



## PRESENTACIÓN

El Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Calatayud edita un año más la revista *Anales*, coincidiendo con la apertura del curso 2001-2002 y la celebración de su vigésimo quinto aniversario. Una fecha que dice mucho de su trayectoria y de su contribución en la comunidad en la que se ubica. Fruto de su crecimiento y modernización, contamos con una publicación ya consolidada, que se ha convertido en el mejor instrumento de divulgación multidisciplinar. Obra de profesores como de alumnos, es fiel reflejo del dinamismo académico del centro.

Deseo aprovechar estas líneas introductorias para reiterar el compromiso de la Diputación de Zaragoza con el desarrollo de este centro, que en los últimos años ha experimentado un progreso importante y necesario para adaptarse a los nuevos tiempos y en cuya trayectoria ascendente queremos seguir contribuyendo.

Conscientes de que el ámbito universitario es imprescindible en el proceso de crecimiento y modernización de nuestra sociedad, desde las instituciones existe la responsabilidad de generar unas condiciones óptimas para la formación de las jóvenes generaciones y facilitar la labor investigadora de alumnos y profesores.

La dilatada experiencia del centro de la UNED de Calatayud y la calidad en la enseñanza ha generado una alternativa docente plenamente satisfactoria. La incesante actividad académica de profesores y alumnos se refleja cada año en los *Anales*, una tarea incentivadora y creativa, que ha demostrado su voluntad de consolidación con parámetros de calidad.

Con el deseo de que una vez más los trabajos de estos *Anales* tengan el merecido reconocimiento en los ámbitos educativos, quiero expresar una vez más nuestro empeño de seguir siendo un referente fundamental en la historia del centro asociado de la UNED de Calatayud, como lo hemos hecho a lo largo de estos 25 años.

JAVIER LAMBÁN MONTAÑÉS  
Presidente de la Excm. Diputación de Zaragoza





## MEMORIA DE LO SUCEDIDO EN ESTA CASA (CASINO BILBILITANO)<sup>1</sup>

JOSÉ GALINDO ANTÓN

Consejero de honor de la Institución «Fernando el Católico»  
y Ex-Secretario del Centro de la UNED de Calatayud

En mi ya lejana mocedad, supuso un éxito editorial, una novela escrita por el médico sueco Axel Munth, en la que junto a curiosos datos autobiográficos, iba describiendo, de manera magistral, el ambiente y paisaje de la finca que poseía en la isla de Capri y daba título a la obra, era «La historia de San Michel». Poco después, en vista de la aceptación conseguida, publicaba otra novela, no menos leída, «Lo que no conté en la historia de San Michel».

Salvando la calidad del escritor y el tema a desarrollar, habida cuenta de que hace unos años presenté en estos salones una biografía abreviada del principal personaje que habitó esta casa, y de los cambios de propiedad que había tenido, podríamos poner a esta intervención el título de «Lo que no conté de este palacio».

Os aseguro que aquí ocurrieron bastantes cosas, en gran parte leídas por mí en papeles viejos; y otras las he podido conocer, por ser uno de los que los periodistas, usan como punto de referencia, en el relato de hechos poco corrientes, bajo la fórmula: esto no lo recuerdan ni los más ancianos del lugar.

La narración de hace unos años, la iniciábamos en el nacimiento de D. José L'Hotellerie y Fernández de Soto de Heredia ocurrido en 1759.

Hablábamos de su heroico comportamiento en la Guerra de la Independencia. Actividades que hoy conocemos mejor, a través del memorial que presentó al Rey su compañero de armas y testamentario militar (como él se titula) brigadier José Larraga.

En las postrimerías de la ocupación napoleónica, cuando en una gran parte del territorio español existe un mando patriótico (nos referimos a 1814), se instala en Calatayud el cuartel general del Ejército del Centro. Está a su mando el general D. José Rebolledo Palafox y Melci, que pretende restablecer la normalidad en la vida ciudadana y sugiere a la autoridad civil la reapertura del teatro.

Deben ser muchas personas las que constituyen esa unidad de mando. Para alojamiento de su primer jefe y de los despachos, no se encuentra edificio más adecuado que el palacio de Warsage, cuyo estado de conservación no debe ser óptimo, ya que, de cuenta del Ayuntamiento, deben trabajar, carpintero, herrero y cristalero para ponerlo en condiciones.

Trascendental para la vida de Palafox fue su estancia en la casa de la Rua bilbiliana. Hace muchos años, la investigación de mi buen y desaparecido amigo D. Antonio Serrano Montalvo, encontró una serie de cuadernos de notas personales, pertene-

cientes al caudillo de la defensa de Zaragoza. Los párrafos siguientes están tomados de esas memorias:

«Pensé en tomar estado y quiso la suerte el proporcionarme el conocimiento y trato de una señora viuda: desde luego me pareció que era muger de qualidades apreciables y que manteniéndose viuda de un caballero muy rico y sin hijos, no necesitaba establecerse para vivir con anchura y con el decoro propio de su clase, había pues poco que pensar en la conveniencia que presentaba este enlace, pues aunque no era de las primeras familias, tampoco era un desacierto, y yo no buscaba entronques ventajosos sino una muger que pudiese hacer mi felicidad.

Ocurrió a los pocos días de mi salida de Madrid y fue menester posponer hasta la vuelta toda disposición, pero hallándome encargado de (sic) me propuso ella ir a Zaragoza, pasando primero por Valencia con pretexto de visitar a un sobrino suyo con quien sin duda quería contar para asegurar el mejor acierto. Llegó por consiguiente a Zaragoza, donde le tomé una habitación proporcionada, y asistiendo a los bailes y conciertos que daba yo todas las semanas, se fue introduciendo al trato de las señoras y de mis parientes. Entretanto yo solicitaba la licencia de S.M., *que llegó estando al mando del Exército del Centro en el Cuartel General de Calatayud*, y al momento se verificó nuestro enlace en el oratorio *de mi casa*. Publicado éste, di una comida a la que asistieron todos los Generales de Exército, y cuñada, y las autoridades, y al baile grande que di asistieron mis parientes y más gente que vinieron de Zaragoza».

Quedaba oculto el nombre de la persona que a los cuarenta años de su edad, había llevado hasta el altar a tan destacado militar. Como en ningún archivo parroquial bilbilitano pude encontrarlo, sabiendo que era preceptivo el consentimiento de S.M., recurrí a la jurisdicción militar y a través del I.P.E. nº 2 tuve cumplida respuesta. La señora viuda era Doña Francisca Soler Durán, madre del único descendiente directo, legitimado, del duque de Zaragoza.

Por tanto, la boda se celebró en estos salones, el mes de diciembre, ya que con este motivo acude el 16-XII-15, a cumplimentar a la dama, una representación corporativa municipal, compuesta por los regidores Beaumont y Llanas.

En los L'Hotellerie dominaron las ideas liberales, por seguir las Bernardo, el primogénito del héroe bilbilitano, se incorpora en 1820 a la tropa del general Ballestero y permanece con él hasta la disolución de la unidad de Cartagena.

Como en el mes de marzo de 1828 existe la posibilidad de que el rey Fernando VII, en un viaje de Madrid a Barcelona, haga escala en nuestra Ciudad, se hacen preparativos para atenderlo. En ese supuesto, la residencia elegida será este palacio. Hay un cambio de planes y al «Deseado», debe cumplimentarlo la representación municipal, en Zaragoza.

Al año siguiente, como la situación económica del propietario del inmueble no debe ser desahogada, arrienda una parte del mismo al cafetero Manuel Mata. Con ello, los salones ya son de acceso público.

La anhelada continuidad dinástica la logra el Rey en una niña, la futura Isabel II, en 1830. Dos años más tarde, viene al mundo su hermanita M.<sup>a</sup> Luisa Fernanda. El monarca, poco puede gozar de la paternidad, ya que fallece en 1833, dando paso a la proclamación de la pequeña Isabel, si bien bajo la regencia de su madre Doña Cristina de Borbón. Como consecuencia de estos hechos, el tío de la criatura, infante

D. Carlos, al no ver cumplidos sus deseos de ocupar el trono, inicia la que viene en llamarse primera guerra carlista.

Siguen seis años de intensa conmoción en la vida política y bélica que agitan a la ciudadanía, en esa época coinciden la desamortización de Mendizábal; el levantamiento de los sargentos en La Granja; el paso de las tropas carlistas de la columna Gómez por Alhama; la Constitución de Calatrava; las frecuentes visitas de todas las facciones carlistas en busca de víveres, dinero y calzado, que obligaba a quienes no simpatizaban con la causa, a buscar refugio en el cuartel de La Merced; la llegada de tropas cristinas, con las mismas pretensiones del otro bando. Para suplir la falta de fuerzas regulares en la guarnición permanente, en todos los lugares se crea la Milicia Nacional, en la que se incluyen civiles militarizados, no dudosos de ser admiradores del pretendiente. Jefe del escuadrón de Caballería de la Milicia es D. Bernardo, barón de Warsage, hasta que cansado del poco espíritu de sus subordinados, en 1837, decide dimitir.

Dos años antes, por razón del desarrollo de los combates, de nuevo se sitúa aquí la Jefatura del Ejército del Centro.

Como en toda situación inestable, surgieron personas amantes del riesgo mercantil. En 1838, instalados en la posada del Sol, realizan ventas de comestibles al por mayor, unos comerciales que tienen la residencia en la localidad soriana de Ciria, éstos son los Sres. Yagüe y Muñoz, quienes mantienen con el Ayuntamiento una prolongada pugna, por negarse a pagar aquí los tributos correspondientes. En aquellos momentos son los únicos cambistas y prestamistas. Por los apellidos de la esposa del Sr. Yagüe supongo eran cuñados. El volumen de negocio debe ser grande, pues el antedicho tiene un hijo residiendo en Londres. Los hago comparecer en este relato, porque a partir de 1850, cuando el barón traslada su residencia a Madrid, Gregorio Yagüe es el dueño del inmueble que nos ocupa. Esos comerciales, también penetran en el campo de la política. Al finalizar la guerra carlista, en 1839, uno de los cuñados es alcalde de Ciria y el otro diputado provincial en Soria.

Estamos asomándonos a otro acontecimiento que tiene este lugar como escenario, y además, como las obras de teatro, se desarrolla en tres actos. El primero, el de los preparativos, es el de duración más prolongada. La acción tiene lugar en la primavera de 1840, cuando acaban de escucharse los últimos disparos bélicos. No puedo afirmar si el viaje de la familia real a tomar los baños al municipio catalán de Caldas, tiene una finalidad terapéutica, política o lúdica, pero con una prudente antelación, la casa de SS.MM., comunicaba en el mes de junio, que el itinerario de Madrid a Zaragoza se cubriría en las siguientes etapas:

- 1.<sup>a</sup> jornada a comer y dormir en Alcalá de Henares.
- 2.<sup>a</sup> jornada comida en Guadalajara y dormir en Torija.
- 3.<sup>a</sup> jornada tanto el almuerzo como la noche, en Algora.
- 4.<sup>a</sup> jornada reponer fuerzas a medio día en Esteras y noche en Medinaceli.
- 5.<sup>a</sup> jornada comer en el parador monástico de Sta. M.<sup>a</sup> de Huerta y dormir en Ariza.
- 6.<sup>a</sup> jornada mediodía en Ateca y dormir en Calatayud.
- 7.<sup>a</sup> jornada comida en El Frasno y dormir en La Almunia.
- 8.<sup>a</sup> jornada mediodía en La Muela y descanso en Zaragoza.

Otro baile de gala se celebra el 30 de junio de 1855 en honor del Capitán General de Aragón y oficiales de guarnición en la localidad, llegadas con motivo de las algaradas de la nueva confrontación con los carlistas. Se subvenciona por el Ayuntamiento con mil reales y tiene lugar en el *CASINO BILBILITANO*. Primera noticia que hemos encontrado sobre la existencia de nuestra sociedad.

Al final del verano de 1857, vuelve a tener esta casa otros visitantes ilustres, la hermana de la Reina, esa que dio nombre a los jardines sevillanos, M.<sup>a</sup> Luisa, ya casada con el duque de Montpensier. Matrimonio que hace escala en Calatayud y se aloja bajo este techo. Para acomodarlos con arreglo a su rango, el Ayuntamiento adquiere una serie de objetos para alhajar sus habitaciones. Una vez cumplida su misión, son subastados por la Comisión de Festejos. Ese año, nace en Madrid quien luego reinaría con el nombre de Alfonso XII.

En la sesión municipal de 13 de septiembre de 1860, se da a conocer la noticia de que el 30 de octubre llegarán a nuestra Ciudad la reina Isabel II y consorte D. Francisco de Asís. Se alojarán, como no, en el Casino. Vienen procedentes de Mallorca y Barcelona. Entre los preparativos figura blanquear la calle del Encuentro (actual Dicenta) por ser camino a Santa María, visita obligada de los reales huéspedes. La recepción se hará en la Venta de Cavero, por una comisión compuesta por el alcalde D. Mariano Franco; el síndico D. Alejandro Fernández de Heredia y los municipales Hidalgo y Elizondo. En aquel lugar, la primera autoridad entregará las llaves de la Ciudad.

La víspera de la llegada de los reyes, vendrá el presidente del Consejo de Ministros y titular de Guerra D. Leopoldo O'Donell, a quien cumplimentará el Capitán General de Zaragoza.

La Corporación, como ya ha comprado ajuares en más de una ocasión, ahora, con gran sentido práctico, decide que tras cumplir la misión específica, se inventarién y conserven bajo llave.

No puede faltar el arco de triunfo, aunque el importe no se pueda pagar hasta ocho años después.

El pan de la comida que hicieron SS.MM. lo sirvió Esteban Robles y costó 16 reales.

Al llegar la reina a Madrid, sufrió uno más de los atentados que soportó durante su reinado, saliendo ilesa del mismo. Eso motivó que el Ayuntamiento mandase celebrar solemne Te Deum de acción de gracias el 27 de octubre.

En el edificio que sirvió de alojamiento, regenta un café Teodora Sánchez y no se le permitió tener abierta esa industria durante un día y una noche. Por el lucro cesante, pide 640 reales, frente a las dos onzas que le había ofrecido el Ayuntamiento. Por supuesto que no aumenta su generosidad.

Un par de años después de la anterior visita, D. Antonio Flores, secretario de la Real Casa, manda varios ejemplares de la obra de la que es autor, titulada «Crónica del viaje de SS.MM. a las islas Baleares, Cataluña y Aragón», como agradecimiento a las atenciones prestadas a los gustos viajeros. Un ejemplar va dedicado al Casino Bilbilitano.

Como en el año 1862, el tren llega a Calatayud, nuestra Ciudad deja de ser fin de etapa en los viajes reales y el casino suspende su función de alojamiento.

En el año 68 se cierra el reinado de Doña Isabel. En el 71 pasa por la estación del ferrocarril D. Amadeo de Saboya, monarca que la sustituyó.

Los nuevos pronunciamientos carlistas de marzo de 1874, bajo el breve régimen de la Primera República, convierten los salones del casino en cuartel nocturno de la fuerza ciudadana de ese momento, los voluntarios de la república, concentrados en este lugar, para repeler el posible ataque de unas fuerzas, que ya habían cortado la línea telegráfica con Daroca. En previsión de la dureza de los combates, se había recomendado la instalación de un hospital de sangre, que no llegó a tener heridos.

La inestabilidad dura hasta junio de 1876. Para celebrar la ansiada paz se organizan unas fiestas cuyo costo es de 2.105 ptas.

Después vienen los reinados de D. Alfonso XII y de su hijo póstumo Alfonso XIII, con la intermedia regencia de Doña M.<sup>a</sup> Cristina de Habsburgo.

La asamblea de socios del casino de 1910, decide la compra del inmueble a los hijos de D. José Sanz por 60.000 ptas.

Corren tiempos favorables para centros de este tipo. El juego produce beneficios a la casa. Calatayud, cabecera de una comarca extensa y con medios económicos, tiene abiertos cinco casinos y muchas mesas de juego en diversos cafés.

Las diversas tendencias políticas, dominan en cada uno de los centros. Próxima a la entrada de la rua, a mano derecha, el Mercantil, animado por los centristas; los Carlistas, en edificio colindante; el Independiente, enfrente del primero, sin mayor definición política; el Círculo Católico de Obreros, cumpliendo su denominación, a la espalda del Principal o Bilbilitano, que agrupaba a los republicanos de clase acomodada, muy numerosos aquí.

En esta casa se hicieron importantes reformas, como fue levantar el cuerpo que ahora acoge el bar, dedicado a juegos de azar.

Muchas otras mesas y timbas proliferaron por cafés y lugares abiertos a otras actividades. En los bajos de este edificio, había un concurrido café, con actuaciones de variedades y juego.

El levantamiento del general D. Miguel Primo de Rivera, en septiembre de 1923, cortó de raíz esa fuente de dispendios y también de ingresos, languideciendo estos centros, en los que poco a poco se iba deteriorando el pasado esplendor. La manera de vivir de los ciudadanos, no coincidía con la del siglo precedente. Había menos rato para las tertulias; en las casas particulares ya sonaban los aparatos de radio; y los cines reunían mucho público. Por otro lado, los bares proliferaron para atender a una clientela escasa de tiempo.

Los acontecimientos de julio del 36 convirtieron, de nuevo, a esta casa en cuartel general de las unidades que sucesivamente fueron operando en la zona. Primero, el Estado Mayor de la Capitanía General de Zaragoza. Luego, el cuerpo del Ejército de Castilla, al mando del general José Enrique Varela. Más tarde, el general D. Juan Yagüe Blanco, con su cuerpo de ejército marroquí. Al final, volvió a ser, otra vez, sede del Ejército del Centro, como había ocurrido un par de veces en el siglo XIX, ahora con el general D. Andrés Saliquet Zumeta, como jefe máximo y con él se cierra el ciclo en abril del 39.

Con algo de demora, la sociedad gobernada por juntas propuestas por la autoridad civil, recupera sus salones.

y sostenible de la Unión Europea». Es decir que los dos objetivos enunciados en Estrasburgo en 1983 se traducen, ahora, en un desarrollo equilibrado entre Estados y regiones desde la cohesión social de Maastrich y en un desarrollo sostenible, que reordene los usos del suelo y proteja el patrimonio, de modo que podamos transmitirlo a las generaciones europeas del futuro.

El camino convergente recorrido en los dos últimos decenios para llegar al objetivo unificado del desarrollo equilibrado y sostenible exige que, antes de entrar en el mismo de forma pormenorizada, hagamos un análisis histórico de las planificaciones territoriales europeas individualizadas y muchas veces divergentes.

## 2. LAS PLANIFICACIONES TERRITORIALES INDIVIDUALIZADAS Y SU CRISIS

Desde principios del siglo XX los países primeros y más industrializados se vieron afectados por las consecuencias de la revolución industrial en las grandes áreas metropolitanas, donde las políticas meramente urbanísticas se mostraron insuficientes para solucionar los problemas de vivienda, sanidad, transporte, etc. Hizo falta una planificación territorial para ordenar los usos del suelo a una escala que superase el estricto marco urbano. Así se puso en marcha el Plan Gran Londres de 1909 y posteriormente los de otras grandes metrópolis como París y Berlín.

Otras zonas de crecimiento galopante y poco ordenado fueron los llamados «países negros», las cuencas mineras extendidas sobre varios municipios, donde surgieron junto a las minas, instalaciones fabriles, viviendas, etc., suscitándose también usos incompatibles del suelo, no solucionables a escala municipal, por lo que hubo que recurrir a planificaciones supramunicipales, como en la cuenca del Ruhr en 1920 y posteriormente en otras mancomunidades alemanas.

La crisis económica del 29, como es sabido, tuvo sus consecuencias más negativas desde el punto de vista sociolaboral en los «países negros». En las ya viejas cuencas mineras a los problemas de ordenación física del suelo se añadieron con virulencia los problemas de empleo. Para atajar, o al menos paliar los mismos, es para lo que surgieron lo que los manuales suelen citar como primeras políticas de Ordenación Territorial propiamente dichas.

En realidad podríamos decir que ahora es cuando empiezan las políticas socioterritoriales, lo que se va a conocer como política regional, porque la planificación de los usos del suelo, cual «longa manus» del urbanismo ya había sido abordada anteriormente, como hemos visto. Lo original de este período, tanto en USA, como en Gran Bretaña es que se afrontan conjuntamente ambas políticas por parte del Estado. En el caso de Estados Unidos la actuación se refiere exclusivamente a un territorio: la cuenca del río Tenesse (1933). Gran Bretaña pone en marcha una política de O.T. más sistemática para todo el Estado a partir de unas encuestas en las zonas menos deprimidas (1931), que sirven para definir las Depressed Areas (1934) y crear una comisión Barlow que emitirá un informe (1939) al borde de la II Guerra Mundial, recomendando la planificación territorial, superadora de los desequilibrios provocados por la política liberal anterior del «laissez faire». La nueva comisión, creada bajo la presidencia de Scott (1941), cuenta como vicepresidente con el geógrafo



Dudley Stamp que impone como base de la actuación planificadora el mapa de usos del suelo.

Las políticas territoriales, posteriores al conflicto mundial, llevadas a cabo por los distintos países europeos, difieren en sus prioridades según las demandas específicas de los respectivos territorios y la experiencia planificadora anterior.

La antigüedad de la industrialización, la intensidad de la ocupación del suelo, y los consiguientes usos incompatibles hicieron prioritaria la planificación física en los Países Bajos, cuya ley de Ordenación del Territorio es de 1962 y en Alemania, en que basada en las normativas y experiencias de los Länder se promulga una ley federal en 1965.

Los países menos industrializados del sur y con problemas más acuciantes en cuanto a desequilibrios regionales priorizan las políticas regionales. Así, Francia reacciona, ante el libro-denuncia de J. P. Gravier: "París y el desierto Francés", con un Plan National d'Aménagement du Territoire en 1950, que coincide en el tiempo con la creación en Italia de la Cassa per il Mezzogiorno para atenuar las fuertes desigualdades Norte-Sur. En 1964 se iniciaron, en la línea francesa de las metrópolis de equilibrio, los polos de desarrollo en España dentro de los Planes de Desarrollo Económico.

El país que mantuvo un mayor equilibrio entre ambas políticas —la regional y la planificación física— fue Gran Bretaña que desde 1945-47 contó con dos leyes, nacidas desde el trabajo de las comisiones Barlow y Scott, que abordaban las dos líneas: «Distribution of Industry» y «Town and Country Planning». A lo largo de los años se notó una priorización de la política regional en las etapas laboristas. A finales de los 60 los teóricos del laborismo reconocieron el fracaso de la planificación indicativa tanto económica como territorial. A finales de los 70 el triunfo del neoliberalismo de M. Thatcher entrega al mercado la corrección de los desequilibrios socioterritoriales. En el resto de Europa la crisis económica sufre también la de la planificación territorial.

### **3. LA NUEVA ORDENACIÓN DEL TERRITORIO DESDE LA SOSTENIBILIDAD**

Si bien la salida de la crisis económica orilla el coste añadido que suponía relocalizar la industria a favor de las áreas deprimidas la opinión pública no permite ya localizaciones agresivas contra el medio ambiente. La preocupación de los expertos había pasado ya a la consideración de los Estados en 1972, cuando en la Conferencia de Estocolmo se acuñó el lema de que el que contamina paga. Por aquel entonces surgen las organizaciones ecologistas y los partidos verdes. Las legislaciones sobre suelo urbano, como la española de 1975-76, revela una mayor preocupación por la protección del patrimonio natural y cultural. La legislación medioambiental, en general, hace también su aparición en las nuevas legislaciones estatales.

La Carta Europea de Ordenación del Territorio de 1982-83, elaborada por el Consejo de Europa, en unos momentos en que salvo el Estado francés —y sólo en el papel— los países europeos occidentales viven al margen de la planificación, aboga por la necesidad de la prospectiva (democrática y participativa) que se desprende del análisis de las tendencias económicas, ecológicas, sociales y culturales para cubrir los dos

objetivos ya conocidos, de los que la ordenación física del suelo según un concepto rector implica una gestión responsable de los recursos naturales y la protección ambiental. La Carta, que no tiene un carácter obligatorio, influye en la priorización de lo ambiental y lo regional en la práctica de la O.T. de los países europeos. La región es reconocida como la instancia territorial competente. Las leyes de O.T. promulgadas por las Comunidades Autónomas españolas a partir de 1983 (la catalana es de este año) se inspirarán en la Carta Europea.

En los años 90 los cambios políticos acaecidos tras la caída del muro de Berlín, los económicos con la globalización, las nuevas amenazas medio ambientales, complicadas con catástrofes como la de Tchernobil, y sociales con las inmigraciones masivas del sur y del este, propiciaron la necesidad de una nueva ordenación del territorio para los países pioneros de la revolución industrial, impelidos desde las instancias regionales y desde la Unión Europea.

Uno de los problemas que preocupaban a los expertos que compartían la necesidad de una nueva prospectiva era cómo compaginar los ciclos largos de la Naturaleza y del territorio con la economía globalizada que reacciona instantáneamente y los ciclos políticos cortos, regidos por calendarios electorales de 4-5 años. Theys en «Les nouveaux territoires de la prospective» (Berdulay 1994), después de recordar cómo los problemas de «smog» de Los Angeles o del agua contaminada en Francia tuvieron el final de su solución casi medio siglo después de denunciarse, plantea la necesidad de planificadores abiertos al debate. Tricot en el mismo libro colectivo, señala que desde el comienzo de la elaboración de un plan hay que negociar el futuro con los afectados y no cuando ya se ha levantado la opinión pública contra un proyecto: la participación orientativa, la priorización del medio ambiente, y la movilización favorable de agentes son notas distintivas de la nueva planificación, frente a la rígida e imperativa anterior (caída en la crisis del 73 y derivada de la planificación desde arriba de inspiración estalinista). La nueva ley estatal francesa de 1995, impulsada por un gobierno de centro-derecha (Balladour) se titula «L'ôdi de la orientation» para ordenación y desarrollo del territorio y da renovada importancia a la planificación física, en un Estado en que la prioridad había sido el reequilibrio regional.

#### **4. LAS POLÍTICAS MEDIOAMBIENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA EN RELACIÓN CON LA O.T.**

El medio ambiente influye en la O.T. de la Unión Europea a partir del derecho comunitario, emanado del artículo 6.º del tratado de Amsterdam (1992), y de forma más integrada desde las directrices de ordenación del territorio, que en pro del desarrollo sostenible se han ido elaborando en las sucesivas reuniones informales de ministros responsables de O.T. de la U.E., culminadas en Potsdam en 1999.

En la Estrategia Territorial Europea del 99 se recoge la absoluta necesidad de conectar las políticas medioambientales y de ordenación de los usos del suelo conectada con el reequilibrio socioterritorial:

- La red de biotopos Natura 2000 debe integrar las zonas protegidas de toda la U.E. teniendo en cuenta los intereses regionales y socioeconómicos de cada uno de los territorios en que se inscribe.

- La directiva sobre nitratos, encaminada a reducir su contenido rebajando la contaminación de suelos y aguas, exige una coordinación con la ordenación de los usos del suelo.
- Hay otras directivas que afectan al uso del suelo o al desarrollo territorial como la obligación de que los grandes proyectos sean acompañados de estudios de Evaluación de impacto ambiental o las normas de calidad para entornos de espacios naturales o las de disminución de emisiones.

La coordinación de ambas políticas se hace más imprescindible en determinadas zonas vulnerables como las de montaña, las insulares y las costeras, en las que desde 1996 se inició una gestión integrada.

En las zonas urbanas, siguiendo la tradición iniciada a principios de siglo en las grandes áreas metropolitanas, las normativas medioambientales hoy mucho más exigentes y completas (tratamiento de residuos sólidos y aguas, control de emulsiones de humos y ruidos) se han convertido en limitantes del uso del suelo para industrias y viviendas.

## **5. OBJETIVOS DE LA E.T.E. EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

Las periódicas reuniones en que el Consejo informal de ministros de la U.E. responsables de O.T. fue elaborando el esquema de lo que debería ser el territorio europeo en el futuro, de acuerdo con el desarrollo sostenible de la Conferencia de Río y del tratado de Amsterdam de 1992 dieron un primer fruto en Leipzig en 1994. El modelo geométrico del territorio europeo se concibe integrado por un sistema urbano policéntrico equilibrado, una red de infra e infraestructuras cohesionadoras del territorio y sostenibles y una red de espacios protegidos, donde la protección debe predicarse del mismo modo de los patrimonios natural y cultural.

En la Estrategia Territorial de 1999 para caminar hacia un desarrollo sostenible en la Unión Europea se parte del título «Gestión prudente de la naturaleza y el patrimonio cultural» desarrollado en los cinco apartados siguientes, que recogen las opciones políticas que se «indican» a los Estados de la Unión.

### **5.1. Naturaleza y patrimonio cultural potenciales de desarrollo**

La consideración conjunta de ambos patrimonios dentro de la O.T., ya esbozada en la Carta Europea del 83, en el documento del 99 cobra todo su sentido al contemplarse como factores económicos de desarrollo, sobre todo a partir del turismo. La calidad ambiental constituye un elemento de atracción para la ubicación de empresas.

La protección y gestión de zonas amenazadas deben incluirse en estrategias de desarrollo territorial en zonas más extensas. Se recomienda conjugar medidas rigurosas de protección de determinados monumentos y lugares dentro de centros históricos y de paisajes culturales con enfoques creativos. Es lo que se hizo en la pasada legislatura en Aragón con la puesta en marcha de la ley de Parques Culturales: fórmula de ordenación del territorio y desarrollo sostenible a partir de la protección y valoración del patrimonio.

## **5.2. Conservación y desarrollo del patrimonio natural**

En la materia concreta del patrimonio natural la protección se especifica en la red Natura 2000, debidamente interconectada, y se hace más genérica en las zonas ambientalmente más sensibles (montañosas, costeras, humerales e insulares). Se recomiendan estrategias conjuntas medioambientales y territoriales. Para ello los estudios de impacto ambiental se amplían a los de impacto territorial que además de proteger el medio ambiente considera la calidad de vida de las poblaciones residentes, por lo que en los mismos, junto con los expertos, deben colaborar los afectados.

La corrección del efecto invernadero exige una priorización de la extensión de las masas boscosas. La lucha contra la ocupación y la destrucción de suelos tiene múltiples frentes en materia de erosión, inundaciones, contaminación y ocupación ilimitada de suelo por parte de las urbanizaciones periurbanas. La política territorial debe ser preventiva en relación con los riesgos naturales.

Todas las anteriores líneas han sido recogidas en el documento de la E.T.E. de 1999 en las siguientes opciones políticas:

— Desarrollo de las redes ecológicas europeas, como se propone en Natura 2000, en particular conectando entre sí las zonas protegidas y lugares de valor natural de importancia regional, nacional, transnacional y comunitaria.

— Integración del mantenimiento de la biodiversidad en las políticas sectoriales (agricultura, política regional, transporte, pesca, etc.), como se prevé en la Estrategia Comunitaria de Biodiversidad.

— Elaboración de estrategias integradas de desarrollo territorial para las zonas protegidas, las zonas ambientalmente sensibles y zonas de gran biodiversidad, como las zonas costeras, regiones montañosas y zonas húmedas, teniendo en cuenta el equilibrio entre protección y desarrollo, y basándose en estudios de impacto medioambiental y territorial realizados en colaboración con los socios interesados.

— Aumento de la utilización de instrumentos económicos para reconocer el valor ecológico de las zonas protegidas y las zonas ambientalmente sensibles.

— Promoción de estructuras urbanas que requieran menos energía y generen menos tráfico, de una planificación integrada de los recursos, y del aumento del uso de las energías renovables, con el fin de reducir las emisiones de CO<sub>2</sub>.

— Protección del suelo como base de la vida para el hombre, los animales y las plantas, mediante la reducción de la erosión, de la destrucción del suelo y de la utilización excesiva de los espacios abiertos.

— Elaboración de estrategias para la gestión de los riesgos en las zonas amenazadas de catástrofes naturales a escala local, regional y transnacional.

## **5.3. Gestión de los recursos hídricos: un reto particular para el desarrollo territorial**

Las opciones políticas de la ETE son las siguientes:

— Mejora del equilibrio entre el suministro y la demanda de agua, en particular en las zonas expuestas al riesgo de sequía. Desarrollo y aplicación de instrumentos económicos para la gestión del agua, incluida la promoción de métodos de explotación agraria y de tecnologías de riego que reduzcan el uso de recursos hídricos en las regiones que sufren escasez de agua.

— Fomento de la cooperación transnacional e interregional en la aplicación de estrategias integradas para la gestión de los recursos hídricos, incluyendo los grandes acuíferos subterráneos, en particular en las regiones amenazadas de sequía o inundaciones, así como en las regiones costeras.

— Conservación y recuperación de las grandes zonas húmedas amenazadas por una extracción de agua excesiva o por la desviación de sus afluentes.

— Gestión concertada de los mares, en particular conservación y recuperación de los ecosistemas marinos amenazados.

— Refuerzo de la responsabilidad de las regiones en la gestión de los recursos hídricos.

— Aplicación de estudios de impacto ambiental y territorial para todos los proyectos de gestión hídrica de gran envergadura.

#### **5.4. Gestión creativa de los paisajes culturales**

Las opciones políticas de la ETE son las siguientes:

— Conservación y desarrollo creativo de los paisajes culturales que tengan un particular significado cultural, histórico, estético y ecológico.

— Valorización de los paisajes culturales en el marco de estrategias integradas de desarrollo territorial.

— Mejora de la coordinación de las medidas de desarrollo que afectan a los paisajes.

— Recuperación creativa de los paisajes dañados por la intervención humana, incluyendo medidas de nueva puesta en cultivo.

#### **5.5. Gestión creativa del patrimonio cultural**

Las opciones políticas de la ETE son las siguientes:

— Desarrollo de estrategias integradas para la protección del patrimonio cultural amenazado por el deterioro o el abandono, incluyendo la elaboración de instrumentos para la evaluación de los riesgos y para superar las situaciones de crisis.

— Conservación y transformación creativa de los conjuntos urbanos que merezcan protección.

— Promoción de la construcción de edificios contemporáneos de alta calidad arquitectónica.

— Refuerzo de la percepción de la política de desarrollo territorial y urbano como contribución al patrimonio cultural de las generaciones futuras.

El conjunto de opciones políticas recogidas en estos cinco apartados que desarrollan los objetivos de la Estrategia Territorial Europea deben guiar la política territorial de los Estados y regiones de la Unión Europea en pro del desarrollo sostenible.

### **BIBLIOGRAFÍA**

BARATZ, M.: «La ordenación territorial europea». II Cong. O.T. en Aragón, Zaragoza 1995.

BARROWS, H.: «Geography as Human Ecology». *Annals Association American Geographers* *XII*, 1923, pp. 1-14.

BENKO, G.: «Technologies nouvelles, développement urbain et changement social» in *Les nouveaux aspects de la théorie sociale*. Caen 1988, Paradigme, pp. 123-137.

- BERDULAY, V., y SOUBEYRAN, O.: «Les nouveaux territoires de la prospective». *Espaces et Sociétés*, pp. 74-75, Ed. Harmattan, París 1994.
- BERTRAND, G. et DOULFUS, D.: «Le paysage et son concept». *Rev. L'Espace Géographique*, tomo 11, n.º 3, 1973, pp. 161-163.
- BIELZA, V.: «Desarrollo sostenible, turismo rural, y parques culturales». *Cuadernos de Inves. Geográfica*. Uni. Rioja, 1999, tomo XXV, pp. 125-137.
- BIELZA, V., y DE MIGUEL, R.: «El patrimonio cultural, componente de la ordenación del territorio», *Rev. Aragonesa de Admón. Pública*, n.º 10, Zaragoza 1997, pp. 185-207.
- CONSEJO DE EUROPA: «Hacia un desarrollo equilibrado y sostenible de la U.E. (E.T.E.)», *Carta Europea de Ordenación del Territorio*. Estrasburgo 1983.
- COMITÉ DE DESARROLLO TERRITORIAL, U. EUROPEA: «Estrategia Territorial Europea». Luxemburgo 1999, 89 pp.
- DUDLEY STAMP, L.: *Applied Geography*. London, 1960, Perguin Books, 247 pp.
- GEORGE, P.: *La géographie active*. París, 1964, P.U.F. trad. Ariel, 414 pp. Barcelona.
- HILDENBRAND, A.: *Política de Ordenación del Territorio en Europa*. Univ. Sevilla, 1996.
- HUMBERT, S.: «Patrimonio cultural y geografía. Los paisajes culturales», *Jornadas sobre Patrimonio cultural: un enfoque pluridisciplinar*: Dpto. de E. y Cultura D.G.A., Zaragoza, mayo 1998.
- LABASSE, J.: *L'organisation de l'espace*. París, Hermann, 1972, 618 pp.
- LEWIS, V. A.: *The principles of Economic Planing, 1949, 1969*. G. Allen. Londres.
- MARCOU, G., y SIEDENTOPF, H.: «Condiciones institucionales de una política europea de ordenación del territorio». Monog. *Rev. Aragonesa de Admón. Pública*. D.G.A., Zaragoza, 1994, 274 pp.



## PERSPECTIVAS SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE: DE LA GEOPOLÍTICA A LA OPORTUNIDAD CIENTÍFICA

Vicent BERDOULAY

Profesor y Director del Laboratorio S.E.T.  
(Société-Environnement-Territoire, CNRS & Université de Pau, Francia)

El desarrollo sostenible es una noción que está de moda, tan de moda que a muchos les podría parecer una frase vacía, una de esas frases retóricas que no significan mucho, que ocultan la insuficiencia del pensamiento. Pero, como V. Bielza de Ory ha demostrado, el desarrollo sostenible juega un papel creciente en la vertebración de la ordenación del territorio de la Unión Europea. Así es que a causa de su éxito el desarrollo sostenible no puede ser considerado solamente como un eslogan de moda; es un «hecho de sociedad», una preocupación casi estructural que intenta acercar la gestión del medio ambiente a la planificación territorial. Es desde este punto de vista que voy a hacer los comentarios que siguen.

El desarrollo sostenible tiene dos características que atraen particularmente mi atención. Primeramente, ésta es una noción completamente transversal que engloba la geografía, las otras ciencias sociales y la ordenación del territorio. Así es que tiene que ver, no solamente con problemas prácticos, sino también con problemas intelectuales que atañen a todas las ciencias sociales. Como dentro de este punto de vista hay varios enfoques posibles, uno tiene que elegir. Por lo tanto, organizaré mi presentación en torno a tres temas. Éstos tratan el desarrollo sostenible como una oportunidad intelectual muy interesante, aunque al principio esta noción fuera introducida por razones poco humanísticas y su aceptación no crítica presentara peligros importantes.

La primera cuestión concierne a la parte ideológica contenida en el desarrollo sostenible, o sea, la que más nos aleja de un enfoque científico y que está ligada a intereses particulares, sean éstos políticos o económicos. Lo que se tiene que ver es si la noción de desarrollo sostenible está irremediablemente pervertida por estos intereses, o si al contrario puede darnos nuevas perspectivas sobre la planificación territorial.

La segunda cuestión concierne al grado de modernismo, o postmodernismo, que el desarrollo sostenible tiene en su concepción de la planificación. La comparación con la colonización es una ilustración bastante clara de este tema y trataré de demostrarlo.

Finalmente, me dedicaré a la cuestión epistemológica o filosófica que conlleva el desarrollo sostenible. De hecho, el desarrollo sostenible plantea retos muy interesantes, que conciernen a la concepción de la ciencia y todos los conceptos utilizados por ella. En otras palabras, quiero mostrar que el desarrollo sostenible nos induce a

renovar nuestra manera de ver tanto las ciencias como la planificación territorial. Estas reflexiones salen de mis propias experiencias e investigaciones, especialmente las hechas en los EE.UU., en Canadá y en Francia<sup>1</sup>.

### **FUENTES TURBIAS, PERO HORIZONTES CLAROS**

Sería difícil de señalar exactamente la fecha de origen de la noción de desarrollo sostenible. Ésta surge de la voluntad de superar las contradicciones entre la economía y la ecología, problema que fue reconocido en la conferencia de Estocolmo (1972). El crecimiento económico fue considerado como antitético a la conservación de la Naturaleza. De hecho, se podría decir que la noción de desarrollo sostenible nació en los años 80 con la adopción por la UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza) de un enfoque inspirado por Ignacy Sachs, el «eco-desarrollo». Ahora bien, si nos referimos a la palabra misma de desarrollo sostenible, podemos considerar que el acto fundador fue la publicación en 1987 del informe de la Comisión Mundial por el Medio Ambiente y por el Desarrollo, creada por la ONU, y presidida por Harlem Gro Bruntland, primer ministro de Noruega. Además, este informe estuvo en la base de las proposiciones adoptadas en la Conferencia de Río de Janeiro en 1992, especialmente en la Agenda 21. La idea fundamental del informe Bruntland fue invertir el punto de vista expresado en Estocolmo. Es decir, se consideró que el respeto al medio ambiente y el desarrollo económico no deberían verse como antitéticos. El reto más inmediato sería identificar las interacciones negativas entre el medio ambiente y la economía con la meta de «satisfacer las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas»<sup>2</sup>.

Así es que el desarrollo sostenible fue concebido hace menos de veinte años, y su éxito puede sorprendernos. Ahora bien, se debe de saber que si tuvo una difusión mundial, ésta fue posibilitada por las grandes organizaciones internacionales. Desde el momento de su nacimiento, fue asunto mundial, impulsado por instituciones más o menos estatales que tenían detrás poderosos intereses internacionales. En cierta manera, el desarrollo sostenible es hijo de la geopolítica mundial. El hecho de que la CIA sea frecuentemente citada como uno de los actores importantes en el impulso de la investigación sobre los cambios a escala mundial no es una sorpresa: los cambios ambientales y sus consecuencias de migraciones masivas, de pobreza y de revoluciones podrían desestabilizar muchos estados. Como consecuencia, la NASA fue la primera institución importante que se interesó por estos cambios (al «global change»). Ahora bien, el costo astronómico de este tipo de investigación motivó a los EE.UU. a asociar la comunidad científica internacional a los estudios que se estaban haciendo sobre el tema. Se crearon programas internacionales (como el IGBP), apoyados por el ICSU (International Council of Scientific Unions), y se polarizaron cantidades enormes de fondos y de mano de obra científica, para así poder tratar temas previamente definidos por los EE.UU. La imposición del idioma inglés como única lengua de comunicación (es decir, sin costo financiero ni humano para los anglófonos) es testimonio de esta astuta movilización de recursos humanos internacionales por los EE.UU. Así, los objetivos científicos, los ecológicos y los geopolíticos se pudieron unir perfectamente. El interés sobre el «global change» fue difundido por institucio-



nes científicas, agrupadas por el ICSU, pero también por la UNESCO, la ONU, la International Federation of Institutes of Advanced Studies, etc. Las asociaciones científicas internacionales de ciencias específicas también adoptaron este enfoque, tal como lo hizo la Unión Geográfica Internacional en el Congreso geográfico internacional de Sydney en 1987, y, poco a poco, las organizaciones nacionales hicieron lo mismo. Paralelamente, las instituciones gubernamentales e intergubernamentales impulsaron este enfoque en las investigaciones científicas y en las políticas públicas. A causa de la influencia de las Naciones Unidas y de algunos países ideológicamente próximos de los EE.UU., la CE (y después la UE) adoptó el desarrollo sostenible como objetivo oficial, y, después, todos los países lo integraron más o menos a sus propias políticas ambientales. Los últimos países en llegar se encontraron en una posición de marginalidad y de vasallaje con respecto a los que iniciaron —y definieron— las políticas ambientales y sus criterios. También se tuvieron en cuenta los riesgos ambientales, cuya lógica o repercusiones mundiales legitimaron la búsqueda de nuevos medios de influencia internacional por ciertos estados nacionales. Estos riesgos dan potencialmente un «derecho de ingerencia ecológica», mucho más aceptable para la opinión pública que otras formas de presión internacional. La incertidumbre propia de los riesgos ambientales justifica la imposición de normas y reglas, que permitan regular rápidamente la competencia económica, evidentemente a favor de los intereses que suscitaron, en nombre de la ciencia, estas reglas y normas. Hay algunos estudios académicos que muestran bien este punto. Una ilustración es el ejemplo alemán de la destrucción de la capa de ozono por los CFC, de las precipitaciones ácidas y de la debilitación de los bosques atribuidos exclusivamente a la contaminación por coches<sup>3</sup>.

El movimiento está progresando hasta llegar a escalas locales, y está modificando la política territorial de unidades más pequeñas (municipalidades, o grupos de municipalidades), que preparan proyectos de «agenda 21 local» o que toman el desarrollo sostenible como objetivo clave.

A pesar de que el desarrollo sostenible fuera al principio impulsado por poderes e instituciones con intereses propios, incluso geopolíticos, me parece que también tiene un aspecto que pertenece a la mejor lógica geográfica de la planificación (especialmente a escala regional o local). El desarrollo sostenible trae —de nuevo— la preocupación mundial por el «geo» (de «geos», tierra) de la geografía en la mente de los geógrafos, así como la interacción entre diferentes escalas dentro de su investigación. La región existe en la geografía, pero no tiene una frontera fija. Así, cuando se invoca el desarrollo sostenible, la referencia al medio ambiente y la referencia al mundo constituyen un lenguaje común entre los geógrafos y los planificadores.

Así vemos que una característica muy notable del desarrollo sostenible es la de ser un poderoso generador de consenso. Además de imponer la idea de escala mundial, impone la noción de largo plazo (generaciones futuras) e incluye criterios de decisión que antes se olvidaban, especialmente la idea de equidad social y de participación de la población. Estos criterios parecen ser los mejores medios para conseguir el objetivo de sostenibilidad.

El desarrollo sostenible parece ser un incentivo a lo que llamamos la «planificación ambiental», es decir, a una planificación territorial que cambia de perspectiva

con la irrupción de la preocupación por el medio ambiente. El desarrollo sostenible moviliza la ciencia, pero no la ve como la respuesta única a todos los problemas; también se apoya en valores morales, entre ellos, la equidad, la participación, y la ciencia misma, que son valores característicos de la Modernidad, época donde la cultura occidental se basa en el uso privilegiado de la racionalidad humana.

### ¿UNA INFLEXIÓN DE LA MODERNIDAD?

Para reflexionar sobre este tema, es conveniente interesarse por la colonización. No es una paradoja hacerlo ya que la colonización constituye un verdadero laboratorio de planificación territorial moderna. La colonización es un proceso de ordenación de territorio que consiste en desarrollar los recursos gracias a una política de ocupación y de encuadramiento territorial. Actualmente, en muchos países, éste es un nuevo tema de investigación. Antes, la mayor parte de estudios eran enfocados hacia una crítica moral de los medios de dominación utilizados contra las poblaciones locales. Con esta perspectiva, que naturalmente es legítima, se ocultaron los procesos especiales e innovadores que desde un punto de vista moderno dieron valor a los territorios. Actualmente, hay un número creciente de estudios sobre la colonización como laboratorio de ordenación del territorio. Por ejemplo, ahora, ya se dice que la planificación tanto urbana como regional francesa fue creada y experimentada en las colonias, especialmente en Marruecos y en Vietnam. En el caso español, experiencias como las de Joaquín Costa en África y en Cuba, fueron muy importantes para ayudarlo a concebir sus ideas y hacer proposiciones sobre la ordenación del territorio en Aragón y en España. La expresión española de «colonización interior» revela esta continuidad entre la planificación en las colonias y la planificación en España.

La colonización se enfrentó a la cuestión del medio ambiente, haciendo ver su potencialidad para el desarrollo de la economía y de la sociedad. La colonización se hizo en nombre de la racionalidad, pero se adaptó a las circunstancias locales, o sea, al medio ambiente local. En este aspecto, la colonización funcionó como una incubadora de la «Modernidad».

Por esta razón, la geografía colonial se ve ahora como una forma de ciencia concebida para «modernizar» un territorio con la ayuda de su medio ambiente. Sobre esto hay una anécdota, muy reveladora. Una vez, fui a un coloquio que se desarrollaba en Marruecos, en el cual participaban geógrafos y especialistas de la planificación territorial. Muchos participantes europeos y americanos hicieron críticas sobre la participación de los geógrafos en la colonización francesa de principios del siglo XX. Un colega marroquí les interrumpió y declaró con fuerza que, para él y para muchos de sus compatriotas, la mejor geografía y la más útil para su país fue la hecha por los geógrafos coloniales, y no la de los universitarios que rechazaban implicarse en la colonización.

Actualmente, se critica a los países más desarrollados por utilizar el desarrollo sostenible como una forma actual de colonización. Tal como he demostrado antes, muchas de estas críticas son legítimas, pero hay que pensar que la noción de desarrollo sostenible engloba muchos más aspectos que lo que estas críticas denuncian.

Igual que en la colonización, ahora el desarrollo sostenible pone el medio ambiente en el centro de la acción planificadora. Como medio ambiente, natural y social, está caracterizado por la incertidumbre (nunca se sabe seguro cómo va a reaccionar frente al planteamiento que le afecta). El desarrollo sostenible obliga a pensar en metodologías apropiadas. Además, el planificador se enfrenta con su responsabilidad ante la población local, ya que él actúa a nivel local aplicando una lógica que viene de un nivel espacial más extenso, incluso mundial. Entre estos niveles, él podría funcionar como un instrumento de dominación o como un instrumento de emancipación y de progreso social. A este respecto, piensen en la utilización que los pueblos autóctonos o marginalizados (como los indios de América) hacen del desarrollo sostenible para mejorar sus condiciones de vida.

El desarrollo sostenible es utilizado, no solamente para mejorar el funcionamiento de la planificación modernista, sino también para criticar el modernismo en sus propios fundamentos. Los postmodernistas acusan a la Modernidad, y luego a la planificación clásica, de imponer a todos una racionalidad puramente capitalista, véase occidental. Desde este punto de vista, la solución consiste en recuperar la racionalidad propia de los pueblos o grupos oprimidos. Sea lo que sea, y más allá de sus tesis concretas, creo que el postmodernismo ha sido positivo en el sentido de que focaliza en una interacción entre la cultura, la ciencia, la racionalidad y la planificación. Así, el desarrollo sostenible nos da la oportunidad de reconsiderar la ordenación del territorio desde un punto de vista de un modernismo más flexible.

### UN RETO EPISTEMOLÓGICO

Más allá de lo original que aporta el concepto de desarrollo sostenible, se percibe en él la necesidad de una nueva concepción de la ciencia. Destacaré cuatro aspectos.

A pesar de que el desarrollo sostenible esté defendido a nivel mundial por poderosos intereses, sus implicaciones conducen a un rechazo del enfoque tecnocrático en la planificación territorial, es decir, un enfoque basado en la creencia de que la ciencia es totalmente objetiva y de que debe ser el único criterio en la toma de decisiones. Con el enfoque tecnocrático, se excluye a la población de las decisiones, ya que se olvida el vínculo que hay entre la ciencia y los valores sociales y culturales. El desarrollo sostenible fomenta un enfoque que reconoce la racionalidad de los otros actores de la planificación, y no sólo la de los «expertos» que hablan en nombre de la ciencia (y de sus valores).

El desarrollo sostenible incita a concebir relaciones más estrechas entre la ciencia y la acción. En el mundo científico, demasiados investigadores piensan que la ciencia es —antes de todo— fundamental, y que los aspectos prácticos de la vida se pueden mejorar gracias a la aplicación del conocimiento que ella aporta. En mi opinión, la ciencia aplicada es solamente una parte de la realidad. Hay también ciencias —o sectores de la ciencia— que se desarrollan poniendo en el centro de sus preocupaciones la necesidad de la acción. La parte de la geografía que trata de la ordenación del territorio es un ejemplo de eso. En este caso, lo que se estudia no son tanto los hechos o los resultados objetivos, sino también los procesos mentales e institucionales que conducen a una toma de decisión. Esto hace que, en ciencias sociales y natu-

**NOTAS**

1. V. Berdoulay, «El medio ambiente y la ordenación del territorio. Perspectiva histórico-cultural sobre la ordenación del territorio en los Estados Unidos y en Canadá», *Revista Aragonesa de Administración Pública*, 6-7, 1995, p. 489-503; V. Berdoulay et O. Soubeyran, *Débat public et développement durable. Expériences nord-américaines*, Paris, Ed. Villes et Territoires, 1996; V. Berdoulay, O. Soubeyran y J. F. Pascual, «Patrimoine naturel et développement durable. A propos de la controverse des Monts Nimba (Guinée)», *Espaces et Sociétés*, 97-98, 1999, p. 91-109; V. Berdoulay, «Ecología urbana, lugar e ciudadanía», *Território* (Río de Janeiro), 7, 1999, p. 79-92 ; V. Berdoulay et O. Soubeyran (eds.), *Milieu, colonisation et développement durable*, Paris, L'Harmattan, 2000.

2. Bruntland 1987

3. Como escribió P. Roqueplo, los alemanes lloran sobre sus bosques para mejor vender sus tubos de escape, al mismo tiempo que inician un enorme proyecto de explotación de lignito para la producción de termo-electricidad (P. Roqueplo, *Pluies acides: menaces sur l'Europe*, Paris, Economica, 1988).



## LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL NUEVO MILENIO: EL MODELO DE LA UNED

José María CALÉS DE JUAN  
Director de Tecnologías Avanzadas de la UNED

### RESUMEN

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, con cerca de 200.000 alumnos repartidos por todo el mundo, ha sido objeto de una adaptación rápida de su método docente a las exigencias de la nueva Sociedad de la Información. Son ya más de 25.000 alumnos matriculados en la UNED los que pueden cursar sus estudios por Internet, de acuerdo con un modelo sin referentes y que replica la compleja estructura de Centros Asociados y tutores que tiene la UNED. Este modelo, aunque complicado, enriquece sobremanera las posibilidades didácticas del método educativo a distancia, al flexibilizar al máximo el estudio del alumno y darle la posibilidad de no perder el acceso a un ambiente académico tan importante en la educación superior.

La irrupción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad actual, está llevando a cabo cambios importantes en nuestra forma de vivir, de relacionarnos y de aprender. Entre todos ellos, el aprendizaje, tal y como vislumbran un gran número de autores, será en poco tiempo la nota imperante en esta nueva concepción social, que —vaticinan— transitará desde una sociedad bien informada a una sociedad más formada, no sólo en el ámbito profesional, sino en un sentido cultural amplio.

Este hecho puede ser fácilmente asimilable si se atiende a la enorme oferta educativa que en estos dos años, con especial relevancia en el presente, ha empezado a aparecer por la RED. El atractivo que las TIC ofrecen de cara a la formación permanente, y los bajos costes que implica su utilización en la enseñanza a distancia, si se comparan con las tradicionales infraestructuras requeridas para tal fin, han llevado a que en este corto período de tiempo estemos asistiendo a un escenario que, cuanto menos, obliga a una profunda reflexión y debate, no tanto por su extensión, sino por los actores que con frecuencia en él se desenvuelven y que podrían poner en peligro el atractivo horizonte que ya se empieza a observar.

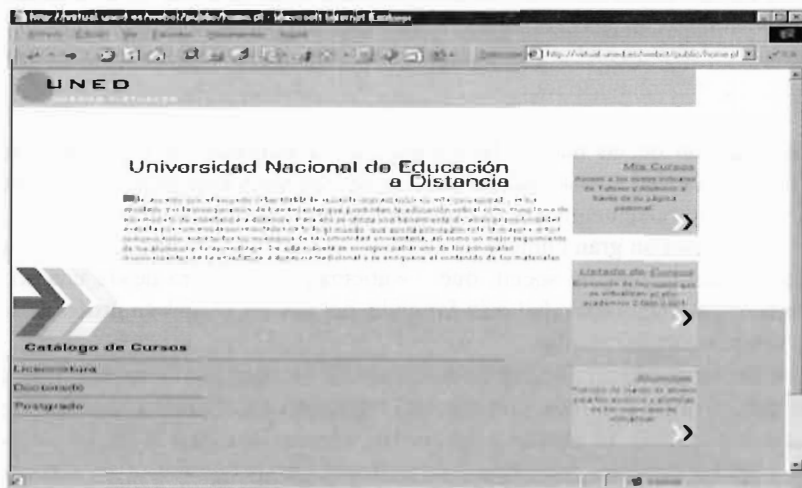
Hoy ya no cabe ninguna duda de que la enseñanza superior del nuevo milenio discurrirá, en un porcentaje muy considerable, de la mano de las nuevas tecnologías y, por ende, de la educación a distancia.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con casi treinta años de experiencia en la educación superior a distancia y con más de 145.000 alumnos matriculados en el amplio abanico de titulaciones que en la actualidad ofrece, es consciente del importante lugar que va a tener que ocupar en esta nueva era que se empieza a vivir, y, por ello, bajo la responsabilidad que le confiere el compromiso social que adquirió en el momento de su creación, ha iniciado desde el pasado año un importante proceso de adecuación de sus enseñanzas a los requerimientos tecnológicos que empiezan a imperar en la nueva sociedad del conocimiento.

La UNED, a pesar de su condición de universidad a distancia, es una universidad constituida por facultades y departamentos que, formados a su vez por profesores cualificados y de reconocido prestigio en muchos casos, son fuente, no sólo de transmisión de conocimientos, sino de generación de los mismos; aspectos ambos que definen en su conjunto la esencia universitaria.

La UNED se estructura, asimismo, en una extensa red de Centros Asociados repartidos por toda nuestra geografía que, junto con los que la UNED posee en otros países de Europa y América, conforman la mayor red educativa conocida hasta el momento. Los Centros Asociados son las sedes a las que los alumnos pueden acudir para establecer contacto personal con su tutor, y, con frecuencia, se erigen en importantes puntos de referencia culturales de las zonas en las que su ubican.

**Figura 1. Página principal de acceso a los cursos virtuales de la UNED**  
(<http://virtual.uned.es>)



Contando con todo ello, cualquier nuevo proceso de adaptación que intentara poner en marcha la UNED, debería tener en cuenta todo el tejido que la constituye, lo que, además de obligación, representa una potencialidad única desde un punto de vista educativo y cultural.

Hoy la UNED posee un modelo de enseñanza virtual propio y ajustado a su arquitectura organizativa, y en el cual conviven todos los actores que la integran así como

las potencialidades técnicas que ha desarrollado a lo largo de sus casi treinta años de existencia.

Desde el Curso 2000/2001 —ya a punto de expirar— la tutoría telemática en la UNED ha sido un instrumento más al servicio del aprendizaje del alumno e incluido, sin coste alguno adicional para el discente, dentro de la metodología que siempre ha caracterizado a la UNED (<http://virtual.uned.es>).

Cierto es que durante este año la presencia telemática ha sido discreta si se considera el número de titulaciones que han ingresado en el proceso de enseñanza virtual, pero no si se atiende al número de alumnos de la UNED que han tenido la oportunidad de cursar sus asignaturas por la RED, y que han superado la cifra de veinticinco mil.

Si esta cifra es importante, no lo es menos la oferta telemática que la UNED ha organizado para el próximo Año Académico, y que vendrá a triplicar el número de alumnos con posibilidad de usar el ordenador como un elemento más dentro de su actividad formativa.

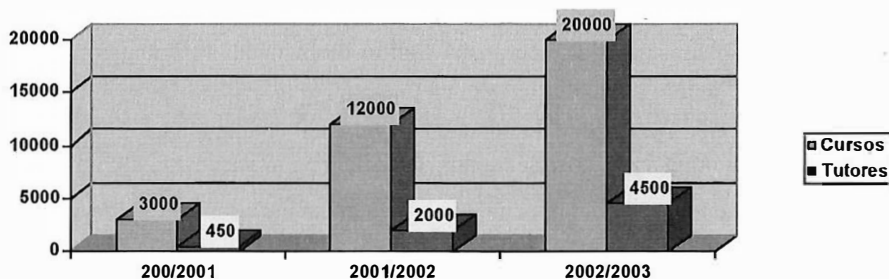
Así, a las titulaciones ya disponibles de Economía, Administración y Dirección de Empresas e Informática de Sistemas y de Gestión, hay que sumar las que se incorporarán desde el mes de octubre, lo cual incluye a Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Filología Inglesa y Románica e Historia, además de un elevado número de cursos de doctorado y enseñanzas no regladas.

Si el crecimiento es exponencial en asignaturas y número de alumnos, no lo será menos en el número de tutores que se irán sumando a todo este proceso, lo que nos permitirá pasar en dos años de los cuatrocientos cincuenta, que en la actualidad atienden las tutorías de manera telemática, a más de cuatro mil quinientos (ver Figura 2).

Resulta obvio, por tanto, que en la UNED el tutor tiene que estar dispuesto a incorporar la tutoría telemática a su hacer docente, además de la que tradicionalmente ya venía desempeñando.

Por el elevado número de alumnos y por la incorporación de la estructura de Centros Asociados que ha sido contemplada, la gestión y administración de estos cursos es extremadamente compleja, pues obliga a mantener tantos cursos de la misma asignatura como tutores de ésta hay repartidos por toda la geografía nacional, aspecto este que es llevado a cabo magistralmente por la recién creada Unidad de Virtualización Académica, que se encarga de la elaboración de los cursos bajo entorno WebCT y de la administración de los mismos.

Figura 2. Crecimiento relativo de la educación virtual en la UNED



Esta apuesta que está haciendo la UNED por contribuir al desarrollo de la Sociedad de la Información, ya casi en el umbral de la Sociedad de la Formación, no sólo contempla la enseñanza en línea, sino un importante cambio en sus infraestructuras para poder hacer frente a todo este proceso. Así, gracias al esfuerzo de los profesionales del Centro de Servicios Informáticos de la UNED, se ha desarrollado la mayor red educativa de Europa, que aúna a todos los Centros Asociados de la Universidad.

Además de los aspectos técnicos y específicos relacionados con la enseñanza virtual, la UNED ha querido aprovechar el medio telemático y las posibilidades que ofrece el escenario de Internet para extender la difusión de toda su producción audiovisual. En este sentido, cuenta con una amplísima programación radiofónica por la Red (<http://www.radiuned.com> más de 1.200 horas de radio de libre acceso), y con un canal propio (<http://www.teleuned.com>) desde el que se difunden los acontecimientos docentes y académicos más importantes, así como la Televisión Educativa y el amplio catálogo de vídeos.

Hace escasos días, además, ha firmado un importante acuerdo con Microsoft, gracias al cual la UNED podrá convertirse en la primera editorial universitaria en libros electrónicos.

Es de destacar, por último, el hecho de que la UNED no sólo se haya preocupado por mejorar el aspecto formativo de sus alumnos y por servir de plataforma para la difusión de la cultura hispanohablante, sino por mejorar las vías de acceso a la información de quienes están matriculados y de quienes, sin estarlo, se preocupan por esta Universidad. Así, es notable la incorporación de la telefonía Wap, a la que recientemente se sumará la implantación de una pasarela de voz para que, vía ordenador y al precio de una llamada local, todo el que lo desee pueda acceder a los servicios centrales y, en el caso de los alumnos, a sus profesores.

En definitiva, la UNED integra un modelo completo y flexible, en el que coexisten los recursos humanos y tecnológicos necesarios y que, a punto de cumplir su primer año, ha gozado de una magnífica aceptación entre todos los alumnos y sus profesores.

## **AGRADECIMIENTOS**

El trabajo que presento es el resultado del esfuerzo de un equipo totalmente entregado al desarrollo tecnológico de la UNED. Por ello, quiero dejar constancia de mi total reconocimiento, como profesor de la UNED y como Director de Tecnologías Avanzadas, a las siguientes personas: al Profesor José Javier San Martín (Vicerrector de Metodología, Medios y Tecnología), a Miguel Santamaría (Coordinador del Centro de Servicios Telemáticos), a Ángel López (Director de la Unidad de Virtualización Académica), a José Carrero (Director del Centro de Sistemas Informático, CSI), a Bernardo Grandas (Director Adjunto del CSI), a Germán Ruipérez (antiguo Director de Tecnologías Avanzadas de la UNED), a Antonio Ruipérez, Antonio Sandoval y Fernando Gozalo (todos del CSI), y a todos los que desde los distintos Centros y Unidades del Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología de la UNED (CEMAV, UVA, CSI) han contribuido a hacer de esta Universidad un lugar más moderno, amigable y útil.





## EXPERIENCIA EN LA VIRTUALIZACIÓN DEL ÁLGEBRA PARA INFORMÁTICA EN LA UNED

Ana DÍAZ HERNÁNDEZ y Esther GIL CID  
Departamento de Matemática Aplicada de la UNED

### ABSTRACT

El objeto de este trabajo es analizar el proceso seguido, las dificultades encontradas y los objetivos alcanzados en la virtualización de una asignatura de Matemáticas para informáticos: Álgebra.

- Análisis del entorno en que realiza el aprendizaje de la asignatura de Álgebra en Informática.
- Diseño de los materiales tras constatar las dificultades más frecuentes que encuentran los alumnos que acceden a esta asignatura y que no se pueden solucionar por la vía tradicional.
- Introducción de los materiales didácticos en el soporte de la plataforma de gestión de conocimientos, WebCT, para lo que contamos con apoyo y la dirección técnica continua desde el Vicerrectorado.
- Puesta en marcha de la virtualización y el quehacer cotidiano.
- Análisis de los puntos débiles encontrados.
- Análisis de los objetivos cubiertos.

### 1. INTRODUCCIÓN

El siglo XX supuso para la sociedad la incorporación de tecnologías, algunas desarrolladas con anterioridad, al público general. Primero fue la reproducción fiel de imágenes y la propagación de ondas sonoras a puntos alejados de donde se producían; siguió la emisión de estas ondas junto con imágenes. A la radio, la televisión y el cine siguió el desarrollo de otras tecnologías. Desde que se inventaron los primeros ordenadores, en la década de los 40, hasta su uso generalizado hubieron de pasar varias décadas. Pero desde la década de los años 80, la implantación de estos nuevos medios ha sido imparable. Siguió el uso de satélites para la emisión, el desarrollo de redes de comunicación globales, y nuevas técnicas, desarrolladas sobre todo para el uso conjunto con ordenadores. Y todo ha evolucionado y lo que era normal en los años 40, tener un aparato de radio, ha pasado a ser, actualmente, tener un ordenador con DVD, conexión a Internet y una gran capacidad de almacenamiento.

En nuestra dilatada experiencia docente de la asignatura de Álgebra impartida en las Ingenierías Técnicas de Gestión y de Sistemas de la UNED, constatamos que se

planteaban, por una parte, problemas aparentemente irresolubles con la metodología tradicional de la enseñanza a distancia y, por otra, dificultades cuya solución dada era claramente mejorable con el uso de técnicas proporcionadas por las nuevas tecnologías. La virtualización de esta asignatura con la plataforma de gestión de conocimiento WebCT permitía mejorar algunas de las soluciones clásicas, a la vez que abría vías nuevas, que permitían alcanzar objetivos que nuestro equipo docente tenía planteados.

El objeto de este trabajo es analizar las limitaciones del sistema docente con la metodología tradicional de la enseñanza a distancia en la asignatura de Álgebra para Informática, así como, las soluciones que fueron tomadas durante el proceso de incorporación a la plataforma WebCT de los materiales y herramientas incluidos en el curso virtual de la asignatura de Álgebra para informáticos.

Uno de los problemas que se nos planteó ante la virtualización de esta asignatura fue el tipo de información que debía ser accesible a los estudiantes a través de una plataforma de gestión del conocimiento. Esta información debería ser complementaria al estudio, y no imprescindible para un buen aprovechamiento de la asignatura, ya que, la disponibilidad de acceso a nuevas tecnologías no debería suponer una distinción desde el punto de vista docente entre los alumnos, basada en el acceso a medios técnicos. Esto es especialmente importante en una Universidad como la UNED, donde no se tiene un contacto directo con los alumnos llamado «clase».

Las ventajas del uso de WebCT para el proceso de virtualización son claras. Por una parte, dispone de un interfaz de usuario bastante sencillo de manejar, con diferentes tipos de módulos: herramientas generales (calendario o páginas personales), de contenidos (programas, materiales, glosario o índices), de control (evaluaciones, exámenes o cuestionarios) y de comunicación (foros, chat, pizarra electrónica y correo electrónico). Además, la versatilidad a la hora del diseño e introducción de material es grande. Resulta, por tanto, idónea como base de un curso virtual, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor.

En este trabajo hemos planteado distintos problemas que pueden aparecer (y que, generalmente, aparecen) en la educación a distancia del Álgebra, exponiendo a continuación la solución, con base en WebCT, que fue adoptada durante la virtualización de esta asignatura.

## **2. PROBLEMAS QUE RESUELVEN LOS CONTENIDOS**

En la UNED, las tutorías no están concebidas como clases regladas donde se sigue un programa, en cuyo desarrollo el profesor puede detenerse o volver atrás tantas veces como considere oportuno para que los conocimientos queden aclarados. Además, el número de estudiantes de las carreras de Informática es creciente, en el último curso en la asignatura a que nos referimos ha sido aproximadamente 8.000. Aunque se ha homogeneizado mucho su procedencia, y por tanto los problemas que se plantean para el aprendizaje, la formación con que acceden abarca desde personas que retoman los estudios después de muchos años y tienen niveles de conocimientos muy bajos, a personas con estudios previos de temas parecidos y un nivel alto. Como consecuencia, desde el punto de vista de los estudiantes, las motivaciones para estu-

diar son múltiples y variadas y, desde el punto de vista del profesor-tutor, la no homogeneidad dificulta el hacer asimilables los contenidos, de una misma forma, a todos los alumnos.

Por otra parte, cuando se estudia un tema de matemáticas es ineludible que cada concepto se cimiente sólidamente sobre los anteriores, y aunque desde los Centros Asociados y la Sede Central se intente buscar el texto que mejor se adapta para cubrir el desfase, a veces hay que utilizar varios, cada uno con una nomenclatura diferente, y diferente a su vez a la de las unidades didácticas, esto desanima y dificulta al alumno a seguir el proceso de aprendizaje.

Respecto a esta problemática y el proceso de virtualización, señalamos que

- *Los contenidos virtuales no pretenden sustituir al libro, que desde la antigüedad ha sido, y sigue siendo, la herramienta básica para la transmisión de conocimientos, sino facilitar el estudio, y hacerlo más atractivo. Por este motivo se ha incluido una página de información general donde se han reflejado las preguntas más comunes que hacen los alumnos, así como sus respuestas. En esta página también se dan consejos y sugerencias para un mejor aprovechamiento de la asignatura.*
- *La plataforma permite organizar los contenidos de manera ágil, donde el alumno pueda acceder al estudio por la vía que mejor se adapte a su formación y le resulte más próxima, para pasar posteriormente al resto de los apartados.*
- *En la virtualización de esta asignatura, los contenidos han sido organizados por Unidades y Capítulos, respetando la estructura del material escrito.*
- *Cada Unidad Didáctica consta de una introducción general que sitúa los contenidos de la misma dentro del temario de la asignatura. Asimismo, se incluye la Bibliografía (Básica y Complementaria), donde además de hacer un breve comentario de cada libro, se señala qué capítulo del mismo corresponden a los temas del programa. Se hace especial referencia a los materiales donde se pueden encontrar dudas surgidas por una preparación previa deficiente.*
- *Cada capítulo comienza con una introducción general, seguido de una introducción histórica, porque en muchas ocasiones las matemáticas son una herramienta creada para satisfacer una demanda de los avances tecnológicos, y ver su utilidad puede despertar la curiosidad por el estudio en los alumnos escépticos, así como contribuir a la formación integral del individuo (Díaz, 1992). A continuación se marcan los conocimientos previos en cada capítulo, a fin de tener una plataforma común que sirva de punto de partida. Finalmente, se resaltan los resultados más importantes, para facilitar su aplicación, y los objetivos específicos del tema, lo que permite a los alumnos contrastar su nivel de superación de los mismos.*
- *A través de un amplio glosario, de acceso inmediato, con nomenclatura homogénea a la del resto de los contenidos, y por tanto de fácil lectura, que permite mediante enlaces, ir adquiriendo los conocimientos necesarios, se evita una búsqueda innecesaria y a menudo infructuosa, fuera del contexto básico de la asignatura. Es de especial utilidad para la homogeneización de los distintos niveles de conocimiento previo de los alumnos.*

### 3. PROBLEMAS QUE RESUELVEN LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

El alumno se enfrenta por primera vez a un formato específico de prueba de evaluación cuando se va a examinar, eso hace que, incluso con conocimientos suficientes de la materia, el alumno poco entrenado pueda perder precisión en las respuestas. A este hecho se añade la presión que supone para los estudiantes que la principal referencia para la calificación de la asignatura sean las pruebas presenciales. Por otra parte, pedir la realización de un trabajo complementario personalizado, es imposible con los recursos tradicionales. Las mejoras introducidas son

- *La autoevaluación permite incorporar preguntas de opción múltiple con respuestas razonadas para cada una de las opciones. Hemos aprovechado esta posibilidad para introducir 40 cuestiones homogéneamente distribuidas por temas, que permiten al alumno autoevaluarse y razonar y aprender acerca de sus errores.*
- *Los exámenes se han elaborado a partir de material de exámenes de cursos anteriores. Se han incluidos 4 exámenes, uno por cada una de las tres Unidades Didácticas y uno final, que el alumno resuelve con los criterios que su tutor imponga atendiendo a las circunstancias especiales del alumno o del grupo. De acuerdo con esos criterios, se produce la evaluación para que el estudiante sea consciente del proceso de asimilación de conocimientos.*
- *El buzón de trabajos permite que el tutor recomiende la realización de trabajos complementarios a los alumnos que lo necesiten, y la devolución corregida por el tutor a los autores. Se potencia así la atención individualizada a alumnos con mayores necesidades.*

### 4. PROBLEMAS QUE RESUELVEN LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN

Los problemas de comunicación son inherentes a la metodología tradicional de la educación a distancia. En primer lugar, nuestros alumnos están dispersos por toda la geografía y las relaciones entre el tutor y algunos alumnos podían no ser lo fluidas que deberían. Además, aunque la relación entre los tutores de los Centros Asociados y el equipo docente de la Sede Central no es difícil, la distancia permanentemente introduce una componente de incomunicación. Por otra parte, el contacto entre miembros de un colectivo (alumnos, tutores) con los mismos problemas es siempre enriquecedor, y con frecuencia gratificante, pero con las herramientas tradicionales es muy difícil llevarla a cabo dentro de cada nivel. Finalmente, la docencia de la asignatura cada curso escolar, es diferente a la de otro curso, pero las directrices son estáticas y, por ello a veces, surgen dificultades en su aplicación cuando se modifica alguna circunstancia.

Las aplicaciones implementadas contribuyen a solucionar estos problemas ya que

- *Las relaciones se pueden establecer e intensificar todo lo que se quiera, a través de las herramientas de comunicación: tablón de anuncios, correo electrónico, pizarra o charlas.*
- *Los foros creados desde anuncios, permiten que cada grupo actúe como tal: por una parte, los estudiantes con su tutor forman un aula virtual, donde todos*

*los estudiantes tienen a su disposición las dudas planteadas y la explicación dada por el tutor; o incluso por un compañero, convirtiéndose en un proceso interactivo; por otra parte, los tutores junto al coordinador forman un grupo de docencia real, con toma de decisiones coordinadas en tiempo real, en función de las circunstancias y cuya comunicación a todos los miembros involucrados, hace posible su aplicación.*

- *El correo, presenta la ventaja de la privacidad dentro de la colectividad, ya que todos los miembros del grupo tienen una dirección electrónica, accesible a su tutor telemático, siendo totalmente privado el ámbito de utilización.*
- *La charla y la pizarra, suplen con ventaja al teléfono y otros medios tradicionales de la educación a distancia para aclarar de forma personalizada las dudas de matemáticas.*

## **5. PROBLEMAS QUE RESUELVEN LAS HERRAMIENTAS DE SEGUIMIENTO**

Aunque el estudiante de la UNED es adulto, la distribución del tiempo de estudio, casi siempre escaso, puede producir desórdenes en el aprendizaje. El tutor del Centro Asociado, cuya labor no pretende sustituir a la que tiene el profesor en la enseñanza presencial, no tiene constancia de aquellos temas a los que el alumno dedica o debería dedicar más tiempo porque le resultan más difíciles. Por otra parte, la calificación de un alumno se hace desde la Sede Central, y sería preferible disponer también de información acerca del esfuerzo realizado por el estudiante, y del tiempo dedicado al objeto de examen.

Con las *herramientas de seguimiento: mi ficha, mi progreso y mi página, unidas a las herramientas de evaluación, se resuelven esos problemas planteados desde los distintos ángulos a la hora de evaluar rendimientos.*

## **6. DIFICULTADES ENCONTRADAS Y BALANCE GENERAL**

Hemos hablado de muchos factores positivos que introduce la virtualización en la docencia de nuestra asignatura, que ha significado un cambio importante, pero aún no está todo hecho. A pesar de que es posible la incorporación y enlace de WebCT con otros programas, no tiene incorporado un programa de cálculo simbólico, como Derive, que ampliaría mucho el abanico de posibilidades de una asignatura de Álgebra para futuros informáticos (García, 1994).

Las mayores dificultades técnicas que hemos encontrado durante el proceso de virtualización han sido en conexión el hecho de que WebCT no es una plataforma específica para gestionar conocimientos matemáticos. A pesar de existir un lenguaje de codificación de expresiones matemáticas para la World Wide Web, MathML, su uso no está generalizado (Moss, 2000). Además, en Matemáticas está ampliamente generalizado el uso de procesadores de texto específicos, como LaTeX, Scientific Notebook o Scientific Workplace. A pesar de ser compatible su uso con WebCT (especialmente en el caso de Scientific Notebook, ya que la UNED dispone de licencia universal para alumnos y profesores), estos procesadores no suelen ser muy flexibles respecto a la publicación de contenidos en Internet, perdiéndose en el proceso

gran parte de sus ventajas. Existen diversas soluciones para general contenidos matemáticos estáticos para su inclusión en WebCT (Moss, 2000; Walton y Hamilton, 2000). Una solución habría sido la transformación de los contenidos en archivos PDF, pero dicha opción fue desechada debido a que se «diferenciaba», en cierta manera, el material incluido en el curso, a la vez que se renunciaba a las ventajas respecto a la versatilidad del lenguaje html. Sin olvidar las consecuencias que tendría en el tiempo requerido para la descarga de la información en redes locales que no siempre responden a las necesidades de los usuarios. En especial, lo anterior es aplicable a los exámenes incluidos, donde hubiera sido posible su inclusión basada en otros lenguajes, pero donde el profesor-tutor no hubiera tenido acceso a los resultados obtenidos por cada alumno.

El proceso de virtualización de Álgebra ha sido planteado como un proceso abierto e interactivo que, recogiendo sugerencias de profesores y alumnos, junto con la experiencia propia, será mejorado en etapas futuras, aprovechando las posibilidades que brindan los avances de la Técnica. Hasta el momento podemos afirmar que el balance es altamente positivo y esperamos que las dificultades encontradas sean resueltas rápidamente y las mejoras puestas en funcionamiento.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ, A., 1992. Proyecto Docente de la asignatura.

GARCÍA, A. (Ed.), 1994. *Matemáticas con Derive*. A.G.L.I. Madrid.

MOSS, W. F., 2000. Mathematics in WebCT II. 2nd. International WebCT Conference.

UNED, 2000. *Tutorial de WebCT versión 2.0*. Tecnologías Avanzadas, UNED, Madrid.

WALTON, F.; HAMILTON, J., 2000. Technical Math using WebCT. 2nd. Int. WebCT Conference.



## LOS CENTROS ASOCIADOS Y EL PROFESOR-TUTOR FRENTE AL PROCESO DE LA TUTORIZACIÓN TELEMÁTICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

José DOBLAS Y RÍOS

Coordinador de Tutorías Telemáticas del Centro de la UNED en Calatayud

### LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

1. *Modelo UNED*: Quisiera simplemente señalar, pues mis saberes y actividad profesional están muy alejados de la pedagogía, que en el actual debate social y académico sobre el modelo de la Universidad de nuestros tiempos en que la UNED es pionera, pues frente al modelo tradicional donde el alumno estudia después de que el profesor le ha explicado y resuelto sus dificultades, en la UNED el alumno primero estudia y después acude al profesor para que le resuelva las dificultades y dudas que ha encontrado. En este modelo el alumno pasa de sujeto pasivo a ser el protagonista de la enseñanza. Los excelentes resultados obtenidos en las oposiciones a los distintos cuerpos del Estado parecen confirmar la bondad del modelo.

2. *La organización territorial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los Centros Asociados y sus extensiones*: La Universidad Nacional de Educación a Distancia tiene matriculados 182.969 alumnos, 151.338 en enseñanzas regladas (19 titulaciones y curso para mayores de 25 años), 2.683 en Doctorado y 31.631 en Formación Permanente, distribuidos por el territorio nacional y el extranjero.

Para atender tanto a las necesidades de tipo administrativo como docentes dispone en España de 61 Centros Asociados (la mayoría con alguna Extensión o Aula de Apoyo fuera de su localidad), y en el extranjero con 4 Centros Asociados (Malabo, Lisboa, Tánger y Miami), 11 Centros de Apoyo y 3 Centros de Examen (Tokio, Nueva York, Roma).

A estos Centros de forma periódica en días y horas previamente fijados en un Calendario Escolar acuden los alumnos de nuestra Universidad para que los profesores-tutores bien de modo individual o colectivo les resuelvan dificultades encontradas en sus estudios y realizar sus exámenes presenciales. Igualmente asisten a seminarios, video-conferencias y convivencias con los profesores de la Sede Académica; a este modo tradicional de asistencia al alumno ha venido a incorporarse la tutorización telemática impartida de modo complementario, que no excluyente, por el mismo profesor-tutor presencial lo que permite el mejor conocimiento y seguimiento del progreso del alumno.

Los Centros Asociados constituyen un foco de cultura y custodio de la autóctona, mediante conferencias, seminarios, exposiciones, publicaciones, etc., por lo que gozan de gran prestigio dentro de su Comunidad Autónoma.

Todos los Centros Asociados y la Sede Académica se encuentran enlazados por una línea (Intranet) de alta velocidad.

3. *Los alumnos de la UNED*: A la UNED se la llamó durante muchos años la «Universidad de la segunda oportunidad» pues permitía iniciar o completar estudios universitarios a personas que generalmente por motivos de trabajo habían trasladado su residencia a localidades donde no les era posible continuar o iniciar sus estudios una vez adquirida una cierta estabilidad económica y laboral.

También se la ha conocido como la «Universidad del mundo rural» pues facilitaba a estos españoles realizar estudios universitarios.

Nuestros alumnos responden a dos características básicas, son trabajadores o residen en lugares donde no existen centros universitarios que impartan la carrera que desean, lo que les impide en ambos casos acudir a la Universidad presencial tradicional. Son frecuentes los que realizan segundas carreras para complementar su formación con relación al puesto de trabajo que ya desempeñan. Aunque cada vez son más los que se acercan a nuestra Universidad en primera instancia atraídos por el modelo que en ella se está desarrollando y como ya he señalado, propicia los buenos resultados en las oposiciones a los distintos cuerpos del Estado y salidas a las actividades privadas.

Evidentemente a este alumnado, que incluso tiene dificultades para acudir al Centro Asociado, la tutorización telemática es una magnífica solución para obtener la ayuda que precisan y que hoy obtienen presencialmente, por carta, teléfono, fax, etc.

4. *El profesor-tutor*: El profesor-tutor, que ha de estar en posesión del título de Doctor o Licenciado, procedente del mundo de la enseñanza, de las administraciones públicas o de profesiones liberales, elegido mediante concurso público de méritos y capacidad, en permanente contacto con el Departamento de la Sede Académica al que esta adscrito, es la persona encargada de asistir a nuestros alumnos de forma regular. Se ha comprobado conveniente, que salvo casos excepcionales, sea el mismo profesor-tutor presencial el que imparta la tutorización telemática. El profesor-tutor es pieza esencial en el modelo de enseñanza universitaria adoptado por la UNED hace treinta años y expuesto en el punto 1. de este apartado.

Dado el nuevo modelo de tutorización, es necesario que en la fase de concurso o en el cursillo que posteriormente se recibe del Instituto Universitario de Educación a Distancia, los aspirantes demuestren tener conocimientos de informática básica en el ámbito de usuario y a los que ya han recibido en cursos anteriores la «venia docendi», dentro de un plazo razonable se les formulase la misma exigencia.

La respuesta de los Profesores Tutores a la virtualización sorprendió, al superar el deseo de incorporarse a ella el 90% de los posibles, incluso en el Rectorado donde se esperaba la tradicional resistencia a toda innovación.

5. *La Unidad Didáctica*: Es un texto especialmente concebido para que el alumno de nuestra Universidad pueda estudiar en solitario la asignatura. Cuando por diversas razones hay que recurrir a un libro tradicional, éste se complementa con las llamadas Guías de Estudio y en su caso Agendas que lo completen. Es incuestionable



que la virtualización permite mantener al día tanto las Unidades Didácticas, como las Guías de Estudio y las Adendas.

- **Respuesta de los alumnos frente a la virtualización<sup>1</sup>:** Los alumnos la han acogido con gran satisfacción y reconociendo el esfuerzo realizado tanto por la Sede Académica como por los Centros Asociados. Su respuesta ha sido razonablemente satisfactoria, sobre todo en este segundo cuatrimestre donde ya han adquirido experiencia en el manejo del sistema.
  - **Respuesta de la UNED y sus Centros Asociados frente a la virtualización:** Con independencia de los Cursos de Doctorado (60) y Enseñanzas Regladas, en el presente curso académico (2000/2001) se están tutorizando telemáticamente las siguientes titulaciones: Diplomaturas en Informática de Gestión y Sistemas, Licenciaturas en Ciencias Económicas y Dirección y Administración de Empresas.
  - En el curso próximo (2001/2002) se tutorizarán telemáticamente: Licenciatura en Historia, Licenciatura en Filología Inglesa, Licenciatura en Filología Hispánica, Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicología, Diplomado en Educación Social, Pasarelas a Psicopedagogía.
  - En el curso 2002/2003 se tutorizarán telemáticamente: Licenciatura en Derecho, Ingeniería en Informática, Diplomatura en Turismo.
- Conviene señalar que la implantación de titulaciones supone un enorme esfuerzo tanto en el orden económico, administrativo, de generación de material adecuado y cambio de mentalidad de profesores y alumnos.

## INCORPORACIÓN DE LOS CENTROS ASOCIADOS DE LA UNED AL PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN

**Introducción:** Destinatario de la virtualización.

En principio, son destinatarios de la virtualización todos los alumnos del Centro Asociado. La UNED, como Universidad pública a distancia, tiene la obligación de llegar a toda persona interesada por adentrarse en la educación universitaria, con independencia de su ubicación geográfica, posibilidades económicas, sociales, etc. Por ello, está haciendo un notable esfuerzo por desarrollar un modelo propio que acoja las tecnologías más avanzadas, pero sin relegar a todos aquellos que todavía no hayan tenido la posibilidad de penetrar en la nueva sociedad de la información, motivo por el que hace coexistir las dos formas de asistencia al alumno, la tradicional presencial y la virtualización. Los Centros Asociados ponen a disposición de sus alumnos las últimas herramientas informáticas para que ninguno de ellos, por baja que sea su capacidad económica, deje de conocerlas y aprenda a manejarlas.

### Secuencia de incorporación:

1. *Implantación del Coordinador de Tutorías Telemáticas. Figura imprescindible como impulsor, animador y coordinador de todos los recursos materiales y personales del Centro Asociado.*

En mi experiencia, la primera decisión que se debe tomar, y que empieza a ser ya una realidad en la UNED, es que los Directores de los Centros Asociados designen,

D. José Doblas y Ríos y el responsable de informática del Centro, D. Luis Abián Enguita. 3) Construcción de una segunda Aula de Informática con dieciséis puestos de trabajo al objeto de poder impartir cursos de WebCT sin interferir los de enseñanzas regladas y generales de informática para profesores-tutores, alumnos y personas mayores de la comarca. 4) Presentación de la Plataforma WebCT y de los correspondientes cursos de formación a los profesores-tutores: Calatayud, 4 de octubre 2000; Caspe, 25 de octubre 2000.

### **Cursos de formación realizados**

En WebCT: 5. En informática General: Desde hace tres cursos se vienen impartiendo, por lo que un 70% del Profesorado del Centro los ha recibido ya.

### **Continuidad de la formación**

Tanto yo mismo como el responsable de informática del Centro, atendemos cuantas dudas nos plantean los profesores-tutores en las tardes de tutoría, a través del correo electrónico y un curso específico montado en Unedaragon a este fin.

En la actualidad estamos preparando un seminario donde explicaremos las diferencias entre la WebCT, versión 2 con la versión 3 que se implantará en el curso 2001/2002, y algunos programas específicos para el texto/cálculo matemático.

### **Total de profesores-tutores Telemáticos**

Cincuenta y dos formados en el Centro, dos en Madrid, uno en Barbastro. Total 55, lo que supone el 61,11% del Centro.

Estos profesores tienen una suma de 53 asignaturas en la WebCT implantada en [www.unedaragon.org](http://www.unedaragon.org) en las que practican o preparan con la intención de que sean accesibles a sus alumnos lo antes posible.

Otro personal del Centro formado: 3.

### **Actividad desarrollada en las tutorías telemáticas de las asignaturas que oficialmente la tienen asignada por la Sede Académica**

	Primer y Segundo	Cuatrimestre <sup>2</sup>
Profesores-tutores	10	12
Carreras	4	4
Alumnos	1.261	1615
Asignaturas	20	19

### **Formación de los alumnos**

Presentación y utilización de la plataforma WebCT por parte de los alumnos. Todas las semanas disponen de una tutoría sobre la WebCT a cargo del profesor-tutor D. Florencio Hermosa que las atiende personalmente y a través de Internet. En informática general se enseña a manejar el Word y el Access a los alumnos del segundo ciclo.

### **Observaciones**

En este momento se está celebrando el sexto curso en WebCT con una asistencia de 12 alumnos. El Centro de Calatayud cuenta con medios personales, experiencia e

instalaciones para colaborar con la Sede Académica en cursos de formación de manera análoga a como lo hizo el Centro Asociado de Barbastro el pasado curso.

### **AGRADECIMIENTOS**

Permítanme finalizar este trabajo agradeciendo la confianza al Ilmo. Sr. Vicedirector de Metodología, Medios y Tecnología, don José Javier San Martín Sala, que me lo encomendó; al Ilmo. Sr. Director del Centro Asociado de Calatayud, don Julio Fuentes Losa, sin cuya entusiasta colaboración no hubiera sido posible realizar la implantación de la tutoría telemática en nuestro Centro y a mis compañeros de Calatayud y Caspe por su colaboración, cariño y comprensión.

### **NOTAS**

1. En las primeras pruebas presenciales se desarrolló en los Centros Asociados de Barbastro (diseñador del programa) y Calatayud una experiencia muy satisfactoria de control, colocación en el aula e impresión inmediata de exámenes a la entrada. El Sr. Delegado de Alumnos hizo constar en Acta del Patronato del Centro Asociado la felicitación de sus compañeros por esta innovación a la UNED.

2. En el segundo cuatrimestre se incorpora a la virtualización la Extensión de Caspe.





## ACTIVIDAD ACADÉMICA DE LOS CENTROS DE LA UNED: LA TUTORÍA

Francisco REMIRO JUSTE

Profesor Tutor de Latín del Centro de Calatayud

Julio FUENTES LOSA

Director del Centro de Calatayud

Santiago AROCA LASTRA

Director del Centro de Cartagena

Carlos GÓMEZ MUR

Director del Centro de Barbastro

### RESUMEN

En la estructura de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, los Centros Asociados constituyen el principal elemento diferencial respecto de las demás universidades españolas. La actividad académica de estos Centros es parte fundamental del modelo educativo de la UNED y se considera que su componente principal es la actividad tutorial. Esta función tutorial es el «factor canal» en el proceso informativo y de comunicación que se produce entre el profesor de la sede académica y el alumno. La implantación de las tecnologías de información y de comunicación potencian esta actividad tutorial, haciendo que el modelo educativo de la UNED sea el más adaptado a las actuales necesidades de la sociedad y garantizando su vigencia en el futuro.

### 1. INTRODUCCIÓN

La red de Centros Asociados constituye, sin lugar a dudas, la característica diferencial fundamental de la UNED respecto al resto de las universidades españolas. Una más completa utilización del potencial de estos Centros será el más poderoso instrumento de la UNED en la carrera de adaptación a las nuevas circunstancias sociales que han emprendido todas las universidades.

Esta ponencia persigue el objetivo de dar a conocer a toda la comunidad universitaria de la UNED la actividad académica que se realiza en sus Centros Asociados, que consideramos es el elemento que singulariza y aglutina a su modelo educativo.

Los Estatutos de la UNED, en sus artículos 70, 72 y 74, se refieren a la actividad académica de los Centros y establecen las líneas generales de su contenido en los siguientes términos:

- Los Centros dependen académicamente de la Sede Central, y la UNED velará por la calidad y nivel científico de su actividad.

- La organización académica de los Centros se establecerá en un Reglamento de Régimen Interno que necesariamente regulará, además, los órganos de gobierno colegiados y unipersonales de dichos Centros.
- Esta organización académica se realizará por Divisiones y Áreas Tutoriales.

Por otra parte, el actual Modelo de Reglamento de Régimen Interno de los Centros, aprobado por la Junta de Gobierno en mayo de 2000, en su título cuarto «De la actividad académica», diferencia en su capítulo I «las enseñanzas regladas», y en su capítulo II, las «no regladas», sobre las cuales sólo se mencionan las que organizan los Centros.

Respecto a la actividad académica referida a las enseñanzas regladas, el Modelo de Reglamento:

- plantea la necesidad de elaborar un plan anual.
- clasifica esta actividad en tutorías, prácticas y convivencias.
- establece la organización básica de las tutorías según la materia y el tiempo de dedicación.
- y diferencia las tutorías presenciales en individualizadas y de grupos.

Con esta base normativa, planteamos el desarrollo de esta ponencia partiendo de la siguiente premisa:

*«El núcleo central de la actividad académica de los Centros es la actividad tutorial, incluso las prácticas de laboratorio, las videoconferencias y los seminarios y convivencias de los profesores de la sede central, que en sus visitas también desarrollan una función tutorial».*

Por ello, el objeto de este trabajo es realizar un análisis sistemático de esta actividad tutorial, aunque no hay que olvidar que los Centros también realizan una tarea de apoyo al estudio individual del alumno que no debe minusvalorarse, como es la utilización de la biblioteca, el uso de las salas de informática y de la red de comunicaciones de la UNED, la participación en actividades de extensión cultural, el posibilitar el encuentro con sus compañeros, etc.

## **2. LA FUNCIÓN TUTORIAL**

### **2.1. Normativa aplicable**

La importancia de la función tutorial, se reconoce en el art. 75 de los Estatutos de la UNED, en el R.D. 2.005/86 sobre el Régimen de la Función Tutorial en los Centros de la UNED, y en el Reglamento del profesor tutor de la UNED.

El art. 75 de los Estatutos de la UNED establece:

Los profesores tutores ejercen funciones docentes en la UNED que se concretan básicamente en:

- a) Orientar al alumno en sus estudios, y aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuya tutoría desempeña, siguiendo las directrices del Departamento.
- b) Informar al Profesor responsable de cada asignatura del nivel de preparación de los alumnos.

Por su parte, el art. 2º, 2 del R.D. 2005/86 señala que las principales funciones de los profesores tutores de la UNED son:

- a) Orientar a los alumnos en sus estudios, siguiendo los criterios pedagógicos del correspondiente Departamento de la UNED.
- b) Aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuya tutoría desempeña, resolviendo las dudas de los alumnos en su estudio.
- c) Participar en la evaluación continua de los alumnos, informando a los Profesores de la Sede Central acerca de su nivel de preparación.
- d) Colaborar en la labor de los Departamentos a los que estén encomendadas las disciplinas sobre las que ejerza la tutoría, en los términos que establezcan los planes anuales de los mismos.

Consideramos que esta descripción normativa proporciona una base suficiente para avanzar en el estudio que nos proponemos.

**2.2. La tutoría como núcleo de un «proceso de comunicación»**

Debemos plantear y sistematizar el proceso educativo de la UNED como un acto de comunicación didáctica en el que, desempeñando el papel de «factor emisor» el profesor de la Sede académica de la UNED, el de «factor receptor» el alumno, el de «factor mensaje» los contenidos de la asignatura, y el de «factor código» los materiales didácticos, queda como campo de responsabilidad del profesor tutor el «factor canal».

Aceptar y asumir esta identificación del profesor tutor como «factor canal», nos obliga a buscar y encontrar vías, modos, procedimientos, métodos, medios y maneras, que permitan y aseguren:

- En primer lugar, la realización, por y en la tutoría, de un acto de comunicación ágil y eficaz entre el «factor emisor», profesor de la sede académica, y el «factor receptor», alumno.
- En segundo lugar, el objetivo de mantener abierta y viva la conexión, la relación entre estos dos factores durante todo el curso.

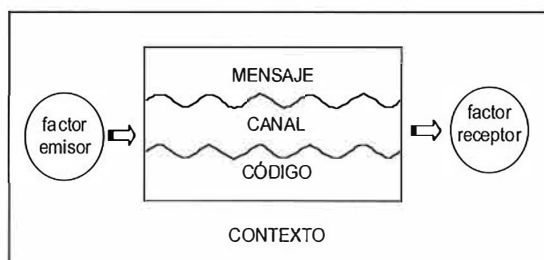


fig. 1

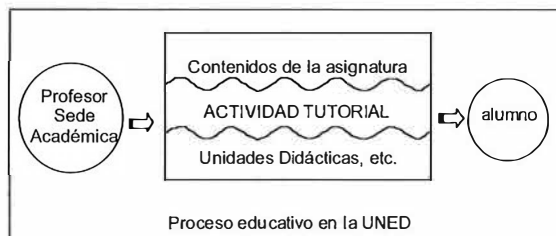


fig. 2

En estos cuadros se pretende sistematizar gráficamente el proceso educativo que tratamos de analizar. En la figura 1, desde un punto de vista teórico del acto de comunicación, y en la figura 2, aplicado al proceso informativo y educativo de la UNED. En esta segunda figura, el canal es la actividad tutorial, como factor de comunicación activo, continuo y permanente.

Una vez que el profesor tutor ha reconocido y asumido su papel de «factor canal», debe poner en práctica planes, proyectos, ideas, con los que pueda alcanzar una batería de procedimientos y métodos, que «canalicen» la relación y comunicación entre los «factores emisor y receptor», de forma que faciliten el estudio y la comprensión de los contenidos de la asignatura, y consigan una alta rentabilidad al esfuerzo del alumno.

La eficacia del «factor canal» en este proceso, exige al profesor tutor dos actitudes:

- a) Le obliga a que, tanto en la programación de los contenidos como en la planificación temporal de los mismos, adopte una actitud no sólo receptiva, sino también activa e, incluso, «agresiva» ante el alumno, si quiere mantener viva la conexión informativa y educativa entre los «factores emisor y receptor».
- b) Le obliga a asegurar y mantener la conexión mediante una serie de acciones y tácticas que le ayuden a comprobar que el «factor canal» funciona y que se mantiene esta conexión informativa y educativa.

Es decir, el tutor debe ser «apto» y demostrar, de forma permanente y como fruto de su vocación, que se prepara, trabaja y se esfuerza por abrir y mantener la conexión en esa comunicación.

### 2.3. Estrategias para conseguir una tutoría eficaz

Vamos a presentar una serie de procedimientos y métodos a aplicar al inicio del curso, durante el mismo y en su final, que permitirán:

- a) Llamar la atención del alumno, y mantener abierta y viva la conexión entre los «factores emisor y receptor».
- b) Motivar e influir en el alumno para que alcance una conducta y comportamientos activos y positivos ante la asignatura.

#### AL INICIO DEL CURSO:

Al comenzar el curso el profesor tutor deberá dirigir una carta al alumno, en la que:

1. Se le comunican las coordenadas y la dinámica que fundamentan una tutoría ágil y eficaz.
2. Se le ruega manifieste sus planes y decisión acerca del estudio de la asignatura y sus intenciones de presentarse a los exámenes, lo que es importante para la actuación posterior del profesor tutor.
3. Se le adjunta la planificación temporal de los contenidos, lo que a su vez permite:
  - a) Que el profesor llame la atención del alumno y provoque su reacción y compromiso positivos:
    - Al tener base para recordarle que, en tal fecha, se abordará, en la tutoría, uno de los contenidos básicos y difíciles de la evaluación.
    - Al tener la excusa para enviarle, y así restablecer la conexión, ejercicios de apoyo en el estudio y comprensión de alguno de los contenidos difíciles de la asignatura, de acuerdo con las fechas de la planificación temporal que se le remitió.
    - Al recordarle que, en fechas cercanas a la evaluación, están programadas algunas tutorías en las que hacer un ensayo de los exámenes.



- b) También permite que el alumno tenga una relación fundamentada con el profesor tutor, porque:
- Tiene, desde el principio, una programación y planificación temporal de los contenidos de la asignatura; circunstancia que le debe ayudar y estimular tanto en su estudio, como en su organización.
  - Y puede elegir y seleccionar la asistencia presencial a la tutoría que le sea más rentable a su estudio.

#### DURANTE EL CURSO

La preocupación y el objetivo son mantener abierto el «factor canal», que se generó al comienzo del curso con los primeros contactos, para ayudar y motivar al alumno en su actitud y estudio de la asignatura. Esto se puede conseguir:

1. Demostrando en la tutoría una actitud de receptividad y de ayuda a todas las cuestiones planteadas, escuchando y explicando, de acuerdo con el nivel del alumno, todas las dudas y dificultades que plantee, de forma que vaya adquiriendo confianza para posteriores consultas, y así poder «canalizar» una «rueda de trabajo» semanal o quincenal entre profesor-alumno y entre alumno-alumnos.
2. Realizando la tutoría a distancia, escrita, telefónica o telemática, con las mismas actitudes y finalidad descritas en el punto anterior.
3. Remitiendo al alumno, periódicamente, ejercicios de apoyo y profundización en la asignatura, razonados y explicados como si se hicieran en una clase presencial; y añadiendo más tarde, cuando el alumno ya posee una base teórica y una cierta mecánica en la práctica, otros ejercicios de similar dificultad a resolver por el alumno sin ayuda alguna y como un test personal.
4. Enviando al alumno un guión de lectura y estudio para los temas teóricos, fundamentados el uno y el otro en las técnicas de estudio apropiadas, que le obligue a realizar un acercamiento y estudio progresivos.
5. Intentando formar un «grupo de trabajo» con los alumnos que asisten regularmente a la tutoría presencial o a la tutoría telemática; esta situación les ayuda y motiva, ya que rompe su aislamiento.

#### AL FINALIZAR EL CURSO

- El tutor debe crear un clima de confianza ante las pruebas presenciales, para lo cual enviará exámenes de cursos anteriores, unos resueltos y razonados; y otros, para que los realice el alumno sólo o con su grupo de trabajo, y puedan ser corregidos y calificados por el profesor tutor, como auténtico ensayo del examen, y sean así motivo y ocasión de un aprendizaje eficaz.
- Por último, enviará al profesor responsable de la asignatura en la Sede Académica un informe valorando el grado de preparación del alumno y su participación en la tutoría a lo largo del curso.

### 3. LA INFLUENCIA DE LA VIRTUALIZACIÓN EN LA ACTIVIDAD TUTORIAL

En primer lugar, queremos destacar que, en nuestra opinión, las «Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación» (NTIC) no «afectarán» a la actividad tutorial en el sentido de producir en ella alguna alteración, sino que «influirán» en la

misma en el sentido de contribuir a su mayor eficacia y a una mayor concienciación del tutor como factor canal.

Es decir, que las NTIC no van a anular ni a cambiar la función tutorial, sino más bien, van a hacerla más eficaz, van a ayudar a su éxito, y a un mayor compromiso y a una más profunda vivencia.

Existe una gran correspondencia entre las «Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación» y la actividad tutorial, ya que ésta también tiene esas dos vertientes:

- a) El profesor tutor debe preocuparse por poseer el grado de conocimiento de los contenidos que le permitan realizar la «información».
- b) El profesor tutor debe preocuparse por ser un buen «comunicador», intentar abrir canales de comunicación y luchar por mantenerlos abiertos, lo que es imprescindible en un acto de comunicación como es la enseñanza a distancia.

Establecidas estas dos premisas necesarias, creemos que nadie puede negar que las NTIC van a potenciar la función tutorial como «factor canal», y van a asegurar una mayor «eficacia» y «rentabilidad», tanto al trabajo del profesor tutor, como al esfuerzo y estudio del alumno.

- 1) En cuanto al trabajo del profesor tutor:

Las NTIC van a obligar al tutor a tomar una actitud lo más alejada posible de la «pasividad»; y van a colocar en el «museo» la tutoría en la que el tutor simplemente esperaba al alumno para que éste le formulase sus preguntas y sus dudas, ya que estos sistemas exigen una tutoría «activa y agresiva».

El tutor debe aprovechar las NTIC para lograr mayor «eficacia», siendo él mismo el que plantee y provoque, ya a nivel particular por medio del «discurso privado», ya a nivel colectivo mediante el «foro público», dificultades, cuestiones, problemas, etc., que sean motivo y ocasión para que el alumno se acerque a la asignatura, estudie las dificultades a discutir y a aclarar, y provoque el intercambio entre profesor y alumno, y entre los propios compañeros.

- 2) En cuanto al estudio del alumno:

Las NTIC convierten la tutoría en una enseñanza «a la carta» para el alumno; ya no podrá quejarse de soledad, y poner, como excusa de su abandono, la aridez del trabajo en solitario, porque las NTIC le permiten contactar con el profesor o con el resto de compañeros, cuando él lo desee, ya buscando información, ya iniciando o participando en un «chat». Las NTIC hacen más asequible la enseñanza a distancia, porque rompen, al menos, la distancia local y psicológica del alumno con respecto al profesor tutor y a sus compañeros. Por tanto, también las NTIC van a tener en el alumno una gran «influencia» en su intento de hacer realidad el acto de información y comunicación en que consiste el proceso educativo.

#### **4. LAS DIMENSIONES PRESENCIAL Y TELEMÁTICA DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL**

Si realizamos una reflexión teórica y comprometida sobre la función tutorial, concluiremos que la tutoría presencial, la tutoría por correo, por teléfono, por videocon-

ferencia o la tutoría telemática, son simplemente distintas dimensiones de esta función tutorial. Si la palabra «función», según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es «acción y ejercicio de un empleo», está claro y parece lógico que el tutor disponga de estas herramientas telemáticas para llevar a cabo la «acción» tutorial, para «ejercer» la acción tutorial.

La «acción y el ejercicio» de la tutoría presencial no es ni debe ser, en absoluto, enemiga de la tutoría telemática, ni es correcto plantear una lucha por la hegemonía o la supervivencia de cada una de ellas. Estas dos dimensiones de la función tutorial son y deben ser complementarias, mejor dicho, son y deben ser fuente de necesidad de una con la otra. La razón es evidente: lo que la función tutorial pretende es garantizar y hacer realidad en profundidad un «acto de comunicación» entre el profesor de la sede académica y el alumno. Como, por otra parte, la «acción y el ejercicio» del tutor consiste, según la definición 4 del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española del propio vocablo «tutor», en «defender, proteger o dirigir» la enseñanza y educación que la UNED ha diseñado para el alumno, la función tutorial está de enhorabuena, ya que dispone de una nueva herramienta para poner en contacto y abrir canales de comunicación entre el «emisor-profesor», y el «receptor-alumno», máxime, si esa nueva herramienta promete y asegura «eficacia» y «rentabilidad».

La conclusión que se desprende es fácil, tanto el profesor de la sede académica de la UNED, como el profesor tutor y el alumno, deben esforzarse en conocer en profundidad y utilizar de forma habitual las NTIC. Pero no hay que olvidar que todo lo que facilita y rentabiliza la comunicación diaria, encierra y genera «gastos», esto es, esfuerzo y dedicación tanto en ambos profesores como en el alumno.

La actividad tutorial dispone, para lograr su objetivo de informar y comunicar, de un nuevo medio, la tutoría telemática; pero la alegría y el resplandor de esta nueva herramienta no debe obnubilarnos, y debemos decir en voz alta que, de la misma manera que pensamos que no es enemiga y contraria a la tutoría presencial, las NTIC no van a evitar el esfuerzo y compromiso de aprendizaje y profundización de los conceptos; pues ¿cómo voy a participar en un «chat», si no tengo idea de los contenidos a debatir?; ¿cómo voy a valorar las opiniones de mis compañeros, si no he leído el tema?; ¿cómo voy a contestar las preguntas del tutor, si no he trabajado los conceptos?, etc. Las NTIC obligan también al alumno al estudio y esfuerzo continuo, aunque sean disfrazadas de «juego» o «distracción», dados su carácter de máscara y novedad. Y en este acercamiento a la asignatura es y seguirá siendo necesaria la tutoría tradicional, la labor conductora del profesor tutor y la acción reflexiva del alumno.

De todo lo expuesto también se deduce que sería absurdo asignar a personas diferentes el ejercicio de la función tutorial «tradicional» y el ejercicio de la función tutorial con el uso de las NTIC.

## **5. FACTORES QUE PUEDEN AFECTAR AL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL**

Hemos descrito el proceso docente en la UNED como un acto de comunicación entre un factor emisor (profesor sede académica) y un factor receptor (alumno) que

transmite un mensaje (contenidos de la asignatura) mediante un código (unidades didácticas, guías, etc.) a través de un factor CANAL que es la actividad tutorial.

Por tanto, la eficacia de este proceso requiere, en primer lugar, que el profesor de la sede académica defina claramente el mensaje y elabore con la metodología adecuada el código de transmisión. Es decir, para garantizar que el profesor tutor pueda desarrollar su función, es condición previa ineludible que esté perfectamente definido el contenido de la asignatura y correctamente elaborado el material didáctico.

Por otra parte, es imprescindible que el canal de la comunicación funcione correctamente desde su inicio, desde el factor emisor, es decir, desde el profesor de la sede académica que es quien debe mantener una fluida, constante y eficaz relación con el profesor tutor, ya que difícilmente podrá éste con su actividad, conseguir que el mensaje llegue al alumno, si tiene cortes o defectos en su conexión previa con el profesor de la sede académica.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, tanto el profesor de la sede académica como el profesor tutor, deberán vigilar con mayor cuidado la calidad de la actividad que realizan y estrechar la relación entre ambos, ya que cualquier deficiencia en los factores que intervienen en el acto de comunicación del proceso docente de la UNED, se verá magnificada y resultará más visible con la utilización de las NTIC.

No hay que olvidar otros factores que pueden afectar al desarrollo de la función tutorial y que son propios de los Centros, que necesitan una infraestructura adecuada de aulas, de medios informáticos y de comunicaciones, así como una organización interna que facilite el trabajo de los profesores tutores.

## CONCLUSIONES

1. Dentro del proceso educativo de la UNED hemos descrito la actividad tutorial como la creación y mantenimiento de un canal de información y comunicación entre el profesor de la sede académica y el alumno.
2. Consideramos que las funciones de la actividad tutorial están definidas de forma muy sencilla, pero posiblemente suficiente, en los Estatutos de la UNED y en el R.D. 2005/86 sobre el Régimen de la Función Tutorial.
3. La actividad tutorial depende de la «concepción» que el tutor tiene de ella y del grado de compromiso con que la vive y la hace vivir a sus alumnos. Como contrapartida, el profesor-tutor necesita un reconocimiento a su labor, tanto por parte del Centro como por la totalidad de la comunidad universitaria de la UNED.
3. Del análisis realizado sobre la actividad tutorial y la positiva influencia de la utilización de las NTIC en la misma, deducimos que el modelo educativo de la UNED está totalmente vigente y muy adaptado a las actuales necesidades de la sociedad.
4. Las dimensiones presencial y telemática de la actividad tutorial son complementarias y, por tanto, deben ser ejercidas por el mismo profesor-tutor.
5. Una más completa utilización del potencial de los centros de la UNED, será el más poderoso instrumento de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en la carrera de adaptación a las nuevas circunstancias sociales que han emprendido las universidades españolas.



## LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

José Antonio MARTÍNEZ ÁLVAREZ  
Profesor de Política Económica Española.  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

### 1. NUEVAS TENDENCIAS DE FINANCIACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ES)

#### 1.1. La teoría

El actual modelo de financiación de las universidades en el contexto de los países de la OCDE está en constante cambio.

La doctrina viene sugiriendo fórmulas nuevas desde hace ya 50 años (Friedman y Kuznets, 1945, y Friedman, 1962).

Blaug (1973) pensaba en un posible exceso de inversión en ES en comparación con otros niveles de educación.

Ahí entra la teoría de los préstamos a estudiantes para que éstos sean conscientes del coste de la educación superior y los beneficiarios tomen decisiones eficientes. Pero esta opción plantea problemas.

Las becas son defendidas por gran parte de la doctrina de todas las ideologías porque fomentan el acceso de beneficiarios provenientes de familias con rentas bajas.

Así, muchos autores piensan que la financiación pública aumenta la igualdad de oportunidades y la igualdad en la distribución de la renta.

Para Blaug (1982) las subvenciones corrientes dirigidas a la universidad podrían cambiarse de destinatario y dedicarse a los estudiantes de rentas bajas financiando las tasas y proporcionando préstamos-renta (futura): es decir, dar el dinero al beneficiario último, no al intermediario. El dinero lo tendría el estudiante directamente.

Y para Lee (1984) un sistema como el que hemos apuntado (en el apartado anterior) que combine becas, préstamos y tasas al 100% podría ser más equitativo y eficiente que el de las subvenciones directas a las universidades.

Para algunos autores (Ginés Mora, 1997) existe una crisis financiera de la ES fundamentada en el crecimiento excesivo del tamaño de los sistemas de ES «generado por el continuo aumento de la demanda» —ver, OCDE 1996— y para Lenschow (1991) la educación superior mejora la productividad de los países desarrollados.

Un estudio de las economías en desarrollo puede encontrarse en Albercht y Ziderman (1992) y en Psacharopoulos y Woodhall (1985). Aquí nos referimos exclusivamente al problema de la ES en los países desarrollados.

Últimamente distintas organizaciones (OCDE, 1990; World Bank, 1994, y UNESCO, 1995) han entendido que se debe tender a una privatización parcial de la ES para que la financiación sea equitativa.

La financiación pública de la ES está justificada en que el mercado sólo no puede suministrar este servicio de forma eficiente y equitativa.

La financiación privada se defiende por los que creen que el mercado es el lugar idóneo para la producción efectiva de este servicio.

Para muchos autores el sistema de financiación en Europa no es equitativo en el sentido de que sus beneficiarios últimos (directos) no corren apenas con los costes y sí con los beneficios del sistema y, además, es regresivo (Milot, 1982) porque beneficia económicamente a los que más tienen.

Otros autores piensan que a medida que la financiación privada es relevante (50% en USA) crece la progresividad del sistema de financiación como ocurre en Japón y en Estados Unidos (James y Benjamín, 1987). La privatización progresiva de la ES se plasma en un aumento de la carga de la tasa.

Pero un incremento en tasas debe acompañarse de un incremento del 100% de becas por el coste de esa tasa (Williams, 1992; Nilson, 1993, y Breneman, 1991).

Podría entrar la empresa privada (Ravens, 1998). Eicher y Chevalier (1993) creen que se puede aumentar el coste de la tasa y Gearhart (1995) piensa que se pueden buscar patrocinadores como ocurre en USA.

En Finlandia (Hölttä, 1998) se estudia la posibilidad de premiar la calidad y es evidente que lo que se pretende es introducir competencia. Se pueden establecer contratos-programa o fondos-objetivo para financiar programas de calidad.

Psacharopoulos y Wodhall (1985) destacan los fracasos de la planificación de la mano de obra. En los años ochenta en Canadá los licenciados más solicitados eran los filósofos porque la tecnología de la información solicitaba expertos en lógica difusa (Barr, 1993).

En resumen, las universidades suelen estar financiadas por dos modelos distintos: el de financiación directa que es el más frecuente en Europa donde los recursos se canalizan en forma de transferencias financiadas mediante impuestos con matrículas bajas (Barr, 1993) o el modelo de financiación de instituciones a través de los estudiantes como en los Estados Unidos donde las universidades privadas se financian con matrículas, contratos y subvenciones para la investigación.

Finalmente, debemos mencionar a Julian Le Grand (1991) que nos habla de los cuasi mercados (Quasi-markets and social policy, en *Economic Journal*, vol. 1001-1991, pp. 1256/1267, The Royal Economic Society).

En su teoría el Estado deja de ser simultáneamente el agente que financia y el proveedor de los servicios. El Estado es el financiador y comprador de los servicios: los compra a una variedad de proveedores de distintos sectores como el voluntariado, el privado y el público. Todos en competencia.

En algunos casos el Estado actúa como comprador principal «pero los recursos se asignan mediante licitación y en otros casos se entrega un vale a los usuarios potenciales que pueden asignar el presupuesto a su libre elección compitiendo entre sí».

Para el profesor Le Grand al aplicar un sistema de becas/créditos se establecería el elemento básico de un programa de vales educativos.

Los estudiantes elegirían entre universidades independientes y al seguir las elecciones de los estudiantes se determinarían las pautas de asignación de recursos entre esas instituciones.

Debemos también señalar propuestas más extravagantes como la implantación de un impuesto a los titulados (Glennester, Merrett y Wilson, 1968) que ha sido avalado por Le Grand (1987) y Barr-Barnes (1987).

El impuesto se implantaría en proporción a la renta de los titulados de ES y se recaudaría a través del IRPF o de la S. Social (Barr, 1989).

Los que tuviesen rentas bajas pagarían menos que los que tuviesen rentas altas.

Le Grand justifica su idea en que los beneficiados de la ES serían los hijos de familias acomodadas y que obtendrían empleos muy bien remunerados como consecuencia de la educación recibida con el esfuerzo de toda la sociedad.

Otros autores han señalado las transferencias en especie: ayudas a gastos de mantenimiento, alojamiento o transporte y las transferencias en forma de gastos fiscales con deducciones para gastos de tipo educativo.

En esta línea van las propuestas del presidente Clinton para los Estados Unidos.

Hemos intentado resumir estas tendencias doctrinales que son variadas y diversas como hemos visto.

## 1.2. ¿Cómo se financia la enseñanza superior?

Los sistemas de educación superior (Moreno Becerra, 1995) pueden plantear una oferta de educación superior en la OCDE de dos tipos.

### *Una de tipo unitario*

(USA, ESPAÑA, ITALIA) con un solo sector aunque tenga carreras de ciclo largo o corto,

*y otra oferta con diferentes sectores*, unos de carácter universitario y otros (superiores, también) no universitarios de contenido profesional (ALEMANIA, HOLANDA, FRANCIA).

Burton Clark (1982) expuso el diagrama de la financiación de la ES basada en «un triángulo de tensiones o conflictos»: en uno de los vértices estaba el Gobierno, en otro el mercado y en el último las universidades, estando la ES en algún punto intermedio entre todos ellos.

Y derivado de este triángulo estarían los tres modelos de asignación de los recursos financieros que defiende el autor para la ES y que serían el burocrático, el de mercado y el colegiado.

Siguiendo a Gareth Williams (1990) en los países de la OCDE la financiación de la enseñanza superior se divide en dos partes, la ligada a la actividad tradicional de la universidad y la que encuadra los créditos suplementarios para otras actividades.

Como bien esquematiza Arias (1997) se pueden reseñar tres sistemas fundamentales utilizados por los Gobiernos de la OCDE:

### *A) Cheque escolar.*

Título entregado a todos los estudiantes por la Administración educativa para reembolsar a los centros de enseñanza (Friedman, 1955).

### *B) Contratos.*

Se introduce un elemento contractual y competitivo.

### **C) Fórmulas.**

Sustituye al método incrementalista. Subvenciona una cantidad fija por cada estudiante inscrito.

En cualquier caso, como señala Feroso(1996) debe lograrse una financiación que no subvencione el número de alumnos y profesores, sino programas: una facultad con 4000 alumnos no tiene por qué consumir más que una de 400.

## **2. EVOLUCIÓN POR PAÍSES**

### **2.1. Estados Unidos**

En USA la enseñanza superior es fundamentalmente pública. Los Estados Unidos cuentan con 15 millones de estudiantes y 2 millones de titulados. De ellos 10,5 millones están en las universidades públicas y 4,5 en las privadas. Los Board of Trustees (Consejos de Administración) están integrados en las universidades privadas por 28 miembros y en las públicas por unos 9 consejeros. Muchos de ellos son ejecutivos de empresas, y en muchos casos graduados del propio centro. Además, hay una representación (1/3) de los estudiantes (Marilyn McCoy, 1995).

La financiación está descentralizada. Los estudiantes tienen movilidad y pueden ir de una universidad a otra.

Éstas son autónomas y fijan su tasa de selectividad, los derechos de inscripción y la contratación del profesorado.

La financiación se estructura en transferencias (subvenciones en relación con el número de estudiantes) con mucha autonomía en su utilización y aportaciones federales a las instituciones privadas que se concreta a través de los contratos de investigación y de las ayudas a los alumnos.

El sistema se concreta en la siguiente oferta:

1. STATE UNIVERSITIES.
2. STATE COLLEGES.
3. COMMUNITY COLLEGES.

(1) Ofrecen actividades universitarias diversas, programas de investigación y doctorado, (2) Son carreras de cuatro años, y (3) Son estudios de dos años, sin titulación y gratis.

En USA la organización de la enseñanza superior correspondería al sistema que hemos denominado de mercado. En la universidad de Harvard, la matrícula puede estar cercana a los 20.000 dólares.

En las universidades públicas los recursos provienen, en un 15% de la matrícula y más del 45% de su presupuesto viene de las subvenciones federal; es, además, de la venta de servicios que tiene un mínimo de un 20%.

En las privadas, las estructuras son a la inversa (el 40% viene de la matrícula, aunque también recibe subvención federal de cerca de un 2%).

En las leyes de Presupuestos de 1998 (1998-2002) y utilizando el Income Tax como vehículo se introducen los *Hope Credit*, *el Tax Credit for Learning*, *la Education IRAs y Deduction for Interest on student loans*: son instrumentos fiscales, son incentivos incompatibles entre sí. Para los cinco años presupuestados importan



40.000 millones de dólares (Hoxby, 1998). Y es que a partir de la disminución de la aportación federal a la financiación de la ES (en las últimas administraciones republicanas) las universidades decidieron aumentar las tasas lo que perjudicó a muchos estudiantes de rentas bajas (Mcpherson y Schapiro, 1997).

Las universidades intentan captar estudiantes a través de campañas de publicidad con envíos directos de vídeos a alumnos de los últimos años de secundaria, con visitas y conferencias a centros de bachillerato (Moreno Becerra, 1995).

La relación universidad-empresa en investigación aplicada es muy importante.

Las ofertas de cursos son de todo tipo: Johnstone (1991) criticaba el exceso de comercialidad que podía perjudicar a la calidad y Clark (1990) definía el sistema de ES americano como descentralizado, diverso, de acceso universal, competitivo e independiente.

En USA, el primer programa general de préstamo surge en 1965 y su regulación actual se enmarca en una Ley de ayuda a los estudiantes de niveles medios de renta de 1978 (hoy en revisión).

Con la Presidencia de Clinton, el Gobierno federal ha implantado el Direct Loan Program (DLP) que en cuatro años no ha sido usado más que por el 1% de los interesados.

Para finalizar señalar las cinco leyes de Howard R. Bowen (1970) que encuadran la financiación de las instituciones americanas: coste por alumno en las universidades (citado en *The Costs of Higher Education*, San Francisco, 1987):

*(1.ª) El objetivo fundamental de la universidad es la excelencia educativa y el prestigio social; (2.ª) No hay límite en la cantidad de dinero que una universidad puede gastar para maximizar sus outputs; (3.ª) Ninguna universidad tiene nunca suficiente dinero, siempre necesitará más; (4.ª) La universidad gastará todo lo que ingrese y (5.ª) La suma de las cuatro anteriores tiende a incrementar el gasto total.*

Los controles financieros muy detallados implican una falsa eficiencia, y eso se ha dado en los Estados Unidos junto con otro problema añadido: el de la *información*.

Los estudiantes nunca comprenden del todo las posibilidades financieras a su disposición (UK. Department of Education and Science).

## 2.2. Europa y OCDE

En **REINO UNIDO** las instituciones de ES son autónomas y tienen consejos de administración. A partir de 1992 se produce la transformación de los Polytechnics y los Colleges en universidades de inspiración americana con criterios de mercado llegando a las 90 instituciones.

Los *University Grants Comité* intermediaban entre el Estado y las universidades proporcionando los fondos (sistema de subvenciones) pero este sistema fue sustituido por los *University Funding Council* que supervisan la financiación a través de indicadores de gestión (García Valderrama, 1996) que han logrado transformar totalmente la universidad inglesa introduciendo criterios de mercado. No hay estabilidad docente.

Las universidades (excepto Buckingham) reciben subvenciones estatales. Se estructuran así: (A) *subvención central en función del número de estudiantes en diferentes categorías de asignaturas; (B) ingresos por matrículas de estudiantes que va-*

*rían según las asignaturas estudiadas. Existe un sistema de préstamo para estudiantes; (C) investigación, los Funding Council transfieren fondos, los Research Council promueven investigaciones.*

Además las universidades deben poder proporcionar outputs que prestigien las instituciones (Thompson, Tyler y Howlett, 1995).

Para Barr (1993) el sistema del Reino Unido se basa en tres aspectos fundamentales: (A) *una gestión hacia un sistema de ES orientado hacia el mercado (UK, Department of Education and Science, 1991); (B) el deseo de expansión sin incremento significativo del gasto público y (C) la introducción de préstamos a estudiantes (UK, Dep. of Education, 1988).*

Es por eso que muchos autores ingleses han propuesto préstamos combinando las financiaciones privadas con las devoluciones sobre la renta futura.

Tanto el informe Dearing, como en las conclusiones del Consejo de Rectores del Reino Unido y en el NUS (sindicato de estudiantes) se ha coincidido en el préstamo-renta: capacidad de pago condicionada a la renta futura como vía por la que se debe ir (Crawford, 1998).

En **SUECIA** las universidades se financian con impuestos, las matrículas son limitadas. Entre 1960 y 1970 se introduce el sistema de préstamos subvencionado los tipos de interés y con devoluciones de tipo hipotecario.

A finales de los ochenta (Morris, 1989) el sistema se reforma y se aumenta la ayuda al estudiante financiada estatalmente, se reducen las subvenciones a los tipos de interés y las devoluciones se condicionan a los ingresos. En julio de 1993 entra en vigor la Ley de educación superior: enseñanza universitaria y no universitaria.

La universidad es más autónoma. Los estudiantes pueden elegir centro (nacional o extranjero) y no pagan tasas académicas, disponiendo de ayudas para alojamiento o manutención y con una ayuda financiera compuesta de una beca (30% del total) y un préstamo-renta (70%) cuya amortización comienza pasado un semestre después de recibir el último plazo de la ayuda (Svenska Institutet, 1998).

En **NORUEGA** las universidades son autónomas, contratan su personal y tienen mucho margen para la distribución interna de los recursos asignados por el Gobierno cuando se les autorizan los créditos. La universidad privada ocupa un 10% del mercado.

La Ley de Desarrollo de la Educación Superior (1986) de **FINLANDIA** estima un aumento de las subvenciones en relación a los costes y el sistema da autonomía a los profesores y departamentos. El único sistema para calcular las subvenciones es el número de alumnos licenciados.

En los **PAÍSES BAJOS** y en **DINAMARCA**, el sistema de fórmulas tiene en cuenta el número de estudiantes con éxito (que terminan cursos) incentivándose a que los terminen cuanto antes.

En **HOLANDA** el gasto por alumno es muy elevado. Tiene una financiación de la enseñanza y de investigación y otra parte complementaria que se refiere a la investigación aplicada o las consultorías externas.

Las tasas no son fuente de ingresos porque su importe total es descontado del que le haya asignado el Gobierno de la universidad (De Groot, 1991). La financiación se establece por fórmulas con inputs y outputs y negociaciones entre las universidades y el Gobierno.

Las ayudas se componen de becas y préstamos a devolver en 15 años, según la renta del individuo y de su cónyuge.

Con los intereses ya cobrados se financian un fondo de nuevas becas. Se diferencia (en las tasas) entre estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial y según los años empleados en el estudio de la carrera.

**ALEMANIA** cuenta con un sistema de universidades y de instituciones técnicas (*FACHHOCHSCHULEN*) de formación profesional en nuestra terminología.

Las instituciones de educación superior profesional son menos exigentes en el acceso, tienen una duración menor y las áreas son puramente técnicas (Gellert, 1992).

El sistema de financiación es público. El coste de personal lo paga el LÄNDER (80% del gasto total). Se emplean fórmulas de indicadores de outputs y la tendencia es que la enseñanza gratuita no puede subsistir (Erichsen, 1994). No se pueden transferir fondos no gastados al siguiente ejercicio. El presupuesto de fondos públicos se distribuye en un 81% en subsidios básicos, en un 9% de becas para la investigación siendo el 10% restante para ayudas a los estudiantes y becas para postgraduados (Frackmann, 1991). Las becas a los estudiantes se conceden según la renta del hogar y la tendencia actual es el préstamo. De sus 1,8 millones de estudiantes terminan cada año 257.000 alumnos.

En **FRANCIA** se cuenta con un sistema de contrato: el Président (un profesor elegido por 5 años y no reelegible) propone el presupuesto al Consejo de Administración y se responsabiliza de su ejecución con el Agente Contable. Los contratos-programa son elaborados por el Comité Nacional de Educación y dependen del Primer Ministro y duran 4 años.

El profesorado es remunerado por el Estado (Maillart-Billat, 1994).

De sus 1,9 millones de alumnos terminan cada año 485.000 estudiantes (Le Bars, 1996).

El sistema financiero **GRIEGO** depende del presupuesto estatal porque está establecida la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles constitucionalmente (1975) y están prohibidas las instituciones privadas. El 20% de los estudiantes griegos realizan sus estudios en el extranjero porque en Grecia no tienen plaza.

En **PORTUGAL** desde 1988 (Ley de Autonomía de las universidades) existe un sistema de financiación pública desde el Gobierno según el número de alumnos, el tipo de cursos y las actividades de investigación utilizándose un sistema de fórmulas basado en ratios.

La matrícula la fija el Consejo de Rectores para todo el territorio nacional y cubre el 25% del coste por alumno (Corte-Real, 1995).

En 1994 se aprueba la Ley de Valoración de las Instituciones de ES instituyendo el principio de obligatoriedad de la autoevaluación de las universidades que serán certificadas por una comisión externa a la institución.

**AUSTRALIA**, hasta 1989 se financiaba mediante impuestos pero desde el *WRAN REPORT* (AGPS, Australia, 1988) se reforma el sistema y se crea un programa de contribución a la ES en la que los estudiantes tienen que pagar una quinta parte del importe medio de la matrícula.

El programa se ha *ESTUDIADO PARA QUE SEA REALMENTE UN PRÉSTAMO: VOLUNTARIO (SI SE PAGA EN EL MOMENTO DE LA MATRÍCULA EXISTE UN 15%*

*DE DESCUENTO*) y con un tipo de interés real cero y la devolución con el 1% de los ingresos imponibles (Hope y Miller, 1988) y en **NUEVA ZELANDA** también se ha instituido un sistema de préstamos-renta (Dearing, 1997) que financian las tasas académicas, la manutención y el alojamiento, pero con tipo de interés similar al del mercado.

Los estudiantes han criticado el sistema neozelandés porque entienden que sus deudas son muchas y sus ingresos pocos (como titulados) y, sin embargo, el sistema de préstamos ha tenido éxito en Australia (Chapman, 1992).

### **3. LAS CONSECUENCIAS DE ESTAS FORMAS DE FINANCIACIÓN: LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO INVERSIÓN EN CAPITAL HUMANO**

La provisión pública de un servicio no implica que su producción sea pública también.

Cuando queremos financiar colectivamente un servicio no estimamos como condición *sine qua non* que su posible compra no fuese suministrada por un agente privado: es por eso que debemos distinguir entre provisión y producción pública de un servicio. Se tiene que diferenciar entre financiación e intervención pública. Los beneficios otorgados por la financiación de la ES son indivisibles porque se beneficiarían todos los ciudadanos; ahora bien, cuando es un individuo el que se va a beneficiar de unos posibles mejores salarios futuros, es evidente, que tiene un beneficio directo: esa parte proporcional del beneficio en ES sí es divisible. Si esto fuera así, sería lógico que la economía de mercado organizase efectivamente la ES.

Los estudiantes pueden intentar aumentar su capital humano, pueden invertir en educación personal (masters, doctorados de calidad) pero les pueden faltar fondos para esa inversión. Si optara por el préstamo, es decir, por el mercado de capitales, tendría problemas, ya que parece que no es muy rentable o presentable avalarse a sí mismo como a un activo de capital. Y es que la inversión en educación no es del mismo tipo que la inversión inmobiliaria (para la banca).

Es por eso que el Gobierno puede intervenir para facilitar (avalarse) los préstamos en ES.

Y, finalmente, señalar que pueden complementarse la oferta privada de ES con la financiación pública. ¿Cómo? La financiación la facilitarían el Gobierno entregando el dinero al estudiante (y que éste se pague su formación).

¿Qué lograríamos con eso? El estudiante tendría la posibilidad, entonces, de elegir la Universidad adecuada para su nivel, posibilidades o pretensiones (libertad de elegir). ¿Qué consecuencias tendría este hecho? Se introduciría la competencia entre oferentes de ES y este sistema provocaría una considerable mejora de la eficiencia educativa superior. Se evitaría el monopolio de universidades reguladas o intervenidas públicamente: se introduciría un efecto distorsionador, se seleccionaría la mejor universidad para el gusto o el deseo de cada estudiante.

El coste de la financiación se puede relacionar con los ingresos de la unidad familiar y/o con las posibilidades (valía) del estudiante: son dos cuestiones diferentes. En la mayoría de los países de nuestro entorno, existen subvenciones al precio o programas de becas para estudiantes que provengan de familias de pocos recursos. Además se ha generalizado la idea de que se puede acudir a los préstamos-renta.

Hay, desde luego, diversidad de opiniones en la doctrina al respecto de todas estas cuestiones desde la eficiencia-ineficiencia o equidad-inequidad de los distintos programas mencionados. En cualquier caso, se está relacionando la cantidad-calidad de educación superior y no debe ser (totalmente) el mercado de trabajo el que dicte las normas, pero también es lógico señalar que la ES debe tener en cuenta las características propias y dinámicas de la economía de mercado en la que se enmarca nuestra sociedad.

Además, en otros países existen sistemas complementarios como educación profesional superior de carácter curricular idéntico al universitario logrando un equilibrio en la oferta formativa entre la cantidad y la calidad. En distintos estudios sobre la financiación de la ES se ha demostrado que la introducción de educación en la sociedad mejora la redistribución de la renta (Gimeno, HPE, 1993, y 5.º Encuentro de Economía Pública, 1998) en el sentido de que el capital humano (Becker, 1991. A Treatise in the family) tiene relación con la formación recibida y todo ello redundará en una mejora de la capacidad de subir posiciones en el mercado de trabajo obteniendo mayores ingresos.

Parece demostrado que la intervención pública en el sistema de ES se justifica por la existencia de externalidades positivas que proporciona y en los supuestos de información asimétrica (Spence, ICE, 1987) en el sentido de que el empresario utilizaría el nivel de educación alcanzado como indicador de la productividad del trabajador que quiere contratar pensando que los más productivos tendrán un coste de formación menor que los que tengan una productividad inferior.

La mayor parte de los autores justifica la intervención pública y eso se plasma en las políticas de los países de nuestro entorno variando los matices diferenciales como veremos a continuación (anexo).

De todas formas los distintos programas de financiación de ES no tienen por qué ser excluyentes y becas, préstamos, subvención directa o pública pueden coexistir.

La Universidad de Yale creó un plan de préstamo-renta futura en el que la cantidad a devolver dependiera de lo que el beneficiario pudiese ganar en el futuro (Stiglitz, 1988).

Lo que queda claro es que la educación superior es una inversión en capital humano, es un activo, el beneficiario es un ciudadano más productivo para la sociedad, lo midamos como lo midamos, y esta mejora en la productividad proveniente de la inversión en educación la disfrutará el propio sujeto pero también tendrá efectos externos positivos sobre los demás ciudadanos, sobre la sociedad en su conjunto.

Se debe llegar a un equilibrio que haga más atractiva, moderna y competitiva la universidad, desde todos los aspectos (retributivo, investigador o gestor) con eficiencia y eficacia y pensando más en el siglo XXI que en XIX.

#### **4. CONCLUSIONES**

Esta ha sido nuestra visión (muy resumida) de la situación mundial de la ES que en los países de la OCDE adopta formas financieras diversas según el grado de autonomía en la toma de decisiones (Gobierno, mercado o universidad) o las distintas formas unisectoriales o multisectoriales. Las tendencias son de introducción de mayor

financiación privada y cualquier sistema que se aleje de la financiación con impuestos debe asentarse en un sistema de préstamos de fácil acceso con fondos privados y que sea eficiente y equitativo.

Algunos autores piensan que cuanto mayores sean las subvenciones del sector público a la enseñanza superior, mayores serán las presiones sobre el sistema para impedir su crecimiento.

Nosotros creemos que el sector público debe garantizar el acceso de todas las personas a la educación superior y su presencia debe tener un equilibrio que haga posible y operativa esa igualdad en la entrada a la Universidad.

Y si hay que beneficiar a alguien es a las personas que provienen de rentas bajas: a los que más lo necesitan.

Además, se debería tener en cuenta el esfuerzo personal del estudiante y premiar la excelencia y la calidad; la valía, en suma, de los buenos estudiantes.

Éste será el camino futuro en los países de nuestro entorno y en el nuestro.

Para Barr (1993, *The Royal Economic Society*) debemos hacernos tres preguntas clave:

- 1.<sup>a</sup> ¿Debe subvencionarse la enseñanza superior?
- 2.<sup>a</sup> ¿Debería planificarse centralmente la enseñanza superior?
- 3.<sup>a</sup> ¿Cómo deberían diseñarse los préstamos a estudiantes?

La primera pregunta la responde afirmando que la ES debe estar subvencionada pero «es importante dejar claro por qué la cuantificación del nivel de subvención es problemática».

En la segunda cuestión se llega a la conclusión de que es posible que se «produzca un alejamiento de la planificación central» para llegar a un sistema de mercado regulado asignador de los recursos a la ES.

Respecto a la tercera pregunta se señala que si los alumnos reciben préstamos de fondos privados se minimizan los incentivos adversos. Para Sotelo (1993) «si se introdujera el aire fresco de la competencia, seguro que prevalecería una tendencia contraria a la actual y el Estado no fundaría sedicentes universidades en cada capital de provincia».

Está claro que la competitividad interna y externa puede influir para que la calidad y la excelencia de la ES mejore.

Todos los cuadros son de Pérez Esparrells (1996) y Martínez (2001)

## ALEMANIA

### FINANCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

<b>1. Fondos públicos</b>	Adminis. Central	Los fondos se asignan a las universidades mediante la asignación de reembolso. — 50% de las inversiones en capital (edificios y equipamiento científico, fundamentalmente).
	Otras adminis.	— Subvenciones públicas concedidas por Länder, Municipios y Asociaciones de Municipios. Los Länder gestionan el capítulo de personal: cerca del 80% del gasto total.
<b>2. Tasas</b>	Subsidiadas	— Matrícula gratuita en las Universidades financiadas mayoritariamente con fondos públicos. El último proyecto estudia incrementar el coste semestral de 100 a 1.000 DM.
	No subsidiadas	— Universidades privadas y Universidades de la Iglesia.
<b>3. Otros ingresos</b>	Prestac. servicios	— Fomento de la cooperación entre la Universidad y la empresa.
	Donaciones públicas o privadas	— Fondos de «terceras partes»: fondos públicos o privados destinados a proyectos de investigación.
	Ingresos patrim.	— Rentas obtenidas del patrimonio.

Fuente: Pérez Esparrells-Martínez (1996-2001).

### FINANCIACIÓN OFRECIDA A LOS ESTUDIANTES

<b>1. Becas</b>	<p>— Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) reglamenta la concesión de préstamos y ayudas para financiar a los estudiantes. La cuantía mensual de cada beca depende de las circunstancias económicas de cada estudiante y de sus familias.</p> <p>— Las becas de Begabtenförderungswerke también financian estudios, pero solamente para los estudiantes intelectualmente destacados. También dependen del nivel de ingresos.</p> <p>— El Deutscher Akademischer Austauschdienst (Servicio Alemán de Intercambio Académico) concede becas con el único objetivo de financiar estancias cortas de estudiantes alemanes en el extranjero y de estudiantes extranjeros en Alemania. Se conceden exclusivamente de acuerdo con los méritos académicos del solicitante.</p>
<b>2. Préstamos</b>	— Además de las becas, el Gobierno Federal establece unos fondos de ayuda que en parte son concedidos como préstamos. La cuantía se rige por el ingreso de los padres. Los aspirantes a una ayuda financiera deben acogerse a las dos opciones de beca y préstamo proporcionalmente.
<b>3. Tendencias</b>	— La práctica gratuidad del sistema se quiere corregir. Se quiere buscar una reducción del tiempo de permanencia de los alumnos en la universidad. El numerus clausus está basado en las notas de bachillerato, lo que justifica una enseñanza masificada.

Fuente: Elaboración propia.

## AUSTRALIA

## FINANCIACION DE LAS INSTITUCIONES

<b>1. Fondos públicos</b>	Adminis. Central	— Gobierno Federal: un único bloque de transferencias corrientes en función de tres inputs basados en objetivos de carga de estudiantes * objetivo de carga total (número global de estudiantes) * objetivo de alumnos de licenciatura * objetivo de abandonos del centro.
	Otras adminis.	— Gobiernos de los Estados: reducida al mínimo su aportación.
<b>2. Tasas</b>	Subsidiadas	— Financiación procedente de las empresas para la provisión conjunta de plazas.
	No subsidiadas	— Las tasas para Humanidades, Artes, Enfermería, Educación o Ciencias sociales son de A\$ 3.300 y para las licenciaturas técnicas de A\$ 4.700; siendo para Medicina y Derecho de A\$ 5.500 (1998). Matrículas pagadas por los estudiantes de licenciatura y los estudiantes de postgrado.
<b>3. Otros ingresos</b>	Prestac. servicios	— Venta de los productos y servicios académicos a través de las «sociedades de propiedad limitada» («proprietary limited companies») dedicadas a consulting, investigación contratada, servicios técnicos y cursos cortos y conferencias.
	Donaciones públicas o privadas	— Ingresos obtenidos de los estudiantes extranjeros. — Donaciones privadas —patrocinio—.
	Ingresos patrim.	— Inversiones.

## FINANCIACIÓN OFRECIDA A LOS ESTUDIANTES

<b>1. Becas</b>	— «Australian Postgraduate Awards» (Programa de becas para postgraduados), destinadas a proporcionar asistencia a los estudiantes que cursan masters o doctorados. — Para los gastos de alojamiento y manutención existen becas según renta familiar. Programa ASTUDY, bajo el cual los estudiantes reciben becas para sus gastos de alojamiento (aplicable a estudiantes tanto de Universidades públicas como privadas).
<b>2. Otro tipo de ayudas</b>	— «Higher Education Contribution Scheme» (Programa de Contribución a la Educación Superior), mediante el cual los estudiantes pagan sus tasas. * contribuciones por adelantado y Matrícula (26% de los estudiantes, en 1993) Diferir el pago. — «Austudy Supplement» sugiere a los estudiantes becados sustituir parte de la beca por un préstamo del doble de la beca sustituida y concedido por un banco privado.



**ESTADOS UNIDOS****FINANCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES**

<b>1. Fondos públicos</b>	Adminis. Central	— Financiación Federal: contratos y subvenciones a la investigación, programas de ayuda al estudiante y costes de construcción. Las subvenciones se asignan sobre el número real de estudiantes y las universidades tienen gran autonomía en su gestión.
	Otras adminis.	— Desde 1985 se ha ido disminuyendo la aportación de fondos públicos a los centros universitarios de los tres niveles de Gobierno. Financiación estatal: gran variedad de formas, la más importante son las asignaciones anuales que incluyen los costes de funcionamiento, asistencia al estudiante y coordinación y dirección. — Financiación local: subvenciones a los «colleges» de dos años.
<b>2. Tasas</b>	Subsidiadas	— La tendencia es al incremento de las tasas académicas. Tanto en Universidades públicas como en la mayoría de las privadas. Se establecen diferencias en función de si los alumnos son del Estado o si son extranjeros.
	No subsidiadas	— En algunas Universidades privadas.
<b>3. Otros ingresos</b>	Prestaciones servicios	— Ingresos por residencias, colegios mayores, cafeterías, grupos de atletismo, hospitales, etc. — Venta de bienes y servicios como publicaciones científicas y literarias, servicios de revisión o prueba, alquileres de películas, venta de productos agrícolas, etc. Donaciones públicas o privadas — Exenciones fiscales para las instituciones de educación superior (IES). — Deducciones de las donaciones a las IES. — Bonos exentos de impuestos. — Créditos fiscales para inversiones en programas de I+D a cargo de las IES. — Subvenciones y contratos con empresas privadas. — Fundaciones filantrópicas —patrocinio—.
	Ingresos patrim.	— Ingresos procedentes de la venta de patentes e inventos. — Ingresos de inversiones de fondos de dotaciones. — Ingresos por cesión o alquileres de terrenos.

Fuente: Elaboración propia.

**ESTADOS UNIDOS****FINANCIACIÓN OFRECIDA A LOS ESTUDIANTES Y A SUS FAMILIAS**

<b>1. Becas</b>	— Procedentes del Gobierno Federal, de los Gobiernos de los Estados o de las propias instituciones. El 42% de los alumnos americanos recibía fondos federales a comienzos de los noventa (el 21% percibía ayuda estatal y el 24% disfrutaba de programas de ayuda de las universidades. El promedio de las becas estaba en 3.095 \$.
<b>2. Préstamos y Tuition Tax Credits (TTC)</b>	<p>— El 30% de los estudiantes obtuvieron un préstamo que llegaba hasta los 2.764 \$ de media. El Gobierno Federal establece su propio programa de préstamos: Direct Loan Program —DLP—.</p> <p>Propuestas del presidente Clinton (1998-2002): Hope Credit, Tax Credit for lifelong Learning, Education IRAs y Deduction for interest on Student Loans: se trata de cuatro incentivos fiscales.</p> <p>Sistema Nacional de Préstamos a los Estudiantes («National Direct Student Loan» o NDSL), introducido en 1958 y orientado a los estudiantes universitarios más pobres.</p> <p>— Sistema de Préstamo Garantizado para Estudiantes («Guaranteed Student Loan» o GSL), implantado en 1965 y orientado a estudiantes de ingresos ligeramente superiores a los de los estudiantes más pobres.</p> <p>— Sistema PLUS («Parent's Loan for Undergraduate Study»), puesto en marcha en 1981 y orientado a estudiantes y sus familias, que no cumplen los requisitos para los sistemas subsidiados de préstamos.</p> <p>— Sistema de Préstamos para los Estudiantes de Medicina («Health Education Assistance Loan» o HEAL), destinado exclusivamente a estudiantes de medicina y odontología y otros sistemas de menor magnitud orientados a profesiones específicas.</p>
<b>3. Otro tipo de ayudas</b>	— Bonos para veteranos de la II Guerra Mundial (Programa GI BILL). El 9% de los estudiantes se beneficia de los programas de trabajo subvencionados en los campus:unos 1.100\$ de promedio.

**FRANCIA****FINANCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES**

<b>1. Fondos públicos</b>	Adminis. Central	— Construcción y administración de los edificios. — Ayudas económicas a los alumnos concedidas directamente en forma de becas.
<b>2. Tasas</b>	Otras adminis.	— Subvenciones de autoridades locales a las instituciones de educación superior.
	Subsidiadas	— Los beneficiarios de becas concedidas por el Gobierno quedan exentos del pago de tasas académicas.
	No subsidiadas	— La matrícula administrativa incluye el pago de las tasas académicas. Además, los estudiantes tienen la obligación de pagar las cuotas de la asistencia sanitaria, la Seguridad Social y, a veces, de una asociación deportiva.
<b>3. Otros ingresos</b>	Prestac. servicios	— Contratos-programa. En 1998, entre gastos corrientes y de capital, esta financiación llega al 7% del total. Sus objetivos tienen un horizonte de 4 años. — Ingresos de servicios y productos académicos.
	Donaciones públicas o privadas	— Donaciones privadas de particulares (padres, a través de las deducciones de los impuestos). — Donaciones de organismos internacionales o de fundaciones privadas para becas.
	Ingresos patrim.	— Ingresos de inversiones en capital.

Fuente: Elaboración propia.

**FINANCIACIÓN OFRECIDA A LOS ESTUDIANTES**

<b>1. Becas</b>	— Becas concedidas por el Gobierno francés que conllevan la exención del pago de matrículas: los beneficiarios de becas tienen, además, la beca de tasas. La cuantía de estas becas es de 2.067 ecus en promedio. — Becas concedidas por organismos internacionales o fundaciones privadas. — Becas para períodos de formación en prácticas. — Becas concedidas por razones de necesidad (para familias de bajos ingresos). La tasa de cobertura es del 21%.
<b>2. Préstamos</b>	— Préstamos. La media del préstamo por persona es de 1.310 ecus.
<b>3. Otro tipo de ayudas</b>	— Ayudas directas a la investigación. — Manutención y estancia subvencionados. — Pensiones familiares para todos los que estudian a tiempo completo. — Deducciones de impuestos para los padres de los estudiantes a tiempo completo.

Fuente: Elaboración propia.

**JAPÓN****FINANCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES**

<b>1. Fondos públicos</b>	Adminis. Central	— Gobierno Nacional: subvenciones tanto a Universidades públicas como privadas.
	Otras adminis.	— Gobierno Local: subsidios a Universidades públicas y privadas (mucho menores que los anteriores).
<b>2. Tasas</b>	Subsidiadas	— No existen en la actualidad.
	No subsidiadas	— Tasas uniformes en Universidades nacionales. — Tasas variables en Universidades privadas (considerablemente más elevadas).
<b>3. Otros ingresos</b>	Prestac. servicios	— Fondos obtenidos de los hospitales.
	Donaciones públicas o privadas	— Donaciones de empresas e instituciones sin fines de lucro.
	Ingresos patrim.	

**FINANCIACIÓN OFRECIDA A LOS ESTUDIANTES**

<b>1. Becas</b>	— No existen prácticamente, sólo algunas instituciones privadas proporcionan becas.
<b>2. Préstamos</b>	— Préstamos en condiciones prácticamente iguales a las del mercado. Préstamos libres de interés para los estudiantes de las familias más pobres. Los préstamos-renta sirven, además, para cubrir el pago de las altas tasas académicas.
<b>3. Otro tipo de ayudas</b>	— Programa de Subsidio al Coste Corriente («Current Cost Subsidy Scheme») que desplaza la carga de los estudiantes y de sus padres sobre todos los contribuyentes.

Fuente: Elaboración propia.

**REINO UNIDO****FINANCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES**

<b>1. Fondos públicos</b>	Adminis. Central	— Transferencias a los «Higher Education Funding Councils» (HEFC). Subvención central en función del número de estudiantes en diferentes categorías de asignaturas. Ingreso x matrícula de estudiantes variable. Además, los fondos transferidos por los Funding Councils para investigación fueron de mil millones de libras (1995): infraestructuras básicas, plantilla y equipamiento. — Pago de tasas subsidiadas por el Gobierno central.
---------------------------	------------------	--

	Otras adminis.	— Las autoridades locales adelantan el subsidio de las tasas que luego les serán reembolsadas por el Gobierno central.
<b>2. Tasas</b>	Subsidiadas	— Es automático para todos aquellos estudiantes a los que les han concedido becas.
	No subsidiadas	— Estudiantes a tiempo parcial y estudiantes extranjeros.
<b>3. Otros ingresos</b>	Prestac. servicios	— Venta de servicios a través de comedores, residencias, cafeterías, agencias de viaje, etc.
	Donaciones públicas o privadas	— Patrocinio por parte de las empresas de las matrículas de determinados estudiantes y de cursos específicos para las necesidades de su industria. — Proyectos de investigación financiados por empresas. — Research Councils: conceden 500 millones de libras (1995) para promover la investigación en campos específicos
	Ingresos patrim.	— Inversiones.

**Fuente:** Elaboración propia.

#### FINANCIACIÓN OFRECIDA A LOS ESTUDIANTES

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>1. Becas</b>               | — En general, para todos aquellos estudiantes que demuestren una capacidad intelectual suficiente y provengan de familias con menores niveles de ingresos. Estas becas cubren los costes de manutención y las tasas (cuantía: 2.000 libras, en 1994).   |
| <b>2. Préstamos</b>           | — Student Loan Company Ltd: es una compañía financiera pública constituida por el Gobierno inglés. El sistema de préstamos ha sido establecido en 1990 y se constituye como una ayuda complementaria a las becas (cuantía: 200 libras en 1994). El reembolso se produce en un plazo de siete años en plazos mensuales. Quedan exentos los que tengan una renta personal disponible inferior al 85% del salario medio. El 70% de los estudiantes lo solicita, aunque el 50% tienen dificultades en la devolución (Barr). |
| <b>3. Otro tipo de ayudas</b> | — Trabajo en campus.  |

**Fuente:** Elaboración propia.





## EL CONCEPTO DE LO LOCAL COMO CONTRADICTORIO EN MATERIA DE ACCIÓN SOCIAL<sup>1</sup>

Enrique GASTÓN SANZ

Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud

Uno de los movimientos políticos más interesantes que ha habido recientemente en España es el de la plataforma *¡Teruel existe!* Una provincia, es decir, una institución local, se organiza en torno a la idea de que hace falta que se reconozca su existencia. Y ha conseguido la solidaridad de otras instituciones locales, así como la de todos los partidos políticos parlamentarios, que han firmado un *Pacto de Teruel*, comprometiéndose a apoyar sus reivindicaciones más elementales. Otras provincias la han imitado. En la actualidad ya existen las plataformas *¡Cuenca existe!* y *¡Zamora existe!*

La provincia de Teruel es la más deshabitada de España y la que cuenta con la población más envejecida. La mayoría de sus municipios están condenados a la desaparición por falta de ciudadanos menores de 45 años. Sin duda muchos pueblos se quedarán desiertos, salvo que una inmigración masiva decidiera acudir a aprovechar sus recursos. Algo sumamente difícil, puesto que los emigrantes, por el momento, tienden a concentrarse en las grandes ciudades.

*¡Teruel existe!* ha despertado muchas simpatías en España. Por el momento han conseguido que en muchos lugares saliera la gente a la calle, todos a la misma hora, a guardar nada menos que 15 minutos de silencio, tras los cuales, junto al repiqueo de las campanas de las iglesias, los manifestantes daban gritos con la proclama de que Teruel existe. La aparición de este movimiento coincidió en el tiempo con el centenario del nacimiento del director de cine Luis Buñuel. Un hombre nacido en Calanda, un pueblo de Teruel donde la gente toca masivamente el tambor durante la Semana Santa. *¡Teruel existe!* ha tenido la suerte de contar en sus manifestaciones con los tambores más ruidosos de toda Europa. También a Cannes, durante el festival de cine, acudieron estos tambores para dar constancia de la existencia de Teruel.

Pero la plataforma también recibió críticas, y bien fundadas: si una provincia pregonera que está mal podría alejar inversiones en ella. El victimismo no conmueve al sector privado. Y el sector público, cuyos gestores políticos saben que Teruel da muy pocos votos en las elecciones, cumplirá con lo mínimo. Para mayores males, Teruel no puede recibir ayudas especiales de la Unión Europea, porque al estar en Aragón, una comunidad que cuenta con la ciudad de Zaragoza, de más de 600.000 habitantes, según las estadísticas ni Teruel sería pobre ni estaría desierto. Pero se demostró que Teruel existe, que lo local existe, y que reclamaba justicia y ayudas.

dades evitables. Al mismo tiempo, 200 personas, sólo doscientas, poseen mucho más que entre los 582 millones de seres, pertenecientes a los 43 países menos desarrollados. Espero que no se me acuse de demagogia por reproducir estos datos que, por otra parte, todos conocemos.

En la euforia de comienzos de esta década aparecieron varios informes prospectivos optimistas, según los cuales la profunda brecha entre el 20% de los más ricos y el 20% de los más pobres, ya se trate de naciones o de ciudadanos en el interior de una nación, dejaría de aumentar hacia el año 2003, para ir descendiendo, poco a poco durante los años siguientes. La justificación era bien sencilla: la deslocalización de empresas, la desindustrialización de la mano de obra en Europa, Japón, Estados Unidos y el resto de las naciones del primer mundo, haría que la riqueza entrase en el resto de las naciones. No haría falta ningún cambio, de características revolucionarias, el desarrollo de las tendencias globalizadoras de todo, llevaría la justicia social a las naciones más pobres. Hoy es difícil encontrar, entre la literatura prospectiva, informes que compartan este optimismo. La enorme brecha de diferenciación social no ha dejado de aumentar. Y la vieja teoría dialéctica, que hablaba de las contradicciones entre los humanos, está cada vez más joven.

La globalización significa la posibilidad objetiva de actuar a una escala no local. La racionalidad es posible aplicarla en más de un sitio. En realidad podría aplicarse en todos los sitios; pero por sí sola no basta para solucionar los problemas de justicia social. Simplemente porque detrás están las personas. La globalización ha permitido plantearse que romper con la centralización es posible; pero para ello habría que romper con la dinámica que ha dado lugar a ella. Y, en su esencia, el sistema económico que describía Marx en la secuencia de Acumulación-Concentración-Centralización, no ha cambiado.

Sigue predominando la creencia de que, en el fondo, lo que es bueno para los países ricos lo será para todos. La tranquilidad de conciencia se refuerza al considerar que en el interior de los países ricos, lo que es bueno para los más privilegiados irradiará al resto de la población. Esta concepción optimista de un mundo no conflictivo, que viene del siglo XVIII, sucedió a la concepción vertical del Feudalismo, en el que la miseria de los excluidos no era otra cosa que la parte más baja de una pirámide en la que en el punto culminante, justo debajo de Dios, estaban sus representantes en la tierra, el Rey y el Papa. La predestinación dirigía todo, y como no faltaban estamentos intermedios para gestionarla, tanto la desigualdad social, como la irracionalidad y la violencia en el uso del espacio, quedaban justificadas. El liberalismo que se ha tratado de justificar con algunas ideas del siglo XVIII, al no ver las contradicciones profundas entre los humanos (las objetivas y las subjetivas), nos ha dejado impasibles ante las mayores tragedias de la Humanidad.

Hay síntomas de que la confianza en la globalización empieza a decaer. El propio Jacques Chirac, al recibir el informe de las Naciones Unidas dijo que: *«Tenemos que tomar medidas para humanizar inmediatamente la globalización económica; si no, tendremos graves problemas. Hay que —continúa Chirac— asumir responsabilidades en lo que respecta a los efectos de la globalización, que tiene indiscutibles ventajas pero también muchos peligros»*.

—Si he concluido con que uno de los peligros está en la centralización, y que sus causas no proceden tanto de peculiaridades locales, sino de las personas, hay que volver a ellas y al enfoque microsociológico.



Pitirim Sorokin, al comenzar su estudio sobre el *altruismo*<sup>7</sup> planteó que el amor altruista sería el área más importante de investigación en el futuro. La ciencia habría evitado este tema, pero tendría que afrontarlo. Sorokin observó que las religiones tenían un carácter epidérmico, de sermones y ritos. Sólo una pequeña minoría de creyentes cumplen los requisitos del altruismo. Llega Sorokin incluso a dar algún dato estadístico sorprendente: lo de «*amad al prójimo y amad incluso a vuestros enemigos*», no se lo creen ni los profesionales de más alto rango de las religiones. Tan sólo uno de cada setenta y tres creyentes se lo creen. Este sociólogo ruso-americano hizo un dramático análisis de la civilización occidental, la cual, desde que se conoce, habría provocado una guerra cada dos años, de promedio. Su tesis era que sólo el incremento, acumulación y circulación del amor-energía, del amor-creador, pondría fin a las guerras. Hay para Sorokin tres energías potenciabiles: amor, belleza y verdad, difíciles de aislar y cuantificar (es difícil determinar, por ejemplo, la unidad de amor). De ellas sería necesario medir (1.º) su intensidad; (2.º) su extensión; (3.º) su pureza; (4.º) su duración; y (5.º) la adecuación a los problemas: su eficacia o escasez.

La incógnita estaría en saber si para estas energías potenciales son aplicables las leyes generales de la física de la energía. Sorokin creía que sí, aunque todavía quedaba mucho camino por recorrer e investigar. Insiste en la capacidad de la energía para producir acción o efectos. De ser así, también el amor al prójimo sería multiplicable. En los niveles cósmico-ontológico, biológico y psicosocial, encuentra Sorokin manifestaciones de estas energías: bondad, belleza y verdad funcionarían también en el cosmos. Las formas de altruismo serían manifestaciones del amor cósmico. Las formas vivientes luchan también, instintiva o conscientemente, por ser útiles a otros organismos. En la lucha por la existencia, sin ayudas no sobrevivirían las especies. Existiría un equilibrio entre egoísmo y altruismo; pero con predominio del altruismo. En el esquema psicosociológico de Sorokin, en toda acción altruista, el ego del que ama, tiende a ser trascendente, tiende a identificarse con el tú amado, es decir, los otros son trascendentes, no instrumentales. El amor altruista tiene que traducirse en acción, no puede ser puramente psicológico. Hay que separar por lo tanto el altruismo cumplido del incumplido y ver sus distintos grados de pureza, intensidad, extensión, duración y adecuación<sup>8</sup>.

Revisando algunas teorías recientes sobre el conflicto, si la estructura emocional no es separable de la concurrencia y de la lucha por el poder, serían las fuerzas sociales y no las físicas, las que canalizarían el comportamiento. Porque hay grupos competitivos y clases antagónicas. Esta es la postura de una serie de teorías microsociológicas (Lewis Coser y Randall Collins, entre otros). La estructura biológica, en la medida en que hace reaccionar ante gestos, sonidos y símbolos, permite que el altruismo pueda ser contagioso, y serían eficaces los rituales de solidaridad. Harían falta pues especialistas en producir comportamientos pro-sociales. Harían falta muchos trabajadores sociales especializados. Hay unos principios, como el biológico de la unicidad, según el cual todos somos distintos; y el económico de que *lo que es útil para una persona no podría compararse directamente con la utilidad para otra*, que considerados con todas sus implicaciones, supondrían una barrera entre lo micro y lo macrosociológico. Estos principios también dificultarían la comprensión científica del altruismo. James S. Coleman, a partir de la teoría de la *elección racional*, ni

siquiera minimiza estos principios. Explícitamente afirma que son falsos: «*This generally maxim is not true*».

Para Coleman, la comparación interpersonal es posible y ocurre siempre. Aunque esta comparación no puede hacerse a partir de cualquier criterio económico, sino a partir de la economía del bienestar. La teoría económica, desde Bentham y los utilitaristas, acude en ayuda de la sociología para construir un modelo de transición, que además sería cuantificable. Hay una base de acuerdo, la búsqueda de bienestar sería una motivación universal, tanto a escala individual como colectiva; y una proposición discutible: *el bienestar personal sería o no igual para todos*. Tampoco está exenta de polémica la afirmación de que cabe un bienestar colectivo mejor que otros, aunque en política económica ya hay una serie de principios cuya aplicación sociológica no sería desdeñable. Esta vía podría progresar considerablemente si la categorización de los conceptos de bienestar y felicidad llegara a mayores precisiones. En este sentido, la observación psicológica, por el momento, habría encontrado más facilidades para categorizar que la sociológica, lo cual parece normal. Desde el prisma individual, Coleman asume el postulado de igualdad, sin el cual no resultarían comparables ni siquiera las altas decisiones de política económica, puesto que se requiere un patrón de medición de los beneficios, para unos o para muchos, y de las pérdidas, para otros, muchos o pocos. Normalmente este patrón es el dinero. Y Coleman se plantea la posibilidad contraria, a partir de una historia de Sir Henry Maine, que reproduzco:

«*Un oficial de la India intenta explicar a un bramán el sistema de Jeremías Bentham. Esto, responde el bramán, no puede ser verdad: ¡Yo soy diez veces más capaz de tener felicidad que un intocable!*»<sup>10</sup>».

De acuerdo con esto, en cualquier política social correcta habría que darle al bramán diez veces más que al intocable. Coleman manifiesta no simpatizar con el bramán y concluye que si uno se decide a mirar a los hombres como igualmente capaces de satisfacción, y otro como diferentes, de acuerdo con una jerarquía, las diferencias entre las dos posturas no pueden ser resueltas por el mismo método de demostración. La presunción igualitaria, de la economía del bienestar, la acepta como válida, tanto para lo micro como para lo macro. Desde el punto de vista sociológico, los economistas del bienestar pierden importancia como consejeros, por el simple hecho de que las decisiones de política económica están relacionadas con votos electorales. Y el simple hecho de admitir que puede haber diferencias entre estas dos vías de búsqueda del bienestar, ya supone que la elección racional, por un lado, y la igualdad de motivación, por otro, dejan de funcionar en direcciones únicas.

La conclusión de Coleman es estrictamente valorativa y asocia la teoría sociológica con la política social, comportándose esta última como la economía del bienestar, a partir de la idea de que la motivación de bienestar permite agregados, es decir, permite una transición cuantitativa entre lo individual y lo colectivo. «*Si el sistema social es autosuficiente no necesita una teoría social para informar a consejeros políticos o económicos. Lo que necesita es una teoría social que informe a aquéllos que tienen los derechos constitucionales de control sobre la política social, para que ejerzan esos derechos de una manera informada. Concebir un sistema social que dependa de consejeros externos, o filósofos-reyes, es volver a la más primitiva forma de organización social, como vislumbraron Platón y Comte*»<sup>11</sup>».

Coleman había partido, para criticarlo, de la radical división de Parsons entre la acción afectiva y la acción neutral, la cual desarrollaba otra disyuntiva similar, de Max Weber. El modelo de Parsons resultaba simplemente enumerativo de categorías, pero faltaba todavía una teoría de la dinámica de la evolución e integración, entre una y otra, que es lo que Coleman plantea, partiendo de que los intereses individuales coinciden con los colectivos; y de que «*cada individuo decide lo que conduce a un mayor perjuicio para los demás que al beneficio propio*»<sup>12</sup>. Lo que en Parsons es teoría de la orientación consciente y disciplinada (a través de la socialización) de la acción social, y que conduce a la dicotomía entre responsabilidad personal y responsabilidad estructural, en Coleman pasa a ser la *acción responsable*, con la que habría que contar para seguir operando cuantitativamente.

Henrik Kreutz cree que Coleman llega a conectar sistemáticamente la corriente de la teoría de la acción racional, que arrancaría de Weber, con la teoría general de los sistemas abiertos, de Bertalanffy, Emile Waxweiler y la escuela Solvay. Y avanza un pequeño paso al proponer una nueva conexión con los procesos cognitivos de Charles S. Peirce y Alfred N. Whitehead<sup>13</sup>.

La importancia de la concepción de Coleman, para resolver el problema del altruismo, es que superaría la polémica por la vía de hacerla innecesaria. El comportamiento pro-social de los individuos, en la medida en que es selectivo, sería menos deseable, por injusto, que una política social que partiera de la premisa de que, *a efectos de bienestar, todos los seres son iguales*. Sin entrar a discutir si la premisa es o no cierta, ni aceptar su validez de una forma tan radical como hace Coleman, y que le permite operar cuantitativamente con algo tan cualitativo como es el altruismo, es decir, el comportamiento humano-no-interesado, convendría razonar sobre cómo debería ser el modelo de sociedad altruista y por tanto no arbitraria afectivamente: las vinculaciones afectivas hacen que exista un cierto anclaje entre personas, a las que se quiere más, se ayuda más y se está dispuesto a sacrificarse más por ellas. Esto es algo muy concreto. Cuando se da el paso a un amor energía de carácter más genérico, como es el ayudar a desconocidos o incluso a abstracciones, como puedan ser la humanidad, el Estado, la generación del año 2050, etc., el altruismo puede ser tanto concreto y arbitrario, como simbólico racional o simbólico emocional (el ejemplo de sacrificarse por la bandera, por la patria, por ideales políticos o por creencias científicas). Y en estos casos el mecanismo motivador sería parecido al de impulsos tan universales como el maternal. Todo este altruismo sería sustituible (en teoría también resulta injusto y arbitrario que una madre se ocupe más de sus hijos que de otras personas). Ante determinadas circunstancias, las sociedades actuales enpezarían a rechazar formas históricas de amistad, que crecientemente son tachadas de amiguismo, sin trazar una frontera clara entre lo uno y lo otro. Pero hay una objeción de otro tipo al modelo que esboza Coleman. La presunción de igualdad de intereses puede suponer la no aceptación de que en la realidad hay situaciones desiguales, sociedades desiguales y relaciones sociales asimétricas. Aunque no sea ésta la intención de Coleman. Pero su tesis sería matematizable y generadora de buena conciencia, tanto científica como política. Los resultados cuadran mejor; aunque se podrían ir alejando de la realidad. No es nuevo plantear modelos de política social que minimicen la existencia de las desigualdades. El principio de Pareto, sobre la bondad de una política que beneficie a algunos sin hacer daño a otros, responde a la misma tendencia de no afrontar las desi-

gualdades. Ayudar a algunos podría ser necesario coyunturalmente, aunque nunca suficiente. La forma de complementar todas las necesidades pendientes podría requerir en última instancia de ese altruismo arbitrario y local, dirigido a necesidades selectivas. En cuyo caso el entramado de Coleman no se sostendría, o requeriría de una teoría que buscara el bienestar partiendo de una complejidad mucho mayor. El paso siguiente tendría que ser la integración con la teoría de las emociones sociales.

Como puede apreciarse, no es fácil referirse a lo local sin correr el peligro de que su simple aceptación ya suponga, de entrada, la de la injusticia. Parece duro aceptar la ecuación según la cual, Acción Social local es igual a injusticia. Porque toda nuestra cultura está basada en el culto a lo local. No faltan causas para entender que los humanos apenas hayamos traspasado el umbral de lo local. Lo local propio y lo local ajeno; pero siempre lo local. Tal vez los hombres y las mujeres no llevan el suficiente tiempo viviendo en el planeta Tierra, como para haber asimilado la idea de que la globalidad tiene también que estar asociada a la justicia social. La racionalidad así lo requiere y el no aceptarlo, el no olvidarse de lo local en materia de Acción Social es injusto y nos hace cómplices de la gran brecha separadora entre riqueza y pobreza. Aunque las injusticias concretas, en los territorios concretos, se estén percibiendo con una gran intensidad emocional.

El panorama, para concluir, es el siguiente: la política *body shop* no es la solución; la confianza en que la globalización económica, por sí misma, llevará la justicia social, es un disparate. Un disparate trágico. Queda la sustitución de lo local por lo global, pero únicamente es posible cambiando el sistema económico. Queda por hacer una revolución. Una revolución sobre la que hay que esperar y confiar en que no sea violenta.

## NOTA

1. Con pequeñas modificaciones, este artículo procede de una conferencia dada en la Universidad Jean Monet, de Saint Etienne, Francia.

2. Las citas proceden de *El Capital* (I, 23, 2 y III, 15, 4), tomadas de la edición de Robert Freedman, Harcourt, Brace and World Inc., N. Y., 1961, en su versión española (Península, Barcelona, 1968).

3. Publicado en Chile, en 1970, en el Centro de Estudios de la Realidad Nacional.

4. Página 34.

5. Todo se hace con unas cámaras de televisión que lo filman y distribuyen por el mundo, aunque aquí, el aprovechamiento egoísta de la caridad es ya lo de menos, los especialistas en las teorías del intercambio ya lo han explicado muy bien.

6. La frase está tomada de *El País*, del día 30 de junio de 2000.

7. *The basic trends of our time*, New Haven, Conn. College and University Press, 1963, Capítulo V.

8. Estas ideas las he desarrollado con más detenimiento en el libro *Sociología*. Ed. Egido, Zaragoza, 1999, y reproduzco algunos párrafos directamente.

9. *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Londres, página 769.

10. *Ibid*, página 770.

11. Página 784.

12. Coleman, *Introduction to Mathematical Sociology*, London, Free Press, 1964. Citado por Henrik Kreutz en «Rationality without Responsibility? A dynamic Model of Responsible Behaviour in Social Interactions», en *Social Theory and Social Policy, essays in honor of James S. Coleman*, Westport, Praeger Publisher, 1993, página 242.

13. Obra citada, página 256.



## (DES)ENCADENAR EL COMPROMISO: ALGUNOS APUNTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y EL CONTROL EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

Esther PUYAL ESPAÑOL

Profesora-Tutora del Centro de la UNED de Calatayud

### INTRODUCCIÓN

Tras la crisis económica de los años ochenta del pasado siglo y bajo etiquetas y denominaciones distintas como la «calidad total», la «mejora continua», la «mejora permanente», el «cero defectos», etc. se difundió entre las empresas americanas y europeas la idea de que la calidad debía ser una variable clave de la gestión empresarial. El *Kaizen*<sup>1</sup> había demostrado ser, ya en los años cincuenta en Japón, un estilo de gestión que permitía obtener, en mercados competitivos y con grandes limitaciones a la expansión, resultados más efectivos. Las empresas occidentales más vanguardistas y en especial la industria del automóvil (primer sector afectado por la industria japonesa), adoptarán el lema de la Calidad Total y se lanzarán en el cambio de sus sistemas de gestión, incorporando aquellas estrategias que se habían demostrado eficaces. La gestión de la calidad pasará, de este modo, a ser considerada un factor estratégico de gran importancia<sup>2</sup>.

Los tres principios básicos de esta nueva filosofía de gestión son: la orientación al cliente, la motivación del trabajador y la mejora continua. La organización debe lograr una máxima satisfacción de las necesidades del cliente, especialmente de sus expectativas de calidad, y en este objetivo deben estar involucrados todos los miembros de la organización. Cada trabajador debe contribuir desde su puesto de trabajo a hacer realidad el objetivo de calidad, que se traduce en mejorar permanentemente; eliminando no sólo los errores en sí, sino también sus causas hasta conseguir el «cero defectos», el «producto correcto al 100%». Por ello, una de las prioridades inmediatas de la organización debe ser la satisfacción de las necesidades del trabajador, su motivación, identificación y compromiso con los objetivos de la organización.

En este planteamiento se hace evidente la orientación a las personas de la filosofía de la Calidad Total. Si la calidad no debe estar concentrada en un departamento sino que debe desarrollarse entre todos los trabajadores, su compromiso con este objetivo deviene fundamental para el éxito del sistema.

Se hace necesario para ello aplicar una estrategia de *empowerment*, a través de la cual se conceda más responsabilidad y autoridad a los empleados y un mayor control sobre los recursos, métodos, equipos y condiciones de trabajo. Ahora bien, la importancia otorgada a los recursos humanos y al *empowerment* como herramienta estra-

tégica de la Calidad Total, debe quedar justificada en sí misma y no sólo por su contribución al éxito en el objetivo de calidad del producto o servicio. No hay que olvidar que la calidad total (CT) debe atender tanto a la calidad del producto (CP) y/o servicio (CS) ofrecido por la organización como a la calidad en la gestión (CG) y a la calidad de vida laboral (CVL)<sup>3</sup> (Senlle, 1993).

El punto analítico importante que surge en este contexto es el relativo a los cambios en la distribución del poder y en los sistemas de control en la organización. Los mecanismos de control tradicionales basados en la sumisión deben dar paso a un nuevo sistema que, a través de fórmulas participativas, de mejoras en los canales de comunicación, del cambio de incentivos, etc., consiga un mayor compromiso de cada individuo con su trabajo y, consecuentemente, se produzca un incremento de la motivación y el rendimiento y un descenso del absentismo y la acción conflictiva. En la carrera hacia la mejora continua las organizaciones deben permitir que cada persona exprese su capacidad de iniciativa, de decisión y de control de sus propias acciones; pero ¿qué dosis se adoptan entre autonomía y control?, ¿cómo se combina la confianza y el control de los trabajadores para obtener el compromiso deseado?

## **1. PREÁMBULOS DE UNA RED DE CALIDAD**

El éxito de la gestión de la CT estará fuertemente determinado por las políticas de gestión de recursos humanos. En el ámbito de la gestión de los recursos humanos el modelo de la CT hace referencia fundamentalmente a aspectos de selección, formación, comunicación, participación y delegación.

### **1.1. Selección y formación de los trabajadores**

La selección de los trabajadores aparece como un elemento fundamental de partida en la búsqueda de la CT. Los trabajadores que se incorporen a la organización deberán poseer una serie de capacidades y actitudes acordes con esta filosofía; destacando: la facilidad para el trabajo en equipo, la responsabilidad, el espíritu de participación y compromiso. Para ser coherentes con este planteamiento, en la selección de personal se incluirá la entrevista grupal como una fase importante del proceso.

Junto a la selección, la formación desempeña un papel esencial en la mejora continua. La formación técnica permitirá aumentar el nivel de polivalencia del trabajador<sup>4</sup> que requieren los trabajos enriquecidos con algunas tareas de diagnóstico, reparación y mantenimiento de las máquinas, de gestión de la calidad, etc. La formación en creatividad tendrá como objeto proceder a una sensibilización de los trabajadores en la necesidad de ser creativo en el tratamiento de los problemas y en la forma de realizar el trabajo diario, y enseñar de una manera práctica las técnicas de creatividad que están ya desarrolladas (brainstorming, pensamiento lateral, etc.<sup>5</sup>). La formación en habilidades sociales contribuirá al desarrollo de valores cooperativos y de habilidades de comunicación y trabajo en equipo que se justifican por la centralidad de los grupos en el objetivo de CT (Peters y Waterman, 1984) como respuesta a las exigencias de creatividad, innovación y participación en la empresa. Aunque conviene recordar que si la CT incorpora, de modo especial, la idea de calidad humana (CVL), la formación debe tener también como objetivo el crecimiento y desarrollo personal<sup>6</sup>.

Especial atención requiere el uso de la formación para el adoctrinamiento o socialización en la cultura de la calidad total y para ¿«(des)encadenar» la responsabilidad y autonomía en el trabajo?

### **1.2. La comunicación interna**

La comunicación es otro de los pilares básicos de CT. La buena gestión de la comunicación interna debe alcanzar un objetivo básico: cubrir las necesidades de comunicación que presentan los individuos o grupos que conforman la organización. Los canales de comunicación interna establecidos por la organización deben permitir que toda la información llegue a aquel que la necesite y en el momento en que se precise; que circule en todas las direcciones: vertical (descendente y ascendente) y horizontal, y que pueda ser iniciada desde todos los puntos de la organización. La necesidad de comunicación en la gestión de la CT se hace evidente cuando observamos las múltiples ventajas que se derivan de ella, tanto para la propia organización como para las personas.

La comunicación interna permite la introducción, difusión, aceptación e interiorización de los nuevos valores y pautas de gestión. Incrementa las posibilidades de participación y el grado de autonomía o de responsabilidad del trabajador; dado que cuanto mejor informados estén, cuantos más datos conozcan sobre la vida de la organización, sus proyectos o los resultados, etc., en mejores condiciones se encontrarán para participar en la toma de decisiones.

Por otro lado, la comunicación ascendente que permite a los trabajadores plantear sugerencias para la solución de problemas o propuestas de mejora, solicitar aclaraciones o demandas, quejarse, etc., se convierte en un factor de integración, motivación y desarrollo personal.

La comunicación se dirá, «es la piedra angular del éxito de una organización» (Hicks, 1967), es «la red que se teje entre los elementos de una organización y que brinda su característica esencial: la de ser un sistema» (Katz y Khan, 1994), es «el cemento que mantiene unidas las unidades de una organización» (Lucas Marin, 1997), el alma de la organización, «el sistema nervioso de la empresa» (Puchol, 1997).

Pero quedan abiertas algunas incógnitas: ¿qué hay del poder de la «(in)comunicación»? La transparencia en la comunicación ascendente ¿no puede ser a la vez un instrumento que transparente?

### **1.3. Participación y delegación**

La participación y la delegación se plantean desde la perspectiva de la CT, como una exigencia, como una necesidad para lograr una mejora permanente, una reducción de costes y un aumento de la productividad. Es un requisito imprescindible para vencer las resistencias o rechazos y asegurar la aceptación y compromiso con la filosofía de la CT y con los cambios que se producirán en los procesos de trabajo como consecuencia de la introducción del nuevo sistema de gestión. La participación en la toma de decisiones es importante asimismo porque al facilitar la posibilidad de contraste de ideas, información y experiencias, proporciona una visión heterogénea, más amplia y completa de los problemas que redundará en una mayor calidad de las decisiones adoptadas. Además mejora las relaciones interpersonales, relativiza el males-

tar psicosocial, hace que el trabajo y la dirección sean más cooperativos, desapareciendo elementos de tensión interna; contribuye al enriquecimiento y realización personal y, por consiguiente, a la mejora de la calidad de vida laboral.

La participación se ve, desde el punto de vista del sistema de dirección, a nivel individual y a nivel colectivo o global de la organización. Con el enriquecimiento de los puestos individuales se pretende delegar responsabilidades, autonomía y poder a los trabajadores y dotar al puesto de trabajo de una mayor significatividad, variedad de tareas y *feed-back*<sup>7</sup>. La participación a nivel colectivo se realiza e incrementa a través de fórmulas como el rediseño de puestos grupales (grupos autónomos o semiautónomos de trabajo), la creación de grupos de trabajo *ad hoc* para el estudio y solución de cuestiones puntuales, los sistemas de sugerencias, los círculos de calidad o equipos de mejora.

Especial relevancia adquieren los grupos autónomos o semiautónomos de trabajo y los círculos de calidad. Estos últimos permiten extender e implicar en el objetivo de la CT a los trabajadores que reunidos en pequeños grupos y dentro de una misma área de trabajo, se reúnen voluntaria y periódicamente para identificar, seleccionar y analizar problemas y posibilidades de mejora relacionados con su trabajo, recomendar soluciones y presentarlas a la dirección, y si ésta lo aprueba, llevar a cabo su implantación (Peiró y González, 1993). Los problemas en los que inicialmente centraban su atención tenían que ver con la calidad del producto; sin embargo, a medida que esta técnica se ha ido desarrollando trabajará también proyectos relacionados con la calidad de vida laboral, la calidad de las comunicaciones en la organización, etc.

Los grupos autónomos de trabajo (GAT), sustentándose en las técnicas del enriquecimiento, representan un rediseño de puestos grupal que hace de los grupos la unidad básica de la organización, en lugar de trabajadores individuales. Estos grupos están formados por un pequeño número de personas cuyas habilidades se complementan entre sí. Son responsables de la producción total de un producto, de un componente o de un servicio permanente<sup>8</sup>. Los grupos se autogestionan, distribuyen internamente entre su personal de manera flexible las tareas que les han sido encomendadas de un modo global y además, se ocupan de determinadas tareas de gestión: selección de los métodos de trabajo, horario, pedido de materiales, disciplina de los miembros del equipo, control de calidad, etc. Surgen como una respuesta al diseño del trabajo de tipo taylorista. La aplicación de los principios tayloristas de diseño había creado puestos de trabajo muy especializados tanto en la dimensión horizontal (número de tareas) como en la vertical (grado de responsabilidad y de control sobre las tareas) puestos con un escaso grado de complejidad, es decir, «poco profundos y con poco alcance» (Alcaide, 1982), con escasa significación intrínseca (porque se pierde de vista la relación entre la tarea específica y el producto final), puestos muy estructurados en los que se detallaban, paso a paso, las actividades a realizar, por lo que se eliminaba el trabajo intelectual disminuyendo a su vez la necesidad de cualificación. Puestos que requerían y permitían escasa interacción con otras personas. Al considerar que las personas estaban únicamente motivadas por la remuneración, dejaban sin atender los aspectos psicosociales. Y fue precisamente este error cometido por Taylor —el no atender adecuadamente al recurso humano— el que contribuyó al desarrollo de las modernas teorías sobre el diseño del trabajo que, con el fin de sub-



sanar este error establecerán como principio básico de todo tipo de diseño del trabajo, atender tanto al componente tecnológico como al social y lograr una adecuación o congruencia entre las necesidades de los individuos<sup>9</sup> y las exigencias tecnológicas.

La «participación en la gestión» a través de estos mecanismos no debe confundirse con los sistemas de «democracia organizativa»<sup>10</sup>. Ésta es considerada como una de las formas de participación más completa (Nemesio y Pérez Adán, 1992) dado que los trabajadores mantienen la propiedad o una parte significativa de ella y a la vez participan en aspectos relativos a la organización del trabajo, la gestión económica, las decisiones sobre inversiones o la distribución de beneficios. Con el término de «gestión participativa» o participación en la dirección, se hace referencia a formas de participación más débiles, menos ambiciosas, que dejan intacta la propiedad.

Entre uno y otro modelo podemos encontrar una variedad de fórmulas con mayor o menor grado de informalidad que van desde la conversación o el simple diálogo entre directivos y subordinados o «la gestión mediante paseos»<sup>11</sup>, hasta la cogestión. En el polo de máxima informalidad es el directivo de línea, que dispone del poder formal, el que decide compartirlo con sus empleados recurriendo a ellos para el asesoramiento o consulta ante la toma de decisiones; superándose de este modo el nivel más bajo de participación consistente en la mera transmisión de informaciones a los trabajadores. En el polo opuesto, la cogestión representa una participación activa de los trabajadores en la toma de decisiones concerniente a la determinación de la política global de la empresa.

En torno a los sistemas de gestión participativa, el debate se ha planteado en los siguientes términos: ¿la mayor autonomía de los trabajadores de los GAT significa tener más poder? O, parafraseando a A. Gorz (1995), ¿los GAT eliminan totalmente la heteronomía que caracteriza a los trabajos parcelados del taylorismo? ¿Cómo se resuelve aquí el problema del control?

## 2. (DES)ENCADENANDO EL COMPROMISO

La gestión de la CT exige una transformación de los mecanismos de control y dominación de los trabajadores. Los métodos tradicionales del ordeno y mando, la lucha y el castigo, deben ser sustituidos por métodos basados en el compromiso. En efecto, en los debates acerca de las formas que asume el control de la fuerza de trabajo se han constatado cambios que se han expresado en el paso del «control simple» —el ordeno y mando autocrático— al «control técnico» y de éste al «control burocrático» —basado en el reglamento y los procedimientos— (Edwards, 1979). O del «control directo» a la «autonomía responsable» (Friedman, 1977).

Los mecanismos de control basados en la sumisión son de carácter externo: la supervisión directa, la normalización de los procesos de trabajo y la normalización de los resultados (Mintzberg, 1988). Para poder ponerlos en marcha se requiere una serie de condiciones (Katz y Kanh, 1986): aceptación, por parte de los trabajadores, de la estructura de autoridad y del derecho de los superiores a dar instrucciones y órdenes; capacidad de éstos para manejar los refuerzos negativos (dado que este sistema se basa especialmente en el castigo y no tanto en los refuerzos positivos, en los incentivos para el correcto desempeño) y por último, la «autorización transparente», es decir, que el trabajador conozca exactamente lo que se espera de él.

Cuando la empresa necesita a un trabajador que sea más que sumiso, comprometido; cuando se espera del trabajador algo más que una actuación normal y se apuesta por una mejora continua; los mecanismos de control basados en la sumisión devienen ineficaces. Por otro lado, en el escenario globalizado, competitivo y en permanente cambio de las sociedades actuales, donde la creatividad y la innovación se convierten en factores clave del éxito organizacional, algunos de estos mecanismos (especialmente la «normalización del proceso de trabajo») resultan disfuncionales por su rigidez e inflexibilidad. Además, en los trabajadores cualificados de las sociedades del conocimiento existe una creciente inquietud por la utilización de sus propias capacidades y el aumento del grado de control sobre su trabajo.

Frente a estas contingencias, los mecanismos de control basados en la sumisión deben ser sustituidos por otros basados en el compromiso, en la «autonomía responsable», en la motivación.

En este último punto debemos recordar la importancia de la formación y socialización, la mejora de los sistemas de comunicación, el enriquecimiento del puesto de trabajo, los grupos autónomos de trabajo, los círculos de calidad y otros sistemas de sugerencias, además de los estilos de liderazgo participativos, la seguridad en el trabajo, los sistemas de premios o recompensas (simbólicos y también monetarios)<sup>12</sup>, etc.

La introducción de factores motivacionales, se pregunta Lucila Finkel, puede ser considerada como «¿una nueva forma de control?» (1994: 341).

En los esfuerzos por difuminar el control, el planteamiento principal es que el comportamiento del empleado debe estar en armonía con unas normas y valores básicos muy concretos, debiendo cumplirlos *espontáneamente* y no porque no le queda otra opción o porque se le impongan a la fuerza. Se precisa, por consiguiente, un compromiso moral con las reglas y objetivos de la organización que permita desplazar el mero compromiso instrumental.

Entre las diferentes estrategias encaminadas a este fin destaca el uso de artilugios lingüísticos (etiquetas, metáforas, etc.) en los procesos de comunicación a través de los cuales la empresa trata de gestionar o manipular las definiciones o significados de la realidad<sup>13</sup>. El poder de la retórica reside, por consiguiente, en la posibilidad de estructurar el significado y las actuaciones basadas en este significado (Kirkbride, 1992). Si hojeáramos algunos de los manuales de estilo o declaraciones de la cultura y misión de las empresas, nos propone A. de Miguel (1994) quedaríamos asombrados de sus analogías con las obras de los místicos. «Practicamos el inconformismo positivo semilla de la mejora continua» es uno de los títulos de esos manuales de estilo. En esta misma línea, el uso reiterativo de la metáfora «la empresa somos todos» o «la calidad es cosa de todos» busca una identidad mística del empleado que incorpore la supervivencia de la organización como si fuera su propia supervivencia.

La respuesta de algunos trabajadores —«objetores de conciencia»<sup>14</sup>—: «*nos contarán lo que les interese*»; denota su irreligiosidad, su incredulidad y desconfianza respecto al «credo» de la empresa.

Los programas de formación son igualmente esenciales para la socialización en la cultura de la empresa y la internalización de reglas y normas. Como manifiestan los empleados de Mazda, con la formación *kaizen* se aprende a esbozar y utilizar el discurso correcto y seguir las pautas de aculturación<sup>15</sup>. En otros contextos, los trabaja-

dores observan a menudo la formación como un examen o control continuo de sus habilidades y conocimientos tanto a nivel vertical como entre los propios trabajadores. Además, temen que la mayor polivalencia pueda derivar en un problema de acumulación de trabajo.

En este objetivo de «formatear» la mente de los trabajadores es también fundamental la labor de la dirección intermedia. En su papel como transmisores de la cultura de la CT<sup>16</sup>, los directivos de línea media deberán atender especialmente las tareas de animación y comunicación para hacer creíble el cambio y de contagio para que el cambio se propague. Deberán crear un medio adecuado para que se desarrolle el potencial de los grupos de trabajo —la cohesión grupal—; asegurándose que todas las actividades del equipo están de acuerdo con los objetivos y las políticas de la organización. El cambio significa un reforzamiento de su papel como líderes, una delegación de funciones al grupo, una atención especial a las funciones de formación y entrenamiento de los trabajadores-colaboradores y su socialización en la cultura de la empresa.

Pero frecuentemente, los «credos» que se predicán no coinciden con los que se practican. Este grupo considera que la participación de los empleados es negativa para ellos por dos razones fundamentalmente (Klein, 1984; Strauss, 1994; Gan, 1996; Milkman, 1997; Puyal, 1999). Por un lado, porque amenaza su autoridad y su posición en la organización como consecuencia del acceso a la información de los trabajadores y del mayor grado de control que tienen sobre su trabajo. Por otro lado, porque amenaza sus propios trabajos ya que con el autocontrol de los empleados sus puestos pierden su razón de ser. Además, se sienten discriminados porque, aunque ellos están obligados a compartir el poder con su equipo, perciben que sus jefes no comparten el suyo.

Las actitudes negativas de la línea media al uso de fórmulas participativas se convierten de este modo en una de las principales amenazas y obstáculos en los planes de mejora continua. Como consecuencia de las inseguridades y temores que experimentan «suprimen las posibilidades de las nuevas tecnologías de dotar a los trabajadores de más poder en lugar de fomentarlas» (Milkman, 1997: 49). Aunque no debemos olvidar que también pueden verse comprometidas, entre otros aspectos de carácter estructural y técnico, por el compromiso insuficiente de la alta dirección y las sospechas de trabajadores y sindicatos acerca de los verdaderos motivos que tenga la empresa<sup>17</sup>.

En estas circunstancias, no resulta nada extraño que los sistemas de gestión participativa, caracterizados como «iniciativas blandas» o «subterfugios de la verdadera participación» (Nemesio y Pérez Adán, 1992:131) por oposición a los sistemas de «democracia organizativa», raramente lleguen en la práctica a hacer realidad esa, aunque tenue, promesa de participación.

Cuando A. Gorz se pregunta si los GAT eliminan totalmente la heteronomía que caracteriza a los trabajos parcelados del taylorismo propone que, efectivamente, la posibilidad de autoorganización en el grupo reduce la heteronomía del trabajo parcelado del taylorismo, «pero no la suprime: la desplaza» (1995: 108). Aunque en el seno de los GAT, los individuos disponen de un grado de autonomía, la tarea atribuida al grupo está predeterminada, coordinada desde el exterior con las tareas de otros gru-

pos (función ésta que desempeñarán los mandos intermedios). Por tanto, concluye el autor, sigue existiendo una alienación de la naturaleza (contenido) del trabajo. Por otro lado, en la fábrica automatizada los obreros especializados no intervienen directamente sobre el producto o sobre el material sino sobre las máquinas, los autómatas dirigidos y coordinados por ordenador. En este sentido añade, «la alienación del producto es en determinados aspectos más total aún que en la fábrica taylorizada»<sup>18</sup>.

En una línea similar se manifiesta C. Manz (1992). En los grupos autogestionados únicamente se tiene autonomía sobre «cómo» realizar la tarea. «Lo que debe hacerse» y «por qué» depende de agentes externos al grupo. Por consiguiente, la autogestión muchas veces no es más que una ilusión.

Se revela doblemente engañosa si tenemos en cuenta que las organizaciones raras veces se fijan objetivos fáciles de alcanzar. «(Des)encadenándose» de este modo la necesidad de un trabajo en equipo que, gracias al efecto sinergia, permita alcanzar los objetivos y los premios o galardones que se establezcan como recompensa al rendimiento del grupo. La calidad total se *(re)presenta* entonces en forma de un juego que exige compañeros y adversarios. Cuando el éxito pasa del individuo al grupo —que es el que se beneficiará con la victoria— podemos entender que la «institución de vigilancia» más importante sea la inspección del compañero (Garrahan y Stewart, 1995) que sumergido en el juego de la calidad total se lanza a la conquista de metas y condecoraciones<sup>19</sup>; aunque en la pretensión de disciplinar a sus colegas no estará exento de dificultades. Podemos comprender en consecuencia que muchos trabajadores consideren a los equipos como una fuente de división.

A partir de sus observaciones en una fábrica de fotocopiadoras, Danièle Linhart señala que, en los grupos de trabajo autónomos, con una cierta polivalencia y que «suelen recurrir al autocontrol de calidad, al mantenimiento de primer nivel, a la gestión de *stocks*», estas nuevas tareas «han sido previamente racionalizadas y vaciadas de todo contenido realmente cualificado o profesional»; «no se detecta en la mayoría de los casos una verdadera autonomía de decisión, excepto ocasionalmente para equilibrar las tareas, aunque siga siendo muy limitada. Por otra parte, la apertura de espacios de autonomía y de decisiones puede aparecer durante fases limitadas en el tiempo simplemente porque se introducen cambios» (1997: 28)<sup>20</sup>.

Se ha indicado asimismo (Coriat, 1993) que algunas de estas fórmulas participativas, concretamente el sistema «*ringi*» japonés, se percibe por los empleados como una forma de sugerir ideas y proyectos que complacerán al superior<sup>21</sup> y así gestarse una mutua consideración. Aunque en este sistema —semejante a los círculos de calidad de las empresas occidentales— los planes de mejora o solución de problemas los inician, teóricamente, los miembros de más bajo nivel y luego se proponen al superior; a veces es éste quien disimuladamente trata de imponer el plan, dándolo a entrever a algún subordinado con el que mantenga una especial relación, para que luego se inicie el proceso (aparentemente) participativo. Este proceso implicado en el *ringi* recibe el nombre de *nemawaski*. Literalmente este concepto significa: «podar y preparar las raíces de la planta antes de trasplantarla»; o dicho de otro modo, forjar el compromiso y aceptación de los trabajadores con los cambios que desee introducir la dirección.

Las observaciones de George Strauss sobre el uso de círculos de calidad en empresas estadounidenses llegan a conclusiones semejantes. En determinadas cir-

cunstancias, constata el autor, las reuniones de los círculos de calidad, pueden ser «poco más que una arenga de los directivos donde los empleados tienen pocas oportunidades de hacer alguna aportación». Los trabajadores hablan de su participación como «un ejercicio de ‘Mickey Mouse’ sin sentido» (1992: 478).

Podemos concluir, siguiendo a H. Sérieyx, que las formas de dirección participativa se utilizan en ocasiones «como ardid para ser simpático con el personal», dando la impresión de ser «una mermelada que se utiliza para hacer tragar la tostada de un *management* cuyos fundamentos no se ponen en tela de juicio: se consigue que la obediencia no sea tan penosa, pero no se libera la responsabilidad» (1994: 112).

Queda implícita en estos planteamientos la dimensión política que subyace a los rediseños de puestos grupales y a los círculos de calidad y que recogíamos anteriormente en el interrogante acerca de la introducción de estos sistemas motivacionales: «¿una nueva forma de control?» (Finkel, 1994: 341).

En efecto, numerosos autores cuestionan que el postaylorismo esté asociado a la idea de una mayor autonomía y de una capacidad de iniciativa de los asalariados; prefiriendo hablar de un «taylorismo participativo» (Hatchuel, 1980) o de «un nuevo régimen de subordinación» (Garrahan y Stewart, 1995)<sup>22</sup>.

No obstante, aunque no debe sobreestimarse la importancia y el alcance de las transformaciones del trabajo porque en la mayoría de las ocasiones, los grados de autonomía, de iniciativa y de decisión siguen siendo tayloristas, tampoco debemos desdeñar los esfuerzos orientados a transformar los mecanismos de control y dominación de los asalariados (Linhart, 1997).

Sin embargo, la crisis del control directo debe entenderse como un debilitamiento de este tipo de control pero no del control en sí mismo. Es generalizada la sospecha de que, bajo una aparente moderación, lo que se produce por el contrario es el reforzamiento del control aunque a través de nuevos métodos más sutiles que penetran profundamente en la subjetividad de los trabajadores. Con ellos la empresa consigue *(des)encadenar* la conformidad de su comportamiento con las reglas y objetivos de la organización. Como indica Richard Sennett (2000), cuanto más se preconiza el fin de los controles y la extensión del igualitarismo, tanto más se controla al individuo en la empresa —de un modo «amorfo» pero «implacable»—.

Sin embargo, las reacciones apuntadas, tanto en algunos trabajadores —«objetores de conciencia»— como en supervisores, indican que la sustitución del control directo por control ideológico o por el control ejercido en las mentes y la subjetividad no está exento de problemas. Y sin embargo, este cambio precedería, al menos parcialmente, a la evolución de la organización del trabajo. Sería un prerequisite para que la empresa renunciara a los principios tayloristas más importantes de la organización del trabajo y se sustituyeran efectivamente los sistemas de baja confianza por los de alta confianza<sup>23</sup>.

Superada esta fase, la gestión de la calidad total sería mucho más sencilla y sus efectos más duraderos. Pero mientras esto no sea una realidad, seguirán siendo necesarios muchos de los instrumentos de control tradicionales. De manera que, hasta ese momento lo que se produce es un desfase entre los efectos de este procedimiento de control y la realidad del puesto; o dicho de otro modo, una incongruencia entre las supuestas preocupaciones que la empresa dice tener —los credos de la empresa— y lo que los empleados creen y perciben en este sentido en su puesto de trabajo.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ALLAIDE CASTRO, M.: *Las nuevas formas de organización del trabajo*, Madrid: Akal, 1982.
- CARRILLO, J.: «Adaptación de la producción flexible y cualificación en el sector automotriz», *Sociología del Trabajo*, n.º 21, 1994.
- CORLAT, B.: *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Madrid: Siglo XXI, 1993.
- CHARRON, E. y FREYSSENET, M.: «La 'producción reflexiva' en la fábrica Volvo de Uddevalla», *Sociología del Trabajo*, n.º 27, pp. 103-109, 1996.
- DE MIGUEL, A.: *La sociedad española, 1993-1994*, Madrid: Alianza, 1994.
- DEMING, E.: *Calidad, Productividad y competitividad. La salida de la crisis*, Madrid: Díaz de Santos, 1989.
- FINKEL, L.: *La organización social del trabajo*, Madrid: Pirámide, 1994.
- GAN, F.: *Manual de programas de desarrollo de Recursos Humanos*, Barcelona: Apóstrofe, 1996.
- GARRAHAN, P., y STEWART, P.: «Discrepancia y compromiso en los centros de producción ligera», *Sociología del Trabajo*, n.º 23, pp. 3-25, 1995.
- GÓMEZ-MEJÍA, L.; BALKIN, R., y CARDY, R.: *Gestión de Recursos Humanos*, Madrid: Prentice Hall, 1997.
- GORZ, A.: *Metamorfosis del trabajo*, Madrid: Sistema, 1995.
- KATZ, D., y KHAN, R.: *Psicología social de las organizaciones*, México: Trillas, 1986.
- KIRKBRIDE, P.: «El poder» en HARTLEY, J. F., y STEPHENSON, G. (comp.): *Relaciones Laborales, La psicología de la influencia y del control en el trabajo*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- KLEIN, J. A.: «Why supervisors resist employee involvement», *Harvard Business Review*, n.º 62, pp. 87-95, 1984.
- LINHART, D.: «El trabajo y el empleo en Francia: algunos elementos del debate científico», *Sociología del Trabajo*, n.º 31, pp. 15-36, 1997.
- LUCAS MARÍN, A.: *La participación en el trabajo. El futuro del trabajo humano*, Buenos Aires: Lumen, 1995.
- LUCAS MARÍN, A.: *La comunicación en la empresa y en las organizaciones*, Barcelona: Bosch comunicación, 1997.
- MILKMAN, R.: «El nuevo trabajo americano ¿buen o mal camino?», *Sociología del Trabajo*, n.º 31, pp. 37-55, 1997.
- MINTZBERG, H.: *La naturaleza del trabajo directivo*, Barcelona: Ariel, 1983.
- MINTZBERG, H.: *La estructuración de las organizaciones*, Barcelona: Ariel, 1988.
- MOSS KANTER, R.: «The New Managerial Work», *Harvard Business Review*, pp. 85-92, 1989.
- MUÑOZ, A.: *Métodos creativos para organizaciones*, Madrid: Eudema, 1993.
- NEMESIO, R., y PÉREZ ADÁN, J.: *Organizaciones y trabajo*, Valencia: Nau Llibres, 1992.
- PEIRÓ, José M.ª, y GONZÁLEZ, V.: *Círculos de calidad*, Madrid: Eudema, 1993.
- PETERS, T., y WATERMAN, R.: *En busca de la excelencia*, Barcelona: Foro, 1989.
- PETIT, F.: *Psicosociología de las organizaciones*, Barcelona: Herder, 1984.
- PUCHOL, L.: *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*, Madrid: Díaz de Santos, 1997.
- PUYAL, E.: «La supervisión de grupos autónomos de trabajo: una cuestión paradójica». *Revista de Gestión pública y privada*, n.º 4, pp. 301-314, 1999.
- SENLE, A.: *Calidad total en los Servicios y en la Administración Pública*, Barcelona: Gestión 2000, 1993.
- SENNETT, R.: *La corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama, 2000.
- SERIEYX, Hervé: *El Big Bang de las organizaciones*, Barcelona: Ediciones B, 1994.
- STRAUSS, G.: «La participación de los trabajadores en la gestión», en HARTLEY, J. F., y STEPHENSON, G. (comp.): *Relaciones Laborales. La psicología de la influencia y del control en el trabajo*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

## NOTAS

1. Término japonés con que se denomina la «mejora continua».
2. Las influencias japonesas en el ámbito empresarial han sido abundantes. Pero la penetración cultural del Extremo Oriente en Europa ha trascendido el mundo del trabajo (pensemos en el éxito que han tenido algunas prácticas de ocio como el Karaoke) aunque de un modo menos agresivo, más invisible que la americana.
3. A. Senlle (1993) lo expresa con la siguiente ecuación:  $CT = CP + CS + CG + CVL$
4. Que según la cultura *kaizen*, deberá pensar como un «técnico industrial».
5. El brainstorming, creado por A. Osborn en torno a 1953 (traducido como lluvia de ideas, tormenta de ideas, tormenta cerebral, etc.), es el método creativo más conocido en el ámbito de las organizaciones. Se aplica principalmente al campo de la publicidad y el marketing; no obstante puede ser utilizado en la solución de cualquier tipo de problema que surja en la organización. El «pensamiento lateral» (De Bono, 1970) es tanto una actitud mental como un método que permite superar las limitaciones que imponen los supuestos en el pensamiento vertical o lógico (Muñoz, 1993).
6. En este sentido, el trabajo en equipo puede contribuir a la satisfacción de múltiples necesidades en las personas: necesidades de afiliación, de seguridad, de estima y autorrealización, etc.
7. Las teorías más conocidas sobre enriquecimiento del puesto de trabajo son la de Herzberg (desarrollada en torno a 1966) y la de Hackman y Oldhan (que se desarrolló entre 1970 y 1980). El antecedente de los programas de enriquecimiento de los puestos de trabajo se sitúa en las investigaciones desarrolladas en la década de los cincuenta por el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan y el Instituto Tavistock de Londres. En el estudio realizado por Trist y Banford en las minas de carbón de Newcastle, la introducción de un nuevo método de trabajo mecanizado había alterado completamente el sistema tradicional con que se organizaba el trabajo, basado en la significatividad, la variedad de tareas, la comunicación y la autonomía; ocasionando problemas de absentismo, enfermedades mentales y un descenso de la productividad.
8. Una de las primeras experiencias en este sentido fue la desarrollada en los años setenta por la empresa Volvo en su fábrica de Uddevalla (Suecia) que consiguió realizar el montaje completo de un automóvil por un equipo de diez personas (Charron, T., y Freyssennet, M., 1996).
9. En los enfoques socio-técnicos, sin una referencia explícita a teorías motivacionales, se considerarán relevantes las necesidades de afiliación y contacto social, de logro y mantenimiento de un autoconcepto favorable, de influencia y control sobre el propio trabajo, de seguridad económica y social.
10. Mintzberg (1983) estableció una distinción entre «gestión participativa» y «democracia organizativa». Otros intentos de clasificación de las distintas fórmulas participativas existentes y de valoración de las intensidades que adquieren, la encontramos en A. Lucas Marín (1995): *La participación en las organizaciones*, Lumen, p. 39.
11. La «gestión mediante paseos» técnica apoyada por Tom Peters y Robert Waterman en su libro *En busca de la excelencia* que consiste en que el director se pasee por toda la empresa de forma que los empleados de todos los niveles tengan la oportunidad de hacer sugerencias o expresar quejas.
12. En este sentido ver J. Carrillo: «Adaptación de la producción flexible y cualificación en el sector automotriz» en *Sociología del Trabajo*, 21, 1994. Se analizan las estrategias de implementación del sistema *justo a tiempo* (JIT) y del control total de calidad (TQC) de dos establecimientos automotrices de Ford en México. El método de «involucramiento en el empleo» (IE) consistió en el establecimiento de un sistema de premios al que accedían los trabajadores que según su supervisor habían cumplido con ciertos criterios de responsabilidad y participación establecidos, y una política de ascensos que enfatizaba la habilidad (como factor de desempeño), la responsabilidad (como factor actitudinal) y la puntualidad (como factor normativo).
13. «El poder reside en la habilidad para imponer las propias definiciones de la situación o significados». «La retórica del control burocrático» constituiría un modelo de control a tra-

vés de la gestión del significado que se logra habitualmente a través del proceso de comunicación (Kirkbride, 1992: 134).

14. Garrahan y Stewart (1995) en sus investigaciones realizadas en varias empresas japonesas instaladas en Europa y en Estados Unidos (Mazda, Nissan) elaboran una tipología de trabajadores según el grado de discrepancia y compromiso con la filosofía de la empresa. Los dos grandes grupos son: los objetores de conciencia y los conformistas.

15. En el caso de Nissan el discurso «correcto» se define en los manuales de formación como la «Nissan Way» (Garrahan y Stewart, 1995).

16. La importancia de su implicación en todo el proceso de implantación de un sistema de calidad total es ampliamente recogida en la literatura sobre el tema: Deming (1989), Senlle (1993), Gomez-Mejía (1997), etc.

17. F. Gan (1996) realiza una clasificación de las principales amenazas que pueden frenar la puesta en práctica de un plan de comunicación según diferentes perspectivas de análisis: la estructura y cultura organizativa, los implicados o usuarios (alta dirección, línea de mando y diferentes colectivos de trabajadores), factores internos al propio plan (objetivos, instrumentos y contenido de las acciones), el departamento de RRHH, la participación de expertos externos y las características del entorno en el que se encuentra inserta la organización (inestabilidad de los mercados, política sindical...).

18. A. Gorz escribe en su libro *Metamorfosis del trabajo*: «ya no son los individuos sino los grupos los que funcionan como engranajes. Los miembros de estos grupos (autónomos) disponen de un margen de autonomía y de iniciativa, pero se trata de una autonomía en el trabajo y no del trabajo; éstos cualquiera que sea su complejidad o su cualificación, realizan una tarea especializada rigurosamente funcional en relación con el sistema material que los integra. La autonomía formal en las relaciones de trabajo en el seno del grupo no puede en modo alguno ser asimilada a la autonomía existencial» (1995: 109). En el debate sobre el final del trabajo A. Gorz adopta una postura interesante. Mientras que otros autores sólo mencionan de modo secundario los cambios en la organización concreta, Gorz considera que las evoluciones decisivas se han realizado en términos de una mayor cualificación de los asalariados, una mayor autonomía, una mayor parte de responsabilidad; lo cual representa una cierta ruptura con la lógica taylorista de organización del trabajo. Ahora bien, el hombre no se libera de la condena del trabajo aunque éste se haga más autónomo. En este sentido, el trabajo sigue siendo tan alienado como antes y esta alienación ligada a la imposición capitalista y al orden mercantil es ineludible.

19. Frente a los «objetores de conciencia» de los que hablábamos anteriormente, estarían los conformistas que incluyen: los defensores entusiastas de la filosofía de la compañía, los realistas pragmáticos, los participantes con predisposición a la independencia y, por último, el trabajador pasivo y reconciliado (Garrahan y Stewart, 1995).

20. En Linhart, D., «El trabajo y el empleo en Francia» *Sociología del Trabajo*, 31, 1997, pp. 15-36, y «Les ambiguïtés de la modernisation», *Reseaux*, 69, 1995.

21. Los procesos de distorsión y embellecimiento que sufren los mensajes ascendentes cuando sólo se comunican a los jefes los mensajes favorables, cuando se exagera la información positiva, se introducen elementos falsos y/o se omite información negativa; son producto del sistema de recompensas establecido en la organización que incentiva las informaciones positivas sobre la labor realizada e ignora o sanciona (oficial u oficiosamente) las quejas, la falta de comprensión de las instrucciones recibidas o las acciones que se desvían del curso prescrito (Petit, F., 1984).

22. En sus investigaciones sobre el modo de producción ligera (MPL) en Mazda y Nissan señalan que este modelo de producción pone de manifiesto las limitaciones del taylorismo pero «su grado de singularidad no debe determinarse por la distancia con que se contempla un disputado enfoque del taylorismo» (1995: 9).

23. El taylorismo ha sido denominado por muchos sociólogos, sistema de baja confianza, dado que las tareas son fijadas por la dirección, existe un alto grado de supervisión y una escasa autonomía en los trabajadores para la acción.





## EFFECTOS DE LA ESTIPULACIÓN EN FAVOR DE TERCERO EN EL DERECHO ROMANO

Enrique LOZANO CORBI  
Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud

### 1. ÁMBITO DEL PRINCIPIO *ALTERI STIPULARI NEMO POTEST*

La creación de negocios jurídicos convencionales normalmente corresponde a los sujetos titulares de los intereses que van a ser regulados.

Sin embargo, las necesidades del tráfico jurídico a veces exigen la intervención de otros sujetos, que bien pueden colaborar activamente en la celebración del negocio o simplemente desempeñar la función de ser transmisores de la voluntad de las partes intervinientes en un negocio jurídico concreto.

En este universo de posibilidades podemos destacar aquella que jurídicamente permite que una persona, sin estar investida del poder de representación, pueda contratar en favor de otra, que permanece extraña al negocio.

Esta posibilidad reviste un carácter excepcional, frente a la relación normal que suele presentarse entre los autores del negocio y la titularidad de los intereses involucrados.

Si estamos en el supuesto de una estipulación, en este caso específico, el promitente se puede obligar a llevar a cabo una prestación que no va a repercutir en la esfera jurídica del estipulante, sino que va a ir encaminada a beneficiar a un tercero.

A esta interesante cuestión, considerada ya en los textos de las fuentes romanas, como señaló el jurisconsulto Ulpiano, se le dio una solución muy característica y consecuente con los principios del Derecho Romano, e incluso nos ha llegado como un importante principio o aforismo. Exactamente el llamado principio: «*alteri stipulari nemo potest*».

Este principio, que vamos a analizar, gozó de un carácter general, y fue muy significativo, pues todo negocio jurídico que se celebrara transgrediendo dicha prohibición quedaba automáticamente privado de eficacia.

La opinión exacta del jurista Ulpiano es la siguiente: no se puede estipular a favor de otra persona, salvo cuando lo haga quien está sometido a una relación de potestad paternal o dominical.

Ulpiano justifica su opinión alegando que «este tipo de obligaciones se han hecho para que cada uno pueda adquirir lo que a él le interesa, y no me puede interesar lo que se dé a otra persona» (D. 45.1.38.17).

El primer problema que se suscita es el de averiguar si la prohibición únicamente comprende a la estipulación o si también era aplicable a otro tipo de contratos.

Nosotros pensamos que es muy posible que el argumento esgrimido por el jurista prudente Ulpiano no está basado en un rasgo peculiar derivado de la estructura de la estipulación, sino que debe de tratarse de una afirmación general, que por su naturaleza comprende a todos los negocios jurídicos creadores de obligaciones, incluido entre ellos, por supuesto, la estipulación.

Esta conclusión se puede apoyar en otros textos, como el que recoge la opinión del jurista Quinto Mucio Scaevola según la cual «los pactos, las cláusulas declaradas y las estipulaciones no pueden hacerse a favor de otra persona» (D. 50.17.73.4).

Creo que el ámbito general de esta opinión es indiscutible y deja claro que la prohibición se aplica también a negocios diferentes de la estipulación.

Pero si analizamos otro importante texto del Digesto, en concreto el texto del jurista Paulo, vemos que guarda una concordancia con los textos anteriormente citados.

El texto de Paulo dice: «cualquier negocio que hagamos, resulta sin efecto si la obligación que de él se derive no es a favor de nuestro propio nombre; y por ello no podemos estipular, ni comprar, ni vender o contratar nada para que otra persona pueda demandar en su propio nombre» (D. 44.7.11.).

En este texto del jurista Paulo se deja muy en claro que el principio tiene un carácter general, y que las circunstancias descritas simplemente se usan como una vía ilustrativa, a fin de facilitar la comprensión de sus efectos.

Y máxime, si tenemos en cuenta que los textos citados de los juristas Scaevola y Paulo son anteriores al texto del jurista Ulpiano.

Ello nos indica que el texto ulpiano usa el término «estipulación» en un sentido lato, designando con él a cualquier clase de convención, acuerdo o contrato, sea solemne o no, y no insiste en más ejemplos posibles, dado que en el siglo III d.C., era ya totalmente admitida la opinión de los jurisprudentes, referente al carácter general de la prohibición a la que nos estamos refiriendo.

## **2. EFECTOS DE LA VIOLACIÓN DEL PRINCIPIO *ALTERI STIPULARI NEMO POTEST***

### **2.1. Efectos frente al tercero**

El primer efecto de la violación de la prohibición de pactar en favor de terceros, consiste en que el sujeto beneficiario no adquiere ningún derecho o acción derivados del negocio sancionado.

En este caso podemos hablar de ineficacia del negocio frente al tercero, solución recogida en el mencionado texto de D. 44.7.11. que expresamente dice que en «cualquier negocio que hagamos, resulta sin efecto...», para luego indicar que el tercero no podrá «demandar en su propio nombre».

Esta limitación a la eficacia de los negocios jurídicos puede ser explicada, desde un punto de vista histórico, por las peculiaridades específicas de la evolución de los contratos en el derecho romano.

Los primitivos contratos verbales —*verbis*—, exigían la presencia de las partes en la celebración del acto, además de la pronunciación de determinadas fórmulas rituales, como es sabido. Esto impedía cualquier tipo de participación de un tercero en la celebración de un negocio jurídico.

Declarar la fórmula es el elemento operativo del negocio en este tipo de contratos, por lo cual, únicamente quien la pronunciaba quedaba vinculado por sus efectos.

El primitivo formalismo de los negocios jurídicos fue atenuándose con el paso del tiempo y fue sustituido por la voluntad, que entró a ser el elemento fundamental del negocio.

De modo que, aparejado al efecto normativo de los negocios jurídicos, que consiste en la protección que le brinda el ordenamiento a la autorregulación de los intereses dispuesta por las partes, apareció el principio de la relatividad de sus efectos, que limita la eficacia del negocio para restringirla a los sujetos intervinientes.

La imposibilidad de adquirir un crédito por la mediación de una persona libre está recogida en las fuentes clásicas (D. 45.1.126.2) e igualmente es un principio vigente en el derecho justinianeo (C. 4.27.1.), salvo algunas excepciones que comentaremos en seguida.

En las fuentes postclásicas encontramos algunos pasajes en los que, a pesar de haberse celebrado un negocio en favor de un tercero, se dota a éste de una acción útil para reclamar la prestación de la que es beneficiario.

En estos casos existe un interés legítimo del beneficiario que merece ser protegido. La protección la dispensa el pretor, concediéndole al tercero una acción útil para hacer valer en juicio el derecho que le corresponde conforme a la equidad.

En el supuesto de que el beneficiario de un negocio conforme al cual el donatario debe entregarle la cosa donada después de cierto tiempo (C. 8.54.3), es un caso planteado en época del emperador Diocleciano y parece ser el primer precedente, de lo que estamos analizando.

La justificación del rescripto imperial señala que ya antes «los divinos príncipes admitieron por benigna interpretación del derecho que le competiera conforme a la voluntad del testador la acción útil...».

Se considera que es contrario a la equidad y a la buena fe que debe presidir la ejecución de las obligaciones, que el donatario permanezca en posesión de la cosa después de que se haya cumplido la condición que determinaba su entrega al tercero.

Un segundo supuesto, también enormemente interesante, que avala totalmente nuestra opinión, es el del beneficiario —no constituyente— de la cláusula contenida en una dote, conforme a la cual los bienes comprendidos en ésta, deben serle entregados luego del cumplimiento de una condición establecida.

Este supuesto está contemplado, en concreto en un texto del jurista Paulo recogido en D. 24.3.45, en el que se refiere el caso de Gayo Seyo, abuelo materno de Seya (casada *sine manu*), a cuyo marido dio una cantidad de dinero en concepto de dote, introduciendo en este pacto una cláusula conforme a la cual en caso de divorcio sin culpa de Seya se devolvería la dote a él o a su nieta.

Habiendo muerto Gayo Seyo antes del divorcio, y ocurrido éste sin culpa de Seya, se pregunta el jurisconsulto si nace una acción de este pacto y a quién compete, si a los herederos del abuelo o a la nieta.

La respuesta del jurisprudente Paulo es la de que el convenio es ineficaz frente a la nieta, pues la estipulación en favor de un tercero no vale. De modo que la acción le corresponde y le debe de competir a los herederos de Gayo Seyo, quien era el único interesado en el negocio.

Los compiladores parece ser que interpolaron el texto, cambiando la opinión del jurista Paulo, señalando que la acción útil se le concedería a Seya, a fin de que se le restituyan los bienes comprendidos en la dote, dado que el matrimonio ha cesado por causa de divorcio pero por culpa del marido y que la dote era para contribuir a sostener las cargas de dicho matrimonio que acaba de cesar.

Lo interesante de la interpolación postclásica es que el interés legítimo que se pretende proteger excede el ámbito de los intereses específicos del beneficiario, adquiriendo un carácter social.

Pero se observa una absoluta contradicción entre los mismos compiladores, pues tras señalar lo anterior, sostienen que se concede la acción útil con el propósito de «favorecer el matrimonio» y en «consideración al afecto entre las personas del caso». Esto parece inaudito, absolutamente contradictorio, por lo que la manipulación del texto de Paulo es clarísima y maxime si no aparece en la motivación un interés concreto de la hija, específico, en todo el comentario, lo cual altera la técnica jurídica típica que se dio en la frecuente concesión de las acciones útiles.

Esto puede significar que la concesión de la acción útil en estos casos sería muy excepcional.

Un tercer supuesto, en este mismo sentido y así me parece que puede interpretarse es un rescripto del mismo emperador Diocleciano, por el cual se concede una acción útil a los beneficiarios de una cláusula contenida en una dote, constituida por su abuelo, en donde, en caso de morir su madre durante el matrimonio, debían recibir los bienes que comprendía (C. 5.14.7).

El rescripto imperial admite que, en principio, los nietos no han podido adquirir acción alguna por el negocio celebrado, pero alega consideraciones de equidad para justificar que se les debe de conceder la acción útil.

También es importante tener en cuenta otro caso del Codex. Se trata del depositante de unas cosas ajenas, que conviene con el depositario que éstas le sean restituidas al propietario (C. 3.42.8).

El texto original del rescripto de Diocleciano señala las acciones reales que tenía el dueño de las cosas para reclamarlas: la acción de exhibición o exhibitoria y la *reivindicatio* o acción reivindicatoria.

Aclara esta fuente importantísima que en caso de que el dueño sea heredero del comodante, nada impide que ejerza la acción nacida del contrato. Naturalmente, el derecho que se ejerce en este caso no nace de la estipulación que beneficiaba al dueño, sino que se trataba de la misma acción personal concedida al comodante. Por el contrario, si el dueño no era heredero del comodante, no le correspondía por razón del contrato acción personal alguna para reclamar la restitución de los bienes.

El texto también pensamos que fue interpolado para conferirle al dueño la acción útil de depósito.

Los compiladores conservaron la aclaración original de que, conforme a derecho estricto, no nacía de aquel pacto acción alguna, en favor del dueño de las cosas, pero la complementaron con la indicación de que, por razones de equidad, en este caso sí que se le otorgaría una acción útil.

Resulta aceptable e interesante otro supuesto. Se trata de los contratos en favor del propio heredero. En la Compilación justiniana, en concreto en el Digesto (D.

45.1.45.2.), se recoge el parecer del jurista Ulpiano sobre la posibilidad de estipular en favor del propio heredero.

Se puede observar en el texto original que se contraponía el evento en el que un individuo estipulaba que se le diera algo tras el suceso de la muerte de su hija, frente a aquel en que estipulaba que se le diera a su hija después de su muerte.

En el primer caso se trata de una obligación condicional, que es válida y cobra eficacia después del cumplimiento del hecho incierto previsto como condición.

En el segundo caso se sancionaría con total ineficacia, de suerte que no surgiría derecho alguno en favor de la hija.

Este texto, algo complicado, fue interpolado a nuestro modo de ver para otorgarle a la hija una acción útil, a fin de que reclamara el cumplimiento de la prestación.

Podría pensarse que la interpolación, hecha en un ejemplo, demuestra que existía en los compiladores la firme intención de dejar amparadas las situaciones en las que existiera un interés legítimo del tercero en el cumplimiento de la prestación con la que se le había beneficiado en un contrato ajeno.

Sin embargo, debe tenerse en consideración que en este caso concreto existe otro principio de derecho contractual, que es el de la validez de las estipulaciones *post-mortem* (C. 8.37 (38).11; y C. 4.11.1), aspecto que puede tener una relación mucho más directa con la solución que se ha introducido en este caso, que una pretendida intención de amparar un interés abstracto del tercero.

Otro texto de las fuentes del Derecho Romano a analizar es cuando existe un interés del estipulante en que la prestación se efectúe en favor del tercero.

Al hablar de este supuesto, suele citarse el texto de Ulpiano, recogido en D. 45.1.38.21, que también se encuentra muy deformado por las interpolaciones efectuadas en él. El pasaje ulpiano trata sobre tres casos distintos, que deben ser considerados separadamente:

a) En el primer supuesto, una persona se obliga por una estipulación a construir una casa; se aclara que también pudo haber quedado obligada a tal cosa por un contrato de arrendamiento.

Posteriormente, esta persona conviene con un tercero que construya la casa que él se había obligado a construir. El primero de los convenios, efectuado bajo la forma de una estipulación o como arrendamiento, siempre es válido. El segundo es nulo.

b) Un sujeto le promete a otro que un tercero le dará un fundo, sometiéndose al pago de una pena en caso de que no lo hiciera. Luego pacta con el tercero que le de al primero el fundo. La primera estipulación es ineficaz por pretender obligar a un tercero a quien no se representa. La segunda por violación del principio *alteri stipulari nemo potest*.

Sin embargo, la inclusión de una cláusula penal, en la primera de las estipulaciones, le viene a conferir eficacia a ambas.

A partir de esta solución podría afirmarse que, siendo el principio *alteri stipulari nemo potest* una limitación que afecta a la eficacia de los negocios jurídicos que se explica por cuanto, generalmente, no existe interés del estipulante en atribuirle un derecho a un extraño, asimismo debe admitirse que en cuanto aparezca la evidencia de que existe tal interés, entonces la regla pierde su razón de ser, y no queda otro camino que reconocer la validez de la estipulación.

Tal evidencia de un interés real de estipulante en la ejecución de la prestación en favor de un tercero consiste, en este caso, en la inclusión de una cláusula penal.

c) El tercer supuesto es el de un sujeto que toma en arrendamiento una construcción, y a su vez la confiere en arriendo a otro, para que este último ejecute la prestación.

Indica el jurisprudente Ulpiano, con absoluta claridad, que se le confiere al arrendatario original, la acción de arrendamiento contra el tercero subarrendador. A pesar de la confusión que reina en este pasaje, se puede concluir lo siguiente:

— El supuesto a), en cuanto se refiere a la promesa de construir una casa, no tiene relación alguna con el tema, pues el contrato es plenamente válido, y da lugar a acción directa, no útil.

— El supuesto b), en cuanto se refiere a la posibilidad de reclamar el pago de la cláusula penal, tampoco se refiere a la concesión de una acción útil, pues tal pretensión puede impetrarse mediante una acción directa.

— El supuesto c) no es más que una aclaración del supuesto a) y en este caso sí que es claro que se ha creado una acción útil, en favor del arrendatario que ha contratado la construcción de una obra, acción que le permite dirigirse contra el subarrendador que ha convenido con el arrendador original encargarse de las labores.

Continúa la cita de Ulpiano con la afirmación: «Así, pues, si alguien hubiera estipulado a favor de tercero algo que le interesaba dieran al tercero, en ese caso, vale la estipulación» (D. 45.1.38.22).

## 2.2. Efectos entre las partes

La violación del principio *alteri stipulari nemo potest*, en mi opinión, conducía a la nulidad del contrato entre las partes. Esto significa que la estipulación no confiere al estipulante acción para exigir del deudor la satisfacción de la prestación prometida.

Tradicionalmente siempre se ha dicho que la declaración de voluntad del deudor, por la cual manifiesta que se obliga frente al estipulante, es un elemento operativo suficiente para que nazca la obligación, siempre y cuando tal promesa se haya efectuado dentro de los límites del ordenamiento jurídico y conforme a las reglas que gobiernan la formación del tipo negocial de que se trata.

Sin embargo, en este caso nos encontramos frente a una estipulación que en sí no viola el ordenamiento (no tiene causa u objeto ilícitos), ni tampoco desconoce las leyes de la Naturaleza, y que bien pudo ser celebrada con todos los ritos prescritos en la ley, pero que por haber sido convenida en favor de un tercero, no concede derecho alguno al estipulante.

Los juristas justifican esta sanción diciendo que una estipulación de esta clase es inútil, por no servir para los efectos normales del contrato: *ut alii datur nihil interest me*.

No existe interés del acreedor en la prestación convenida y por esto carece de legitimación activa para poder ejercer la correspondiente acción.

Ahora bien, establecer la regla de que en ausencia del interés del acreedor la estipulación es inútil, si se desea precisar mejor es nula, implica reconocer que en caso de que tal interés se encuentre probado será necesario concederle el ejercicio de la acción para reclamar su cumplimiento.

Nos enfrentamos entonces con la cuestión de averiguar cuál sea el objeto de esta acción. El jurista Gayo en sus Instituciones (Ins. 3-103), dice que es inútil la estipulación por la cual hacemos prometer algo para aquel bajo cuya potestad no nos encontramos, pero que resulta discutible aquel caso en el cual se estipula a la vez para sí y para aquel bajo cuya potestad no nos encontramos.

Señala Gayo que se han propuesto dos soluciones: los sabinianos (*nostris praeceptores*), estiman que es plenamente válida, y que la suma total se debe al estipulante, haciendo caso omiso de la mención del tercero.

Los jurisconsultos proculeyanos piensan, sin embargo, que la estipulación es parcialmente válida, de modo que la prestación debe ser ejecutada por la mitad en favor del estipulante, y quedando como inútil en el resto.

Esta última solución, la de la Escuela proculeyana, es la que se encuentra recogida en el derecho justinianeo en un texto del jurista Pomponio, que estima injusto que el estipulante reciba la parte que inválidamente se prometió en favor del tercero (D. 45.1.110 pr.).

Habiéndose adoptado el criterio del interés como definitivo en el derecho justinianeo, surgía la cuestión práctica de determinar en qué casos este interés se presentaba y qué valor tenía.

Sobre este aspecto se indicaron unas recomendaciones en Inst. 3.19.19-20, cuyo examen nos permite afirmar que:

En primer lugar, el principio *alteri stipulari nemo potest* conserva su validez en el derecho justinianeo. No existe un «germen de la solución contrario», es decir, el derecho de Justiniano no comenzó aquel proceso por el cual se tiene como válida la estipulación en favor de un tercero en el derecho moderno.

El fundamento del principio, ubicado en la ausencia de interés del acreedor en la ejecución de la prestación, todavía era argumento de peso suficiente para sancionar con la nulidad de las estipulaciones que se convinieren con esa condición.

Una cosa enteramente distinta es que en los casos en que se presente tal interés, el ordenamiento considere legítimo otorgarle validez y eficacia a la estipulación.

En segundo lugar, cuando se desee celebrar una estipulación en favor de un tercero en la cual exista un interés del acreedor, se aconseja que tal interés quede probado y evaluado, mediante la concertación de una estipulación penal para el caso de incumplimiento de la prestación prometida.

La utilidad de incluir la estipulación penal es evidente. Porque fijaba *a priori* el interés que el estipulante tenía en la ejecución del contrato y le aseguraba la indemnización en caso de incumplimiento del mismo. Y por otra parte, era un medio efectivo para asegurar el cumplimiento de la prestación en favor del tercero, siempre que el sacrificio que ésta conllevase resultase menor que el impuesto mediante la pena.

Sin embargo, no sólo mediante la estipulación penal se puede probar la existencia de un interés del acreedor. Es posible que este interés resulte claramente probado de las circunstancias que rodeen el caso.

### 3. CONCLUSIONES

1.<sup>ª</sup> El principio *alteri stipulari nemo potest* conlleva la nulidad de todos los negocios jurídicos en los cuales se convenga una prestación en favor de un tercero.

2.<sup>a</sup> Tal principio tiene su origen en el formalismo que caracterizó la concepción de los contratos en el derecho romano primitivo. Al atenuarse el formalismo, el principio se conservó, alegando que estipular en favor de un tercero desconoce la función de los contratos, que es la de la regulación de los intereses propios.

3.<sup>a</sup> La relatividad de los negocios jurídicos y la ausencia de interés del tercero en un negocio ajeno, condujeron a que se le negase a éste la acción para reclamar la prestación convenida en su favor.

4.<sup>a</sup> En el derecho justinianeo se establecieron unos cuantos casos en los que se concedió al tercero una acción útil, cuando se estimó que existía un interés legítimo que debía ser amparado por razones de equidad.

5.<sup>a</sup> La ausencia de interés del acreedor en convenir una estipulación en favor de un tercero hacía que tal contrato fuere inútil y, por ende, totalmente nulo.

6.<sup>a</sup> Desde el derecho clásico, los jurisconsultos proculeyanos reconocieron que en caso de que se presentara tal interés del acreedor en convenir una prestación en favor de tercero, la estipulación sería válida. Esta solución fue recogida en el derecho justinianeo.

7.<sup>a</sup> El requisito exigido por el derecho justinianeo para que se pueda considerar válida la estipulación en favor de tercero, es que el interés del acreedor en la ejecución de la prestación prometida sea «cierto». Tal certeza puede derivarse de la interpretación de las cláusulas que conforman la estipulación o bien de la integración del negocio con la específica función que venía a cumplir frente a las partes.





## LATERALIZACIÓN DEL LENGUAJE

Concepción MONGE CRESPO  
Profesora-Tutora del Centro de la UNED de Calatayud

A partir del reconocimiento científico del concepto de asimetría cerebral, han sido diversos y numerosos los trabajos de investigación y estudios que sobre este campo se han llevado y se llevan a cabo. Los investigadores no sólo se plantean la dominancia cerebral para determinadas funciones sino que el problema a investigar es la especialización funcional de cada hemisferio. Se trata de buscar la incidencia y determinación de la lateralidad cerebral en el comportamiento humano.

Una de las primeras funciones estudiadas, puesto que la dominancia cerebral nació con ella, ha sido el lenguaje. Teniendo en cuenta la diversidad de trabajos de investigación que sobre este campo se han realizado, aquí presentamos aquellos que intentan recoger la importancia de la dominancia cerebral para el lenguaje y su implicación en el campo educativo.

### 1. POSTURAS Y TEORÍAS

Al estudiar esa amplísima bibliografía nos encontramos que todavía existen profundas divergencias y que sigue planteada la dicotomía entre, por un lado, los que sostienen que las bases anatómicas y fisiológicas de los mecanismos receptores y motores del habla están prontos para funcionar desde el nacimiento, pero que su funcionamiento efectivo depende de la maduración cerebral posterior y la otra postura que afirma que el soporte somático del lenguaje no está constituido en el momento del nacimiento, sino que se construye progresivamente en el transcurso de la infancia y sólo concluye poco antes de la adolescencia.

Dada la citada polémica, únicamente exponemos algunos de los trabajos e investigaciones que consideramos más relevantes y serán los propios datos, sus argumentos, los que confirmarán o no dichas teorías.

No obstante, nuestro marco conceptual no pretende, de ninguna manera, superar dicha antinomia, lo importante es el estudio de cómo la organización cerebral refleja el desarrollo mental del niño.

Sin embargo, no podemos olvidar que ahora disponemos de datos e informes que no siendo siempre coherentes, nos pueden ayudar a atenuar estas discordancias y a comprenderlas un poco mejor. Dado que el interrogante planteado es *¿La especialización de los hemisferios cerebrales está ya fijada desde el nacimiento o incluso en la vida fetal, o es una forma de simples potencialidades funcionales que se van desa-*

*rollando con la maduración?* Vamos a ir revisando los distintos estudios y sus justificaciones.

Partimos de que los dos hemisferios cerebrales son asimétricos anatómicamente y funcionalmente. Por otro lado, la distinta bibliografía así lo apoya, el hemisferio cerebral izquierdo está especializado para el procesamiento del lenguaje hablado y escrito en prácticamente todas las personas diestras y en la mayoría de los zurdos.

Fue Lenneberg (1967) quien mejor expresó la teoría de la «equipotencialidad» hemisférica para el lenguaje en los primeros años y su posterior y progresiva lateralización. Para él, los procesos lingüísticos, merced a factores madurativos y ambientales, se van lateralizando en el hemisferio izquierdo. Este período, llamado «crítico» posee una gran plasticidad neural de las estructuras que sustentarán el lenguaje.

Lenneberg se apoyó en sus propios trabajos y en los de Bassler (1962) sobre estudios de afasia en niños. Sus observaciones indicaban que durante el desarrollo, antes de la adquisición del lenguaje, el daño a las supuestas áreas del habla en cualquiera de los dos hemisferios no produce ni afasia ni deteriora la adquisición del lenguaje. La recuperación en caso de daño cerebral temprano se muestra rápida y prácticamente completa en comparación con las lesiones de cerebros adultos. Este proceso de lateralización y crítico es óptimo en cuanto a plasticidad entre dos-tres a cinco años, hasta completarse bien entrada la segunda década con progresiva disminución de la plasticidad.

Basser (1962) por su parte había indicado que era difícil proponer una teoría del proceso de lateralización completamente segura, a causa de la escasez de los datos experimentales y de la complejidad de los casos de déficits verbales tanto como de su diversidad y que quizás y en cierta medida, las variables se expliquen precisamente por el hecho de que en algunos niños las áreas del lenguaje se desarrollan directamente en el hemisferio izquierdo o, mucho más raramente, en el derecho, mientras que en muchos otros casos, los dos hemisferios participan en el desarrollo del lenguaje y la lateralización se produce después.

Lenneberg también se apoyó en los trabajos de Inhelder y Piaget subrayando que a medida que el niño se desarrolla se vuelve capaz de más y más finas operaciones intelectuales y que las especializaciones estructurales y funcionales aparecen en el sustrato neural que polarizan las pautas de actividad, desplazando a los instrumentales para el lenguaje al hemisferio izquierdo y a otras, como las implicadas en procesos no verbales, al derecho. Él defiende que la lateralización es aparentemente un proceso gradual de diferenciación concomitante con la maduración del cerebro. Al nacer, los hemisferios cerebrales son equipotenciales en lo que se refiere a la localización del lenguaje. La progresiva lateralización cerebral de la función del lenguaje aparece después de los 36 meses, llegando finalmente hacia los catorce años a la restricción de la función del lenguaje al hemisferio cerebral dominante.

Paradójicamente, un tiempo después de las anteriores afirmaciones, y en una publicación en la que colaboraban diversos autores precisamente en honor del propio Lenneberg, la teoría de equipotencialidad hemisférica temprana es considerada exagerada, sino falsa, a la luz de los datos de estudios neurológicos, electrofisiológicos, comportamentales y anatómicos.

Discrepando con la citada teoría y manifestándose en contra del retraso madurativo y de la falta de lateralización en la ontogenia, Kinsbourne (1976) sostiene que la dominancia cerebral para el lenguaje no se desarrolla porque existe desde el princi-

pio. El lenguaje está lateralizado desde el principio, lo que no obsta para que el hemisferio no dominante pueda compensar más rápidamente en los niños más pequeños en caso de lesión en el hemisferio dominante.

El control del lenguaje por el hemisferio cerebral izquierdo implica una inhibición de los procesos potenciales del lenguaje del hemisferio cerebral derecho y supone que una lesión masiva temprana del hemisferio cerebral izquierdo libera de dicha inhibición al hemisferio derecho. Posteriormente, Kinsbourne señala que la lateralización de las habilidades lingüísticas está preprogramada y funciona por activación de diferencias del llamado hemisferio dominante para el lenguaje en un contexto verbal.

Ante estas dos posiciones y retomando sus consideraciones tenemos:

- A) Los primeros trabajos de análisis sistemático de una serie de *observaciones de afasia en niños* (Basser, 1962; Lenneberg, 1967) indicaban que durante el desarrollo, antes de la adquisición del lenguaje, el daño a las supuestas áreas del habla en cualquiera de los dos hemisferios no produce ni habla afásica ni deteriora la adquisición normal del lenguaje.

Pero últimamente y a la luz de los nuevos datos aparecidos, Hécaen (1984) subraya que se debe ser muy prudente antes de admitir la recuperación completa de las afasias en niños.

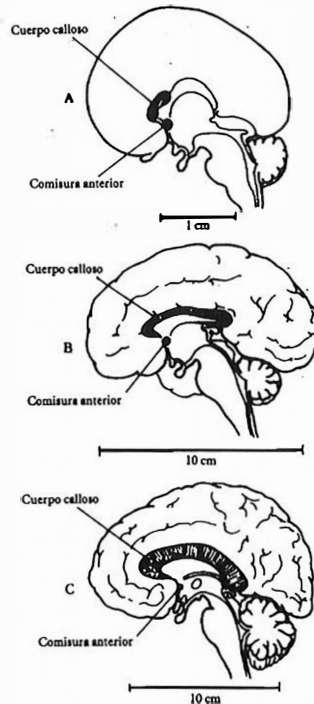


Fig. 1. El cuerpo calloso y la comisura anterior en tres estadios del desarrollo humano. A fetal (16 semanas), B al nacimiento (40 semanas), C adulto. (M. Kinsbourne y L. Smith, 1974).

A medida que progresa el estudio de la Neuropsicología, estamos aprendiendo (Wilson, B. C., 1978) (citado por I. Rapin, 1982) que se pueden identificar déficits bastantes específicos de la función cortical superior en niños pequeños que semejan los síndromes del déficit clásico de los adultos con lesiones cerebrales focales. No hay ningún motivo lógico para suponer que los cerebros del niño y del adulto están «fabricados» de manera sustancialmente diferente. Ahora (Kinsbourne, M., y Hiscock, M., 1977), todo parece indicarnos que desde el principio los procesos del lenguaje están lateralizados de la misma forma como lo estarán en el cerebro del individuo completamente maduro.

En cuanto al esquema propuesto por Lenneber (1967) donde definía un «período crítico» para la adquisición del lenguaje, período correspondiente al desarrollo de la dominancia cerebral y que abarcaba aproximadamente desde los dos años a la pubertad, puesto que aquí el cerebro pierde ya sus posibilidades de adaptación y reorganización, Hécaen (1984) insiste en que las últimas observaciones, investigaciones y publicaciones aparecidas rechazan la hipótesis de la *equipotencialidad* durante una fase crítica.

No obstante, otros investigadores y estudiosos del tema (Bouton, 1982) manifiestan que en la mayoría de los casos, el lenguaje se sustenta originariamente, con toda probabilidad, en los dos hemisferios y que gradualmente se lateraliza en el hemisferio dominante, por lo general a la izquierda, hasta alrededor de los cinco años. El hemisferio derecho se torna cada vez menos susceptible de cumplir funciones verbales a medida que se acentúa la maduración.

Por su parte, Krashen (1973) también admite la existencia de un período crítico, durante el cual la transferencia de la representación del lenguaje es posible de un hemisferio a otro, extiende este límite hasta los cinco años de edad. Aportó pruebas que demostraban que dicha lateralización se producía mucho antes de lo fijado por Lenneberg (1967), más o menos a los cinco años de edad. Posteriormente y teniendo en cuenta que Kinsbourne (1976) mantiene que en realidad no existe ninguna clase de desarrollo cerebral puesto que para él el lenguaje está lateralizado en el hemisferio izquierdo desde el principio, subraya y responde que si los estudios precipitados concuerdan con el supuesto de que si bien los signos iniciales del predominio de un hemisferio cerebral se hallan presentes ya en el nacimiento, el nivel adulto se obtiene al cumplirse los cinco años de edad.

León-Carrión y otros (1990), partiendo de la idea de que la especialización cerebral hemisférica es un proceso evolutivo, indican que se podría explicar que en la edad infantil, el hemisferio cerebral dominante sea el derecho, y con el paso del tiempo, con el aporte genético y bajo el efecto de la educación, los sujetos se vayan haciendo siniestrohemisféricos. Ellos observan que en el hemisferio izquierdo se aprecian diferencias en el rendimiento funcional de año en año hasta los diez años. El hemisferio derecho parece ser

más estable y es posible que de los 6 a los 9-10 años haya un tipo de estructuración funcional distinta de la que se produce a partir de los diez años.

Para Brown y Joffe (citados en García Sánchez y otros, 1988), la hipótesis de la lateralización dinámica es aceptable. El hemisferio derecho puede ser considerado como dominante en la primera infancia, tomando en consideración el tipo de comunicación visual y acústica (no verbal) que es relevante en ese período no lingüístico, subrayan que el 88% de los recién nacidos adoptan espontáneamente posturas de giro de la cabeza hacia la derecha, exponiendo su oído izquierdo hacia el ambiente y el hemicampo visual izquierdo, lo que facilita la información visual y acústica del hemisferio derecho. Brown plantea que la dominancia cerebral hemisférica no es un estado, sino un proceso que fluye a lo largo de toda la vida, de un hemisferio a otro, de una área a otra. La lateralización sería una primera fase de un proceso continuo, progresivo y específico dentro del hemisferio izquierdo y así se van fijando gradualmente, la localización de las funciones.

En esta línea, V. Da Fonseca (1988) indica que sabiendo que la función de lateralización, que engloba el mecanismo básico de la integración sensoriomotora y bilateral cruzada del cuerpo, está asociada a la especialización hemisférica, la evolución del ser humano, filogenética y ontogenéticamente está, por tanto, asociada a una jerarquía funcional que pasa primero por el hemisferio derecho, y después, por el hemisferio izquierdo, consustanciando una transición desde las funciones psicomotoras a las lingüísticas.

Hécaen apoyándose en los datos de una revista crítica de Satz et Bullard-Bates (1981), matiza que cabe preguntarse si este límite de los cinco años de edad en el cual las lesiones derechas no conllevarían alteraciones del lenguaje, debe ser mantenido y subraya que según las aportaciones de la citada revista y otras observaciones recientes, se tiende a admitir que en el niño diestro, después de la adquisición del lenguaje, el riesgo de sufrir afasia, no existe a no ser que tenga una lesión en el hemisferio izquierdo con lo cual se rechaza la hipótesis de la equipotencialidad durante una fase crítica correspondiente a la maduración, la transferencia al otro hemisferio no permite más que una recuperación parcial del lenguaje.

- B)** Si por otro lado, consideramos las secuelas de *lesiones neonatales* debemos destacar que ya Basser (1962) había señalado la ausencia de afasia en los sujetos que antes de la adquisición del lenguaje habían sufrido una hemisferectomía, Basser se apoyaba en que si estos niños con hemiplejías infantiles derechas o izquierdas eran sometidos a una hemisferectomía en una edad posterior su lenguaje es respetado tanto si el hemisferio dañado extirpado es el derecho como el izquierdo. Este punto de Basser fue analizado y cuidadosamente estudiado por Dennis et Kohn (1975) y sus conclusiones indican que la comparación de las capacidades verbales de los niños que han sufrido una hemisferectomía derecha o izquierda antes de la adquisición del lenguaje tiende a reflejar que los dos hemisferios no ofrecen subs-

tratos equivalentes para la adquisición del lenguaje. Posteriormente Dennis profundizando en su estudio señala que en lo que concierne a las capacidades receptivas de cada hemisferio, no se trata de diferencias de grado sino más bien de recursos y de distintas estrategias. Para él existe entre las capacidades lingüísticas de los dos hemisferios una diferencia irreductible cualquiera que sean las posibilidades de comprensión que asegure el hemisferio derecho.

Los resultados de hemisferectomías se han interpretado como indicadores de que el cerebro inmaduro es «funcionalmente plástico» en el sentido de que la función normalmente llevada a cabo por la corteza de un hemisferio se puede transferir o reaprender por el otro hemisferio, siempre y cuando el daño en el hemisferio original ocurra a edad temprana. Las comparaciones entre adulto y niño respaldaban una mayor recuperabilidad y menor vulnerabilidad en el cerebro del niño.

No obstante, la mayoría de los estudios contemporáneos, como los citados de Dennis y Kohn, lo rechazan completamente argumentando que se han observado en el niño déficits similares, aunque de menor intensidad, a los vistos en el adulto.

La información derivada de las hemisferectomías, se pensó en un tiempo que respaldaba el concepto de equipotencialidad, sin embargo, los estudios de hemisferectomías recientes y la crítica del concepto de plasticidad del cerebro indican exactamente lo opuesto, es decir, que la especialización diferencial de los hemisferios está presente desde una etapa muy temprana de la vida. Así, una hemisferectomía izquierda en un niño producirá algún tipo de déficit visoespacial al ocupar con el lenguaje funciones propias del hemisferio derecho. La equipotencialidad o un concepto similar, por lo tanto, no parece ser la explicación para los efectos observados en la hemisferectomía (Calderón, 1990).

- C) Quizás, para poder comprender un poco mejor estas posiciones y controversias debemos tener en cuenta, también, los datos aportados por las investigaciones en las *asimetrías anatómicas hemisféricas*, sobre todo aquellas aparecidas en fetos y recién nacidos.
- D) Otra fuente a la que acudimos, como lo hace Hécaen para acercarnos más a una u otra posición es el trabajo desarrollado en torno a *las asimetrías sensoriales*. Aunque después veremos que las posturas encontradas distan mucho de ser unánimes.

Kimura (1963, 1970) muestra que desde la edad de 6 años y en algunos casos desde los 4 años, la escucha dicótica manifiesta una superioridad de la oreja derecha, es decir del tratamiento del material verbal correspondiente al hemisferio izquierdo. El material no verbal constata una superioridad en el oído izquierdo, a partir de los cinco años y es análoga a la encontrada en los adultos.

La escucha dicótica de palabras, en lugar de la de números, permite a Kinsbourne et Hiscock (1977), Witelson (1977) y otros, bajar la edad de apari-

ción de la lateralidad a la edad de los 3 años.

Ante el interrogante de *¿la lateralización hemisférica una vez establecida, dados los resultados de escucha dicótica, se acrecienta con la maduración o alcanza de una vez el grado propio del adulto?* encontramos que unos admiten que la ventaja de la oreja derecha para el material verbal se acrecienta con la edad y otro grupo, mucho más numeroso de investigadores muestra que los resultados obtenidos son idénticos en todos los grupos de edades estudiados.

- E) Si recogemos los *datos electrofisiológicos* vemos que nos encontramos también con varias divergencias, como en los otros ámbitos estudiados en los puntos anteriores.

Así tenemos argumentos (Wada, 1977), en favor de una especialización hemisférica precoz manifiesta a través de los potenciales evocados y E.E.G., pero también otros (Molfese, 1977) mantienen que se necesita una maduración para que los resultados sean comparables a los del adulto.

- G) Por otro lado, analizando unos estudios (Magiste, 1987), llevados a cabo con *dos grupos de inmigrantes*, con el propósito de seguir los cambios evolutivos en el modelo de lateralización del lenguaje, se observa que, generalmente, la dominancia del hemisferio izquierdo disminuye continuamente para ambos idiomas a medida que aumenta el bilingüismo, mientras que aumenta la participación del hemisferio derecho. Los resultados de los estudios evolutivos demuestran que el hemisferio derecho participa en el funcionamiento lingüístico de los bilingües en una mayor proporción que en los monolingües. Los bilingües muestran un modelo comparable de participación hemisférica en sus dos idiomas cuanto más similares sean éstos. Por el contrario cuanto más diferentes son las lenguas, mayor es la probabilidad de que el módulo de participación sea distinto en cada idioma. A pesar de las grandes diferencias individuales se encontró una clara preferencia por el hemisferio izquierdo en ambos idiomas en todos los sujetos del grupo.

**En conclusión**, recogiendo y analizando los resultados y posturas de los aspectos estudiados y referidos a la lateralización del lenguaje, vemos que los argumentos a favor de una especialización hemisférica precoz o incluso innata, son más numerosos pero (Hécaen, 1984) no se puede excluir cierta equipotencialidad hemisférica inicial. Los datos no están a favor de una interacción asimetría edad (Rodríguez y Ramos Campos 1986). La evidencia actual (Wada, 1975), indica que existe ya especialización hemisférica en el recién nacido, lo cual ha modificado conclusiones previas acerca de la lateralización del lenguaje durante el desarrollo, ya no se acepta el desarrollo del lenguaje como un proceso de maduración en el que ambos hemisferios participan y al final el izquierdo domina (Lenneberg, 1967). Ahora todo parece indicar que desde el principio los procesos del lenguaje están lateralizados de la misma forma como lo estarán en el cerebro del individuo completamente adulto (Kinsbourne, 1977) y aunque hay documentación (Bradsaw y Nettleton, 1981) donde se alude al «continuum» funcional de los hemisferios en contra de rígidas dicotomías, podemos

decir que la auténtica dominancia, especialización o grado de lateralización hemisférica, también puede contemplarse enfatizando la integración interhemisférica (Modelos de Le Doux, 1983; Allen, 1983). Pero la investigación sobre asimetrías cerebrales en sujetos normales necesita (Rodríguez y Ramos Campos, 1986) máximo rigor metodológico y una interpretación ajustada a los datos que con sentido de sus limitaciones y sin generalizaciones estériles abra horizontes realistas en el conocimiento del alumno y en los programas educativos.

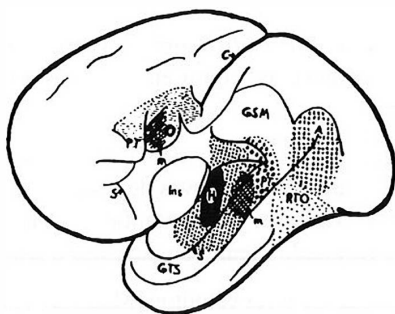


Fig. 2. Esquema del hemisferio cerebral izquierdo humano en el que se representan, según Galaburda y Geschwind (1980), las zonas del lenguaje. Zona anterior y zona posterior.

Quizás la solución (Bouton, 1982) a estas posiciones debemos situarla en algún punto intermedio de ambas y es posible que no sea temerario buscar ciertos indicios de correlación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, M. (1983), *Models of hemispheric specialization*. Psychological Bulletin, 93, 73-104.
- BASSER, L. S. (1967), *Hemiplegia of early onset and the faculty of speech with special reference to the effects of hemispherectomy*. Brain, 85: 427-460.
- BOUTON, CH. (1976), *Le développement du langage*. UNESCO, París (trad. española: *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires, Abril S.A., 1982).
- BRADSHAW, J. L., y NETTLETON, N. C. (1981), *The nature of hemispheric specialization in man*. The Behavioral and Brain sciences, 4, 51-91.
- BRADSHAW, J. L., y NETTLETON, N. C. (1983), *Human cerebral asymmetry*. Englewood cliffs, Prentice-Hall.
- CALDERÓN, R. (1990), *El niño con disfunción cerebral*. México, D.F., Ed. Limusa.
- GARCÍA SÁNCHEZ, M.; ACUÑA, M., y ARGUDIN, O. (1988), *Algunas consideraciones sobre lateralidad cruzada y aprendizaje en niños*. Rev. Hosp. Psiquiat Habana, Vol. XXIX, 2, 289-297.
- HÉCAEN, H. (1984), *Les gauchers*. France, Presses Universitaires.
- KIMURA, D. (1973), *Manual activity during speaking II: left handers*. Neuropsychologie, 11, 55-56.
- KIMURA, D. (1961), *Cerebral dominance and the perceptio of verbal stimuli*. Can. J. Psychol., 15, 166 - 171.



- KIMURA, D. (1967), *Functional asymmetry of the brain in dichotic listening*. Cortex, 264-271.
- KINSBOURNE, M. (1976), «The ontogeny of cerebral dominance», en Rieber *The neuropsychology. Essays in honor of E. Lenneberg*. New York. Plenum Press.
- KRASHEN, S. (1973), *Lateralization, language learning and the critical period. Some new evidence*. Language learning 23: 63-74.
- LENNEBERG, E. (1967), *Biological foundations of language*. New York, Wiley and sons. (traducción en español: *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1975).
- LEÓN-CARRIÓN y otros (1990), *Aspectos evolutivos de la lateralidad humana. Un enfoque neuropsicológico*. Psiquis 164, vol. 11: 11-20.
- MAGISTE, E. (1987), *Cambios evolutivos en el patrón de lateralización en dos grupos de emigrantes*. Infancia y Aprendizaje, 39, 27-38.
- MOLFESSE, D. L. (1977), *Infant cerebral asymmetry*. 21-35 Language development and neurological theory, edited by S. J. Segalowitz and F. A. Gruber, New York. Academic Press.
- 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.
- RAPIN, I. (1982), *Children with brain dysfunction* (Neurology, cognition, language, and Behavior), New York, Raven Press Books.
- SATZ et al. (1967) *Correlations between assessed manual laterality and predicted speech laterality in normal population*. Neuropsychologia, 5.
- WITELSON, S. F., *Early hemisphere specialization and interhemisphere plasticity: An empirical and theoretical*, review 213-289 in Language development and neurological theory, edited by S.J. Segalowitz and F.A. Gruber, New York, Academic Press. 1977b.





## EL PEDAGOGO ARAGONÉS DOMINGO TIRADO BENEDÍ: NOTAS SOBRE SU VIDA Y SU OBRA

Víctor-Manuel JUAN BORROY  
Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud

Del pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí [Campillo de Aragón (Zaragoza), 7 de septiembre de 1898-México, D.F., 1 de enero de 1971] sabíamos, hasta ahora, muy poco<sup>1</sup>. En Aragón, frecuentemente unimos su nombre al de Santiago Hernández Ruiz [Atea (Zaragoza), 1 de mayo de 1901-Valderrobres (Teruel), 7 de abril de 1988], quizá debido a que tanto su trayectoria profesional como la vital discurrieron en paralelo. Los dos fueron maestros rurales —en pueblos de aquella España del primer tercio del siglo XX— que, tras varios años de ejercicio, ganaron plaza de inspectores en la misma convocatoria de oposiciones (1934), ambos colaboraron en el magnífico *Diccionario de Pedagogía Labor* (1936) que dirigió Luis Sánchez Sarto<sup>2</sup>, tras la guerra civil, los dos se exiliaron en México, juntos redactaron *La Ciencia de la Educación* para la Editorial Atlante; y, por fin, se integraron, después de trabajar en varios colegios que los españoles republicanos fundaron en México, en el sistema educativo de aquel país. Pero mientras que Santiago Hernández, a partir de 1961, pasó algunas temporadas en España, Tirado Benedí moriría en el exilio.

### LA EDUCACIÓN DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX: EL DESPERTAR DE LA PEDAGOGÍA

Si José Carlos Mainer se refiere a este período de la historia contemporánea como la edad de plata de la cultura española, considerando la evolución de la pedagogía posiblemente pudiéramos decir que las realizaciones de aquellos educadores nos sitúan en la edad de oro de la pedagogía<sup>3</sup>. A este despertar educativo y cultural contribuyeron una larga serie de factores. En primer lugar, la crisis de 1898, que tanto pesimismo despertó entre los intelectuales fue, para la educación, un revulsivo. Todos los grupos sociales harían suyo el lema regeneracionista de salvar España por la escuela, aunque cada sector ideológico tuviera un modelo bien distinto de lo que suponía «regenerar la patria». Pero resulta innegable que la educación se convirtió en una preocupación social. Así, recién estrenado el siglo, se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y, desde entonces, los asuntos relacionados con la enseñanza tenían, por primera vez, su propio departamento ministerial. Poco después, con la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907) presidida por Cajal y que auspiciaba viajes de científicos, investigadores de todas las ramas y también de maestros, inspectores, profesos-

res de escuelas Normales y de universidades al extranjero, España se abría, como en ninguna otra época de nuestra historia, a las nuevas tendencias que llegaban de Europa y, en menor medida, de América. Estas influencias terminarían transformando el panorama cultural e intelectual de un país que se había empeñado en vivir de espaldas a todo lo que viniese de fuera. Durante las primeras décadas del siglo XX, se cosechaban los frutos del trabajo de aquel grupo de intelectuales aglutinados en torno a la Institución Libre de Enseñanza que entendieron que el problema español era un problema educativo. Además, la Pedagogía alcanzaba mayor rango que el que se ofrecía en las escuelas Normales a través de la creación de la cátedra de Pedagogía en la Universidad Central (1904) en la que profesó Manuel Bartolomé Cossío; a la inauguración de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909), aunque hay que esperar hasta que durante la II República se creara la Facultad de Pedagogía (1932); en 1910 se creó la Residencia de Estudiantes con el objetivo de ayudar a la mejora y reforma de la vida universitaria española. El centro contaba con bibliotecas, laboratorios, publicaciones propias, organizaba conferencias, cursos, etc. De esta manera, jóvenes intelectuales tuvieron a su disposición importantes recursos y se convirtió en el lugar de encuentro para figuras de nuestra cultura como Lorca, Dalí, Buñuel, Alberti, Menéndez Pidal, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Unamuno, Ortega y Gasset, Americo de Castro, Jorge Guillén, Salinas, Azorín, Maeztu... Además, intelectuales de la talla de Bergson, Einstein o Falla... no pasaban por Madrid sin acudir a la Residencia. En sus laboratorios trabajaron sabios como Ramón y Cajal, Acharro, Calandre o Sacristán.

Más tarde se realizaron ensayos como el Instituto Escuela (1918) que pretendía unir la primera y la segunda enseñanza. Ya durante la II República, la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas intentó llevar la cultura por la España más rural y más dormida al progreso. El Patronato de Misiones pedagógicas contó con la colaboración de *La Barraca* de Lorca, colecciones y reproducciones de arte, biblioteca, cinematógrafo, etc. Paradójicamente, todo aquel despertar de la ilustración terminó con la explosión de la irracionalidad, con un terrible episodio que negaba todo el valor de la educación: una guerra civil. Después, la primera tarea de la política educativa del franquismo fue arrasar, silenciar e intentar borrar todo vestigio de lo sembrado anteriormente<sup>4</sup>.

## MAESTROS

<sup>4</sup> Para entender lo que ser maestro representaba en el primer tercio del siglo XX, hay que considerar la historia de la cultura, la historia social y las ínfimas condiciones económicas que soportaba la mayor parte de la población. Obviamente un análisis de ese estilo desborda los objetivos de este trabajo. Bástenos apuntar algunas ideas generales sobre lo que ser maestro significaba. Quizá, en primer lugar, podamos destacar que muchos de los pertenecientes a este grupo profesional entendieron que tenían un compromiso con la sociedad, sobre todo en los pequeños núcleos rurales donde el maestro representaba el progreso, la modernidad, la cultura, el saber. Frente a las declaraciones de políticos, lo más frecuente era encontrar maestros abandonados a su propia suerte. Sobre la escuela recayó la formación de los más jóvenes, sobre

todo en lo que hacía referencia a costumbres, comportamientos y educación moral. Algunos grupos políticos e ideológicos temían que el maestro pudiera ejercer una influencia poco conveniente para el orden social establecido. De ahí todo el discurso republicano sobre la importancia de ser maestro, sobre este sacerdote laico. Las mismas razones explican todo el peso represivo que cayó sobre este grupo profesional.

Durante el primer tercio del siglo XX, en Aragón ejercieron un buen número de maestros y maestras que elevaron la consideración del maestro y de la escuela: Guillermo Fatás Montes, Orencio Pacareo, Pedro Arnal Caveró, Miguel Sánchez de Castro, Felipe Castiella, Tomás Alvira, Santiago Hernández Ruiz, Eulogia Lafuente, Marcelino López Ornat, Ana Mayayo, Pedro Orós, Andresa Recarte, Patrocinio Ojuel... Muchos de ellos prestaron su colaboración en ámbitos que superaban el marco del aula y se proyectaron en la sociedad a través de los libros, de las conferencias o de sus artículos en la prensa diaria. Algunos, tras la guerra civil, iniciaron largos y dolorosos exilios; otros continuaron trabajando en la ciudad, aunque las ausencias y el dolor, las huellas físicas de la contienda les recordarían que nada podría ser ya lo mismo<sup>5</sup>.

Tirado Benedí y Hernández Ruiz son, pues, dos representantes de lo que fue la pedagogía española pudo haber sido. Por otra parte, su trabajo es una buena muestra de lo mucho que los exiliados republicanos hicieron en México donde llevaron su pedagogía y allí pudo continuarse, a pesar de las contradicciones, una trayectoria que ya en España empezaba a ser muy prometedora. Si generosa fue la actitud de las autoridades mexicanas, no menor fue el fructífero trabajo de aquellos hombres y mujeres que, como señalaba Santiago Hernández en sus memorias, hacían bueno el dicho: «el español es un tipo de hombre único para hacer a España fuera de España»<sup>6</sup>.

## DE CAMPILLO DE ARAGÓN A MÉXICO, D.F.

Como ya hemos señalado, Domingo Tirado Benedí, nació en Campillo de Aragón en la casa de unos agricultores. En 1913 se trasladó a Zaragoza para matricularse como alumno oficial de la Escuela Normal de Maestros, estudios que concluyó en 1917 con un expediente muy brillante. Hasta el 25 de septiembre de 1925 no obtuvo el título de maestro de primera enseñanza, quizá por no satisfacer los derechos del título hasta esa fecha.

En 1929, siendo maestro de Cubullejo de Lara (Burgos) publicó un artículo en la *Revista de Pedagogía*, que dirigía Lorenzo Luzuriaga y en la que colaboraron los más prestigiosos pedagogos españoles y extranjeros del momento. Como puede apreciarse en el fragmento que reproducimos seguidamente, ya mostraba un gran interés por todas las cuestiones relacionadas con la educación y, con escasez de medios, procuraba formarse y experimentar las nuevas aportaciones de la psicología. Este interés por lo experimental, por lo objetivo, por los estudios de aplicación práctica es una muestra del empeño por superar un discurso meramente especulativo que había caracterizado a la pedagogía. Muchos maestros participaron de este debate, y se mostraron muy activos en la elaboración de esta joven ciencia:

«He de hacer numerosos ensayos, arreglos y estadísticas, así como comprobaciones y rectificaciones en la ordenación y confección de pruebas para los diagramas funcionales. Había de extender el radio de acción de mis experiencias a gran número de niños.

Téngase en cuenta que trabajo en una aldea de mínimo censo, con una matrícula de 15 niños de ambos sexos y que me hallo aislado y sin relación con personas que se ocupan de esta clase de trabajo, que he de aprovechar para orientarme de las escasas obras por mí adquiridas a fuerza de privaciones (a más no alcanza mi modesto sueldo) y que, en fin, mi ensayo sólo se halla en sus comienzos, y aunque no desconozco las dificultades que tengo que vencer, me anima la esperanza de poder continuar mis esfuerzos en años ulteriores y, sin pretender hacer una obra original, aprovecharé cuantas sugerencias, indicaciones y advertencias me proporcione el estudio asiduo de las obras científicas y los resultados obtenidos por grandes maestros en este orden de investigaciones. Pienso así aportar mi pequeño grano de arena al montón ya considerable de la obra eficiente y práctica de la psicopedagogía moderna»<sup>7</sup>.

Poco antes, justamente el 4 de agosto de 1928, contrajo matrimonio con Sotera Lázaro Alonso, natural, como el propio Tirado Benedí, de Campillo de Aragón.

Tirado Benedí obtuvo destino en Biota (Zaragoza). Allí nació su hijo Luis. Después pudo volver nuevamente a Campillo de Aragón, y aunque trabajar cerca de la familia y de los amigos representa ventajas adicionales, decidió aprovechar la posibilidad de promocionarse profesionalmente firmando las oposiciones al cuerpo de inspección. En diciembre de 1934, la revista profesional zaragozana *La Educación* publicaba una nota de felicitación para los maestros aragoneses que habían ganado plaza de inspectores en las oposiciones que acababan de resolverse:

«Triunfos merecidos. Con verdadera satisfacción leemos la noticia de haber obtenido plaza en las oposiciones a inspectores de primera enseñanza nuestro distinguido compañero D. José Cestafé, maestro de esta capital, esposo de la culta inspectora de esta provincia D.<sup>a</sup> Elena Gil; D. Domingo Tirado Benedí, maestro de Campillo de Aragón, en esta provincia, con quien nos une una antigua amistad; y nuestro fraternal amigo D. Santiago Hernández, director del Grupo Escolar Tirso de Molina de Madrid, colaborador en estas columnas y presidente de la Asociación Nacional del Magisterio».

En enero de 1935 Domingo Tirado Benedí recibió como despedida el homenaje de los maestros del partido de Ateca y, pocos días después, se incorporó al servicio de inspección de la provincia de Lérida<sup>8</sup>.

Preocupado por todas las cuestiones relacionadas con la profesión, Domingo Tirado Benedí fue el impulsor de la *Cooperativa Pedagógica Española*. Aquel fue un intento más para superar la escasa eficacia de las asociaciones y lograr la imposible unión del magisterio. Rodolfo Llopis, primer director general del Ministerio de Instrucción Pública de la II República, estaba afiliado a esta cooperativa<sup>9</sup>.

En plena Guerra Civil, Domingo Tirado Benedí fue director de una Colonia Escolar en la provincia de Barcelona, que cobijaba niños procedentes, principalmente, del País Vasco. Aunque afiliado a Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) no fueron razones exclusivamente políticas las que le llevaron a abandonar España. En 1938 fue movilizada por el Gobierno de la República la última quinta, la de los muy jóvenes —por esta razón se llamó «la quinta del biberón»— y también la de personas de cuarenta años, los que tenía Domingo Tirado Benedí en este momento. En 1939 cruzó la frontera francesa con sus compañeros de batallón y fue destinado al campo de refugiados de Livron, cerca de la costa mediterránea.

## MÉXICO, LA FRATERNAL ACOGIDA

En Livron se reunió toda la familia Tirado Lázaro y allí pasaron unos meses hasta que se organizó la salida de estos refugiados hacia países que garantizaban su acogida. A mediados de julio se trasladaron a Burdeos y embarcaron en el *Mexique* con destino a Veracruz, donde llegaron el día 27 de julio de 1939 después de 14 días de travesía. Podemos encontrar referencias de este viaje en las memorias de Santiago Hernández Ruiz:

«Aunque hacinada, la gente iba contenta, entonando sin cesar canciones españolas y mexicanas, entre las que predominaban *Asturias patria querida* y *La Adelita*. A mí, me cupo el honor de relatar la biografía de Hernán Cortés, lo que hice con plena autenticidad, es decir, sin impertinentes alardes patrióticos ni concesiones a leyendas indignas. Algunos de nuestros acompañantes mexicanos, que no recuerdo, porque ni los conocía ni los volví a ver, nos hablaron de los principales héroes de la Independencia y de la Reforma y Revolución mexicanas, magnificando a Hidalgo y Juárez, pero sin una idea clara de la magnitud política ni de la idea nacional de Morelos, la figura suprema de la Historia de México, porque su concepto social y moral de la nueva nación superaba los modelos de los Estados Unidos y de la primera República Francesa.

Provisionalmente, nos quedamos en el barco durante nuestra estancia en Veracruz, ciudad entrañable y fraterna, de la que fuimos saliendo por grupos hacia México, plaza acogida como centro de distribución»<sup>10</sup>.

La situación de los exiliados en México, sólo puede entenderse si se considera que fue un exilio familiar y, por consiguiente, llegaron muchos niños. Se encontraron con un sistema educativo poco evolucionado y, además, un colectivo importante de los españoles que llegaron a aquel país eran docentes. Para entender cómo se organizaron aquellos exiliados, hay que considerar la creación de dos organismos que nacieron para apoyar a los españoles que perdieron la guerra. En marzo de 1939 se constituyó el SERE (Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles) y, algunos meses más tarde, en julio de 1939, la Diputación de las Cortes Españolas, reunida en París, acordó crear la JARE (Junta de Ayuda a los Refugiados Españoles), en la que iba a gozar de gran poder de decisión el socialista Indalecio Prieto. El primer objetivo de ambas organizaciones, cuya convivencia no fue fácil por cuestiones relacionadas con el reparto de presupuestos y la delimitación de competencias, fue sacar a los republicanos de España. Cuando Francia dejó de ser un lugar seguro para los refugiados españoles, comenzó el éxodo a otros lugares y, fundamentalmente, a México, que dio cobijo a buen número de maestros, profesores, intelectuales y técnicos para una economía en fase desarrollista.

Los refugiados españoles llegaron por oleadas. En primer lugar 500 niños, a los que el gobierno quiso evitar los sufrimientos de la guerra, desembarcaron en el puerto de Veracruz el 7 de junio de 1937. Fueron *los niños de Morelia* que salieron de España por iniciativa de un grupo de mujeres que habían creado el Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español, con sede en la capital mexicana. Más tarde, llegó un primer grupo de intelectuales. Para darles una mejor acogida se había fundado, el 20 de agosto de 1938, la Casa de España en México. El 25 de mayo de 1939 partió la primera gran expedición del puerto de Sète en Francia en el buque *Sinaia*, al que siguieron otros (*Mexique*, *Ipanema*...). Aunque es difícil establecer cifras concretas, algunos datos apuntan que entre 1939 y 1940 llegaron a México unos 10.000 espa-

ños<sup>11</sup>. La guerra europea trajo consigo importantes dificultades para los espańoles refugiados en Francia. Algunos de ellos fueron detenidos y devueltos a Espańa donde se enfrentaron a las cárceles franquistas y, en algunos casos, a un destino m´s trágico. Hasta febrero de 1942 no volvi3 a embarcarse un n'mero importante de refugiados.

La JARE otorg3 ayudas para impulsar la creaci3n de iniciativas empresariales (metalurgia, carpintería, explotaciones agrícolas, laboratorios farmacéuticos, constructoras, etc.). Los dos organismos que se constituyeron para ayudar a los refugiados (SERE y JARE) organizaron, fundaron y sostuvieron mediante una amplia política de becas sus propios colegios.

Domingo Tirado Benedí fue profesor de inglés en el *Instituto Luis Vives*, que se fund3 en agosto de 1939, siendo el primer centro fundado por los exiliados en Méjico por iniciativa del Comité Técnico del SERE. Allí coincidiría, entre otros, con Joaquín Xirau, Agustín Miralles, Juana de Ontañ3n y con el antiguo profesor de Filosofía de la Universidad de Zaragoza, José Gaos, que era, adem's, vocal del patronato rector del centro. Se trataba de reproducir los objetivos y métodos de la Instituci3n Libre de Enseńanza<sup>12</sup>.

Pese a todos estos apoyos, los primeros ańos del destierro no fueron fáciles. Muchos maestros dieron clases particulares, colaboraron en la prensa local, se embarcaron en aventuras editoriales, etc. En el caso de Domingo Tirado Benedí, gracias al conocimiento que tenía fundamentalmente del inglés, realizaba traducciones comerciales.

Muy pronto public3, en colaboraci3n con Santiago Hern'ndez Ruiz, *La ciencia de la Educaci3n* en la Editorial Atlante. Santiago Hern'ndez Ruiz relata en *Una vida espańola del siglo XX* c3mo se cre3 la Editorial Atlante:

Mi labor publicitaria fue intensa esta d3cada. Vivía a'n en la calle de Atlíxco, cuando Manolo S'chez Sarto, exdirector t3cnico e insuperable traductor del alem'n de la Editorial Labor de Barcelona, cre3 la Editorial «Atlante», en uni3n del Ingeniero Estanislao Ruiz Ponsetí, que lo había sido de la «Gilí» de Barcelona; el sabio ge3grafo Leonardo Martín Echeverría, y el t3cnico bancario Juan Grijalbo, ignoro con qu3 bases econ3micas; pero cuales quiera que fuesen, fecundada por los talentos organizadores de los citados dirigentes, aunque el segundo no dur3 mucho en la empresa, ya que fue llamado por el poderoso editor, genial empresario Jos3 Gonz'lez Porto, para entregarle la gerencia de la UTEHA (Uni3n Tipogr'fica Editorial Hispano-Americana), formidable compańía, con sucursales florecientes en casi todos los países de Am3rica Central y del Sur. La Editorial Atlante rompi3 el fuego con dos obras de gran aceptaci3n continental; la *Geografía de Espańa* de Martín Echeverría y *La Ciencia de la Educaci3n*, que redact3 en colaboraci3n con mi colega de la inspecci3n de primera enseńanza de Espańa, Domingo Tirado Benedí. Ambos habíamos sido en la d3cada anterior asiduos colaboradores del *Diccionario de Pedagogía Labor*; quiz' los que habíamos redactado o adaptado el mayor n'mero de artículos<sup>13</sup>.

Pocos ańos despu3s de llegar a Méjico, Domingo Tirado Benedí ingres3 en el sistema educativo mexicano, concretamente en la Secretaría de Educaci3n P'blica, despu3s de obtener la nacionalidad mexicana (1942). Tambi3n fue profesor de la Escuela Normal de Maestros y, m's tarde, de la Universidad Nacional Aut3noma de Méjico. Santiago Hern'ndez narra en sus memorias que cuando a finales de 1947 3l



y Domingo Tirado Benedí recibieron la invitación de Francisco Larroyo para colaborar en la recién creada Dirección de Enseñanza Normal, él abandonó el *Colegio Madrid* e ingresó en la enseñanza oficial mexicana, pero Domingo Tirado Benedí ya estaba en ella desde 1943, con el cargo de pedagogo A<sup>14</sup>.

Tirado Benedí era un hombre reflexivo, poco dado a las publicidades, reconcentrado en su trabajo. Lector insaciable de los más variados temas. Hasta el final de su vida, el inmenso dolor de una herida abierta le impedía hablar de España. Siempre sintió nostalgia de su tierra de sus gentes, pero no aceptó que el espléndido florecimiento que la II República supuso para España fuese convertido, por la imposición de unos pocos, en el regreso a la Edad Media. Quizá por haber conocido tan de cerca la barbarie, ese talante liberal, abierto y tolerante lo recomendaba a los estudiantes que se formaron con él advirtiéndoles que el científico debía despojarse de prejuicios, pero reconocía que:

«... esto es más fácil de aconsejar que de hacer. Aquí se sacuden las fibras más íntimas de nuestra personalidad y se siente uno bamboleado en todas direcciones por los apetitos, las aspiraciones, los deseos y las pugnas ideológicas de todas las sectas, doctrinas y partidos. Se sale a veces de una para caer en otra y es imposible para el espíritu verdaderamente objetivo tomar una posición sólida. En todo caso yo me atreveré a dar un consejo: tómese siempre la posición más humana y justa, aquella que, evitando el mayor número de males, traiga para la Humanidad el mayor número de bienes»<sup>15</sup>.

## SU OBRA

Varios detalles sorprenden de la producción bibliográfica de Domingo Tirado Benedí. En primer lugar podemos preguntarnos dónde adquirió la formación necesaria para traducir obras del latín, del alemán, o sus conocimientos de psicometría, probabilidad, estadística... No hizo una formación académica reglada, unos estudios formales en la universidad. Nos encontramos ante un caso más de autodidactismo. Un afán insaciable de saber; un gusto supremo por la lectura. Para explicar el conocimiento que Tirado Benedí tenía de varios idiomas, su hijo escribía que: «En cuanto a idiomas, conocía griego, latín, francés, italiano, portugués, alemán, catalán, esperanto. Aprendió el ruso en Francia, en el campo de concentración: acordó con un brigadista polaco enseñarse mutuamente español y ruso. Pienso que salvo en este caso, y tal vez, las lenguas clásicas, los demás idiomas los hubiera adquirido también de manera autodidacta, aunque él mencionaba que tuvo ayuda económica del obispo de Zaragoza»<sup>16</sup>.

Estos españoles encontraron en México, en Hispanoamérica en general, un ambiente propicio y receptivo para sus obras. Además encontraron en México, una industria editorial en expansión que aprovechó el talento de los recién llegados. En el caso de Domingo Tirado Benedí ya hemos destacado la relación con los hermanos Sánchez Sarto, primero en la Editorial Labor y después, ya en México, en Atlante<sup>17</sup>. A estas editoriales hay que añadir otras prensas que publicaron libros de Tirado Benedí como la editorial Herrero, Luis Fernández, las prensas universitarias de la UNAM, de la UNESCO y de la Secretaría de Educación Pública.

### *La Oficina Latinoamericana de Agología*

Tirado Benedí sostenía que la ciencia de la educación era la agología que implicaba todos los factores relacionados con la educación. En enero de 1941, Tirado Benedí propuso a varios significados educadores mexicanos y a las autoridades educativas la constitución de una entidad particular dedicada a la investigación pedagógica. Este proyecto fue tenido en cuenta y se constituyó oficialmente por la Secretaría de Educación Pública el 1 de enero de 1942 con el nombre de *Oficina Latinoamericana de Agología. Centro particular de Investigación, Documentación e Información sobre Ciencia de la Educación y sus aplicaciones*<sup>18</sup>.

Entre los objetivos de este centro podemos destacar: fomento de la investigación educativa, asesoramiento técnico, contribuir al perfeccionamiento y dignificación del profesorado. Entre otros servicios ofrecía los siguientes: servicio de investigación, servicio de documentación, servicio de información, servicio de enseñanza y divulgación (conferencias públicas, cursos breves, emisiones radiofónicas...).

Fue traductor emérito de la UNESCO. En el libro *Problemas de organización escolar* (México, D.F., Ediciones Nueva España, 1945) se ofrecía un breve currículum de Tirado Benedí en el que se destacaba que había traducido las siguientes obras: *Del alemán: Artículos diversos en el Diccionario de Pedagogía Labor; Metodología de la Aritmética*, A. Rude; *Metodología de la Geometría*, A. Rude; *La enseñanza de las Ciencias Naturales*, A. Rude; *La enseñanza de la Música*, W. Witzke; *Metodología de la Educación Física*, H. Harte; *Teoría de la Educación*, George Kerschensteiner. *Del Inglés: Agenda para el mundo de la post-guerra*, J. B. Condliffe; *Cuerpos de la Victoria en las escuelas Secundarias*, Oficina de Educación de los Estados Unidos; *Las Naciones Unidas en marcha. Principios y directivas políticos*, Henry Bonnet; *Experimentos sobre el empleo de la Radio-difusión en las escuelas de California*, Oficina de Educación de los Estados Unidos; *El americano tal como es*, Murray Butler; *Fundamentos del desenvolvimiento mental*, W. W. Wheeler y Perkins; *Psicología de la Educación*, Skinner. *Del francés: Iniciación en el trabajo manual*, Bruniquel; *Unificación de las medidas psicotécnicas*, Weinberg; *Los tipos somáticos*, Weinberg; *Los tipos psicológicos*, Weinberg; *La garantía jurisdiccional de la Constitución (La justicia constitucional)*, Hans Kelsen. Después de 1945, fecha de la publicación de *Problemas de organización escolar*, Tirado Benedí traduciría otras obras.

Su primera obra en el exilio —*La ciencia de la Educación*— la redactó en colaboración con Santiago Hernández Ruiz. La primera edición (1940) para Atlante. Las dos siguientes para Herrero Editorial (1953, 1958). De sus obras se hicieron copiosas ediciones que alcanzaron, algunas de ellas, varias tiradas de 3.000 ejemplares.

*La enseñanza de las ciencias de la Naturaleza*. México, Luis Fernández editor, 1958. Con prólogo de Santiago Hernández Ruiz. Colección Ensayos Pedagógicos.

*Antología Pedagógica de San Agustín*. México, Fernández editores, 1963. Este libro conoció una tercera edición en 1968. Domingo Tirado Benedí era supervisor de la enseñanza técnica superior, adscrito a la Dirección de Enseñanza Normal y Catedrático de la Escuela Nacional de Maestros. Ofrecía en este ensayo íntegro el diálogo *El Maestro* y fragmentos escogidos del tratado *De la Doctrina Cristiana*, de *La Ciudad de Dios*, del tratado sobre *El Orden*, del libro *Contra los Académicos* y el de

*La Catequización de los ignorantes*, que eran para Tirado Benedí las obras agustinianas de mayor contenido pedagógico.

*El problema de los fines generales de la educación y de la enseñanza*. México, Fernández editores, 1960. Abordaba Domingo Tirado Benedí en este libro el problema de los fines de la educación en un momento en que las teorías pedagógicas más extendidas apuntaban la necesidad de dejar libertad al niño. Éste ha sido un debate siempre incómodo en educación y Tirado Benedí hacía un alegato contra el afinalismo y la no planificación. Sostenía que las sociedades, los educadores —profesionales o naturales— debían tener bien claro hacia dónde encaminaban la educación de los más jóvenes. Para educar es necesario tener un proyecto, un modelo que sirviera de ejemplo. Ética, política, economía se dan cita al plantear un tema tan complejo. Tirado Benedí recurría a toda la tradición ilustrada, a toda la filosofía —esencialmente alemana— para apoyar la necesidad de contemplar el problema de los fines de la educación.

*Sociología de la educación*. México, Fernández editores, 1962. El contenido de este ensayo se fue elaborando durante los diez años que esta disciplina estuvo a cargo de Tirado Benedí en el Conservatorio Nacional de Música, en la preparación de maestros especialistas en esta rama del arte.

*Juan Enrique Pestalozzi: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Luis Fernández, 1955.

*Cómo enseñar la Aritmética y la Geometría*. México, Ediciones Educación, 1944.

*Métodos de educación y de enseñanza*. México, editorial Orión, 1945. En un breve pero significativo proemio Joaquín Xirau retrataba a Domingo Tirado Benedí: «En España y en México ha trabajado con esfuerzo incansable al servicio de la educación popular. Pertenece a una amplia minoría selecta de educadores que, tras cinco generaciones de heroico y callado entusiasmo, había logrado formar España y en la que poníamos todos las más seguras esperanzas. Fue maestro en el campo y en la ciudad. En la práctica de la enseñanza adquirió la destreza que sólo el largo ejercicio otorga. Ascendió a inspector de escuelas primarias en virtud de sus relevantes méritos, realizó brillantes campañas para la elevación del nivel escolar y adquirió la perspectiva necesaria para darse cuenta, por experiencia propia, de las necesidades y de los obstáculos que se ofrecen en la organización de amplios conjuntos escolares».

*Problemas de la educación mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública, 1955. En este ensayo Domingo Tirado Benedí analizaba el sistema educativo mexicano: fines, medios y organización; las relaciones que debían existir entre escuela y hogar y el papel que correspondía a la prensa como poderoso medio de difusión cultural y de educación.

TIRADO BENEDÍ, Domingo; HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago; SABUGAL SIERRA, Paulino: *La escuela en acción. Desarrollo íntegro en conocimientos y actividades el programa oficial vigente del sexto año de la escuela primaria*. México, Ediciones Magisterio, 1948. Esta obra tenía la misma estructura que las tradicionales enciclopedias.

LARROYO, Francisco; FILHO, Laurenço; MANTOVANI, Juan; DOTRENS, Robert; TIRADO BENEDÍ, Domingo; BALLESTEROS USANO, Antonio: *Fundamentos de la Educación*, Unesco, 1966. En esta obra colectiva patrocinada por la UNESCO, Domingo Tirado Benedí desarrollaba el tema «El Educador».

*Cooperativas, talleres, huertos y granjas escolares.* México, Editorial Atlante, 1940.

*Psicotecnia de la Educación.* México, Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1946.

*Psicotecnia de la Educación.* México, Librería Herrero Editorial, 1957.

*Técnica de la investigación pedagógica.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

MARCO TERCENIO VARRÓN: *De las cosas del campo.* Introducción, versión española y notas de Domingo Tirado Benedí. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1945. Domingo Tirado Benedí realizó la introducción, versión española y notas de esta obra clásica para la *Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum mexicana*. Preparó una edición muy cuidada, un riguroso trabajo de traducción.

TIRADO BENEDÍ, Domingo: *Problemas de organización escolar.* México, D. F., Ediciones Nueva España, Fondo de Publicaciones Agológicas, 1945.

Cada vez que me acerco a la vida y a la obra de educadores como Domingo Tirado Benedí, experimento, junto al dolor por lo que podía haber sido y no fue, la sensación de que tenemos —todavía, tantos años más tarde— una deuda con aquellos españoles a los que una guerra injusta les llevó tan lejos. Aquellos maestros representan la prometedora trayectoria de la educación española antes de la guerra civil. Si en algo se empeñó el régimen del general Franco fue, precisamente, en borrar todo vestigio que recordara la labor de unos hombres y mujeres que creyeron en la transformación de una sociedad y de un país. De ahí la represión, el silencio, el sometimiento, la humillación y el olvido. A los educadores y a los responsables de la política educativa de la República se les hizo directamente responsables de la situación que «llevó a España al caos y al abismo».

Domingo Tirado Benedí falleció el 1 de enero de 1971 en México, D.F. sin regresar a España. Como me señalaba su hijo Luis, se había prometido no volver a su patria mientras Franco estuviera al frente de la nación<sup>19</sup>.

Muchos exiliados sólo tuvieron palabras de agradecimiento para México, país que consideraron como su verdadera patria. Como escribió el propio Tirado Benedí en julio de 1945:

«Y no queremos terminar esta introducción sin declarar nuestro reconocimiento sincero a este México querido, nuestra patria adoptiva, que nos ha brindado la ocasión de poder ser útiles al mundo y de realizar una obra provechosa. Con este motivo queremos dejar constancia de nuestro eterno agradecimiento a este país noble y acogedor y hacer votos por su engrandecimiento y progreso. Nuestros amores predilectos son España y México, que, al fin y al cabo, son una misma alma y un mismo corazón, y, dentro de nuestra alma y de nuestro corazón, una misma cosa. Aquí hemos encontrado el cariño y el estímulo que en nuestra Patria nativa, bajo el dominio de traidores, vendidos al enemigo extranjero, a los representantes del mal a que aludíamos al principio, se nos ha negado. Felizmente nuestra esperanza de reconstruir lo allí perdido se realizará muy pronto. Y ello se lo debemos a México que nos acogió fraternalmente, y eso no se olvidará nunca»<sup>20</sup>.

En el Distrito Federal de México, desde 1981, una escuela lleva el nombre de Domingo Tirado Benedí, este pedagogo aragonés tan injustamente desconocido entre

nosotros. Y esta escuela es un emocionante homenaje vivo a quien tanto empeño puso en la extensión de la cultura y de la educación.

## NOTAS

1. Bien es cierto que en dos obras enciclopédicas se dedica un breve apartado a Tirado Benedí. Véase: *Enciclopedia Universal Ilustrada*. (Suplemento 1971-1972). Madrid, Espasa Calpe, 1988, p. 284, y REYES NEVARES, Salvador, et al.: *El exilio español en México (1939-1982)*. México, Fondo de Cultura Económica y Salvat, 1982, pp. 865-866.

En el verano de 1997, Jaime Hernández Puig me envió desde México la dirección de Luis Tirado Lázaro, hijo de Domingo Tirado Benedí. Gracias a la generosidad de los hermanos Tirado Lázaro me ha sido posible elaborar este trabajo. La suerte se alió conmigo y en Madrid están viviendo Antonio y Gabriela, nietos de Tirado Benedí, que disponían de algunas fotografías y de una colección, prácticamente completa, de las obras de su abuelo.

2. Junto a estos dos aragoneses encontramos otros especialistas de diferentes disciplinas: Teodoro Causí, maestro aragonés afincado en Deusto, Margarita Comas, José Cruz Lapazarán, Manuel Huerta, publicista, Zaragoza, Adolfo Maíllo, inspector en Cáceres, Emilio Mira; Gumersindo Sánchez Guisande, Catedrático de la Universidad de Zaragoza, Carlos Sánchez Peguero, Secretario General de la Universidad de Zaragoza, Leonor Serrano, inspectora en Barcelona, Antonio Vallejo Nájera, Director de Sanatorio psiquiátrico de San José en Madrid.

3. Esta misma idea la he defendido en Víctor M. Juan Borroy, «María Sánchez Arbós: una maestra aragonesa en la edad de oro de la Pedagogía», *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, Nº 89, octubre-noviembre 1999, pp. 12-21.

4. Sobre la depuración y el exterminio del magisterio pueden encontrarse elocuentes y estremecedores referencias en CASANOVA, Julián, y otros: *El pasado oculto. Fascismo y violencia en Aragón (1936-1939)*. Madrid, Siglo XXI, 1992. MORENTE VALERO, Francisco: *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid, Ámbito, 1997.

5. Sobre los maestros aragoneses puede consultarse Víctor M. Juan Borroy, *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés del primer tercio del siglo XX*. Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1998.

6. HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: *Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988)*. Introducción y edición de Víctor M. Juan Borroy. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1997.

7. TIRADO BENEDÍ, Domingo: «La psicografía del escolar (un ensayo de psicopedagogía práctica)», *Revista de Pedagogía*, octubre 1929, Nº 94, p. 455.

8. *La Educación*, 9 de enero de 1935, Nº 969.

9. *La Voz de Aragón*, 25 de diciembre de 1931.

10. HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: *Una vida española del siglo XX*, op. cit., p. 231. Un emotivo testimonio de las condiciones en las que los exiliados realizaron aquel viaje, de los sentimientos que despertaba dejar el país derrotado podemos leerlo en la reciente edición facsímil del diario de viaje del Sinaia, el primer barco cargado de españoles que partió de Francia rumbo a México: *Sinaia. Diario de la Primera Expedición de Republicanos Españoles a México*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, Instituto Mexicano de Cooperación Internacional, Universidad de Alcalá, Edición facsimilar, 1999.

11. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *La educación republicana en América (1939-1992). Maestros y profesores valencianos en el exilio*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1994, pp. 28-32. Saiz Valdivielso señala que «Durante junio y julio de 1939, una riada de españoles quiere desembarcar en México. El SERE facilita pasaje a 1.600 pasajeros en el Sinaia; y 994 en el Ipa-

nema; a 2.091 en el Mexique. La JARE fleta el de Grasse, el Saint Dominique, el Quauza, el Serapinta y el Nyassa». Véase SAIZ VALDIVIELSO, Alfonso Carlos: *Indalecio Prieto. Crónica de un corazón*. Barcelona, Planeta, 1984, p. 218.

12. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *La educación republicana en América (1939-1992). Maestros y profesores valencianos en el exilio*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1994, pp. 57-66.

13. HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: *Una vida española de siglo XX. Memorias (1901-1988)*... op. cit., p. 240.

14. Ídem., p. 238.

15. TIRADO BENEDÍ, Domingo: *Métodos de Educación y de enseñanza...*, op. cit., p. 154.

16. Carta de Luis Tirado Lázaro al autor. (21 de diciembre de 1997).

17. Sobre el trabajo de los hermanos Sánchez Sarto puede consultarse FERNÁNDEZ CLEMENTE, Eloy: «En el centenario de Manuel Sánchez Sarto (1897-1997)», *Rolde*, N° 79-80, enero junio 1997, pp. 4-16.

18. TIRADO BENEDÍ, Domingo: *Bases para una Técnica de la Educación*. Serie Ciencia y Técnica de la Educación, pp. 239-270.

19. Carta de Luis Tirado Lázaro al autor. (28 de septiembre de 1997).

20. TIRADO BENEDÍ, Domingo: *Problemas de organización escolar*. México, D. F., Ediciones Nueva España, Fondo de publicaciones agológicas, 1945, pp. 16-17.



## UNA PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO RURAL: LOS CPR-EFAS

Rafael SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud  
Doctor en Ciencias de la Educación

### 1. INTRODUCCIÓN

Si algún sector de la juventud ha permanecido mucho tiempo en silencio y, además, ha estado permanentemente silenciado por la sociedad, no cabe duda que ha sido el mundo rural. Se podría decir con toda seguridad que los jóvenes de los pueblos rurales de España, en el siglo XX, no han causado ninguna molestia para ningún gobierno. Su escaso ruido les hacía pasar desapercibidos ante la generalidad de instituciones que, sin embargo, en los medios urbanos andaban agobiadas buscando respuestas educativas, culturales, de ocio y de creación de empleo para un grupo social que, ineludiblemente, necesitaba atención.

En los años sesenta, cuando en España se produjeron esos masivos movimientos migratorios, sucedieron dos particularidades esenciales: por una parte, una desesperada huida de las regiones más pobres a Francia, Alemania y a aquellas otras ciudades españolas que ofrecían esperanza segura de empleo, progreso y bienestar; por otro lado, una huida del campo a la ciudad.

Se ha de reconocer, por otra parte, que las personas que se marchaban del campo eran los más preparados, los más emprendedores, los audaces que se arriesgaban a emigrar desconociendo su futuro. Los que se quedaban, generalmente, eran más conformistas con su situación, tenían menos preparación y, por lo tanto, eran más cautos a la hora de elegir un camino incierto. Aunque la sangría fuerte del éxodo rural que afectaba más a la agricultura era aquella en la que los hijos de los agricultores que realizaban estudios medios o superiores se marchaban a la ciudad, y los que no estudiaban se quedaban en el campo, con esa idea un tanto simplona en aquellos tiempos, de pensar que para quedarse a trabajar en la explotación agraria, no era necesario estudiar.

Quien tenga algunos años y haya vivido en los ambientes rurales de principios y mediados del siglo XX, sabe bien esa frase machacona de muchos padres y maestros, alusiva a aquellos hijos o alumnos que no querían estudiar: «Si no estudias serás un destripa terrones». Con esto queda claro que el campo era objeto de un cierto desprecio social no sólo por quienes lo trabajaban, sino por toda la sociedad.

En definitiva, la agricultura y el medio rural, en general, atravesaba un retraso educativo, cultural, social y económico que le llevaba a ser un sector en clara desventaja con el medio urbano; en su seno encontraba un montón de carencias que impedían el despeje de una población cada vez más necesitada de ayuda.

## 2. ORIGEN DE LAS ESCUELAS FAMILIARES AGRARIAS

La problemática mencionada, anteriormente, fue el caldo de cultivo sobre el que se gestó la idea y origen de las Escuelas Familiares Agrarias en España, que se remonta a los años sesenta, cuando un grupo de personas conscientes de que la solución más eficaz para resolver los problemas del campo era la formación. Estas personas interesadas en la promoción social del medio rural toman la iniciativa de estudiar algún sistema idóneo que fuera capaz de hacer posible su deseo: **la promoción colectiva del medio rural a través de la formación.**

Después de haber estudiado diferentes modalidades de formación que venían funcionando en la España franquista, se dieron cuenta que la formación agraria existente, en muchos casos, lo que hacía era desvincular a la gente de su propio medio sin conseguir que los propios beneficiarios de la formación continuaran la labor de promoción, de tal manera que la gente preparada se marchaba fuera del pueblo y los que no accedían a la formación se quedaban en la agricultura con las carencias de siempre.

Esto hizo que **Joaquín Herreros, Felipe González de Canales y Francisco Molina**, los promotores en España de las Escuelas Familiares Agrarias, se desplazaran a Francia, Italia y algún otro país europeo para buscar algún modelo de referencia más próximo a sus tesis del desarrollo rural. Así fue como dieron con las **Maisons Familiares Rurales** que, desde el año 1937, venían funcionando en el país galo. Lo que más les convenció de este tipo de escuelas fue el hecho de que habían sido promovidas por los mismos agricultores de Lauzun, en Francia, con la idea clara de que sus hijos estudiaran en el mismo pueblo y de esta manera pudieran quedarse vinculados a su propio medio. Los objetivos que se plantearon aquellos padres que constituyeron la primera Maison fueron los siguientes: Formar a las personas del medio rural, fomentar la participación de los padres en la formación de sus hijos, propiciar el asociacionismo en la sociedad agraria y favorecer los valores éticos y espirituales en los trabajadores rurales.

Uno de los aspectos que más influyó en la decisión de adoptar la implantación de las MFR en España, fue el argumento que validaba la alternancia educativa como un sistema que hacía posible la promoción y el desarrollo del medio rural desde el propio medio, sin ningún tipo de colonialismo procedente del mundo urbano o desde los salvadores de las causas perdidas. Los objetivos de la alternancia eran precisamente los que acertaban a dar respuesta al problema existente en el mundo rural español.

**Gimonet**, uno de los responsables de las MFR francesas expresó que las características inseparables de la alternancia educativa son las siguientes:

- a) Servir como una estrategia de inserción del adolescente en el mundo adulto.
- b) Ser una dinámica formadora.
- c) Provocar la participación de los padres y de la sociedad.
- d) Modificar el medio.

En 1967 se crean las EFAs en España, empezando en Andalucía y, después, extendiéndose por todo el territorio español. Actualmente en España hay unas 40 escuelas distribuidas por todo el territorio. En Aragón comenzaron en el año 1970 promovidas por un grupo de personas lideradas por un agricultor de Botorrita, **Aurelio Ortillés**, que vio en las EFAs un instrumento de promoción rural perfectamente válido para el desarrollo del medio rural aragonés.



En estos momentos siguen esta fórmula educativa de desarrollo rural una treintena de países de Europa, África, América y Asia. Son ya más de 800 centros (MFRs, EFAs-CPRs.) los que existen en el mundo avalados por la Unión Internacional de Maisons Familiares Rurales.

### 3. ¿QUÉ SON LOS CPRs-EFAS?

Los Centros de Promoción Rural-Escuelas Familiares Agrarias, son asociaciones que nacieron para contribuir a la promoción profesional, cultural y social del medio rural, y de su sector agrícola más en particular, a través de la acción educativa más acomodada a la naturaleza y postulados específicos de la Agricultura de Grupo, que se materializa en el desarrollo de programas reglados de enseñanza, así como de actividades muy diversas de formación permanente.

El cambio ocurrido en los últimos años en relación con lo específicamente agrario, donde la población activa ha disminuido considerablemente, el nuevo concepto de ruralidad como cuestión que supera lo estrictamente agrícola y el horizonte abierto en torno al futuro del medio rural en un contexto de integración europea, ha hecho que los Centros de Promoción Rural-Escuelas Familiares Agrarias, inicien un proceso de apertura donde se acentúa la globalidad del sector rural por encima de aspectos particulares que limitan la acción de promoción y desarrollo de lo rural.

Por eso, en estos momentos, los CPRs-EFAs actúan con la idea principal de conseguir desde sus mismos postulados la promoción colectiva del medio rural en todos sus sectores de población, haciendo posible que la formación no sólo contribuya a la mejora agrícola, sino también a la mejora de todos los sectores económicos de la sociedad rural.

En definitiva, los CPRs-EFAs son:

- a) Un movimiento asociativo para la promoción y el desarrollo basado en el protagonismo de las personas del medio rural.
- b) Unos centros educativos adaptados a las necesidades e intereses de los jóvenes principalmente, y de otros colectivos del medio rural.
- c) Instrumentos idóneos para la participación social, la búsqueda de soluciones efectivas para el medio rural y la puesta en marcha de procesos de desarrollo rural.

### 4. SU ORIGINALIDAD PEDAGÓGICA

El revolucionario sistema pedagógico ha sido, con toda seguridad, la clave del éxito en este proyecto socioeducativo que, desde sus orígenes, ha sido capaz de adelantarse en el tiempo a algunos principios pedagógicos puestos en práctica con la **LOGSE**, así como con la aceptación evidente de determinadas teorías educativas actuales. Estos principios sustentadores de la pedagogía de las EFAs son los siguientes:

- la alternancia educativa
- la educación personalizada
- la formación asociada
- el pequeño grupo

- la participación de las familias
- la educación permanente

En el curso 1967-1968, cuando comenzaron en Andalucía las dos primeras Escuelas Familiares Agrarias, aquello resultaba, cuanto menos chocante para quienes, con sus propios ojos, veían y experimentaban un sistema educativo que contrastaba a todas luces con lo existente. Para los sectores progresistas de la pedagogía y del desarrollo, aquello era un avance muy importante; para los sectores oficialistas del Régimen sólo suponía una experiencia muy específica destinada a la juventud agraria, imposible de encajar ni en el sistema educativo que ya expiraba, ni en el Libro Blanco (1968), que después sería la **Ley General de Educación**, de 1970. Tanto es así que tuvieron que pasar unos cuantos años hasta conseguir que las EFAs fuesen reconocidas oficialmente por la Administración Educativa; conformándose, mientras tanto, con el apoyo del Ministerio de Agricultura que reconocía la formación agraria impartida en las EFAs, con una acreditación profesional a los alumnos que cursaban estudios.

Entre los principales obstáculos se pueden mencionar, por un lado, la negativa para aprobar el carácter asociativo de las EFAs, teniendo en cuenta que éste era el instrumento idóneo para propiciar la participación de los padres en la educación de sus hijos y, por otro lado, una incapacidad suprema para entender el sistema de alternancia educativa. Las autoridades, aún mostrando buena disposición por hacer posible el reconocimiento oficial de las Escuelas, al final siempre mostraban sus recelos. No encontraban en el sistema educativo español un lugar para las EFAs que permitiera su aprobación y reconocimiento por parte de la Administración Educativa.

#### **4.1. La alternancia educativa**

En los CPRs-EFAs, los alumnos aprenden mediante un sistema en el que se alternan períodos de estancia en la Empresa con períodos de estancia en la Escuela, por eso siempre se ha hablado de la alternancia escuela-vida y no sólo de alternancia escuela-trabajo, porque, aunque se realiza primordialmente a través del trabajo, este concepto laboral comporta la vida en sociedad: la familia, la empresa, el descanso, las relaciones sociales, etc. En esta alternancia la escuela se ve enriquecida por la vida, y la vida por la escuela en un mutuo proceso creativo.

Hace treinta años, cuando en España las Escuelas Familiares Agrarias comenzaron este sistema de Alternancia, muchas personas se sorprendían ante algo ciertamente revolucionario en nuestro país. El reconocimiento sustantivo de este sistema educativo ha tenido que llegar con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) cuando en sus propuestas pedagógicas aparece la alternancia educativa como un instrumento eficaz para responder a la problemática social de acercar la escuela a la sociedad, y la sociedad a la escuela.

En los CPRs-EFAs, la alternancia educativa, contribuye a:

- Asociar estrechamente los contenidos del currículum a la vida, al trabajo, al entorno social del alumno, así como al aprovechamiento de las virtualidades educativas que dicho medio encierra.
- Avivar el interés por cuanto le rodea, encauzándolo hacia un análisis y una reflexión sobre su propio entorno socio-profesional, descubriendo en él nuevos valores y posibilidades de mejora, propiciando de este modo la integración

social de los jóvenes, su vocación para las profesiones rurales, y su interés real por la propia formación, cuyo proceso se hace más profundo y eficaz.

- Conseguir la práctica de la pedagogía activa, ya que el alumno al llegar al centro cargado de vivencias, está más capacitado para aportar, para enriquecer, y para convertirse en verdadero protagonista de su proceso formativo.
- Implicar a los padres y a otros profesionales en la tarea educativa de los muchachos, aportando su experiencia y convirtiéndose de hecho en monitores de prácticas; sirviendo de instrumento didáctico, para hacer reflexionar sobre la situación concreta de su profesión, para buscar soluciones de mejora, y para evitar rupturas debidas a las diferencias generacionales.

En definitiva, la alternancia educativa en las EFAs, permite llevar a cabo un proceso didáctico que parte de unas necesidades concretas de los alumnos y de sus familias. A través de dicho proceso se instrumentalizan medios de participación que hacen posible no sólo el aprendizaje individual de una profesión determinada en el ámbito rural, sino que se posibilita la búsqueda de soluciones a problemas de tremenda actualidad: empleo en el medio rural, dinamismo y desarrollo social, implicación del empresario en la formación para el empleo, etc.

**El proceso didáctico de la alternancia** está constituido por una serie de fases, cada una de las cuales ofrecen unas particularidades cuya esencia pedagógica reside en su carácter secuencial y de proceso en la enseñanza-aprendizaje. Se parte de la realidad concreta, del conocimiento práctico, del problema existente para llegar al conocimiento más profundo, más abstracto, consiguiendo, con ello, una mejor resolución de los problemas. Este sistema de aprendizaje coincide con las teorías de **Ausubel**: es un aprendizaje significativo, partiendo siempre de lo que sabe el alumno. Este proceso permite una maduración intelectual del alumno y el fomento del desarrollo humano y social tan necesario en los jóvenes.

Estas fases del proceso didáctico son las siguientes:

1. **El Plan de Estudios: (PE)** Es el objeto central sobre el que gira todo el proceso, es el problema concreto que necesita la búsqueda de soluciones efectivas, es el Centro de Interés que hace posible poner en marcha la maquinaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Plan de Estudios es la primera fase de un proceso en el que los alumnos comienzan a cuestionarse un problema que les preocupa, elaborando un cuestionario que les servirá de guía en el desarrollo y elaboración del cuaderno de la Empresa.
2. **El Cuaderno de la Empresa: (CE)** Se llama así al conjunto de estudios realizados durante la estancia del alumno en la Empresa, en la línea marcada por el PE. Es el soporte de la pedagogía de la alternancia; es el medio empleado para hacer posible el desarrollo y elaboración del estudio objeto del problema; es el acopio de todo el proceso de recogida de datos, basado en la acción, la observación, la exploración, la reflexión y el análisis del problema, con la ayuda de los agentes profesionales y sociales de la comunidad; es el medio que permite asociar y hacer cooperar al alumno, a los responsables y colaboradores de las empresas, evitando la subordinación y brindando la posibilidad de enriquecimiento mutuo. En definitiva, el CE es a la vez el soporte de la pedagogía de la motivación y de la pedagogía del medio, capaz de articular y conectar lo per-

sonal con lo colectivo, la teoría con la práctica, la escuela con la vida, lo concreto con lo abstracto, siendo su principal virtualidad, la de servir de instrumento real en el proceso de formación personalizada y medio para que el alumno desarrolle en un doble proceso su aprendizaje: la interiorización o el aprender del medio y el expresar o devolverle a este mismo medio la propia experiencia y creatividad haciendo posible el desarrollo personal y comunitario.

3. **Las Conclusiones en Común: (CC)** Con esta fase se pretende que todo el material elaborado por cada uno de los alumnos y que se recoge en el Cuaderno de la Empresa, como algo personal que ha sido trabajado en colaboración directa con los profesionales implicados en el problema, sea sometido a debate en el grupo, de tal manera que cada uno de los alumnos aporta su experiencia y se enriquece de la experiencia de los demás. Las Conclusiones en Común son elaboradas y recogidas en el Cuaderno de la Empresa como un elemento más de aprendizaje dentro del proceso.
4. **Las Visitas de Estudio: (VE)** Cada período de alternancia cuenta con la realización de una Visita de Estudio, programada con la finalidad de contribuir, como todas las fases que vamos describiendo, a que los alumnos no sólo se enriquezcan con otras experiencias distintas a la que ellos han estudiado y experimentado, sino, también, para analizar otra experiencia que complementa a la propia y para seguir buscando respuestas a los interrogantes planteados.
5. **Los Cursos Técnicos: (CT)** Son aquellos cursos que, por un lado, pretenden dar respuestas técnicas a los interrogantes planteados en todo el proceso anteriormente descrito y, por otro lado, pretenden fundamentar y ampliar los conocimientos técnicos partiendo de la observación, la reflexión y el análisis personal y de grupo.
6. **Las Tertulias Profesionales: (TP)** Son actividades que se realizan con el objetivo de seguir buscando respuestas técnicas y científicas al PE, llevándose a cabo con la colaboración de Técnicos Expertos en la temática planteada, los cuales dan a conocer de forma expositiva y, también, respondiendo a cuestiones planteadas por los alumnos, todo aquello que, dentro del CE, sirve para contrastar, comparar y obtener conclusiones complementarias a las experiencias estudiadas en la empresa donde se trabaja y en la VE realizada.
7. **Las Asignaturas Generales: (AG)** Están programadas para fundamentar teóricamente las cuestiones científicas y técnicas que se han planteado en el proceso. Aportan el cuerpo teórico al entramado práctico que se ha estudiado y constituyen el conocimiento más abstracto de la realidad estudiada.

En todo este proceso se ponen en funcionamiento una serie de **aspectos metodológicos** de tipo personal y de grupo que permiten al alumno vivir experiencias favorecedoras de la mejora psicológica y sociológica, aumentando su autoestima, su motivación, sus habilidades sociales, en definitiva contribuyendo a su desarrollo personal, social y profesional.

Los aspectos metodológicos que hacen posible el desarrollo de este proceso didáctico se basan en lo siguiente:

- a) Una orientación personal a cada alumno sobre su proceso educativo y su inserción en el proyecto global del grupo al que pertenece en el aula.

- b) Unos trabajos en grupo para la preparación, el desarrollo y la elaboración de todas aquellas fases del Plan de Estudio que van a ser planteadas en todo el proceso.
- c) Unos trabajos personales de observación, exploración, análisis y desarrollo de aquellos elementos específicos que constituyen el contenido relativo al planteamiento, desarrollo y elaboración del Plan de Estudio.
- d) Unas tareas de colaboración con los agentes profesionales y sociales que cada Plan de Estudio requiere para su desarrollo.

En definitiva, la alternancia educativa constituye:

- Un sistema pedagógico excelente, por su implicación en el proceso de desarrollo personal, profesional y social del alumno. Que promueve la mejora continua de los programas formativos y facilita la inserción laboral.
- Una herramienta que permite trabajar inductivamente, aumentando la eficacia en la acción formativa.
- Un medio capaz de hacer posible que el alumno sea protagonista activo de su aprendizaje.
- Un sistema educativo que es perfectamente válido para insertarlo en la LOGSE: aplicable, sobre todo, en el 2º Ciclo de la ESO (FP de Base) y FP Específica.
- Un sistema educativo flexible: en la definición de los Centros de Interés, en los ritmos y en la secuenciación, en la Formación en Centros de Trabajo.
- Un sistema educativo que necesita de tres niveles de Recursos Humanos: Monitores, Profesores y Colaboradores.

#### 4.2. La educación personalizada

La educación personalizada ha sido uno de los aspectos pedagógicos que han puesto en práctica las EFAs desde que nacieron. La consideración del alumno como persona única e irrepetible con unas particularidades concretas que le diferencian de los demás y con un vivo interés por hacer sobresalir la dignidad humana ha sido un gran acierto. El educando como protagonista de su acción educativa, era una fórmula pedagógica que ya estaba siendo considerada en muchos países, sobre todo en aquellos donde la democracia era una realidad. En nuestro país, cuando nacieron las EFAs, el maestro era, en la comunidad educativa, el principal sujeto de la acción educativa; incluso todavía existía en buena parte del profesorado algunas formas y talentos de autoritarismo. El maestro era el que sabía, el que mandaba, el que ejercía un predominio en todo el proceso educativo. Para muchos alumnos de los primeros tiempos, en la década de los años sesenta y de los setenta, ir a la EFA, era sobre todo acercarse a un lugar donde el maestro (educador, monitor) era un amigo, un dinamizador, una persona que facilitaba las acciones educativas personales y del grupo, un orientador, una persona que ayuda teniendo en cuenta las tres notas que **García Hoz** pone de manifiesto: Singularidad, autonomía y apertura.

**La singularidad** de cada alumno como la característica que hace posible una relación pedagógica en la que se tiene en cuenta la propia diferenciación de cada educando, que le hace ser una persona única, con su originalidad, su creatividad y todos los aspectos que le confieren la consideración que merece como persona diferenciada del grupo, de la masa.

**PROCESO DIDÁCTICO Y METODOLÓGICO  
DE LA ALTERNANCIA EDUCATIVA**

	<b>PROCESO DIDÁCTICO</b>	<b>PROCESO METODOLÓGICO</b>
<p align="center"><b>PERÍODO DE TIEMPO EN LA ESCUELA</b></p> <p align="center">↓</p>	<p><b>I. Elaboración del Cuestionario del PE</b></p> <p align="center">↓</p> <p align="center">→</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El monitor expone una problemática a todo el grupo de clase.</li> <li>2. En grupos pequeños (5 ó 6 alumnos) trabajan sobre el posible cuestionario.</li> <li>3. Después en el grupo general se exponen las cuestiones que aportan cada uno de los pequeños grupos.</li> <li>4. Se redacta el cuestionario del PE a trabajar en ese período.</li> </ol>
<p align="center"><b>PERÍODO DE TIEMPO EN LA EMPRESA</b></p> <p align="center">↓</p>	<p><b>II. Elaboración personal del PE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación, exploración, reflexión y análisis del problema planteado.</li> <li>• Contacto con los agentes profesionales y sociales.</li> <li>• Realización del trabajo profesional en la Empresa.</li> <li>• Elaboración, por escrito, en el Cuaderno de la Empresa.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El alumno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja en la empresa.</li> <li>• Analiza con especial interés la problemática abordada en el PE.</li> <li>• Se comunica con los agentes profesionales y sociales que le pueden facilitar el acercamiento al problema.</li> <li>• Elabora y redacta el trabajo del PE.</li> </ul> </li> </ol>
<p align="center"><b>PERÍODO DE TIEMPO EN LA ESCUELA</b></p> <p align="center">↓</p>	<p><b>III. Conclusiones en Común</b></p> <p align="center">↓</p> <p><b>IV. Visita de Estudio</b></p> <p align="center">↓</p> <p><b>V. Tertulias Profesionales</b></p> <p align="center">↓</p> <p><b>VI. Cursos Técnicos</b></p> <p align="center">↓</p> <p><b>VII. Asignaturas Generales</b></p> <p align="center">→</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabaja en grupos pequeños. Luego en el grupo grande se obtienen y redactan las CC.</li> <li>• Se preparan VE y TP planteando cuestiones por grupos pequeños. Después se aportan al grupo grande y se redacta un cuestionario para trabajar la VE y TP.</li> <li>• Después de la VE se sacan conclusiones en el grupo grande.</li> <li>• CT y AG: Se realizan en clase. Se aborda lo técnico y lo científico.</li> </ul>

**La autonomía** unida a la libertad hace posible considerar al alumno como una persona en proceso de conseguir su madurez, que será en mayor grado cuanto más capacidad tenga de conocer, actuar y elegir. El desarrollo de esta autonomía va unido a la práctica de la libertad de iniciativa, de elección y de aceptación.

**La apertura** supone para el educando de las EFAs, responder al proceso de enseñanza aprendizaje en un feedback con el medio en el que vive. Abrirse a la sociedad rural para ofrecerle lo que de ella ha recibido, siendo un agente de intervención y desarrollo de su propio medio, con objeto de modificarlo y mejorarlo.

Las EFAs se planteaban la necesidad de trabajar en la promoción social del mundo rural, con la idea clara de ser instrumentos catalizadores de los estados de injusticia que se prodigaban en muchos medios rurales: situaciones de penuria en muchos colectivos de pequeños agricultores y trabajadores agrícolas, que degeneraba en una escasa autoestima y en un pesimismo centrado en limitar sus propias posibilidades. La formación personalizada era y sigue siendo el medio más importante para conseguir una relación educativa basada en la ayuda y en el servicio al educando, no en el paternalismo ni en el servilismo, sino en una auténtica relación educando-educador donde la comunicación, el diálogo y los objetivos de mejora eran las bases que se orquestaban en unos años —la adolescencia y primera juventud— que aun siendo difíciles, terminaban con el cultivo de la amistad entre los monitores y los alumnos; y lo que es más importante, mejoraban en su autoconcepto y ampliaban sus horizontes personales, profesionales y sociales.

Por parte del equipo de monitores, se planifican las acciones educativas que contribuyen a personalizar la educación; todos los monitores, los padres y los colaboradores profesionales y sociales encuentran en la propia metodología de la EFA las correspondientes oportunidades que hacen posible practicar la educación personalizada; además, cada alumno está especialmente atendido por su tutor que realiza las funciones de animador y orientador del proceso de desarrollo personal, profesional y social.

La formación personalizada en las EFAs propicia que cada educando se sienta protagonista de su proceso educativo, y que tenga asegurada la ayuda necesaria para el desarrollo de su personalidad, en una época de su vida, la adolescencia, especialmente importante en la determinación de su futuro.

Este factor llamado formación personalizada, indispensable en la EFA, no es algo que esté adherido al sistema pedagógico como el polvo y el barro se pega en los zapatos, se trata de un elemento imbricado en todo el proceso didáctico mencionado anteriormente, de tal manera que el mismo ritmo metodológico va haciendo posible el carácter personalizador del proceso. La personalización educativa está incluida en todas y cada una de las fases que constituyen el sistema de alternancia, tanto en la Escuela como en la Empresa: Plan de Estudio, Cuaderno de la Empresa, Conclusiones en Común, Visita de Estudio, Tertulia Profesional, Cursos Técnicos y Asignaturas Generales.

También, junto al proceso didáctico y metodológico de la alternancia educativa, se encuentran igualmente todas aquellas acciones educativas que son favorecedoras de la Educación Personalizada y que se realizan en la propia organización y vida de la escuela, así como en la específica situación de cada alumno en lo que a su vida

familiar, profesional y social se refiere. Al analizar el sistema de educación personalizada puesto en práctica por las EFAs, puede vislumbrarse varias características, además de las notas de singularidad, autonomía y apertura; éstas son:

- **Pedagogía de la concientización:** La teoría de **Paulo Freire** que está basada en la liberación del hombre, ayudándole a desarrollar la conciencia crítica, que surge de la confrontación de la conciencia con la realidad social, es un aspecto que está implícito en las EFAs. Los alumnos, a través del estudio de su propia realidad, se concientizan de su situación e intervienen con libertad y compromiso personal para modificar o mejorar las estructuras sociales y económicas de su medio.
- **Pedagogía de la no-directividad:** Esta corriente, cuyo principal representante es **Roger**, también está presente en las EFAs. Se confía plenamente en la persona para resolver los problemas; todos los alumnos son potencialmente transformadores de sí mismos y de su propia realidad, necesitan unas pautas pedagógicas facilitadoras del cambio y del aprendizaje: autenticidad, aprecio, aceptación, confianza, comprensión empática, autoevaluación, desarrollo de la curiosidad, apertura y espontaneidad. Todas estas pautas se dan en la EFA, gracias, entre otros aspectos, a la metodología de la alternancia y al pequeño grupo, del que hablaremos más adelante.
- **Pedagogía personalista cristiana:** La filosofía de la persona, de tradición cristiana, tiene su punto de arranque en **Max Scheler**; en esta corriente se encuentran numerosos representantes que han tenido gran influencia en diferentes concepciones pedagógicas de corte cristiano. Las EFAs, en su sistema pedagógico, conciben al educando como persona única e irreplicable, que en el conjunto de los aspectos que conforman su personalidad se encuentra la faceta espiritual, como una parte que también puede ser atendida (si el educando así lo decide) en el proceso educativo.

En definitiva, las EFAs practican desde su nacimiento una educación personalizada que coincide con la idea de **Pérez Juste**, cuando dice que un sistema personalizado se caracteriza por ser global, integral y adaptado.

- a) **Global:** En la EFA, el sistema personalizado es global porque se dirige a todas las facetas de la dimensión humana.
- b) **Integral:** Atiende por igual a todos los componentes de la persona; se educa a la persona completa.
- c) **Adaptado:** Teniendo en cuenta la singularidad de los sujetos a los que se dirige la educación, su situación personal, familiar, profesional y social.



**ACCIONES FAVORECEDORAS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA**

<b>El proceso metodológico y didáctico de la alternancia</b>	<b>La organización y vida en la Escuela. (Período escolar)</b>	<b>El trabajo en la Empresa, en la vida familiar y social. (Período en la empresa)</b>
<p><b>1. El PE:</b> Significa poner en práctica la colaboración y la aceptación (en grupo) para aportar y recibir información que se necesita para elaborar el cuestionario sobre cierta problematidad. (Es el Centro de Interés).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reflexiona de forma personal.</li> <li>— Trabaja y colabora en grupo.</li> <li>— Aporta ideas y experiencias.</li> <li>— Acepta ideas de otros.</li> <li>— Discute y razona.</li> <li>— Obtiene conclusiones.</li> <li>— Se expresa por escrito y de forma oral.</li> </ul>	
<p><b>2. El CE:</b> Supone trabajar sobre el cuestionario, contando con la experiencia personal y con la ayuda de los colaboradores profesionales y sociales.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Trabaja activamente y recibe ayuda y colaboración de la empresa y la familia.</li> <li>— Observa de forma directa y sistemática.</li> <li>— Reflexiona de forma personal y con ayuda de la familia y de los profesionales.</li> <li>— Expresa por escrito su trabajo, su observación, su reflexión y su conclusión sobre el PE.</li> </ul>
<p><b>3. Elementos didácticos del CE cuya temática y contenido giran en torno al PE (Conclusiones en Común, Visitas de Estudio, Cursos Técnicos, Tertulias Profesionales y Asignaturas Generales).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aporta su CE al grupo de clase.</li> <li>— Recibe del grupo la recogida de experiencias a través del CE.</li> <li>— Participa en pequeños grupos en la puesta en común.</li> <li>— Trabaja y estudia de forma personal y en grupo, con la ayuda del monitor, de los técnicos y de otras experiencias, el resto de elementos didácticos que giran en torno al PE, para dar respuesta científica y técnica a los problemas planteados.</li> </ul>	

### 4.3. La formación asociada

Toda la formación que reciben los alumnos se relaciona con los intereses que esta pedagogía activa y participativa logra despertar en ellos. Uno de los elementos que caracteriza a la pedagogía de las EFAs es la formación asociada: la formación general se asocia a la profesional, el aula a la vida, de la cual recibe la materia prima para la reflexión. Los elementos didácticos para lograr esta formación asociada son los elementos que conforman todo el proceso del CE, es decir: el Plan de Estudio, las Visitas de Estudio, las Conclusiones en Común, las Tertulias Profesionales, los Cursos Técnicos y las Asignaturas Generales, que pretenden dar respuesta a la reflexión o tema de estudio, llamado también «centro de interés», que previamente ha sido conjuntamente estudiado por alumnos, monitores, padres y otros profesionales del medio rural implicados.

Los Centros de Interés no son un invento de este sistema educativo, sino que ya **Ovidio Decroly** los puso en práctica en su famosa escuela de L'Ermitage. Para que la función globalizadora en el proceso de aprendizaje se ponga en marcha, es necesario que exista un interés y este interés nace especialmente cuando el educando siente una necesidad. En la EFA, los Centros de Interés son los problemas y necesidades que existen en el entorno familiar, profesional y social del joven.

Estos problemas y necesidades, cuando son reales surgen de forma natural, sin artificios, de manera que es fácil utilizar cualquier técnica facilitadora de la reflexión sobre el problema, interés o necesidad a estudiar. Ha habido muchos movimientos pedagógicos que han seguido estos planteamientos, el más cercano a nosotros fue el de **La Escuela Nueva** que también defendía una enseñanza centrada en los problemas o necesidades y exigía un sistema que diera respuesta global a sus problemas.

Merece un estudio aparte la influencia de este movimiento que, teniendo su origen en **Dewey**, ha incidido en muchos sistemas pedagógicos posteriores. En las MFRs y en las EFAs cabe una serie de confluencias con autores como **Cousinet**, **Freinet** y otros que aportan los principios de la socialización pedagógica, cuyos métodos y técnicas ofrecen un desarrollo de hábitos positivos de convivencia y cooperación social en los alumnos.

La pedagogía de las EFAs hace posible, gracias a la alternancia educativa, que se produzca una enseñanza-aprendizaje centrada en los problemas, pero a diferencia de otros sistemas que lo han puesto en práctica, los problemas y las necesidades sobre las que se plantea todo el estudio son reales, auténticas, sin ningún tipo de simulacro. En torno a este centro de interés, problemas o necesidades reales giran los elementos didácticos, así como las asignaturas o materias generales que constituyen todo el conjunto de recursos técnicos que permiten no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un espacio de reflexión, análisis y confrontación del medio al que pertenecen los alumnos.

La aplicación metodológica de la formación asociada, supone estructurarla en varias etapas:

- a) **Observación:** El alumno en la EFA observa directamente la realidad ya que está implicado en ella a través del trabajo profesional. Los problemas los vive de forma real y cotidiana. Con este método, la observación pasa de ser pasiva a ser activa y sistemática. Esta fase se sitúa en los períodos de estancia en el medio familiar, profesional y social: en el propio entorno del alumno. Aquí es donde el PE se convierte en el elemento didáctico capaz de poner en marcha todo el engranaje del aprendizaje asociado. El alumno lo utiliza como el ins-

trumento guía que le va a ayudar a vivir su realidad desde la perspectiva investigadora, poniendo en funcionamiento todas las capacidades personales, profesionales y sociales que le van a servir para obtener un conocimiento más práctico, técnico, científico, social y cultural de su propia realidad.

- b) **Asociación:** Cuando el alumno ha observado de forma activa su realidad, las ideas y resultados de dicha observación constituyen nuevos elementos de aprendizaje que los pone en contacto con otros elementos de similares realidades, haciendo posible un análisis descriptivo y comparado de la realidad. Este conocimiento que es asociado le permite aprender la realidad de forma integral y globalizada. Esta fase se posibilita tanto en el período de estancia en la empresa como en la escuela, ya que el feedback producido entre la confrontación escuela-vida, escuela-trabajo, escuela-sociedad, teoría-práctica, etc., hace que el alumno se someta a un proceso intelectual que va de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de la acción a la reflexión, del cuestionamiento a la resolución de problemas, sin disociar la realidad, sino todo lo contrario, asociando y globalizando el proceso de conocimiento de la realidad para mejorarla.
- c) **Expresión:** El análisis de la realidad estudiada, a través de todos los elementos didácticos, se recogen en el CE, el instrumento donde el alumno expresa por escrito todo lo que ha investigado y descubierto en su realidad, así como las propuestas de mejora que propone para modificar el medio, o resolver de forma científica los problemas planteados. El alumno encuentra en los dos períodos (en la empresa y en la escuela) la oportunidad de expresar de distintas maneras sus problemas, sus observaciones, sus dificultades en la acción, sus propias reflexiones y las de los demás, sus conclusiones y sus propuestas de mejora. La expresión en la EFA discurre por distintos canales de comunicación que hacen posible el enriquecimiento argumentativo, el pensamiento y la discusión lógica y razonada, a través de trabajos en el aula y en pequeños grupos donde se expresa verbalmente y por escrito todo el proceso didáctico, a través de los trabajos personales en la realización del PE, en los demás elementos didácticos y en los trabajos de los Cursos Técnicos y las Asignaturas Generales.

En definitiva, con esta estructura metodológica y didáctica, el alumno vive un proceso educativo que le hace sentirse removido para propiciar y protagonizar el cambio personal, profesional o social. Se convierte en un agente de intervención de su propio medio, contribuyendo de esta forma al desarrollo rural.

#### 4.4. El pequeño grupo

Durante los períodos escolares permanecen en la escuela un grupo reducido de alumnos, entre 30 y 35 como máximo, lo que permite una mayor atención por parte del equipo de monitores. Estos alumnos, por el carácter comarcal de la escuela, proceden de distintos pueblos, lo que contribuye, entre otras cosas, a un enriquecimiento mutuo no sólo en lo personal, sino también en lo profesional, geográfico, etnológico y cultural.

La escuela a modo de minisociedad, funciona a través de una Junta de Gobierno, democráticamente elegida por los mismos alumnos, responsabilizándose ellos mismos de las acciones educativas, convivenciales, así como de las materiales.

Como dice **Felipe González de Canales**, el modelo didáctico-convivencial coincide en muy buena parte con la figura de las mini-schools que aparecieron en el área anglosajona a mediados del siglo pasado, respondiendo al modelo robinsoniano y autárquico de la vida. En los períodos de estancia en la EFA, los alumnos se encargan de todos los aspectos funcionales de la escuela, conviviendo como en una microsociedad: se responsabilizan de los horarios, del comedor, de la limpieza, del mantenimiento, de los arreglos y del material de la casa, así como de las actividades extraescolares, ocio y aprovechamiento del tiempo libre.

De esta forma la convivencia que se desarrolla en la escuela se convierte en uno de los aspectos más importantes en la adquisición de hábitos y actitudes humanas y sociales. Con este pequeño grupo y con este sistema didáctico se consigue el desarrollo de hábitos y valores propios de un sistema de libertades como el de nuestra sociedad actual. Los alumnos viven oportunidades reales para ejercitar los valores tanto democráticos como aquellos que corresponden a la dimensión humana y espiritual de la persona: tolerancia, respeto, responsabilidad, solidaridad, orden, laboriosidad, compañerismo, etc.

El trato humano entre los propios compañeros y entre alumnos y monitores está construido por una serie de actividades formales y no formales en los períodos de estancia en la escuela lo que permite unas relaciones de auténtica amistad y de fortalecimiento personal y grupal. También se producen tensiones y conflictos como en toda sociedad que se preste, sin embargo, estos problemas constituyen un medio real de aprendizaje en lo que significa la resolución de conflictos y la adquisición de habilidades personales y sociales. Las relaciones en la EFA no son cerradas como en cualquier internado; todo lo contrario, éstas se orientan e imbrican en el mismo proceso de la alternancia educativa, que es abierto y flexible, ya que los alumnos viven períodos de estancia en la escuela alternados con períodos en la familia y la empresa. Estas relaciones con los compañeros y con los monitores que no están troceadas sino enlazadas por una discontinuidad de actividades posibilita el enriquecimiento de experiencias, así como el estímulo de apertura hacia otros entornos humanos, profesionales y sociales.

En definitiva, las principales ventajas de este pequeño grupo en la EFA son las siguientes:

- a) Se consigue la creación de un clima humano y de responsabilidad capaz de desarrollar actitudes y valores.
- b) Se posibilita una relación educativa (monitores-alumnos-padres) armónica, serena, confiada, alegre, optimista, afectiva, responsable y duradera.
- c) Se aprende a trabajar de forma personal y en grupo; se trabaja desde lo personal pero pensando en el grupo: con las acciones y la observación personal se reflexiona y se comunica al grupo las propias experiencias y conclusiones. En el grupo se debaten las experiencias personales y se obtienen conclusiones capaces de enriquecer a la colectividad.
- d) Se obtiene una riqueza de experiencias y de saberes que permite un conocimiento de la realidad social y cultural más allá de las propias posibilidades.
- e) Se establecen lazos de afectividad que conducen a valorar y aceptar las diferencias personales, a tomar conciencia de grupo, a identificarse con el propio medio y a desear modificarlo y mejorarlo, cada uno desde sus particularidades y, por supuesto, desde la colectividad.

- f) Se propicia el protagonismo del alumno, haciéndole sujeto activo de su propio proceso educativo.
- g) Se favorece el desarrollo psicológico y sociológico del alumno en una edad —la adolescencia— especialmente determinante en el futuro del joven.
- h) Se suscita en el alumno la responsabilidad personal y social de hacer lo posible por contribuir a la promoción y desarrollo del medio rural, cada uno con total libertad desde su trabajo activo y desde su implicación en las estructuras sociales, políticas y económicas.

#### **4.5. La participación de las familias y de la sociedad rural**

El entorno familiar y social de los jóvenes en este sistema de la alternancia educativa es, junto al equipo de monitores, el factor sin el cual es impensable llevar a cabo este proyecto de desarrollo, cuya base es una formación a la medida de las características y necesidades de los alumnos y de sus familias.

Cuando se iniciaron las EFAs, el mundo agrario fue el sector del medio rural donde se intervino de forma prioritaria. En este caso, la explotación familiar agraria era la realidad profesional y social de los alumnos que comenzaban su proceso de aprendizaje en la Escuela. Los padres, junto con los monitores, eran los colaboradores directos en el proceso educativo de sus hijos.

Los hijos dialogan con sus padres, observan y reflexionan juntos, guiados por un instrumento didáctico que es el Cuaderno de Relación con los Padres, por un lado; y por otro, guiados por el Cuaderno de la Empresa, el interlocutor es el responsable de Alternancia, el profesional que atiende al alumno en el período de prácticas, que en algunos casos son profesionales diversos, siempre contando con la colaboración de los padres.

Este diálogo constante, catalizado por la Escuela, permite que padres e hijos; profesionales y alumnos; vayan elevando en simbiosis su nivel de formación. Pero además, para la EFA, que desarrolla toda su acción educativa en el marco de la animación social, es imprescindible que los padres y los profesionales implicados, tomen conciencia de la necesidad de elevar su propio nivel de formación y sean los verdaderos protagonistas de este proyecto socioeducativo que permite el desarrollo personal y colectivo de la gente del medio rural.

La alternancia educativa, al igual que en las MFR, tiene en los padres un pilar fundamental a la hora de desarrollar los procesos mencionados. En todo lo que conlleva la realización de los elementos didácticos correspondientes a los períodos de estancia en la empresa agraria familiar, son los padres los encargados y responsables de hacer posible su desarrollo, haciendo que los hijos trabajen con ellos en la explotación, y sigan todo el desarrollo de las fases del CE, ayudándoles a trabajar bien, a observar, a analizar, a reflexionar, a expresar la problemática, aunque muchas veces —la mayoría— los mismos padres dicen que este sistema les hace volver a ellos a la escuela, porque tienen que dedicar tiempo a sus hijos para la realización del PE y otras actividades derivadas de ello.

En la actualidad, la población activa agraria en España ha descendido a unos niveles muy considerables, en torno al 7%, lo que significa que los alumnos que se forman en la EFA, han disminuido no sólo en comparación con décadas anteriores, sino tam-

bién con respecto a otras actividades económicas del mundo rural. Pero el sistema de alternancia sigue contando con los padres y los profesionales agrarios en el caso de la agricultura y con los colaboradores profesionales y sociales en el caso de otras empresas no agrícolas, que existen y comienzan a desarrollarse en el medio rural.

Los padres, los profesionales y todos los interesados en la promoción rural se implican, además, en la gestión y en el gobierno de la Escuela, desde el órgano asociativo que los respalda, con la clara intención de hacer posible el desarrollo rural.

Al principio, en la mayoría de las ocasiones cuando comienza a existir una EFA, es un grupo promotor (padres y otros agentes profesionales o sociales interesados en la promoción y desarrollo rural) quien asume el gobierno de la EFA, pero poco a poco se van implicando todos los padres que van formando parte de la Asociación, al principio auspiciados por estos grupos promotores y luego tomando ellos mismos las riendas.

El gobierno de cada EFA está constituido por un Comité Gestor, elegido entre padres y madres, exalumnos, antiguas familias y personas interesadas en trabajar por la promoción y desarrollo del medio rural. Este Comité Gestor tiene la misión de trabajar de acuerdo con los estatutos de la Asociación.

En definitiva, es imprescindible la efectiva participación de los padres en el proceso de formación de los hijos y, también, en el gobierno y gestión del centro educativo.

#### **4.6. La Educación Permanente**

En las EFAs, desde sus inicios, se considera la Educación Permanente como un concepto que no sólo abarca la totalidad de la vida de la persona, sino que, también, tiene en cuenta todas las dimensiones del ser humano. Tanto es así que la Educación Permanente no era ni es algo artificioso que se hace para adornar mejor la pedagogía de la alternancia. La Educación Permanente en la EFA es la puesta en práctica de todas las acciones y los propósitos que llevan a dar respuestas específicas a los problemas concretos, no sólo de los alumnos, sino también de sus padres, de los profesionales y de toda la población rural que participa y se implica en procesos de desarrollo profesional, económico, social, cultural, etc.

Por eso en la EFA, aparte de las Enseñanzas Regladas para jóvenes, se realizan diversas acciones encaminadas a satisfacer las aspiraciones de la población rural y por ello brinda a la comunidad determinados programas y cursos destinados a la mejora del propio trabajo, a la creación de empleo y autoempleo, a la orientación ocupacional, a la promoción personal, etc.

Las acciones de Educación Permanente, van dirigidas paralelamente a los jóvenes que se incorporan por primera vez al trabajo, a los propios padres que así lo quieren y a todos los colectivos del medio rural que ven en la Escuela un medio idóneo para satisfacer sus necesidades profesionales, educativas y culturales.

Los CPRs-EFAs, en su afán de promoción social del medio rural, colabora con distintas instituciones para hacer posible la mejora del empleo, tal es el caso de los convenios de colaboración con el INEM, la Confederación de Empresarios, Empresas particulares, etc.

En resumen, las EFAs atienden la formación permanente de la población rural con vistas a permitir la constante formación personal de la gente del medio rural, y como consecuencia hacer posible el dinamismo social tan necesario en la puesta en marcha de sucesivos procesos de mejora de las condiciones de vida y del desarrollo rural.

## 5. EL EQUIPO DE MONITORES EN LOS CPR-EFAS

Según explica **Francisco Molina**, una de las personas que iniciaron las EFAs, se emplea el término monitor y no profesor porque parece más conforme con su dedicación y actitud. En la EFA, el monitor es entendido como un educador: un profesional polivalente comprometido en la tarea de formar actitudes positivas para el trabajo y las relaciones sociales y para orientar los comportamientos de sus alumnos.

El factor clave que permite poner en marcha todos los procesos de desarrollo rural lo constituye el equipo de monitores de una EFA. El monitor es ante todo un educador social, un elemento humano que, con su trabajo, contribuye al desarrollo rural de la comunidad que pertenece al ámbito geográfico y sociológico de la Escuela. Su labor es, en cierta medida, compleja; no es un profesor ni un docente al uso; es un agitador social que tiene como instrumento una escuela activa que practica una pedagogía de la alternancia y que, sustentándose en una base asociativa, utiliza los recursos a su alcance para dinamizar la población y facilitar su entrada en los procesos socioculturales que se generan dentro y fuera de la Escuela.

La función principal de los monitores de los CPR-EFAs es la educadora; ésta se concreta en diferentes acciones que son las siguientes:

- a) **Una tarea es la de profesor, docente, maestro**, como se le quiera denominar, pero que está centrada en la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje (obsérvese que no se dice sólo de enseñanza), exposición de contenidos, conducción de diálogos, puesta en común de contenidos, coordinación de trabajos en grupo, atención personal a los alumnos, seguimiento del desarrollo educativo, etc.
- b) **Otra tarea es la de animador social y cultural**, con la pretensión de llevar un proceso de intervención que comienza con los alumnos, y sigue con la familia y con los distintos colectivos de población que van generando los engranajes del proceso que la EFA consigue a través de su relación con la comunidad rural: agricultores, cooperativas, empresarios paraagrícolas, agentes profesionales, sociales, culturales y políticos de la comunidad que por diversas razones ejercen o reciben influencias de interacción con la EFA.

El equipo de una EFA lo componen el Director y 3 ó 4 monitores, que juntos proyectan la puesta en marcha de un proceso socioeducativo que ya les viene dado por las características del sistema educativo de la alternancia, comentado anteriormente. Los monitores de una EFA nunca se erigen en protagonistas de las acciones que comienzan, sino que se sirven del proyecto socioeducativo de cada EFA para conducir procesos en los que se anima, se guía, y se facilita el desarrollo de todo el proceso. En este desarrollo, los monitores cuentan con varios principios que son imprescindibles para que el proyecto global prenda en la comunidad rural donde se trabaja:

- a) Necesidad de un diagnóstico de la realidad rural: Es imprescindible que los monitores conozcan la realidad rural en sus aspectos no sólo generales, sino también en sus particularidades e intrínquilis. Esto se consigue, por una parte, con la propia experiencia vivida en el medio rural (la mayoría de los monitores pertenecen a este ámbito, e incluso han sido alumnos de las propias EFAs); por otra parte, es necesario la realización de estudios diagnósticos con rigor que permitan conocer bien la realidad en la que están inmersos.

- b) Necesidad de que sean los propios implicados los protagonistas del proyecto que son las familias y los alumnos, para que ellos sean y se sientan los actores principales del desarrollo personal, profesional y social en el que se desenvuelven.
- c) Necesidad de que la base asociativa acoja el proyecto teniendo en cuenta que los monitores son elementos de dinamización del proyecto, y que el tejido asociativo del CPR-EFA es el principal protagonista de un proyecto en el que cabe toda la realidad social de una comunidad que quiera hacer posible el desarrollo a través de la formación.
- d) Necesidad de que sean las familias y el tejido asociativo de la EFA quienes estén implicados seriamente en todos los planteamientos educativos, profesionales, sociales y culturales, de tal manera que los monitores, como profesores y animadores están al servicio de este proyecto que no siendo suyo, lo hacen propio en bien de la comunidad para la que trabajan.

En definitiva, los monitores son, sobre todo, animadores rurales, que desde un centro de promoción rural como es la EFA, realizan un modelo de Animación Socio-cultural, es decir, actúan intencionalmente para transformar las actitudes individuales y colectivas mediante la práctica de la pedagogía de la alternancia, en la que se desarrollan toda una serie de actividades profesionales, formativas, culturales y sociales, contando siempre con la participación activa de la población que voluntariamente se implica en un proceso cuyo objetivo general es el desarrollo rural.

## 6. LOS CPR-EFAS, UN MODELO DE DESARROLLO RURAL

La promoción colectiva del medio rural ha sido siempre el fin por el que fueron surgiendo las Escuelas Familiares Agrarias en buena parte de las provincias españolas. Desde el principio quedó clara la idea de **Joaquín Herreros**: *para hacer posible la promoción colectiva del medio rural es necesario primero la promoción personal, y el mejor instrumento es la formación*. Por eso las EFAs como instrumentos de promoción articulan dos estructuras formativas: la formación de los jóvenes en la EFA, siguiendo las características de la pedagogía de la alternancia y la formación del resto de población rural que se vincula a la EFA a través de su participación en los procesos didácticos que hacen posible el desarrollo de la enseñanza aprendizaje o de su propia participación en la Formación Continua y Educación Permanente.

Desde los postulados de la promoción colectiva, a través de los CPR-EFAs, se incide en el desarrollo rural, cuyo modelo de acción no se circunscribe a unas acciones aisladas con unos resultados más o menos aceptables, sino que se trata de un auténtico proceso de desarrollo que se va generando en el seno de una Escuela, pero que va esparciéndose como la semilla por cada uno de los alumnos y sus familias, y por cada uno de los pueblos de donde proceden esas familias. La EFA es, entonces, un centro de promoción rural, que pone el acento en la formación de quienes participan de sus objetivos, pero que no se queda en algo somero, sino que utilizando la pedagogía de la concientización, hace posible que cada persona tome conciencia de su papel transformador de sí mismo y de la comunidad en la que vive.

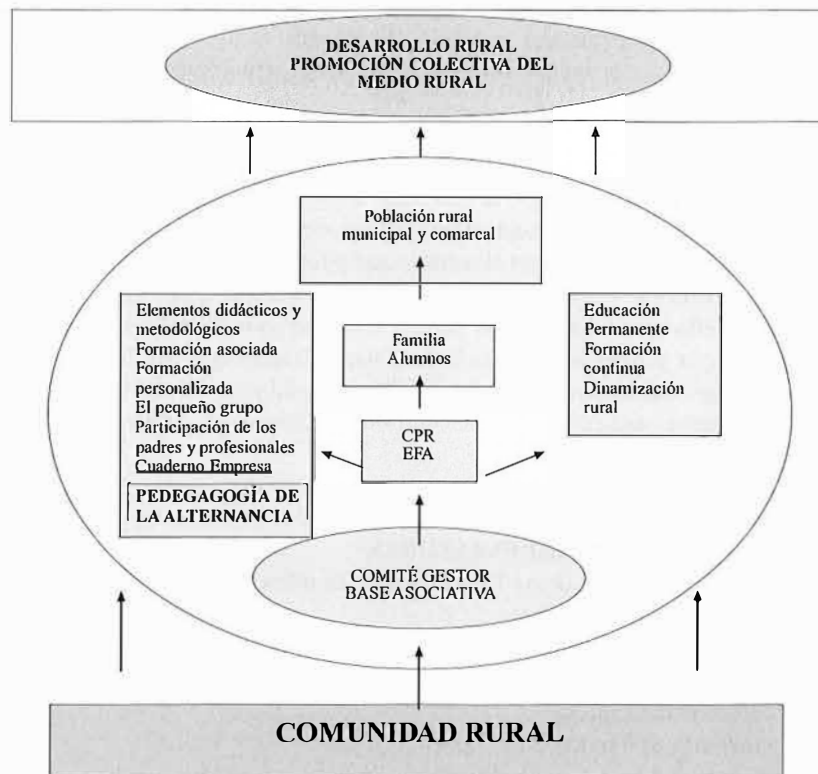
Los postulados o bases que pueden considerarse relevantes en la promoción colectiva de la población del medio rural son los siguientes:



- a) Promoción y desarrollo personal a través de lo educativo, cultural, profesional y social.
- b) Consideración y respeto hacia las diversas particularidades y a la identidad cultural de la comunidad donde se actúa.
- c) Necesidad de que, si no es al principio, lo más pronto posible, la promoción surja desde el propio medio.
- d) Modificación y mejora del medio rural, partiendo siempre del cambio y la mejora personal para llegar a la promoción colectiva.
- e) Necesidad de contar con instrumentos sociales capaces de dinamizar y desarrollar de forma organizada y sistemática a la población rural, a través del asociacionismo cultural, educativo, profesional, etc.; siempre de forma plural, libre y democrática.

El modelo de desarrollo de los CPR-EFAs se plantea desde una base asociativa cuyo objetivo es la formación de toda la población rural a través de un instrumento educativo —la EFA— basado en la pedagogía de la alternancia, la personalización educativa y la utilización de unos procesos didácticos y metodológicos que posibilitan la pedagogía activa, el protagonismo personal y social, así como la continuidad de procesos de Educación Permanente.

#### MODELO DE DESARROLLO DE LOS CPR-EFAs



**José Pellicer**, Director General de la Unión Nacional de Escuelas Familiares Agrarias, explicaba en uno de los documentos institucionales, que los CPR-EFAs tienen un proyecto formativo, mediante el cual se da cumplida respuesta a los fines de la Institución. Este proyecto formativo tiene unos elementos que lo estructuran:

- Un método pedagógico propio: la alternancia formativa.
- Una responsabilidad social compartida: la asociación.
- Un proyecto personal para cada alumno: formación personalizada.

Gracias a estos elementos formativos es posible el desarrollo rural, ya que el proyecto se estructura conforme al modelo de desarrollo que se ha explicado anteriormente. Es decir, se puede observar cómo el proceso de desarrollo camina de lo personal a lo colectivo a través de la interacción directa con el medio, gracias al sistema de alternancia.

Con este sistema, lo primero es el desarrollo personal del sujeto; después, junto a esto, el desarrollo profesional y social; y como consecuencia el desarrollo colectivo. El modelo de desarrollo rural que están poniendo en práctica los CPR-EFAs hace posible lo siguiente:

- a) Se mejora el desarrollo personal, profesional y social de los jóvenes del medio rural.
- b) Se contribuye a la cohesión del tejido asociativo rural.
- c) Se ofrecen respuestas a los problemas agrícolas.
- d) Se potencia y mejora la economía rural.
- e) Se mejoran las estructuras agrarias y la ecología.
- f) Se contribuye a la recuperación y al desarrollo etnológico y cultural de las zonas rurales.
- g) Se mejora el sistema y la calidad de vida.

En definitiva, la pedagogía que se ha venido explicando y que se ha dado en denominar revolucionaria, tiene su fundamento en esa idea un tanto romántica de pensar que cualquier persona que vive en el medio rural puede hacerlo con las mismas posibilidades de desarrollo y con la misma dignidad humana que quien vive en el medio urbano, y para ello hace falta decisión firme y voluntad recia de trabajar por un medio que, aunque ya va perdiendo la desconsideración y desprestigio que ha tenido siempre, sin embargo queda mucho por hacer. Por eso cualquier iniciativa que surge y prende en el medio rural con la idea de contribuir al desarrollo, debiera ser respetada y apoyada especialmente.

#### **LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS:**

**CPR-EFA:** Centro de Promoción Rural-Escuela Familiar Agraria

**MFR:** Maisons Familiales Rurales

**LOGSE:** Ley Orgánica General del Sistema Educativo

**PE:** Plan de Estudio

**CE:** Cuaderno de la Empresa

**CC:** Conclusiones en Común

**VE:** Visita de Estudio

**CT:** Cursos Técnicos  
**TP:** Tertulias Profesionales  
**AG:** Asignaturas Generales  
**ESO:** Enseñanza Secundaria Obligatoria  
**FP:** Formación Profesional

### BIBLIOGRAFÍA

- BORREGO, J., *La pedagogía de la alternancia: un modelo de formación para el desarrollo rural*. Jornadas de Comités Gestores de las Escuelas Familiares Agrarias en Toledo. Año 2001.
- CHARTIER, D., *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Messonance n.º 1. París, 1978.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Formación continua y educación permanente*. Oikos-Tau. Barcelona, 1986.
- Documentos Pedagógicos de los CPR-EFAS.
- GIMONET, J. C., *Psychosociologie des équipes éducatives*. Messonance. París, 1979.
- HERREROS ROBLES, Joaquín, *Los intrínquilos del problema agrario*. Editado por el autor. Madrid, 1973.
- HERREROS ROBLES, Joaquín, *Promoción social en la agricultura*. Magisterio Español y Prensa Española. Colección RTVE, n.º 85. Madrid, 1976.
- HERREROS ROBLES, y otros, *Una experiencia de alternancia educativa. Las Escuelas Familiares Agrarias*. Magisterio Español. Madrid, 1973.
- LACRUZ ALCOCER, L. M., *Entre surcos y pupitres*. Colección Ensayo. Endymión. Madrid, 1997.
- MALGLAIVE, G., *Revue de française de Pédagogie*, n.º 30, 1975.
- MARTINELL GIFRE, Francisco, *Las Escuelas Familiares Agrarias*. Confederación Española de Cajas de Ahorro. Madrid, 1971.
- MARTINELL GIFRE, Francisco, *La juventud del silencio*. Magisterio Español. Madrid, 1974.
- PELLICER, José, *Documentos sobre la Base Institucional y el fundamento legal de las EFAs*, Jornadas de los Comités Gestores de las EFAs. Oretana, Toledo. Año 2001.
- QUINTANA CABANAS, J. M.<sup>a</sup>, *Los ámbitos profesionales de la animación*. Narcea. Madrid, 1993.





## LAS RELACIONES HUMANAS. SUS CONDICIONANTES TEMPERAMENTALES EN LA RELACIÓN ALUMNO/PROFESOR

Azucena CALVO SANZ

Profesora-Tutora del Centro de la UNED de Calatayud

### 1. INTRODUCCIÓN

He elegido este trabajo porque me parece muy interesante el tema que trata y además pienso que es bueno reflexionar los casos que sobre el asunto se pueden dar.

Para el desarrollo del mismo me centraré, en las características de los individuos según el carácter y desde allí, atendiendo a las relaciones existentes entre el carácter de los individuos y su profesión, detallar las posibles dificultades con las que puede encontrarse un maestro en su profesión, así como establecer las relaciones que pueden surgir dentro del aula alumno/profesor. Acabará el trabajo poniendo ejemplos concretos y sacando algunas conclusiones.

En la elaboración del presente trabajo me voy a basar en la teoría explicada en el libro de texto de Pedagogía Social y desde allí y teniendo en cuenta aspectos importantes como la relación alumno/profesor y los problemas de personalidad, plasmar, las dificultades en la relación entre ambos.

Me parece un tema muy interesante y que de alguna manera puede ayudar mucho en el quehacer cotidiano de la labor en el aula, ayuda a conocer a los alumnos, sus actuaciones y su mejora en el comportamiento y en el rendimiento, académico y personal.

En este tema es importante el conocer todo lo que influye en las relaciones que se establecen entre los alumnos y los profesores hasta el punto de que dependiendo de estas relaciones la educación y los resultados van a variar considerablemente.

Los mecanismos de defensa son armas que las personas a veces utilizamos como recurso para las barreras que nos vamos encontrando.

Para el estudio del tema me centraré, en estudiar y conocer los mecanismos de defensa más corrientes, pasar, a hacer la lista de casos reales y desde allí sacar, las incidencias que tienen en la relación alumno/profesor.

Para la realización de este trabajo sobre el carácter, me centraré, fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Descripción de los caracteres
- Relaciones que se pueden establecer entre ellos
- Casos positivos y negativos de estas relaciones
- Conclusiones obtenidas del estudio realizado

Es un tema interesante y muy apropiado en los tiempos que corren en los que

para el estudio de temas como la disciplina escolar y problemas de aprendizaje es necesario conocer con qué sujetos estamos trabajando.

Los ejemplos los basaré, en casos conocidos para mí y obteniendo los resultados a través de entrevistas, conversaciones y observación de conductas.

## 2. DEFINICIÓN DEL TEMA

Para el estudio del tema, haré un breve repaso por las características de los siguientes caracteres:

- Introverso
- Extraverso
- Activo

y desde ellos, ir describiendo su aportación a las relaciones en el aula, principalmente alumno/profesor, y terminaré señalando mecanismos de defensa utilizados tanto por alumnos como por profesores dentro del aula en ambos casos.

### Los caracteres

#### INTROVERTIDO:

Delgado de cuerpo, con miembros finos y delicados, músculos débiles y no aparentes. Tiene poca resistencia física, parece algo indefenso.

Es poco impulsivo, de tendencias instintivas más bien moderadas, poco apremiantes.

En la apariencia física parece transparentarse más el espíritu, todo en ella tiene mayor finura.

Sus manos son delicadas, con dedos largos y estilizados.

Su rostro ovalado, su actitud corporal es de repliegue sobre sí mismo, de vuelta hacia su interioridad.

Necesita dormir más horas que el resto de las personas, sin ser su dormir ni profundo ni total.

Es moderado en los placeres de los sentidos, busca satisfacer unas necesidades que se imponen para conservar la vida y la salud.

Carece bastante de necesidad y actividad sexual, pudiendo llegar a decepcionar a la pareja.

Vive bien solo y no le cuesta trabajo prescindir de su familia.

Suele evitar el ruido, más que reír, sonríe, está a veces inclinado a encerrarse o enclaustrarse y en cuanto al vestir, se arregla más para sí que para los demás.

Se siente aturdido ante el bullicio, su lugar preferido es la soledad, le molesta el trato social como tal, se siente a gusto en compañía de pocos amigos pero sinceros.

Es tímido y reservado y propenso a la disimulación.

Es amable, con voz débil, expresión vacilante, palabras mesuradas y llenas de discreción. Se expresa mejor escribiendo.

No es un hombre de acción, no sabe bien manejar a los demás, suele ser apacible, formal, más o menos torpe en los asuntos prácticos, no sirve para el mundo de la producción y de la actividad material.

**EXTRAVERTIDO:**

Se halla pendiente del objeto.

Se vive de dentro hacia afuera, el sujeto vuelca su actividad personal hacia lo externo.

Es el individuo atento a las cosas, práctico y activo, que anda con soltura y ríe con estrépito, sociable, hablador y simpático.

Es realista, bien adaptado a la vida y al medio, atento a las personas y a los intereses prácticos.

Puede ser obeso o musculoso, rebosando salud por todos los poros, vitalidad y vigor corporal.

Es vehemente, osado, más temperamental, los instintos animales en él se hacen sentir con exigencias.

Sus manos son algo rechonchas, con dedos cortos y poco perfilados, manos fuertes, enérgicas, aptas para la acción.

Tienen mayor necesidad y actividad sexual.

Gusta de la vida y está pegado a ella, siente aversión a la muerte.

Es sociable, comunicativo y hablador, no puede permanecer callado, ha de hacer un comentario, una salida de tono, etc.

No tiene intimidad, suele ser despreocupado, desaprensivo, no concede valor a los detalles.

Es desenvuelto, seguro en medio de sus iguales, sin temor a hablar, actuar.

Se expresa mejor hablando.

**ACTIVO:**

Es de tipo atlético, siente amor a la actividad muscular.

Gusto por el deporte.

Afición a la lucha y a la competición, del tipo que sean.

Agresividad frente a las personas difíciles.

Insensibilidad para el dolor, es consciente, resistente, enérgico, rápido, hábil y dinámico.

Procura amoldar el mundo a sus propios designios: se enfrenta con él con ánimo decidido.

En la práctica se impone, pasa por el mejor, constituye entre los hombres el tipo viril por excelencia.

La *introversión* consiste en vivir de fuera hacia adentro, el sujeto centra su preocupación en sí mismo; es un tipo delicado en su saber y en su hablar, amigo del silencio y de la soledad, de imaginar las cosas más que de hacerlas.

Ser más bien subjetivista, poco apto para desenvolverse en la práctica, atento al reino del espíritu y de las ideas.

- **SOCIABILIDAD:** se siente aturdido en medio del bullicio su lugar preferido es la soledad. Gusta de vivir solo. Le molesta el trato social como tal, se siente a gusto en compañía de pocos amigos pero sinceros. Es amante de la naturaleza, le gusta hacer paseos y excursiones.
- **EL TRATO CON LOS DEMÁS:** es el introvertido tímido, reservado, y propenso a la disimulación.

En general, su físico es endeble, su voz floja, su expresión vacilante, sus palabras mesuradas y llenas de discreción. Se expresa mejor escribiendo. Causan sorpresas.

- **ADAPTACIÓN A LA VIDA:** no es hombre de acción, no sabe bien manejar a los demás, suele ser apacible, formal, más o menos torpe en los asuntos prácticos, no sirve para el mundo de la producción y de la actividad material.

Los problemas de personalidad aparecen cuando los conflictos íntimos de un individuo afectan a su actitud ante la vida o ante los demás, siendo experimentados de un modo habitual y más o menos intenso.

Entendemos por **conflicto**: cuando el sujeto se ve solicitado por dos motivaciones distintas que resultan incompatibles.

Entre los conflictos más comunes pueden darse:

«apetencia-apetencia» / «aversión-aversión».

«apetencia» / «aversión».

Pero centrándonos principalmente en el conflicto en el seno de la personalidad, podemos dar otra visión de conflictos. La personalidad está compuesta por tres niveles, cuando la tendencia de uno de los niveles de la personalidad venga impedida, en su realización, por el hecho de que se opone a otra tendencia de signo contrario surgida del otro nivel, esto es el conflicto.

Una consecuencia clara de la situación conflictiva es la **frustración**, la tendencia que queda impedida o cohibida sufre frustración, y la primera consecuencia de ello es la angustia en el sujeto, el dolor y el sufrimiento.

Por **problemas en la personalidad** entendemos: esas dificultades internas que impiden el equilibrio y el sosiego de la persona. Lo que llamamos **problemas de carácter** se dan en un plano más superficial de la conducta, los de personalidad son más profundos y radicales, provienen de la propia constitución del individuo.

Tienen problemas de personalidad todos los que solemos llamar *neuróticos*, y los que padecen algún complejo de cualquier tipo, los *angustiados*, *insatisfechos*, los que tienen *fobias manías*.

La **envidia** y el **egoísmo** los solemos considerar como meros *defectos del carácter*, en realidad obedecen a motivos hondos en la persona y suponen problemas de personalidad. También manifiesta tenerlo el hombre *cruel*, el *resentido* o el *cobarde*.

Aparecen los problemas de personalidad cuando tenemos problemas no resueltos o mal resueltos. Pueden tener lugar ya desde la infancia, es ya en ella cuando se determina para la persona el esquema fundamental de sus reacciones ante los individuos y las cosas.

Para dar solución a un problema de personalidad hay que buscar hasta encontrar dónde se afincan sus raíces, hay que ir a sus causas, deben tenerse unos conocimientos de psicología profunda.

La frustración desencadena toda una dinámica que tiende a remediar en la personalidad la inadaptación que le ha ocasionado el conflicto: se trata pues de un auténtico «mecanismo de defensa».

Esta defensa no siempre resulta positiva, más bien puede resultar lo contrario, es posible que la autodefensa de la personalidad frente al conflicto tome formas desviadas; la adaptación conseguida, en efecto, a menudo puede ser engañosa e incorrecta.



Hablaré ahora de los mecanismos según el grado de adaptación que consiguen:

- **SUBLIMACIÓN:** si la represión de un impulso exige mucho esfuerzo, resulta más fácil y práctico sustituir tal impulso por algo que no deba ser reprimido, así decimos que se ha operado una sublimación de ese instinto.
- **CONCENTRACIÓN:** es el poder de centrarse en algo excluyendo otros intereses menos apremiantes. La imposibilidad de concentrarse (aproxexia) es un síntoma de enfermedad mental.
- **IDENTIFICACIÓN:** es la adecuación personal con un modelo, hasta el punto de que uno adopta, por mimetismo, las características que corresponden a éste.
- **DESPLAZAMIENTO:** consiste en la sustitución de un acto o un deseo prohibido por otro permitido (parecido al primero).
- **SIMBOLIZACIÓN:** consistente en que de un modo convencional, se toma un objeto en sustitución de otro.
- **FORMACIÓN REACTIVA:** cuando un impulso es cambiado en su opuesto.
- **AISLAMIENTO:** se elabora una forma de conducta que se desgaja del resto de la vida psíquica perdiendo toda carga afectiva.
- **NEGACIÓN:** cuando se prescinde sin más de algo que no se quisiera, se ignora lo que molesta.
- **CONVERSIÓN:** por ella las necesidades subconscientes reprimidas se manifiestan simbólicamente por fenómenos fisiológicos. Los síntomas históricos son producidos por estos mecanismos.
- **RACIONALIZACIÓN:** un impulso se convierte en una idea, un deseo se trueca en un concepto intelectual que desvanece el conflicto que se había planteado.
- **NEGACIÓN POR ACTOS O PALABRAS:** consiste en ejecutar actos o proferir palabras porque se considera que impiden la realización de tendencias personales tenidas por detestables.
- **POSTERGACIÓN:** por ella el sujeto deja algo para más tarde.
- **REPETICIÓN:** es un mecanismo por el que se acude a la reiteración de algo para evitar la posibilidad de tener que hacer frente a algún problema.
- **REPRESIÓN:** elimina lo que molesta sólo de la conciencia.
- **INHIBICIÓN:** se evita la realización de una necesidad desagradable gracias a una oportuna reacción que se suscita en el organismo.
- **PROYECCIÓN:** consiste en que el sujeto transfiere a alguien aquello que lo perturba.
- **REGRESIÓN:** escamotear inconscientemente una dificultad abandonando su actual etapa evolutiva para retornar a un nivel inferior de desarrollo.
- **EVASIÓN:** proceso por el que el sujeto huye de la realidad para instalarse en un ambiente artificial.
- **COMPENSACIÓN:** tiende a calmar el dolor de la frustración con placeres supletorios.
- **AUTOPOSICIÓN:** el sujeto ante el conflicto se vuelve agresivo contra sí mismo.
- **INTROYECCIÓN:** las pulsaciones dirigidas contra otra persona son interiorizadas, de modo que el sujeto las dirige contra sí mismo.

### 3. RELACIONES SEGÚN LOS CARACTERES

Atendiendo a las 6 leyes de la relación caracterológica estableceré las relaciones existentes:

- **DOS PERSONAS DE CARÁCTER INTROVERTIDO:**

Admite pocas excepciones y la incompatibilidad de caracteres a que alude tiene su explicación.

Además de las cualidades propias del carácter introvertido, que gusta de soledad, el introvertido es independiente, nunca se deja dominar por nadie, hace de todo cuestión de amor propio, cuestión de principios, y ceder sería como una claudicación personal interna.

Dos introvertidos suelen ser tozudos en sus actitudes, y extremosos e intransigentes en sus puntos de vista, no hay pues modo de que se entiendan.

Son muy susceptibles, hiriéndose por cualquier cosa, con lo cual los motivos subjetivos de resentimiento surgen a cada momento, por ambas partes.

Con todo esto se ve lo molesta que resulta la convivencia entre introvertidos.

Instintivamente se rehuyen, no se hallan cómodos en compañía.

La convivencia entre introvertidos de una misma familia suele ir salpicada de largos y prolongados silencios, los cuales no excluyen, claro está, el gozo, tal vez profundo de la mutua presencia y compañía.

- **DOS PERSONAS DE CARÁCTER EXTRAVERTIDO:**

Se llevan bien entre sí. Suelen estar reunidos entre sí y departiendo amablemente.

Se entienden bien, la conversación es continua, y por no ser apasionada nunca trae divergencias ni complicaciones.

Tienen ambos de la vida y de las cosas un mismo concepto sencillo y transigente, poseen las mismas costumbres y apetencias, su amistad es estable y placentera.

Le da vida a un extravertido esta amistad. Nunca tienen problema de trato, colaboran como compañeros, siempre llegan a un acuerdo. No se dan extremismos, es menos complicado y en todo es menos comprometido que el introvertido.

- **UN INTROVERTIDO Y UN EXTRAVERTIDO:**

Se entienden muy bien, hacen un buen dúo, esta amistad ha juntado a parejas famosas.

Al introvertido le parece bien la llaneza con que el extravertido habla, la despreocupación y la falta de tensión o de agresividad en lo que dice.

Para un introvertido, este trato es una distensión de mimo.

El extravertido admira la profundidad y agudeza en su amigo, disfruta con sus ocurrencias ingeniosas, sus opiniones desenfadadas, sus críticas acerbas y sus instintos revolucionarios.

Cuando discuten lo hacen siempre desde ángulos diferentes, les interesan cosas dispares.

Son dos personas que se complementan entre sí, juntos forman una sociedad perfecta.

- **DOS PERSONAS ACTIVAS:**

Se llevan muy bien entre sí.

Son dos extravertidos, alegres, optimistas, locuaces y de ideales sencillos.

Discuten porque son agresivos, pero en muchos casos esto ni se les conoce.

Tienen las mismas aficiones y coinciden en formarse una idea de la vida. Hablan en un mismo tono, gustan de idénticos modos de proceder, anhelan lo mismo.

• UN ACTIVO Y UN INTROVERTIDO:

No logran compenetrarse.

Los activos sólo congenian bien entre ellos.

No se rechazan, sino que no se tratan.

El introvertido se siente como acomplejado ante el activo.

El activo se cree superior al introvertido, lo ve desprovisto de cualidades que le den éxito en la vida.

Se forma una distancia infranqueable entre ellos.

• UN ACTIVO Y UN EXTRAVERTIDO:

Pueden llevarse bien, no se da entre ambos resentimiento u oposición.

El extrvertido se ve inferior al activo.

El activo infravalora al extrvertido.

Se entienden pero no en plan de iguales, sino como superior e inferior.

EN LA CLASE:

En todo grupo cada individuo busca desempeñar un papel (rol) según sus características personales y la finalidad del grupo.

Los dos papeles fundamentales que aparecen son los de dirección a cargo del profesor que es el que encamina, guía y dirige al grupo y el de consecución o aceptación que es el desarrollado por los alumnos y que depende de la dirección que se les administre ser de una manera u otra la relación existente en la clase.

En la clase los sistemas de interacción son complejos, pero es fácil apreciar la cantidad existente de la misma.

La interacción se verifica a través de la comunicación, las barreras que la estorban pueden explicar la dificultad de una clase en resolver los problemas internos, en hallar sus normas de comportamiento y en establecer el debido contacto con el maestro.

En las escuelas tradicionales solía haber comunicación en un solo sentido: del maestro hacia el alumno, pero no a la inversa; con lo que se engendraba apatía, temor en los alumnos y privaba al maestro de información sobre el modo como eran captados sus mensajes por los alumnos receptores.

Cuanto más numerosa es la clase, mayor es la dificultad de comunicación en las discusiones conjuntas y menos posibilidades de intervenir tienen los alumnos, disminuyendo con esto su gusto por las discusiones y por el mismo grupo.

La interacción aumenta cuando los alumnos pueden verse entre sí. Los alumnos tímidos hablan más fácilmente si se hallan en primera fila.

La tarea del maestro no consiste en restringir o evitar las comunicaciones, sino en cuidar que se desarrollen normas de comunicación que faciliten la enseñanza y estimulen las buenas relaciones.

También el carácter influye a la hora de elegir una profesión, debemos de tener muy en cuenta nuestras capacidades, nuestros intereses, nuestra forma de ser y nuestra preparación a la hora de elegir. Si bien es cierto todo individuo tiene derecho a elegir una profesión pero indiscutiblemente cada persona debe servir para la profesión para la que se prepara y si no es así nunca hará una buena y auténtica labor.

Ante una profesión concreta se deben tener en cuenta los siguientes aspectos entre otros:

- Que guste
- Que académicamente se sirva para ella
- Que se tengan cualidades para desempeñarla
- Que se posea el carácter adecuado
- Que se esté interesado por ella...

Por ejemplo un maestro debe poseer autoridad y demostrarla moderadamente y atendiendo a las necesidades que vayan surgiendo, un introvertido difícilmente se haría con un grupo difícil de alumnos.

Un maestro ideal sería un extravertido que le gusta la gente, rodearse de ella y estar en su lugar en todo momento de manera que si surge un problema le sepa dar solución y si no se encuentra bien lo pueda disimular, etc.

Todas las personas no servimos para todas las profesiones, pero en mi opinión la de maestro/a hay que tenerla muy en cuenta pues estamos educando a los adultos que formarán el día de mañana la sociedad.

#### **4. LISTADO DE CASOS DE RELACIÓN PROFESOR/ALUMNO**

##### **DESCRIPCIÓN DE DIFERENTES CASOS PRÁCTICOS**

Cada persona es una (ella y sus circunstancias) está claro que en mayor o menor medida siempre nos encontramos en nuestras aulas algún alumno con problemas de personalidad, de comportamiento, de disciplina, o de aprendizaje.

##### **CASO INDIVIDUAL DE UN ALUMNO INADAPTADO A LA ACTIVIDAD ACADÉMICA**

Yo creo por la experiencia, que uno de los más frecuentes es el de inadaptación al entorno, y esto se basa en la educación recibida desde niños e incluso en el trato que los alumnos reciben en casa. Como ejemplo citaré:

- F.D.V: Chico de 16 años de edad, tercero en una lista de cinco hermanos (tres chicos y dos chicas) estudiante 2º de ESO repetidor del curso anterior, con una inteligencia superior a la correspondiente a su edad.

En clase: problemas con sus compañeros y en casa con los padres. Su ideal: parecerse a un tío suyo, hermano de su padre. Siempre al acecho en contra de alumnos y profesores, tajante en sus planteamientos, rebelde en todo momento, responsable rara vez, nunca acepta una palabra de fuera si no te conoce bien, ataca verbalmente a superiores y a sus propios compañeros; ante una amenaza fuerte reacciona un tiempo prudente y vuelve a las andadas. Si te conoce y acepta que hables con él reconoce su situación, hace planteamientos muy maduros para poner en marcha. Una cosa es lo que quiere y otra bien distinta es ponerlo en marcha.

Ahora ha cambiado de centro, viaja mucho pero según él se siente feliz y realizado. Trabaja para pagarse los estudios (aunque luego no estudia). No acepta que se le ofrezca ayuda y la pide en rarísimas ocasiones. Los padres están por la labor, su tío no; pero el alumno vive con su tío bastante mayor que él.

##### **CASO NEGATIVO de relación PROFESOR/ALUMNO:**

Es el caso más claro de un profesor introvertido y un alumno introvertido.

- P.V.: Profesora de lengua, tímida, trabajadora, responsable; quiere imponerse y realmente lo que hace normalmente es tolerar hasta estallar cuando la situación llega a un límite. Es tozuda e intransigente. Esto con algunos alumnos no afecta excesivamente pero la situación se complica si topa con un alumno introvertido como es el caso.
- F.D.: Alumno de 2º de ESO introvertido, tímido agresivo en algunas circunstancias, tozudo e intransigente. La situación es delicada en su relación pues claramente como se ve en la teoría se repelen, no admite el uno nada que venga del otro, se llevan la contraria en todo y por si fuera poco estallan a la vez.

#### CASO POSITIVO DE RELACIÓN PROFESOR/ALUMNO:

Se trata de un caso muy común entre un alumno y un profesor ambos extravertidos.

- J.A.: Profesor de lengua extravertido, amable, simpático, responsable, sociable, acepta a los demás. No suele tener problemas de relación y es bastante moderado en sus actuaciones.
- T.T.: Extravertido, simpático, amable, sociable, responsable a medias, acepta las reprimendas si son justas pero hace caso a las mismas sólo en ocasiones. Alumno de 2º de Bachillerato humanístico de LOGSE.

La relación entre ambos es excelente, cordial y sincera aceptan al otro y atienden sus demandas, se respetan y valora cada uno las cualidades del otro.

En el trabajo se nota la buena relación y en la vida social también. No disimulan su admiración hacia el otro, su actividad o su franqueza.

Al menos en mi experiencia y a mi alrededor no hay gran número de maestros en esta situación, pero a lo largo de los años siempre se encuentra a alguien como el ejemplo que voy a explicar:

#### CASO INDIVIDUAL DE UN PROFESOR:

- P.V.: Mujer, de 32 años, profesora de lengua en un Instituto, profesora interina desde los 27 años, es una gran compañera, prudente activa, serena, eficaz, responsable pero con grandes dificultades en el aula con los alumnos, tolerante, sin reprender a los alumnos y de golpe y porrazo un grito y una furia y un fulminante golpe de autoridad que desconcierta a todos los alumnos y nunca se soluciona el problema de la disciplina y el orden en el aula. El problema se agrava porque los alumnos sabiendo de esta realidad no facilitan la solución sino más bien la estropean llegando a provocar y a acabar con la paciencia de cualquiera.

#### CASOS EN LOS QUE LOS MECANISMOS DE DEFENSA INCIDEN EN LA RELACIÓN:

Centrándome en el mundo de la relación alumno/profesor creo que la lista más idónea sería:

##### • ALUMNOS:

\*\* A.A.: Chica de 15 años de edad cursa 3º de E.S.O. y normalmente ante un problema toma el mecanismo: EVASIÓN, huye de la realidad, creándose un mundo artificial.

\*\* J.B.: Chico de 16 años estudiante de 4º de E.S.O., ante muchas situaciones actúa con: POSTERGACION, ante un problema o situación concreta, la aplaza.

\*\* E.S.: Chico de 15 años de edad, cursa 3º de E.S.O. y es repetidor de curso, normalmente utiliza: REPETICIÓN, reitera una cuestión para no hacerse cargo de la situación.

\*\* J.T.: Chica de 15 años de edad, estudiante de 4º de E.S.O. con asignaturas pendientes actúa con: AUTOPOSESIÓN, volviéndose contra sí ante las dificultades o conflictos.

\*\* T.T.: Chico de 17 años abandonó los estudios y en la actualidad en muchos momentos actúa con: INTROYECCIÓN, volviendo las pulsaciones dirigidas a otras personas hacia él mismo.

#### PROFESORES:

Ante las observaciones realizadas querría resaltar aunque pocas, las más curiosas y repetidas:

\*\* A.A.: Profesor de matemáticas en algunas ocasiones actúa con: CONCEN-TRACIÓN, centrándose en una tarea excluyendo otros intereses menos apremiantes.

\*\* P.V.: Profesora de Lengua y actúa con: NEGACIÓN todo lo que le molesta se retira, se olvida.

\*\* C.M.: Profesora de C. Sociales, casada y tiene dos hijos actúa con: AISLA-MIENTO elaborando una forma de conducta que se desgaja del resto de la vida psí- quica, perdiendo toda carga afectiva.

## 5. DIFICULTADES QUE NOS ENCONTRAMOS

Está claro que los problemas de personalidad de una forma u otra marcan a la gente y esto se traduce en su comportamiento hacia sí mismo y hacia los demás.

Los problemas como el *no satisfacer una necesidad*, la *falta de seguridad*, el *sentido del fracaso*, las *inadaptaciones*, la *imposibilidad de atenerse a las normas*, etc., además de ser problemas personales se traducen en comportamientos no aconsejables y que dificultan las relaciones entre iguales y a la vez las relaciones que ahora son objeto de estudio: alumno/profesor.

Todos los problemas de personalidad influyen en el comportamiento de los alumnos de tal forma que una persona con estos problemas tiene dificultades de relación, de adaptación al medio en el que se halla, de aceptación de sí misma y de los demás, de superación de las dificultades, se convierte en una persona frustrada, débil, angustiada, triste y sufre muchísimo.

#### PROBLEMAS Y DIFICULTADES QUE NOS PODEMOS ENCONTRAR:

- Una de las dificultades primeras con las que un maestro introvertido se encontraría es la dificultad de *adaptación*, debería adaptarse haciendo uso adecuado de los propios recursos que posee.
- Otra dificultad sería la de enfrentarse día a día a un aula llena de alumnos con *características concretas* y las *propias dificultades de la edad*.
- También debería superar el *enfrentamiento* con los alumnos.
- El *imponerse e imponer orden* sería otra dificultad.
- La *propia inserción* en el grupo de compañeros.
- También se deberían destacar las *características personales*:
  - de aspecto físico,

- de presencia,
- la forma de hablar,
- la forma de actuar.

- La *forma de expresarse*, pues el introvertido se explica mejor por escrito y el maestro se enfrenta continuamente al público y a hablar.

Las causas que producen esta situación son muy variadas pero desde luego mucho depende de las circunstancias que rodean a la persona en su infancia y niñez, situaciones personales, familiares o de entorno. Estos problemas se acumulan y a lo largo de la vida de la persona van saliendo fuera uno detrás de otro creando situaciones de verdadero conflicto en el aula.

Normalmente un alumno con este tipo de dificultades suele tener respuestas de estar siempre a la defensiva porque pueda ocurrir, crear mecanismos de defensa que lo vayan protegiendo; cayendo en el aislarse y ello sería terrible para el propio alumno.

En las relaciones humanas dentro del aula entre alumnos/profesores al igual que en la mayoría de las relaciones cuando se alcanza un verdadero equilibrio entre ambas partes, la relación es fructífera, pero cuando por una de las dos falla, el desequilibrio y estallido es total, llegando a verdaderos conflictos si no se pone remedio a la situación.

Normalmente las conductas de los alumnos de utilizar mecanismos pueden pasar en ocasiones más desapercibidas porque llegan de alguna forma a evadirse de la situación y permanecen en el sitio como uno más, en cuanto a conducta, lógicamente en lo que se refiere a rendimiento escolar, participación, entendimiento, etc., son nulos, se convierten en auténticos muebles. Esto perturba la clase, el desarrollo de las asignaturas y como es lógico las relaciones tanto a nivel alumno/alumno, cuanto a nivel alumno/profesor.

Desde luego, a mí personalmente, en la mayoría de los casos me preocupa más el comportamiento del profesor, quien de manera activa debe en todo momento salvar la situación, seguir la clase, motivar y guiar a los alumnos, ver su rendimiento, atender a la diversidad, lograr la educación de los alumnos que tiene delante; todo esto es imposible si el profesor actúa con mecanismos de defensa pues de alguna forma contribuye a crear barreras entre él y los alumnos y así entorpecer de manera clara la relación alumno/profesor.

No menos importante es el comportamiento del alumno, puesto que éste influye de manera determinante para el desarrollo de la clase. No podemos pretender pasar por alto las diferentes interrupciones de la clase debido a que los alumnos hagan cosas como:

- No traer material.
- Hablar en clase constantemente.
- Llamar la atención del profesorado.
- Comer chicle.
- Etc.

Cosas ante las que hay que actuar de inmediato y además siguiendo criterios comunes a nivel de centro y siguiendo las directrices presentadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios (en ocasiones a través de la Comisión de Disciplina).

Todos los mecanismos de defensa ayudan a no afrontar los problemas o situaciones conflictivas que nos encontramos, con ellos retrasamos el hacer frente a los problemas pero de ninguna forma los solucionamos.

Todos no son tampoco igual de malos pero una cosa sí que está clara y es que los problemas entre todos los implicados se deben afrontar claramente y desde el principio pues si se coge a tiempo muchas soluciones serán válidas, mientras que si se llega tarde ninguna servirá probablemente.

## 6. CONCLUSIONES

Pienso que el tema en sí y la realización del presente trabajo contribuyen de manera activa para la reflexión del tema y dar la propuesta de que cada cual a la hora de elegir una profesión, la elija de verdad atendiendo a todos los aspectos que lleva consigo dicha profesión.

Es una realidad importante el saber que cada cual es como es pero de cualquier forma se debe aceptar uno a sí mismo y a los que le rodean.

La vida exige y tenemos que estar a la altura de las circunstancias.

El estudio de este tema a todos los educadores y gente que tratamos con los niños y jóvenes nos ayuda a tener en cuenta todos los factores que pueden influir en el trato con ellos, en su educación y en su preparación para la vida futura.

Es un tema muy interesante y a tener en cuenta en muchos momentos de la vida cotidiana. Hoy ya viene siendo objeto de diferentes seminarios, grupos de trabajo e incluso congresos, en los que vamos dando pautas de trabajo y seguimiento de casos que crean conflicto en el aula por diferentes causas.

Entre las posibles soluciones del problema nos encontramos:

- Elaboración y revisión de los Reglamentos de Régimen Interior.
- Puesta en marcha de una buena Comisión de Convivencia.
- Establecer la figura de Mediador de conflictos.
- Diseñar un buen Plan de Convivencia, llevarlo a la práctica y revisarlo anualmente.
- Ser rigurosos en la ejecución del Plan.
- Poseer criterios comunes en el centro a la hora de actuar desde: los profesores, los tutores, los instructores y Jefatura de Estudios.

Es un tema de reflexión que queda abierto a la investigación de comportamientos dentro y fuera del aula (ya hay centros que tienen registrado en su Reglamento el actuar cuando los conflictos tienen lugar fuera del centro).

Es un tema muy extenso, pero me parece que la idea queda clara, una persona que no se enfrenta a la realidad, la esquivo y acaba por cualquier camino elegido fracasando.

Como todos los trabajos de estos temas son abiertos a la reflexión de cada cual y esto es muy valioso e importante para potenciar las relaciones entre unos y otros.

Una cosa hemos de tener clara es que los mecanismos de defensa retrasan el problema pero no lo solucionan.

Es un tema interesante a tener en cuenta tanto para elegir a las amistades cuanto para poner de nuestra parte para así mejorar las relaciones ya existentes.

En la educación del individuo debemos tener muy en cuenta estos aspectos y así ayudaremos a los individuos a su preparación para la vida que les va a tocar vivir.

Me ha gustado bastante este trabajo y he observado y aprendido aspectos que prácticamente desconocía.



## **7. BIBLIOGRAFÍA**

COLL, C., *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, Ed. Barcanova.

COLL, C., *Psicología y currículum*, Ed. Narcea.

QUINTANA CABANAS, J. M., *Pedagogía psicológica: la educación del carácter y de la personalidad*, Ed. Dykinson.

QUINTANA CABANAS, J. M., *Pedagogía social*, Ed. Dykinson.

VV. AA.: *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*, Ed. Paidós.

VEGA, J. L., *Psicología de la Educación*, Anaya: Diccionario de CC. de la Educación.





## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y EL EQUIPO DIRECTIVO DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Luis SOLER NAGES

Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión de Caspe

### I. INTRODUCCIÓN

En estos momentos en los que se cuestiona con tal vehemencia la compatibilidad del principio de comprensividad con la atención a la diversidad, y se recurre a discursos economicistas que determinan el éxito de una Reforma en razón al grado de inversión que se establece, mi planteamiento va a ir más allá. Sin negar una parte de razón a la tesis anterior, quiero presentar una experiencia práctica que demuestra que en ocasiones no es tan importante los recursos de que se disponga como del uso y la rentabilidad que de ellos se extraiga.

La atención a la diversidad la podemos abordar desde muy diferentes prismas, dependiendo de nuestra propia «filosofía» de la educación, que indudablemente debe ser compartida por el resto de los miembros de la comunidad educativa, al menos si queremos contar con mayores garantías de éxito. Filosofía que pasa por la aceptación previa de que todos somos diferentes y que la atención a la diversidad afecta por esa misma razón a todos. Y aún diría más, esa diferenciación acoge también a la propia diversidad de centros que hace que cualquier experiencia deba valorarse en razón al contexto en el que se realiza. Con frecuencia hemos oído y comprobado que no hay dos centros educativos iguales, como no hay dos aulas iguales y que los alumnos del mismo grupo-aula son también diferentes. Esta afirmación podría constituir un buen punto de partida para abordar el tema de la diversidad.

Que los centros son diferentes es una realidad difícilmente cuestionable. Cada centro constituye un contexto singular con una cierta tradición educativa y una dinámica propia de funcionamiento que afectan a todos los miembros de la comunidad escolar. Esto lleva a darle una gran importancia a los factores de localización espacial. Existen diferencias entre centros en núcleos urbanos y centros rurales, y entre distintos centros urbanos en función de su ubicación. No es ahora el momento para realizar un estudio sociológico en profundidad pero salta a la vista que los centros no son ajenos a la estructura económica, social y profesional de la propia sociedad y a la proyección en el espacio de sus desequilibrios y desigualdades.

La diversidad es lo habitual, y hay que verla como un hecho positivo, ya que desde ella misma podemos enriquecernos con sus aportaciones, siempre y cuando nos «aprovechemos» de esta situación y sepamos hacer una lectura «a favor» de su dis-

curso. Pero esto exige una actitud favorecedora hacia la superación de unos retos que la propia diversidad nos va a plantear.

Otra cosa bien distinta es la desigualdad, tanto de oportunidades, como en el acceso, en el tratamiento educativo o en la propia igualdad de resultados. Ésta es una realidad negativa, algo que debe ponerse dentro de nuestros retos a superar, desde las actuaciones más concretas de aula hasta las más estructurales y de gobierno.

Con todo ello, podemos plantearnos las respuestas escolares, en general, desde dos enfoques claramente diferenciados:

- Un marco selectivo, en el que la capacidad y la actitud-competitividad son las claves para el éxito escolar. La diversidad es vista como jerarquía, y como relación entre lo «normal» y lo «problemático». Aquí se evalúan resultados y no procesos, y si no se ajustan a las exigencias se rechazan.
- Un marco compensatorio, en el que se reconoce la existencia de alumno «ordinario», y con ello, el de alumnos de «diversidad por arriba» y de «diversidad por abajo». Se plantean agrupamientos flexibles, actividades de apoyo-refuerzo, tutoría personalizada, y cursos complementarios.

Desde estos u otros planteamientos, cada uno de nosotros, «contaminados» si cabe por la corriente ideológica que nos resulte afín, planteamos una posible alternativa a la atención a la diversidad. Lo importante es ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del estudiante. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades, sino que incluso las aumente. Como se comenta en el XVIII encuentro estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) celebrado en Gandía en 1999, «bajo un lenguaje presuntamente progresista, los términos diversidad, atención a las necesidades especiales, etc., enmascaran situaciones de desigualdad y actuaciones segregadoras».

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículum y la innegable diversidad del alumnado a quien va dirigido.

Esta viene a ser la idea de partida que desde el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo, como verdaderos agentes dinamizadores que deben ser de la práctica educativa, hemos querido transmitir al resto de profesorado en la idea de «corresponsabilizarnos» todos en la atención a la diversidad. Se trata de estudiar entre todos una posible respuesta a la dualidad comprensividad-diversidad, que venga a sumarse a las medidas para tal fin establecidas. Con esta finalidad, y desde una fundamentación teórica se procede a su realización práctica.

## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La diversidad de los alumnos es hoy entendida en términos de «necesidades educativas» o en determinados casos «necesidades educativas especiales», conceptos que remiten a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que todos los alumnos o alguno de ellos precisan a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación. Es el caso también de aquellos alumnos muy dotados en determinadas áreas

que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos generales establecidos, y que igualmente necesitan una respuesta educativa que le permita progresar de acuerdo con sus capacidades. Por tanto el concepto de diversidad remite a la necesidad de la escuela a ayudar a cada alumno a desarrollarse al máximo dentro de sus capacidades y límites personales.

Posiblemente diversidad y desigualdad sean dos caras de una misma moneda. Su reconocimiento y tratamiento es la clave que sostiene, para bien o para mal, todo el edificio cimentado en la universalidad, obligatoriedad y comprensividad de la etapa secundaria (MRP, 1999). La escuela, por sí misma, como se analiza en el mencionado encuentro de MRP no puede resolver un problema que tiene raíces profundas fuera de ella, ancladas en las diferencias socioeconómicas, de género, culturales... Lo importante es reconocer que la diversidad existe y actuar en consecuencia, favoreciendo lo que tiene de positivo y actuando contra ella siempre que suponga discriminación.

Partiendo de esta premisa se proponen (MRP, 1999) tres grandes líneas de reflexión y debate desde la visión de la diversidad en educación secundaria:

1. La superación de los procesos selectivos que subyacen en numerosas intervenciones educativas.
2. El fomento del carácter colectivo en los centros.
3. La selección cultural y el establecimiento de lo básico en el currículum.

Desde este planteamiento, como ya vengo insistiendo, hay que tener claro que es el centro quien tiene la responsabilidad de definir y afrontar las necesidades educativas de su alumnado, explicitando y concretando la opción que asume, registrándose a la vez los períodos de revisión establecidos, así como las conclusiones que de ellas se extraiga.

Por otro lado, cualquier medida de agrupamiento, como es el caso de la experiencia que presento, debe definirse claramente la finalidad que se persigue con él, ajustándose a la realidad del alumnado y del centro, lo que determinará en parte los criterios de selección de los mismos. Se trata, en definitiva, de establecer proyectos coherentes asumidos y compartidos por los equipos.

Por su parte, Muñoz y Maruny (1993) señalan como ejes-clave de la respuesta escolar para una educación en la diversidad los siguientes aspectos:

1. La educación en la diversidad requiere considerar a la totalidad del alumnado.
2. Las programaciones ordinarias de las áreas curriculares son una clave decisiva de la respuesta escolar a la diversidad.
3. El criterio de agrupamiento regular del alumnado facilitador de la educación en la diversidad es el de la composición heterogénea de los grupos en género, intereses, ritmos, capacidades, valores culturales, etc.
4. La gestión de la diversidad de procesos de aprendizaje por el profesorado individual es prácticamente inviable.
5. Los recursos específicos de carácter compensatorio dirigidos al alumnado con necesidades especiales deberían estar estrechamente articulados con el conjunto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
6. La evaluación cualitativa del alumnado centrada en el propio proceso es el tipo de evaluación más ajustada a la educación en la diversidad.

En definitiva, toda teoría pedagógica y curricular está orientada a ese quehacer práctico que se concreta en la actividad docente del profesor y en la actividad de aprendizaje llevada a cabo por el alumno. Como indica Gimeno (1988), «el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas...». Sin embargo, este «microsistema» se halla inmerso en otro sistema más amplio como es el Centro educativo. Sólo desde él tiene sentido abordar la atención a la diversidad, como una estrategia compartida por toda la comunidad educativa.

Ninguna medida de atención a la diversidad enfocada de manera aislada tiene la suficiente fuerza como para obtener el éxito deseado. Se precisa una «asunción» por todos los miembros del Centro con el fin de que exista una corresponsabilidad compartida que ayude a su definición y puesta en marcha.

Pero aún hay que añadir otro punto más, referido a la actitud a tomar frente a las medidas de atención a la diversidad. Cualesquiera que podamos llevar a la práctica éstas han de decidirse para objetivos concretos, revisables y cambiables. Se trata de evitar la rutina e ir hacia una actitud flexible que se corresponda con las necesidades de cada alumnado en el momento y lugar determinado. Además, ha de mantenerse el grupo ordinario como lugar de referencia, y, en todo caso, definir con mucho cuidado sus excepciones o alteraciones.

Por otra parte, en el mencionado encuentro de MR. se insiste en la idea de que el aprendizaje es siempre posible y que éste se genera en contextos de comunicación y participación. A la vez aportan una serie de ideas para la reflexión muy importantes de cara a la actitud hacia la atención a la diversidad, y que se pueden concretar en las siguientes:

1. Es necesario ir sustituyendo la idea de «enseñanza» (unidireccional) por «aprendizaje» (multidireccional). Para que haya avance, debe hacer comunicación entre las personas implicadas (entre el alumnado, de éste con los adultos...).
2. Hay que hacer frente a la resignación de que la cuarta parte o más de la población no va a conseguir nada. No podemos anticipar el fracaso, hay que mantener expectativas elevadas —entre otras razones porque éstas elevarán nuestra actitud positiva y mantendrán nuestro esfuerzo, a la vez de que favorecerán la situación motivacional en el grupo—.
3. La actuación basada solamente en la idea de compensar carencias es limitada. Hay que compensar deficiencias mediante mayores dotaciones, pero el progreso en el aprendizaje debe partir de potenciar las habilidades que ya se tienen (valorándolas previamente y dándolas cabida en el proceso escolar) con objetivos no restrictivos de antemano.
4. Complementariamente, hemos de asegurar el desarrollo de habilidades en lo que resulta imprescindible para integrarse socialmente y para ser competente en los diferentes ámbitos del presente y del futuro. Son imprescindibles la sociabilidad y la autoestima, pero han de incluirse en un proceso de aprendizaje en todos los ámbitos.
5. Es necesaria una «red social» para el aprendizaje en los centros (y una red de grupos de renovación para los profesionales).

Este último punto que se aporta en el trabajo de los M.R.P. lo considero muy importante para facilitar la interrelación de los profesionales y el intercambio de experiencias entre todos los miembros afines al mundo educativo que inciden en el desarrollo integral del alumno.

### **II.1. El Departamento de Orientación como coordinador de las medidas de atención a la diversidad**

Todo profesor debe conseguir que su labor educativa vaya más allá de la mera instrucción o transmisión de conocimientos convirtiéndose en educador y orientador de sus propios alumnos. Las tareas educativas —es decir, contribuir al desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje— no corresponde en exclusiva a un solo profesor —el tutor—, sino que tienen que ser asumidas por todo el equipo de profesores. Acción educativa y acción tutorial llegan a un claro acercamiento e identificación. Y en esa aceptación de corresponsabilidad, el Departamento de Orientación tiene que asumir el objetivo principal de dinamizar la acción de todo el centro educativo.

La respuesta a la diversidad ha tendido a considerarse por parte de los profesores como un problema que desborda sus posibilidades y funciones y que exige la presencia de nuevos profesionales en los centros escolares. Esta perspectiva se ha visto reforzada cuando la escuela ha ido dando entrada a alumnos con problemas serios de aprendizaje o con necesidades educativas especiales en general. La extensión de la obligatoriedad unida a la variación en la filosofía educativa de la LOGSE con respecto a sistemas educativos anteriores, llevan a «agravar» tal situación.

La opción por un currículum abierto deja un mayor número de decisiones en manos de los docentes, en tanto se considera que la toma de decisiones curriculares es un rasgo fundamental de su quehacer.

La prolongación de la enseñanza obligatoria durante dos años aumenta la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. El asesoramiento acerca de la respuesta a esta diversidad, a través de las adaptaciones curriculares y de estrategias de individualización de la enseñanza en general, es sin duda una de las funciones que más peso adquiere en los centros escolares. Función que se ve incrementada asimismo por el aumento progresivo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

Con todo ello, el Departamento de Orientación se erige como elemento básico de coordinación en la Atención a la Diversidad, desde los siguientes puntos de referencia:

1. Desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC).  
En relación con todo lo ya planteado, el Departamento de Orientación debe asesorar sobre algunos aspectos como los siguientes:
  - Las opciones educativas básicas.
  - La colaboración de los distintos colectivos que intervienen en la educación.
  - La estructura organizativa.
  - Los objetivos generales.
2. A través del Proyecto Curricular y de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).

El jefe del Departamento de Orientación participa en la CCP, donde se deben contextualizar y debatir todas aquellas decisiones relacionadas con la dirección pedagógica y el Proyecto Curricular de Centro, y en donde el DO debe tomar un papel importante, especialmente en lo que afecta a la diversidad como pueden ser las siguientes:

- Principios psicopedagógicos y metodológicos que impregnan la labor educativa, asumidos como Centro.
  - «Evaluación Cero», como punto de partida necesario para adaptar programaciones y realizar las primeras atenciones a alumnos, agrupamientos flexibles, apoyos y refuerzos...
  - Criterios para elaborar el Plan de Acción Tutorial.
  - Criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares.
  - Plan de Orientación Académica y Profesional.
  - Criterios de promoción.
  - Criterios de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.
  - Organización de recursos personales y materiales para ACNEEs.
  - Propuestas de asignaturas optativas.
3. Facilitando la labor orientadora de profesores y tutores.  
Se trata de apoyar en la puesta en práctica de una enseñanza adaptada a las características del alumnado, e intervenir directamente con aquellos que requieran apoyos específicos, por un lado, y coordinar una acción tutorial eficaz, desarrollando programas de información y orientación académica y profesional que posibiliten la toma de decisiones del alumnado.
4. Colaborando en la realización de Adaptaciones Curriculares. Se trata de ir en la línea de que las adaptaciones curriculares son una medida de actuación ordinaria que afecta a todo el alumnado desde el principio de que todos somos diversos. Las adaptaciones curriculares no deben pensarse únicamente para el alumno que no alcanza los objetivos sino que también son objeto de adaptación los que superan estos objetivos y necesitan de una atención diferenciada en su proceso de aprendizaje.  
El currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, con un planteamiento abierto y flexible, permite adaptaciones que pueden concretarse de diferentes maneras en los proyectos curriculares de centro y, en último término, en las programaciones que los profesores llevan a cabo en sus departamentos y aulas.
5. Apoyando a los alumnos con necesidades educativas especiales.
6. Asegurando la oferta y aplicación de los programas de Diversificación Curricular.
7. Orientando hacia otras alternativas de evaluación que respondan a la atención a la diversidad.  
Desde esta idea, se trata de replantearse y considerar el concepto de la evaluación desde los siguientes aspectos<sup>2</sup>:
- Que ya no es válido un criterio uniforme de evaluación.
  - Que lo que hay que evaluar en sí es lo que el alumno ha aprendido significativamente, con lo que ello supone de desarrollo personal.



- Que, como se plantea en el Nuevo Sistema Educativo, la evaluación ha de ser una evaluación de capacidades, y no de saberes.
- Que, no sólo hay que evaluar el resultado, sino todo el proceso, es decir, la situación inicial, las actividades propuestas a lo largo del proceso para optimizar esa situación inicial, la función del profesor, etc.
- Que, si se evalúa, no se hace para etiquetar al alumno, sino para tener elementos de juicio rigurosos a la hora de «tomar decisiones» sobre la manera de continuar el proceso educativo.

Cabe añadir también otras consideraciones, reseñadas por parte del MEC, como son las siguientes:

- Se ha de dar una continuidad en las pautas de evaluación.
- La evaluación debe formar parte de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, y como tal, se ha de implicar realmente al alumno.
- Hay que tener en cuenta la función de regulación y orientación de la actividad educativa.
- Se ha de enseñar al alumno a autoevaluarse.
- Hay que tener en cuenta el conjunto de conocimientos previos.
- Considerar el intercambio frecuente de información con el niño y sus padres, como recurso necesario para la propia evaluación.
- Atender a la evaluación del proceso educativo como proceso dinámico y cualitativo de observación, análisis, comprensión, regulación e intercambio de información.
- Diferenciar cuidadosamente la evaluación de los aprendizajes y procesos educativos, de la valoración global del alumno como tal.

### III. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que presento ha sido llevada a cabo en un IES de tres vías que cuenta con un departamento de orientación formado por el psicopedagogo, los tres profesores de ámbito, dos profesores de Pedagogía Terapéutica y los dos profesores de Garantía Social (el profesor de formación básica está «compartido» con otro centro).

Desde este planteamiento inicial y en correspondencia a la filosofía educativa de partida, brevemente descrita, se pone en marcha la experiencia que voy a desarrollar.

Hay que decir que el Centro en estos últimos años ya ha ido tomando diferentes iniciativas a favor de la atención a la diversidad, en correspondencia a los enfoques propuestos desde la «antesala» de la LOGSE. Así por ejemplo, en el curso 1999/2000 desde una coordinación interdepartamental Matemáticas/Orientación, se lleva a cabo la posibilidad de trabajo en diversos grados de rendimiento dentro de un mismo nivel educativo, con el «simple» planteamiento de organizar la distribución horaria de los grupos haciendo coincidir sesiones de matemáticas en el mismo día y a la misma hora, de forma que pudiera haber «transvase» de alumnos de un grupo a otro en razón a su progreso y ritmo de aprendizaje, siempre desde un talante claramente flexible que no rompa el carácter comprensivo de la Ley.

Como se puede ver, esta experiencia responde a la idea ya señalada de que la atención a la diversidad tiene sentido si desde la dinamización del Departamento de

Orientación surge posteriormente la iniciativa y el apoyo del Equipo Directivo como verdaderos catalizadores de la atención a la diversidad.

En estos últimos años en las diferentes reuniones de Equipos Docentes el profesorado muestra su malestar a la hora de llevar adelante la propuesta de alumnos para los Programas de Diversificación Curricular<sup>3</sup> y de Garantía Social<sup>4</sup>, puesto que se observa cómo algunos de ellos que reúnen los criterios marcados por el centro para su ingreso no pueden hacerlo debido a la edad (16 años). Esto hace, según el estudio de seguimiento, que parte del alumnado abandone, si no de manera real sí al menos en sus propias declaraciones de intenciones, entrando así a formar parte de la lista de los mal denominados «objetores escolares»<sup>5</sup>. Esta situación nos ha venido preocupando de manera notable al equipo de profesores porque en realidad consideramos que es ésta, verdaderamente, la situación tan difundida de «fracaso escolar»<sup>6</sup>. No cabe la menor duda de que había que estudiar otra medida «puente» entre el grupo ordinario y el resto de alternativas de atención a la diversidad.

En ese mismo curso 99/00 el Psicopedagogo y el Jefe de Estudios del Centro asistimos a una sesión formativa por parte del Servicio de Inspección Técnica, en la que se nos plantean diversas formas de atención a la diversidad, y entre las que se encuentra la que posteriormente desarrollamos, las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE).

Con este punto de arranque, el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo del Centro llevamos a cabo unas sesiones de trabajo con el fin de estudiar la viabilidad de tal medida organizativa. Al ver que sus posibilidades y resultados podían ser positivos se acuerda iniciar el proceso, que viene marcado por los siguientes apartados:

1. Sesiones de reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica para explicar esta medida de atención a la diversidad, con el fin de que se debata en cada uno de los departamentos didácticos.

En este sentido, tomando como referencia el propio documento, el jefe del Departamento de Orientación explica al resto de los jefes de los departamentos didácticos las siguientes cuestiones:

- a) Objetivo de la medida.

Tal y como recoge en el documento, es el de «ofrecer una ESO adaptada para determinados alumnos que por sus condiciones de adaptación escolar, personal y de aprendizaje no pueden ubicarse dentro de las medidas ordinarias de atención a la diversidad». Por nuestra parte se trata de dar respuesta a aquellos alumnos que, por motivo de edad, no pueden entrar a formar parte de los Programas ya establecidos como son los de Diversificación Curricular o Garantía Social, intentando de esta forma organizar un «curso puente» de acceso a los mismos, intentando fundamentalmente que esta vía les conduzca al grupo de diversificación curricular.

En la Secundaria Obligatoria podemos apreciar cómo la diversidad se concreta no únicamente en relación al ritmo de aprendizaje, y en los conocimientos iniciales que el alumno posee para interpretar la nueva información que le presenta el profesor, sino también, en las formas y estrategias de que éste dispone para llevar a cabo un determinado aprendizaje en diferentes situaciones, con contenidos escolares diversos y, asimismo, en las

habilidades sociales que le permiten participar en una situación educativa y aprovecharse de ella de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Conforme sigue avanzando la etapa, se van incorporando nuevos elementos de diferenciación entre el alumnado.

b) Alumnado.

En razón al contexto y a las indicaciones generales, esta medida de atención a la diversidad está pensada para alumnos de 2.º o 3.º de ESO que tienen quince años o que los cumplen en el año en que se inicia el programa. El «perfil» de este alumnado viene definido por alguna de las siguientes variables:

- Retraso escolar acumulado que dificulte seguir el ritmo habitual con su grupo de referencia.
- Comportamiento atípico en el aula.
- Una notable falta de interés por seguir escolarizado.
- Intereses más centrados en aspectos prácticos y preprofesionales.

c) Acceso del alumnado.

La selección del alumnado seguirá los siguientes cauces:

- Propuesta del Equipo Docente.
- Evaluación psicopedagógica en la que se recoja el nivel de competencia curricular en las áreas implicadas en los ámbitos de trabajo.
- Aceptación por parte del alumno y sus padres.
- Autorización expresa de la Inspección de Educación.

d) Formación del grupo.

Un máximo de 15 alumnos que pertenecen a un grupo de referencia y con el que llevarán a cabo alguna de las áreas, entre ellas la Educación Física. Por nuestra parte no fijamos un número mínimo, si bien el servicio de inspección lo determina en diez.

e) Organización del currículum.

En primer lugar hay que insistir en la idea de que el desarrollo curricular va a estar en razón al punto de partida del alumnado. No todos se encuentran en el mismo punto de salida, ni todos tienen que llegar al mismo final. Lo importante no está tanto en el nivel a alcanzar como en el proceso seguido para su desarrollo curricular.

En nuestro caso y en razón al objetivo del programa el contenido curricular viene definido por la siguiente distribución:

- 5 h. del ámbito lingüístico y social.
- 5 h. del ámbito científico/técnico.
- 12 h. del área práctica.
- 1 h. de inglés.
- 1 h. de informática.
- 1 h. de religión/AE.
- Resto horario del ámbito dinámico y artístico con el grupo de referencia.

f) Profesorado.

Contando con los recursos humanos disponibles, el peso fundamental del programa lo lleva a cabo el profesorado de los tres ámbitos perteneciente

al Departamento de Orientación. El resto de las áreas curriculares lo desarrollan los correspondientes departamentos didácticos según su disponibilidad horaria.

g) Metodología.

La intervención educativa en el contexto de la LOGSE, debe proporcionar a cada alumno, una ayuda pedagógica diferenciada en función de las variables de capacidad, motivación, intereses y estilos de enseñanza-aprendizajes, para que así se haga realidad el principio de atención a la diversidad.

La metodología fundamentalmente en este programa debe ser eminentemente práctica y motivadora. Hay que tener presente las características de este alumnado que fundamentalmente se define por una autoestima muy baja y necesita, por encima de su desarrollo curricular, alcanzar una mejor valoración de sí mismo que le permita avanzar en su desarrollo personal.

La capacidad de aprender, concepto distinto a capacidad intelectual, está sujeta considerablemente a las experiencias educativas del alumno, por tanto, el ajuste pedagógico del profesor, es tan básico como las condiciones del alumno.

Por otro lado, la motivación por aprender, determina en gran medida el rendimiento del alumno. La presentación de los contenidos, con significatividad lógica y psicológica, la selección de los mismos, de tal modo que sean funcionales para los alumnos, la ayuda que proporciona el profesor para que el proceso de enseñanza-aprendizaje constituya una experiencia de éxito en los discentes, son elementos que condicionan la motivación por aprender.

En cuanto al contenido a trabajar, se trata de tener como referencia el nivel de competencia curricular del alumno y partir de él, intentando llegar hasta donde se pueda, con la finalidad de favorecer el desarrollo curricular básico que le permita incorporarse al Programa de Diversificación Curricular, o en su defecto al de Garantía Social.

h) Evaluación.

En coherencia con el sentido y finalidad del Programa, la evaluación no debe ir encaminada a decisiones de promoción o de permanencia, ya que, entre otras cuestiones, se trata de una «medida puente» entre este grupo específico y los programas de medidas extraordinarias. En este sentido la evaluación debe enfocarse desde un talante claramente motivador que ayude al profesor y al alumno a conocer el lugar en el que se encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Información al Claustro y Consejo Escolar de esta medida de atención a la diversidad.

En estas sesiones no se trata sólo de explicar esta medida de atención a la diversidad sino también de intentar «sensibilizar» a la comunidad educativa por la necesidad de buscar otras alternativas de respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones... del alumnado, con el fin de que todos asumamos conjuntamente nuestra parte de responsabilidad en la medida. Cualquier discurso oculto puede llevar al fracaso la experiencia.

3. Propuesta de alumnado por parte del Equipo Docente.  
En la sesión de reunión del profesorado de los niveles de 2.º y 3.º de ESO de la tercera evaluación, se debate acerca de la idoneidad del alumnado para la U.I.E.E.  
Esta primera propuesta sirve como primera referencia de trabajo tanto para el Departamento de Orientación como para el equipo docente. Posteriormente esta primera propuesta es confirmada en la sesión última de evaluación.
4. Evaluación psicopedagógica del alumnado propuesto.  
Con la primera relación se procede a una evaluación psicopedagógica que aporte la suficiente información del alumno que «justifique» su entrada en el Programa.  
Se atiende fundamentalmente a la capacidad y nivel de competencia curricular del alumno. Para ello, el psicopedagogo aplica una prueba de aptitud escolar, a la vez que proporciona a cada uno de los profesores de las áreas implicadas en los ámbitos, los criterios de evaluación de cada uno de los niveles con el fin de determinar el grado de competencia curricular alcanzado. También se emite por parte del tutor un informe de los aspectos socio-afectivos del alumno.
5. Entrevista con el alumno y sus padres.  
La finalidad de esta actividad es la de dar a conocer el sentido y finalidad del programa y recoger la aceptación de su incorporación al mismo.  
A los padres y al alumno se les informa de que este programa tiene como principal finalidad la de «rentabilizar» el tiempo de estancia en el centro, favoreciendo un aprendizaje práctico que ayude a elevar la motivación por el aprendizaje.  
Se trata de una vía educativa encaminada a la formación básica del alumno. No conduce al título salvo que tras su finalización (un año de duración) el alumno sea propuesto para el Programa de Diversificación Curricular y tras su aceptación logre, por esa medida, alcanzar los objetivos mínimos de la etapa.
6. Reunión de todos los tutores de alumnos propuestos, jefe de estudios y jefe de Departamento de Orientación para levantar acta con la relación de los alumnos que han sido propuestos por el Equipo Docente y han aceptado el Programa.
7. Envío del acta y el informe correspondiente que justifica la propuesta de estos alumnos, al servicio de inspección técnica con el fin de recibir su aprobación, si procede.
8. Tras la recepción en el centro de su aprobación por parte de la inspección el programa es puesto en marcha de acuerdo con sus planteamientos de origen.

### **III.1. Pasos seguidos. Dificultades encontradas y fórmulas de solución**

Esta experiencia la hemos llevado a cabo con ocho alumnos (en principio no queríamos que fuera un grupo numeroso y que por supuesto no sobrepasase de los quince definidos para los Programas de Diversificación o Garantía Social), pertenecientes a 2.º y 3.º de la ESO en el curso 1999/2000.

Tanto el planteamiento organizativo como metodológico sigue la línea de los grupos de diversificación curricular. En este sentido, el grupo específico pertenece a uno ordinario de referencia escolarizado en 3.º de ESO.

Al comenzar el curso los alumnos propuestos se incorporan al grupo ordinario de referencia y acuden a las sesiones de trabajo específicas en el aula asignada y se incorporan con el resto de su clase para las comunes. Se trata pues de un programa semi-abierto que facilita la integración de los alumnos al centro, mejorando su desarrollo curricular.

En el primer trimestre se reúnen a todos los padres de los alumnos del Programa para animarles a colaborar en su tarea educadora y especialmente para pedirles apoyo en cuanto al espíritu motivador de la medida, intentando con ello elevar la autoestima de sus hijos. De igual forma se trabaja en la misma línea con los alumnos.

La «escena» de trabajo está preparada, sin embargo no por ello se halla exenta de alguna que otra dificultad.

La primera se ha debido al retraso en la incorporación del profesorado del ámbito del área práctica al centro, por lo que prácticamente la mitad del programa no podía llevarse adelante. Además se limitaba mucho el talante práctico de la medida.

Ante esta situación se opta inicialmente por seguir un desarrollo curricular con el grupo ordinario con el fin de no «romper» la estructura programada. En breve se incorpora, y la medida es puesta en marcha.

La segunda dificultad hace referencia al espacio disponible. La UIEE comparte un aula dividida con el grupo de Garantía Social, lo que provoca importantes interferencias y alienta a comportamientos disruptivos.

Ante esta situación se decide desarrollar los ámbitos sociolingüístico y científico-técnico en las aulas que quedan libres de otros grupos por desplazarse a sus correspondientes áreas optativas.

El ámbito práctico sigue conviviendo con esa dificultad si bien se intenta llevar a cabo contenidos prácticos compatibles con la situación espacial.

La tercera dificultad viene dada por la propia «mentalidad» del profesorado. Se trata de entender el sentido del Programa y modificar nuestros planteamientos metodológicos y nuestros criterios de evaluación. Para ello se programan diferentes sesiones de trabajo con el fin de reflexionar sobre estos puntos. Se insiste en la idea formativa de esta medida, sin un carácter «clasificador», fijando como principal objetivo el de elevar la autoestima del alumno con el fin de «reincorporarlo» al sistema a través de los Programas de Diversificación Curricular.

En esta primera experiencia el profesorado asignado ha estado en función del horario disponible, sin embargo se estudia la posibilidad de que la puesta en práctica sea llevada a cabo desde un proyecto de equipo.

### **III.2. Evaluación de la experiencia**

Para la evaluación de esta medida de atención a la diversidad se ha tenido en cuenta la opinión de los padres, los alumnos y profesores implicados, y el resto del claustro. Igualmente se ha tenido en cuenta los resultados finales del grupo.

Siguiendo estos puntos, cabe decir que la opinión recogida tanto por los padres como por los alumnos implicados ha sido muy positiva. Ambos han manifestado su

agrado al ver la correspondencia entre sus posibilidades y su nivel de exigencia. El alumno se ha encontrado mucho más adaptado al ritmo de trabajo, encontrando con ello una mayor satisfacción en su esfuerzo. Es cierto que en algunos momentos ha existido una relativa tendencia al «abandono» por esa misma idea de que de una forma o de otra el ver el camino más fácil se llega a una actitud de relajación, sin embargo la reconducción de los diferentes planteamientos metodológicos y curriculares han llevado a la modificación de esa conducta en principio pasiva.

En cuanto a la evaluación por parte del profesorado implicado en el Programa también ha sido positiva, en términos generales, si bien, existen ciertas reticencias por alguno de los miembros, más bien referidos a la propia utilidad de esta medida. No obstante, dados los resultados se confía en que esta actitud por una parte mínima del equipo docente mejore para posteriores cursos, máxime si sigue adelante la idea de presentar al Centro un proyecto de trabajo por un grupo de profesorado voluntario.

Por otro lado, en las reuniones de equipos docentes del nivel de 3.º de ESO se ha manifestado una opinión muy positiva respecto a la mejora de actitud de los grupos ordinarios una vez que se les ha «apartado» a los alumnos de la UIEE. Hay que pensar que en sus inicios el trabajo en el aula era realizado con todo el grupo, ante la falta del profesor del área práctica, por lo que existen dos referencias para valorar, la del grupo del curso anterior y la de este en los dos primeros meses. En las dos situaciones se observa que mejora el comportamiento en el aula cuando se lleva adelante la medida metodológico-organizativa de la UIEE.

Finalmente, en mi opinión el mayor éxito de esta medida ha estribado en los propios resultados de los alumnos, no tanto en su nivel de competencia curricular como en su propia orientación académica. Seis de los ocho alumnos que han iniciado el Programa van a seguir un Programa de Diversificación Curricular, por lo que se ha logrado con esta medida que al menos el 75% del alumnado que al finalizar el curso anterior manifestaba una clara «repulsa» al sistema haya modificado su actitud. Estos seis alumnos van a incorporarse al grupo propuesto de diversificación por lo que sus posibilidades de obtención del título se van a ver facilitadas.

### **III.3. Conclusiones y propuestas de mejora**

La experiencia llevada a cabo ha resultado ser muy positiva. En el Centro se ha «respirado» un ambiente más agradable de respeto a la diversidad. Se ha vivido, en definitiva, más de cerca el espíritu de la LOGSE.

Esto lleva a plantearse una serie de apartados concluyentes que pueden llevar a la reflexión:

- Como comentan Muñoz y Maruny (1993) el principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad, no son tanto los instrumentos didácticos necesarios, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres.
- Hay que favorecer estrategias metodológico-organizativas que vayan en la visión contraria a la uniformidad y a la jerarquización del alumnado a partir de sus diferencias.
- La educación ha de ser considerada como instrumento de promoción y desarrollo personal y social, y no como instrumento de clasificación.

- Hay que promover la flexibilidad.
- Es fundamental el apoyo y dinamización del Equipo Directivo en la puesta en marcha de cualquier medida de atención a la diversidad.
- La relación Departamento de Orientación y Equipo Directivo de Centro es una relación necesaria. Cuanto más estrecha se mantenga, mayor eficacia se obtendrá en sus intervenciones.
- Cualquier medida adoptada de atención a la diversidad tiene efectos positivos si es verdaderamente asumida por toda la comunidad educativa.

Con todo ello, del análisis y valoración de esta experiencia lleva a la formulación de una serie de propuesta de mejora como las siguientes:

1. Hay que contar con el suficiente espacio físico en el centro como para poder llevar a la práctica programas como éste que requieren de una importante manipulación y ejercicio práctico.
2. No ha de haber una coincidencia espacio-temporal en el desarrollo de dos programas de atención a la diversidad diferentes.
3. Se han de asegurar desde sus inicios los diferentes recursos humanos y materiales necesarios para su puesta en práctica.
4. Han de ser valoradas muy a conciencia, y de manera previa, todas las ventajas e inconvenientes de cualquier medida que se decida por el centro para la atención a la diversidad, con el fin de que exista una máxima implicación por todos los miembros de la comunidad educativa.
5. El seguimiento y valoración de las medidas adoptadas en la respuesta a la diversidad ha de ser constante fijándose los períodos temporales para tal fin.

Después de haber llevado adelante esta experiencia he podido comprobar que, como ya he dicho, existen más medidas a nuestro alcance de atención a la diversidad de las que nosotros mismos podemos pensar. En principio la gran «sombra» que planea sobre nosotros acerca de la falta de recursos humanos y materiales, no nos deja ver otras posibilidades, cuando en realidad de lo que se trata es de «rentabilizar» nuestros propios recursos, romper las rutinas institucionales, poner en marcha nuestra propia imaginación educativa<sup>7</sup>, y en definitiva, crear en la diversidad.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L., SOLER, E. (1996): *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid, CCS.
- AYUSTE, A., y otros (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BOIX, R., y otros (1996): «Una escuela para todos». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 247 / mayo.
- CARR, W., y otros (1996): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona, Icaria editorial. Traducción-Adaptación de Benjamín Zufiaurre.
- CARRASCO, M.ª L., y RUIZ, M. (1996): *La Reforma Educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*, Madrid, La Muralla.
- CASANOVA, M.ª A. (1996): «Una escuela integradora que acoja a la diversidad». *Comunidad Escolar*; 16 de octubre.
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova.



- COLL, C.; PALACIOS, J., y MARCHESI, A. (compilación) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza.
- DOLZ, M.<sup>a</sup> D., y MOLTÓ, P. (1993): «Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO». *Aula*, n.º 12 / marzo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona, Laia.
- (1990): «Juntos pero no revueltos». *Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- FERRANDIS, A. (1988): *La Escuela Comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid, MEC - CIDE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- (1992): «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica». Madrid, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 209.
- (1999): «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas». En *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 81.
- GÓMEZ, P. C., y GARCÍA, A. (1997): *Los programas de diversificación curricular*. Madrid, CC.OO. / T. E., n.º 185 / septiembre.
- GONZÁLEZ, E. (1995): *Educación en la diversidad: estrategias de intervención*. Madrid, CCS.
- ILLÁN, N., y GARCÍA, A. (Coord.) (1997): *La diversidad y la diferencia en la ESO: Retos educativos para el S. XXI*. Málaga, Aljibe.
- MARÍN, R. (1991): *La Reforma educativa*. Madrid, UNED.
- MARTÍN, E., y MAURI, T. (Coord.) (1996): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE / Horsori.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC.
- MENDÍA, R. (1997): *Orientación educativa y programas de garantía social*. Madrid, CC.OO. / T.E. n.º 185 / septiembre.
- MUÑOZ, E., y MANURY, L. (1993): «Respuestas escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 212. Barcelona, Cisspraxis.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1993): *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona, Graó.
- RODRÍGUEZ, E. (1991): *El Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, ITE-CECE.
- ROMÁN PÉREZ, M. (Coord.) (1990): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid, Cíncel.
- RUÉ, J. (1993): «Un reto educativo y político». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 212. Barcelona, Cisspraxis.
- SANTAMARTA, A., y ESPÍN, J. V. (1997): «Diversidad y escuela comprensiva: vías de respuesta». (En *Manual de Orientación y tutoría*). Barcelona, Praxis.
- SELVINI, M., y otros (1985): *El mago sin magia*. Buenos Aires, Paidós.
- TIRADO, V. (1993): «Características de la diversidad en la ESO». *Aula*, n.º 12 / marzo.
- VARIOS (1993): «La necesidad de una educación para la diversidad». *Actas de las X Jornadas Nacionales Universidad-Educación Especial*. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Ensenyament de Pedagogia.
- VIÑAO, A. (1997): «Educación comprensiva. Experimento con la utopía». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 260.
- WANG, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

**NOTAS**

1. Como comenta Rué (1993) «cualquier opción que se adopta está condicionada por valores y contextos socioeducativos».

2. Puntos destacados en *Cuadernos para la Reforma*, n.º 1, de Ed. Alhambra.

3. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece en su artículo 23, la posibilidad de realizar diversificaciones del currículo para aquellos alumnos de más de 16 años y que no hayan alcanzado los objetivos generales de la ESO, pero mantienen expectativas de conseguirlo, si bien la vía ordinaria no parece la más adecuada dadas las características que confluyen en el alumno.

4. Los programas de diversificación curricular se dirigen a alumnos que se considera pueden alcanzar los objetivos de la ESO, por una vía adaptada a sus características. Los programas de Garantía Social, están dirigidos a los alumnos que no han podido alcanzar los objetivos de la etapa, ni por tanto el título de Graduado en ESO, y necesitan una respuesta educativa distinta.

5. Digo «mal denominados» porque en realidad el ser «objeto», hasta cierto punto, es una opción libre que el individuo elige. Sin embargo este tipo de objeto no es en realidad verdaderamente libre en su opción. Es el propio sistema quien le obliga a ello porque no le da la respuesta que necesita a su diversidad de capacidades, intereses...

6. En mi opinión el verdadero «fracaso escolar» no está tanto en los resultados académicos del alumnado como en su acusado abandono del sistema. No son pocos, desgraciadamente, los alumnos que «huyen» de una estructura educativa que «reniega» de su atención.

7. A veces resulta eficaz volver a una pedagogía utópica, porque no siempre la utopía es tal y nos sorprende como la irrealidad de nuestros sueños se hacen reales.



## TRES POEMAS HUMANOS. VINDICACIÓN Y MEMORIA DE CÉSAR A. VALLEJO

Juan Francisco SÁNCHEZ LÓPEZ  
Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión de Caspe

### 1. INTRODUCCIÓN: EL POETA DEL SUFRIMIENTO ARMADO

El 15 de abril de 1938, día de Viernes Santo, poco después de que las tropas de Franco llegaran al Mediterráneo y dividiesen en dos la España republicana, moría en París César Abraham Vallejo. A excepción de una serie de poemas inéditos, poco más podía legar a sus herederos.

Aquel hombre silenciosamente desaparecido en la primavera parisina había nacido en 1892 en la pequeña población de Santiago del Chuco, situada a unos 500 kilómetros al norte de Lima, en plena Sierra de los Andes<sup>1</sup>. Era el hijo menor de una familia mestiza de once hermanos y nieto, por partida doble, de sacerdotes españoles y mujeres quechuas. Si su niñez y adolescencia, vividas en el seno de un hogar armonioso y modesto, fueron esencialmente afortunadas, no puede decirse lo mismo de su primera juventud. Durante años llevó una existencia azarosa, desempeñando, sin vocación, diversos oficios (administrativo, cajero, preceptor particular, profesor y director de colegios de primera enseñanza, etc.). Estudiante de varias carreras que no llegó a concluir, lector empedernido, observador atento de la realidad social, encontró en la poesía un medio por donde encauzar una sensibilidad extraordinaria, siempre oscilante entre el apasionamiento y la desesperanza.

Por la época de la Primera Guerra Mundial mantuvo contacto con algunos círculos literarios peruanos: primero en Trujillo, donde consiguió el título de Bachiller en Letras en 1915; más tarde en Lima, ciudad a la que arribó en 1918. Fue también este el período de su iniciación erótico-amorosa, fuente, al mismo tiempo, de dicha y frustración continuadas. A la inestabilidad laboral y las estrecheces económicas por las que frecuentemente atravesaba se unieron, poco después, dos sucesos que serían de capital trascendencia, tanto en su vida como en su actividad poética. El primero de ellos fue la muerte de su madre, acaecida en agosto de 1918. El segundo su estancia en prisión durante casi cuatro meses (entre noviembre de 1920 y febrero de 1921), a consecuencia de una reyerta vecinal ocurrida en Santiago del Chuco en la que Vallejo se vio falsamente incriminado. Fruto de todas estas experiencias serán dos hermosos libros de poemas: *Los Heraldos Negros* (1918) y *Trilce* (1922), recibidos con olímpico desdén, cuando no con abierto rechazo, por los sectores literarios establecidos del Perú de la época.

En junio de 1923, hastiado de un ambiente que se le ha vuelto decididamente ajeno y hostil, el poeta decide abandonar su país y toma un pasaje en barco para Fran-

cia. Un mes más tarde se instala en París. Allí llegará a trabar amistad con importantes figuras del mundo artístico y literario de entreguerras: Picasso, Huidobro y Juan Larrea, entre otros. Con este último edita en 1926 la revista *Favorables París Poemas*, publicación de indudable sello vanguardista de la que sólo aparecerán dos números. Asimismo, colabora en diversas revistas y periódicos hispanoamericanos. A pesar de todas estas actividades, la estabilidad económica y el reconocimiento literario que pretendía al salir de Perú no llegarán a concretarse nunca. Hans Magnus Enzensberger ha rememorado los apuros y miserias que el poeta tuvo que soportar desde su llegada a París, así como su constante deambular por las pensiones baratas y hoteles de mala muerte de la orilla izquierda del Sena<sup>2</sup>.

A partir de 1924, la muerte de su padre y los problemas de salud que comienzan a aquejarle ensombrecen todavía más un paisaje vital que sólo hallará algún alivio en las nuevas relaciones amorosas (Henriette Maise, Georgette Philippart, con la que contraerá matrimonio en 1934), y en los viajes que realiza por Francia y otros países de Europa (España, Unión Soviética). De 1928 datan sus primeros contactos con el marxismo, doctrina que estudiará con entusiasmo en años posteriores y con cuyo concurso tratará de analizar los acontecimientos sociales y políticos de la época. Su activa participación en círculos comunistas le supone una breve expulsión de Francia en 1931. Aprovecha entonces para viajar nuevamente a España, donde asiste al nacimiento de la Segunda República y conoce a los principales escritores de la época: Lorca, Alberti, Machado, Unamuno, etc. Es también en nuestro país donde escribe su novela *El Tungsteno* y publica *Rusia en 1931*, reportaje en el que relata sus experiencias en la Unión Soviética.

Tras su regreso a Francia, en 1932, se agravan sus dificultades económicas. Al año siguiente, Georgette, su compañera, se ve obligada a vender el apartamento de París en el que ambos vivían. A partir de ese momento la pareja residirá en diversas casas de huéspedes. Vallejo, entretanto, se esfuerza por publicar buena parte de la producción poética escrita desde 1923, pero todos sus intentos resultan frustrados.

El estallido de la Guerra Civil Española en 1936 abre el último período de la vida de César Vallejo. Como antes la muerte de su madre o el encarcelamiento en el Perú, el suceso conmueve profundamente al poeta y sus repercusiones se dejan sentir en toda su actividad vital. De manera singularmente denodada y generosa, escribe en favor de la causa de la República, visita los frentes de batalla e interviene en el Congreso de Escritores Antifascistas de Valencia (1937), del que sale profundamente deprimido al comprobar la demagogia y cobardía de muchos de los asistentes. Espoleado por los sucesos españoles, escribe o reelabora buena parte de las composiciones que luego integrarán los *Poemas Humanos* y *España, aparta de mí este cáliz*. La muerte le sorprenderá sólo un año más tarde, dejando inconclusa y casi en la penumbra una obra que, poco tiempo después, iba a causar conmoción y asombro.

Hombre a menudo atormentado, sumido muchas veces en la penuria física y la insatisfacción vital, Vallejo supo, pese a todo, pertrecharse contra el sufrimiento y legar, a través de sus versos, un mensaje de esperanza que ha conseguido desafiar al tiempo. Indagar en la razón de esta trascendencia es el objetivo primordial de nuestro trabajo.

## 2. ITINERARIO POÉTICO

Aunque autor de una estimable obra en prosa, Vallejo debe su celebridad a la poesía. Su producción lírica es más bien breve: apenas unas trescientas composiciones, repartidas en un extenso período que abarca desde los primeros años de su juventud hasta poco antes de su muerte. Este hecho facilita, indudablemente, la reconstrucción de una trayectoria que, con todas las salvedades que se quiera, puede resumirse en tres grandes etapas: los dos libros de poemas (*Los Heraldos Negros* y *Trilce*) publicados en vida del autor y una colección heterogénea, elaborada en su mayor parte durante su estancia parisina, que se publicó un año después de su muerte con el título de *Poemas Humanos*.

Así pues, dejando a un lado sus primeras composiciones juveniles, puede afirmarse que la obra poética de César Vallejo se inicia con *Los Heraldos Negros*, libro cuya redacción definitiva es de 1918, pero que será editado un año más tarde. La crítica se muestra unánime al subrayar el carácter fundamentalmente modernista de la mayor parte de los poemas que lo integran. Ahora bien, desde Machado sabemos bien que en poesía es preciso distinguir «las voces de los ecos»<sup>3</sup>. Y si en los *Heraldos* hay abundantes ecos de Rubén Darío y Julio Herrera y Reisig, no es menos cierto que aquí y allá, surgiendo inesperadamente en medio del poema, aparece también una voz personal, manifestada en sorprendentes metáforas, en el tono coloquial de las expresiones o las numerosas referencias de índole local y familiar. A este respecto, nos parecen muy significativas tanto la composición inicial que da nombre al libro, donde surge la primera muestra del Vallejo existencial que luego brillará en *Poemas Humanos*, como la sentida elegía que dedica a su hermano Miguel (muerto en 1916) en la que utiliza por primera vez esa ironía trágica que tanto prodirá y perfeccionará en años posteriores.

Un segundo período en la poesía de Vallejo debe datarse en torno a 1922. Aparece entonces *Trilce*, publicado en los talleres de la penitenciaría de Lima, de la que el poeta había salido un año antes. Se trata —nunca se insistirá lo suficiente— de una obra radicalmente nueva, que trae consigo una revolución sin precedentes en la expresión poética en lengua española. Con ella, su autor se incorpora a la literatura de vanguardia del momento, pero sin adscribirse ni contraer deuda alguna con ningún movimiento concreto. Porque, en efecto, a la ruptura de las convenciones métrico-rítmicas (procedimiento ya usual en la época), Vallejo añadirá otros elementos de su propia cosecha: condensación sintáctica, hermetismo, ruptura de las convenciones gráficas, invención verbal, etc. El resultado es un conjunto de poemas de trabajosa elaboración, obra de ingeniería de difícil desciframiento, abierta, por ello mismo, a múltiples interpretaciones. En palabras de Francisco Martínez García se trata de la «obra capital»<sup>4</sup>, denominación aceptable si por tal se entiende la que eleva a Vallejo a la categoría de creador. Pero conviene tener presente que *capital* no es siempre sinónimo de *culminante*.

Un último hito en el quehacer poético de Vallejo se inaugura con su traslado a Europa en 1923. Durante sus años de residencia en París, así como en los numerosos viajes por diversos países de Europa, Vallejo siguió entregado a su vocación poética, si bien no de manera metódica, sino a ráfagas, aprovechando los huecos que dejaban libres otras ocupaciones y estimulado por los acontecimientos que se desarrollaban a

su alrededor. Todos sus intentos de publicar aquellos nuevos materiales se saldaron —lo hemos visto antes—, con un rotundo fracaso. En 1939, un año después de su fallecimiento, su viuda, Georgette, consiguió dar a la imprenta todas aquellas composiciones en un libro titulado *Poemas Humanos*. La crítica ha deslindado, con posterioridad, tres poemarios diferentes en esta colección póstuma de Vallejo: los *Poemas en Prosa* (19 composiciones escritas entre 1923 y 1929), *España, aparta de mí este cáliz* (cuya primera edición había sido hecha en enero de 1939 por soldados del ejército republicano que se batía en retirada) y los que propiamente se conocen hoy como *Poemas Humanos*, un conjunto de 76 composiciones escritas entre 1930 y 1937.

Aunque no ignoramos las concomitancias (temáticas o estilísticas) entre estos tres libros, tomaremos como punto de partida para el análisis de la poesía última de Vallejo los *Poemas Humanos*, por estimar que se trata de la muestra más valiosa y representativa de este último período. Los 76 poemas que integran esta colección forman, ciertamente, un grupo heterogéneo, pero el núcleo fundamental de éstos (un conjunto de poemas que Vallejo escribió o reelaboró entre 1934 y 1937) aparece unificado en torno a un eje temático básico: la reflexión sobre la condición humana. En nuestra opinión, los *Poemas Humanos* (junto a algunas composiciones de *España, aparta de mí este cáliz*) constituyen la obra maestra del poeta peruano y una de las aportaciones fundamentales a la lírica en lengua española de nuestro tiempo. Fundamos esta superioridad con relación al resto de su producción en dos aspectos:

a) Primeramente, en el acierto de haber escogido un eje temático de proyección universal, próximo por ello mismo al sentir del lector de cualquier época o lugar. *Trilce*, pese a su indudable maestría técnica, no había supuesto una renovación temática importante, ya que, a excepción del factor novedoso de la experiencia carcelaria, los poemas seguían girando, mayoritariamente, en torno a asuntos que ya aparecían en los *Heraldos Negros*: los recuerdos del hogar y la vivencia erótico-amorosa. En *Poemas Humanos*, sin embargo, se universalizan todas estas experiencias y el poema adquiere mayor altura: el tema es ahora la condición humana, analizadada desde el sentir personal del poeta y dirigida a los demás hombres en su doble faceta de seres individuales y miembros de la sociedad. En este sentido, en el pensamiento de Vallejo confluyen el análisis histórico-social del marxismo, las doctrinas evolucionistas y la esperanza mesiánica que el poeta extrae de los textos evangélicos.

b) En segundo lugar, por haber logrado, sin cambiar las líneas maestras de la expresión poética que había alumbrado en *Trilce*, una sensibilidad nueva. En *Trilce* hay hondura humana, frustración, melancolía, pero el tono de los poemas es más bien reflexivo. En *Poemas Humanos*, por el contrario, el lector advierte inmediatamente una tensión emocional que lo golpea interiormente y con la que no tarda en verse identificado. Esta sensibilidad nueva se consigue combinando, con acierto excepcional, procedimientos a la vez clásicos y vanguardistas. Entre los primeros pueden citarse el uso abundante de la interrogación retórica, las construcciones anafóricas y los paralelismos. De los segundos, la enumeración caótica y los recursos ya utilizados en *Trilce*: uso simultáneo de coloquialismos, arcaísmos y tecnicismos, invención verbal y distorsión semántica (construcción de enunciados plenamente gramaticales, pero en los que los significados de las palabras son discordantes). No obstante, el hermetismo y la experimentación están mucho más atenuados, lo que

facilita la comprensión del mensaje (o mensajes) a través de la alusión metonímica o el contexto.

Junto a todo ello, surgen recursos nuevos: lo que Francisco Martínez García llama «adjetivación extraordinaria»<sup>5</sup>, es decir, inusual respecto a los sustantivos a los que se refiere; también la «poesía de cuerpo», según la denominación de Gonzalo Sobejano<sup>6</sup>, esto es, la constante alusión a los miembros corporales y las funciones orgánicas, somatismo que resulta fundamental para expresar las vivencias personales del poeta (dolor, angustia, soledad, esperanza, etc.) y, facilita, al mismo tiempo, una aproximación al íntimo sentir de los lectores.

### 3. LOS *POEMAS HUMANOS*: TRES CALAS EN LA POESÍA CIMERA DE VALLEJO

Considerando los *Poemas Humanos*, como acabamos de señalar, la obra poética culminante de César Vallejo, hemos creído conveniente ofrecer una muestra de ella al lector analizando detenidamente tres de los poemas que constituyen esta colección. Son composiciones de tono, asunto y fecha de elaboración diferentes, pero presididos todos ellos por esa emoción existencial que envuelve las producciones más significativas de este libro.

Según han planteado repetidas veces los estudiosos de Vallejo, buena parte de la obra póstuma del poeta presenta importantes problemas textuales, ya que, con la excepción del poemario *España, aparta de mí este cáliz*, ninguna de sus composiciones finales recibió una revisión última antes de ser llevadas a la imprenta. Así pues, tanto las versiones de estos poemas, como la ordenación adoptada en la edición de 1939 y otras posteriores, son en gran medida arbitrarias. Para realizar nuestro análisis hemos seguido la edición que ofrece Julio Vélez (Cátedra, 1996), cotejada con la de Francisco Martínez García (Clásicos Castalia, 1987), ya que esta última ofrece la ventaja de incluir a pie de página todas las variantes (mecnografiadas y manuscritas) que aparecen en los originales vallejanos.

#### 3.1. *Un hombre está mirando a una mujer*: La Trinidad del amor

El primero de los poemas que nos disponemos a analizar es el encabezado por el verso «Un hombre está mirando a una mujer». Fue fechado por Vallejo el 2 de noviembre de 1937 y, a diferencia de la mayoría de los que forman *Poemas Humanos*, no presenta añadidos ni correcciones.

La crítica ha destacado siempre la notable carga sexual que impregna la composición entera, así como la estrecha vinculación temática que mantiene con uno de los *Poemas en prosa* («Una mujer de senos apacibles»), casi una primera versión —más sensual y sacralizada— del poema de 1937. Menos hincapié se ha hecho, sin embargo, en la circunstancia de que el poema, en admirable síntesis, otorga una dimensión universal a dos de los temas recurrentes de su producción poética nacidos de la vivencia personal: el ambiente familiar de su infancia y la experiencia erótica.

Los seis primeros versos del poema nos introducen abruptamente en tema mediante la descripción sumaria del acto sexual protagonizado por una pareja humana. El poeta se centra en el mero impulso biológico, sin recrearse en la sensualidad ni recurrir a la sublimación:

Un hombre esta mirando a una mujer,  
 está mirándola inmediatamente,  
 con su mal de tierra suntuosa  
 y la mira a dos manos  
 y la tumba a dos pechos  
 y la mueve a dos hombres.

Observemos la insistencia del verbo «mirar», que conectado con la expresión metafórica «mal de tierra suntuosa» nos señala la poderosísima fuerza del impulso sexual que opera en el hombre. El adverbio «inmediatamente» no sólo subraya la proximidad física entre los dos componentes de la pareja, sino también la urgencia de satisfacer ese deseo instintivo. Los tres últimos versos de este fragmento se centran en la descripción del comienzo del acto sexual, en el que la rápida sucesión de los acontecimientos se ve demorada, sin embargo, por el empleo del polisídeton. Llama la atención en este pasaje el empleo constante del numeral «dos», muy especialmente en el último verso («y la mueve a dos hombres»). Del cotejo con otros poemas en los que se observa un uso semejante, parece deducirse que este número es para Vallejo el símbolo de la unión afectiva, entendida en un sentido amplio (amistad, solidaridad con el prójimo, relación amorosa). Por lo demás, el papel tradicional que Vallejo reserva al hombre en la cópula explica sobradamente que sea éste el motor de toda actividad.

Las dos estrofas siguientes (versos 7-19) constituyen la parte reflexiva de la composición. La primera de ellas plantea un conjunto de interrogantes acerca de la escena que se acaba de describir:

Pregúntome entonces, oprimiéndome  
 la enorme, blanca, acérrima costilla:  
 Y este hombre  
 ¿no tuvo a un niño por creciente padre?  
 ¿y esta mujer, a un niño  
 por constructor de su evidente sexo?

Mediante el recurso de la interrogación retórica, el poeta busca el sentido del acto sexual en el eterno ciclo de las generaciones. De ahí que el niño sea a la vez el fruto de la unión amorosa y la futura semilla que volverá más tarde a construir la pareja.

Es importante en este fragmento la alusión a la «enorme, blanca, acérrima costilla», en la que, obviamente, no hay una mera alusión corporal, sino especialmente una referencia simbólica a la mujer («costilla de mi cosa», denominará a la amada en otro de sus poemas: «Dulzura por dulzura corazona»)<sup>7</sup>. Más concretamente, por sus resonancias bíblicas —Eva, nacida de la costilla de Adán, madre de los vivientes—, parece una alusión a la figura de la madre en quien personifica la fortaleza («enorme», «acérrima») y quizás la ternura y la bondad («blanca»). Son igualmente hallazgos significativos las expresiones con las que designa al niño, futuro creador de la especie: «creciente padre», «constructor de su evidente sexo» (del sexo de la mujer, que ahora se ofrece a la vista). En definitiva, el poeta manifiesta que hay una unión inextricable entre la pareja y el niño. Ambas entidades son, al mismo tiempo, raíz y resultado del proceso perpetuo que engendra la vida.

La segunda de las estrofas de este pasaje viene a ser una justificación de lo que el poeta ha expresado en los versos precedentes:



Puesto que un niño veo ahora,  
 sonarse entre los dos  
 niño ciempiés, apasionado, enérgico;  
 veo que no le ven sonarse entre los dos, colear, vestirse;  
 puesto que los acepto,  
 a ella en condición aumentativa,  
 a él en la flexión del heno rubio.

La atención del poeta vuelve al momento actual. En el acto de la cópula que parece desarrollarse ante sus ojos presente ya la existencia futura de ese niño creador que, en forma microscópica de espermatozoide («niño ciempiés»), actúa como un chiquillo travieso. Burlando la atención de sus progenitores, cumple con eficiencia («apasionado», «enérgico») la misión de crear la nueva vida. Deliberadamente, Vallejo mezcla expresiones que tanto podrían designar a ese ser minúsculo que fecunda el óvulo de la mujer como a un niño de corta edad: así «sonarse entre los dos» evoca, por un lado, a «sonar, hacer ruido», el ruido de la cópula, pero también a «sonarse la nariz»; «colear» puede significar «mover la cola», pero también, por su proximidad fonética, «colarse»; menos ambiguo resulta «vestirse», que sólo parece anticipar la acción futura de ese ser que ahora se está formando.

Los versos últimos de este pasaje reiteran ese papel tradicional que Vallejo atribuye a cada miembro de la pareja en la cópula: la mujer es el receptáculo pasivo, el vientre que ha de fructificar; por ello la acepta «en condición aumentativa». El hombre asume, según se ha visto, el papel activo. No obstante se trata de una actividad noble, exenta de brutalidad; de ahí que se emplee la metáfora vegetal «la flexión del heno rubio», ya que el hombre que engendra se asemeja al heno mecido por el viento.

La última parte del poema (versos 20-32) sirve de conclusión y síntesis de lo ya expresado. El poeta, dejándose llevar por la emoción, abandona el tono neutro de los primeros versos y hace un encendido elogio del acto sexual, una vez comprendido su profundo significado creador:

Y exclamo entonces sin cesar ni uno  
 de vivir, sin volver ni uno  
 a temblar en la justa que venero:  
 ¡Felicidad seguida  
 tardíamente del Padre,  
 del Hijo y de la Madre!  
 ¡Instante redondo,  
 familiar, que ya nadie siente ni ama!

Mientras prosigue el lance amatorio de la pareja («la justa que venero»), el autor explicita, de modo encomiástico, su reflexión final: el gozo del encuentro sexual es el anticipo de la nueva Trinidad del amor que surgirá más tarde («tardíamente») con el nuevo ser que nazca. Se trata de una Trinidad terrenal, enteramente humana, en las que las tres personas del Verbo estarán representadas —las mayúsculas no son gratuitas— por el Padre, el Hijo y la Madre (esta última en el papel de Espíritu Santo). La actividad sexual es, pues, el momento perfecto («redondo») de la existencia humana, que, no obstante, nadie es capaz de apreciar en su enorme grandeza y trascendencia.

Los versos finales parecen expresar el asombro, la maravilla del poeta ante un fenómeno aparentemente trivial, pero en el que se sustenta toda la existencia humana:

¡De qué deslumbramiento áfono, tinto,  
se ejecuta el cantar de los cantares!  
¡De qué tronco, el florido carpintero!  
¡De qué perfecta axila, el frágil remo!  
¡De qué casco, ambos cascos delanteros!

El encuentro sexual, con toda su magnificencia («el cantar de los cantares») es simple fruto de un acto humilde, donde apenas interviene la voz («áfono») y es protagonista la sangre que se une («tinto»). Sirviéndose de metáforas vegetales o de la imagen de una embarcación que boga, las distintas partes del cuerpo de la pareja que se entrega al deleite amoroso son el punto de partida para esa Trinidad humanizada que se mencionaba en el apartado anterior: del «tronco» surge el «florido carpintero», esto es, el Padre; de la «axila», el «frágil remo», es decir el Hijo; finalmente, del «casco» (el cuerpo de los dos amantes, que semeja el casco de una embarcación) proceden los dos «cascos delanteros» («pechos», en el Perú), es decir, la Madre.

### 3.2. *Parado en una piedra: El compromiso*

La primera versión del poema «Parado en una piedra» data, según Georgette de Vallejo, de los años 1934-35, si bien fue sometido con posterioridad a un intenso proceso de corrección al que, más adelante, tendremos oportunidad de referirnos. Por el tema que aborda y la actitud que transparenta en sus versos, puede afirmarse que constituye una de las muestras más inequívocas de lo que podríamos denominar «el Vallejo comprometido». El efecto devastador del paro en la Europa de los años 30 no podía dejar indiferente a un autor que, desde finales de la década anterior, se había sentido atraído por el pensamiento marxista. Del enorme interés que suscitó en Vallejo este problema dan fe las abundantes reflexiones teóricas que dejó plasmadas en los escritos publicados entre 1931 y 1937<sup>8</sup>.

Ahora bien, el tratamiento poético del asunto planteaba unas exigencias muy distintas al del ensayo o el ocasional artículo periodístico. En manos de otro autor podría haberse desviado fácilmente hacia el panfleto o la consigna política. Pero el primer compromiso de Vallejo era con su propia vocación de poeta. Por ello, al igual que en el resto de su producción, su faceta de creador impidió cualquier concesión a la propaganda. El resultado fue, una vez más, un producto de altura.

Entre los aciertos del poema, consideramos especialmente importante el haber escogido el drama humano de un «parado individual», representante sin duda de muchos millones de hombres que padecían la misma situación, pero, al fin y al cabo, exponente de un sufrimiento concreto con el que el lector puede sentirse más identificado. Igualmente provechosas resultaron las correcciones introducidas en el original mecanografiado, en particular la sustitución de los apóstrofes dirigidos al parado en segunda persona del singular por simples frases exclamativas dirigidas a unos innominados «camaradas», que no son sino los lectores que contemplan ese drama y comparten solidariamente el dolor de su protagonista.

La primera parte de la composición (versos 1-16) nos presenta y describe al personaje, una especie de *ecce homo* que sitúa ante nuestra mirada:

Parado en una piedra,  
 desocupado,  
 astroso, espeluznante,  
 de la orilla del Sena, va y viene.  
 Del río brota entonces la conciencia,  
 con peciolo y rasguños de árbol ávido:  
 del río sube y baja la ciudad, hecha de lobos abrazados.

Los apuntes descriptivos de este inicio sirven de rápido bosquejo de una escena que parece tomada de la realidad: la imagen desolada de un hombre que, perdido el empleo que sostenía su dignidad vital, ha quedado a merced de su propio desaliño («astroso», «espeluznante»). Desorientado, se limita a deambular por la ciudad, como otra incesante multitud de viandantes a los que el poeta designa con expresiva paradoja «lobos abrazados», personajes en principio insolidarios que atesoran, sin embargo, la capacidad de unirse y establecer algún día una fraternidad transformadora. Y frente a ese ir y venir de seres que no han decidido compartir un mismo destino, el río es el símbolo de la unidad en la que el parado ve señales de esperanza («Del río brota entonces la conciencia»). El río, con su dirección única, agrupada y solidaria, con su amplio cauce, está indicando el camino que los demás hombres deben transitar.

Unos versos más adelante, se profundiza en la descripción del protagonista en la que, siguiendo la vertical que va de la cabeza a las manos, se ofrecen nuevos detalles que acentúan su condición mísera, frente a una ciudad que se le antoja ajena:

El parado la ve yendo y viniendo,  
 monumental, llevando sus ayunos en la cabeza cóncava,  
 en el pecho sus piojos purísimos  
 y abajo  
 su pequeño sonido, el de su pelvis,  
 callado entre dos grandes decisiones,  
 y abajo,  
 más abajo,  
 un papelito, un clavo, una cerilla...

El parado observa cómo la ciudad se muestra indiferente a su desgracia. Su cabeza es cóncava, hueca, por los ayunos que padece. Los piojos que anidan en su pecho son «purísimos», por la santidad y la inocencia de la miseria que ahora soporta. El sonido de su pelvis ha enmudecido, pues se encuentra irresoluto, sin saber qué dirección seguir («callado entre dos grandes decisiones»). Finalmente se mencionan objetos que tal vez el obrero sostiene en sus manos: un papel, un clavo, una cerilla con la que enciende el cigarro, objetos que son una prolongación de sí mismo y de su desventura.

Acabada la descripción, comienza una segunda parte (versos 17-30) en la que el poema parece adoptar un cierto tono épico. En primer lugar, retomando la imagen del *ecce homo*, Vallejo ensalza la figura del parado, víctima propiciatoria de una sociedad que lo ha expulsado de su seno:

¡Este es, trabajadores, aquel  
 que en la labor sudaba para afuera,  
 que suda hoy para adentro su secreción de sangre rehusada!

El ser humano, desde la perspectiva marxista, halla su dignificación en el trabajo, cuya manifestación concreta es el sudor que se proyecta al exterior. Desocupado, ha perdido su dignidad productiva, creadora; por eso mismo, ya no puede excretar el sudor habitual. Ahora, empleando la terminología de la Pasión de Cristo, «suda sangre», pero suda internamente. La energía rechazada, que no halla salida hacia el exterior, se proyecta hacia el interior del parado provocando dolor y rabia ante la injusticia de que es objeto.

Los versos siguientes suponen una exaltación del trabajador como constructor del mundo. El obrero, con la sola fuerza de sus manos, ha levantado los pilares de la civilización. El pasaje parece responder, en cierto modo a las interrogantes planteadas en el poema *Fragen eines lesenden Arbeiters* («Preguntas de un trabajador que lee»), de Bertold Brecht<sup>9</sup>:

Fundidor del cañón, que sabe cuantas zarpas son de acero,  
tejedor que conoce los hilos positivos de sus venas,  
albañil de pirámides,  
constructor de descensos por columnas  
serenas, por fracasos triunfales,

Los sufrimientos y las luchas históricas de los trabajadores por alcanzar su emancipación se evocan a través de las «zarpas de acero», así como en la expresión paradójica «fracasos triunfales»: el fracaso momentáneo en esa lucha no es sino un peldaño con el que se logrará la victoria futura.

El final de esta segunda parte nos muestra a un parado que, a pesar de su condición, se ha puesto ya en movimiento, espoleado por esa rabia interior que lo consume y que lo empuja a la acción:

parado individual  
entre treinta millones de parados  
andante en multitud,  
¡qué salto el retratado en su talón  
y qué humo el de su boca ayuna, y cómo  
su talle incide, canto a canto, en su herramienta atroz, parada  
y qué idea de dolorosa válvula en su pómulo!

El parado se ha transformado en una especie de máquina en movimiento: el salto de su talón es equivalente al de un engranaje; el humo del cigarrillo que expulsa al exterior al de una chimenea fabril; el pómulo famélico que oscila al expeler la bocanada es semejante a la válvula de cualquier mecanismo. Toda esta desbordante energía que parece bullir dentro de él sólo halla una excepción: la herramienta manual, detenida e inerte, que el desocupado lleva consigo como un apéndice inservible, de ahí que sólo sea un «instrumento atroz».

En abierta contraposición con ese parado pletórico de fuerza, que no halla objeto en qué emplearla, la tercera parte del poema (versos 31-37), se detiene en la contemplación de un paisaje desolado: el mundo de la producción desprovisto de la fuerza del trabajo. A nuestro modo de ver, constituye uno de los momentos más logrados del poema:

También parado el hierro frente al horno,  
paradas las semillas con las sumisas síntesis al aire,  
parados los petróleos conexos,

parados en sus auténticos apóstrofes la luz,  
parados de crecer los laureles,  
paradas en un pie las aguas móviles,  
y hasta la tierra misma, parada de estupor ante este paro,

El empleo de la anáfora y la construcción paralelística acentúan gradualmente esta sensación de abandono y anonadamiento ante los que la civilización queda expuesta con el drama del paro. El derroche de toda esa energía potencial de los trabajadores no es sólo un factor que degrada, individual y colectivamente, a los seres humanos, sino también la parálisis de cualquier idea de progreso. Toda la gradación ascendente del pasaje culmina con una hipérbole final, en la que la tierra misma se queda «parada», esto es, «detenida», «muda de asombro» ante el fenómeno del paro; pero también «parada» en el sentido del español de América, es decir, «puesta en pie», dispuesta a actuar. Todo el fragmento abunda en antítesis y conseguidas metáforas: las semillas son «sumisas síntesis» que portan la vida, la luz que no se enciende es un «apóstrofe» fallido, etc.

La última parte del poema (versos 38-51) retoma la imagen del parado en forma de máquina en movimiento, ahora casi frenético e impaciente:

¡qué salto el retratado en sus tendones!  
¡qué transmisión entablan sus cien pasos!  
¡cómo chilla el motor en su tobillo!  
¡cómo gruñe el reloj, paseándose impaciente a sus espaldas!  
¡cómo oye deglutir a los patronos  
el trago que le falta, camaradas,  
y el pan que se equivoca de saliva,

Los diversos componentes que constituyen el mecanismo del cuerpo del parado parecen haber cobrado vida propia y comportarse como entes autónomos. El motor que simboliza su tobillo está chillando; el reloj «gruñe» y se pasea impaciente, aguardando el instante próximo de la acción. Todas estas prosopopeyas culminan en un instante de máxima tensión emocional cuando el parado oye a los patronos deglutir «el trago» (es decir, la bebida, el vino) que le falta y el pan, que como ente también personificado, «se equivoca de saliva». Ambos elementos le faltan al parado porque le han privado de ellos y está hambriento, pero también porque, al igual que en misterio eucarístico, el pan y el vino simbolizan la carne y la sangre de ese trabajador, que han sido arrancadas, succionadas, por el proceso de la explotación y ahora sirven de alimento a los poderosos.

La indignación y la rabia ante la injusticia han llegado a su límite. De ellas procede ese movimiento final que cierra el poema:

y, oyéndolo, sintiéndolo en plural, humanamente,  
¡cómo clava el relámpago  
su fuerza sin cabeza en su cabeza!  
y lo que hacen, abajo, entonces ¡ay!  
más abajo, camaradas,  
¡el papelucho, el clavo, la cerilla,  
el pequeño sonido, el piojo padre!

El parado ha tomado ya conciencia de su situación. Comprende que su drama personal no es único, sino compartido con una inmensa multitud de semejantes («sin-

tiéndolo en plural, humanamente»). Y en ese momento una idea electrizante, parecida a la fuerza del rayo, se abre paso en su cerebro como una iluminación interior: la necesidad de transformar lo existente a través de la acción revolucionaria. El parado ha recobrado en este instante su dignidad; ya no hay lugar para la conmisericordia: el papelito donde tal vez tenía depositadas sus esperanzas es ya un «papelucho» despreciable. El obrero, el «piojo padre», el ser que nutre a los piojos de su pecho, ha tomado ya la decisión y se está abriendo camino a la esperanza.

### 3.3. *Considerando en frío, imparcialmente: La compasión universal*

El tercero de los poemas objeto de nuestro análisis («Considerando en frío, imparcialmente») carece de fecha de redacción. A pesar de esta circunstancia, la mayoría de los editores suele situarlo entre los escritos o reelaborados por Vallejo hacia los años 1934-1935. Igual que en el poema visto con anterioridad, la versión mecanografiada incorpora numerosas correcciones manuscritas del autor, algunas de las cuales, como veremos más adelante, resultan sumamente útiles para una cabal interpretación de su contenido.

Entre la producción última de Vallejo, nos parece ésta una de las composiciones más valiosas y significativas. Compendiando la preocupación existencial que vertebró los *Poemas Humanos*, el autor explora la naturaleza misma de la condición humana, situando a uno y otro lado del fiel de la balanza sus grandezas y miserias, hasta emitir un veredicto final.

Todo el poema es, pues, un «juicio al hombre». De ahí que remede, casi en forma de parodia, la estructura y fraseología típicas de las sentencias judiciales. Esta circunstancia nos permite distinguir en la composición dos partes claramente diferenciadas:

a) La primera y más extensa abarca los versos 1-32 y constituye lo que técnicamente se denomina los *considerandos* (designados también así por el poeta, con alguna variante léxica, como «comprendiendo» o «examinando»). Cada uno de ellos conforma una estrofa en la que, en inestable equilibrio, se van sucediendo los aspectos positivos y negativos del ser humano. El elemento que, en gradación ascendente, va desequilibrando la balanza es la emoción: pudorosamente presente desde el principio, al final acaba por imponerse a las demás consideraciones.

b) La segunda comprende los cuatro últimos versos y equivale al fallo o veredicto. Un fallo que, a tenor de lo expresado en el apartado anterior, es lógicamente absolutorio. El hombre, a pesar de todas sus imperfecciones, es salvado por el compasivo afecto del poeta.

Partiendo de esta sencilla armazón, aunque empleando los múltiples recursos de su arte, el autor logra una de sus composiciones más impresionantes. Veámoslo con mayor detenimiento:

El poema se abre con una declaración aparentemente solemne: el poeta anuncia que va a juzgar al hombre con objetividad y desapasionamiento. Pronto, sin embargo, nos damos cuenta de que se trata de una manifestación más bien irónica, pues la afectividad surge casi de forma espontánea y desmiente ese propósito inicial:

Considerando en frío, imparcialmente,  
que el hombre es triste, tose y sin embargo,  
se complace en su pecho colorado;

que lo único que hace es componerse  
de días;  
que es lóbrego mamífero y se peina...

Empleando una técnica que se irá repitiendo a lo largo del poema, el autor comienza la caracterización del ser humano acumulando una serie de términos contradictorios, que unas veces se contraponen («sin embargo») y otras simplemente van unidos o yuxtapuestos. El hombre, se nos dice, «es triste», «tose»: parece, pues, una criatura vulgar y miserable; pero, al mismo tiempo, es capaz de albergar una dicha interior («se complace en su pecho colorado»), y por ello mismo capaz de suscitar la primera muestra de simpatía por parte del poeta. Es monótono, rutinario («lo único que hace es componerse de días»). Incluso se le designa como un «lóbrego mamífero», expresión que, además de hacer referencia a su condición biológica, resulta en cierta medida ambigua, pues «lóbrego» significa propiamente «triste, oscuro», pero también, por asociación fonética, se aproxima a «lobo» (insolidario, cruel).

Y, no obstante, una vez que el autor ha desplegado este conjunto de rasgos negativos, añade un elemento nuevo que invita al optimismo: el hombre «se peina». A pesar de lo trivial del hecho, la expresión es significativa, pues esta señal de acicalamiento nos permite recuperarlo como criatura inserta en la civilización y, por ello mismo, humana.

La segunda estrofa nos ofrece una visión histórica y social del devenir humano en la que se hace patente la influencia de los planteamientos marxistas:

Considerando  
que el hombre procede suavemente del trabajo  
y repercute jefe, suena subordinado;  
que el diagrama del tiempo  
es constante diorama en sus medallas  
y, a medio abrir, sus ojos estudiaron,  
desde lejanos tiempos,  
su fórmula famélica de masa....

El trabajo es un elemento positivo de la civilización, pues paulatina, delicadamente («suavemente») ha ido moldeando al hombre, ha transformado su naturaleza y lo ha incorporado a la civilización. Pero en la relación laboral con sus semejantes se ha instalado la dialéctica de la explotación: como en un instrumento de percusión, en el trabajo hay alguien que golpea o manda («repercute jefe») y otro que se limita a acusar ese golpe, a cumplir el mandato («suena subordinado»). Los versos siguientes rememoran, al igual que en «Parado en una piedra», el esfuerzo histórico de los hombres por lograr su emancipación: sus luchas a través de los siglos («el diagrama del tiempo») han tenido resultados desiguales, ya que los éxitos («sus medallas») están llenas de claroscuros («son constante diorama»).

El aspecto más emotivo de este apartado surge, quizás, cuando el poeta alude a la conciencia que el hombre ha tenido desde los albores mismos de su aparición, cuando su entendimiento se abrió a lo desconocido, de «su fórmula famélica de masa», expresión cosificadora con la que alude a su condición de objeto sufriente y desvalido, y por ello mismo expuesto a la opresión de los más fuertes.

La tercera estrofa, sin renunciar a las consideraciones de tipo social, nos ofrece una visión más intimista: la del hombre captado en diferentes momentos de su vivir cotidiano:

Comprendiendo, sin esfuerzo  
que el hombre se queda, a veces, pensando,  
como queriendo llorar,  
y, sujeto a tenderse como objeto,  
se hace buen carpintero, suda, mata  
y luego canta, almuerza, se abotona...

Los tres primeros versos de este apartado tienen un tono marcadamente existencial: el poeta parece haber sorprendido al ser humano en un momento de ensimismamiento en el que, consciente de sus penurias y limitaciones, se halla ya próximo a la aflicción. El autor comprende esta situación «sin esfuerzo» porque se identifica con ella como algo también vivido y, por lo tanto, personal.

En el verso siguiente («y, sujeto a tenderse como objeto») replantea, utilizando términos gramaticales, la dialéctica del mundo del trabajo a la que antes hacíamos referencia: el hombre, en principio ser activo, dueño de su propio destino («sujeto») acaba siendo, por la explotación a la que es sometido, un mero «objeto», un ente sin autonomía sobre el que otros pueden operar. Por otro lado, la expresión «sujeto a» significa también «obligado»: el ser humano está obligado —porque las relaciones de producción así lo determinan— a «tenderse como objeto», a doblegarse ante la ley impuesta por los poderosos.

Con todo, el poeta sigue hallando cabos con que amarrar su esperanza: el hombre, aun sometido a la explotación, logra convertirse en un ser creador y productivo («se hace buen carpintero, suda») y halla solaz en sus actividades diarias («y luego canta, almuerza, se abotona»). El cuadro resultaría casi idílico si el poeta no hubiera insertado (en adición manuscrita) el verbo «mata» al final del penúltimo verso de la estrofa. El matar es también constitutivo de la naturaleza humana; de ahí su inclusión entre las actividades triviales (trabajar, cantar, almorzar, etc.) de una jornada cualquiera. Vemos, pues, cómo se ha dado un último y brusco giro en esa continuada enumeración de cualidades —hermosas, prosaicas o terribles— que definen a un ser tan complejo y extraño como el hombre.

El considerando siguiente nos proporciona quizás la concepción más nítida de Vallejo acerca de la naturaleza humana, al tiempo que notamos cómo la tensión emocional va creciendo:

Considerando  
que el hombre es en verdad un animal  
y, no obstante, al voltear me da con su tristeza en la cabeza...

El hombre no es un ser naturalmente bondadoso, justo o cooperante. Por su origen biológico es «en verdad» (Darwin, Haeckel, verdad científica) un animal y, como tal, inclinado a buscar el provecho propio. De lo que se deduce, aunque Vallejo no lo manifieste expresamente, que sólo en una nueva sociedad humanista, revolucionaria, pueden encauzarse esas tendencias instintivas hasta conseguir el beneficio común. Y a pesar de conocer esa condición primaria y egoísta del hombre, la sola contempla-



ción de su tristeza al darse la vuelta («al voltear») provoca en el poeta una intensísima sacudida emocional («me da con su tristeza en la cabeza»), emoción que supone reconocerse a sí mismo en esa criatura desgraciada.

Los versos que vienen a continuación implican una notable coincidencia con los postulados de algunas corrientes filosóficas contemporáneas: el hombre ha sido «arrojado» a una existencia sin sentido:

Examinando, en fin,  
sus encontradas piezas, su retrete,  
su desesperación, al terminar su día atroz, borrándolo...

Después de haber hecho una detallada descripción de su naturaleza, el poeta ha penetrado en el habitáculo de ese ser humano desvalido; un habitáculo que podría ser el de su propio apartamento parisino o el cuchitril de los miles de desocupados que vagan por la ciudad. Allí observa «sus encontradas piezas», en sentido del español de América, sus habitaciones minúsculas, que parecen enfrentarse o chocar unas con otras, el retrete, el cuarto inmundo, pero, a la vez, el símbolo más palmario de la soledad y la miseria humanas; los lugares, en suma, donde, al culminar su jornada («al acabar su día atroz») el hombre reflexiona sobre lo angustioso de su vivir y la desesperación se apodera de él hasta el punto de aniquilarlo, de hacerle abdicar de su propia humanidad.

La penúltima estrofa, revela, a través de la antítesis y la paradoja, los sentimientos encontrados que el ser humano despierta en el poeta, no obstante lo cual, percibimos ya un amoroso afecto que lucha vanamente por ser reprimido:

Comprendiendo  
que él sabe que le quiero,  
que le odio con afecto y me es, en suma, indiferente...

De las tres manifestaciones anímicas expresadas por el sujeto poético, la primera es claramente explícita respecto a su cariño por el ser humano («él sabe que le quiero»). La segunda expone una paradoja «odiar con afecto», esto es, reconocer («comprendiendo») la imperfección humana, su maldad incluso; y a pesar de ello y de lo decepcionante que pueda resultar, seguir apostando por el hombre. La tercera aseveración («me es, en suma indiferente») se nos antoja completamente contradictoria con respecto a las otras dos, por lo que hemos de suponer que el poeta está usando un subterfugio, una máscara con la que disimular la emoción que ya amenaza con desbordarse.

Llegamos, de este, modo al último de los considerandos, en el que el delicado equilibrio de contrapesos se rompe definitivamente:

Considerando sus documentos generales  
y mirando con lentes aquel certificado  
que prueba que nació muy pequeñito...

El poeta, irónicamente, ha asumido el papel de un juez severo que, calándose los lentes, examina las pruebas que el ser humano ha aducido en su descargo. Y entre los «documentos generales» presentados al tribunal encuentra un certificado «que prueba que nació muy pequeñito»<sup>10</sup>. En apariencia, nada más perogrullesco; pero, en realidad, nada más profundo: ese ser adulto, triste, mísero y primitivo fue una vez un

niño abierto a todas las posibilidades, un ser que tal vez en una sociedad distinta habría desarrollado lo mejor de sus aptitudes. El empleo del diminutivo («pequeñito») añade un poso de inmensa ternura en el momento mismo en que la emoción ha llegado a su momento supremo.

Ante la contemplación de ese niño que fue, el juez severo ha quedado moralmente desarmado y acaba reconociendo, en ese reo que tiene ante sí, a su semejante, al ser con el que comparte el gozo y la desdicha de existir. De ahí la coherencia de su resolución final:

le hago una seña,  
viene,  
y le doy un abrazo, emocionado.  
¡Qué más da! Emocionado... Emocionado...

El poeta se ha desprovisto, al cabo, de su máscara. Mediante una simple seña, ha hecho acudir al estrado a ese pobre individuo, representante de la Humanidad, que permanecía en el banquillo de los acusados. Al fundirse con él en abrazo fraternal, le comunica su sentencia absolutoria. Es de destacar el hecho de que Vallejo añadiera de su puño y letra el último verso al texto previamente mecanografiado. Ese «¡Qué más da!» viene a recordarnos que el autor no olvida los aspectos negativos del ser humano, pero la compasión, el afecto que siente por él es tan intenso que lo supera todo y le permite mantener la creencia de que, en un futuro no muy lejano, surgirá un hombre nuevo y mejor.

#### 4. CONCLUSIÓN: LA PERVIVENCIA DE VALLEJO

Cuando César Vallejo murió en la primavera de 1938, todo parecía conjurarse para relegarlo en el olvido. Poeta de andadura solitaria, escasamente leído por sus contemporáneos, era difícil que hallara valedores para sostener su causa. Durante algún tiempo los presagios parecieron cumplirse. Primero vino la caída de la República Española, el símbolo de la nueva humanidad al que Vallejo se aferró hasta sus últimos momentos. Después la guerra asoló todo el continente y el nazismo se hizo dueño de la ciudad de cafés y castaños frondosos que tanto había amado el poeta.

Pero la semilla estaba ya echada y no tardaría en germinar. En un principio en América y más tarde en Europa, la crítica hubo de reconocer lo evidente: una de las mejores muestras de la poesía en lengua española del siglo XX había sido escrita en París por un peruano que escogió su propio exilio y falleció en la más completa indigencia.

Dada la relación del último Vallejo con la ideología marxista, se hizo inevitable que en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, a medida que su fama iba creciendo, se produjera una utilización política del personaje y de su obra.

El verdadero creador, sin embargo, soporta bien los avatares del tiempo. En la actualidad, eclipsados los sueños ideológicos en los que él mismo creyó, Vallejo se nos presenta, en cuanto poeta, más sólido y entero. Su prodigiosa maestría verbal todavía nos asombra; la profundidad de su pensamiento aún nos conmueve. Y por encima de todas sus insuficiencias, sobrevive el hombre que clamó por una civilización huma-

nista y solidaria, el que, desolado por la dureza e incertidumbre de la existencia, fue capaz, pese a todo, de transmitir valor y esperanza para afrontar la vida.

Habló y sintió como hombre de su época, pero su mensaje no se circunscribió a lo temporal, sino que apuntó a lo perdurable («Mi reino es de este mundo, pero también del otro»<sup>1</sup>, dejó dicho). Por eso, transcurridas ya más de seis décadas de su muerte, su voz permanece asombrosamente viva. Y es seguro que continuará sonando cuando todos nosotros hayamos desaparecido.

## BIBLIOGRAFÍA

### I. Obra poética: ediciones consultadas

*Los heraldos negros*, Cátedra, Madrid, 1998. Edición de René de Costa.

*Trilce*, Cátedra, Madrid, 1993, Edición de Julio Ortega.

*Poemas Humanos. España, aparta de mí este cáliz*, Clásicos Castalia, Madrid, 1987. Edición de Francisco Martínez García.

*Poemas en prosa. Poemas humanos. España, aparta de mí este cáliz*, Cátedra, Madrid, 1996. Edición de Julio Vélez.

*Obra poética completa*, Alianza Editorial (Alianza Tres), Madrid, 1982. Edición de Américo Ferrari.

### II. Estudios

ABRIL, X. (1958), *Vallejo: ensayo de aproximación crítica*, Buenos Aires, Front.

COYNÉ, A. (1958), *César Vallejo y su obra poética*, Lima, Letras Peruanas.

FERRARI, A. (1972), *El universo poético de César Vallejo*, Caracas, Monteávila.

FLORES, Á. (1971), *Aproximaciones a César Vallejo*, Nueva York, Las Américas (2 vols.).

FRANCO, J. (1984), *César Vallejo. La dialéctica de la poesía y el silencio*. Buenos Aires, Sudamericana.

LARREA, J. (1980), *Al amor de Vallejo*, Valencia, Ed. Pre-textos.

MONGUIÓ, L. (1952), *César Vallejo (1892-1938). Vida y obra. Bibliografía. Antología*, New York, Hispanic Institute.

ORTEGA, J. (1975), *César Vallejo*, Madrid, Taurus.

## NOTAS

1. La obra fundamental en lo que se refiere a la biografía de Vallejo sigue siendo la de Monguió (1952). Puede consultarse también el resumen que aparece en Ortega (1975).

2. Magnus Enzesberger, H., «Vallejo, víctima de sus presentimientos», *Homenaje internacional a César Vallejo*, Visión del Perú, Lima, julio de 1969, núm. 4. Este artículo se recoge también en Ortega (1975).

3. Machado, A. «Retrato», en *Poesías Completas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1975, p. 136.

4. Vid. «Introducción biográfica y crítica», en *César Vallejo, Poemas Humanos. España, aparta de mí este cáliz*, Madrid, Castalia, 1987, p. 24.

5. Sobejano, G., «Poesía del cuerpo en *Poemas Humanos*», artículo incluido en Ortega (1975).

6. Martínez García (1987), p. 30.

7. Vid. Edición de Julio Vélez (1996), p. 163.

8. «Pienso en los desocupados. Pienso en los cuarenta millones de hambrientos que el capitalismo ha arrojado de sus fábricas y de sus campos. ¡Quince millones de obreros parados y sus

familias! ¿Qué va a ser de ese ejército de pobres sin precedentes en la historia?», *Rusia en 1937*, Madrid, Ulises, 1931, pp. 189-190, incluido en Ortega (1975), pp. 318-319.

9. Bertold Brecht, *Gesammelte Werke 9. Gedichte 2*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am main, 1967.

10. La expresión es prácticamente idéntica a la utilizada en el poema «Pedro Rojas», de *España, aparta de mí este cáliz*: «Lo han matado.../ a Pedro, a Rojas, al hombre, a aquel/ que nació muy niñín mirando al cielo...». Vid. edición de Julio Vélez (1996), p. 262.

11. Frase pronunciada por Vallejo ante el Congreso de Intelectuales Antifascistas celebrado en Valencia (julio de 1937). Después la puso en boca de Cervantes en su «Himno a los voluntarios de la República», de *España, aparta de mí este cáliz*. Vid. la edición de Julio Vélez (1996), p. 249.



## ESTUDIO SOBRE EL SÍNDROME DE «ESTAR QUEMADO» EN PUESTOS DE GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEPORTIVA EN EL ÁMBITO RURAL ARAGONÉS

Fernando GIMENO MARCO

Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud. Extensión de Caspe

### 1. INTRODUCCIÓN

Los Servicios Comarcales de Deportes (S.C.D.) en Aragón pueden definirse como estructuras técnicas de unión entre diferentes municipios, dotadas de un personal especializado y común, dedicado exclusivamente en el área deportiva, con la finalidad de facilitar el desarrollo deportivo en la zona. Las acciones que realizan estos S.C.D. se concretan en varios puntos: Organizar el deporte escolar en la comarca; desarrollar actividades de tiempo libre; asesorar a los municipios en la elaboración de su programa local de actividades deportivas; crear estructuras deportivas que sean la base de la organización de sus propias actividades; apoyo técnico a clubs y asociaciones deportivas; asesoramiento en la construcción y planificación de instalaciones deportivas elementales, difusión de programas y campañas deportivas institucionales; solicitud y justificación de subvenciones; y mantenimiento de los datos que conforman el sistema deportivo de Aragón en la comarca que se trate (Diputación General de Aragón, 1991).

Al frente de estos S.C.D. se encuentra el Coordinador Comarcal de Deportes (C.C.D.), cuyo perfil aglutina competencias en planificación, coordinación y animación deportiva. En una primera etapa, su labor fundamental se suele centrar en la ejecución directa de actividades como monitor deportivo, para evolucionar en una segunda fase hacia la figura de coordinador propiamente dicha de la actividad deportiva de la comarca, creando estructuras que sean la base de la organización de sus propias actividades. Su labor profesional requiere de una gran eficacia en la interacción personal, como por ejemplo: el lograr el acuerdo sobre aspectos presupuestarios y organizativos con los responsables políticos de los municipios que componen la comarca; formando a su alrededor un grupo de «colaboradores» en los que se apoye para la planificación y realización de actividades deportivas; atendiendo a los usuarios directos (ej. deportistas) e indirectos (ej. padres de deportistas) de las actividades organizadas en su S.C.D.

Las características de este puesto de trabajo determinan que se incluya al C.C.D. dentro del grupo de profesiones de carácter «asistencial». En este contexto, el síndrome del «quemado» o del «estrés laboral asistencial», conocido también con el término inglés «burnout» se relaciona con profesiones en las que los trabajadores se

implican durante muchas horas en los problemas y preocupaciones de las personas con las que se relacionan profesionalmente. De esta manera, el trabajador que se encuentra en esta situación va acumulando un estrés crónico que puede cansarle emocionalmente, hasta el punto de llevarle a una situación de agotado o quemado (B. Moreno, C. Oliver y A. Aragoneses, 1991). Tres son los descriptores conductuales de este síndrome:

1. «Cansancio Emocional». Cuando la fuerza o resistencia emocional se va consumiendo, el profesional ve cómo se vacía su capacidad de entrega a los demás.
2. «Despersonalización». Implica la aparición de unos sentimientos y actitudes negativas y cínicas acerca de las personas con las que se trabaja. Es un proceso de endurecimiento, e incluso de deshumanización.
3. «Falta de realización personal». Implica la tendencia a evaluarse negativamente. El profesional llega a sentirse infeliz y descontento, consigo mismo y con su labor.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, pensamos que queda claramente justificado el interés de estudiar el síndrome de «estar quemado» en el colectivo de C.C.D. de Aragón.

## 2. MÉTODO

Participaron en este estudio 37 C.C.D. de Aragón, que representan el 72% de este colectivo.

Con el fin de obtener una valoración de la incidencia de los procesos de desgaste y desajuste laboral en el desempeño de su puesto de trabajo, se propuso a los miembros de este colectivo, en el marco de un programa de formación permanente, la cumplimentación del Inventario «Burnout» de Maslach (MBI) (N. Seisdedos, 1997).

Los baremos de este instrumento están elaborados tomando como grupo normativo una muestra total de 1.138 sujetos, distribuidos entre profesionales médicos (156), profesionales de policía (149) y profesionales docentes (51). Aunque estos tres tipos de profesiones constituyen realmente «profesionales asistenciales», para conseguir una medida más precisa de la incidencia de este síndrome en este colectivo de C.C.D., fueron elaborados baremos específicos para este grupo de profesionales (ver tabla 2). De esta forma, la puntuación que cada coordinador comarcal de deportes obtiene al cumplimentar el inventario «Burnout» de Maslach puede tener un significado más preciso al transformar estas puntuaciones directas en puntuaciones centiles en relación con las obtenidas por su propio grupo normativo (las 37 personas que han participado en este estudio).

A continuación fue analizada la posible incidencia del «tiempo o experiencia en el puesto de trabajo», el sexo o la zona geográfica en las puntuaciones de las variables o escalas que definen el síndrome de «estar quemado». Para ello fue utilizado el coeficiente de correlación de rangos de Spearman.

Finalmente se realizó un análisis de la «interdependencia» del puesto de C.C.D. con respecto a los propios miembros de este colectivo, por un lado, y con sus colaboradores, por otro (un estudio análogo podría realizarse incluyendo a usuarios y responsables políticos de los ayuntamientos de la comarca). Para ello, los 37 C.C.D. que participaron en este estudio informaron de aquello que, en su opinión, podían hacer

en su trabajo para favorecer u obstruir el trabajo de un C.C.D. o de uno de sus colaboradores. De esta manera se identificaron:

1. Las conductas laborales de un C.C.D. que tienen un efecto negativo (interdependencia negativa) en el desempeño profesional de otro C.C.D. (tabla 7) y en sus colaboradores (tabla 9).
2. Las conductas laborales de un C.C.D. que tienen un efecto positivo (interdependencia positiva) en el desempeño profesional de otro C.C.D. (tabla 6) y en sus colaboradores (tabla 8).

El conjunto de estas conductas contó con el consenso de los 37 C.C.D. y constituye, por lo tanto, una definición de «estilo profesional». De forma paralela a esta evaluación, el programa de formación permanente en el que se realizó este estudio con el colectivo de C.C.D. incluía un apartado dirigido al entrenamiento de las habilidades sociales, cuyos objetivos de aplicación práctica en el puesto de trabajo fueron precisamente: eliminar o reducir la frecuencia o intensidad de las conductas del apartado 1 (interdependencia negativa) y, de forma paralela, incorporar o aumentar la frecuencia o intensidad de las conductas del apartado 2 (interdependencia positiva) estará consiguiendo. De esta manera se pretendió incrementar la satisfacción y la percepción de control en el manejo de las relaciones profesionales, contrarrestando los posibles efectos negativos del síndrome de «estar quemado», en este colectivo de C.C.D. Este programa de formación en habilidades sociales contó con una valoración muy positiva, tanto por los C.C.D. que participaron en el mismo como por la Dirección General de Juventud y Deporte que apoyó su realización.

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Del análisis de datos del Inventario «Burnout» de Maslach (MBI) se desprenden los siguientes resultados:

- Las puntuaciones obtenidas por los 37 Coordinadores Comarcales de Deportes que cumplimentaron este cuestionario en las tres escalas (cansancio emocional —CE—, despersonalización —D—, y autorrealización personal —AP—), se sitúan en la «categoría media» (puntuación centil entre 34 y 66), ver tabla 1, lo que indica que este colectivo, en su conjunto, no percibe «estar quemado».

**Tabla 1.**

#### **Puntuaciones medias y puntuaciones centiles del colectivo de Coordinadores Comarcales de Deportes en el Inventario «Burnout» de Maslach (MBI)**

ESCALA	PUNTUACIÓN MEDIA	PUNTUACIÓN CENTIL
CANSANCIO EMOCIONAL	22,81	60
DESPERSONALIZACIÓN	9,92	65
AUTORREALIZACIÓN PERSONAL	35,44	45

- Los baremos que presentan la conversión de las puntuaciones directas en las tres escalas en sus correspondientes puntuaciones centiles, se muestran a continuación en la tabla 2.

**Tabla 2.**  
**Inventario «Burnout» de Maslach (MBI): Tabla de Baremos para el colectivo de Coordinadores Comarcales de Deportes**

Centiles	Puntuaciones directas		
	CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	AUTORREALIZACIÓN PERSONAL
99	—	—	—
95	47,1	22,7	51,3
90	34,2	19,2	43,6
85	32,4	16	40,9
80	29,4	15,2	40
75	26	13,7	39
70	25	12,9	39
65	23,10	12	39
60	23	11,2	36,4
55	22	11	35,35
50	22	10	35
45	20	7,6	34
40	20	7	33
35	19	6,9	32,9
30	17,20	5,1	31
25	17	4,2	30,25
20	13,80	4	29
15	13	3,5	27,5
10	10,7	2,4	25
5	9,4	1	23,5
1	6	1	21
N	37	37	37
Media	22,81	9,92	35,44
Desviación típica	10,82	6,33	8,54

— Las puntuaciones obtenidas por este grupo de coordinadores comarcales de deportes en las tres escalas del inventario no reflejan una asociación estadísticamente significativa ni con el tiempo en el puesto de trabajo (tabla 3), ni con el sexo (tabla 4), ni con la zona geográfica en la que desempeñan su trabajo (zona en torno a Zaragoza vs. zona de Huesca y Teruel) (tabla 5).



**Tabla 3.**  
Relación entre las escalas del cuestionario y el tiempo en el puesto de trabajo

ESCALAS	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN ( $r_s$ )
Cansancio Emocional	- 0,062
Despersonalización	0,189
Autorrealización Personal	0,209

(para todos los casos,  $p > 0,05$ ; no significativo para ninguna de las escalas)

**Tabla 4.**  
Relación entre las escalas del cuestionario y el sexo

ESCALAS	Mann Whitney U	SEXO (puntuaciones medias)	
		hombres <sup>(1)</sup> (n = 22)	mujeres <sup>(1)</sup> (n = 10)
Cansancio Emocional	106	24,13	11,97
Despersonalización	104	9,63	9,40
Autorrealización Personal	105	35,18	34,80

(para todos los casos,  $p > 0,05$ ; no significativo para ninguna de las escalas)

(1) en cuatro casos no fue posible identificar esta variable

**Tabla 5**  
Relación entre las escalas del cuestionario y la zona geográfica  
de desempeño del puesto de coordinador comarcal de deportes

ESCALAS	Mann Whitney U	ZONA GEOGRÁFICA (puntuaciones medias)	
		Zaragoza (n = 22)	Huesca-Teruel (n = 10)
Cansancio Emocional	158,5	22,33	23,27
Despersonalización	123	10,88	8,94
Autorrealización Personal	145,5	36,83	34,05

(para todos los casos,  $p > 0,05$ ; no significativo para ninguna de las escalas)

**Tabla 6.**  
**Interdependencia en el trabajo del coordinador comarcal de deportes en relación con el colectivo de Coordinadores Comarcales de Deportes**

#### FACILITACIÓN DEL TRABAJO

- Ofrecer información sobre las actividades que ellos están realizando.
- Ofrecer información sobre ofertas de material.
- Ofrecer información sobre convocatorias especiales, campañas provinciales, campañas de las federaciones...
- Recordándonos que estamos en el «mismo barco».
- Poniéndome en su lugar.
- Proponiendo realizar una actividad en su comarca.
- Proponiendo acciones e ideas que pueden funcionar en mi comarca.
- Proponiendo mejoras para las actividades que están realizando o las que están planificadas.
- Programar actividades conjuntas y participar activamente en ellas.
- Préstamos de material y de recursos humanos en ocasiones puntuales.
- Manteniendo una comunicación y diálogo «permanente», centrado especialmente en cómo resolver problemas comunes, tanto profesionales como laborales.
- Cumpliendo con las normas básicas de funcionamiento de la DGA.
- Siendo «compañero» en las situaciones conflictivas, p.ej.: prestando apoyo personal o laboral cuando surgen emergencias.

**Tabla 7.**  
**Interdependencia en el trabajo del coordinador comarcal  
de deportes en relación con el colectivo de Coordinadores  
Comarcales de Deportes**

OBSTRUCCIÓN DEL TRABAJO

- Cambiando fechas ya acordadas para la realización de actividades.
- No acudiendo a las actividades previstas.
- Trabajando de forma individual sin contar para nada con los compañeros (ir por libre, constituirme en un reino de «taifas»).
- Promocionando una mala imagen de un S.C.D., ante autoridades y usuarios de su comarca.
- Creando falsas expectativas en los usuarios de la comarca de un compañero.
- Desprestigiando el trabajo de otros técnicos.
- Haciendo competencia desleal, es decir, en zonas vecinas, que el compañero haga ver que sus actividades son mejores que las tuyas.
- «Pisando», copiando proyectos innovadores de otros coordinadores que aún no han puesto en marcha en su S.C.D.
- No siguiendo las pautas de la DGA, que desembocan en broncas para todo el colectivo.
- Justificando cantidades excesivas de dinero de un modo fraudulento y lleno de irregularidades.
- No siendo profesional en mi comarca, con lo que la imagen del coordinador de los S.C.D.s en Aragón se ve perjudicada.
- No cediendo subvenciones que él no ha podido gastar y el resto ha tenido déficit en el mismo programa.

**Tabla 8.**  
**Interdependencia en el trabajo del coordinador comarcal  
de deportes en relación con sus colaboradores**

#### FACILITACIÓN DEL TRABAJO

- Proporcionándoles el material necesario para la realización de su trabajo.
- Facilitando sus desplazamientos para la realización de su trabajo.
- Cumpliendo sus horarios.
- Realizando una buena programación de sus actividades.
- Adecuando las actividades a sus posibilidades (ej. horarios, nivel técnico...).
- Consiguiendo recompensar lo mejor posible su trabajo (p.ej. intentando conseguir algún tipo de gratificación, valorando su trabajo...).
- Siendo objetivo en su evaluación.
- Facilitando su formación (p.ej. con información, bibliografía, mediante el asesoramiento técnico...).
- Transmitiendo confianza en el trabajo que se realiza.
- Garantizando su continuidad.
- Cuando mutuamente comprendemos cómo es nuestro trabajo, limitaciones, exigencias...
- Cuando se responsabiliza «realmente» de las actividades a las que se compromete.
- Cuando aportan sugerencias.
- Cuando la comunicación es fluida (y p.ej. se informa rápidamente de cualquier problema que surja).
- Cuando son autónomos en la resolución de posibles problemas que surjan de inmediato.
- Cuando está al día en sus tareas burocráticas (horas trabajadas, participación, etc.).
- Cuando prestan ayuda desinteresada en los momentos que más se necesita (interés no sólo por el dinero).
- Cuando asumen la filosofía del S.C.D.

**Tabla 9.**  
**Interdependencia en el trabajo del coordinador comarcal de deportes en relación con sus colaboradores**

OBSTRUCCIÓN DEL TRABAJO

- No respetando los horarios (y no avisando a los usuarios y al coordinador).
- Dándoles los peores grupos de trabajo y los peores horarios.
- Demorando los pagos, o no pagando la cantidad pactada.
- Criticándole a su espalda, sin hablar con él.
- No facilitándole su formación.
- No escuchando ni apoyando sus opiniones y sugerencias.
- No dándole iniciativas.
- No dándoles pautas claras.
- Dejándoles en evidencia delante de los usuarios.
- Pedirle más de lo que por medios o conocimientos pueda realizar.
- Creando un clima pésimo de trabajo (poco «tacto socio-laboral»).
- Llevando un control de su trabajo exhaustivo, de forma que se sienta agobiado.
- Cuando el colaborador no hace bien su trabajo (ej. sesiones poco trabajadas, de contenidos sencillos y aburridos, mala actitud...).
- Cuando no cumplimenta las hojas de seguimiento de las actividades.
- Cuando alega por sistema que los problemas que ocurren son siempre causados por el coordinador.
- Cuando no es objetivo sobre el desarrollo de las actividades (juicios de valor).
- Cuando necesita ayuda «permanentemente», no sabe dar solución a los problemas.
- Cuando no asume la filosofía del S.C.D.
- Cuando se queja a las autoridades de problemas que puede resolver el coordinador.

**BIBLIOGRAFÍA**

Diputación General de Aragón (1991): *Los Servicios Comarcales de Deportes en Aragón*. Edita: Diputación General de Aragón, Departamento de Cultura y Educación.

MORENO, B.; OLIVER, C., y ARAGONESES, A. (1991): «El "burnout", una forma específica de estrés laboral». En G. Buela-Casal y V. E. Caballo (comps.), *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid: Siglo XXI.

SEISDEDOS, N. (1997): *Inventario «Burnout» de Maslach MBI*. Adaptación española de la prueba. Madrid: Tea Ediciones.



## PRECISIÓN EN LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA ELÁSTICO EN EL DISEÑO ÓPTIMO DE ELEMENTOS MECÁNICOS

Inmaculada GÓMEZ

Profesora-Tutora del Centro de la UNED de Calatayud  
y Profesora del Dpto. de Matemática Aplicada de la Universidad de Zaragoza

Elena CALVO

Dpto. de Análisis Económico de la Universidad de Zaragoza

Luis GRACIA

Dpto. de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Zaragoza

### RESUMEN

La precisión en la solución del problema elástico en el diseño de elementos mecánicos es trascendental para conseguir el diseño óptimo. Dada la complejidad del problema, el uso de métodos numéricos es inevitable, siendo necesario garantizar que los resultados sean fiables en cualquier situación. El método de los elementos de contorno, MEC, es el más recomendable para el problema de optimización de forma de elementos mecánicos, pero presenta algunos inconvenientes matemáticos, en cuanto a la precisión en la evaluación de los coeficientes que constituyen el sistema de ecuaciones a resolver, ya que el carácter de la formulación utilizada hace que aparezcan singularidades numéricas. En este artículo, se presenta un estudio numérico comparativo de las diferentes técnicas utilizadas para la evaluación de dichos coeficientes integrales, de cara a decidir la técnica más apropiada en función de la precisión deseada.

**Palabras Clave:** Elementos de contorno, Coeficientes.

### SUMMARY

In the design of mechanical elements, the precision in the solution of the elasticity problem is essential to achieve the optimum design. The complexity of the problem requires the use of numerical methods, provided that the accuracy of the results is guaranteed in any situation. The Boundary Element Method (BEM) is the recommended procedure for the problem of form optimization in mechanical elements, although it encompasses some mathematical difficulties. These are related to the precision of the evaluated coefficients, which compose the system of equations to be solved, because the character of the formulation used brings about the appearance of numerical singularities. This article presents a comparative numerical study on the different techniques used to evaluate the aforementioned integral coefficients, in order to select the more appropriate technique according to the precision needed.

**Key Words:** Boundary Elements, Integral.

## 1. INTRODUCCIÓN

La optimización de forma se hace cada día más indispensable en el diseño de elementos mecánicos. En algunos casos, como en la industria aeroespacial, la necesidad es obvia, dado que deben satisfacerse, simultáneamente, exigencias muy estrictas en cuanto a peso, resistencia y rigidez. En otros, como la automoción, rebajar peso y tamaño en los elementos resistentes, permite mejorar espacio útil, consumo, etc., sin olvidar el factor económico, ya que el ahorro en costes se multiplica al tratarse de fabricación de grandes series. En cualquier caso, la optimización de forma permite mejorar el diseño de cualquier elemento mecánico.

Desde el punto de vista matemático la optimización requiere la minimización de un funcional sujeto a restricciones de tipo resistente, que vienen formuladas a través del planteamiento del problema elástico correspondiente sobre el elemento considerado (problema de valor en el contorno). En general, el funcional a minimizar adopta la forma de una integral sobre el dominio o sobre la frontera, donde el integrando depende, habitualmente, de la solución del problema de valor en el contorno mencionado anteriormente. La complejidad matemática del problema planteado implica el uso de métodos numéricos para la resolución del sistema de ecuaciones en derivadas parciales resultante del planteamiento del dicho problema.

El diseño es siempre un proceso iterativo, por el que se analizan de forma secuencial varias soluciones de prueba, antes de elegir una que, cumpliendo todas las especificaciones exigidas, se considere óptima en algún sentido determinado. Tradicionalmente, el hecho de carecer de herramientas potentes y fiables que permitiesen abordar el diseño de elementos mecánicos de una forma integral, ha supuesto que la experiencia y creatividad del diseñador jugase un papel fundamental en el proceso de diseño.

Los recientes avances en las tecnologías de hardware y software en cuanto a ordenadores, por una parte, y el desarrollo de potentes herramientas de cálculo, como son los métodos numéricos (MEC, MEF), por otra, hace que en la actualidad el proceso de diseño se pueda plantear de una manera automatizada, habiéndose acuñado a tal efecto la expresión de diseño óptimo asistido por ordenador, que incluye todo el conjunto de disciplinas que automatizan el proceso de diseño. En definitiva, en la actualidad el proceso de diseño seguiría el esquema presentado en la figura 1.

Dentro de un proceso tan amplio, este artículo se centra en las herramientas matemáticas que permiten realizar un análisis lo más fiable posible del elemento mecánico desde el punto de vista resistente (resolución del problema elástico). Tanto el método de los elementos finitos (MEF) como el método de los elementos de contorno (MEC) han sido ampliamente utilizados a la hora de abordar el problema de optimización de forma. Sin embargo, dado que las variables de diseño pertenecen al contorno, y es éste el que define la forma del dominio elástico (y geometría del elemento), es más ventajoso utilizar el MEC, siempre que todas las magnitudes de interés del problema puedan referirse al contorno (Burczynski, Kane and Balakrishna, 1995, y Calvo, 1997). Así pues, en concreto se estudiará exhaustivamente la precisión en la solución del problema elástico mediante el Método de los Elementos de Contorno.



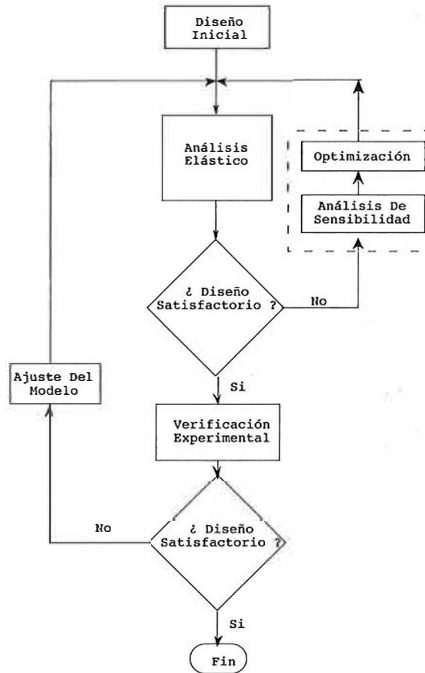


Figura 1: Automatización en el proceso de diseño.

## 2. EL PROBLEMA ELÁSTICO LINEAL. FORMULACIÓN MEDIANTE EL MEC

Las relaciones básicas que rigen el comportamiento elástico de los materiales, en el caso estático lineal, son<sup>1</sup>:

- Ecuaciones de equilibrio

Las tensiones se relacionan con las fuerzas por unidad de volumen y con las fuerzas por unidad de superficie mediante las ecuaciones de equilibrio interno y las ecuaciones de equilibrio en el contorno, respectivamente

$$\left. \begin{aligned} \sigma_{ij,j} + b_i &= 0 & \text{en } \Omega \\ \sigma_{ij} + v_j &= t_i^e & \text{en } \Gamma \end{aligned} \right\} \quad (1)$$

donde  $\sigma_{ij}$  es el tensor de tensiones,  $b_i$  las fuerzas de volumen, y  $t_i^e$  el vector tensión asociado a la normal exterior al contorno.

- Relaciones desplazamientos-deformaciones

Las deformaciones se relacionan con los desplazamientos mediante las ecuaciones de compatibilidad en el dominio. Bajo las hipótesis de pequeñas deformaciones y pequeños desplazamientos, éstas vienen dadas por el tensor de Cauchy:

$$\epsilon_{ij} = \frac{1}{2} (u_{i,j} + u_{j,i}) \quad (2)$$

Conocido el campo de desplazamientos, la determinación del estado de deformación es inmediata, pero la determinación del campo de desplazamientos a vez conocido el estado de deformación implica la resolución del sistema de ecuaciones en derivadas parciales definido por (2). Con objeto de garantizar que la solución obtenida sea univaluada y continua, los elementos del tensor de Cauchy han de satisfacer las ecuaciones de compatibilidad (Doblaré and Gracia, 1998):

$$\epsilon_{ij,kl} + \epsilon_{kl,ij} + \epsilon_{ik,jl} - \epsilon_{jl,ik} = 0 \quad (3)$$

- Ecuaciones de comportamiento

Tensiones y deformaciones se relacionan mediante las ecuaciones de comportamiento, que introducen en el modelo matemático las peculiaridades del material del sólido en estudio. En Elasticidad lineal la ley de comportamiento de sólidos homogéneos se establece a través del tensor de constantes elásticas. La relación entre tensiones y deformaciones viene dada por

$$\sigma_{ij} = C_{ijkl} \epsilon_{kl} \quad (4)$$

donde las componentes del tensor de comportamiento  $C_{ijkl}$  dependerán, en general, del punto considerado. Sin embargo, si el medio es homogéneo, dichas componentes son independientes del punto considerado. Para materiales isótropos, solamente dos constantes son independientes, y las relaciones tensiones-deformaciones pueden escribirse en la forma

$$\sigma_{ij} = 2G\epsilon_{ij} + \frac{2G\nu}{1-2\nu} \delta_{ij}\epsilon_{kk} \quad (5)$$

donde  $G$  es el módulo de rigidez,  $\nu$  el coeficiente de Poisson, y  $\delta_{ij}$  el tensor de Kronecker ( $\delta_{ij} = 1 \Leftrightarrow i = j$ ).

Puede obtenerse una formulación diferencial completa del problema expresando las ecuaciones de equilibrio en función de los desplazamientos, es decir, sustituyendo (2) en (5), y el resultado a su vez en (1), con lo que

$$u_{i,jj} + \frac{1}{1-2\nu} u_{j,ji} + \frac{1}{G} b_i = 0 \quad (6)$$

que es la conocida ecuación de Navier.

Para que el problema quede correctamente planteado es preciso especificar las condiciones de contorno (en tensiones, en desplazamientos o mixtas, siendo este último el más común), que vienen dadas, en general, en la forma (Doblaré and Gracia, 1998)

$$\left. \begin{aligned} u_i &= u_i^* && \text{en } \Gamma_u \\ t_i &= \sigma_{ij} v_j^* = t_i^* && \text{en } \Gamma_t \\ t_i &= 0 && \text{en } \Gamma_f \end{aligned} \right\} \quad (7)$$

donde  $\Gamma_u$  es la zona del contorno donde se conocen los desplazamientos,  $\Gamma_t$  la zona del contorno donde se conocen las tensiones y  $\Gamma_f$  la zona del contorno sin tensión.

Salvo en problemas sencillos planteados sobre geometrías muy simples, no es fácil encontrar una solución analítica del problema en base a las ecuaciones anteriores, por lo que en la práctica se recurre al uso de métodos numéricos alternativos, que se basan en formulaciones íntegro-diferenciales equivalentes a la anterior. En concreto, la ecuación de partida del MEC en elastostática es la denominada identidad de Somigliana (Brebbia and Domínguez, 1989):

$$\begin{aligned} c_{ik} u_i(Q) &= \int_{\Gamma} U^{ik}(Q, P) t_i(P) d\Gamma - \int_{\Gamma} T^{ik}(Q, P) u_i(P) d\Gamma + \\ &\int_{\Omega} U^{ik}(Q, P) b_i(P) d\Omega + \sum_{p=1}^{NP} U^{ik}(Q, P_p) P_i(P_p) \end{aligned} \quad (8)$$

la cual expresa el vector de desplazamientos  $u_i(Q)$  en un punto  $Q$  del dominio  $\Omega$  en función de los desplazamientos  $u_i(P)$  y las tensiones  $t_i(P)$  en los puntos del contorno de dicho dominio, y de las fuerzas por unidad de volumen  $b_i$ . En la ecuación (8)  $U^{ik}$ ,  $T^{ik}$  corresponden a la solución fundamental<sup>2</sup> en desplazamientos y tensiones respectivamente, de la ecuación de Navier, y representan el desplazamiento y la tensión en el punto imagen ( $Q$ ) en la dirección  $i$  cuando se aplica una fuerza unidad en el punto fuente ( $P$ ) en la dirección  $k$ .  $P_i(P_p)$  representa una carga puntual en la dirección  $i$  y  $NP$  es el número de cargas puntuales. Finalmente,  $c_{ik}$  es una constante dependiente de la geometría del problema en el punto en el que se calcula el desplazamiento (Brebbia and Domínguez, 1989). A efectos de integración, las cargas puntuales se tratan como una distribución  $\delta$  de Dirac.

En la mayoría de las aplicaciones prácticas, las fuerzas por unidad de volumen  $b_i$  corresponden al peso propio del elemento, que suele ser irrelevante frente al resto de las acciones que intervienen en el problema. Si se prescinde, por tanto, del término correspondiente, la ecuación (8) contiene únicamente magnitudes asociadas al contorno.

El objetivo final del MEC consiste en transformar la ecuación íntegro-diferencial (8) en un sistema algebraico, para lo cual se procede a discretizar el contorno (elementos y nodos), y aproximar las incógnitas en el contorno en base a los valores nodales, que serán, en definitiva, las incógnitas básicas del problema.

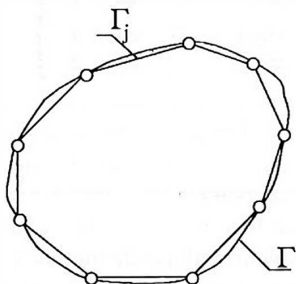


Figura 2: Discretización de un contorno bidimensional  $\Gamma = \bigcup_{j=1}^{N_j} \Gamma_j$

Así, en el interior de cada elemento, las funciones incógnita se aproximan en la forma

$$u_i^j = \sum_{l=1}^{N_j} (u_i^j)_l \psi_l^u \quad t_i^j = \sum_{l=1}^{N_j} (t_i^j)_l \psi_l^t \quad (9)$$

donde  $N_j$  representa el número de nodos del elemento  $j$ , y  $\psi_k^u$  y  $\psi_k^t$  son las funciones de aproximación de desplazamientos y tensiones, respectivamente.

Sustituyendo (9) en (8), se obtiene finalmente

$$c_{ik} u_i(Q) = \sum_{j=1}^{N_e} \sum_{l=1}^{N_j} (t_i^j)_l \int_{\Gamma_j} U^{ik}(Q, P) \psi_l^t d\Gamma_j - \sum_{j=1}^{N_e} \sum_{l=1}^{N_j} (u_i^j)_l \int_{\Gamma_j} T^{ik}(Q, P) \psi_l^u d\Gamma_j + \sum_{p=1}^{NP} U^{ik}(Q, P_p) P_i(P_p) \quad (10)$$

o bien

$$c_{ik} u_i(Q) = \sum_{j=1}^{N_e} \sum_{l=1}^{N_j} (t_i^j)_l G_j^{ikl} - \sum_{j=1}^{N_e} \sum_{l=1}^{N_j} (u_i^j)_l H_j^{ikl} + p^k \quad (11)$$

donde

$$G_j^{ikl} = \int_{\Gamma_j} U^{ik}(Q, P) \psi_l^t d\Gamma_j \quad H_j^{ikl} = \int_{\Gamma_j} T^{ik}(Q, P) \psi_l^u d\Gamma_j \quad p^k = \sum_{p=1}^{NP} U^{ik}(Q, P_p) P_i(P_p) \quad (12)$$

donde  $G_j^{ikl}$ ,  $H_j^{ikl}$  son los denominados coeficientes integrales, y  $p^k$  es un vector de constantes adicionales.

La expresión (11) constituye un sistema algebraico de dos ecuaciones y tantas incógnitas como nodos tenga la discretización del contorno multiplicados por la dimensión del problema, salvo existencia de situaciones geométricas especiales en las que aparecen más incógnitas (Brebbia and Domínguez, 1989).

Si se plantea ahora dicha ecuación, colocando la solución fundamental en un número de puntos suficientes para obtener las ecuaciones necesarias (puntos de colocación), se obtiene finalmente un sistema algebraico que permite resolver el problema.

Una vez obtenidos todos los coeficientes integrales (12), se ensamblan de manera adecuada, para obtener las matrices **H** y **G** que multiplican a desplazamientos y tensiones, respectivamente, junto con los coeficientes  $P^k$ , dando lugar a un sistema de la forma

$$\mathbf{H} \mathbf{u} = \mathbf{G} \mathbf{t} + \mathbf{P} \tag{13}$$

Si efectivamente existen cargas puntuales en el problema, los puntos de colocación no deben coincidir con los puntos de aplicación de las cargas (colocación no nodal), ya que de lo contrario aparecen singularidades insalvables numéricamente.

En base a los desplazamientos y tensiones conocidos como condiciones de contorno, se procede a la reordenación del sistema de ecuaciones llevando todas las incógnitas al primer miembro, y todos los datos, multiplicados por sus respectivos coeficientes, al segundo, con lo que finalmente se obtiene un sistema de ecuaciones de la forma

$$\mathbf{K} \mathbf{x} = \mathbf{f} \tag{14}$$

que una vez resuelto, proporciona los valores de las incógnitas en desplazamientos y tensiones en el contorno.

### 3. Aspectos Computacionales del MEC

Particularizando la ecuación (10) al caso bidimensional con aproximación lineal en un problema sin cargas puntuales y utilizando notación matricial, se tendría:

$$\begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} \\ c_{21} & c_{22} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} u_1(k) \\ u_2(k) \end{bmatrix} + \sum_{j=1}^{Ne} \begin{bmatrix} h_{kj}^{111} & h_{kj}^{211} & h_{kj}^{112} & h_{kj}^{212} \\ h_{kj}^{121} & h_{kj}^{221} & h_{kj}^{122} & h_{kj}^{222} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} (t_1^j)_1 \\ (t_1^j)_2 \\ (t_2^j)_1 \\ (t_2^j)_2 \end{bmatrix} = \sum_{j=1}^{Ne} \begin{bmatrix} g_{kj}^{111} & g_{kj}^{211} & g_{kj}^{112} & g_{kj}^{212} \\ g_{kj}^{121} & g_{kj}^{221} & g_{kj}^{122} & g_{kj}^{222} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} (t_1^j)_1 \\ (t_1^j)_2 \\ (t_2^j)_1 \\ (t_2^j)_2 \end{bmatrix} \tag{15}$$

donde

$$h_{kj}^{imn} = \int_{\Gamma_j} \varphi_i T_{kj}^{imn} d\Gamma_j \tag{16}$$

$$g_{kj}^{imn} = \int_{\Gamma_j} \varphi_i U_{kj}^{imn} d\Gamma_j \tag{17}$$

son los coeficientes integrales, en los que  $U_{kj}^{imn}$  y  $T_{kj}^{imn}$  representan la solución fundamental en desplazamientos y tensiones, respectivamente, de la ecuación de Navier,  $k$  es el punto de colocación,  $j$  el elemento sobre el que se integra,  $\varphi_i$  función de aproximación  $i$ -ésima en el elemento, y  $m$  y  $n$ , índices de la solución fundamental.

Uno de los aspectos claves en la aplicación práctica del método es la precisión en la evaluación de los coeficientes integrales que constituyen la matriz del sistema de ecuaciones. De hecho, basta observar las expresiones de la solución fundamental para darse cuenta de la existencia de singularidades en el integrando en el caso que el punto de colocación de la solución pertenezca al dominio de integración (elemento). Ello hace que se establezca una clasificación a priori de los coeficientes integrales entre regulares y singulares, en base a la cual se utilizarán diferentes técnicas numéricas para su evaluación.

### 3.1. Evaluación de los coeficientes integrales

A la hora de evaluar los coeficientes integrales, pueden presentarse diferentes situaciones, dependiendo de la posición relativa del punto de colocación respecto al elemento sobre el que se integra. Así, si el punto de colocación no pertenece al elemento sobre el que se integra, los integrandos de (16) y (17) son regulares (*coeficientes regulares*) y dichos coeficientes pueden evaluarse mediante una cuadratura de Gauss estándar. Sin embargo, cuando el punto de colocación pertenece al elemento sobre el que se integra aparecen singularidades en los integrandos de dichas expresiones (*coeficientes singulares*) siendo preciso recurrir entonces a técnicas especiales de integración. Desde el punto de vista numérico, en el caso de coeficientes regulares, pueden presentarse situaciones donde el punto de colocación está muy próximo al elemento de integración; en este caso, el integrando, aún siendo regular, puede tomar valores de órdenes de magnitud que queden fuera de la precisión requerida; se habla entonces de *coeficientes cuasi-singulares*. Si bien está perfectamente definido cuando un coeficiente es regular o singular, es evidente que el concepto de coeficientes cuasi-singulares es completamente arbitrario. En general, la decisión sobre la clasificación de un coeficiente como cuasi-singular se establece en base a la relación entre una magnitud característica del elemento sobre el que se integra y la distancia mínima del punto de colocación a éste (Calvo, 1997). A continuación se explican en detalle las técnicas empleadas para la evaluación de los coeficientes descritos anteriormente.

#### 3.1.1. Coeficientes regulares

Se utiliza una cuadratura de Gauss estándar, de forma que los coeficientes (16) y (17) se calculan como

$$h_{kj}^{imn} = \int_{\Gamma_j} \varphi_i T_{kj}^{imn} d\Gamma_j = \int_{-1}^1 \varphi_i T_{kj}^{imn} J d\xi = \sum_{p=1}^{npg} w_p [\varphi_i T_{kj}^{imn} J]_p \quad (18)$$

$$g_{kj}^{imn} = \int_{\Gamma_j} \varphi_i U_{kj}^{imn} d\Gamma_j = \int_{-1}^1 \varphi_i U_{kj}^{imn} J d\xi = \sum_{p=1}^{npg} w_p [\varphi_i U_{kj}^{imn} J]_p \quad (19)$$

donde  $npg$  es el número de puntos en la cuadratura,  $w_p$  son los pesos asociados a cada punto y  $J$  el Jacobiano de la transformación.

#### 3.1.2. Coeficientes singulares

El cálculo de los coeficientes integrales de tipo singular exige la utilización de técnicas especiales, debido a las singularidades inherentes al integrando (débilmente singulares o singulares en el sentido de Cauchy). La tendencia actual consiste en uti-

lizar cuadraturas estándar y transformaciones no lineales del dominio de integración que conduzcan a integrandos regulares o mejor condicionados (técnicas de regularización [Alarcón, Doblaré and Sanz-Serna, 1991]). En esta línea, existen diferentes alternativas propuestas en los últimos años, de las cuales, la planteada por Doblaré y Gracia (Doblaré and Gracia, 1997) con un exhaustivo estudio teórico en cuanto a la precisión de los resultados, es la utilizada en este trabajo.

### 3.1.3. Coeficientes cuasi-singulares

Para la evaluación de los coeficientes cuasi-singulares con la precisión deseada, se plantean en este trabajo dos alternativas. La primera consiste en evaluar la cuadratura con un *número variable de puntos* dependiendo de la situación geométrica detectada. La segunda consiste en mantener fijo el número de puntos en la cuadratura, pero *subdividiendo el dominio de integración* en subdominios más pequeños (subelementos). En cualquiera de los dos casos, el cociente entre una dimensión característica del elemento y la mínima distancia del punto de colocación al elemento constituye el criterio de decisión para definir el número de puntos o el número de subdivisiones (Calvo, 1997).

En problemas bidimensionales, al utilizar la segunda alternativa, el número de subdivisiones se calcula como

$$n_{sub} = E \left( \frac{L_e}{d_{min}} \right) + 1 \quad (20)$$

donde  $E$  representa la parte entera,  $L_e$  es la longitud del elemento y  $d_{min}$  la mínima distancia del punto de colocación al elemento de integración.

## 4. RESULTADOS

Para verificar la precisión en la evaluación de los coeficientes integrales se han aplicado las técnicas descritas anteriormente a un ejemplo concreto; la probeta de la figura 3, correspondiente al ensayo de tracción para caracterización de la resistencia de un material.

### 4.1. Evaluación numérica de los coeficientes integrales

Para el estudio numérico se ha partido de la discretización mostrada en la figura 3 al objeto de comparar los valores obtenidos en diferentes situaciones geométricas, frente al valor obtenido analíticamente. Para el caso de los coeficientes regulares se ha estudiado la situación representada en la figura 4 y se han evaluado los coeficientes definidos en las expresiones (16) y (17) para los puntos de colocación 11 a 43 sobre el elemento 4, es decir  $h = h_{k4}^{imn}$   $k \in [11, 43]$  y  $g = g_{k4}^{imn}$   $k \in [11, 43]$

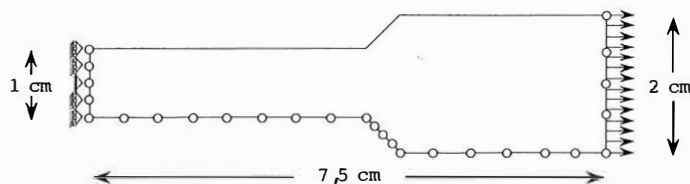


Figura 3: Discretización.

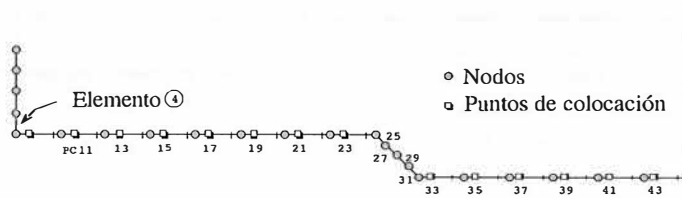


Figura 4: Integración regular.

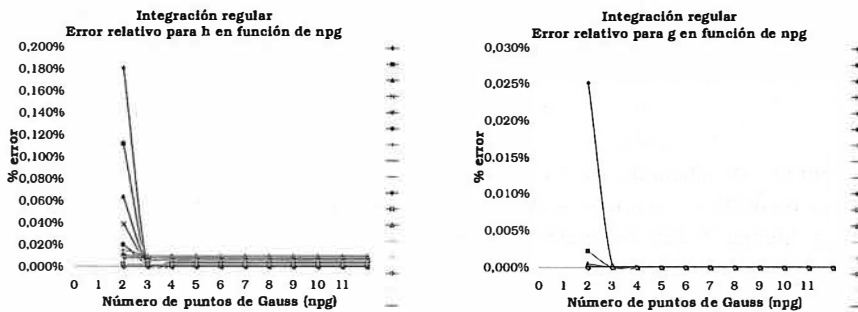


Figura 5: Resultados para la integración regular.

Los resultados obtenidos, para ambos coeficientes, se ilustran en las gráficas de la figura 5, en ellas se observa que el error se atenúa rápidamente a medida que el punto de colocación se aleja del elemento de integración, siendo suficiente una cuadratura de Gauss de dos puntos, tanto para los coeficientes  $h$  (figura 5, izquierda) como para los coeficientes  $g$  (figura 5, derecha), consiguiéndose errores relativos máximos del orden del 0,2%.

En la situación singular, se han evaluado los coeficientes definidos en (16) y (17), utilizando la transformación propuesta por Doblaré and Gracia (1977). Se han evaluado los coeficientes para la situación de la figura 6 (a), integrando desde el punto de colocación  $k = 8$ . En las figuras 7 (a) y (b) se observa la excelente convergencia del método al aumentar el número de puntos de la cuadratura. De los resultados obtenidos, puede concluirse que la cuadratura proporciona suficiente precisión con 8 puntos de Gauss (para coeficientes de tipo  $g$ ).

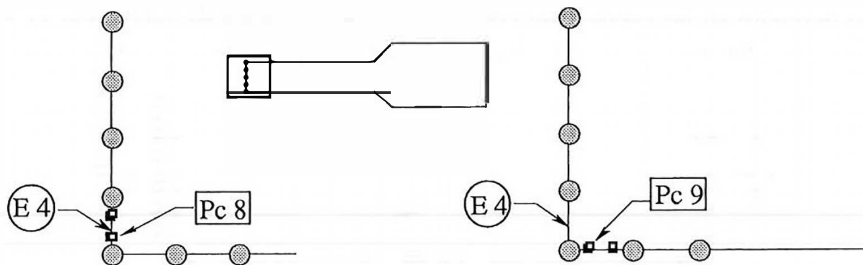


Figura 6: (a) Integración singular.

(b) Integración cuasi-singular.



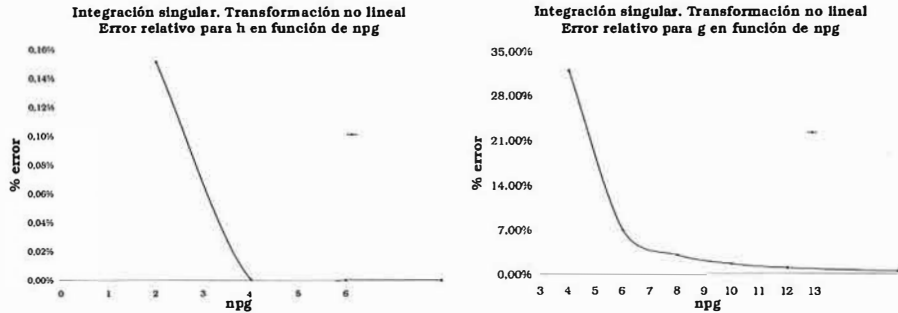


Figura 7: Resultados para la integración singular.

En el caso de coeficientes cuasi-singulares se ha realizado un estudio numérico similar a los anteriores, comprobando los valores obtenidos para las dos situaciones propuestas de subdivisión o no subdivisión, frente al valor de la integral obtenido analíticamente. Se ha estudiado la situación de la figura 6 (b), y se han evaluado los coeficientes integrales definidos en (16) y (17). En las gráficas 8 y 9 se incluyen los resultados de la integración cuasi-singular cuando se opta, por un lado, por aumentar el número de puntos de la cuadratura, y por otro, se opta por la técnica de subdivisión.

Como se observa al comparar ambas alternativas en coeficientes de tipo  $h$  [gráfica 8 (a) vs gráfica 9 (a)], el error máximo disminuye de 5% con  $npg = 4$  al 0.14 % con  $npg = 2$  y para los coeficientes de tipo  $g$  [gráfica 8 (b) vs gráfica 9 (b)], el error relativo máximo disminuye del 0.4% al 0.014%. Por ello, puede concluirse que, como cabía esperar, la técnica de subdivisión proporciona mejores resultados que incrementar el número de puntos en la cuadratura, aunque el coste computacional también es superior.

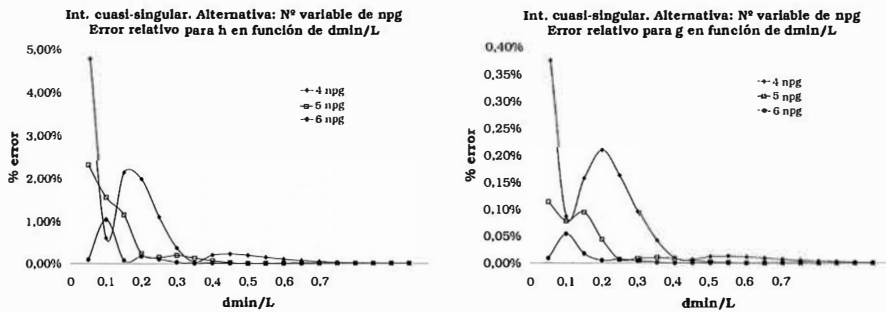


Figura 8: Resultados para la integración cuasi-singular. Alternativa I.

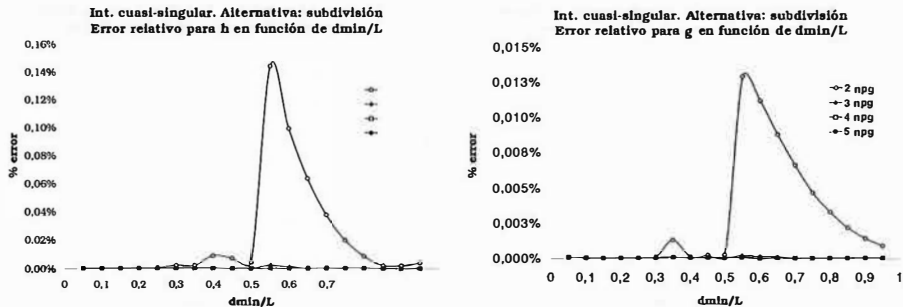


Figura 9: Resultados para la integración cuasi-singular. Alternativa II.

## 5. CONCLUSIONES

Se ha presentado la formulación del MEC como método numérico de análisis recomendado por diferentes autores para la resolución del problema elástico en la optimización de forma de elementos mecánicos, en la que queda de manifiesto la importancia de la precisión de la evaluación de los coeficientes integrales a la hora de obtener soluciones fiables. Se han aplicado las técnicas más recientes, necesarias para evaluar los diferentes tipos de coeficientes, a un problema concreto, comparando diferentes alternativas desde el punto de vista de precisión. Para los coeficientes regulares (aquellos en los que el integrando no presenta singularidad), se concluye que una cuadratura de Gauss de dos puntos es suficiente para cualquier situación, dando lugar a errores relativos máximos del orden del 0,2%. Para los coeficientes singulares (los que presentan singularidad en el integrando), las técnicas de regularización en base a transformaciones no lineales del dominio de integración junto con la utilización de una cuadratura de Gauss estándar, se muestra bastante eficiente con errores relativos máximos del 4%, para cuadraturas de Gauss de 8 puntos y la transformación no lineal presentada en Doblaré y Gracia (1997). Finalmente, para los coeficientes cuasi-singulares (coeficientes regulares pero con comportamiento numérico cuasi-singular), la técnica de subdivisión del dominio de integración (elemento), con una cuadratura de Gauss de tan sólo dos puntos en cada subdivisión, es la que proporciona los mejores resultados.

## 6. APÉNDICE 1: NOTACIONES Y CONVENIOS DE ÍNDICES

Utilizaremos el denominado *convenio de índices repetidos* (*notación de Einstein*), según el cual dos índices repetidos en un monomio<sup>3</sup> significan suma en dichos índices a lo largo del rango de variación de los mismos.

Por contraposición a los índices repetidos, los índices libres son aquellos que aparecen sin repetir en un monomio. Es de destacar que los índices repetidos, al indicar suma sobre ellos, son símbolos inmatereales, en el sentido de que puede utilizarse cualquier letra sin que se altere el significado de la expresión correspondiente, es decir,  $a_i x^i = a_j x^j$ . Por el contrario, los índices libres no pueden modificarse sin que se altere el significado de la expresión correspondiente, al menos que se sustituya un índice determinado por otro en toda la ecuación.

Veamos estos conceptos en un sencillo ejemplo. Consideremos la ecuación que describe un plano en un espacio tridimensional

$$a_1x^1 + a_2x^2 + a_3x^3 = p \tag{21}$$

donde  $a_i$  y  $p$  son constantes. Esta ecuación, que habitualmente escribimos  $\sum_{i=1}^3 a_i x^i = p$ ; con la notación de Einstein quedaría:  $a_i x^i = p$ .

La diferencial de una función se escribe como

$$df = \sum_{i=1}^n \frac{\partial f}{\partial x^i} dx^i \tag{22}$$

y en notación indicial

$$df = \frac{\partial f}{\partial x^i} dx^i$$

o bien,  $df = f_{,i} dx^i$  donde la coma indica derivada parcial respecto de la coordenada del índice que la sigue.

## 7. APÉNDICE 2: SOLUCIÓN FUNDAMENTAL DEL PROBLEMA ELÁSTICO 2D

Se incluyen a continuación las expresiones de la solución fundamental en desplazamientos y tensiones, respectivamente.

$$U^{jk}(Q, P) = \frac{1}{8\pi G(1-\nu)} \left[ (3-4\nu) \delta_{ik} \ln \frac{1}{r} + r_{,i} r_{,k} \right],$$

$$T^{ik}(Q, P) = \frac{-1}{4\pi\nu(1-\nu)} \left\{ \frac{\partial r}{\partial n} (1-2\nu) \delta_{ik} + 2r_{,i} r_{,k} \right\} - (1-2\nu) (n_k r_{,i} - n_i r_{,k}),$$

donde  $r$  es el radio vector que une el punto fuente con el punto imagen (Brebba and Domínguez, 1989).

En notación matricial, las expresiones anteriores corresponden a:

$$U = A \begin{pmatrix} (3-4\nu) \ln \frac{1}{r} + \frac{(x-x_c)^2}{r^2} & \frac{(x-x_c)(y-y_c)}{r^2} \\ \frac{(x-x_c)(y-y_c)}{r^2} & (3-4\nu) \ln \frac{1}{r} + \frac{(y-y_c)^2}{r^2} \end{pmatrix}$$

siendo  $A = \frac{1}{8\pi G(1-\nu)}$

En cuanto a las componentes de la solución fundamental en tensiones, se tiene

$$T = B \begin{pmatrix} T^{11} & T^{12} \\ T^{21} & T^{22} \end{pmatrix}$$

siendo

$$\begin{aligned}
 T^{11} &= \frac{\partial r}{\partial n} \left[ (1 - 2\nu) + 2 \frac{(x - x_c)^2}{r^2} \right] \\
 T^{12} &= 2 \frac{\partial r}{\partial n} \frac{(x - x_c)(y - y_c)}{r^2} + (1 - 2\nu) \left( n_x \frac{y - y_c}{r} - n_y \frac{x - x_c}{r} \right) \\
 T^{21} &= 2 \frac{\partial r}{\partial n} \frac{(x - x_c)(y - y_c)}{r^2} + (1 - 2\nu) \left( n_y \frac{x - x_c}{r} - n_x \frac{y - y_c}{r} \right) \\
 T^{22} &= \frac{\partial r}{\partial n} \left[ (1 - 2\nu) + 2 \frac{(y - y_c)^2}{r^2} \right]
 \end{aligned}$$

con

$$\frac{\partial r}{\partial n} = n_x \frac{x - x_c}{r} + n_y \frac{y - y_c}{r},$$

$n_x$  y  $n_y$  las componentes del vector normal al elemento,  $x_c$  e  $y_c$  las coordenadas del punto de colocación y  $B = \frac{-1}{4\pi r (1 - \nu)}$ .

## REFERENCIAS

- ALARCÓN, E.; DOBLARÉ, M., and SANZ-SERNA, J. (1991). «Evaluación de las integrales singulares y cuasi-singulares en el mec bidimensional mediante transformaciones no lineales», *Revista internacional de Métodos Numéricos para Cálculo y Diseño en Ingeniería* 7(2): 123-137.
- BREBBIA, C., and DOMÍNGUEZ, J. (1989). *Boundary Elements. And introductory course. Computational Mechanics Publications*, McGraw Hill, Southampton.
- BURCZYNSKI, T.; KANE, J., and BALAKRISHNA, C. (1985). «Shape design sensitivity analysis via material derivative adjoint variable technique for 3-d and 2-d curved boundary element», *International Journal for Numerical Methods in Engineering* 38: 2.839-2.866.
- CALVO, E. (1997). *Análisis de sensibilidad en Elasticidad mediante el método de los elementos de contorno. Aplicación a la optimización de forma*, PhD Thesis, Universidad de Zaragoza.
- DOBLARÉ, M., and GRACIA, L. (1997). «On non-linear transformations for the integration of weakly-singular and cauchy principal value integrals», *International Journal for Numerical Methods in Engineering* 40: 3.325-3.358.
- DOBLARÉ, M., and GRACIA, L. (1998). *Fundamentos de la Elasticidad Lineal*, Síntesis, Madrid.

## NOTAS

1. En notación indicial, véase Apéndice 1.
2. Véase Apéndice 2.
3. Un monomio no debe incluir nunca más de dos índices repetidos iguales, salvo que específicamente se indique su significado en la expresión correspondiente.



## INTRODUCCIÓN A LA FOTOGRAFÍA DE PAISAJE

José VERÓN GORMAZ

Socio de Honor de la Sociedad Fotográfica de Zaragoza  
Premio Nacional de Fotografía (C.E.F.)

No es fácil, por no hablar de imposible, dominar una especialidad tan compleja como la fotografía de paisaje por medio de una charla como esta, de un taller tan breve, aunque aprovechemos el tiempo al máximo y las prácticas posteriores sean verdaderamente útiles, tal y como todos deseamos. Por eso hablamos de *introducción*, de introducción al *paisaje fotográfico*. Realmente, aparte de algunas normas dictadas por la experiencia y algunos ejemplos que las ilustren, es una *actitud* lo que vamos a buscar, una *disposición* del ánimo ante el paisaje, es decir, ante la fotografía que pretendemos obtener.

Empecemos por el principio que es lo que dicta la razón. Veamos cómo definen el término *paisaje* los diccionarios. Tomamos un diccionario de uso del español actual, y leemos:

### *Paisaje*

Acepción 1ª: Terreno visto desde un lugar, especialmente si se considera desde un punto de vista estético.

Acepción 2ª: Pintura o dibujo que lo representa.

Como vemos, la definición es *incompleta* en todas sus acepciones. En la primera, olvida el paisaje urbano, y quizá el marítimo.

En la 2ª, pintura o dibujo deben ser completados con otros sistemas de plasmar imágenes. Por ejemplo, la *estampación*, como los aguafuertes y, sobre todo, la *fotografía*, medio técnico que hoy en día es tan importante (o más) que el dibujo y la pintura.

El paisaje fotográfico, como en las otras artes, es más difícil de lo que aparenta. Es decir: lograr una imagen viva, que transmita algo, que logre un goce estético y otras sensaciones más o menos contradictorias, no es fácil de lograr. Hay elementos que se acumulan y que impiden el acceso. Contemplamos un lugar amplio, hermoso, con una bella iluminación. Un lugar «de ensueño». Sin embargo, captar con la cámara fotográfica todo aquello puede ser un fracaso. Expresar la sensación de paz o la impresión (que sea cual fuere) que sentimos ante aquel lugar, puede resultar imposible. En un paisaje hay que saber *lo que debemos encuadrar*, *cómo lo debemos hacer* (con qué medios técnicos), y *qué deseamos expresar en la imagen*. Siendo así, es posible que la fotografía transmita lo que deseamos.

Si no, como mucho puede quedarse en una postal bonita. Y eso es muy poco, aunque no despreciable.

Lo cierto es que el paisaje tiene un gran prestigio entre los críticos más hondos y muy poco o nada entre los falsos historiadores, los jurados de concursos y otros habitantes de la fauna fotográfica internacional. Porque ésta es una desgracia considerable: hay demasiados rectores en el mundo de la fotografía sin una base artística o científica adecuada. Y eso se refleja con harta frecuencia, hasta en los diccionarios y en las historias de la fotografía.

La fotografía es un lenguaje, una forma de expresión basada en unos medios técnicos. Hoy, estos medios se han simplificado. Una cámara puede funcionar perfectamente con los diversos programas automáticos que ofrece, y gracias a ellos podemos centrarnos exclusivamente en la toma de vistas, en el encuadre. A pesar de ello, más adelante repasaremos algunos detalles técnicos fundamentales. Ahora, veamos las clases de paisajes que podemos encontrar (esta es la clasificación personal y aproximada):

- Paisaje natural (que puede ser con figuras o sin ellas)
- Paisaje urbano
- Paisajes mínimos (minimalistas), que a veces se aproxima a: abstracción paisajista (por ejemplo Jerome Galand y algo de Ernts Haas, entre otros)

Al encontrarnos ante un lugar, sea un paisaje natural o urbano, elegimos una parte de él. Un fragmento más o menos amplio. Es la *primera fase*. Mediante esta elección, estamos plasmando en la fotografía una posterior sensación visual: obligamos al espectador a centrarse en una parte del paisaje. Si esa parte es amplia, con horizonte, con lejanías, produce una sensación de libertad, de amplitud. Si esa parte es reducida y limitada por un elemento sólido, nos propone una imagen más tangible, más material. Pero estas dos tomas se pueden combinar. Podemos dotar al paisaje concreto (y reducido) de un punto de fuga hacia la lejanía, con lo que logramos una combinación de las sensaciones señaladas anteriormente.

Pero hay otro factor que hemos de considerar. No sólo hay que seleccionar el fragmento que será nuestro paisaje. Hay, además, que saber *desde dónde* realizar la toma. Una toma frontal puede ocasionar una imagen muy diferente a una toma lateral. Y la luz tiene mucho que ver en ello. Aquí ha de aparecer la creatividad del fotógrafo, sus gustos estéticos y su osadía. A veces, apoyarse en un primer plano muy cercano puede conducirnos a un bello contraste de cercanía y lejanía, con predominio de una sobre otra. Otras veces, será una sombra o una nube la que influirá en el alma del paisaje que deseamos obtener. Dos piedras y una nube son suficientes elementos para componer un paisaje. O una rama de un árbol seco y un monte lejano, o un conjunto de dunas realizadas por la luz lateral, como hemos podido ver en las grandes fotografías del desierto...

No está de más repasar algunos elementos que encontramos en los paisajes naturales, y que debemos considerar cuidadosamente, aunque luego serán ellos los que nos ordenen y nos condicionen.

#### *Elementos climáticos y meteorológicos:*

- Cielo, nubes, sol, luna, niebla, lluvia, nieve, hielo.

*Elementos geográficos:*

- Tierra, piedras, montes, rocas, caminos, vegetación.
- Ríos, masas de agua, mar.
- Seres, animales, hombres.

Aparte, hay que considerar *las estaciones*: generalmente, el invierno y el principio de la primavera, así como el otoño, son más adecuados para la fotografía de paisaje que el verano y sus alrededores.

Entre los elementos del paisaje ha de existir un equilibrio, salvo que busquemos el protagonismo exclusivo de uno de ellos. Cuando existe un elemento del reino animal, un pastor y sus ovejas, un caminante, un jinete, etc., debe ser un componente más del paisaje, nunca el protagonista único de la imagen. Entre el retrato y el paisaje existe una diferencia evidente, que a veces se adelgaza y los aproxima. Recordemos a los retratistas soviéticos (particularmente los ucranianos) de la década de 1970, con el uso de un busto humano delante de un paisaje. Cuando la figura viva, sea animal o humana, es parte integrada en el ambiente, da al paisaje una dimensión proporcionada, con referencias reales. Esto es más notorio en el paisaje urbano. En la ciudad, son las calles, los edificios y los viandantes quienes ocupan la imagen. El paisaje urbano tiene que competir con el reportaje, que algunas veces se le aproxima, hasta el punto que, a veces, resulta difícil trazar una frontera entre los dos. Tanto en el paisaje urbano como en el natural, o buscamos la luz que nos permita expresar el ambiente que deseamos, o bien nos adaptamos a la que hay en el momento y tratamos de aprovecharla. No hay una norma fija. Cada fotógrafo debe trazarse su plan, según lo que pretenda conseguir y expresar. Uno de los mejores fotógrafos de la historia, Ansel Adams, evitaba los ángulos forzados, y buscaba generalmente luces que dramatizaran el paisaje. Ansel Adams fotografiaba en blanco y negro, y aprovechaba las luces del amanecer o del atardecer, o bien el efecto del sol entre las nubes para reforzar la grandiosidad de los grandes espacios de los Estados Unidos. Adams definió así su forma de trabajar: «Una fotografía es la expresión total de lo que uno siente».

Otro fotógrafo legendario, Ernt Haas, que fotografió en color los paisajes, dijo: «La fotografía no es una reproducción sino una transformación». Su forma de trabajar no estaba tan lejos de la de Ansel Adams. Sin embargo, los resultados son muy diferentes. De Ernt Haas han dicho que sus paisajes eran «una suerte de poesía visual». Recordemos sus fotografías de Gran Cañón (de Monument Valley), de Nevada, de las interminables y rectas carreteras del Oeste americano, o de las nieblas venecianas, así como del majestuoso ambiente urbano del Nueva York de los rascacielos.

En esta comarca, por citar lo más cercano, hay elementos para conseguir paisajes muy expresivos. El río Jalón en las cercanías de Embid, los castillos o castillejos de Armantes y sus alrededores, son ejemplos claros de posibilidades cercanas. Lo que no se debe hacer jamás es la búsqueda de muchas fotografías en una sesión. Aunque se tomen muchas fotografías, con *una*, basta. No quiere esto decir que no se realicen tomas abundantes. Los fotógrafos acostumbramos a decir que lo más barato es el material sensible, es decir, que no debemos escatimar película. (Lo caro es el tiempo, y la cámara, y el transporte, y no los rollos de diapositivas o de negativos que podamos usar en una sesión). Pero hemos de buscar *una* imagen, *un* paisaje, uno solo, que exprese nuestras sensaciones y nuestro sentimiento.

Hemos visto la importancia que tiene en la fotografía de paisaje el concepto que tengamos de ella. Nuestra actitud puede determinar los logros futuros. Los diversos elementos —selección del encuadre, composición, luz— son fundamentales, desde luego, como lo son en cualquier clase de fotografía. Pero conviene repasar algunos detalles técnicos muy básicos, no por conocidos menos convenientes.

La cámara fotográfica es, hoy día, un problema menor, puesto que casi todas son excelentes. Tanto las réflex, como las telemétricas (tipo Leica) o las compactas, poseen, hoy, suficiente calidad. Igual sucede con los objetivos. Tanto los zoom (salvo los muy extremados) como los fijos dan un gran rendimiento. Generalmente, en paisaje son las focales cortas las más frecuentes, sobre todo las comprendidas entre 20 y 50 mm. También los teleobjetivos cortos, entre 80 y 135 mm., se emplean con frecuencia. Son menos usados los grandes angulares extremos y los teleobjetivos superiores a 200 mm., aunque algunas veces pueden servir.

En cuanto a los *filtros*, pocos son los que nos pueden ayudar. Desde luego, los llamados filtros creativos son, desde mi punto de vista, deplorables. La creatividad debe estar en nosotros, no en elementos extraños que deforman la imagen. Ni filtros degradados, ni filtros de niebla o de estrella (de destellos). Aparte de los filtros *protectores* del objetivo, sky ligh o ultravioleta, sólo son verdaderamente útiles los siguientes:

— En color, el filtro *polarizador* nos permitirá eliminar el brillo excesivo del cielo, con lo que ganará en intensidad el azul celeste, así como algunos de los colores fundamentales.

— En blanco y negro, los filtros *amarillo-naranja* y *rojo* nos permitirán la obtención de cielos intensos y de nubes bien modeladas.

Surge, también, la duda sobre el diafragma más conveniente para la fotografía de paisaje. Como norma general, los objetivos suelen dar su mayor rendimiento entre  $f/8$  y  $f/11$ . Pero en un contraluz nos puede interesar una abertura grande del objetivo, es decir un diafragma de  $f/5,6$  o menor. Aquí es donde la calidad del objetivo más se acentúa. Los diafragmas altos, superiores a 16, es decir, los muy «cerrados», permiten una gran profundidad de campo, pero conviene para ellos unas condiciones normales de luz. En otros casos, cuando la luz escasea, conviene usar un trípode para evitar el movimiento de la cámara.

Sobre películas, sólo puedo decir que actualmente han mejorado mucho. Tanto las diapositivas, desde las más corrientes hasta las calidades profesionales, son excelentes. Una sensibilidad de 100 ASA es la más normal. El avance aún es mayor en los negativos para color, con muy buenas emulsiones entre 100 ASA y 800 ASA, aunque estas últimas apenas se emplean para fotografía de paisaje.

En blanco y negro, las grandes marcas (Ilford, Agfa, Kodak...) tienen excelentes productos. La serie HP de Ilford, Agfapan, Kodak Plus X y Tri X, entre otras, son muy recomendables.

Sobre el positivado hay mucho que hablar, pero no es este el sitio. Únicamente voy a recordar el uso del ordenador para el retoque fotográfico, que también es útil para la fotografía de paisaje. Tanto para usos pictoralistas, modalidad de la que no soy partidario, hasta los paisajes más abstractos, se pueden procesar por sistemas informáticos y conseguir retoques, reservas y otros recursos técnicos sin manipular el positivado por procedimientos químicos.

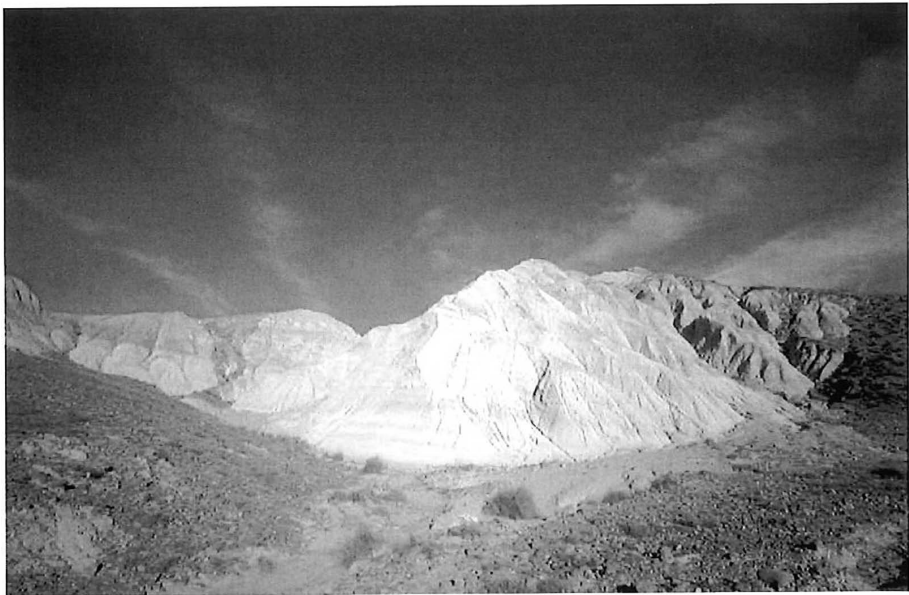


(Estas notas sobre la fotografía de paisaje serán complementadas por una proyección de 156 imágenes, con los comentarios correspondientes, así como por un coloquio posterior). Antes, repasemos, a modo de resumen, algunas notas sobre la fotografía de paisaje.

### NOTAS

- El paisaje fotográfico debe transmitir las sensaciones que nos produjo al contemplarlo; no debe ser un mero espejo. Como dijo Ernts Haas: transformación, no reproducción. Una fotografía sin sentimiento, sin alma, no es una buena fotografía.
- Las posibilidades de un paisaje amplio son ilimitadas, aunque no todas nos sirven. El fotógrafo debe buscar las suyas, y limitarlas, apartando algunos elementos del entorno y creando un ambiente personalizado.
- La acumulación de elementos bellos no significa que la imagen obtenida sea hermosa. Deben seleccionarse algunos de ellos, buscando siempre que no se estorben y dividan la atención del fotógrafo y del espectador.
- El equilibrio, la armonía, siempre es deseable. Pero, a veces, una osadía en el encuadre puede transmitir un dramatismo superior al real.
- La simplicidad en la composición y la escasez de elementos pueden proporcionar originalidad y fuerza al paisaje (recuérdese a Ansel Adams).
- Siempre que sea posible, es mejor acercarse al lugar y usar un objetivo gran angular o estándar que usar, desde lejos, un teleobjetivo, que puede aplanar la imagen excesivamente.
- Los elementos humanos y animales deben estar integrados en el paisaje.
- Las normas elementales de composición son aplicables al paisaje, tanto al natural como al urbano.
- Sólo dos tipos de filtros pueden mejorar verdaderamente las fotografías: en color, el filtro polarizador; y en blanco y negro, el filtro amarillo-naranja y el rojo.
- El paisaje en color y el paisaje en blanco y negro (monocromático) son distintos, pero no son esencialmente distintos.







---

# ANUARIO DEL CENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CALATAYUD

---

**N.º 9, Vol. 1**

**Octubre 2001**

## CONTENIDOS

<b>José Galindo Antón</b>	5	Memoria de lo sucedido en esta casa (Casino Bilbilitano)
<b>Vicente Bielza de Ori</b>	19	Ordenación del territorio y desarrollo sostenible en la Unión Europea
<b>Vicent Berdoulay</b>	27	Perspectivas sobre el desarrollo sostenible: de la Geopolítica a la oportunidad científica
<b>José María Calés de Juan</b>	35	La Enseñanza Superior en el nuevo milenio: el modelo de la UNED
<b>Ana Díaz Hernández y Esther Gil Cid</b>	39	Experiencia en la virtualización del Álgebra para Informática en la UNED
<b>José Doblas y Ríos</b>	45	Los centros asociados y el profesor tutor frente al proceso de la tutorización telemática en la Universidad Nacional de Educación
<b>Francisco Remiro Juste, Julio Fuentes Losa, Santiago Aroca Lastra y Carlos Gómez Mur</b>	53	Actividad académica de los centros de la UNED: la tutoría
<b>José Antonio Martínez Álvarez</b>	61	La financiación de la Educación Superior en los países de la OCDE
<b>Enrique Gastón Sanz</b>	79	El concepto de lo local como contradictorio en materia de acción social
<b>Esther Puyal Español</b>	87	(Des)encadenar el compromiso: algunos apuntes sobre la participación y el control en la gestión de la calidad total
<b>Enrique Lozano Corbi</b>	99	Efectos de la estipulación en favor de tercero en el Derecho Romano
<b>Concepción Monge Crespo</b>	107	Lateralización del lenguaje
<b>Víctor-Manuel Juan Borroy</b>	117	El pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí: notas sobre su vida y obra
<b>Rafael Sánchez Sánchez</b>	129	Una pedagogía para el desarrollo rural: los CPR-EFAS
<b>Azucena Calvo Sanz</b>	151	Las relaciones humanas. Sus condicionantes temperamentales en la relación alumno/profesor
<b>José Luis Soler Nages</b>	165	La atención a la diversidad desde el departamento de orientación y el equipo directivo de un Centro de Educación Secundaria
<b>Juan Francisco Sánchez López</b>	181	Tres poemas humanos. Vindicación y memoria de César A. Vallejo
<b>Fernando Gimeno Marco</b>	199	Estudio sobre el síndrome de «estar quemado» en puestos de gestión y dirección deportiva en el ámbito rural aragonés
<b>Inmaculada Gómez, Elena Calvo y Luis Gracia</b>	209	Precisión en la solución del problema elástico en el diseño óptimo de elementos mecánicos
<b>José Verón Gormaz</b>	223	Introducción a la fotografía de paisaje



**DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**