefante consiste en que comuniquen todas las ideas que se les ocurra para transformarlo y conseguir que sea mucho más divertido. El quinto y sexto juego parten de un montón de cajas de cartón, sobre las que el alumno ha de escribir todo lo que se le ocurra para hacer objetos, así como multiplicar las ideas de cuanto se podría hacer con las cajas. Por último, se propone una situación sobre la que se le propone que diga cuánto se podría hacer divertido en esa situación.

En el cuadernillo de las pruebas de creatividad artística se propone al alumno — que desde un óvalo construya un dibujo;

- en el segundo juego se presenta varios cuadros y en cada uno aparece alguna raya muy simple; el juego consiste en imaginar y dibujar sobre esa línea transformándolo en algo agradable, ponerle un título y ser capaz de contar la historieta que le sugiera;
- en el tercero se le muestra treinta cuadraditos y en cada uno dos líneas paralelas, que el alumno debe transformar en objetos diferentes.

CAMPO DE ACTUACIÓN

Hecho el pronóstico en consonancia con todo lo expuesto, se deberá establecer el correspondiente programa educativo para proponer que se ejecute en casa y en la escuela.

Sastre y Doménech proponen hasta quince puntos para trabajar en casa, puntos como:

- su hijo es todavía un niño; necesita amor, pero control; atención, pero disciplina;
- anime a su hijo a enfrentarse a retos intelectuales, pero sin presionarle; la presión parental genera una cerrazón del niño en sí mismo;
- prémiele por su esfuerzo y perseverancia;
- préstele atención; su mente aguda necesita respuestas;
- llévele a lugares que puedan despertar su interés: librerías, museos, zoos, galerías de arte, exhibiciones científicas, lugares históricos, etc.;
- no le compare nunca con otros niños, causa celos, resentimiento y alienación
- animele a ser original y a desarrollar un trabajo creativo;
- dele seguridad.

En cuanto a la labor de la escuela, los alumnos que están en el sesgo superior de la distribución muestral deben ser considerados dentro del marco de la atención a la diversidad, vista desde la perspectiva de educar en la diversidad, orientada a fomentar su autonomía desde los aspectos siguientes: estabilidad de la personalidad y desarrollo con un ritmo propio y sin barreras, potenciando su propia iniciativa. Se les debe activar continuamente una atención que les permita desarrollar progresivamente, y a su propio ritmo, sus estrategias metacognitivas, desde las características de su propia personalidad.

Se debería englobarlos en metodologías y sistemas de organización que repercutiera o abarcara a todo el ámbito escolar.

La intervención educativa debe encaminarse hacia modelos de contexto enriquecido que se adapten a sus características, esto es, modelos abiertos, interactivos y autorregulados.

El niño con altas capacidades si no encuentra la motivación exacta donde desarrollarse, cae en la desmotivación y llega al fracaso escolar, ya que suele sentirse alejado de la enseñanza repetitiva, que suele darse en los centros.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J., y BENITO, Y. (1996): «Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria», Narcea, Madrid.
- BERMEJO, M. R., y LÓPEZ, O. (1999): «Diseño de un procedimiento de observación para evaluar al superdotado en un aula ordinaria», en SIPÁN, A.: *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*, Mira ed., Huesca.
- GLASSER, A. J., y ZIMMERMAN (1983): «WISC. Interpretación clínica de la escala de inteligencia de Wechsler», TEA, Madrid.
- GARCÍA, J. M., y ABAURREA, V. (1997): «Alumnos con sobredotación intelectual-altas capacidades», Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- SIPÁN, A. (1990): «Estudio del índice y características del nivel de instrumentalización lingüística como condicionante del fracaso escolar en Zaragoza», Tesis doctoral editada por la Universidad Autónoma de Barcelona.
- STERNBERG, R. (1990): «Más allá del Coeficiente Intelectual», DDB ed., Bilbao.
- TORRANCE, E. P. (1976): «Tests de pensée créative. Manuel», ed. Centre de Psychologie Appliquée, París.
- WANG, M. C. (1998): «Atención a la diversidad del alumno», ed. Narcea, Madrid.
- YELA, M. (1983): «Tests y personas» prólogo a la edición española del WISC», ed. TEA, Madrid.

REVISTAS

- ANÓNIMO: «Información», en *Comunidad Escolar*, de 6 de septiembre de 1989, p. 5.
- GINÉ, C. (1998): «El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració», en *Revista Educar*, n.ºs 22-23, pp. 119-137. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- PERRENOUD, Ph. (1998): «¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículum y de los itinerarios formativos», en *Revista Educar*, n.ºs 22-23, pp. 11-34. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.



INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ÁRBITROS DEPORTIVOS: EXPOSICIÓN DE UN CASO PRÁCTICO

Fernando GIMENO MARCO

Doctor en Psicología

Profesor-Tutor de la Facultad de Psicología del Centro Asociado de la UNED.

Extensión de Caspe

Profesor del Master de Psicología de la Actividad Física y del Deporte de la UNED

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende ofrecer un análisis de las demandas psicológicas del arbitraje en el fútbol y, en base a ellas, proponer las alternativas de intervención psicológica más adecuadas en este contexto. Debido a la carencia de estudios de este tipo, como se ha puesto de manifiesto en diferentes revisiones realizadas en el contexto del juicio y arbitraje deportivo (Weinberg y Richardson, 1990; Cruz, 1997, y Gimeno, 1997), se presenta un caso práctico con el fin de aportar evidencia empírica que contribuya al abordaje de los dos objetivos señalados anteriormente.

La labor del árbitro de fútbol de 1.ª división es una actividad potencialmente estresante debido a:

- La incertidumbre acerca de la calificación que a cada árbitro se le da por su labor de arbitraje en cada partido. Esta calificación, que es asignada por un árbitro que desde las gradas juzga su actuación, determina la clasificación del conjunto total de árbitros de 1.ª división y, por consiguiente, los que finalizada la temporada descenderán de categoría debido a su menor puntuación respecto al resto de sus compañeros.
- La amenaza de descenso de categoría en el caso de que el árbitro ocupe los últimos lugares de la clasificación del conjunto de árbitros de 1ª división.
- Las críticas procedentes de los medios de comunicación (televisión, radio y prensa, principalmente), quienes los días posteriores al partido reflejarán opiniones referentes tanto a la actuación pasada del árbitro como a la prevista de cara al siguiente partido.
- Las críticas surgidas en el terreno de juego por parte de jugadores, entrenadores y espectadores.
- La preocupación por los errores previos cometidos al arbitrar un partido y su influencia sobre la actuación posterior en el mismo partido.
- La preocupación durante la semana por las consecuencias del arbitraje del último o últimos partidos, así como por las posibilidades de cara al partido siguiente.

- La necesidad de compaginar la labor arbitral con la actividad profesional complementaria, lo que puede observarse en la gran mayoría de los árbitros de fútbol de 1.ª división.

Junto al anterior panorama, es preciso destacar que no existe un entrenamiento de carácter técnico, y mucho menos de tipo psicológico, que el árbitro lleve a cabo para mejorar su rendimiento en estas dos vertientes. El árbitro «se va haciendo sobre la marcha».

I., árbitro de fútbol de 1.ª división, solicitó nuestra colaboración para «salir de un bache» de rendimiento. Faltando seis semanas para la conclusión de la liga de fútbol de 1.ª división, y con el temor de que las valoraciones sobre su actuación en los partidos arbitrados hasta el momento no fueran suficientemente altas para permitirle continuar en esta categoría, solicitó que se le enseñara algo que le permitiera no cometer tantos errores y conseguir un mayor autocontrol en los partidos.

La preparación de I. como árbitro de fútbol consistía básicamente en dos sesiones de preparación física a la semana y el arbitraje semanal de los partidos de 1.ª división asignados, así como otros partidos de categorías inferiores en su Comunidad Autónoma a petición de los responsables deportivos con motivo de algún evento especial (ej., partido correspondiente a la final de un torneo de fútbol). La preparación técnica y psicológica, I. manifestó que las realizaba al arbitrar cada partido, y que no dedicaba un tiempo y momento específico para este fin. A lo sumo, como preparación psicológica consideraba el ver partidos en vídeo y valorar desde su punto de vista la labor arbitral.

PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

La evaluación conductual de I. se centró principalmente en la evaluación de las conductas problema, con el fin de conocer el estilo con el que habitualmente afrontaba las dificultades surgidas en su actividad arbitral. Por ello, en la primera sesión se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con este objetivo y, adicionalmente, se le ofreció a I. el cuestionario CPRD adaptado al contexto del arbitraje deportivo (Buceña, Gimeno y Pérez-Llantada, 1993).

Las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas de este cuestionario se recogen en la figura 1. De un primer análisis general, destaca la baja puntuación en las escalas de *control del estrés* y de *influencia de la evaluación del rendimiento*, lo que parece indicar que la respuesta de estrés de I. parece estar relacionada con demandas específicas del afrontamiento de la propia tarea arbitral durante los partidos, como el control y manejo de la atención y de la activación fisiológica, así como por la preocupación por la valoración de él mismo y de terceras personas acerca de su propio rendimiento.

Sin embargo, la alta puntuación en la escala de *habilidad mental*, la cual indica que I. percibe que domina y utiliza una serie de habilidades relacionadas, entre otras cuestiones, con el control del estrés, lleva a pensar que posiblemente I.: (a) no aplique convenientemente estas habilidades; (b) que haya respondido a los items de esta escala con lo que le gustaría que sucediera (deseabilidad social), o (c) que haya valorado los items de la escala de *control del estrés* y de la de *influencia de la evaluación del rendimiento* con una tendencia negativa, puntuando menos de lo que debería.

La baja puntuación de la escala de *motivación* para un árbitro de esta categoría podría estar relacionada con la falta de éxito deportivo percibido por I., así como por la falta de control para resolver las dificultades de la presente temporada. Por último, la también baja puntuación en la escala de *cohesión* (ésta referida a la cohesión con los miembros del colectivo arbitral) puede estar relacionada con la excesiva rivalidad suscitada entre el grupo de árbitros de 1.ª división al estar condicionada la permanencia de cada uno por el rendimiento del resto.

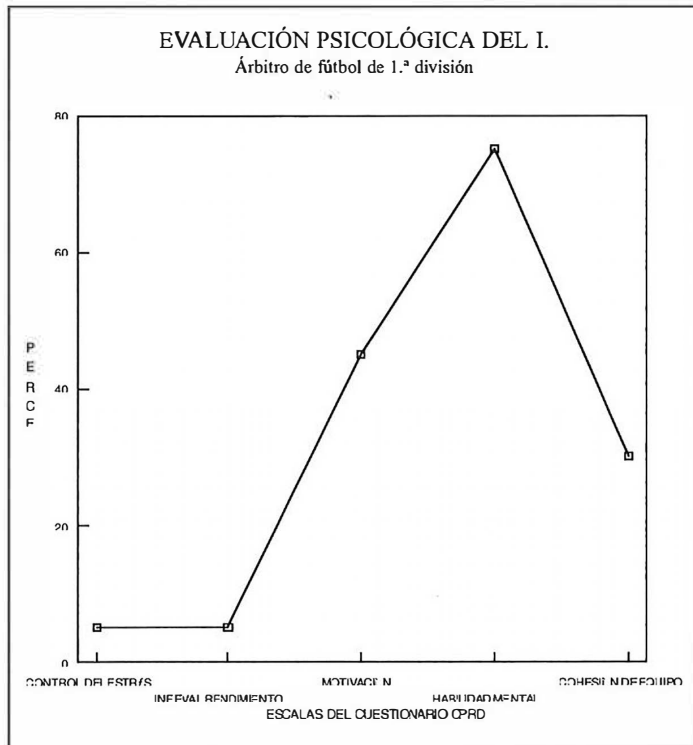


Figura 1.

La primera formulación de hipótesis planteada anteriormente fue confirmada en la entrevista de evaluación con I., concluyendo que la deficiente aplicación de las habilidades recogidas en la escala de *habilidad mental* era la razón de la coexistencia de una alta puntuación en esta escala junto con las muy bajas en las de *control del estrés* y en la de *influencia de la evaluación del rendimiento*. En concreto, fueron identificados los siguientes episodios funcionales relacionados con las conductas problema de I.

El resumen del programa de intervención psicológica llevado a cabo con I. viene recogido en la tabla 1.

Episodio funcional n.º 1

| SITUACIÓN | RESPUESTA | CONSECUENCIA |
|--------------------------|---|---|
| Días previos al partido. | Preocupación por la actuación del fin de semana. «Presionado» por las valoraciones negativas de los medios de comunicación referidas al arbitraje de partidos anteriores. «Tengo que estar sereno y no precipitarme». «Tiene que salirme bien». «Tengo que estar más concentrado en el área». «No puedo fallar a estas alturas de la temporada». | A veces: apatía. A veces: ansiedad generalizada. Descuido de otras tareas personales y profesionales. |

Episodio funcional n.º 2

| SITUACIÓN | RESPUESTA | CONSECUENCIA |
|--|---|--|
| Noche previa al arbitraje de un partido. | Preocupación por la actuación al día siguiente en el partido. «Lo veo todo negro», «soy muy pesimista». Activación fisiológica. | Imposibilidad de conciliar el sueño. Normalmente duerme entre 2 y 4 horas. |

Episodio funcional n.º 3

| SITUACIÓN | RESPUESTA | CONSECUENCIA |
|---------------------------|--|---|
| Arbitrando en el partido. | Temor a fallar o equivocarse en una decisión. Preocupación por la opinión del árbitro que juzgará su actuación y por los posibles comentarios en los medios de comunicación. Dudas en el área al sancionar con una posible tarjeta. Falta de seguridad al colocar las barreras. Demasiada precipitación. | Sensación agobiante de falta de control. Convicción de que no se está arbitrando bien. |

Episodio funcional n.º 4

| SITUACIÓN | RESPUESTA | CONSECUENCIA |
|--|--|--|
| Cometiendo un error arbitrando un partido. | Dificultad en centrarse en las siguientes jugadas. Sensación de malestar. | Sensación general de falta de control. Inseguridad. |

TABLA 1.
**Procedimiento seguido en la evaluación e intervención psicológica
 llevada a cabo con I. (árbitro de fútbol de 1.ª División)**

| N.º de sesión y de semana | Trabajo realizado en las sesiones con el psicólogo | Trabajo en los períodos intersesiones |
|------------------------------|--|--|
| 1.ª sesión 1.ª semana | <ul style="list-style-type: none"> — 1.ª entrevista de toma de contacto y de evaluación inicial. — Cumplimentación del cuestionario CPRD adaptado al contexto del arbitraje en el fútbol. — Información sobre del modelo transaccional del estrés de Lázarus. | Cumplimentación de un registro de evaluación del partido en el que se identifican las actuaciones acertadas y desacertadas durante los 90 minutos. |
| 2.ª sesión 2.ª semana | <ul style="list-style-type: none"> — 2.ª entrevista de evaluación inicial en base a las contestaciones de I. en el cuestionario CPRD. — Evaluación del partido arbitrado el fin de semana. — Información sobre la influencia del pensamiento en la conducta. — Práctica de detección de ideas irracionales. — Ensayo de la técnica de detención del pensamiento para eliminar las preocupaciones relacionadas con el arbitraje durante la semana. | Cumplimentación del registro de aplicación de la técnica de detención del pensamiento en relación a situaciones de la vida diaria. |
| 3.ª sesión 2.ª semana | <p>Sesión práctica de adquisición y ensayo de técnicas para facilitar el sueño nocturno:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Entrenamiento en relajación muscular progresiva, procedimiento descrito por Bernstein y Borkovec (1983). b) Rutina de control de estímulos para favorecer la asociación entre la cama y la conducta de dormir. <p>Sesión práctica para perfeccionar la aplicación de la técnica de detención del pensamiento al cometer un error arbitrando un partido mediante práctica imaginada con apoyo de secuencias de vídeo en las que aparecían él y otros árbitros de fútbol.</p> | <p>Práctica de relajación diariamente, al mediodía y al acostarse, alternativamente.</p> <p>Práctica de la rutina de control de estímulos al encontrarse en la cama y comprobar que no puede dormir.</p> <p>Cumplimentación del registro de aplicación de la técnica de detención del pensamiento en situaciones de la vida diaria, y en secuencias filmadas de partidos.</p> <p>Cumplimentación del registro de evaluación del partido arbitrado el fin de semana, recogiendo las actuaciones acertadas y desacertadas.</p> |

| N.º de sesión y de semana | Trabajo realizado en las sesiones con el psicólogo | Trabajo en los períodos intersesiones |
|--|--|--|
| 4. ^a sesión 3. ^a semana | <p>— Evaluación del partido arbitrado el fin de semana donde se aporta información detallada suministrada por I. por medio de un autorregistro con el fin de controlar las expectativas y valoraciones disfuncionales que I. realiza respecto a su propia actuación.</p> <p>— Sesión práctica para el diseño, adquisición y ensayo de una rutina de control atencional y fisiológico durante la realización del calentamiento previo al partido.</p> | <p>Práctica de relajación diariamente, al mediodía y al acostarse, alternativamente.</p> <p>Práctica de la rutina de control de estímulos al encontrarse en la cama y comprobar que no puede dormir.</p> <p>Aplicación de la rutina de control atencional y fisiológico en el calentamiento previo a las sesiones de preparación física y previo al arbitraje de una final de un torneo de fútbol de categoría cadete.</p> |
| 5. ^a sesión 4. ^a semana | <p>— Evaluación del partido arbitrado el fin de semana con el mismo objetivo de la sesión anterior de controlar las expectativas y valoraciones disfuncionales que I. realiza respecto a su propia actuación.</p> <p>— Adquisición y ensayo de técnicas de administración y gestión del tiempo, y de establecimiento de objetivos con el fin de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Incrementar las oportunidades de desarrollo profesional de I. b) Facilitar a I. contenidos atencionales a lo largo del día como alternativa a la preocupación constante respecto a su próxima actuación arbitral. | <p>Rutina diaria de planificación y registro de las tareas previstas y realizadas.</p> <p>Práctica de relajación muscular previa a la conciliación del sueño la noche previa al partido, y aplicación de la rutina de control de estímulos al encontrarse en la cama y comprobar que no puede dormir.</p> <p>Aplicación de la rutina de control atencional y fisiológico en el calentamiento previo a las sesiones de preparación física y durante el arbitraje del partido del fin de semana.</p> |

| N.º de sesión y de semana | Trabajo realizado en las sesiones con el psicólogo | Trabajo en los períodos interseSIONES |
|---------------------------|--|---|
| 6.ª sesión 5.ª semana | — Entrevista de evaluación y seguimiento: a) Nuevos ejercicios y ensayos sobre detección y cambio de ideas irracionales. b) Feed-back y refuerzo con relación a la aplicación de las estrategias psicológicas. | Rutina diaria de planificación y registro de las tareas previstas y realizadas. Práctica de relajación muscular previa a la conciliación del sueño la noche previa al partido, y aplicación de la rutina de control de estímulos al encontrarse en la cama y comprobar que no puede dormir. Aplicación de la rutina de control atencional y fisiológico en el calentamiento previo a las sesiones de preparación física y durante el arbitraje del partido del fin de semana. |
| 7.ª sesión 6.ª semana | — Entrevista de evaluación y seguimiento: a) Nuevos ejercicios y ensayos sobre detección y cambio de ideas irracionales. b) Feed-back y refuerzo con relación a la aplicación de las estrategias psicológicas. | Rutina diaria de planificación y registro de las tareas previstas y realizadas. Práctica de relajación muscular previa a la conciliación del sueño la noche previa al partido, y aplicación de la rutina de control de estímulos al encontrarse en la cama y comprobar que no puede dormir. Aplicación de la rutina de control atencional y fisiológico en el calentamiento previo a las sesiones de preparación física y durante el arbitraje del partido del fin de semana. |
| 8.ª sesión 7.ª semana | — Entrevista final de evaluación. | |

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN FINAL

Finalizada la liga de fútbol, I. agradeció y valoró positivamente el trabajo realizado con el psicólogo, manifestando que estaba convencido de que el poder continuar la próxima temporada en 1.ª división se debía en alguna medida a esta labor llevada a cabo durante las últimas seis semanas.

Concluida la intervención anteriormente descrita pudo observarse que I.:

- a) Percibía una sensación general de mayor control en relación con su labor como árbitro de fútbol y, especialmente, en relación con la actividad cotidiana.
- b) Se encontraba animado para continuar la próxima temporada perfeccionando la aplicación de las habilidades adquiridas, considerando de especial utilidad para él: la aplicación de la rutina de control fisiológico y atencional para la adecuación del nivel de activación previo al arbitraje de los partidos (momentos iniciales del primer y segundo tiempos), y el control de la atención después de cometer un supuesto error arbitrando.
- c) Había mejorado la evaluación detallada y objetiva de su actuación en los partidos, siendo ahora capaz de darse cuenta y recordar las «numerosas cosas que es capaz de hacer bien en un partido».
- d) La sensación de «frescura mental» (descripción que I. utilizaba al referirse a su nivel óptimo de activación) volvía a ser un objetivo posible con ayuda de las estrategias de autocontrol aplicadas antes y durante el partido.

Con la exposición del caso precedente, y aunque no se ha presentado toda la información que está presente en cualquier proceso de entrenamiento psicológico, se ha pretendido mostrar la idiosincrasia de los aspectos psicológicos relacionados con la actividad arbitral en el fútbol, así como la forma en la que se puede aplicar un programa de entrenamiento psicológico que contribuya a reforzar el repertorio de habilidades psicológicas relacionadas con el rendimiento del árbitro de fútbol.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, D. A., y BORKOVEC, T. D. (1983): *Entrenamiento en Relajación Progresiva*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- BUCETA, J. M.; GIMENO, F., y PÉREZ-LLANTADA (1993): *Cuestionario de Características Psicológicas relacionadas con el Rendimiento Deportivo (CPRD)*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la UNED (sin publicar).
- CRUZ, F. (1997): «Asesoramiento psicológico en el arbitraje y juicio deportivos», en J. C. FELIU (editor): *Psicología del Deporte*. Madrid: Síntesis.
- GIMENO, F. (1997): «Revisión bibliográfica de trabajos realizados en el ámbito de la Psicología y el Arbitraje Deportivo, en *Intervención Psicológica con los Árbitros y Jueces Deportivos* (texto de los estudios de Master Universitario en Psicología de la Actividad Física y del Deporte de la UNED).
- WEINBERG, R. S., y RICHARDSON, P. A. (1990): *Psychology of Officiating*. Champaign, IL: Human Kinetics.



LOS PRIMEROS PRONUNCIAMIENTOS MILITARES Y SU REPERCUSIÓN EN ARAGÓN, 1814-1820

Serafín VILLÉN LÓPEZ

Licenciado en Filosofía y Letras

Profesor-Tutor del Centro Asociado de la UNED de Calatayud

I. ARAGÓN Y EL REGRESO AL ABSOLUTISMO

Finalizada la guerra de la Independencia, Fernando VII regresó a España desde Francia. Por gestiones de Palafox, pasó por Zaragoza en donde permaneció cinco días. De viaje a Valencia se detuvo en Daroca, en cuya ciudad se reunió con su séquito, reunión en la que estaban también, Palafox, el conde de Montijo, Carlos, el hermano del Rey, y otros importantes personajes. En esta reunión, según el conde de Toreno, sólo Palafox y de forma menos clara el duque de Frías eran partidarios de que Fernando VII jurase la Constitución de 1812. Los primeros actos contra ésta tendrán lugar en Valencia ciudad pocos días después, en la que Fernando VII dictó un Decreto anulando la Constitución. A los que actuaran contra la monarquía absoluta se les consideraría reos de lesa majestad, y podrían ser castigados incluso con la pena de muerte.¹

En la noche del 10 al 11 de mayo de 1814, el capitán general de Madrid, general Eguía, ordenó disolver las Cortes, incautándose de su documentación y archivos y cerrando el edificio. La noche del día 11 fueron detenidos y encarcelados numerosos liberales. El golpe de fuerza contra la Constitución de 1812 estaba consumado.

Los absolutistas zaragozanos se movilizaron la misma noche del día 11 de mayo. Unos trescientos labradores de las Parroquias de San Pablo, San Miguel, La Magdalena y el Arrabal quitaron la lápida de la Constitución que estaba ubicada en la pared de la iglesia del convento de San Francisco y la llevaron al Puente de Piedra, en donde hecha trozos la tiraron al Ebro, poniendo en el lugar que ocupaba unos carteles con vivas al Rey, a la Patria y a la Religión. Durante varios días más el fervor absolutista se manifiesta fundamentalmente a través de los llamados «labradores honrados». El mismo día 12, un numeroso grupo de estos labradores, armados con escopetas, colocaron la estatua de Fernando VII en el lugar en donde estaba la placa de la Constitución, luego de haberla llevado en procesión desde el taller en donde se había tallado, sito en la plaza de San Miguel. Debajo de la estatua se colocó una lápida que decía «Plaza Real de Fernando VII» y la siguiente décima: «El que aquí la quitare, aunque sea autoridad, podrá con seguridad, tomar lo que le dañare. No obstante yo me estaré, por ver quién es el malvado, o liberal tan osado, que despreciando a su Rey, hacer-

le quiera la Ley, con el Código Sagrado». El día 13 de mayo todavía se producen algunas manifestaciones de carácter absolutista. Frente a la cárcel se colocó un madero con un cartel que decía: «Viva el Rey, la Patria, la Religión, muera la Constitución». Y se recogieron de las librerías e imprentas todos los ejemplares de aquélla. El día 14 de mayo, sobre las seis de la tarde, los labradores formados se presentaron ante la estatua real y después, repartidos en varios piquetes, marcharon por toda la ciudad «para su mayor quietud y tranquilidad». Junto a la estatua se colocó un madero con un ejemplar del Decreto de Fernando VII anulando las Cortes de Cádiz y la Constitución. Más tarde salió impreso. Días después se fijó por las esquinas firmado por el comandante militar.²

El día 16 el Ayuntamiento de Zaragoza celebra sesión extraordinaria. Los asistentes toman en consideración «las agitaciones y ocurrencias en esta ciudad desde el once del corriente mes y la necesidad de velar con el objeto de mantener la tranquilidad publica». Se acordó que tres concejales, entonces denominados regidores, hiciesen el servicio en tres rondas hasta la media noche por los extremos de la ciudad y el centro. Se les recomendó también que advirtiesen a los alcaldes de barrio que debían realizar rondas por sus respectivos distritos.³

El Ayuntamiento de Huesca escribió a Palafox el día 15 de mayo y le dice que en la Constitución de 1812, creyeron en sustancia recibir la doctrina de sus padres, que se había conservado en España el amor a la monarquía, y que los nuevos principios republicanos sin raíces promovían pocos progresos. Después añaden que cuando en Huesca se supo que el rey no acataba la Constitución, se quitó la lápida de la plaza del Mercado y se puso un altar con el retrato del rey. Frente al retrato se encendió una gran hoguera donde se quemaron ejemplares de la Constitución. El Ayuntamiento organizó un convite y un baile de orquesta.⁴

No consta reacción alguna de los constitucionalistas zaragozanos. En el terreno de los hechos concretos, los constitucionalistas colocaron pasquines, y según *La Gaceta de Zaragoza* «a voz de pregón hicieron publicar los revoltosos que sin distinción de personas se presentaran todos con las armas en la plaza del Mercado. Los labradores y paisanos atajaron el mal en su nacimiento conduciendo presos al Castillo a los causadores».

El capitán general de Aragón fue comisionado por el presidente de la Junta de Seguridad Pública de Madrid para llevar a cabo la orden de destierro a lugares de los partidos de Teruel, Alcañiz y Albarracín de veinte vecinos de Zaragoza.⁵

II. LOS PRONUNCIAMIENTOS CONSTITUCIONALISTAS

II.1. Espoz y Mina

La rebelión de Francisco Espoz y su sobrino Javier Mina en territorio navarro tuvo importantes repercusiones en Aragón, puesto que Espoz ejercía jurisdicción militar en la margen izquierda del Ebro. Javier Mina había estado preso en Francia y una vez finalizada la Guerra de la Independencia regresó a España entrando en Navarra el mismo día 11 de mayo de 1814 con la división de su nombre que mandaba su tío Espoz y Mina. Ambos, tío y sobrino, pronto comenzaron a mostrarse partidarios de la Cons-

titución de 1812 solicitando se convocaran Cortes. El 15 de septiembre de 1814 se desterró a Espoz a Pamplona. Su respuesta fue un intento de asaltar dicha plaza el día 29, que fracasó. Tío y sobrino se vieron obligados a exiliarse de nuevo a Francia.⁶

El 17 de junio de 1814 el rey había nombrado a Palafox capitán general con mando unificado sobre las tropas del Alto y Bajo Aragón, cesando a Espoz en el Alto, en donde sus tropas funcionaban independientes desde el punto de vista administrativo. En septiembre se dictaron varias disposiciones relativas a los soldados de Mina acantonados en Huesca y otros lugares, mandando se restituyeran a sus respectivas unidades so pena de ser aprehendidos como traidores. Según Casamayor, en Huesca se fusiló a un soldado para escarmiento de los demás.⁷ Mina había intentado llevarse a Pamplona al Regimiento de Navarra acantonado en Ejea de los Caballeros, pero el comandante del mismo se puso a las órdenes de Palafox.⁸ Posteriormente Palafox dictó instrucciones sobre cómo proceder con los soldados de Mina en Aragón, a los cuales se les licenció y se les proveyó del correspondiente pasaporte, publicando una proclama en la que afirma que algunos de sus jefes habían querido apartarles del camino del honor y del deber, que no habían nacido para volver las victoriosas armas contra sus hermanos y que serían recibidos con los brazos abiertos.

En relación con el episodio de los Mina, Palafox afirma en su autobiografía que hizo todos los esfuerzos posibles para evitar una guerra civil, que no se había hecho daño a nadie por este motivo, que no había permitido se derramara una sola gota de sangre porque todos eran españoles, que había cumplido con sus obligaciones sin que nadie sufriera más que su detención precisa y momentánea; que se había carteadado con Espoz y nunca le había comunicado nada, y que la primera noticia que había tenido había sido el asalto a Pamplona.⁹

La agitación antiabsolutista de los Mina no fue, al parecer, la única que hubo en Aragón por estas fechas. *El Periódico el Universal* insertó en su número 20 un artículo en el que, entre otras cosas, dice «que los Oficiales del Tercer Ejército se habían reunido espontáneamente y se habían declarado protectores natos y acérrimos de la Constitución». Varios de estos oficiales enviaron un escrito de réplica diciendo que la publicación era calumniosa y que el Tercer Ejército no había dado un paso para perturbar el orden público y que eran leales al rey.¹⁰

II.2. Juan Díaz Porlier

El pronunciamiento de Díaz Porlier en La Coruña tuvo lugar los días 19, 20, 21, 22 y 23 de septiembre de 1815. En la noche del día 21 al 22, con parte de la guarnición que había secundado al mariscal, arrestó al capitán general y otras autoridades proclamando la Constitución de 1812, pero la sublevación fracasó unos días más tarde y Díaz Porlier fue condenado a la horca por un Consejo de Guerra.

El día 25 de ese mismo mes, Palafox recibió un escrito calificado de «reservadísimo» procedente del Ministerio de la Guerra y que tenía fecha del día 22, en el que se le pide que tome las más activas y eficaces providencias para que no trascendiera el desorden y se evitasen los peligros que podían amenazar la monarquía; le dice también «que S. M. tiene la mayor confianza en el celo y amor de V. E. por su real persona, en virtud del cual precaverá con su tino y pulso a tiempo todo progreso de tan

detestable ejemplo de las tropas». ¹¹ Ese mismo día Palafox contestó al anterior en otro escrito también calificado de reservadísimo, en el que dice «que ha recibido el escrito en el que se le avisaba de lo ocurrido en La Coruña con la sublevación escandalosa de las tropas a cuya cabeza se había puesto el exgeneral Porlier, y que quedaba en observar atentamente y en tomar todas las medidas que creyera convenientes, y que tenía la satisfacción de decirle a S. M. que hasta ahora no había notado en las tropas y oficialidad síntoma alguno de insubordinación». El 30 de septiembre el *Diario* publicó una orden relacionada con la sublevación de Porlier. Este mismo día el intendente de Aragón mandó colocar en los parajes públicos la Orden de Fernando VII que conminaba a que en el plazo de dos horas se presentaran en la Secretaría de la Intendencia las proclamas que había redactado Porlier en el momento de su levantamiento, bajo la pena de 2.000 ducados, pérdida de sus intereses, y aun de la vida, a cualquiera que pasado dicho término se le encontrasen tales proclamas. En este ambiente se produjo el desgraciado incidente del Coso, mientras transcurría la procesión del Rosario nocturno del Pilar. Desde alguno de los balcones o tejados se arrojó una rata viva y se corrió la voz de que venían los toros de la corrida que se habían escapado. Además se rompieron dos o tres farolas del Rosario, se robaron muchos pañuelos y en varios cafés y tiendas de licores se tiraron al suelo vasos, botellas y todo cuanto encontraron. Al día siguiente ocurrió una muerte violenta en la Cedacería. Acompañaba al alcalde de barrio un mancebo hornero. Unos mozos se estaban peleando en la puerta de un billar. El alcalde invocó el nombre del rey para sosegarlos, pero fueron insultados y apedreados resultando muerto el hornero y un auxiliar de la justicia. Solamente un mozo fue encarcelado. Los demás escaparon en medio de la confusión. ¹²

II.3. El pronunciamiento de Lacy

El general don Luis Lacy tomó parte en 1817 en una conspiración fraguada en Cataluña en la que se habían comprometido jefes militares, empleados y comerciantes. Fue descubierta por el general Castaños y Lacy fue preso condenado a muerte y ejecutado en el castillo de Bellver en Palma de Mallorca.

En noviembre de 1816 fue interceptada en Zaragoza una carta relacionada con la conspiración de Lacy. La carta se hallaba en poder de un tal José Antonio Carreras, que se había fugado del Castillo de la Aljafería en donde estaba condenado a presidio. El citado Carreras se presentó al capitán general, marqués de Lazán, y manifestó que venía de Bilbao de haberse visto con Renovales y con otros conjurados. La carta aparecía escrita por Mariano Renovales e iba fechada en Bilbao y su destinatario era Lacy y en ella se hablaba de otros conjurados: Eroles, Zarfiel, Belasco O'Donujú. ¹³

El 11 de febrero de 1817 el capitán general de Aragón publicó un Bando en el que decía «que algunas personas desleales al Soberano se ocupaban de formar planes sediciosos, que ya se habían experimentado en algunos lugares de España y que era posible lo intentasen en nuestra Ciudad; que tenía órdenes de detener a toda persona que pareciese sospechosa y que pudiera tener parte en los proyectos sediciosos». Dispone que los vecinos avisasen a los alcaldes de barrio de las personas procedentes de

Francia o de otro pueblo del Reino, cuyo destino, ocupación y conducta fuesen desconocidos; que los dueños de las casas no admitiesen huéspedes o inquilinos ignorando quiénes fueran, que los dueños de las posadas comunicasen al capitán general el nombre de las personas que alojasen; que los dueños de fondas, cafés y botellerías no permitiesen en sus casas reuniones secretas, avisando al alcalde de barrio o al juez de Cuartel si oyese conversaciones contrarias al sistema, ordenando que los alcaldes de barrio y los jueces de Cuartel rondasen en sus distritos para vigilar el cumplimiento del Bando. Al día siguiente, mediante otro Bando sobre el carnaval, se prohibía salir y andar por las calles con disfraces y máscaras bajo severas multas.¹⁴

La neutralización de la actividad antiabsolutista en Aragón estaba dirigida personalmente por el marqués de Lazán, que era el que administraba el dinero para espías y confidentes. El 14 de julio de 1817 el marqués de Lazán escribe a un tal Alberto Moner de Bardají y le dice «que el amor que siente por su Majestad le estimula a averiguar lo que sucede en el país y pudiera inquietar la tranquilidad, que dentro y fuera de España se abrigan genios revolucionarios que alimentaban ideas de revolución y el trastorno del sistema de Gobierno prometiéndose sorprender a las Autoridades que en nombre del Rey mandan en las provincias, que si no les había salido bien lo de Lacy había sido seguramente por haber precipitado la empresa, que se mantenían relaciones y correspondencia con españoles que estaban en Francia, que en el Reyno de Aragón no era tan frecuente esta correspondencia, ni tan activas las relaciones con Francia como desde Cataluña, que tenía noticias que por Sallent llegaba este tipo de correspondencia y que una persona que había sido Comisario de Guerra con el gobierno intruso había estado oculto en dicha Ciudad con el oficial Andino, que el administrador de la Aduana de Sallent permitía pasar contrabando de todas clases, y que había que vigilar a los empleados de dicha Aduana». Le dice también que él puede tener, no sólo noticias exactas de aquel país, sino conocimiento de personas y gentes, y le pide «que por sí o por sujetos de su confianza procurara indagar todo lo que pudiera sobre el particular guardando el más exacto disimulo y reserva que era principalmente lo que convenía para poder adquirir las noticias que desearían». El 20 de junio, Moner escribe al marqués de Lazán desde Fonz y le dice «que el Regente de la Audiencia la había dado la carta del 14 en la que se ponía a su cargo la observación de cuanto pudiera conducir a frustrar las intenciones de los que pudieran tener relación con las ocurrencias del principado de Cataluña (sublevación de Lacy), que había acertado en reconocerle por un fiel y apasionado vasallo del Rey, que tomaría conocimiento de lo que sucediera con el administrador de Sallent y de los confidentes de que se valía para la comunicación de cartas de los hermanos Andino, que no era posible hacerlo con la celeridad que desearía pues mientras había estado de Comandante en los puestos de Plan y Bielsa, había comprobado que siempre dejaban a cubierto su perfidia y sus intereses, que sabía que por Bielsa pasaba a Francia un donado de los capuchinos de Caspe». El 26 de julio Moner vuelve a escribir de nuevo al marqués de Lazán desde Fonz, y en relación con el asunto de la aduana de Sallent le informa «que había dirigido dos cartas a los Pirineos con el objeto de saber algo de lo que allí pasaba y no había recibido aún contestación, que sin viajar allí o a sus inmediaciones no era posible averiguarlo, que el hacer el viaje implicaría hacer algunas insinuaciones a los montañeses, que siempre creyó que el General Lacy no podía dejar de sufrir las

justas penas que le participaba y que había pagado porque la justicia estaba muy clara». ¹⁵

Por estas fechas Domingo Ramírez de Arellano, secretario del rey, pidió al marqués de Lazán le informara acerca de un religioso apellidado Lamata que vivía en la calle Montería y trabajaba en el Hospital Nuestra Señora de Gracia. El marqués de Lazán le contestó y le dijo «que el padre Salvador Martínez le había informado antes de ir a Madrid que el tal Lamata había comentado en público que pronto se publicaría la Constitución en España, que había ordenado detener al religioso y lo había llevado arrestado al Castillo de la Aljafería, que un oficial de su confianza le había formado el correspondiente sumario, que por sus declaraciones no se había podido probar que tuviese relación con los conspiradores, que el principal de los Trinitarios le había dicho que el padre Lamata había sido siempre díscolo con sus preladados, que el año 1808 se había salido del claustro con otros muchos y había estado en varias guerrillas, que había solicitado su secularización, que vivía en compañía de una mujer que se decía casera y que creía que lo mejor sería encerrarlo en algún convento de su orden». ¹⁶

El padre Salvador Martínez era un escolapio que el año anterior, concretamente en junio de 1816, se había trasladado a Madrid en donde trabajaba en asuntos relacionados con la persecución de liberales. Durante su estancia en Aragón, como se ha visto en el caso del trinitario Lamata y como se verá posteriormente, colaboró con el marqués de Lazán en las mismas tareas represoras. Había estado también en Francia, en donde había establecido relaciones con españoles allí residentes, relaciones que después utilizó para obtener información sobre los exiliados en aquel territorio. Un caso paradigmático fue el del espía Ignacio Ribero. A mediados de julio de 1817, el marqués de Lazán le escribe al rey y le dice que para averiguar todo cuanto fuera posible sobre los planes y maquinaciones de los sediciosos se había valido del oficial Ignacio Ribero; que se lo había recomendado el padre Salvador; que Ribero se había estado refugiado en Francia en donde había tratado mucho el citado escolapio; que Ribero había informado, por cartas figuradas desde Francia, que deseaba lavar la mancha por haber reconocido al gobierno intruso; que pretendía relacionarse con los exiliados para descubrir sus planes; que creía, también lo creía el padre Salvador, que lo mejor sería que viniera a Zaragoza a colaborar; que deseaba que su Majestad lo perdonara; que después volvería a Francia para seguir con sus investigaciones; que en Bayona no había podido apoderarse de la correspondencia de los liberales que tenía Santillana por falta de dinero, etc. El marqués de Lazán pide dinero para que Ribero pudiera trabajar en Francia en estos menesteres. El rey debió acceder a la propuesta de Lazán, puesto que el día 29 de julio de 1817 el marqués escribe al rey y le dice «que le agradaba la buena acogida que había tenido el plan de Ribero para descubrir las tramas sediciosas de los refugiados en Francia, que no le había remitido la clave de la cifra con que se comunicaban los revoltosos, pero que se comunicaban con dos plantillas con agujeros que ocupaban las palabras que se querían hacer entender, que el padre Salvador Martínez se hallaba más enterado de la clave que él y se la podía entregar en persona». El 11 de abril de 1818, Lazán escribe de nuevo al rey y le dice que desde que se habían manifestado en diferentes provincias de España los proyectos más atroces con el fin de trastornar el orden establecido y haber pagado los autores de los mismos, dentro y fuera de España se promovían ideas subversivas; que le

había escrito a Ribero que continuaba en Francia, cuyas noticias las hacía llegar a S. M. a través del padre Salvador; que según comunicaba Ribero, los preparativos de los revolucionarios aumentaban; que Renovales y sus cómplices querían embarcar en Inglaterra y dirigirse a las costas de Asturias o Vascongadas; que le había informado que Domingo Brun, alias Chandon, vecino del Valle de Hecho, y un tal Alcalde, ambos aragoneses, confidentes que habían sido del Gobierno francés, se reunían con otros de su calaña en las inmediaciones de Olorón e intentaban introducirse en España armados por el Valle de Hecho; que era mas necesaria que nunca la presencia de Ribero en Francia; que se habían acabado los 15.000 reales que S. M. había ordenado se entregaran para la manutención de Ribero en aquel país; que remitía al padre Salvador las cuentas exactas de los 15.000 reales gastados. El 22 de abril el marqués de Lazán recibió otros 15.000 reales.

El 11 de noviembre de 1818, Ramírez de Arellano escribía a Lazán y le dice que el rey había dispuesto que él en persona se entrevistase con un tal Mariano Regis que se hallaba preso en Zaragoza, quien al parecer deseaba comunicarle asuntos interesantes sobre conspiraciones liberales. El tal Regis estaba en la cárcel a disposición de la Audiencia porque había sido detenido al llegar a Zaragoza fugado del arsenal de Cartagena. Lazán informó que había mandado llevar a Regis a una casa particular de toda confianza y que a solas le había hablado de una carta que le había enviado a su hermano José Palafox en la que le decía que un teniente coronel llamado Tomás Salazar, secretario que había sido del difunto general Lacy, y a quien se le seguía causa en Cartagena, trataba de ejecutar un atentado contra la persona de S. M. para cuyo proyecto le iban a ayudar dos comerciantes de Cataluña y otros tres o cuatro sujetos más cuyos nombres ignoraba; que Salazar hacía siete u ocho meses que se había fugado de Cartagena ignorándose dónde se hallaba actualmente; que sabía que Salazar se cartaba frecuentemente con Martín de Garay, el cual quería descubrir seguramente las intenciones de aquel». El marqués de Lazán advirtió a Regis que si era falso lo que decía se procedería contra él y sugirió al rey que habría que examinarlo mas despacio según se fuera descubriendo la verdad y que lo mejor sería que fuese conducido a la Corte. En noviembre, el rey ordena a Lazán que interrogara nuevamente a Regis y que no lo trasladara a Madrid porque no convenía. Lazán informa al rey que, según Regis, Salazar era alto, flaco y cerrado de barba; que no se acordaba del nombre de sus compinches, únicamente de uno llamado Fernández de Barán o Bazán que estaba en Bayona; que quizá se podrían averiguar más cosas a través del hijo de un tal don Ginés, practicante en el Hospital de Cartagena, con quien Salazar tenía intimididad. Lazán nada pudo adelantar con el asunto Regis. El rey le dijo que Regis cumpliera toda la condena que le faltaba, dejando zanjado el asunto.

II.4. La conspiración de Valencia

En diciembre de 1818 se preparó en Valencia una conjura constitucionalista que iba a iniciarse dando muerte al general Elio, capitán general de la Región y uno de los símbolos del absolutismo. Las autoridades tuvieron conocimiento del proyecto y descubrieron a sus promotores deteniendo al coronel Vidal y a varios de sus colaboradores. El intento fue rápidamente neutralizado.

En Zaragoza no consta actividad alguna en relación con este pronunciamiento, salvo algún dato relacionado con el asunto del espía Ribero. En julio de 1819 Ribero todavía continuaba en Francia trabajando a favor de la causa absolutista. El día 10 de ese mes y año el marqués de Lazán escribió al rey y le decía que al citado se le había acabado el dinero; que Ribero había avisado anticipadamente al padre Salvador de la trama del general Lacy; que, igualmente, en la conspiración de Valencia le había avisado a él de que varios sujetos pasarían por Aragón procedentes de Bayona para reunirse con los revolucionarios en Valencia, lo que no se había verificado porque habían cambiado sus planes; que Ribero, después de haber estado fingiendo tanto tiempo, se hacía sospechoso a los liberales, que lo querían enviar a América a tomar partido por los insurgentes, o a Inglaterra, pero él se negaba por no faltar a la fidelidad de Su Majestad; que por esta causa recelaban de él y desconfiaban en comunicarle noticias; que le había pedido que le colocara en la frontera en cualquier destino del resguardo de aduanas. Lazán opina de él «que era un leal español que había tenido la debilidad de haber prestado sumisión al Gobierno intruso por cuya acción se hallaba arrepentido y que si no se le daba aquel destino se le enviase más dinero». El 17 de julio el rey contesta a la anterior carta de Lazán indicándole que pidiera más dinero al intendente.¹⁷

III. ARAGÓN Y EL PRONUNCIAMIENTO DE RIEGO

El pronunciamiento de Riego, que mandaba el ejército expedicionario que esperaba en Cádiz su traslado a América, pretendía volver al modelo liberal que encarnaba la Constitución de 1812. El 1 de enero de 1820 el citado, que ostentaba la graduación de coronel, se levantó en Alcázar de San Juan. El coronel Quiroga lo hace al día siguiente en Alcalá de los Gazulles. El 21 de febrero el coronel Acevedo se levanta en La Coruña. En la Capitanía General de Aragón la noticia de los pronunciamientos de Riego y Quiroga llegó con relativa rapidez. En Zaragoza capital, los diferentes grupos sociales y económicos fueron conociendo el acontecimiento y tomando partido. No se tenían noticias de que las autoridades de Madrid se posicionasen claramente frente al suceso. Tanto el elemento militar como el civil estaban divididos. Entre los jefes y oficiales de la guarnición de Zaragoza existía una cierta efervescencia desde que se conoció el pronunciamiento. Algunos de estos jefes y oficiales mantenían comunicación con los sublevados en Andalucía de los que recibían noticias, avisos y proclamas que a su vez las propalaban fuera de Zaragoza. Durante los meses de enero y febrero de 1820 el Ministerio de la Guerra no dio instrucciones a los capitanes generales sobre lo acontecido en Andalucía con el ejército de Riego. A medida que el Gobierno guardaba silencio iban tomando cuerpo las ideas constitucionales entre los militares acantonados en Zaragoza. Aumentaban las reuniones entre los militares y también entre aquéllos y el elemento civil, pues los militares no querían exponerse a la sublevación sin contar con el elemento civil, ni tampoco a un choque entre militares y paisanos. No les fue fácil conseguir colaboración entre los labradores y artesanos que constituían la mayor parte de la población de Zaragoza. Uno de los principales problemas que se les planteó era la persona a quien se le debía confiar el mando de la provincia después de proclamada la Constitución. Los paisanos se inclinaban

por la continuidad del marqués de Lazán, pues entre los coroneles y comandantes constitucionalistas no encontraban a nadie con suficiente graduación para tomar el mando. Parece ser que el coronel Félix Carreras, que era considerado uno de los impulsores del movimiento en Zaragoza y que mandaba el Regimiento de Infantería de Toledo, gestionó la posibilidad de trasladar a Zaragoza desde Madrid al mariscal de campo conde González de Castejón, que era el segundo cabo en la Capitanía General de Aragón y se hallaba en la Corte con licencia.

Todo esto sucedía sin tener noticias de ello el capitán general marqués de Lazán, a cuyo conocimiento sólo llegaban algunos rumores sin confirmación posterior. Procuraba neutralizar los rumores publicando desmentidos y noticias en los diarios de la capital para que la opinión pública no fuera influenciada, procurando que la tropa que tenía bajo sus órdenes no imitara la conducta del ejército de Andalucía, convocando frecuentemente a su casa a los coroneles de los regimientos para encargarles que mantuvieran la subordinación.

A mediados de febrero de 1820 se tuvo noticia en Capitanía de que varios paisanos y militares se habían reunido en casa de un labrador de la Parroquia de San Pablo llamado José Zamoray, cuya influencia entre todos los paisanos era muy señalada. A la citada reunión habrían acudido varios militares, casi todos sin divisas. Uno de los asistentes don Pedro Casasola, comandante del Regimiento de Montesa, parece ser que discursó contra el rey. En la reunión se introdujo un coronel quien amenazó con dar parte a las autoridades si la reunión no se disolvía inmediatamente, lo que así sucedió. Después de aquello el marqués de Lazán trasladó al comandante Casasola a Alcañiz, mandó llamar a Zamoray, quien le manifestó que la junta se había reunido en su casa sin haberlo podido evitar, y que él no era capaz de rebelarse contra el rey. El marqués de Lazán pensaba mandar a Zamoray a prisión, pero sus explicaciones templaron el rigor contra él, a lo que contribuyó también seguramente saber que varios grupos de paisanos armados venían en auxilio del labrador y se habían apostado en las calles inmediatas a la casa del capitán general con la determinación de que si se le hacía preso liberarlo a la fuerza. Al resto de los individuos que habían asistido a la citada reunión les fue llamando uno por uno y les afeó su proceder, y ellos se fueron disculpando y no se pudo determinar la parte que cada uno de ellos había tenido en aquel complot.

A finales de febrero los constitucionalistas zaragozanos quedaron un tanto paralizados, pero a los pocos días llegó la noticia del levantamiento en La Coruña, estimándose que también Asturias, Cartagena y Murcia se habían levantado. El marqués de Lazán tuvo que entrar en transacción con los que querían secundar el pronunciamiento, a los que dijo que no era cierto que Asturias, Cartagena y Murcia se hubieran levantado y que había que esperar a saber cómo se pensaba en Cataluña, Valencia y Navarra.

El día 3 de marzo ya se conocía en algunos círculos que el Gobierno había mandado a Zaragoza al general González de Castejón para hacerse cargo de la Capitanía.¹⁸ Los militares constitucionalistas determinaron que a todo trance la Constitución debía publicarse el día 5 por la mañana. Durante la noche del día 4 se dispuso por la oficialidad que el coronel Félix Carreras se colocase a la cabeza del levantamiento. Se acordó que deberían formar los tres regimientos de la guarnición, Toledo, Montesa y Cantabria, salir de sus cuarteles y presentarse formados en el Coso y plaza de San

Francisco. Después, una representación debía ir a casa del marqués de Lazán a comunicarle el objeto de aquella formación que no era otro que publicar la Constitución de 1812. El capitán general debería presentarse en el Coso para hacer más solemne el acto; si no accedía debía considerarse depuesto como capitán general.

Tanto las noticias de Madrid como las de Zaragoza hicieron reaccionar al marqués de Lazán. Dispuso el arresto del general González de Castejón, el cual fue detenido en La Muela sin permitirle llegar a Zaragoza. El papel del general González de Castejón no aparece claro en toda esta conjura. En determinados momentos parece ser la cabeza que quieren imponer los constitucionalistas, pero fuentes cercanas al marqués de Lazán atribuyen a dicho general haber influenciado en el Gobierno manifestando la flojedaz del marqués de Lazán por no haber hecho prisioneros ni castigado a los constitucionalistas y que él se habría ofrecido a hacerlo y a sostener el partido del rey. También es posible que los oficiales constitucionalistas creyeran que el general González de Castejón venía a cortar cabezas y a detenerles, por cuya razón no hubo forma de contenerlos la noche del día 4, y que además el pueblo lo odiaba, pues había mandado en Aragón en ausencia del marqués de Lazán y muchos estaban dispuestos a asesinarle. Casamayor recoge en su *Diario* que el mismo día 4 de marzo «varios patricios y Jefes militares se presentaron en casa del marqués de Lazán para pedirle enviara tropas al encuentro del General González de Castejón», cosa que así se hizo, pero con los datos encontrados no podemos afirmar si la petición provenía de paisanos y militares de filiación absolutista o constitucionalista.

En la mañana del día 5 de marzo se confirmó que los regimientos estaban formados en sus respectivos cuarteles. El marqués de Lazán mandó ensillar su caballo y con un ayudante y dos ordenanzas se fueron a casa del mariscal Antonio Torres a quien le mandó tomar su caballo y seguirle. Estando en casa de Antonio Torres se les presentó el coronel don Félix Carreras, jefe del Regimiento de Toledo, quien iba acompañado de un capitán, quienes le manifestaron que su regimiento estaba decidido a jurar la Constitución y que no podían ni querían volver atrás en el proceso. El marqués de Lazán recibió agríamente a estos emisarios y les dijo que se fueran a cumplir con su deber. Acompañado de Torres se dirigió al Castillo de la Aljafería. Por el camino se encontraron con el regimiento de Cantabria que venía formado desde el Castillo con dirección al Coso. El marqués de Lazán reprendió a sus jefes, los cuales se disculparon los unos a los otros. El marqués les ordenó que volvieran a su acuartelamiento y dejaran las armas, cosa que hicieron. El marqués de Lazán volvió a entrar en Zaragoza por la puerta del Portillo y se dirigió al cuartel de Montesa en donde encontró al regimiento ensillando los caballos. Les ordenó que permanecieran en el cuartel, cosa que hicieron. Después se trasladó al cuartel de Convalecientes en donde estaba el regimiento de Toledo y en donde comenzó a reprender a sus jefes y oficiales mientras a caballo les ordenaba dejar las armas. Los soldados por orden de sus oficiales iban rodeando al marqués y su séquito. Los 40 ó 50 oficiales del regimiento, a una voz dada por un capitán apellidado Carrión, desenvainaron sus espadas y gritaron ¡Viva la Constitución!, obligando a desmontar al marqués de Lazán y llevándolo al cuarto de banderas en donde quedó arrestado. Allí manifestó que renunciaba a la Capitania, pero le contestaron que no podían admitirle la renuncia porque tanto el pueblo como la tropa querían que siguiera mandándolos y que si se empeñaba en no

quererlo admitir correría la sangre por Zaragoza. Los oficiales sublevados enviaron al ayudante del capitán general a los regimientos de Cantabria y Montesa para que se desplazaran hasta el Coso a formar con ellos, obligaron al marqués de Lazán a ponerse al frente de la columna y al instante «los paisanos honrados» le rodearon para su custodia. El coronel Carreras y sus ayudantes convocaron al ayuntamiento, al resto de los generales, al intendente Martín de Garay, así como a otras personalidades, y reunidos todos ellos en el Coso se colocó una lápida con el letrero «Plaza de la Constitución». Los convocados firmaron también un acta a favor de la misma. Había mucho público en el Coso. A él se dirigió el marqués de Lazán protestando por la fuerza que se hacía contra él, a cuya protesta nadie replicó. El coronel Carreras dijo que no admitía protestas y que él y sus oficiales habían desenvainado sus espadas para aquel acto y no las volverían a envainar hasta que estuviera finalizado. Se dispuso actuase como jefe político el intendente, a quien le correspondía con arreglo a la Constitución, a falta del propietario, don Salvador Campillo, que lo había sido en 1813 y se hallaba en Teruel. Se dispuso también que el citado jefe político convocase a las parroquias para que nombrasen electores, para que a su vez nombrasen una Junta de Gobierno y que igualmente se restableciese el Ayuntamiento Constitucional de la época anterior. A las 5 de la tarde se disolvió el acto volviendo las tropas a los cuarteles. Dos días más tarde el propio rey Fernando VII juraba de nuevo la Constitución.¹⁹

La guarnición de la plaza, así figura al pie del impreso, dirigió una proclama a los aragoneses en la que afirmaban que su intención al proclamar la Constitución era evitar la disolución, la ruina y el desconsuelo que sería siguiente a la división de los partidos, que todos habían jurado sostener al soberano, que había que rogar a Dios que el rey que reconocían se uniera a la voluntad general de sus pueblos convocando Cortes Generales. La proclama finaliza haciendo un llamamiento a la concordia entre los españoles y con vivas a la Religión, Patria, Rey y Constitución.

El día 7 de marzo varios oficiales salieron a proclamar la Constitución a todas las cabeceras de partido de los 12 existentes en Aragón. Al día siguiente el marqués de Lazán dirige una proclama a «los valientes militares de la guarnición», en la que, entre otras cosas, dice que en unión del pueblo le han proclamado su general, que las leyes que habían jurado se dirigían a sostener la felicidad de los pueblos y la religión santa que profesaban, y pide la unión entre los militares y el resto de la población.²⁰

Los hechos narrados ponen de manifiesto que el movimiento de los constitucionales zaragozanos tuvo un carácter esencialmente militar con escasa participación del elemento civil. Los militares comprometidos parece que intentaron desde un principio asegurar la pasividad del elemento civil con el fin de evitar enfrentamientos. El elemento civil más activo en Zaragoza durante estos primeros años del siglo XIX eran los llamados «paisanos honrados», la mayoría de ellos labradores que, agrupados por parroquias y bajo el mando de uno de ellos, constituían un auténtico poder fáctico en Zaragoza capital. La intervención pública de estos «paisanos honrados» es evidente a lo largo de este período. Es de suponer que estos paisanos, la mayoría de ellos labradores, no tenían suficiente formación política sobre lo que significaba el nuevo orden social diseñado en la Constitución. En los años precedentes a 1820 se observa cómo este grupo social se mueve por ideas relacionadas con el orden y la autoridad, la lealtad a un jefe, el jefe de su grupo y por encima de él lealtad al capitán general.

En cuanto a la filiación política de los protagonistas de los sucesos del día 5 de marzo, se podría decir que eran constitucionalistas moderados, es decir, partidarios de una Monarquía Constitucional, si bien en una de las reuniones ya citada celebradas en casa del labrador José Zamoray, uno de los asistentes, militar de profesión, pronunció, según el informe anónimo que figura en el Archivo Palafox, algunos alegatos bastante duros contra la dinastía borbónica y sus errores con el Gobierno de España, por lo que es de suponer que podía representar una incipiente corriente de opinión republicana.

El 26 de junio de 1821 las Cortes Españolas «atendiendo a que el pronunciamiento de la capital de Aragón en las críticas circunstancias en que se realizó pudo contribuir a generalizar el mismo sistema en todos los territorios de la monarquía especialmente por haber impulsado con su ejemplo a que lo siguieran en las provincias limítrofes y teniendo en consideración el singular mérito que como promotores de dicho pronunciamiento contrajeron los cuarenta ciudadanos contenidos en la representación que se adjunta quienes lograron se verificase por aquella guarnición y vecindario y sin la más mínima desgracia ni desorden», declararon el aprecio por los servicios prestados y que se les tuviera en cuenta en sus respectivas carreras y profesiones. Entre los felicitados había 25 militares de distinta graduación, seis funcionarios civiles, tres labradores, entre ellos José Zamoray, y seis comerciantes.

NOTAS

1. Aragón y su Historia, C.A.I.
2. Diario de Casamayor, Mayo 1814.
3. Actas sesión Ayuntamiento, 16-5-1814.
4. Archivo Palafox, 2-9/9.
5. Sobron Elguera M.^a Carmen, Zaragoza después de su libertad.
6. LAFOZ, Herminio: *Palafox y su Tiempo*.
7. Diario de Casamayor, septiembre 1814.
8. En *Diario de Zaragoza* y en *Casamayor*.
9. Archivo Palafox, 1-5/9.
10. Archivo Palafox, 10-7/14.
11. Archivo Palafox, 34-4/12.
12. SOBRON ELGUERA, M.^a Carmen: *Zaragoza después de su libertad*.
13. Archivo Palafox, 21-4/12.
14. Diario de Casamayor, 12-2-1817.
15. Archivo Palafox, 21-4/20.
16. Archivo Palafox, 17-5/34.
17. Archivo Palafox, 17-5/106.
18. Diario de Casamayor, 3-3-1820.
19. Archivo Palafox, 35-3/11.
20. *Diario de Zaragoza* y *Diario de Casamayor*.



CUPIDO Y PSIQUE, LA ASCÉTICA DEL AMOR

Francisco REMIRO JUSTE

Licenciado en Filología Clásica y Románica

Profesor-Tutor interino del Centro Asociado de la UNED de Calatayud

I. APULEYO, ESCRITOR ARTESANO Y ECLÉCTICO

La *Metamorfosis* o «*Metamorphoseon libri XI*», novela escrita por Apuleyo hacia el año 170 d.C., en tiempos del emperador Marco Aurelio, pero más conocida desde la Antigüedad como «*Asinus aureus*»,¹ ofrece al lector la «fábula» de Cupido y Psique entre los párrafos 28 del Libro IV y el 24 del Libro VI, ubicada curiosa e intencionadamente en el ecuador, en el mediodía de la novela.

Apuleyo es un escritor tan culto como artesano no sólo, a imitación de Horacio y Virgilio, del significante y de la semántica de cada palabra, sino también del contenido mágico y simbólico de los episodios que narra, y de la grafía de los números que utiliza. Esta complejidad de Apuleyo nos obliga a plantear el por qué divide el número XI de los Libros que componen su novela, número impar, en dos partes simétricas e iguales; y el cómo logra hacer de su «fábula» el gozne de la obra. Buceando en una mente tan difícil, me arriesgo a sugerir que Apuleyo encierra en este número la doctrina que sobre la «amistad» había leído y meditado en «*De amicitia*», de Cicerón, y en las «*Epistulae Morales*» de Séneca. Este pudo ser su razonamiento: el número XI está compuesto, en primer lugar, por el número X, formado por una «par-eja» de I, colocados no uno junto al otro, sino enlazados, trabados por un punto común y equidistante que consigue que, en cualquiera de las posiciones, vertical, horizontal, invertida, mantenga siempre su forma y su significado. La amistad, kilómetro 0 del amor, también es una «par-eja» de individuos que de forma armoniosa y confiada establecen un punto común, el corazón, el cual, gracias a la relación, a la comunicación y a la confianza, permite que esa «par-eja» permanezca invariable en los momentos de alegría, de tristeza, de pobreza. Apuleyo sabe que, al igual que el resultado del enlace y trabazón de los dos números I es un número nuevo, el X, la relación y la comunicación de dos personas genera también algo nuevo, la «par-eja», que, aunque siguen siendo dos, beben en una misma fuente del pensar y del sentir; el número X es el símbolo de la amistad. Sin embargo, Apuleyo, de forma consciente y meditada, añade a este número X el I, símbolo de que la «par-eja» a través de la amistad logra la igualdad, la identidad, la uniformidad de sus cuerpos y de sus espíritus; la «par-eja» se ha transformado en «impar-eja», la amistad en amor. Apuleyo, pues, con la elección del número XI para los Libros de su «fábula», nos ofrece una síntesis gráfica de la amistad y del amor fundamentada en textos como los dos siguientes de Cicerón y Séneca:

«Mi interés y el tuyo son uno mismo, pues yo no sería tu amigo si todo asunto tuyo no fuese también mío. La amistad establece entre nosotros comunidad de bienes: ninguna adversidad ni prosperidad afecta a uno solo de los dos, puesto que tenemos una misma vida». Séneca, C. Morales, XLVIII.

«¡Cuánto más natural es que lo haga el hombre, que no sólo se ama a sí mismo, sino que enseguida busca otro corazón para fundirlo con el suyo, de manera que de los dos vengan a resultar uno!». Cicerón, De amicitia, XXI, 81.

Apuleyo, nacido hacia el año 125 d.C. en Madaura, ciudad cercana a Cartago, la actual Argel, lugar donde estuvo preso Cervantes, persona sedienta de cultura, ávida de las fuentes del saber, bebió, sin duda, con placer y fruición en las aguas frescas de la literatura judeo-cristiana, ya durante sus viajes por Grecia y Alejandría, ya en Roma; pero de forma segura y definitiva a través de su relación amistosa con la comunidad cristiana de Cartago, por aquella época muy floreciente, en especial con su amigo Tertuliano, sacerdote, padre de la Iglesia, primer escritor cristiano en lengua latina. Es necesario y decisivo subrayar y valorar estas relaciones y este conocimiento que tuvo Apuleyo de la literatura judeo-cristiana; sin duda le debieron impresionar aquellos pasajes que parecen no poder explicarse sin una buena dosis de magia, y también algunos números cargados de misterio y simbolismo. Es difícil para nuestra mentalidad pensar y valorar la huella, la impronta que dejaría en el espíritu de este hombre, gran estudioso y practicante de la magia, la lectura de la escena bíblica en la que Moisés, con un golpe mágico de su cayado, dividió las aguas del Mar Rojo en dos y las separó a uno y a otro lado hasta abrir un camino suficiente y apto para el paso de todo el pueblo judío de una orilla a la otra antes de que las aguas volvieran a su normalidad. Fuerte y profunda debió ser la impresión, pues, en mi opinión, Apuleyo, como un moisés retórico, reconstruye la escena y divide, con el toque mágico de su inteligencia, su novela en dos partes iguales, luego las separa a derecha e izquierda hasta conseguir espacio suficiente para hacer pasar toda la historia de Cupido y Psique antes de que la novela vuelva a su narración interrumpida de las aventuras de Lucio. Esta recreación o traducción de la escena bíblica tiene su reflejo en la estructura numérica que se observa en la «fábula» de Cupido y Psique: en primer lugar, Apuleyo separa en dos partes iguales los XI Libros abriendo un camino por la mitad del Libro V, del párrafo uno al quince y medio, y de éste al treinta y uno; en segundo lugar, crea una banda hacia la izquierda con los siete últimos párrafos del Libro IV, y otra hacia la derecha con los veinticuatro primeros del Libro VI; con esta fórmula un tanto mágica Apuleyo crea un espacio exacto y suficiente para contar la historia de Cupido y Psique antes que la novela vuelva al episodio interrumpido del asno Lucio en poder de los ladrones.

En un artesano de la obra literaria, en un gran retórico como es Apuleyo, llama la atención esta aparente disimetría en la distribución de los párrafos que forman las bandas que ha formado a izquierda y derecha, «siete» en el Libro IV, «veinticuatro» en el Libro VI. Apuleyo de nuevo desafía nuestra imaginación, pues, en primer lugar, si sumamos los «siete» párrafos del Libro IV y los «veinticuatro» del Libro VI da una suma de «treinta y uno», que resulta ser el número de párrafos que tiene el Libro V; coincidencia buscada para reiterar que, como la suma de las «dos» bandas

de los Libros IV y VI es igual a la «unidad» del Libro V, el amor es el paso de «pareja» a «impar-eja», la fusión de uno y uno, y no la suma de uno y uno. La elección de los números «siete» y «veinticuatro» es una muestra clara de los contactos culturales y personales de Apuleyo con las comunidades cristianas de la segunda mitad del siglo II, en las que abundaban, ante el cercano final del mundo, escritos apocalípticos similares al que se atribuye a San Juan. Algunos pasajes de este apocalipsis ayudan a comprender la elección de los números «siete» y «veinticuatro» que realiza Apuleyo, tan amante de lo mágico y alegórico:

«Me volví para ver quién era la voz que me hablaba, al volverme vi siete candabros de oro». San Juan, Apoc. 1, 6.

«En la diestra del que está sentado en el trono vi un rollo escrito por las dos caras y sellado con siete sellos», id. 5, 1.

«En círculo, alrededor del trono, había otros veinticuatro tronos, y sentado en ellos veinticuatro ancianos... Ante el trono arden siete lámparas, los siete espíritus de Dios», id., 4, 4-6.

Aunque esta disimetría de los números «siete» y «veinticuatro» parece justificada por la influencia de las lecturas judeo-cristianas, Apuleyo la apoya además en la técnica narrativa y expositiva de los viejos rapsodas que cantaban leyendas perdidas en el tiempo y fruto del sentir de un pueblo, y que acostumbraban, para ganar unos aplausos o unas pocas monedas más, a alargar y dramatizar aquellas escenas de mayor impacto en la audiencia. Apuleyo narra y relata, en esos diecisiete parágrafos de más (del 2 al 5 y del 8 al 20 del L.VI), con minuciosidad rayana en el sadismo, el martirio físico y psíquico al que somete Venus a Psique en su intento de provocarle, primero, el aborto y, segundo, la muerte; episodios que obligan al suspiro y a las lágrimas, y satisfacen el morbo de cualquier oyente o lector. Apuleyo, si, para la ubicación de la «fábula», actúa como un moisés retórico, ahora, llevado por su cultura clásica, interpreta a la perfección el papel de viejo rapsoda, dando así a su «fábula» un color intenso de relato mítico, mitológico. Apuleyo, como rapsoda de la epopeya del amor, cuenta las luchas entre dos protagonistas, «el bueno» y «el malo», que él convierte en «la buena» y «la mala»; Venus es «la mala», porque, despechada como madre y como diosa, lucha por recuperar el amor de su hijo y castigar a su competidora en hermosura; Psique es «la buena», puesto que, desesperada como mujer y como madre, batalla y sufre por recuperar a su Cupido y conservar al hijo que lleva en sus entrañas. Las armas y las condiciones son desiguales: Venus, con el odio, la venganza y casi todo el poder del Olimpo; Psique, con su amor, su maternidad y toda su debilidad humana. Los ataques a muerte de Venus y las defensas de Psique se suceden como en las mejores estampas homéricas o virgilianas. El desenlace es, aunque casi imposible, el deseado por el lector: gana «la heroína buena», pierde «la heroína mala».

Apuleyo insiste en dar un matiz epopéyico a su «fábula», pues recoge una hazaña que siempre deberá ser recordada por los hombres, la del héroe Cupido que, teniendo como armas su dolor físico a causa de la quemadura en su hombro derecho y su sufrimiento por la separación y pérdida de su amada, salva, redime y logra que tanto Psique como la hija de ambos sean hijos de Júpiter, el dios padre, y moradores del

Olimpo para siempre. Gracias al propio hijo de Júpiter se ha hecho realidad el temor que éste manifestó a Prometeo en el momento de la creación del hombre: que sería obsesión de la nueva criatura el igualarse a los dioses e incluso intentar destronar a su dios creador. Hazaña, epopeya no muy diferente y lejana a la que, con seguridad, le contaba su amigo Tertuliano: que Cristo, el Hijo de Dios, había conseguido, también con su dolor físico y sufrimiento psicológico, hacer a todos los hombres hijos de Dios y moradores del cielo.

Finalmente, Apuleyo siembra las semillas del «carpe diem» horaciano, y del pensamiento platónico del alma, subrayando la paupérrima valoración de la vida en este mundo con el hecho de que sólo aparecen en la «fábula» siete personajes humanos, los padres, las hermanas, sus maridos y Psique, la única que merece ser llamada e identificada con un nombre, que curiosamente significa lo no material, lo no precedero en la vida del hombre: el alma; y defendiendo como platónico, merced a la larga lista de personajes mitológicos que llenan y son partícipes de la historia de Psique, como Cupido, Venus, Apolo, Júpiter, Mercurio, Ceres, Juno, Proserpina, Vulcano, Fortuna, Aurora, Ditis, Liber, Pan, Horas, Musas, Gracias, Nereidas, Salacia, Portuno, que la verdadera vida del alma está en el más allá, en el mundo de los dioses, una vez purificada. Quizás Apuleyo hace coincidir aquí su amor a Platón con las teorías que escuchaba a su amigo Tertuliano acerca de que la vida del hombre en este mundo es un mero caminar, no hacia el Olimpo de los dioses, sino hacia el paraíso cristiano.

Apuleyo es realmente un escritor complejo, muy meditado, artesano, culto y ecléctico.

II. CUPIDO Y PSIQUE, DE «FÁBULA» A NOVELA

«La Metamorfosis o el Asno de oro» es una novela de carácter autobiográfico, en la que Lucio, el protagonista, aprovecha un viaje que realiza a Tesalia, cuna de linaje de su madre y tierra de magia, para ofrecer, como en una galería de arte, una exposición psicológica de personajes aprovechando «la sucesión de situaciones de unos hombres que cambian de forma y condición, para recuperar nuevamente su primitiva imagen, según les interesa» (L. I, par. 1), con la misma técnica y finalidad que, siglos más tarde, Cervantes utilizará sus novelas de corte picaresco «Rinconete y Cortadillo», «El coloquio de los perros», etc., para exponer y juzgar, utilizando las andanzas de sus personajes, una serie de ambientes y protagonistas que son representación de las clases sociales de la sociedad del siglo XVI.

Apuleyo, en unos cuadros, pinta experiencias propias; en otros, recoge episodios que le cuentan; y en otros, plasma escenas presenciadas. Encontramos episodios propios de la novela milesia, cuya característica más destacada era lo escabroso de los temas tratados, el erotismo de las escenas vividas, y la libertad del lenguaje en su desarrollo; y también aventuras llenas de magia. Precisamente la experiencia de magia vivida por Lucio en una noche de pasión y erotismo con Fotis es aprovechada por Apuleyo para metamorfosearlo en un asno y estructurar su novela en un antes, en un durante, y en un después de este hecho tan insólito. Así, pues, los Libros I, II y III hasta el párrafo 24 tienen como protagonista a Lucio con figura humana; los últimos párrafos del L. III, los 29 primeros del L. IV, y los que van del 24 del L. VI

hasta el último del L. X cuentan las aventuras y penalidades de Lucio con apariencia externa de asno; el L. XI presenta ya un Lucio con figura humana, pero totalmente metamorfoseado en su interior. En este sentido debe recordarse que el título original «Metamorphoseon libri XI» habla de «metamorfosis» en plural, pues «metamorphoseon» es un genitivo plural griego; y que, en la «fábula», no hay una, sino varias y diversas metamorfosis. Apuleyo utiliza los «siete» últimos párrafos del L. IV, los «treinta y uno» del L. V, y los «veinticuatro» del L. VI, para componer el puzzle de la historia de Cupido y Psique, que él mismo bautiza con el nombre de «un cuento de viejas», «fabulis anilibus».

Curiosa e inesperadamente, Apuleyo, en el párrafo 29 del L. IV, convertido en moisés retórico, corta bruscamente la novela; ya no es Lucio quien narra sus experiencias de forma autobiográfica, ahora toma la voz narrativa una vieja muy vieja, que Lucio describe como «vieja, encorvada bajo el peso de muchos años», L. IV, 7, 1; y que, a su vez, es pintada por los ladrones a quienes dedica sus cuidados en la cueva de una montaña como «decrépito cadáver escapado de la pira funeraria, deshonra la más grande de los vivos, único ser a quien no admite el Orco en sus entrañas», L. IV, 7, 1; pero a la que la joven raptada por los ladrones en el día de su boda llama con el vocativo «mi parens», «mi querida abuela», y dibuja como «de edad bastante avanzada, curtida en la vida, con una venerable blancura de cabello», L. IV, 26, 1, 2.

Si Apuleyo sorprende con esta interrupción inesperada, asombra más con la elección de la nueva narradora; ante este hecho de Apuleyo, que es un escritor artesano, complicado y alegórico, no es suficiente indicar que pretende así sugerir el fácil contraste entre juventud-vejez, hermosura-fealdad, fuego-cenizas. Además debe observarse que, no contento en ceder la narración a una vieja, califica su historia como «un cuento de viejas», «fabulae aniles». Apuleyo, perfecto conocedor de la lengua y literatura latinas, juega aquí con la doble semántica que encierra el sustantivo latino «anus», del que deriva el adjetivo «anilis», y que, desde el factor tiempo, significa «vieja, de muchos años»; pero que, desde la connotación literaria, denota la figura de «bruja, hechicera, sibila, profetisa». Apuleyo, siguiendo a Horacio y a Ovidio, escoge, dentro de la connotación literaria, la acepción de profetisa, sibila, esto es, el de mujer sabia que tiene el don que le permite conocer por inspiración divina las cosas futuras y marcar pautas de comportamiento. Apuleyo, pues, asocia el personaje de «vieja» con el de «profetisa, sibila», y deja de lado los otros dos significados peyorativos de «bruja y hechicera», que casualmente son los elegidos lógicamente por la tradición literaria medieval para describir el personaje típico de la «vieja», que es bautizada como «Trotaconventos» por el Arcipreste de Hita, o como «Celestina» por Fernando de Rojas; esta vieja también es capaz, por medio de hechizos y magia, de marcar conductas y elegir destinos; la «vieja profetisa o sibila» era impensable en una sociedad cristiana que creía que la conducta y el destino es cosa de Dios, y que enseña que Dios se comunica con los hombres a través de sus sacerdotes y no por medio de mujeres, como en el mundo pagano. La elección de Apuleyo por la vieja sentenciosa y misteriosa en sus palabras se comprueba en este texto que recoge la respuesta a la súplica de ayuda que le dirige la joven: «perdóname, madre mía, escucha la voz de la piedad humana y ayúdame un poco en mi terrible desgracia», L. IV, 26, 1:

«Entonces la vieja, que acompañaba el llanto de la joven con sus propios suspiros, comenzó a hablar así: ten valor, señora mía, y no te asustes por las ficciones vanas de los sueños. Pues, además de que las visiones del sueño diurno se consideran falsas, incluso los de los sueños nocturnos presagian a veces resultados contrarios...». L. IV, 5-7.

Así, pues, Apuleyo elige como pintora de esta historia a una vieja muy vieja que juega a sibila; ofrece como argumento un relato de amores que él mismo define como «cuentos de viejas», «fabulis anilibus». Precisamente este término latino «fabulis» es el responsable de que se continúe llamando a estas relaciones de amor como «la fábula de Cupido y Psique», cuando realmente Apuleyo escribe una novela en la que sus dos protagonistas se metamorfosean interiormente, e igualmente sus relaciones amorosas, en el centro de otra novela, en la que, causalmente, el protagonista también sufre metamorfosis, aunque sea sólo física. Además, al nombrarla como «la fábula», surge una nueva discordancia de número entre el singular castellano y el plural usado por Apuleyo con «fabulis»; discordancia que también se metamorfosea en concordancia, si se recuerda que la «a» de «fábul-a», femenino y singular en castellano, corresponde, en realidad, a la terminación neutra plural latina «a»; vocal que se mantiene en la evolución fonética del latín al castellano con la pérdida de su género neutro en favor del femenino, escondiendo su número plural en una idea de colectividad, de conjunto, y que se extiende, por contaminación, al vocablo «fábul-a». La «a» de «fábul-a», igual que la de «gest-a», y la de «bod-a»..., etc., indica singular pero con significado de pluralidad. Es importante subrayar este matiz de pluralidad, porque Apuleyo presenta en su relato una serie de historias y temas unificados gracias a sus dos protagonistas. La Real Academia Española en su Diccionario escribe meditadamente, cuando, en la palabra «fábula», se refiere a nuestra historia de amores, toda la palabra con mayúsculas: «la FÁBULA de Cupido y Psique». Creo que, además de insinuar lo dicho acerca del mensaje de pluralidad, la Real Academia nos sugiere que revisemos los valores semánticos de este sustantivo tanto en un diccionario latino como en uno castellano. Este sustantivo latino en la frase «fabulae togatae et palliatae» significa «representaciones teatrales, comedias, tragedias»; y lógicamente, cuando estas «fabulae togatae et palliatae» dejan de ser representadas y pasan a ser escritas para la lectura, significa también «novela». El Diccionario de la R.A.E. también equipara «fábula» a «novela» cuando define la «fábula milesia como cuento o novela inmoral». Por tanto, la tradicionalmente llamada «fábula de Cupido y Psique» debe ser nombrada, ya sea por la percepción de su pluralidad, ya sea por su estructura heredada de las representaciones teatrales, como «la novela de Cupido y Psique».

Apuleyo establece una serie de detalles que, detectados, ayudan a descubrir que su intención es intercalar una novela corta dentro de una novela larga. En primer lugar, las dos novelas ofrecen un comienzo y finalidad similares: en la Metamorfosis dice: «Yo, por mi parte, voy a mostrarte, enlazadas en esta narración milesiana, una serie de historias variadas», L. I, 1; la de Cupido y Psique empieza: «voy a distraerte enseguida con alegres relatos y con cuentos de viejas», L. IV, 27, 8. En segundo lugar, ofrece una concordancia buscada y lograda de las estructuras en ambas novelas: si el joven Lucio, ansioso de experiencias eróticas y mágicas, es el protagonista en la primera parte de la Metamorfosis, una pareja de jóvenes, Cupido y Psique, viviendo experiencias amorosas

y misteriosas, serán los personajes principales de la primera parte en la novela corta; si, en la segunda parte, la novela larga presenta a un Lucio convertido en asno por culpa de su curiosidad, y observador y sufridor de historias del más crudo realismo, como siglos más tarde hará Cervantes, la segunda ofrece a Cupido y Psique que, por causa de la curiosidad, soportan y sufren la metamorfosis de su pasión sensual y sexual en momentos de dolor y sufrimiento; si la Metamorfosis, en la tercera parte, muestra a un Lucio que ha recobrado la forma humana, pero totalmente metamorfoseado ahora en su espíritu, ajeno a las cosas de este mundo y dedicado al culto religioso, la novela de Cupido y Psique presenta a la pareja, purificada y transformada su pasión amorosa en amistad y amor, que viven, alejados del mundo humano, en el Olimpo. Si la estructura y las aventuras de Lucio de siempre han merecido la calificación de «novela», es razonable que así sea denominada también la estructura y las aventuras de Cupido y Psique. Apuleyo, con esta técnica de la inmersión de una novela en otra, abre camino para la estructura novelística para escritores como Cervantes en obras como el Quijote. Por otra parte, si esta historia de Cupido y Psique no es bautizada con el nombre de «novela» por motivo de su brevedad, sufre verdadero agravio comparativo con otras novelas de la época, más breves que ella, con la única diferencia de no aparecer inmersa dentro de otra, como es el caso de la famosa novela pastoral de Longo: «Dafnis y Cloe».

III. CUPIDO Y PSIQUE, LA ASCÉTICA DEL AMOR

A) Primera etapa, lucha de cuerpos

Si en el comienzo de toda buena película son lógicos y necesarios unos primeros planos con imágenes escogidas del lugar y de los protagonistas, también son imprescindibles, para captar en profundidad los mensajes, algunas tomas con mucho zoom de la personalidad del autor y director del conjunto de escenas que componen la historia de Cupido y Psique. Apuleyo siente orgullo de ser «platónico»; se precia de cultivar por igual todas las musas, como siglos más tarde hará Cervantes; ansía iniciarse en todos los misterios religiosos greco-orientales; es un atento lector de los autores clásicos: Virgilio, Horacio, Ovidio; conocía, como viajero incansable y curioso, las obras y escritores de su época, en las que se testimonia de forma clara el hecho de que, como en tiempos de Cervantes, el pueblo vive ajeno a la situación política decadente del Imperio, y se entrega con ansiedad y avidez, quizás presintiendo la ya cercana muerte del poder y bienestar de Roma, a dar vida al «carpe diem» horaciano. Esta circunstancia histórica justifica la existencia numerosa de «novelas milesias», con sus rosarios de episodios eróticos y escabrosos; fundamenta también la abundancia de «novelas griegas», con su síntesis de un cuento reótico y una historia de aventuras; y explica la profusión de «novelas pastorales», en las que el escenario pastoril y la buscada mezcla de inocencia y picardía son sólo aliciente e incitación a la unión sensual y sexual de la pareja de pastores al final de la novela. Las novelas milesias, griegas y pastorales eran la literatura de consumo, de agrado del gran público, sin ideas trascendentales, pero con temas y escenas que divierten y estimulan el vivir de cada día; esta es la razón, creo, por la que pocas de ellas han vencido la muerte impuesta por el tiempo. Apuleyo, como escritor complejo y ecléctico, logra que Cupi-

do y Psique sea una novela en la que confluyan, con mayor o menor caudal, aguas de cada una de las tres novelas citadas.

Precisamente una de estas novelas pastorales de la época, «Dafnis y Cloe», va a ser el punto de referencia que nos ayude a comprobar la ascética del amor en Cupido y Psique, pues en una y otra se testifica y certifica la pasión sensual y sexual vivida por dos jóvenes. La palabra en la que el hombre ha «cazado» y encerrado este proceso de amor que vive Cupido y Psique, y no la pareja Dafnis y Cloe, es «ascética». Este sustantivo recoge en herencia los dos campos semánticos del verbo griego «askeo», el primero, «ejercitarse en, practicar»; el segundo, «dar forma, fabricar, trabajar artísticamente». Por tanto, la «ascética» exige y reclama como complementarios el trabajo físico, corporal, y el esfuerzo mental, espiritual; si el amor reclama la lucha de dos cuerpos, también demanda la fusión de dos espíritus; el amor de Cupido y Psique, al final de la novela, será expresión de cuerpos y manifestación de espíritus.

La ascética que nos ofrece Apuleyo en Cupido y Psique empieza curiosamente donde termina el proceso que Longo hace vivir a Dafnis y Cloe. Esta pareja de pastores descubren y acercan sus cuerpos con inocencia y curiosidad; la novela termina con la esperada unión sensual y sexual de sus cuerpos. Longo presenta una ascética limitada al cuerpo, al amor como ejercicio físico buscado por dos cuerpos; la boda, el matrimonio, para Dafnis y Cloe, es licencia social y moral para acostarse juntos, desnudos: «al acostarse juntos, desnudos, comenzaron a abrazarse y besarse y pasaron la noche desvelados, como lechuzas»; así termina la novela. Cupido y Psique, todo lo contrario, inician su ascética con una unión de dos cuerpos movidos por la gran pasión sensual y sexual propia y lógica de una doncella que confiesa con sinceridad sus ansias de marido, y la de un joven dios experimentado en las luchas de amor. Pero Apuleyo, a diferencia de Longo, con mano artística y platónica, va a modelar con el cincel de la comunicación, el dolor físico y el sufrimiento psicológico el acto de amor como mero ejercicio corporal, y va a crear la gran obra del amor, la conexión y fusión de dos espíritus.

En Apuleyo, en total contradicción con Longo, la boda, el matrimonio, es:

1.º Un estado alcanzado con la bendición de Júpiter: «Toma, Psique, y sé inmortal; Cupido nunca romperá los lazos que a ti te ligan; el matrimonio que os une es indisoluble». L. VI, 23, 5.

2.º Remedio a las exigencias del cuerpo; dice Júpiter ante la asamblea de dioses: «He considerado conveniente poner un freno al ardor impetuoso de su primera juventud... Hay que suprimir toda ocasión y contener su libertinaje juvenil sujetándolo con los lazos del matrimonio». L. VI, 23, 2.

3.º La fuente de la procreación: «Así, regularizada ya su situación, quedó Psique en poder de Cupido. A su debido tiempo, tuvieron una hija, a la que llamamos Voluptuosidad». L. VI, 24, 4.

Dafnis y Cloe fundamentan su ascética en estos cuatro paradigmas:

1.º La observación del comportamiento de los animales. «Por aquí balaban las ovejas; los carneros perseguían a las ovejas que aún no habían parido y, poniéndolas debajo, las montaban, éste a una, el otro a otra. Había carreras y saltos de boques, aún más apa-

sionados, en pos de las cabras, y se peleaban por ellas; cada uno tenía las suyas, y vigilaba para que ningún otro fornicara con ellas». L. III, XIII.

2.º La contemplación de sus cuerpos desnudos: «Pero al llegar al mediodía, uno y otro se convertían en cautivos de sus ojos. Pues al ver ella a Dafnis desnudo, se ponía a contemplar su hermosura...; él, por su parte..., creía ver a una ninfa». L. I., XXIV.

3.º Las enseñanzas nostálgicas y desesperadas del viejo Filetas: «Pues no existe ningún remedio para el amor, ni comida ni bebida, ni ensalmo, sino sólo besos y abrazos y yacer juntos y desnudos». L. II, VII.

4.º La experiencia de Dafnis con la pícara Licerio: «Me han dado las ninfas la orden de salvarte enseñándote la práctica del amor. Ésta no consiste en besos y abrazos, ni en lo que hacen las ovejas y los boques... Le ordenó sentarse tan cerca de ella como pudiera y besarla... y que mientras la besaba se tendiese en el suelo. Una vez se sentó y después que la hubo besado y estuvo tendido, al advertir ella que estaba en disposición de actuar, lo levanta de la postura de costado y, estirándose debajo de él, lo guía hábilmente por el camino que hasta entonces había buscado. A partir de aquel momento, no sucedió nada superfluo ni extraño: la propia naturaleza le enseñó lo que quedaba por hacer». L. III, XVII-XVIII.

Apuleyo sabe que las flechas de Cupido provocan en sus víctimas una profunda e irresistible sensualidad y sexualidad, tal que el dios Apolo, una de sus víctimas, sufrió tan irrefrenable pasión por Dafne, que fue comparado con el lobo que acecha a la cordera, con el león que ataca a la cierva, con el águila que observa a la paloma, con el galgo que persigue a la liebre; por eso Apuleyo enmudece y se convierte en notario de la meditada preparación que hace Cupido del ambiente y de la parte sensual de Psique, de forma que le permita componer una nueva sinfonía de cuerpos en la primera noche. Yo, como Apuleyo, me limito a recoger cada uno de esos pasos (L. V, 1, 2, 3, 4):

1.º Sorprender con riquezas y joyas: «Columnas de oro, artesonados de madera y marfil delicadamente labrados, paredes de plata..., mosaicos de aguas marinas talladas...».

2.º Provocar la relajación y distensión del cuerpo: «Vete, pues, a tu habitación, relájate en la cama y ordena que te preparen el baño».

3.º Estimular al cuerpo con la comida y la bebida: «Después de dormir, y de la relajación del baño, al ver allí al lado una tarima semicircular, imaginóse que era el lugar idóneo para la cena; se acomodó y aparecieron al punto unas bandejas vino de néctar y de manjares».

4.º Excitar los sentidos por medio de la música: «Alguién entró y empezó a cantar sin dejarse ver, mientras otro, también invisible, tocaba la cítara. Más tarde llegó a sus oídos el canto armonioso de varias personas que armonizaban un coro».

5.º La invitación a retirarse al lecho: «Al terminar la agradable velada, persuadida por la agonía de la tarde, se marchó a dormir entre dos luces».

6.º La relación sensual y sexual: «Entrada que fue la noche, le llegó hasta los oídos un rumor apacible, y temiendo por su virginidad en aquella soledad, se asustó... Ya estaba junto a ella ese marido, subió al lecho...».

Cupido ya se ha «ligado» a Psique; pero la pregunta lógica es el por qué Cupido elige de entre todas las doncellas a Psique; el lector ve lógico que Longo una los cuerpos de Dafnis y Cloe como fruto y consecuencia de que todos los días pastorean sus

ovejas juntos. Pero, ¿por qué precisamente Psique? Apuleyo es buen conocedor de los mitos y sabe que Cupido pone siempre a disposición de su madre Venus las flechas de su carcaj: ante la virginidad ofensiva de Dafne, por la petición de su madre, utilizó una cualquiera de ellas con Apolo; pero, para herir a su tío Plutón de amores hacia Proserpina, por el especial interés de su madre, escogió la mejor de sus flechas y la lanzó con la mayor de sus fuerzas; Apuleyo intuye que, ante las palabras dolidas de su madre y el argumento de sus lágrimas, decidirá ser él mismo, y no una de sus flechas, el verdugo cruel de esa mujer que, a causa de su hermosura, hace sufrir y hasta llorar a su madre:

Le dice gimiendo y estremeciéndose de indignación: «... castiga sin piedad a esa belleza insolente; sólo te pido que, ante todo, hagas lo que voy a decirte: haz que esta maldita joven sea poseída por un abrasador amor hacia el más despreciable de los hombres, a quien la Fortuna haya condenado a carecer de dignidad, de patrimonio e incluso de salud, tan abyecto, en suma, que no pueda encontrar en el mundo quien le iguale en miseria». L. IV, 31, 1.3.

Cupido, impresionado por las palabras y la escena de su madre llorosa, no sólo se presta a cumplir los deseos de su madre, sino que él quiere castigar a esa joven de la forma que sabe más ofensiva; para ello trata a Psique como una mujer de calle; Psique, que espera canjear su virginidad por un marido amable y rico, comprueba que se la ha robado un desconocido, alguien que no se ha dignado hablarle sino sólo se ha dedicado a gozar sensual y sexualmente toda la noche de su cuerpo virgen, y le ha abandonado al amanecer sin más. Apuleyo para captar el dramatismo y la venganza de esta escena escoge unas frases cortas, telegráficas, como si de un parte de guerra o de una muerte de tratara: «Ya estaba junto a ella ese marido que no conoce; subió al lecho, hizo de Psique su esposa y antes de que llegara el día se marchó apresuradamente». L. V, 4. Tan fuerte es el drama y el desengaño de Psique, que Apuleyo, compasivo, añade enseguida: «y al punto unas voces que esperaban tras la puerta consolaron a la nueva desposada por la virginidad perdida». L. IV, 4, 4.

Cupido ha vengado las lágrimas de su madre; sólo le queda buscar un deshecho humano como esposo de Psique; así debería acabar esta historia; sin embargo, Cupido, por primera vez, a pesar de su primera intención, no cumple los deseos de su madre, y vuelve noche tras noche al lecho de Psique. Cuenta la novela que «Venus, en el colmo de la indignación, gritó con todas sus fuerzas: ¿De veras que ama a Psique, la rival de mi hermosura, la usurpadora de mi nombre? Este hijo mío me ha tomado por una alcahueta y ha creído que le mostré a esta joven sólo para que la conociera». L. V, 28, 9. Apuleyo, como en un juego detectivesco, invita a descubrir las razones que justifican ese cambio radical en Cupido.

B) Segunda etapa, encuentro de espíritus

El ánimo vengador de Cupido va transformándose, noche tras noche, a causa de la entrega generosa que hace la hermosa Psique de su cuerpo; y la novela descubre a un Cupido que habla y dialoga, que se preocupa por las cosas que afectan a Psique:

«Psique, dulcísima y querida esposa, la Fortuna, cada vez más cruel, te amenaza con un peligro mortal. Yo creo que debes estar ojo avizor y extremar tu cautela». L. V, 5, 2. «Su marido se acuesta a su lado en el lecho y, al sentirla bañada de lágrimas, le dirige estas quejas: ¿es esto lo que me prometías anoche, mi adorada Psique?». L. V, 6, 2.

Cupido y Psique, en su ascética del amor, empiezan a superar la parte física, corporal, que significa el verbo «askeo»; la comunicación, la deliberación, el pensar en el otro, la confianza, acercan ahora las almas de los dos; la lucha se ha desplazado al mundo de los corazones.

Apuleyo esconde pistas que explican la nueva actitud de Cupido y justifican el cambio de relaciones entre uno y otro. Expongo las tres que he logrado descubrir:

1.^a Una razón religiosa

Apuleyo sabe que el «fatum», el destino que los dioses marcan a los hombres, es imposible que no se cumpla; precisamente el «fatum» pronunciado por el oráculo de Apolo en Mileto ante el padre de Psique, que había acudido para saber, ante el hecho de que su hija menor no encontraba marido, si tenía malquerencia de los dioses, obliga a Cupido y a Psique a obedecer:

«Del monte en lo más alto, Rey,
con el ajuar del tálamo dispuesta
coloca a tu hija.
Mas no esperes ya de stirpe humana yerno
sino verdugo cruel, emponzoñado y fiero
que vuela alado por el ancho cielo». L. IV, 1, 2.

Apuleyo muestra su mejor vena lírica en la escena que plasma el cumplimiento del «fatum» por Psique:

«Pero urge cumplir el funesto mandato del hado siniestro. Ya se le hacen a la infortunada doncella los preparativos de su fúnebre boda... el alegre himno del himeneo acaba en un alarido lúgubre y la novia seca sus lágrimas con su propio velo de desposada... Pero la necesidad de obedecer las órdenes del cielo exigía que la pobre Psique cumpliera la pena establecida... Llevadme de una vez y abandonadme en el peñasco que me ha asignado la suerte. Tengo prisa por afrontar esta dichosa boda, tengo prisa por ver a mi noble marido». L. IV, 33-35.

2.^a Una razón psicológica

Apuleyo insinúa, en algunas frases dispersas en la novela, la existencia entre Venus y Cupido, madre e hijo, de unas relaciones sensuales un tanto especiales; por otra parte, Venus, cuando habla de Cupido, lo presenta y trata como un niño insatisfecho e inmaduro; dos circunstancias que obligan a pensar en que Cupido mantiene sus relaciones con Psique para superar su todavía no superado complejo de Edipo;

además Psique es, a causa de su hermosura, la Venus en mujer humana, «su madre en otra»:

«Así habló y con los labios entreabiertos dio a su hijo largos y apretados besos». L. IV, 31, 4.

«A mí misma, sí, a tu madre, me desnudas a diario, hijo parricida». L.V ,30, 1.

«Cupido, él, sufriendo de la herida producida por la lámpara, gemía acostado en el propio tálamo de su madre». L. V. 28, 1.

3.^a Razones sensuales y sexuales

Apuleyo, con un trabajo meditado y artesanal, selecciona sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones, que encierren y sugieran, como semillas, los elementos pasionales, eróticos y escabrosos de la novela milesia, que van a ser decisivos en las relaciones de Cupido y Psique. Los dos son protagonistas perfectos; el uno, el joven dios poseedor de las flechas de la pasión irresistible; la otra, una joven doncella deseosa de marido.

«Psique, a pesar de su resplandeciente belleza, no saca fruto alguno de sus encantos. Todos la contemplan, todos la alaban, pero nadie, ni un rey, ni un príncipe, ni siquiera un plebeyo, la desea como esposa... Psique, en virginal soltería, se queda en la casa paterna, llorando su abandono y su soledad.

Dolorido su cuerpo, y desgarrada su alma, odia de corazón su belleza». L. IV, 32.

Apuleyo siembra la novela de frases que van marcando la intensidad sensual y sexual de las relaciones de Cupido y Psique. En la primera nos sugiere todo un mundo de caricias y de recorrido apasionado de los cuerpos: «namque praeter oculos et manibus et auribus ut praesentius nihil sentiebatur». L. V, 5, 1. La traducción que hace Santiago Segura, al no valorar que el acto de amor es lucha de dos cuerpos y dos almas, elige como protagonista a Psique, y traduce: «pues, ya que Psique con sus ojos no podía verlo, podía en cambio tocarlo con sus manos y oírlo con sus oídos del modo más perceptible»; sin embargo, J. M. Royo, en una traducción más milesiana, concede el protagonismo a Cupido e imagina a una Psique receptiva de palabras y caricias, y traduce: «pues, aunque no podía verlo, sí podía sentir el tacto de sus manos y oírle»; pero si se hace germinar un poco más la semilla milesiana, puede traducirse: «en verdad, sus sentimientos encontraban su cauce más expresivo tanto en las caricias de sus cuerpos como en sus palabras susurradas al oído, y no en las pasivas sensaciones de los ojos». Todavía puede darse una versión más milesiana, si se traduce el sustantivo «manibus» por «luchas cuerpo a cuerpo», pues Apuleyo elige meditadamente este sustantivo pensando en el giro «manibus bellum facere», combatir cuerpo a cuerpo. En esta primera escena Apuleyo cede todo el protagonismo a las manos y a la provocación de los susurros, excluyendo de toda participación a la vista; fruto de estas vivencias surge la famosa frase de «el amor es ciego». Ciertamente es así, ya que, en sentido alegórico, los efectos lógicos del «et manibus et auribus» es la privación de la racionalidad, la anulación de la moralidad.

Apuleyo, buscando, en una segunda frase, ese clímax que convierte el acto de amor en una apoteosis de cuerpos y espíritus, selecciona ahora el sustantivo latino «*amplexus*», y lo califica con los adjetivos sugerentes «*mollibus*» y «*coniugales*»:

«*et perdia et per nox nec inter amplexus coniugales desinis cruciatum*»: «no dejar de atormentarte ni de día ni de noche, ni en los brazos de tu esposo». L. V, 6, 2.

«*his verbis et amplexibus mollibus decantatus maritus*»: «embujado el marido por estas palabras y por sus tiernos abrazos». L. V, 13, 6.

Para poder captar todo el sentido milesiano encerrado en el sustantivo latino «*amplexus*», debe subrayarse que este sustantivo significa «la acción de ceñir, apretar, acariciar, darse, entregarse»; y además valorar su uso en número plural para certificar su repetición y variedad. Misma atención merece el adjetivo «*coniugales*», esto es, «propios de marido y mujer», pero «*mollibus*», es decir, por una parte, tiernos, delicados, suaves, dulces, pero por otra, impúdicos, obscenos, eróticos. La vis expresiva de estos términos latinos sugieren auténticas escenas milesianas protagonizadas por Cupido y Psique cada noche. Apuleyo encierra en una tercera frase el hecho de que la semilla sensual encerrada en la fórmula «*et manibus et auribus*», y desarrollada con la frase «*amplexus coniugales te molles*», fructifique en un apasionado acto de amor: «*primis Veneris proeliis velitatus, in altum soporem descenderat*». L. V, 21, 5; frase que S. Segura traduce, con un sentido bastante lejano de las intenciones del autor: «tras las primeras escaramuzas amorosas, quedó sumido en un profundo sopor»; sin embargo, J. M. Royo, al traducir «después de unas escaramuzas en amorosa lucha», se acerca algo más al espíritu milesiano del autor; éste define el acto de amor como «*proeliis Veneris*», como combates de amor, como batallas de placer en la unión de los sexos, con todo el sentido táctico y guerrero que el término «*proelium*» tenía para un pueblo luchador como el romano. Si a esta definición sensual y sexual del acto de amor añadimos el matiz que incorpora el significado del participio «*velitatus*», del verbo «*velitor*», «dar principio al combate», junto con la idea de pluralidad y variedad en «los combates» del adjetivo «*primis*», «el primero entre varios», atendiendo al tiempo, se comprende que el cansancio físico acumulado en los diversos y variados «combates» provoque en Cupido un «profundo» sueño, y que el amanecer sorprenda a Cupido en brazos de Psique: «Y como siempre, al aproximarse el día, se desvaneció de entre los brazos de su esposa». L. V. 6, 10.

Apuleyo, sin embargo, en un nuevo intento de reproducir estos tres momentos del acto sensual y sexual del amor, y porque quiere dejar claro que la causa principal de la desobediencia de Cupido a su madre Venus se encuentra en Psique, resume el comportamiento y la actitud de ésta en tres frases que el autor coloca intencionadamente unidas no por comas, sino por la conjunción copulativa «*et*», y que, creo, marcan un mayor impacto, si las colocamos en vertical, como tres versos que recogen tres momentos íntimos inseparables de una misma y única estrofa.:

«*et imprimens ocula suasoria*
et ingerens verba mulcentia
et inserens membra cohibentia».

La triple utilización de la conjunción «et» es también indicio claro del apremio y cuidado, del ansia y pasión de Psique. La presencia de la preposición «in-», que aparece como «im-» por contacto con la consonante «p» de «im-primens», sugiere y pinta, a causa de esta preposición de acusativo que indica lugar «a» donde se entra o la actitud e intención de ataque hacia otra persona, a Psique muy sensual, apasionada y sexual, ya que, al ser el sujeto agente de los tres participios de presente, hace la acción de «acercarse, arrimarse, atacar el cuerpo de Cupido, de penetrar en el mismo. Para dejar a la imaginación del lector las escenas milesias que atrajeron como un potente imán a Cupido, me limito a transcribir los significados que nos ofrece el Diccionario de cada uno de estos tres participios y comentar brevemente sus objetos directos:

- «imprimens»: asediar, cubrir, aplicarse, clavar, ahondar, hundir, hacer entrar.
- «oscula suasoria»: el sustantivo latino «osculum» está reservado para los besos en los labios, y para los besos dados con la boca en forma de embudo y de forma acariciadora. El adjetivo «suasoria», con sus significados de «persuasivo, incitante, excitante», ayuda a pensar en una lluvia primaveral de besos en la boca y sobre todo el cuerpo de Cupido; algunos de ellos como el que promete Venus a la persona que le descubra el paradero de Psique: «siete besos de mejillas (septem savia suavia: suavium se reserva para los besos de mejillas) y uno mucho más dulce a causa del contacto e influencia de la lengua que acaricia y embelesa». L. VI, 8, 3.
- «ingerens»: decir, repetir, lanzar, arrojar, poner dentro, echar en.
- «verba mulcentia»: Psique dice, repite, lanza, arroja llena de pasión, susurra, pone dentro de los oídos de Cupido palabras que recrean, encantan, cautivan y halagan el espíritu, como «vida mía, maridito mío, dulce alma de tu Psique», «eres mi sabor, marido, la miel de tu Psique», L. V, 6, 9; «palabras susurradas al oído...», L. V, 6, 10; «te tengo a ti, luz de mi vida», L. V, 13, 5; «moriría cien veces, antes de prescindir de esta dulce coyunda contigo, te amo apasionadamente... te amo como a mi propia vida». L. V, 6, 7
- «inserens»: poner en, introducir, hacer entrar en, encajar.
- «membra cohibentia»: esta frase, con sus significados de «miembros, partes del cuerpo que contienen, encierran, conservan la vida, el semen, el sexo», es un bello eufemismo de los órganos sexuales masculinos y femeninos.

Tras este breve comentario semántico de los participios y de sus objetos directos, puede el lector aceptar la traducción de S. Segura «y cubriéndole de besos seductores, y conmovido su corazón con las más tiernas palabras, y prodigándole abrazos irresistibles»; o la de J. M. Royo, «colmándole de besos y palabras de halago, se ciñó a él con la totalidad de su cuerpo»; o, si no queda satisfecho, puede el lector sumar los significados de los participios y los de sus objetos directos, e intentar una traducción más milesiana.

Para recuperar, tras todo ese mundo milesiano que ha pintado con participios, sustantivos, adjetivos y conjunciones, el sentido platónico, romántico de Apuleyo, de corazón africano, hijo de la luz y el sol mediterráneo, alumno aventajado en la búsqueda romana del placer, estudioso de la voluptuosidad y erotismo orientales, pero también con una cultura platónica, clásica, latina, y, quizás, cristiana, es capaz de componer y sentir esta escena que parece robada del Cantar de los Cantares o vivida por el

místico Juan de la Cruz: «Embrujado el marido por estas palabras y por sus tiernos abrazos, enjugando con la propia cabellera las lágrimas de Psique». L. V, 13, 6.

Escena que no me resisto a expresar en lenguaje milesiano: Cupido y Psique están abrazados como dos jóvenes amantes; Psique reclina su cabeza sobre el pecho de Cupido; Cupido siente y oye las lágrimas de Psique; ésta levanta el rostro hacia el de su amado; Cupido, con los rizos de su cabellera, acaricia y seca las lágrimas de su amada celoso de su ropa o del suelo; en Psique amanece una sonrisa; en Cupido, los bucles de su pelo se convierten en guardianes celosos de las perlas recogidas de las mejillas de su amada. ¡Artistas, literatos, admirad y copiad esta escena!

Apuleyo, pues, no se limita a filmar la búsqueda ansiosa de dos cuerpos como se describe en la novela pastoral «Dafnis y Cloe»; ni su finalidad es la exposición de unas estampas sensuales, sexuales y eróticas milesianas para divertimento y estímulo de unos lectores ansiosos de experiencias y sensaciones; Apuleyo, como hizo Séneca con sus obras dramáticas, y como hará siglos más tarde Cervantes con sus «Novelas Ejemplares», aprovecha esa práctica vitalista del «carpe diem» de su época para recordar y enseñar a las gentes, en atractiva envoltura milesiana, que el amor, como predica Cicerón, es y debe ser fruto de la amistad, la parte activa y expresiva de la misma. Por esto, Apuleyo introduce de forma progresiva, en los encuentros nocturnos, momentos de diálogo, temas de deliberación, sentimientos de comprensión y participación, que son las semillas de la amistad. Si Apuleyo eligió de forma meditada y consciente la grafía XI para indicar el número de libros de su novela como una alegoría gráfica de la amistad y del amor, ahora concentra todo su esfuerzo e imaginación que el corazón de la amistad y del amor es la «confianza». Por y para ello inventa esa escenografía tan curiosa para los encuentros nocturnos de la pareja, en la que Psique, totalmente «confiada» en el «fatum» pronunciado por el oráculo de Apolo, se fía, se abandona, se entrega, hasta el punto de aceptar no ver a su marido; recuérdese que el término «marido» viene del sustantivo latino «mas, mari-s», que significa «macho, varón»; y que, entre los animales, es costumbre que la hembra elija y acepte a su macho tras contemplar su figura y comprobar su fuerza con respecto a los demás. Así, pues, el amor «ciego» de Psique garantiza la presencia nocturna del «mar-is» Cupido. Todo marchaba muy bien; la parte corporal de la ascética cada noche se perfeccionaba junto con el acercamiento cada vez mayor de los dos corazones. Pero aparece en Apuleyo el sentimiento clásico de la misoginia, y si la hermosa Pandora abrió, por curiosidad, el cofrecito que le había entregado Zeus el día de su boda con la orden de no abrirlo, aquí, otra vez, la hermosa Psique, vencida también por la curiosidad, aunque estimulada por las insinuaciones y consejos de sus dos hermanas llenas de envidia y rencor, recela, sospecha, desconfía, y quiere ver, confirmar con sus propios ojos lo que tan perfectamente conoce por sus manos, y sucedió lo que sucedió a la Pandora mitológica, o a la Eva bíblica:

«Entonces Psique, ... saca la lámpara... ve... al propio Cupido... ve una cabeza dorada, una noble cabellera perfumada de ambrosía, un cuello blanco como la leche y unas mejillas de púrpura. Ve también ... sus bucles bellamente entremezclados... el resto de su cuerpo era liso y brillante ... Psique... no se sacia de contemplar, de tocar y de admirar las armas de su marido... saca una flecha del carcaj y... se pincha tan hondo... y, más abrasada cada vez en su ardiente pasión por el dios de las pasiones

amorosas, se inclina sobre él... le cubre de largos y ansiosos besos..., pero... la lámpara... dejó caer.. una gota de aceite hirviendo sobre el hombro derecho del dios... el dios, al sentirse quemado, dio un salto y, cuando vio su fe traicionada y mancillada, sin decir una palabra, se alejó volando de los besos y de los abrazos de su desdichada esposa... pero... su divino amante no la abandonó... voló hasta un ciprés cercano y... le habló». L. V, 22, 23, 24.

Apuleyo, que ha buscado esta ruptura, como un buen maestro, va a enseñar que la verdadera, la auténtica «confianza», no debe nacer sólo en y a través de la unión sensual y sexual de dos cuerpos, sino básicamente de la unión, tras un proceso de purificación, de purgatorio, que debe afectar con el dolor a lo físico y con el sufrimiento a lo psíquico, de dos corazones, de dos espíritus. Por ello, Apuleyo no descuida el recoger en unas frases el dolor físico que limpia los corazones de estos dos jóvenes que andan la segunda etapa de la ascética del amor, que abre la puerta a la «mística» del amor.

«El dios, al sentirse quemado, dio un salto». L. V, 24, 1. «Cupido, sufriendo de la herida producida por la lámpara». L. V, 28, 1.

«Pero, en el instante mismo en que alzaba el vuelo, se coge con ambas manos a su pierna derecha. Le acompaña miserablemente en su ascensión a las alturas y va suspendida en el aire por las regiones de las nubes, dispuesta a seguirle hasta el fin del mundo; por fin, agotada, se deja deslizar hasta la tierra... postrada en tierra, seguía con sus ojos el vuelo de su esposo..., cuando su marido se perdió a lo lejos... ella fue a tirarse de cabeza desde la orilla del río más cercano». L.V, 24, 25.

Es bonito y esclarecedor comparar la forma de marcharse y la actitud de Cupido en la primer noche en la que sorprendió a Psique, L. IV, 24, y en ésta, que es la última que comparte la pareja en la novela. En la primera Cupido «se marchó apresuradamente», «propere discesserat»; sin embargo, ahora, como consecuencia de la amistad y de un incipiente amor, se alejó volando, pero «tacitus», silencioso, adjetivo que recoge la actitud de un Cupido dolido, desengañado, traicionado, pero también pensativo, reflexivo. El resultado de este comportamiento silencioso, «tacitus», es que Cupido vuela de nuevo y rápido junto a su Psique, y muy fuertemente emocionado, trastornado, «graviter commotus», le revela que él también ha cometido con ella un pecado de infidelidad, por lo que los dioses les castigan con una separación muy dolorosa:

«Oh Psique..., he olvidado las instrucciones de mi madre. Me había ordenado que, cuando estuvieras totalmente dominada por una pasión invencible hacia el más mísero y despreciable de los hombres, te entregase a él en abyecta unión y, en cambio, he sido yo mismo el que ha volado hacia ti para convertirme en tu amante..., te hice mi esposa..., te castigaré solamente con mi huida». L. V, 24, 3, 5.

Apuleyo, tan sensible a los sentimientos del corazón, sorprende de nuevo con la elección certera del sustantivo que describe la forma de marcharse Cupido, «mea fuga», esto es, Cupido quiere, ama ya tanto a Psique, que la única manera de poder

dejarla, abandonarla, es la «huida», porque teme ser vencido por sus sentimientos de amor.

Cupido y Psique han quebrantado por igual el gran precepto de la amistad y del amor, los dos son castigados a recorrer un nuevo camino en el que, como se ha indicado, el dolor físico y el sufrimiento psíquico actuarán como elemento purificador, y permitirán el amanecer de la verdadera confianza, cimentada en la búsqueda y unión de dos espíritus, de dos corazones. La ascética del amor que iniciaron Cupido y Psique, como ocurre en todo concepto que, partiendo del elemento sensible y purificándose de la parte sensual, se logra la parte conceptual de la cosa, también culmina en la «mística» del amor, esto es, en una relación misteriosa, secreta, espiritual, que une y unifica a dos personas con más fuerza e intensidad que la alcanzada en la primera etapa con la lucha de cuerpos.

Apuleyo selecciona cuidadosamente el castigo psíquico para la pareja. A Cupido le impone el más penoso que pudiera soportar, ya que le anula su personalidad: en primer lugar, la quemadura en el hombro derecho le impide doblar con fuerza las cuerdas de su arco y tiene que renunciar a sembrar las pasiones en los corazones, ya que tampoco puede mover sus alas; en segundo lugar, lo encierra bajo llave en el tálamo de su madre, robándole así su libertad, la libertad de volar por la tierra y por el cielo:

«Cupido, sufriendo de la herida producida por la lámpara, gemía acostado en el propio tálamo de su madre». L. V, 28, 1.

«Cupido, solo y relegado, como un prisionero, en una habitación aislada de la casa, estaba rigurosamente encerrado e incomunicado... para evitar que se una con el objeto de sus deseos». L. VI, 11, 3.

«Cupido, que había recobrado su salud, una vez cicatrizada su herida, al no poder aguantar por más tiempo la larga ausencia de su querida Psique, se escapó por una ventana de la estancia en que estaba prisionero». L. VI, 21, 2.

Cupido, purificado, pasado ya el purgatorio proporcionado a la culpa por falta de confianza, volará presuroso en busca de su amada, primero para ayudarla a recoger el sueño infernal que se había escapado del cofrecillo que le había entregado su suegra Venus para que Proserpina en el Hades lo llenara de hermosura y que ella, como una nueva Pandora, había abierto con la ilusión de hacerse más hermosa para su Cupido; en segundo lugar, volará ante su padre Júpiter para pedirle la boda con Psique. Cupido, ahora, no añora el cuerpo de Psique, anhela a Psique; Cupido ya ha llegado al final de su ascética del amor.

Apuleyo, en el castigo psíquico a Psique, olvida su condición de mujer, y aflora, de forma pensada e intencionada, una crueldad, un sadismo, capaces de no respetar ni la condición humana de Psique. Tres son los pecados que debe expiar Psique: el ser culpable, movida por la curiosidad, de la falta de confianza con Cupido; el ser responsable, a causa de su extrema hermosura, de la usurpación del nombre de Venus; y el ser la causante, por las noches de pasión y de amor, de que Venus haya perdido a su hijo. Graves son los delitos, terribles los castigos. Apuleyo, quizás conocedor de la historia de Cristo, de la doctrina cristiana que predica que cuanto más sea uno humillado mayor será su gloria, somete a Psique a las mayores humillaciones y sufrimien-

to que pueda soportar, para luego elevarla a la mayor glorificación posible, la inmortalidad y la maternidad divina:

«Psique iba recorriendo pueblos y ciudades en la búsqueda de Cupido». L. V, 25.

«Una de las sirvientas de Venus, llamada Costumbre..., echándole mano audazmente a sus cabellos, la arrastraba sin que opusiera resistencia. Venus, tan pronto como la vio llevada a su presencia, soltó una grandísima carcajada..., le dijo: ... pero no te inquietes, pues voy a cogerte como conviene a una buena nuera... Las dos siervas, siguiendo las órdenes de su ama, azotan con látigos a la pobrecilla Psique y, después de torturarla con toda clase de tormentos, la llevan de nuevo a presencia de su soberana...; dijo Venus: he aquí cómo trata de provocar mi compasión con la ayuda alcahueta de su bien hinchado vientre, cuyo glorioso fruto va a convertirme en una feliz abuela... Aunque tonta de mí, le llamo hijo sin fundamento alguno, se trata de matrimonio entre individuos de desigual condición y, además, como fue contraído en el campo, sin testigos y sin el consentimiento paterno, no puede considerarse legítimo y, por tanto, este niño ilegítimo, en el caso de que permitamos que lleves a su término este embarazo». L. VI, 9.

Apuleyo, con la violencia y el dramatismo de esta escena, nos obliga a relacionar el dolor, el sufrimiento, la soledad, el abandono, la desesperanza, el rostro desencajado, la palidez de la cara, el sudor frío de la frente, el corazón encogido, el alma sangrante... de Psique ante la soberbia Venus, con la noche primera con Cupido. Todos los adjetivos, todas las circunstancias dolorosas, patéticas que podamos pensar, creo que no sirven para plasmar lo que supone para una madre lo que acaba de decirle la diosa Venus: el no reconocimiento de su hijo, y la posibilidad de abortar el hijo de Cupido que lleva en sus entrañas. Pero Apuleyo, un poco bastante sádico, continúa castigando a Psique con los cuatro intentos de Venus con los que hacer abortar a Psique y no permitir así el nacimiento de su nieto. Venus, con la prueba de la selección de los cereales, intenta el aborto por la intranquilidad, por la depresión; lo vuelve a buscar de forma más directa con los golpes del carnero del vellón de oro, que puede llegar a matar, cuando Psique intente conseguir uno; pero, desesperada, pretende una muerte de accidente, haciendo que Psique vaya a buscar una jarra de agua en la fuente del río Estigia, situada en lugar inaccesible, escarpado y resbaladizo; finalmente determina su muerte enviándola directamente al mundo del Hades a pedirle un poco de hermosura a Proserpina, sabiendo que ningún mortal ha regresado de semejante lugar.

Apuleyo aprovecha estos intentos de Venus para incorporar a su novela rasgos, características de las novelas griegas.

C) Tercera etapa, mística del amor

Purificados Cupido y Psique tanto por el dolor físico como por el sufrimiento psíquico, la ascética de su amor desemboca en la mística del matrimonio, en ese lazo misterioso, secreto, divino, que convierte la amistad y el amor de una pareja en eternos. Cupido irá a buscar a su amada y a preparar la boda; Psique dejará hacer a su amado.

«Y, recuperada la fuerza de sus alas con el largo descanso, con velocidad mucho más rápida voló al encuentro de su amada Psique». L. VI, 21, 3.

«Cupido, devorado por un amor inmenso..., temiendo la repentina sobriedad de su madre..., con sus ágiles alas penetra en la bóveda del cielo, suplica al gran Júpiter y defiende su causa ante él». L. VI, 22, 1.

«Una vez junto a ella, disipándole cuidadosamente el sueño y encerrándolo en el cofrecillo en que había estado antes, despierta a Psique con un inofensivo pinchazo de una de sus flechas».

Me resisto a no subrayar esta estampa tan romántica, en la que Cupido, desconocedor de que Psique ya se ha pinchado, durante la noche fatal de su huida, con una de sus flechas, le pincha, celoso y posesivo, delicadamente con la punta de una de sus flechas porque tiene miedo de perderla o de que se la arrebatase alguno de los dioses; Cupido quiere tanto a su Psique, que la quiere para siempre, para la eternidad.

Apuleyo, como si en sus manos estuviera ser generoso con esta pareja que tanto ha sufrido, prepara con mimo y ternura la apoteosis final de su novela; por ello, lo mejor es leerla y pensar y comprender el amor de Cupido, y la dicha, la ventura, la satisfacción, la felicidad, el contento, el placer, el júbilo, la alegría de Psique: a mayor humillación y sufrimiento, mayor glorificación y exaltación.

«Júpiter, pellizcándole a Cupido en una mejilla..., le dice: ... haré todo lo que me pides... Habiendo hablado así, ordena que Mercurio convoque al instante a todos los dioses a una asamblea; entonces Júpiter pronuncia este discurso: Dioses conscriptos..., todos sabéis que yo mismo he criado a este joven con mis propias manos. He considerado que sería oportuno poner cierto freno a los fogosos ímpetus de su primera juventud... Hay que quitarle toda ocasión y aherrojar su desvergüenza de adolescente con los grilletes del matrimonio. Ha elegido ya a una joven y la ha privado de su virginidad. Por tanto, que se quede con ella, que la tenga por suya, que, unido a Psique, goce para siempre del objeto de sus amores. Y volviendo su rostro a Venus... no voy a hacer un casamiento desigual, sino un matrimonio legítimo y conforme al derecho civil... Ordena que Mercurio vaya a arrebatarse a Psique y la conduzca al cielo. Una vez allí, ofrece a ésta una copa de ambrosía diciéndole: toma, Psique, y sé inmortal. Cupido nunca se alejará de los vínculos que a ti te legan, sino que este matrimonio será para vosotros eterno... Al instante se sirve un espléndido banquete de bodas. En el lecho de honor estaba recostado el recién casado, que tenía a Psique entre sus brazos... Venus, ajustando sus pasos al ritmo de una suave música, bailó graciosamente... De este modo Psique pasó... a depender de la autoridad marital de Cupido». L. VI, 23, 24.

EPÍLOGO

La ascética que nos ofrece Apuleyo en esta obra que él considera como «la nueva novela milesia», porque evoluciona, transforma la pasión de los cuerpos en amistad y amor de cuerpos y corazones, por esto él se presenta como «conditorem Milesiae», L. IV, 32, 6, queda «cazada» por el significante de la misma palabra «amor», que aparece compuesta de «dos» «consonantes» y «dos» vocales; consonantes y vocales muy sugerentes: por una parte, la vocal «a», símbolo de la «alfa griega», principio de las cosas, y la vocal «o», alegoría de la «omega griega», fin de las cosas, indican y hablan

de un proceso que tiene un principio y un fin; por otra parte, la consonante «m» parece ser la inicial y recuerdo de la palabra «m-uerte», mientras que la «r» lo es de «r-esurgir», «r-enacer», «r-esucitar». Así, pues, la palabra «amor» recoge, encierra, capta, la realidad del proceso que conduce a la amistad y al amor: cada uno de los dos debe ir «m-uriendo», al principio, a sí mismo, «m-atando» lo desigual, las diferencias; así, al final de ese proceso, de esa convivencia, «r-enacerá», «r-esucitará» algo nuevo, la «impar-eja», la unidad de la dualidad. Un diez para el «cazador», el creador del significante «amor».

Nota: Si fuera cierta la doctrina platónica de la transmigración de las almas, yo estoy plenamente convencido que el alma de Apuleyo, tras estar los cien años en los Campos Elíseos, cruzó el río Leteo sin borrar toda su personalidad y se encarnó en el siglo XVI en el hijo de Rodrigo Cervantes y Leonor de Cortinas.

NOTAS

1. San Agustín lo nombra por primera vez en la Ciudad de Dios, XVIII, 18.



EDICIÓN ANOTADA Y ESTUDIO PRELIMINAR
DE LAS *COPLAS A NUESTRO SEÑOR*,
DE MARTÍN GARCÍA PUYAZUELO

Juan Francisco SÁNCHEZ LÓPEZ
Licenciado en Filología Hispánica.
Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud, Extensión de Caspe
Profesor de Lengua y Literatura Españolas del I.E.S. «Mar de Aragón», de Caspe

INTRODUCCIÓN

1. BREVE NOTICIA DE UN HUMANISTA OLVIDADO

Sólo una calle (la del Obispo García) recuerda actualmente en Caspe la figura de Martín García Puyazuelo. Fuera de este dato y de las informaciones sumarias que ofrecen algunas enciclopedias, apenas existen referencias sobre la personalidad y el quehacer intelectual de este humanista aragonés, situado a caballo de los siglos XV y XVI. En realidad, la fuente documental básica para el conocimiento de este autor sigue siendo la biografía que en el año 1700 publicó Fray Josef Antonio Hebrera y Esmir, cronista del Reino de Aragón, con el prolijo título de *Vida prodigiosa del Ilustrísimo y Venerable Don Martín García, Obispo de Barcelona, hijo de la fidelísima y antigua villa de Caspe*. De la obra de Hebrera extrajeron posteriormente sus informaciones otros eruditos como el ilustrado Félix Latassa en sus conocidas *Bibliotecas*, y, ya en el XIX, mosén Antonio de Valimaña en sus *Anales caspolinos* (Valimaña, 1988). Precisamente ha sido de los *Anales* de Valimaña, por ser la fuente más accesible, de donde hemos obtenido la mayor parte de los datos, a la hora de pergeñar una biografía meramente aproximada de nuestro personaje (dadas las lagunas informativas que todavía subsisten sobre el particular).

Martín García Puyazuelo nació en Caspe alrededor de 1441. Procedía, al parecer, de una familia de condición humilde, como atestigua el hecho de que, desde muy temprana edad, fuera destinado al oficio de pastor. Debía de anidar en él, sin embargo, un espíritu emprendedor y decidido, ya que, como refiere Valimaña, «a los diez años se escapó a Zaragoza por estudiar y por ser eclesiástico» (*op. cit.* p. 57).

Una vez en Zaragoza, consiguió ser inicialmente *seise*, es decir, infante de coro de la catedral de la Seo. Poco se conoce de los años de su adolescencia y primera juventud, salvo que debió de dedicarse de lleno a adquirir una sólida formación doctrinal y humanística, póstico de su posterior entrada en sacerdocio. Su buena disposición de ánimo, junto a la aplicación y capacidad demostrada en los estudios, le granjearon el favor de sus superiores. Ello explica que en 1476 (algunos autores hablan de 1466)

fuese becado por el Cabildo de la Seo para proseguir su formación en el Colegio Mayor de San Clemente de los Españoles, de Bolonia. En esta ciudad italiana permaneció durante cuatro años, al cabo de los cuales obtuvo el doctorado en Teología.

En 1480 regresó a Zaragoza al ser elegido por el Cabildo canónigo de la Seo, cargo del que tomó posesión en 1481. A partir de esta fecha se inicia el período más brillante de toda su trayectoria eclesiástica, ciertamente portentosa, si tenemos en cuenta sus humildes comienzos. En 1485, tras el asesinato del inquisidor Pedro Arbués, desempeña interinamente la máxima representación del Santo Oficio en Aragón. Tal vez la constancia y el celo con que, según sus biógrafos, ejerció este último cargo fueran la causa directa del trato, especialmente agradecido, con el que le obsequiaron a partir de esta fecha los Reyes Católicos. Así, en años posteriores, obtiene el puesto de arcediano de Daroca (1493) y los de visitador y reformador de diversas diócesis aragonesas. Más tarde es nombrado predicador del rey e incluso confesor de la reina (a principios del siglo XVI). Esta creciente influencia palatina, unida seguramente a su experiencia como estudiante en Bolonia, facilitaron su designación como embajador de los monarcas españoles ante la Corte Romana. Finalmente, en 1512 llega la culminación de su carrera cuando, tras renunciar al arzobispado de Mesina que se le había ofrecido reiteradamente, se ve obligado a aceptar el cargo de obispo de Barcelona, ciudad en la que desarrollará su misión pastoral de 1515 a 1519.

Este mismo año de 1519 solicita al papa León X dejar el obispado de la Ciudad Condal, deseoso, según indica Valimaña, de «prepararse a la muerte en la quietud y sosiego de su pueblo» (*op. cit.*, p. 68). Obtenida la licencia, vuelve definitivamente a Caspe. Allí se instala en una casa-palacio que el municipio, siguiendo tal vez sus instrucciones, ha mandado construir para él. Dedicó los dos últimos años de su vida a su preparación espiritual, así como al socorro de los pobres y a la realización de diversas obras pías. El 7 de marzo de 1521 muere mientras se hallaba rezando ante su oratorio de la Virgen de Montserrat.

Como señala Ricardo del Arco (en Sancho-Ucedo, 1995, p. 179), García Puyazuelo fue uno de los más destacados representantes del humanismo aragonés. Junto con Gonzalo de Santamaría, Pedro de Sessé, Domingo de Olite, Juan Sobrarias y otros diversos autores contribuyó a formar una especie de grupo cultural que se articuló en torno al arzobispo don Alonso de Aragón, hijo natural de Fernando el Católico. Bajo la supervisión de este arzobispo, se promovió el desarrollo de la enseñanza y el arte y se dio impulso a las actividades de la imprenta zaragozana. Fue también la actitud de estos humanistas, así como la de escritores como Ximénez de Urrea, la que asentó definitivamente el castellano como lengua literaria de Aragón. De hecho, García Puyazuelo merece ser recordado como uno de los primeros autores aragoneses que emplea en sus obras la lengua de Castilla, en detrimento del romance vernáculo.

A juzgar por las noticias que tenemos al respecto, la producción literaria e intelectual de García Puyazuelo fue amplia y variada. Además de la composición poética de la que nos ocuparemos en el siguiente epígrafe, han llegado hasta nosotros otras dos obras: la traducción glosada de los *Disticha Catonis*, realizada en 1467 cuando apenas contaba 26 años y publicada en fecha muy posterior, y su colección de *Sermones*, escritos en latín y editados en 1520 por el insigne impresor Jorge Coci. Ricardo del Arco (*op. cit.*, *ibid.*) le atribuye una supuesta traducción de El Corán a la len-

gua vulgar; por su parte, Valimaña (*op. cit.*, p. 69) lo considera autor de unos *Anales de los Reyes de Aragón*. De ninguna de estas dos últimas obras, sin embargo, nos ha quedado testimonio, por lo que, caso de haber existido, deben darse por perdidas.

2. LAS «COPLAS A NUESTRO SEÑOR»

Constituye esta obrita un poema de 184 versos que se recoge al final del incunable número 84 de los conservados en la Biblioteca General Universitaria de Zaragoza. En este mismo impreso se incluye también, como escrito principal, la traducción, ya mencionada, de los *Disticha Catonis*. El incunable consta de 48 folios y carece de portada y pie de imprenta, por lo que resulta complicado determinar con exactitud el lugar y la fecha de publicación. No obstante, el estudio de los tipos utilizados lleva a pensar que dicha impresión pudo ser realizada en Zaragoza alrededor de 1490. (Cfr. Carlos Clavería, 1989, p. 33). Partiendo de este original, se hizo una edición facsímil, publicada en Valencia en 1954.

Ignoramos, asimismo, la fecha en que fueron compuestas las *Coplas*, si bien no resulta aventurado suponer que debió de ser en época bastante posterior a la temprana traducción de los *Disticha*. Lo corroboran, además de la diferencia temática, la mayor soltura del autor en el manejo de la lengua poética, así como ciertas alusiones a su precario estado de salud (*yo peccador muy indigno/muy menguado de saludes*, vv. 3-4), más propias de un hombre de edad madura que de un joven traductor de latín. Es muy posible que García Puyazuelo, al publicar hacia 1490 su glosa del *Catón*, decidiese incluir como remate o colofón de ésta una composición religiosa de reciente factura.

Hechas estas consideraciones generales, abordaremos a continuación los aspectos más relevantes de la obra.

2.1. Título, métrica y rima

El autor no asignó título alguno al poema. En el catálogo de la Biblioteca General Universitaria de Zaragoza aparece registrado con el nombre de *Octavas a Nuestro Señor*; denominación que nosotros hemos modificado levemente (*Coplas a Nuestro Señor*) por parecernos más apropiada desde el punto de vista métrico. En efecto, la composición consta de 23 coplas de arte menor, tipo de estrofa formada por 8 versos octosílabos de rima consonante (*ababbccb*). Fue, junto con la copla castellana, de uso abundante entre los poetas de los siglos XV y XVI. (Vid. Navarro Tomás, 1974).

Fuera del poema principal, García Puyazuelo incluyó una redondilla de rima abrazada (*abba*) en loor de la Virgen María. Salvo casos aislados, la versificación puede considerarse correcta.

2.2. Tema

Esta composición ha de incluirse, desde el punto de vista temático, dentro de una corriente de la poesía religiosa que alcanza su máximo desarrollo en la época de los Reyes Católicos. Este movimiento poético abandona los viejos temas de la hagiogra-

fía medieval y centra su atención en la figura de Jesucristo, analizada según los textos evangélicos, en especial el Evangelio de la Pasión. Las dramáticas escenas de la crucifixión, muerte y resurrección de Jesús adquieren un tono de crudo realismo. El objetivo que se persigue es la conversión de los pecadores mediante la contemplación de los misterios de la Redención. Se destaca, asimismo, la figura de la Virgen María, pero vista desde una perspectiva distinta a la de la tradición mariana de siglos anteriores: no es ya la autora de milagros, sino la *mater dolorosa* que ocupa su lugar junto a la cruz e intercede por los hombres ante su Hijo.

Como ha señalado Juan L. Alborg (Alborg, 1981, p. 523), los representantes de este tipo de poesía suelen ser clérigos que viven en torno a los Reyes; algunos de ellos fueron incluso predicadores oficiales suyos. Un breve repaso biográfico nos permite comprobar que este retrato cuadra perfectamente con el del escritor caspolino. Así, pues, dentro de esta corriente literaria, García Puyazuelo es un autor menor, un cultivador ocasional de un género poético en el que sobresalen figuras de relieve como Fray Íñigo de Mendoza con su *Vita Christi*, Fray Ambrosio Montesino con su *Cancionero* o Juan de Padilla, «El Cartujano», con su *Retablo de la Vida de Cristo*.

2.3. Estructura

Atendiendo a la organización del contenido, el poema puede dividirse en tres grandes apartados:

- 1.º Comprende las nueve primeras estrofas (vv. 1-72) y tiene una finalidad introductoria. El autor, después de una invocación inicial en la que solicita su ayuda, hace una extensa loa de la figura de Jesucristo en la que destaca todas sus virtudes y atributos divinos. Finaliza esta primera parte con una petición en la que el poeta solicita le sea concedida la salud corporal, el perdón de los pecados y la salvación eterna.
- 2.º Abarca las estrofas 10-16 (vv. 73-128). Esta parte del poema tiene un carácter a la par narrativo y descriptivo. El autor rememora, de forma sumaria, los principales episodios de la pasión, muerte y resurrección de Jesús.
- 3.º Incluye las siete últimas estrofas (vv. 129-184). A modo de conclusión, el poeta manifiesta su dolor por los pecados que ha cometido y reitera su deseo de obtener el perdón divino y alcanzar el paraíso, petición que hace extensible, especialmente en la estrofa final, a todos los pecadores arrepentidos.

Concluido el poema, García Puyazuelo incluye una brevísima invocación a la Virgen María en la que le ruega desempeñe el papel de intercesora.

Tanto la parte inicial de la composición como la final están construidas mediante la técnica de la *amplificatio*, en virtud de la cual una misma idea básica es glosada en las sucesivas estrofas introduciendo ligeras variaciones. La parte central de las *Coplas* sigue de cerca las fuentes evangélicas, pero no sólo las de los textos canónicos, sino también las procedentes de los apócrifos.

2.4. Lengua y estilo

Comparando este poema con la traducción del *Catón*, fechada en 1467, se observan notables avances desde el punto de vista lingüístico. El autor maneja la lengua castellana con mucha más soltura y corrección, tanto en lo que se refiere a la morfosintaxis como al léxico. Ello no impide que siga esmaltando sus versos con abundantes aragonesismos, fenómeno, por lo demás, común entre los escritores coterráneos de la época. Son también destacables los numerosos cultismos latinos, ya presentes en la glosa de los *Disticha Catonis*, producto inequívoco de la formación humanista del poeta. Como sucede en el caso de Juan de Mena y otros autores del XV, no pocos de estos latinismos (*superna*, *pervenir*, etc.) no llegaron a adquirir carta de naturaleza en nuestra lengua.

Asimismo, García Puyazuelo manifiesta en esta composición una mayor habilidad en materia estilística. Superando las limitaciones de su obra primera, el poeta se sirve con destreza de ciertas figuras como la metáfora apositiva (vv. 2, 10, 66, 67 etc.), el símil (vv. 16 y 142), la derivación y el poliptoton (vv. 1-7, 80), la paradoja (vv. 87-88), el apóstrofe (*passim*) o la interrogación retórica (vv. 139-142). Todas ellas contribuyen a dar al poema una mayor variedad y viveza, y sobre todo un tono personal y una autenticidad de sentimientos que están completamente ausentes de su obra didáctica.

EDICIÓN DE LA OBRA

1. NOTA PREVIA

Las *Coplas a Nuestro Señor* parecen haber permanecido inéditas desde su primera publicación en torno a 1490. Para realizar la edición que ahora sacamos a la luz, hemos seguido la lectura que ofrece el microfilm del incunable número 84 conservado en la Biblioteca General Universitaria de Zaragoza, cuyas características hemos descrito con anterioridad.

En la transcripción hemos intentado ser lo más respetuosos posible con el texto original. Únicamente hemos introducido las modificaciones estrictamente necesarias para facilitar su comprensión por parte de un público no especializado. En sustancia, dichas modificaciones han sido las siguientes:

- Las abreviaturas se resuelven sin ninguna indicación.
- Las adiciones al texto original se indican mediante corchetes cuadrados. Cualquier otra alteración del texto del incunable (por errores de impresión, falsas lecturas, etc.) se indica a pie de página.
- Normalizamos la separación de palabras según el uso actual.
- Asimismo regularizamos el uso de la tilde, de las mayúsculas y las minúsculas y de los signos de puntuación con los criterios actuales.
- Regularizamos el uso de *u, i* con valor vocálico frente a *v, j*, con valor consonántico.
- La *s* alta la transcribimos como la *s* actual.
- Señalamos mediante apóstrofo la ausencia de alguna vocal: *l'ánima*, *d'esti*.
- La diéresis señala alguna vez la presencia de un hiato que se ha transformado en diptongo en la lengua actual.

que me sea piadosa,
pues con tu sangre preciosa
me quesieste redemir.¹⁷ 40

Fijo eres, uno et solo,
del Rey Alto celestial;
en tu bocha no uvo dolo,¹⁸
enganyo ni otro mal.
Tomando carne mortal, 45
muchos açotes sufriste;
en paciencia lo hovieste,¹⁹
por el linage humanal.²⁰

Gracias dar no te podría
por tus bienes quantos son, 50
que nos das de cadaldía²¹
por tu sola compasión.²²
Tomaste muerte y pasión
en el árbol de la crus,²³
por nos dar vida y luz, 55
paradiso²⁴ et salvación.

¡O, mesquino peccador!
Mis erradas²⁵ son asaz,²⁶
que no soy merecedor
venir delante tu faz. 60
Jhesu Christo, si te plaz,²⁷

17. *quesieste redemir*: «quisiste redimir». *Quesieste* es forma que presenta analogía en la diptongación de la desinencia, frente al castellano actual que la tiene en la vocal temática. Vid. infra, nota 19.

18. *dolo*: «engaño» (DRAE). Latinismo.

19. *hovieste*: La rima *sufrieste/hovieste* resulta anómala. Es difícil determinar si estas formas diptongadas tienen un mero valor gráfico (no fonético) o bien son una interpolación de los impresores.

20. *humanal*: «humano» (DRAE).

21. *cadaldía*: «cada día» (DRAE). Según el DECH es expresión adverbial procedente de «cada el día».

22. *pasión*: 1490 *pacion/compacion*. Corrijo la grafía por estar documentadas las formas etimológicas.

23. *crus*: «cruz». Es visible en el texto la confusión de los fonemas sibilantes (*c, ç z, -s- y -ss-*).

24. *paradiso*: «paraíso» (DAC). La conservación de esta forma con -d- intervocálica en fecha tan tardía es un rasgo indudable de aragonesismo. En castellano *paraíso* se impone ya en el siglo XIV (DECH).

25. *erradas*: «errores» (DRAE). El DECH la documenta en el *Dictionarium* de Nebrija.

26. *asaz*: «mucho» (DECH). En el texto tiene un valor ponderativo: «tantos», «tan numerosos».

27. *plaz*: «place». La apócope de la vocal final de diversas formas verbales es típica de los textos medievales aragoneses. (Alvar, 1953 p. 222).

a mis culpas da perdón,
y permite salvación,²⁸
vida con salut y paz.

Jhesu Christo, Senyor mío, 65
melodía de los santos,
alto Rey de poderío,
grant Terror de los espantos,²⁹
pues en Ti son donos³⁰ tantos
quantos yo no sé dezir, 70
Senyor, fazme pervenir³¹
donde son los dulces cantos.

Caridat muy grande y fuerte
uviste³² con peccadores,
en venir tomar la muerte, 75
en sufrir muchas dolores³³
e muy grandes sinsavores,³⁴
como hombre verdadero,
padesciendo en el madero
el mayor de los mayores. 80

Lágrimas de los tus ojos
cinco vezes espardiste,³⁵
sufriendo muchos enoyos
por el mal que non fezieste.
Muchos opobrios³⁶ sufriste 85
en³⁷ tu cara escopida;

28. *salvación*: 1490 *salvation*. Regularizamos la ortografía de esta palabra según la forma actual.

29. *espantos*: En el texto parece tener el significado de «fantasmas» (DRAE), «espíritus malignos».

30. *donos*: «dones». Según el DECH es forma documentada en autores antiguos. (Berceo, J. Ruiz).

31. *pervenir*: «llegar». Latinismo.

32. *uviste*: 1490 *viniste*. Errata evidente, tal vez por confusión con *venir* del verso siguiente.

33. *muchas dolores*: Numerosos sustantivos abstractos en *-or* eran femeninos en la Edad Media.

34. *sinsavores*: 1490 *sinfavores*. Corregimos la lectura por creerla semánticamente más aceptable.

35. *espardiste*: «esparciste». Sólo en asturiano se documenta el verbo *esparder* (DECH). La forma típica del aragonés medieval es *espraír* (DAC).

36. *opobrios*: «oprobios». Metátesis consonántica habitual en la lengua popular probablemente introducida por cajistas o impresores, más explicable en este caso tratándose de una voz culta.

37. *en*: 1490 *et*. Errata evidente.

así vos³⁸ distes la vida,
por la muerte que padeciste.

Mi Senyor, de tu persona
mucha sangre y vino salló;³⁹ 90
a la hora⁴⁰ de la nona,⁴¹
todo el mundo escurició.

La tu ánima decendió⁴²
a las infernales penas;
crebando⁴³ las cadenas, 95
sus amigos delivró.⁴⁴

No fincó ende senyero⁴⁵
el cuerpo en el monimento;⁴⁶
mas uvo por compa[n]yero
el devino ajustamiento.⁴⁷ 100
L'ánima, sin falimiento,⁴⁸
fue⁴⁹ con la divinidad,
y el cuerpo, por verdat,
no hubo cor[r]onpimiento.

Oras jaziste contadas 105
en la santa sepultura;
quaranta⁵⁰ fueron nombradas,

38. *vos*: Mantenemos la lectura del original, aunque estilísticamente parece preferible la forma *nos*.

39. *salló*: «salió». 1490 *salla*. Los evangelios canónicos sólo citan la salida de sangre y agua (Juan, 19, 34). Tal vez se trate de una alusión extemporánea al misterio eucarístico.

40. *hora*: 1490 *horo*.

41. *nona*: 1490 *nuena*. Corregimos esta lectura por razones de rima (*persona/nona*) y etimología.

42. *decendió*: *Decender* es la forma popular, habitual en textos medievales, del culto *descender* (DECH).

43. *crebando*: «quebrantando». Forma etimológica procedente de *CREPANTARE, habitual en los textos aragoneses del Medievo. La forma castellana se originó por metátesis consonántica (DECH).

44. *delivró*: Forma sincopada del antiguo *deliberó*: «liberó» (DRAE). Habitual en textos aragoneses.

45. *No fincó ende señero*: «no quedó allí solo». Las tres son voces habituales en la lengua medieval.

46. *monimento*: «sepulcro». El DECH documenta la forma en A. de Palencia y en catalán vulgar actual (*moniment*).

47. *ajustamiento*: «unión». Voz derivada de *JUXTARE (DECH). En la acepción de «allegar... una cosa a otra» el DRAE considera *ajustar* aragonesismo.

48. *falimiento*: «engaño» (DRAE).

49. *fue*: «estuvo», «permaneció» (verbo ser).

50. *quaranta*: «cuarenta». Forma numeral típica del aragonés y el catalán.

segunt cuenta la scriptura.
 Son tres días por natura,
 contando parte por parte; 110
 d'esta guisa lo departe⁵¹
 sínodo, ch'es la figura.⁵²

Por conplir las profecías
 que los profetas dixerón,
 a cabo [de] los tres días 115
 que por muerto te ungeron,
 resurgiste, segunt vieron,
 algunos de tu companya.
 Esta hobra⁵³ tan estranya
 los judíos la sentieron. 120

Quaranta días estuviste
 con los santos escoy[i]dos;⁵⁴
 a los cielos no soviste,
 fasta que fueron conplidos.
 Desque fueron fenidos,⁵⁵ 125
 consolástelos en tanto;⁵⁶
 de gracia de Spíritu Santo
 fueron todos reconplidos.⁵⁷

Revoca⁵⁸ tu ira, Senyor,
 et no quieras permeter⁵⁹ 130

51. *desta guisa lo departe*: «de esta manera lo explica». *Departir*: «explicar» (DRAE).

52. *sínodo, ch'es la figura*: «sínodo, que es la figura», es decir, «la figura (llamada) sínodo». Conceptos astrológicos. Según el DRAE, *figura* es la «delineación que expresa la posición y disposición del cielo y las estrellas en cualquier momento de tiempo señalado». En cuanto a *sínodo*, se define como «conjunción de dos planetas en el mismo grado de la Eclíptica». Esta referencia, junto con algunas otras que se recogen en su glosa de los *Disticha Catonis*, parecen indicar cierta afición de García Puyazuelo a tales materias.

53. *hobra*: «suceso», «portento».

54. *escoyidos*: 1490 *escoydos*. Parece una falsa lectura del cajista del grupo *yi*. Vid. infra (redondilla dedicada a la Virgen María).

55. *fenidos*: «finidos», es decir, «acabados» (DRAE).

56. *en tanto*: «entre tanto» (DAC). El *desque* del verso anterior tal vez debería interpretarse con valor durativo («hasta que»). De no ser así, sería preferible la lectura *un tanto* («cierto tiempo»).

57. *reconplidos*: «confortados». No hemos hallado esta voz en ninguno de los inventarios consultados.

58. *Revoca*: «aparta», «aleja». Latinismo.

59. *permeter*: «permitir». En 1490 *permetar*: Errata clara. La forma *permeter* es corriente en los inventarios medievales aragoneses y resulta de la evolución etimológica del latín PERMITTERE; en castellano se produjo un cambio de conjugación debido a la influencia analógica (DECH).

qu'estí⁶⁰ mundo peccador
 así aya a⁶¹ padecer.
 Danos gracia a⁶² conocer
 nuestras culpas sin tardar,
 que podamos emendar⁶³ 135
 nuestra vida en bien fazer.

Si el cielo no es digno
 de estar delante de Ti,
 ¿qué será de mí, mesquino,
 que tantos peccados acometí,⁶⁴ 140
 y en ellos m'envolví,
 como el pezcado⁶⁵ en la ret?
 Jhesu⁶⁶ Christo, por mercet,
 no me indignes así.

Todos,⁶⁷ pues, quantos tormentos⁶⁸ 145
 padecieste Tú, Senyor,
 fueron nuestros docimiento[s]⁶⁹
 por livramos del tristor.
 Sin seyer⁷⁰ merecedor,
 muchos afanes sofriste. 150
 ¡Quánta pasión padeciste
 por salvar el peccador!

Véngote a suplichar,
 Jhesu bueno, uno et trino,

60. *esti*: «este». Las formas pronominales en *-i esti, esi, otri* son habituales en el antiguo aragonés. (Cfr. Alvar, 1953, p. 213).

61. *aya a*: «tenga que». Perífrasis obligativa típica del aragonés. (Vid. Zamora Vicente, 1979, p. 282).

62. *a*: «para».

63. *emendar*: «enmendar». Forma etimológica habitual en castellano medieval (DECH).

64. *acometí*: «cometí». Verso hipermétrico (10+1), sumamente defectuoso.

65. *pezcado*: «pescado». Más que error de imprenta, nos parece un calco castellano de formas aragonesas como *pexca*, formadas analógicamente a partir de *pex* («pez»). (Cfr. Terrado, 1991, p. 58).

66. *Jhesu*: 1490 *Chesu*. Errata del cajista, tal vez por influencia de la palabra siguiente (*Christo*).

67. *Todos*: 1490 *Atodos*. Probable errata del cajista. Esta forma no se documenta en inventarios medievales. Separadamente (*A todos*), no tiene justificación sintáctica.

68. *tormientos*: 1490 *tormietes*.

69. *docimiento[s]*: «dulzores», «dulcedumbres». Indudablemente este sustantivo abstracto procede de la forma *dolç*, común en aragonés medieval (DAC). El DECH registra la forma *doce* («dulce»), con pérdida de la consonante líquida, en hablas aragonesas actuales.

70. *seyer*: «ser». La epéntesis de *-y-* es rasgo típico del aragonés. (Cfr. Alvar, 1953, p. 156).

que te placia⁷¹ d'acceptar 155
 las pregarías⁷² d'esti indigno.
 Tú, Senyor, que al Longino⁷³
 perdonaste la lançada,
 pláciate dar-me posada
 en donde no abita el maligno.⁷⁴ 160

Excelente⁷⁵ al peccado,
 con toda la su potencia,
 por virtud de aquel sagrado
 acto de la penitencia,
 Senyor, danos paciencia 165
 en nuestras adversidades,
 car⁷⁶ llena de iniquidades⁷⁷
 está nuestra conciencia.

Ja veyéis,⁷⁸ pues, claramente⁷⁹
 esti mundo caviloso,⁸⁰ 170
 que decibe⁸¹ toda⁸² gente
 con su cinbel⁸³ enganyoso.
 Tú, Senyor, que es⁸⁴ poderoso,

71. *placia*: Forma etimológica aragonesa correspondiente a la análogica castellana «plazca».

72. *pregarias*: «plegarias» (DAC). Forma etimológica (derivada de PRECARI). En castellano fue reemplazada por la actual en el siglo XV (DECH).

73. *Longino*: Longino o Longinos es el nombre que los evangelios apócrifos atribuyen al soldado romano que atravesó con su lanza el costado de Cristo. (Cft. Juan 19, 34).

74. *el maligno*: «el diablo». Las rimas *trino/indigno/Longino/maligno* evidencian que, a pesar de las grafías, el autor practicaba la reducción fonética de los grupos consonánticos cultos (*dino, malino*).

75. *Excelente*: «superior». Latinismo.

76. *car*: «pues» (DAC). Conjunción causal de uso corriente en textos medievales aragoneses.

77. *iniquidades*: «iniquidades». Si no es error de imprenta la *-t-* intervocálica podría explicarse por influencia culta (lat. INIQUITAS-TIS).

78. *veyéis*: «veis». Nueva forma aragonesa formada por epéntesis de *-y-*. Vid. supra, nota 70.

79. *claramente*: 1490 *claremente*.

80. *caviloso*: «burlón», «falso». Latinismo. La grafía *-ll-* se explica por ser derivado de CAVILLARI.

81. *decibe*: «engaña». El verbo *decebir* fue frecuente en textos aragoneses y catalanes del Medioevo. En castellano fue siempre una palabra rara (DECH).

82. *toda*: 1490 *todo*.

83. *cinbel*: «señuelo para cazar aves» (DRAE). Es voz catalana (*cimbell*) que pasó al aragonés, y de ahí al castellano (DECH).

84. *es*: «eres». Variante del verbo *ser* (culto o dialectal) que el autor usa por razones métricas.

danos virtut et victoria,
que posidamos⁸⁵ la gloria 175
donde es el fuelgo⁸⁶ et reposo.

Zela⁸⁷ sienpre sobre nos,
por tu potencia infinida,⁸⁸
sobirano⁸⁹ Senyor Dios,
—pues diestes muerte por vida— 180
porque no sea perdida
tanta⁹⁰ gente peccadora,
que delante de Ti l[]yora,
recorriendo a tu guarida.⁹¹

Fin

Virgen de Dios esco[y]ida,
María, Nuestra Senyora,
seas nuestra intersesora,
pues para esto fues⁹² nacida.

Sic est finis. Deo gratias.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBORG, Juan Luis: *Historia de la Literatura Española*, I, Ed. Gredos, Madrid, 1980.
ALVAR, Manuel: *El dialecto aragonés*, Ed. Gredos, Madrid, 1953.
ANDOLZ, Rafael: *Diccionario aragonés-castellano*, Ed. Moncayo, Zaragoza, 1977.

85. *posidamos*: «poseamos». *Possedi*; forma analógica derivada del latín POSSIDERE, es habitual en aragonés antiguo (DAC). Obsérvese el mantenimiento de *-d-* intervocálica.

86. *fuelgo*: «huelgo», «bienaventuranza». La *f-* inicial se mantiene en aragonés hasta fecha muy tardía.

87. *Zela*: «vigila», «está atento». Voz latina (ZELARE) que, a su vez, procede del griego (DECH).

88. *infinida*: «infinita» (DRAE). Forma corriente en castellano medieval.

89. *sobirano*: «soberano» (DAC). Forma aragonesa intermedia entre el catalán (*sobirà*) y el castellano.

90. *tanta*: 1490 *contra*. Corregimos la lectura por considerarla más apropiada tanto desde el punto de vista sintáctico como semántico.

91. *guarida*: «amparo», «protección»; 1490 *guardia*. Razones de significado y de rima (*-ida/-ida*) justifican sobradamente la corrección.

92. *fues*: «fuieste». Forma analógica del pretérito perfecto simple. Hoy se conserva en las hablas aragonesas de Hecho y Ansó (Zamora Vicente, 1979, p. 274). El autor la emplea por razones métricas.

- CLAVERÍA, Carlos: «La traslación del muy excelente Doctor Catón llamado, hecha por un egregio maestro, Martín García nombrado», en *Cuadernos de Estudios Caspolinos XI*, Grupo Cultural Caspolino, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 1989, pp. 29-140.
- COROMINAS, Joan, y PASCUAL, José A.: *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico* (letras A-X), Gredos, Madrid, 1980-1983.
- GIFFORD, D. J., y HODCROFT, W.: *Textos lingüísticos del medioevo español*, The Dolphin Book Co. Ltd., Oxford, 1966.
- LAPESA, Rafael: *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid, 1981.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón: *Manual de gramática histórica española*, 15.ª ed., Espasa Calpe, Madrid, 1977.
- NAVARRO TOMÁS, T.: *Métrica española*, Guadarrama, Madrid, 1974.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 19.ª ed., Espasa Calpe, Madrid, 1970.
- SANCHO, T., y UCEDO, J. I.: *Una miscelánea documental de Caspe*, Grupo Cultural Caspolino, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 1985.
- TERRADO, Javier: *La lengua de Teruel en la Edad Media*, Instituto de Estudios Turolenses, Teruel, 1991.
- VALIMAÑA, Antonio de: *Anales caspolinos*, Grupo Cultural Caspolino, Caspe, 1988.
- VARIOS: *Enciclopedia temática de Aragón*, Tomo 7, *Literatura*, Ed. Moncayo, Zaragoza, 1984.
- ZAMORA VICENTE, Alonso: *Dialectología española*, Gredos, Madrid, 1979.

ANUARIO DEL CENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CALATAYUD

N.º 7, Vol. 1

Septiembre 1999

CONTENIDOS

| | | |
|-------------------------------------|-----|--|
| Tomás de Montagut Estragués | 5 | La Reforma de la Administración de Justicia en las Cortes Generales de Monzón de 1388-1389 |
| Jesús Lalinde Abadía | 17 | Fuero, Dreyto y Dreytos en el reino de Aragón |
| Antonio Pérez Martín | 23 | La edición crítica de los Fueros de Aragón |
| Enrique Lozano Corbi | 37 | La original y viva aportación del Derecho Romano a la cultura jurídica universal |
| Inmaculada Gómez Ibáñez | 67 | Una herramienta numérica para la ingeniería: ACSL |
| Pascual Calmarza Santos | 79 | Fórmulas presupuestarias para la eficiencia económica |
| Francisco Palacios Romeo | 91 | Islam. Apuntes sobre construcción del Estado y etnocidio |
| Concepción Monge Crespo | 103 | Implicaciones didácticas en la lectura y escritura a lo largo del siglo XIX |
| Clara Sancho Martín | 117 | Evaluación y tratamiento psicológico de la cefalea crónica |
| Víctor Manuel Juan Borroy | 131 | La proclamación de la Segunda República y el Magisterio |
| M.ª Azucena Calvo Sanz | 147 | La juventud y el empleo en Cinco Villas. Un reto para todos |
| Antonio Sipán Compañé | 165 | La atención a la diversidad en los niños con mayor capacidad intelectual |
| Fernando Gimeno Marco | 179 | Intervención psicológica con árbitros deportivos: exposición de un caso práctico |
| Serafín Villén López | 187 | Los primeros pronunciamientos militares y su repercusión en Aragón, 1814-1820 |
| Francisco Remiro Juste | 199 | Cupido y Psique, la ascética del amor |
| Juan Francisco Sánchez López | 219 | Edición anotada y estudio preliminar de las <i>Coplas a Nuestro Señor</i> de Martín García Puyazuelo |



DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA