

## PRESENTACIÓN

La publicación de estos volúmenes coincide con la celebración del vigésimoquinto aniversario de la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es, sin duda alguna, una excelente ocasión para reiterar el compromiso de la Diputación de Zaragoza en el apoyo y estímulo de las actividades docentes del Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Calatayud.

A través de la UNED encuentran culminados los deseos formativos de muchas personas. Un buen ejemplo vuelve a ser el número de alumnos matriculados para el próximo curso en todas las disciplinas que se imparten en la UNED. Pero no es sólo el parámetro de cantidad el que distingue la trayectoria del centro de Calatayud, la calidad en la enseñanza y el protagonismo de sus profesores avalan los muchos años de actividad universitaria que se imparte desde Calatayud.

Los *Anales*, que periódicamente publica el centro asociado bilbilitano, describen estas aseveraciones y en los mismos, a través de los trabajos de los profesores y de los alumnos, se compendian muchas horas de investigación, de estudio y de ardua labor formativa.

Recuerdo con especial cariño la primera visita que realicé al centro de la UNED como presidente de la Diputación de Zaragoza. Fue una relación muy afectuosa con sus responsables, y con ellos coincidí en que cualquier esfuerzo en materia educativa es absolutamente necesario. Una sociedad, un pueblo y un territorio tienen en la educación su mejor alimento para su desarrollo y crecimiento, y más en unos tiempos en los que los avances son rápidos y la obligación de estar en vanguardia es inexcusable.

Con el deseo de que una vez más los trabajos de estos *Anales* tengan el reconocimiento en los ámbitos educativos, desde la Diputación de Zaragoza y como máximo responsable de la misma seguiré en la misma línea de impulso y de apoyo a las labores educativas de la UNED de Calatayud.

La provincia de Zaragoza comparte a través del centro asociado de la ciudad bilbilitana esa tarea pública de prestar un servicio de educación universitaria, al que acuden alumnos no sólo zaragozanos, sino también de otros lugares. Es por ello un motivo más para expresar la satisfacción que siempre produce abrir las puertas de nuestros recursos a toda la sociedad sin distinción alguna.

Con la mente puesta en el nuevo curso que se inicia, pido que el trabajo ejemplar y muchas veces singular que realizan los profesores de la UNED siga siendo una referencia especial para todos los alumnos del denominado mundo universitario.

JOSÉ IGNACIO SENAÓ GÓMEZ  
Presidente de la Diputación de Zaragoza





## EL TEATRO MUSICAL DE JOAQUÍN DICENTA BENEDICTO (2.ª parte)

Jesús ANDRÉS ZUECO

Doctor en Filología Románica e Hispánica

Catedrático de Lengua y Literatura de Bachillerato

Profesor-Tutor de la Facultad de Filología de la U.N.E.D. de Calatayud

M.ª Yolanda ANDRÉS HERNANDO

Licenciada en Filología

En *Los Anales IV*, en el punto 1.2. de la pág. 37, publicamos las causas que motivaron a Joaquín Dicenta a probar suerte en el teatro musical y realizamos un breve comentario de las obras *El Duque de Gandía*, *Curro Vargas* y *La Cortijera*; finalizamos este apartado con el comentarios de las siguientes obras que según nuestra investigación componen el Ciclo Musical y que figuran en nuestra Historia de la Literatura Española como obras totalmente ignoradas.

### 1. RAIMUNDO LULIO

Al fin, podemos afirmar y demostrar que *Raimundo Lulio*, de Joaquín Dicenta Benedicto, ha pasado por la siguiente metamorfosis: nació ópera, convirtiéndose en zarzuela y, más tarde, en una leyenda dramática en tres actos.<sup>1</sup>

En mayo de 1902 y con otras dos óperas de Chapí y de Bretón, *Circe* y *Farinelli*, *Raimundo Lulio* ganó triunfalmente el aplauso del público y los elogios fervorosos de la crítica. Hemos revisado los comentarios publicados por los más prestigiosos críticos teatrales de su época en sus respectivas secciones. *El Heraldo de Madrid*, crítica de Alejandro Saint-Aubin; *El Liberal*, con la firma de Joaquín Arimón; *La Época* y *El Teatro*, de Francisco Villegas, «ZEDA»; *El Globo*, la sección teatral de J. Bethancourt, «Angel Guerra»; *El Imparcial*, paráfrasis de José Laserna. Estos rotativos dedicaron gran espacio al estreno y todo parecía presagiar una vida próspera y brillante al empeño generoso y noble de unos cuantos espíritus elegidos para la creación de la ópera nacional.

Bien pronto fracasó este presagio; se apagaron aquellos entusiasmos ante el injusto desvío de los que no pueden soportar la música como no traiga ritmo extranjero, y las obras de Chapí, Bretón y Villa, ya sancionadas, y otras en preparación y estudio, de Serrano, de Morera, de Albéniz, fueron a aumentar el largo y doloroso catálogo de las producciones del arte nacional nacidas de la abnegación y del desinterés, para vivir una existencia efímera y pobre, de pocos días, y morir entre la indiferencia y el olvido de los que tienen la desgracia de no querer o de no poder apreciar los méritos y bellezas encerradas en sus páginas.

La temporada hubiera sido fructífera para el arte y para las arcas del empresario a un mismo tiempo, porque se había encontrado, al fin, tan buscada ópera nacional y se habían producido para el arte lírico dramático español media docena de obras de muy alta calidad y dignas de loa; pero el público, casi siempre rutinario, no juzgó la ópera como un gran espectáculo y el fracaso fue inevitable.

El 11 de febrero de 1902 leemos en *El Liberal*, publicada en primera plana, la siguiente carta escrita por Joaquín Dicenta, que por ser testimonial la reproducimos:

«*El tenor Angioletti.*

Sr. Director de *EL LIBERAL*

Mi distinguido compañero: Acaba de llegar a mis manos una circular impresa del tenor Angioletti. Este tenor, luego de relatar sus diferencias con la empresa del Lírico, diferencias que a mí no me importan, hace una afirmación perfectamente falsa por lo que a mí respecta.

Dice Angioletti que el maestro VILLA y yo le hemos suplicado que no abandone el Lírico, porque nos es indispensable su persona artística para la representación de *Raymundo Lulio*.

Angioletti falta a la verdad. Yo, que no he suplicado a nadie nunca, no iba a comenzar suplicando al tenor ese.

Antes de los ensayos yo no lo conocía, ni como tenor ni como persona.

En los meses transcurridos desde el comienzo de los ensayos sigo desconociéndole como artista, porque no he conseguido oírle durante los ensayos por culpa de una ronquera pertinaz, el metal de la voz; como persona prefiero no conocer a nadie a conocer gentes que hacen afirmaciones falsas.

Con muchas gracias anticipadas, me repito de usted afectísimo compañero.»

J. Dicenta

Escribe A. González Blanco:

«Otro intento de ópera española. [...] la empresa Berriatúa que había adquirido el Teatro Lírico marcó su orientación clara hacia la ópera indígena.

Dicenta vacilaba entre dos sendas paralelas que igualmente le atraían: el drama lírico y el drama social, el drama aristocrático de las pasiones románticas, afinadas por la música y elegantizadas por la escenografía, y el drama crudo y triste de las miserias sociales, de la realidad ambiente.»<sup>2</sup>

• Testimonios del estreno de la ópera *Raymundo Lulio*.

En *Vida Galante*, en el número 262 del año 1903 leemos:

«La hermosa ópera del ilustre Joaquín Dicenta y del maestro Villa, tan justamente celebrada y aplaudida cuando se estrenó en Mayo del último año ha sido convertida en zarzuela por sus autores.»

Firma ARMANDO CISCO

F. SIERRA DE LA PEDROSA en *El Globo* (viernes 6 de nov. de 1903).

«Raimundo Lulio ha ganado mucho en la transformación.»

*El Liberal*. «Raimundo Lulio tan justamente celebrada en su primera forma y siempre aplaudida no debe tener menor éxito bajo el nuevo aspecto en que con exquisito arte le han presentado sus autores.»

Eduardo Muñoz afirma en *El Imparcial* del 6 de nov. de 1903:

«Bueno está el porvenir de la ópera en español y valiente protección, valiente atención y hasta valiente aspecto el que nos inspira...

La ópera triunfante no pudo llegar hasta el teatro de la plaza de Oriente ni traspasar las fronteras.»

¿Causas del fracaso de la ópera en España?

Antes de inaugurarse el Teatro Lírico eran muchas las voces que auguraban un fracaso al novísimo teatro; unas por la situación inadecuada. El gran actor A. Vico decía del teatro de la Princesa «que era el teatro de provincia más próximo a Madrid», y el Teatro Lírico se hallaba contiguo al floreciente coliseo de la Princesa. Y esta opinión de ubicación también la sostenía el público; acostumbrado a buscar sus espectáculos favoritos en el centro se resiste a abandonar sus tradicionales calles.

La apertura del Teatro Lírico fue esperada, a veces, con impaciencia, y pesar de lo magnífico y lujoso del local, de su soberbia ornamentación, de la novedad del espectáculo y de los elogios unánimes de la prensa, de millones invertidos, de ingenio e inspiración de músicos, de poetas, de la calidad y entrega de cantantes, escenógrafos, el mejor teatro de Madrid (salvo el del Real), va a cerrar sus puertas tras breve y penosa vida, siguiendo el destino de los teatros Apolo y el de La Zarzuela, que van a ser dedicados al género chico.

El crítico «ZEDA» nos dice en *El Teatro*, p. 2, año 1902.

«Sin extinguirse aún el ruido de los aplausos con que fué saludada en Madrid la ópera *Raimundo Lulio* de Dicenta y Villa, llega a nosotros el estruendo de las ovaciones de que está siendo objeto en Barcelona el autor de *Juan José* con motivo del estreno de su último drama *Aurora*.»

(*Aurora* fue estrenada el día 12 de mayo de 1902 en el Teatro de Cataluña).

### 1.1. Raimundo Lulio, ópera

Drama lírico en tres actos y un epílogo, letra de J. Dicenta; música del maestro Villa. Estrenado en el Teatro Lírico el mes de mayo de 1902.

El argumento de *Raimundo Lulio* es muy conocido después que lo popularizó Núñez de Arce en su poema. Está basado en la tradición que refiere cómo el futuro Doctor Iluminado se enamoró perdidamente de cierta dama casada, por la cual hizo grandes locuras. Esta señora a fin de desengañar a su inoportuno amador, dióle una posibilidad y en ella se descubrió el seno corroído por una nauseabunda llaga. Sobre esta leyenda hace J. Dicenta un drama lírico con versos muy sonoros. Y Villa una partitura, que fue acogida con calurosos aplausos.

### 1.2. Acotación

Al comenzar la obra, el teatro representa el puerto de Palma de Mallorca, engalanado para celebrar las fiestas patronales de la ciudad. Al fondo el muelle y el mar, en el cual se mueven las naves y lanchas empavesadas. Una fachada del castillo de la Almudaina; en el centro un torreón con el pendón palmesano y el estandarte aragonés. La tribuna está cubierta con un dosel y colgaduras de terciopelo, en la cual aparecen bordados los escudos de Palma y Aragón. A la izquierda, una cantina, con tres o cuatro veladores, varios taburetes y un mostrador con jarros y vasos de estaño. Al levantarse el telón aparecen en escena, además de los consumidores, varios grupos de villanos y

villanas, soldados, pajes y caballeros, todos con trajes de fiesta. En el grupo de los caballeros estarán Roger, Bertrán, Arnoldo y Jaime. Los Caballeros vestirán traje de corte.

### 1.3. Argumento

#### ACTO I

Raimundo Lulio se proclama vencedor después de unas competidas justas; la reina le ofrece la roja banda y éste a su vez se la entrega a Catalina quien rechaza tal distinción.

Raimundo declara su loco amor a Catalina y apuesta 1.000 maravedíes de oro ante sus odiosos y recelosos amigos Bertrán, Arnoldo y Roger: «Poseeré a Catalina.»

En un baile se escenifica un cuento del propio Raimundo titulado *El genio de los Males y el Amor* representado por mujeres arrogantes, provocativas, carnales. El genio del Mal cae de rodillas implorando un beso y el Amor lo recibe muerto en sus brazos, ha vencido el Amor.

Raimundo desafía ante el pueblo palmesano que, aunque es fuerte la frialdad y el desprecio de Catalina, él la hará suya, ante el temor de la propia Catalina que cae en los brazos de su madre Dña. María y ante los celos de Isabel.

#### ACTO II

Comienza en una habitación en casa de Catalina; en ella la sinventura llora su desdicha y recibe la visita de Isabel, que viene a reclamarla el amor de Raimundo. Catalina le responde que ella no poseerá jamás a su amado.

Roger siempre en busca de Isabel que lo rechaza, le afirma que nunca será suya aunque no pudiese conseguir a Raimundo.

El coro discute si Raimundo se atreverá a presentarse en la fiesta religiosa. Catalina viene conducida en una litera por sus criados y Raimundo quiere apoderarse de ella, quien, al fin, logra huir mientras algunos caballeros la defienden espada en mano.

El cuadro tercero ocurre en la catedral de Palma donde se celebra la fiesta religiosa. Raimundo viene a interrumpirla entrando a caballo en el templo. Catalina cíta-le para desengañarle, mientras los sacerdotes y el pueblo le maldicen.

#### ACTO III

Al levantarse el telón aparecen en escena damas, caballeros, soldados, estudiantes y gente del pueblo. Hablan de la fiesta y de Raimundo, afirmando que Su Alteza ha ordenado sea castigado por la profanación que cometió.

Roger pretende vengarse contando a Berenguer la deshonra de su hermana, y Berenguer quiere castigar al seductor; Raimundo se niega a batirse; al fin, riñen y Berenguer cae muerto.

Raimundo acude a la cita convenida por Catalina en la misma catedral. Raimundo obtiene a Catalina que le habla con loca pasión y ella también le declara su amor. Raimundo confuso y excitado de todo lo que oye pide su cuerpo. Gozar quieres mi cuerpo, pues tómalo desnudo te lo entrego. «Mi cuerpo es un monstruoso escarnio de la vida, montón de podredumbre que inspira asco y horror.»

Desgarrándose el corpiño y avanzando hacia Raimundo... éste retrocede con horror al ver la carne gangrenada por un cáncer.

#### 1.4. Epílogo

El epílogo ocurre en un monte próximo a Palma. La escena comienza al amanecer. Al levantarse el telón se escucha el rezo de Hora prima dentro de la iglesia, cuyos ventanales estarán abiertos. Al terminar el rezo, aparece Raimundo; su actitud es de desesperación y extravío.

Va a suicidarse, pero el canto de los monjes lo detiene y dice:

«¡Qué escucho! ¡Rezan!  
¡Imploran su salvación  
ellos!... ¡Y yo iba á perderla,  
á condenarme!  
Perdón.»

Acércase a la puerta del convento, llama con grandes aldabonazos y aparecen el prior y un grupo de frailes. Raimundo retrocede hasta el último peldaño; el prior y otros frailes hablan así:

«Prior.—¿Quién sois?  
R.—¡Un miserable  
que a la suprema voluntad confío  
la salvación de mi alma pecadora!  
¡Misericordia para mí, Dios mío!».

(Epílogo, esc. única).

Y cae arrodillado a los pies del prior que lo levanta. Raimundo se deja caer en el hombro del prior y entra, sin conciencia de sus actos, rendido en el monasterio. Prior y frailes cantan:

*Miserere mei Domine secundum magam misericordiam tuam.*

\* \* \*

El libreto de J. Dicenta abunda en situaciones dramáticas muy apropiadas para ser puestas en música, y el maestro Villa encontró motivos de inspiración. Por vez primera, el público y la crítica estuvo de acuerdo y aplaudió sin reservas.

#### 1.5. Raimundo Lulio, zarzuela

Drama lírico en tres actos y un epílogo. Letra de J. Dicenta. Música del maestro Ricardo Villa. Estrenado en el Teatro Lírico el 5-XI-1903.

La escena se desarrolla en Palma de Mallorca. Siglo XIII.

Personajes	Actores
Catalina	Sra. A. Fons (Luisa)
Isabel	Sra. Ortega
Dña. María	Sra. Alonso
Un paje	Srta. Sáinz
Raimundo Lulio	Sr. Simonetti
Berenguer de Lauria	Sr. Peris
Roger	Sr. Meana
Bertrán	Sr. Rubio
Arnoldo	Sr. Barbera
Jaime	Sr. Navarro
El Prior	Sr. Cano.

Director de escena Eduardo Berges y el notable pintor Amalio Fernández.

La ópera triunfante no pudo llegar hasta el teatro de la plaza de Oriente ni traspasar las fronteras; sin embargo, convertida en zarzuela fue rápidamente admirada no sólo por toda España, sino que también figuró en el repertorio de compañías extranjeras.

Los autores de **Raimundo Lulio** convirtieron en zarzuela su ópera con sólo hacer que fuesen declamadas varias escenas —las de menor interés musical—.

Como hemos dicho, convertir las zarzuelas en óperas es cosa realizada innumerables veces; una ópera en zarzuela puede que sea esta la primera vez. Pero si la forma ha variado y la jerarquía ha descendido en apariencia, conserva íntegramente el valor de su abolengo; la zarzuela que nació ópera con todos los honores de alto vuelo.

La crítica fue unánime, *Raimundo Lulio* despojado del grandioso ambiente de ópera no desmereció las condiciones de nuestra zarzuela. *El Heraldo de Madrid* se expresaba así:

«Ya teníamos deseos de presenciar en el teatro una ovación entusiasta, caliente, legítima, prodigada a los autores. Anoche quedó satisfecha nuestra aspiración y el público salió con las manos doloridas por el constante palmoteo. En la ejecución las primeras partes, especialmente, la señorita Fons y Simonetti, como cantantes, nada tienen que envidiar a los que estrenaron *Raimundo Lulio* como ópera».<sup>3</sup>

Argumento de la zarzuela es el mismo que el de la ópera.

### 1.5.1. Comentario

*Raimundo Lulio*, despojado del grandioso ambiente de la ópera, no ha desmerecido de la zarzuela. La parte declamada es bellísima. El poema tiene mayor interés que antes, es más amplio, más vigoroso, más acentuado. Crecen en intensidad las situaciones musicales y el público está mejor dispuesto para apreciar la obra. *El racconto* del primer acto, el baile que le sigue, toda la parte coral, el dúo de la tiple y del contralto, las vibrantes imprecaciones del protagonista, la graciosa escena de la catedral y todo el epílogo resultan suntuosos y escenificados se elevarán a la fastuosidad y a la ostentación.

Por las crónicas conocemos que el maestro Villa dirigió la orquesta y el éxito resultó grandioso. El diálogo hablado no desdice con el musical, no resulta violento pasar del diálogo hablado al canto. El segundo acto tiene un vigor y un realismo del que carecía la ópera.

\* \* \*

Respecto a *Raimundo Lulio* drama no nos ha sido factible encontrar la obra completa, solamente una referencia, lo que nos hace pensar que no se estrenó. Únicamente, en la novela *Encarnación* publicada en 1913, figura la relación de las obras pertenecientes a nuestro dramaturgo. Creemos que puede ser el drama derivado de la ópera, de la zarzuela y corresponder al título *Ramón Zull*.

«*Ramón Zull*. Leyenda dramática en tres actos y en verso».<sup>4</sup>

Otra cita la hemos hallado en *La Esfera*, donde se publica la fotografía de VIRGINIA FÁBREGAS, ilustre actriz mejicana que estrenará la nueva obra de Dicenta *Lamón Lull*.

«RAMON LULL»

—Fragmento de la leyenda dramática, en verso, original del ilustre autor D. Joaquín Dicenta.

ESCENA VIII

CATALINA.- LA INFANTA DE ARAGÓN.- ESTRELLA.- DAMAS.- MARTÍN DE PROVENZA.- BERENGUER.- RENATO.- MÚSICOS.- POETAS.- PAJES. LULL Y ARNOLDO EN EL FONDO.-

MARTÍN DE PROVENZA (*Adelantándose hasta la infanta.*)

En nombre de todos, por ser más anciano,  
noble hija de reyes, te beso la mano.  
Fuera ajeno al coro de estas juventudes,  
si no me enviase la Provenza mía,  
para ser heraldo de su poesía.

INFANTA (*Cogiendo por la mano a Catalina y subiendo con ella hasta el trono donde las siguen las damas, quedando al pie del estrado los hombres.*)

Ven conmigo al trono, ocúpalo y sea  
el bardo, á quien nieve del tiempo platea  
la frente, que Apolo ciñó con laureles,  
quien ponga en tus sienas guirnalda de flores  
y te unja por reina del reino de amores.

(*Martin de Provenza sube al trono y cogiendo de un canastilo de flores, que sostendrá una de las damas, una guirnalda de rosa se acerca á Catalina.*)

MARTIN DE PROVENZA (*á Catalina.*)

No, los hombres, el cielo, donándote hermosura,  
te ciñen la corona de reina de la fiesta;  
de ancianidad por fuero, me toca la ventura  
de ser yo quien la deje sobre tus sienas puesta.  
Troviendo amor y gloria viví mis juventudes.  
Oyó los cantos míos la tierra provenzal.  
Canté de los guerreros la gloria y las virtudes.  
Canté por la belleza sagrada é inmortal.  
Mis aureos cabellos en plata se trocaron.  
Perdió mi vieja lira su placentero son.  
Mí voz ha enroquecido, mis ojos se nublaron.  
Pobre y cansada llega á ti mi inspiración.  
Pero aún hay en mi lira un último sonido,  
y á traerlo llevo, reina, á tus divinos pies.  
Mi culto es la Belleza. Buscándola he venido  
del provenzal terruño al reino aragonés.  
En tí la encuentro. Vive radiante en tu pupila;  
sonríe entre los arcos bermejos de tu boca.  
en los huecos rosáceos de tu nariz titila;  
el soberano trazo de tu perfil la evoca.  
Transpira entre las ondas que forma tu cabello;  
se afirme en el arranque fidal de tu cintura;  
asciende por tu espalda, resbala por tu cuello  
emerge del dibujo total de tu figura.  
Reina eres de la fiesta. En tí, belleza tiene  
sacerdotisa augusta, emblema corporal.

Esclavo de su culto, á proclamarlo viene  
 en tierra aragonesa, un bardo provenzal.  
 Sean mis torpes manos quien ciñan la guirnalda  
 de perfumadas rosas, á tu nevada sien (*colocando  
 la guirnalda en la cabeza de Catalina.*)  
 Caigan en dulce lluvia sus hojas por tu espalda  
 y en nombre mío un beso, sobre tu frente den.  
 Reina eres de la fiesta. Con tu beldad, pregona  
 de la Belleza el culto sublime é inmortal.  
 Reina eres de la fiesta. Ciñóte la corona  
 con sus temblantes dedos, un bardo provenzal.

(*Martín de Provenza baja las gradas y se reúne  
 á los trovadores.*)

BERENGUER ¡Viva nuestra reina! Ante ella pechemos.

(*Damas, caballeros y también la Infanta se inclinan  
 ante Catalina que permanece en pie junto al trono.*)

INFANTA Ante la presencia suya consagremos  
 al arte y oigamos la voz del poeta  
 que en lides de ingenio vencer ha sabido.

CATALINA Poeta, tus versos aguarda mi oído,  
 A él, subirá mi alma, y en él asomada  
 seguirá la estrofa por tu voz rimada.

¿Dónde está el poeta?

(*Ramón Lull avanza desde el fondo seguido de Arnaldo.*)

Aquí está, señora.

(*Arnaldo se reúne á los caballeros y trovadores.*)

(*Lull queda solo en el centro del escenario.*)

JOAQUIN DICENTA.

\*\*\*

## 2. JUAN FRANCISCO

Drama lírico en tres actos y en verso; música del maestro Ruperto Chapí. Estrenado con gran éxito en el TEATRO PRICE<sup>5</sup> el 22 de diciembre de 1904, con el siguiente reparto:

Personajes	Actores
Anita	Srta. Caubin
María	Srta. Sanz
Curra	Sra. Ferrer
Pescadora 1. <sup>a</sup>	Sra. Rojas
Ídem. 2. <sup>a</sup>	Sra. Venegas
Juan Francisco	Sr. Benegas
El tío Pedro	Sr. Meana
Pascual	Sr. Gamero
Gaspar	Sr. Lluch
Manuel	Sr. Soriano (H)

El sargento Fernández	Sr. Navarro
Carabinero 1.º	Sr. Soriano (P)
Ídem. 2.º	Sr. García
Pescador	Sr. Trapiella
Ídem. 2.º	Sr. Moyano

*Acotación:* La escena se desarrolla en un pueblo marítimo de Levante. El teatro representa la plaza de un pueblecillo de pescadores. En el fondo el mar, con bastante anchura para que lo atraviesen dos o tres lanchas pescadoras. Una cantina con mesas y taburetes.

### 2.1. Argumento

Curra es una tabernera viuda, un sargento la provoca continuamente, pero ella con gran experiencia y habilidad lo rechaza. Su hijo Pascual debe continuar la misma profesión que tenía su padre: el contrabando.

Juan Francisco, antes novio de Anita, regresa al pueblo después de cumplir la condena por la muerte de un hermano de Anita.

Se celebra el aniversario, y Pedro, padre de Anita, cuenta al sargento la historia de la trágica muerte de los pescadores: Olas y nubes mezcladas, un horrible crujido, un vigoroso brazo y un empujón que me echó arriba. Era Juan Francisco. Todos se ahogaron; hubiera deseado morir para no tener que agradecerse.

Gaspar, por medio de amenazas y presiones de todo tipo, pretende ahora conquistar el amor de Anita; lo rechaza, ya que sigue amando a Juan Francisco; éste se resigna a perderla si es ganada en buena lid, no por la fuerza.

Juan Francisco comunica a Curra que se marcha del pueblo, que ha vendido su casa y su barca para liberar las deudas de Anita y de su padre, y de esta manera quedarán libres de las manos de Gaspar. Le pide que le entregue a Anita el dinero sin decirle su procedencia. El sargento se conmueve de tal acción.

Gaspar humilla a Anita para conseguirla y maltrata a su padre con el mismo fin. Juan Francisco pelea con Gaspar y éste cae muerto. Juan Francisco huye con las barcas de los contrabandistas con el agradecimiento del tío Pedro y el amor público de Anita.

El tema: el consabido drama de los amores contrariados vistos a través del temperamento varonil y batallador de Joaquín Dicenta.

Esto le da cierta novedad que equilibra la falta de interés de un argumento cuyo desenlace conocido de antemano no podía dar ni frío ni calor al espectador: Juan Francisco, un pescador valiente, generoso, honrado, de un pueblecito de la costa levantina que ama a una hermosa mujer.

Esta zarzuela no incrementará la legítima y gloriosa fama de su autor.

No fue toda la culpa del maestro... hay que ofrecer situaciones musicales lógicas y éstas no abundan en *Juan Francisco*; tiene su tenor, su tiple, su bajo, su barítono.<sup>6</sup>

Entre los personajes existe «el traidor», «el gracioso» (que está siempre temblando de miedo). El tío Pedro, pescador anciano y paralítico, relata la catástrofe en unas quintillas la crítica siempre enjuició a J. Dicenta como buen versificador, excelente declamador y como un gran poeta.

En la zarzuela con lograr que la acción interese y que la nota cómica y dramática vayan juntas sin que se advierta el amasijo que las une, ha conseguido el autor su objetivo.

*El Liberal* escribió: «Chapí en *Juan Francisco* tiene trozos admirables que produjeron delirio. Proporciona a la empresa grandiosos beneficios.»<sup>7</sup>

*El Globo*: «Jurara que no puso en el libreto la pluma del autor de *Juan José* porque es cosa de poca monta. Al ver a Dicenta en escena me convencí. La música calza todavía menos puntos. Chapí se olvidó de la inspiración para su partitura de *Juan Francisco*. Indulgente, con frialdad correcta, se mostró el público.»<sup>8</sup>

Esta obra nos hace pensar en el «profesionalismo artístico», en la necesidad imperiosa de subsistencia, nuestro dramaturgo está obligado a escribir con inspiración y sin ella; los autores profesionales, al lado de obras maestras nacidas al calor de la inspiración, nos ofrecen obras de carácter puramente industrial, obras de encargo, ineludibles y sujetas a una fecha. En esta especie de producción encasillamos *Juan Francisco*.

El rotativo *La Época* publicó la siguiente crónica musical:

«El primer acto es el mejor. Es realmente gracioso. De lo demás de buen Chapí, no se entera el auditorio.

El poeta y el músico se ofrecen en conjunción. Anita canta una romanza tierna y sentida y seguida de un dúo cómico, los autores son llamados [...]. La suerte del nuevo drama estaba ganada.

En el segundo acto predomina lo dramático. El coro, lúgubre, triste, sombrío de los pescadores que acuden a la ermita, y el día del aniversario, uno de los momentos más felices de Chapí.»<sup>9</sup>

\* \* \*

### 3. ENTRE ROCAS

Zarzuela en un acto y tres cuadros, en verso, original de Joaquín Dicenta y música del maestro Ruperto Chapí. Fue estrenada en el GRAN TEATRO de Madrid el 21 de mayo de 1908.

Se trata de una refundición de la zarzuela grande, titulada *Juan Francisco*, con música del maestro R. Chapí, estrenada el 22-XII-1904 ya comentada.

El argumento es el mismo que el de *Juan Francisco*.

#### 3.1. Algunas diferencias

##### *Juan Francisco*

- Zarzuela grande en 3 actos (en verso)
- Desarrollada por 17 personajes
- Protagonista: Juan Francisco
- El tío Pedro (padre de Anita)
- El Sargento

##### *Entre rocas*

- En 1 acto y tres cuadros (verso)
- Por 11 personajes
- Protagonista: Pedro Antonio
- El tío Pablos (padre de Anita)
- No existe

Pedro Antonio (en *Entre rocas*) no vende la casa y la barca para entregarle el dinero a Anita y queden Pedro Antonio y Anita liberados de las deudas que tiene Pedro Antonio adquiridas con Gaspar.

J. Dicenta también repite la pelea entre Pedro Antonio y Gaspar pero esta vez no hay muerte, y padre e hija reconocen el comportamiento y el amor del protagonista.

Escenas musicales: la primera, novena y duodécima son recitadas y cantadas. Del cuadro II, las escenas: 7.<sup>a</sup> y 10.<sup>a</sup>. Del cuadro III, la 1.<sup>a</sup> y la 5.<sup>a</sup>.

Esta zarzuela melodramática, bien presentada con el tino y dominio escénico naturales de J. Dicenta, interesó vivamente a la galería, que si al principio mostró reservas, rompió luego en estruendosos y nutridos aplausos a la terminación de unos hermosos versos, admirablemente recitados por el señor Soler.

Toda la crítica destacó de manera especial la versificación del autor.

*El Liberal*: «Dicenta tuvo anoche dos grandes éxitos.<sup>10</sup> Uno entre parlamentarios; otro *Entre rocas*.

Este es un drama tierno y sentimental, en el que la robusta vena del ilustre dramaturgo ha vertido un raudal de poesía. Caracteres de una pieza, de esas que cincela con su buril este gran escritor de almas, y en verso varonil y brillante y eminentemente teatral. Chapí no asistió al estreno.

Dicenta fue reclamado a escena muchas veces.»<sup>11</sup>

*La Epoca*: «Todavía producen el deseado efecto las acreditadas quintillas de antaño. Las que anoche recitó el Sr. Soler fueron aplaudidas por el numeroso senado que llenaba el Teatro Lírico.»<sup>12</sup>

*El Globo*: «Si la compañía quiere actuar durante el verano, puede hacerlo, por lo menos tiene lleno siempre que anuncie *Entre rocas*.

Todos esperaban el éxito pero no tanto y tan ruidoso. Más de diez veces se levantó la cortina para que Joaquín Dicenta recibiese aplausos entusiasmados.»<sup>13</sup>

A. González Blanco: «[...] De nuevo ensayó con escaso éxito la zarzuela *Entre rocas*.»<sup>14</sup>

Ángel Sagardía dice de *Entre rocas*: [...] «unos hermosos versos que fueron muy aplaudidos y lo propio la música.»<sup>15</sup>

\* \* \*

#### 4. EL VALS DE LAS SOMBRAS

Juguete cómico-lírico, en un acto y en prosa, original de J. Dicenta, con música del maestro VALVERDE (HIJO). Estrenado en el TEATRO ESLAVA la noche del 8 de marzo de 1906, por la compañía Prado-Chicote, con el siguiente reparto:

Personajes	Actores
Aurelia	Srta. Loreto Prado
Escolástica	Sra. Castellanos
Carlos	Sr. Llanza
Tadeo	Sr. Soler
Don Marcos	Sr. Ripoll
Don Froilán	Sr. Castro
El tío Pinto	Sr. Castro
Lugareño 1.º	Sr. Morales

#### CORO GENERAL

La escena en un pueblecito inmediato a Madrid.

J. Dicenta continúa con su técnica de realizar variaciones sobre el mismo tema. Ahora trae a escena la comedia estrenada hace tres años y medio (29-XI-1902) titulada *De tren a tren*. Transforma en zarzuela aquel juguete cómico que tanto gustó al público madrileño. El argumento y los personajes son los mismos en ambas obras.

#### 4.1. Argumento

Aurelia, linda muchacha de 22 años, está casada con Don Tadeo, fastidioso sesentón que no puede dar a la joven un solo rato de felicidad. Es gruñón, feo, impaciente. Vive el matrimonio en un hotelito situado en las afueras de Madrid. En calidad de ama de gobierno habita con dicho matrimonio Escolástica, vieja, también gruñona, que fue nodriza de Aurelia y a la que adora tanto, como detesta a su esposo Tadeo. Escolástica había soñado para su niña «un querubín» en forma de mozo calavera y gallardo.

Aurelia mira al hotel de enfrente, que es mejor que el suyo, la señora que lo ocupa es rubia, elegante. Observó que un día en el último balcón, era atado al hierro un pañuelo de color, y cerraba las vidrieras e iba y venía por la habitación con ansias, esperaba y no a su marido. Luego dos sombras... una de hombre, se inclinaban, se unían, se amaban.

Aurelia sueña con las sombras del hotel de enfrente. Ve con envidia cómo en ausencia del marido de la vecina celebra ésta con su amante coloquio dulce de amor. Y suspirando, enamorada del «pecador», canta la mujer de Tadeo el vals de las sombras — motivo de la obra—, una preciosa página musical, en que se luce la inspiración de Quinito Valverde. La letra de este musical es tan intencionada como graciosa.<sup>16</sup>

Suena un tiro, y saltando por la ventana, aparece en escena Carlos, «el adjunto» de la vecinita, una de las «sombras» admiradas por Aurelia.

Marcos —el marido burlado— lo persigue. Carlos, invocando el honor de una dama, logra de Aurelia ser escondido en el mismo aposento de don Tadeo. En el registro, Carlos aparece en la puerta con el gorro del propio Tadeo a quien suplanta y asegura que es el verdadero dueño. Tadeo penetra en el jardín y se lo llevan preso como sospechoso. Quedan solos los jóvenes y llega don Froilán —el padre de Carlos—; éste le explica el porqué se encuentra en la casa de su amigo y el bondadoso anciano corre a deshacer el lío.

Vuelve don Froilán con don Tadeo a quien por el camino ha explicado la confusión. Escúchase a lo lejos el vals de las sombras. Carlos mira a Aurelia, intenta besarle la mano y ella lo rechaza, terminando la obra con esta pícaro frase de la mujer de Tadeo:

«¡Imprudente! Que van a verse las sombras desde el hotel de ahí enfrente» (Esc. XXII.)

Variantes introducidas o semejanzas entre ambas obras:

*De tren a tren* está compuesta de 22 escenas en prosa. *El vals de las sombras* lo forman 19 escenas y una denominada ESCENA ÚLTIMA. Las escenas: primera, séptima, octava, décima y décimoquinta están en verso y son cantadas parcial o totalmente como corresponde al género musical de la zarzuela. El resto de las escenas se asemejan, son las mismas en las dos obras. El juguete cómico es hábil y el autor demuestra su maestría y su madurez en la técnica de la escenografía.

La popularidad de esta obrita queda manifiesta en que nueve meses más tarde todavía es representada en el Teatro Principal de Sevilla en una función en honor de Joaquín Dicenta poniéndose en escena dos obras del celebrado autor: *El vals de las*

*sombras* y ¡*Pa mí que nieva!* Se le exige a J. Dicenta salir al proscenio entre grandes aplausos.<sup>17</sup> El año 1908 la Sociedad de Autores Españoles lanzó una segunda edición.

*El vals de las sombras* agradó más, el éxito fue mayor que cuando se representó por primera vez con el título *De tren a tren*. El triunfo estaba justificado porque la obra tiene situaciones cómicas de mucha fuerza, una música alegre y retozona de Quinto, que consigue el efecto teatral que se propuso. La obra entró rápidamente en el público. Al final aplausos para los autores.

*La Época* se expresaba así:

«Esta obra fue muy aplaudida cuando por vez primera se puso en escena. Entonces no tenía música, la de anoche fue muy celebrada por el público. Lo mejor de la parte musical es un vals que fue repetido.»<sup>18</sup>

La reseña aparecida en *ABC* también resaltó el éxito del estreno:

«En *El vals de las sombras*, como en *Tren a tren*, las primeras escenas recuerdan las de aquellos juguetes cómicos que tanto regocijaban a nuestros abuelos. Al final resalta más el ingenio y la valentía de frase de Dicenta, que fue llamado a escena entre sinceros aplausos.»<sup>19</sup>

\* \* \*

## 5. LOS TRES MARIDOS BURLADOS

Enredo en tres cuadros y un prólogo, en verso, inspirado en la obra de Tirso de Molina y escrito por Joaquín Dicenta y Pedro de Répide. Música del maestro valenciano Lleó. Fue estrenado en el TEATRO ESLAVA el 5 de febrero de 1909, con el siguiente reparto:

Personajes	Actores
Brígida	Sra. Manso
Hipólita	Sra. Torregrosa
Mary Pérez	Sra. Sánchez Giménez
Ginesa	Sra. Santacruz
Marciana	Sra. Carcamo
Vecina 1.ª	Sra. Sigler
Vecina 2.ª	Sra. Galana
Lucas Moreno	Sr. González
Diego de Morales	Sr. del Valle
Gonzalo de Santillana	Sr. Gamero
Don Fernando	Sr. Llanaza
Don Martín	Sr. Velázquez
Don Gaspar	Sr. Itribe
Fray Bernardo	Sr. Rodríguez
El Hermano Cleto	Sr. Mariner
Felipe	Sr. Guillot
Vecino 1.º	Sr. Esteve
Vecino 2.º	Sr. Srrrano
Un hombre	Sr. Sáenz

Vecinos, frailes y músicos.

La escena en Madrid. Siglo XVII.

### 5.1. Argumento

*Cuadro I.* Hipólita está casada con el avaro Lucas Moreno; aquélla proyecta, y lleva a cabo, una burla o farsa contra su marido con la intervención del médico D. Fernando. Todos acuerdan intimidar a Lucas y hacerle creer que está muy enfermo.

Unos le dicen: tienes cara de difunto; otros, estás muy pálido, tienes la vista enrojecida; su mujer, ¿de dónde vienes tan amarillo y lacio?

El médico llamado a consulta manifiesta que es un fantasma.

*Cuadro II.* Brígida, casada con Diego Morales, bebedor contumaz, finge estar enferma y envía a su marido a una farmacia de Fuencarrales, al otro lado de Madrid; está lloviendo y así Diego podrá empaparse de agua, que de vino lo hace a todas las horas. El marido no cumple el mandato y cuando regresa a su casa la encuentra convertida en una posada y dirigida por su mujer, que es la posadera. Encontramos un juego de palabras cuando el autor nos dice: «con las hermosas posaderas de la posadera...». El marido no puede creer lo que está viendo, observa las casas contiguas pero no le es permitido entrar en dicha posada (su casa). Interviene Martín, caballero que ayuda en la farsa a Brígida, saca la espada y ahuyenta a Diego.

*Cuadro III.* La farsa de esta tercera pareja está organizada principalmente por Fray Bernardo. Mary-Paz está casada con Gonzalo de Santillana, hombre muy celoso y se le quiere hacer creer que es el Padre Rebolledo. Lo adormecen, le cortan el bigote, la perilla, la cabellera y lo introducen en la cama de la celda de un convento totalmente desnudo. Se le despierta como a toda la comunidad al toque de Maitines y se dirigen a él con la dignidad y el respeto que merece el Padre Rebolledo. Gonzalo de Santillana asegura que no es tal y empieza el «azoteo» con las disciplinas hasta obligarle a reconocer y confesar la siguiente frase: «lo que quieren que sea soy».

Todo surgió por el hallazgo de un brillante; fray Bernardo propuso este juego para premiar con tan maravillosa joya la farsa más original y el disfraz más ingenioso de los tres cuadros.

### 5.2. Comentario

Merece alabanza la labor de Dicenta y de Répide. Evocan en ella un período de la vida española lleno de interés pintoresco, y lo evocan con arte, brindando a un público que tiene el paladar escaldado por la pimienta, granos de sal pura, sal castiza.

Se procura trazar fronteras entre lo picaresco y lo obsceno. Lo primero cabe en el arte, y de él merece ser expulsado lo segundo. La picardía nunca es teatral; por lo contrario, sus procedimientos tienen una cierta finura, de que sólo son poseedores los ingenios agudos. En cambio, la obscenidad repugna y subleva. El dicho intencionado no puede confundirse con la expresión soez. El chiste no tiene el menor parentesco con la atrocidad.

Dicenta y Répide ven una mina riquísima en la literatura española de los siglos XVI y XVII y sacan provecho de ciertas joyas, no para profanarlas sino para enaltecerlas. Dicenta y Répide en esta zarzuela han pedido a Tirso una de sus invenciones famosas para componer con ella un libro que divierte, y además aficióna al vulgo a la literatura de buena cepa. Los autores, al teatralizar el cuadro de Tirso de Molina, no se han extralimitado, respetan el asunto fundamental y su propia índole, discreta y candorosamente burlesca, si bien han introducido tres galanes enamorados como con-

trafiguras de los tres maridos, pero sin que tan gentiles caballeros se proponen ostensiblemente en el cortejo de sus damas. De caer tales maridos y sus respectivas esposas en manos de Boccaccio, otro sesgo hubieran tomado las aventuras conyugales.

El arte del dramaturgo, en que Dicenta es maestro, el estilo y el color de la época, que tan justamente asimila Répide en sus crónicas, resplandecen en la confección y disposición escénicas de *Los tres maridos burlados*, así como en la versificación a la vez castiza y teatral.

Lleó no desperdició la ocasión que le deparaba un libro tan abundante en situaciones musicales y ha escrito una opereta cómica de carácter muy español. De once a doce números consta, y en todos ellos campea la inspiración melódica, ligera y alegre que a su turno, comenta burla burlando la burlesca fábula, y que refuerza la orquestación, sobria nutrida y vigorosa.

En resumen, no son dos indocumentados, sí dos enamorados de nuestras más puras glorias literarias, los que han honrado a Tirso de Molina, honrándose a sí mismos, al construir un delicioso enredo escénico con el tema que el gran clásico inventó para su cuento.

Las crónicas aparecidas en la prensa el día 6 de febrero manifestaban el agrado que produjo al público esta representación. Así *El Diario Universal*, *ABC* y *El Liberal* coincidieron en afirmar:<sup>20</sup>

«El público encontró la obra muy a gusto.»<sup>21</sup>

*La Época* destacaba la inteligencia y el acierto de J. Dicenta y de Répide:

«Dicenta y Répide como era lógico esperar de autores tan inteligentes, han tenido el gusto y el acierto de no estropear el conocido cuento de Tirso de Molina *Los tres maridos burlados*. [...] los señores Dicenta y Répide salieron varias veces a escena».<sup>22</sup>

El acierto de los autores fue llevar al público con regocijado impulso un buen ambiente de arte, y los aplausos premiaron el trabajo de los libretistas.

Era necesario un exquisito buen gusto para no excederse en la nota y no incurrir en los extremos procaces del mayor agrado para el público del Eslava, evitando las constantes ocasiones presentadas por los «apartes» de las tres casaditas y de los tres burladores galanes.

Las obra triunfó porque son graciosísimas las situaciones cómicas, porque el diálogo no necesitaba despojarse de pulcritud para ser vivo, propio de pícaros de buena ley.

A. González Blanco confirma la fuente de esta obra.

«Refundición o paráfrasis de la novela de Tirso de Molina. [...] que viene a ser un anticipo feliz del género difícil apretado y denso de la novela corta, hoy tan en boga. El mercedario les dio la esencia, el argumento y el nudo, pero ellos dramatizaron y aderezaron para que no repugnase a nuestro moderno gusto».<sup>23</sup>

\* \* \*

## 6. LOS MAJOS DE PLANTE

Sainete lírico en un acto y tres cuadros en verso, música de R. Chapí, estrenado en el Teatro de la Zarzuela el 10-III-1909.

La acción de la obra sucede en Madrid en el siglo XIX, el cuadro primero se desarrolla en el mesón de La Parra, en la calle de Toledo. Se inicia con música en las voces

de majas y majos que dicen:

«No hay como los toreros—para desgaires.  
Y no hay como las majas—para donaires.  
Y en Lavapiés lo mismo—que en Maravillas,  
son las reinas del baile—las seguidillas.»<sup>24</sup>

J. Dicenta y P. Répide nos presentan el matrimonio formado por Mochuela y El Segoviano. Mochuela presume de casquivana en sus tiempos mozos y ahora de ser una buena cocinera. Resalada, hija de Mochuela y de El Segoviano, habla bruscamente a su madre porque teme la salida de la cárcel de Remellao y vendrá a molestarla, a solicitarla y a poseerla. Resalada tiene casta y experiencia para defenderse de estos trances.

Aparece en este cuadro un personaje frecuente en J. Dicenta «Fray Serapio», con visiones muy torpes (personifica la Iglesia).

En la escena VI, diálogo entre Resalada y Remellao que ha salido de la cárcel y viene a visitarla; ésta, con mucha chispa y valentía, le planta cara y se burla de sus bravatas y le manda a solicitar la venia para ser suya a su amor, El Zocato, que todavía está en la cárcel.

*El cuadro II.* Aparece la Iglesia representada por el Abate que realiza el papel de celestina. Este cuadro se desarrolla en el ventorro «CASA PUERTA», junto al Manzanares, lugar de orgías de la marquesa y de la condesa, preparadas por Mochuela a un precio convenido.

*El cuadro III.* Dicenta continúa con su violenta crítica a las instituciones: monarquía, clero, sus miembros y a sus nobles.

Acude Remellao, desafiando a todos con su navaja abierta; todos rehúyen el desafío trágico, mas aparece embozado el viejo Alonso el Bueno, llamado «Santo», por su comportamiento desde que está en el pueblo, pero al quitarse el embozo frente a frente de Remellao, éste contempla a «EL CASTIZO» que ya conoce de sus hazañas en Ceuta, Melilla, etc., y que le hace pedir perdón a todos.

«El Castizo» se escondía en el pueblo, con el nombre de Alonso el Bueno (quiso dejar de ser el malo «Castizo»), fue un delincuente y sufrió también su condena. Escena que nos recuerda a *Los Irresponsables*.

Y finaliza el sainete con la intervención de Resalada con los siguientes versos:

«¡Que perdone o no perdone—yo le doy a usted un abrazo!  
Ni mi hombre mejor lo hiciera—¡Vaya un viejo con reaños!  
Pa mi que usted, cuando aún era—joven y enamorado,  
se tropezó por el mundo—con el padre del Zocato.  
Aquí termina el sainete;—si hubo yerros, excusadlos,  
y puntuen las guitarras—y bailen majas y majos.  
MUSICA

CORO: Toca la seguidilla con las guitarras  
para que la acompañen los madrileños.  
Tócala. Cada nota del canto suyo  
es sangre de manolos y de chisperos.  
Sangre española—que hecha amor y alegría  
vibra en las coplas.» (esc. VII).

*(Cae el telón lentamente mientras majos y majas bailan.)*

*Los majos de plante* habían despertado gran interés por la colaboración de P. Répi-

de; su gallardo estilo, unido al brío y nervio que J. Dicenta imprime a la acción, ambos dieron vida a un sainete musical, todo color y movimiento, con majos fanfarrones y barateros, majas bravías, frailes pachorrudos y comilones, abates amadama-dos, duquesas apicaradas y aventureras, petimetres apocadizos, poetastros envane-cidos y cómicos ayunos de contratos.

Este sainete lírico fue seleccionado por la Asociación de Actores Españoles en la función organizada a beneficio de dicha Asociación junto con el titulado *El agua milagrosa*, de los Quintero, y *La comedianta famosa*, de Tomás Luceño, con el epi-grafe «LA FIESTA DEL SAINETE». La función duró siete horas. Las alturas esta-ban llenas pero los palcos y butacas a media entrada, por el excesivo precio de las localidades. Cuando se inició la representación de *Los majos de plante*, el público lle-vaba seis horas de función y se había marchado mucha gente. Es importante la nota que transcribimos correspondiente a J. Francos Rodríguez:

[...] estaba representado por todos los primeros artistas que a la sazón se hallaban en Madrid. De ellas María Guerrero, la Valverde, Loreto Prado, Nieves Suárez, Concha Ruiz y Elena Salvador: de ellos Díaz de Mendoza, Santiago, Rubio, Morano, Puga, Chicote, Calle, Moncayo y Barraicoa, los que a diario lucen sus dotes en el Español, en la Comedia, en Lara, en la Zarzuela, en Apolo, o en el Cómico. Los convocó la prensa y a su invitación acudieron.<sup>25</sup>

### 6.1. Crítica musical

La partitura brillantó las escenas. Consta de seis números; son muy castizos: el pasa-calle de la manolería y el dúo de los toreros. Es muy delicada la «Gavota-intermedio» e intencionadamente político el texto de la cuarta pieza: Coplas del ¡pim! ¡pam! ¡pum!

A. González Blanco: «[...] sainete que no se hubiera desdeñado de firmar el autor de *Las castañeras picadas*.»<sup>26</sup>

El propio A. Sagardía nos dice:

«El sainete de referencia alcanzó gran éxito, tuvo muchas representaciones; figu-raba en cartel el día del fallecimiento de R. Chapí, el 25 de marzo y continuó.»<sup>27</sup>

### 6.2. Los majos de plante

El origen argumental de este sainete lo hemos encontrado en el único libro de poe-mas publicado por nuestro dramaturgo titulado *Del tiempo mozo*; en dicho libro apa-rece uno denominado *Entre majos*, compuesto por 205 versos, octosílabos asonanta-dos, con predominio estrófico del romance.

Transcribimos algunas estrofas y, de este modo, demostramos nuestra tesis:

Por la puerta del mesón  
que tiene la *Resalada*,  
regalo de un cierto duque,  
que si la goza, lo paga,  
asoma del *Remellao*  
la faz insolente y chata...  
.....  
Envuelto va en un harapo  
con pretensiones de capa:  
más zurcidos hay en él

que de su dueño en la cara,  
y eso que el hombre la tiene  
recosida con navaja.

.....  
Si alguien pregunta que cómo  
un majo de rompe y rasga  
siendo más remiendo que hombre,  
viene en busca de una maja,  
baste decir que de Ceuta  
arribó aquella mañana.  
después de cumplir condena  
por mor de unas puñaladas.

.....  
El descorre el embozo. Ella  
pone los brazos en jarra.  
Ella escupe, él gargajea,  
y así el diálogo se entabla:  
—Oiga la maja de rumbo  
que llaman la *Resalada*.  
—Dígame el majo de plana  
a quien *Remellao* le llaman.

.....  
Ya sabes que mis hazañas  
de manolos y chisperos  
son romance; que las playas  
del Peñón, Melilla y Ceuta  
lista de mis hechos guardan;  
que con los naipes soy brujo  
que soy Cid con la navaja,  
que no hay ante mi ganzúa,  
cerradura que no se abra,  
.....  
viene a ofrecerte este majo  
si accede a ser su maja.

.....  
Riñe, pincha, pide plaza  
al banderín de Melilla,  
que es de donde el Zocato se halla  
y arráncale la licencia  
cuerpo a cuerpo y cara a cara.»<sup>28</sup>

Otro aspecto que debemos resolver: En nuestra búsqueda de obras de J. Dicenta hemos anotado dos títulos procedentes de las CARTELERAS DE ESTRENOS: *Los majos de plante*, sainete en un acto y en verso, original de J. Dicenta y de Pedro de Répide, y *Los majos de plante*, sainete lírico en un acto y en verso, en colaboración con Pedro de Répide y música de Ruperto Chapí.

No se trata, esta vez, de la misma obra y de un error del gacetillero. En la novela *Encarnación* publicada el 12-III-1913 en la relación de obras pertenecientes a J. Dicenta figuran ambos títulos:<sup>29</sup>

Son dos sainetes con el mismo argumento, personajes y ambiente; la diferencia radica que al segundo se le ha incorporado la parte musical caracterizándose así por la ausencia de acción y de movimiento en favor de una profundización en la cualidad poética, conseguida por el ritmo musical y por el coro.

Otra diferencia importante que demuestra que fueron concebidos como obras independientes se basa en la fecha de estreno: el primero se verificó el 11-IV-1903<sup>30</sup> y el sainete lírico el 10 de marzo de 1909 en el TEATRO DE LA ZARZUELA.

#### NOTAS

1. En la obra *Encarnación* publicada en 1913 figura la relación de obras pertenecientes a nuestro dramaturgo, en dicha enumeración encontramos: *Ramón Zull* (creemos que se refiere a Ramón Lull), leyenda dramática en tres actos y en verso.

2. GONZÁLEZ BLANCO, A., *op. cit.*, p. 219.

3. *Heraldo de Aragón* (6-XI-1903).

4. DICENTA, J., *Encarnación*. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1913, p. 212.

5. El Teatro Circo Price, más parecía una plaza de toros que un teatro. En consecuencia, todo espectador que tuviere el asiento en la fila 14 difícilmente podría seguir la representación; la audición era imperceptible.

6. Pero el bajo y el barítono no cuentan, es señal de que el libreto al nacer pensaba poco en la partitura y así la partitura le ha devuelto el desaire al libreto.

7. *El Liberal* (23-XII-1904), p. 2a.

8. *El Globo* (23-XII-1904).

9. *La Época* (23-XII-1904).

10. El segundo éxito se refiere al conseguido en el Congreso por su brillante intervención contra el proyecto de Ley sobre el terrorismo. Abrió la sesión el marqués de la Vega de Armijo y a continuación Joaquín Dicenta. Transcribimos algunas frases: «Si esta información tuviese por único objeto demostrar la enormidad de la ley terrorista presentada a las Cortes para su aprobación, podríamos darla por concluida.

En noches anteriores se ha examinado la ley en todos los aspectos imaginables: en el legal, en el social, en el humano y en el inhumano (Risas). [...] Y este mundo os ha demostrado que la opinión en masa rechaza enérgicamente esa ley, porque va contra todas las conquistas de la libertad. [...] Yo vengo aquí en nombre de la mayoría de los autores dramáticos españoles que protesta con todas sus energías contra esa ley brutal y abominable.» *El Liberal* (22-V-1908).

11. *El Liberal*, ídem.

12. *La Época* (22-V-1908).

13. *El Globo* (22-V-1908).

14. GONZÁLEZ BLANCO, A., *op. cit.*, p. 260.

15. SAGARDÍA, A., *op. cit.*, p. 131.

16. ¡Qué envidia me producen / las sombras de ese hotel! / Ya está allí detrás de la cortina / que cae sobre el balcón; / las sombras van y vienen / cantándose la historia de su amor. / [...] pero no es para niños inocentes / según lo que yo veo desde aquí. / [...] Deja esas sombras / tras la cortina, / que las dibuja / sobre el balcón, / vuelve a tu vida / donde ni en sombras / vive el amor. (Acto I, escena VII).

17. *El Arte del Teatro*, Año I, n.º 1 (15-XII-1906).





## EL BANDOLERISMO EN ARAGÓN (1814-1823)

Serafín VILLÉN LÓPEZ

Licenciado en Filosofía y Letras. Tutor de la UNED de Calatayud.  
Director de la Academia del Cuerpo de la Policía Local de Zaragoza.  
Inspector Jefe del Cuerpo Nacional de Policía

### 1. GENERALIDADES

La delincuencia rural, en despoblado y en cuadrilla, es un fenómeno muy extendido en todo el país a finales del siglo XVIII. Una Real Cédula de 29 de julio de 1784 estableció algunas directrices para intentar solucionar, o al menos paliar, el problema. En ella se dispone que los Capitanes Generales ordenarían que tropas de infantería, caballería, dragones y milicias de sueldo continuo se empleasen en el mantenimiento del orden; que los oficiales y tropas para estos destinos fueran elegidos por el Capitán General; que sería misión de los Capitanes Generales conservar su distrito libre de ladrones, contrabandistas y facinerosos, adquiriendo noticias exactas del número de ellos, parajes donde se hallaban refugiados, caminos por donde transitaban, protectores, avisadores, espías y encubridores que tuvieran en los pueblos, comunicándose entre sí las noticias sobre malhechores y protegiendo con las tropas los caminos por donde transitaban los viajeros.

En esta época habían desaparecido la mayor parte de las pequeñas fuerzas de policía dependientes de los municipios y se formaron un gran número de fuerzas provinciales, dependientes de los Capitanes Generales de cada Provincia. De esta época son las Escuadras del Valle de Valls, las Rondas volantes del principado de Cataluña, la compañía de fusileros del Reyno de Aragón, la de fusileros de Valencia, y la de Escopeteros Voluntarios de Andalucía. Todas estas fuerzas de policía, que fueron la base principal del aparato policial en el Antiguo Régimen, significaron una política continuista en relación con el problema del bandolerismo y sus métodos de neutralización.

El 22 de agosto de 1814 el Rey Fernando VII promulgó una Real Cédula o Instrucción, en la que dice «que su abuelo había querido poner fin a la multitud de cuadrillas de ladrones, contrabandistas y malhechores dictando la Instrucción de 1784; que habían aumentado en los últimos tiempos el número de malhechores por causas bien conocidas (deserciones de los ejércitos, libertad que tumultuariamente se había dado a los reos, y la no disolución de algunas guerrillas que continuaban sus correrías por los pueblos)». Por tal motivo dispone «que para la persecución y castigo de los malhechores que infestaban los caminos del Reyno» se formaran de nuevo los Escuadrones del Valle de Valls, las Rondas Volantes y las Compañías de Escopeteros y Fusileros de Cataluña, Aragón, Valencia, Andalucía, Extremadura, etc., estableciendo las siguientes normas:

1.<sup>a</sup> Que la Justicia Criminal de todos los Juzgados y Tribunales guardara las leyes existentes en Marzo de 1808.

2.<sup>a</sup> Que se destinaran a Castilla, Extremadura, Andalucía, Aragón, Valencia y Cataluña tropas ligeras de infantería y caballería para persecución y exterminio de los delincuentes.

3.<sup>a</sup> Que esta tropa sería voluntaria y su servicio sería reputado como de guerra con todas sus consecuencias.

4.<sup>a</sup> Que los Jefes que mandaran estas tropas debían de dar cuenta de sus operaciones a los Capitanes Generales, los cuales destinarían a este fin el número de tropas que fuera conveniente de forma permanente y en aquellas provincias en donde ya había habido para este objeto las debían restablecer. Mensualmente los Capitanes Generales deberían dar cuenta de estos acontecimientos.

5.<sup>a</sup> Que en cada Provincia se estableciera un Consejo de Guerra Permanente, formado por oficiales, a cuya disposición se pondrían todos los reos que fueran aprehendidos, así como los efectos y armas.

6.<sup>a</sup> Que quedarían sometidos a este Consejo de Guerra todos los malhechores que fueran aprehendidos en camino, campo o despoblado aunque el delito lo hubieran cometido en poblado, a los que hubieran delinquido en camino o despoblado aunque se hubieran refugiado en poblado y fuesen allí aprehendidos, prohibiendo otra jurisdicción sobre esta clase de delincuentes.

7.<sup>a</sup> Que los efectos recuperados se entregaran a los dueños si constasen. Si no, se repartían entre la tropa. Si era género estancado, se abonaría su valor a los aprehensores. Las armas se entregarían a la justicia para su inutilización.

8.<sup>a</sup> Que dictada sentencia por el Consejo de Guerra, se remitiría el proceso al Capitán General, el cual, una vez examinado por el Auditor de Guerra, se ejecutaría sin dilación. Si el Auditor de Guerra discrepaba, el asunto pasaba a la Audiencia, en la que el Capitán General nombraría tres magistrados para conocer el asunto. En casos de resistencia armada a la tropa, el Consejo de Guerra llevaría a efecto su sentencia sin necesidad de otro trámite. Lo mismo se observaría si el reo fuera militar o sorprendido in fraganti.

9.<sup>a</sup> Que en lo no establecido en las normas presentes se guardaría la Real Cédula del 29 de junio de 1784.

## **2. EL BANDOLERISMO EN ARAGÓN. PALAFOX**

A mediados del año 1814, Palafox, que ejercía de Capitán General de Aragón envía un informe al Rey sobre diversos ramos en donde se proponen algunas medidas relacionadas con la delincuencia. En él se decía que había que fomentar la formación de Miñones para evitar los robos y perseguir a los malhechores, que la ciudad de Zaragoza estaba inundada de prostitutas y llena de niños desamparados que si no se recogían pasarían a malhechores y que había que restablecer la pena de azotes y la de horca que habían sido suprimidas por las Cortes de Cádiz.

El 14 de noviembre de 1814 Palafox publica una circular en la que dice «que la tranquilidad pública y la triste experiencia de los desórdenes cometidos por gentes vagas y malvadas en los caminos y despoblados en el invierno anterior reclamaba

medidas» y «que comenzaban a oírse disturbios causados por una porción de hombres licenciosos y de mala vida», estableciendo se observasen las formalidades siguientes:

1.<sup>a</sup> Toda persona debería llevar su correspondiente pasaporte o papel de seguridad facilitado por el Alcalde o Autoridad de quien dependiera. El que fuera requerido en un camino por la partida, y no presentase este documento sería conducido preso hasta que justificase ser persona honrada y en este caso sufriría una multa de dos ducados.

2.<sup>a</sup> Los Alcaldes de los pueblos deberían investigar la vida de los forasteros y obligar a todo paisano sin ocupación ni bienes a manifestar sus medios de subsistencia y a salir del pueblo y arrestarle si fuera necesario.

3.<sup>a</sup> Que en las ciudades realizarían este cometido los Alcaldes de Barrio. Los Alcaldes Mayores deberían estar informados del número de ladrones y vagos y maleantes, comunicándolo a los Jefes del Ejército más cercano para que realizasen salidas cuantas veces fuera necesario.

4.<sup>a</sup> Que cuando fuesen presos los malhechores se les conduciría a Zaragoza, dando cuenta de la forma de la detención al Capitán General.

5.<sup>a</sup> Que las justicias de los respectivos pueblos deberían recoger las armas de los desertores y entregarlas en Zaragoza.

6.<sup>a</sup> Que para que los vecinos honrados de los pueblos pudieran tener armas debían contar con un permiso del Alcalde del pueblo.

El 19 de enero de 1815, y seguramente por el incremento de los delitos en Zaragoza capital, Palafox publicó un Bando, según el cual nadie podía transitar ni salir fuera de Zaragoza sin el correspondiente pasaporte. El 18 de marzo de ese mismo año publicó otro Bando en el que insistía que uno de sus principales objetivos de su mandato era proporcionar seguridad a los habitantes del Reyno, y que para este fin había destacado partidas de tropa en varios puntos de la provincia para la aprehensión de los malhechores que inundaban el país. Dice que en Zaragoza capital constantemente se cometen robos y otros excesos por aquellos mismos facinerosos que perseguidos por las tropas buscaban su seguridad dentro de la población y que tenía ordenado bajo diferentes penas que nadie pudiera caminar sin pasaporte, ni pasar de un pueblo a otro sin este documento, ni entrar en Zaragoza sin cumplir el mismo requisito ante los guardias de las puertas de entrada a la ciudad.

A pesar de la completa militarización del problema del bandolerismo en sus aspectos legales, judiciales y policiales impuesta por Fernando VII, la Sala del Crimen de la Audiencia, que como Tribunal civil había entendido y entendía de los comportamientos delictivos, del que el bandolerismo era una de sus más agudas manifestaciones, tomó también una serie de providencias.

El 11 de marzo de 1815 la citada Sala dictó un extenso Auto.<sup>1</sup> En el citado Auto se afirma «que lejos de extinguirse los malhechores se aumentaban diariamente hasta el punto de formar cuadrillas numerosas que robaban a todo pasajero que tenía la desgracia de caer en sus manos, de que se seguía la privación de trato y comercio, la constante inquietud de los viajeros, el sobresalto de los pueblos, y una consternación general que ocasionaba tantas y tan funestas consecuencias, al ver que las familias no estaban seguras en sus casas ni aun en sus mismos lechos». En él se afirma también

«que el aumento de estos delitos procedía del poco celo y vigilancia de las Justicias, y de la falta de cumplimiento de las órdenes y providencias de buen gobierno tantas veces repetidas». En el Auto figuraban además los siguientes acuerdos:

1.º Que todos los corregidores, Alcaldes Mayores, Justicias y Ayuntamientos dispongan se publique un Bando para que todos los vecinos, dueños y arrendadores de haciendas, cortijos, huertas, caseríos, posadas, mesones y ventas, no permitieran se recogieran en ellas persona alguna sospecha, o que se ignorara quien fuera, y si por algún accidente irremediable se verificase, dieran inmediato aviso a las respectivas justicias, y si alguno los receptara, ocultara o no diere cuenta puntualmente, se le prendería y formaría causa.

2.º Que las mismas justicias, auxiliadas por los vecinos de confianza, rondasen frecuentemente por las noches, registraran con el mayor cuidado y cautela todos los parajes donde acostumbraban a refugiarse la gente de mal vivir.

3.º Que se hicieran cumplir las órdenes expedidas sobre pasaportes.

4.º Que se encargara a los dueños de las panaderías, tabernas, tiendas y carnicerías, dieran aviso a las justicias de los desconocidos que infundieran sospechas.

5.º Que si en los pueblos o en sus respectivos territorios se cometiese algún robo o anduviesen malhechores, dichas justicias procurasen por todos los medios su prisión, valiéndose del auxilio de la tropa y en su defecto de paisanos.

6.º Que cuando las Justicias consiguieren la detención de los reos, y no tuvieren seguridad en sus cárceles, o justo motivo para recelar que violentamente pudieran ser extraídos dispusieran su traslado a las cárceles cabecera de partido.

7.º Que las Justicias formasen sumarias utilizando caudales de los propios y arbitrios de los respectivos pueblos.

8.º Que se cumpliera con lo establecido para el porte y uso de armas, sin permitirlo sino en los días, tiempo y caso que prescribían las leyes.

9.º Que si algún honrado verificase la prisión de algún malhechor o fuese causa de facilitarla con sus noticias, la Sala premiaría su mérito.

10.º Que a cualquiera que prendiese a algún pariente suyo individuo de las cuadrillas de salteadores, se libraría al preso de toda pena afrentosa.

La Sala del Crimen de la Audiencia hace un llamamiento a los Corregidores, Alcaldes Mayores y Justicias del mismo para que contribuyeran «a que en breve tiempo no quedara memoria de la existencia de semejantes delincuentes» a cuyo exterminio se dedicaría la Sala e igualmente el Capitán General.

### 3. EL BANDOLERISMO Y EL MARQUÉS DE LAZÁN

El 10 de octubre de 1815 tomó posesión del mando de Capitanía de Aragón el marqués de Lazán. A los pocos días de hacerse cargo de la Capitanía, el marqués de Lazán pidió a Palafox, que había sido nombrado General Jefe del Ejército del Centro, en cuya jurisdicción estaba incluida la Capitanía, acompañando instancias de los Alcaldes de varios pueblos, «el correspondiente número de hombres de infantería y caballería para la persecución de malhechores y salteadores de caminos». Le contestó diciéndole que los Corregidores de los Partidos tuvieran un destacamento de 50 hombres cada uno para persecución de malhechores, para la actividad de cartas de

pago, conducción de caudales, remisión de reos y tranquilidad pública y que desde Zaragoza se cubrieran los partidos de Jaca, Benasque y Mequinzenza. En el escrito al General del Ejército de Centro, Lazán manifiesta «que uno de sus principales objetivos era afianzar la seguridad pública de los caminos y evitar a los viajeros las desgracias que les amenazaban en la estación más crítica y rigurosa del año cuando a medida de las necesidades se multiplicaran los malhechores». Le pide el auxilio de caballería e infantería para establecer partidas en los puntos más precisos y le dice que las tropas comisionadas el año anterior para la persecución de malhechores había producido alivio en los pueblos con la aprehensión de los que turbaban la tranquilidad, y que varios Ayuntamientos le habían recordado el nombre de los defensores de sus vidas que se les habían enviado.<sup>2</sup>

Días mas tarde le reitera la petición de tropa para desarticular las bandas de saltadores y le informa que los Alcaldes de Rubielos de Mora y Teruel denunciaban que por aquella parte del Reyno, las cuadrillas de ladrones habían cometido numerosos robos.

Durante el mes de diciembre de 1815, el marqués de Lazán continúa enviando escritos al Jefe del Ejército del Centro, relacionados con el problema que nos ocupa. El día 10 le comunica «que eran repetidas las quejas que le daban los Corregidores y Alcaldes de los Pueblos del Reyno relativos a la poca seguridad que gozaban los vecinos en los caminos y despoblados viendose atacados por ladrones y malhechores», «que el Rey, le había recomendado el mantenimiento de la tranquilidad y seguridad publica», «que como no tenia tropas a su disposición para emplearlas en este servicio tan principal había recurrido a él en varias ocasiones para que le facilitase tropa para tal fin», «que como nadie había resuelto sobre el particular debía recurrir al supremo gobierno dando noticia de la poca seguridad que gozaba la Provincia si no se ponía remedio destinando tropas a sus ordenes para aquel objeto», «que de su descuido podian resultar fatales consecuencias y una opinión poco favorable a su Autoridad».

El día 23 le vuelve a oficiar y le dice «que había reflexionado sobre su escrito para poner a disposición de los corregidores de los partidos 50 hombres y creía que podría atenderse, aunque con algun trabajo, a la persecución de malhechores, conducción de reos, y auxilio a las respectivas justicias, pero sin que pudieran distraerse al objeto de cobrar cartas de pago, pues se necesitaria mayor numero de tropa», y «que con la fuerza del Regimiento de Zaragoza, actualmente de guarnición en la Ciudad, se podrían atender los partidos de Jaca, Benasque, Monzon y Mequinzenza pero quedaría sin guarnición» y le pide que de Zaragoza no salga fuerza. En algunos escritos posteriores se aprecia claramente la discrepancia existente entre el Capitán General y el Jefe del Ejército del Centro sobre la utilización o no de las partidas de tropa en la entrega de notificaciones de pago, además de perseguir malhechores. El 31 de enero de 1816 Palafox comunica a los aragoneses que el Rey había decidido disolver el Ejército del Centro, por lo que Palafox dejó de tener autoridad sobre el territorio aragonés.

De esta primera época del marqués de Lazán al frente de la Capitanía de Aragón, existe un informe, muy bien manuscrito, pero sin fecha ni firma, en el que se comunican al Gobierno Central varios asuntos.<sup>3</sup> La persona que redactó el informe estaba muy próxima al marqués de Lazán, incluso pudo ser él mismo. En él y sobre el fenómeno delincuente se dice: «que despues de la finada guerra se había aumentado sen-

siblemente el numero de malhechores en todas las provincias de España», «que Aragón había participado de ese aumento general y ademas tenia en el caracter de sus habitantes un germen mas conocido y fecundo de criminales que en otras provincias», «que las costumbres fuertes y altivas de los aragoneses y lo descuidada que se hallaba la educación en el bajo pueblo fomentaban y ocasionaban continuamente asesinatos, robos y riñas para cuya extinción se necesitaria mucha vigilancia, energia y vigor», «que aun con estas circunstancias no se lograrían todos los efectos que se deseaban si las Autoridades no eran secundadas eficazmente por sus subalternos y por las partidas encargadas de purgar el pais de tales gentes capturandolos y poniendolos a disposición de la Justicia» «que de todos eran conocidos los medios que se interponían en los pueblos para albergar al inculpado y ponerlo a cubierto de las pesquisas legales, predominando las relaciones de parentesco a los deberes entre los Alcaldes de los pueblos pequeños», «que por esta razón los Alcaldes y Comisionados Civiles no hacían apenas aprehensiones de malhechores».

En mayo de 1816 el marqués de Lazán dirige una circular a los pueblos de la Provincia en la que alaba la actuación de las partidas militares destinadas a la persecución de los malhechores. En ella dice «que la inseguridad de los caminos, la frecuencia de los robos que se cometen dentro y fuera de las poblaciones y la impune osadía con que se presentan en ellos los perturbadores del orden público indicaban la tolerancia, o por mejor decir la protección que se les dispensaba». Se queja de las Justicias y Ayuntamientos, y de los testimonios que varios de ellos habían enviado al Capitán General que diferían de los informes enviados por los Jefes de las partidas y de los resultados de los Consejos de Guerra. En los primeros se aseguraba la honradez de todos los vecinos o se ignoraban los delitos que cometían. En los segundos se demostraba su multiplicidad y actividad. Critica la conducta de Justicias y Ayuntamientos y dicta las siguientes instrucciones:

1.<sup>a</sup> Los Jefes de las partidas destinadas a la persecución de malhechores exigirían a los Ayuntamientos y Justicias de los pueblos relación circunstanciada de los malhechores, rateros, vagos y desertores que robaran en ellos o que solían presentarse en sus términos.

2.<sup>a</sup> Si los Jefes de las partidas no obtenían esta información de ellos, o era falsa, la pedirían a otros vecinos «cuyo celo y honradez tuviera confianza».

3.<sup>a</sup> Los Jefes de las partidas deberían informar, si las noticias dadas por Ayuntamientos y Justicias eran falsas o inexactas, o maliciosas o diferentes.

4.<sup>a</sup> Si examinados los expedientes por el Capitán General se sospechaba dolo o culpa grave en los individuos de la Justicia se les formaría el correspondiente sumario y serían juzgados como cómplices, auxiliares y encubridores de los delincuentes con arreglo a lo establecido en la Real Cédula de 29 de Junio de 1784.<sup>4</sup> Durante el año 1817 el problema del bandolerismo en Aragón seguía teniendo gran magnitud. El 21 de noviembre de 1817, Miguel Márquez, párroco del pueblo de Cirujeda, partido judicial de Teruel, envió un escrito al fiscal del Crimen relatando los robos que se cometían en los pueblos del partido de Teruel y en otros cercanos al mismo de los de Daroca y Alcañiz. Relata «que una gavilla de forajidos a caballo andaban por los pueblos con el mayor descaro, que habrían las puertas de las casas con vigas a semejanza de arietes, o con hachas, valiendose de vecinos que encontraban por las calles, que la

noche del 18 al 19 habían intentado asaltar su propia casa rompiendole la puerta pero que los había podido rechazar a tiros; que sobre las 10 de la noche habían aprehendido a Sebastian Escuer de 17 años y a Pedro Garcia, pastor, obligandoles a ir a casa del Alcalde al que dijeron que abriera la puerta porque eran soldados, respondiendoles que volvieran de día; que por el camino habían encontrado a Esteban Herrero, y de su casa habían cogido una sogá y una azada, que despues habían ido a casa de Ramon Pascual y le obligaron a lo mismo, que todos ellos se habían dirigido hacia su casa obligando a los del pueblo a derribar la puerta cosa que no habían conseguido porque los había rechazado a tiros; que tres semanas antes habían robado en una masía de su misma parroquia; que en Septiembre habían robado al parroco de Lidon abriendole la puerta con una viga; que por la misma época habían robado en Galve en casa de Nicolas Lopez quien tuvo que saltar por la ventana para no perder la vida; que habían intentado robar en casa de Antonio Pastor del mismo pueblo, en la de Miguel Valero de Ejarque; que en Mosqueruela robaron a un comerciante y obligaron a los del pueblo a llevar los fardos de ropas en donde tenían sus mulas; que hacía poco habían robado a unas viudas en Torrecilla y Luco y a una pasiega en el termino de Gargallo; que en Lécera acababan de hacer un robo de consideración en una casa pudiente; que en Cuevas de Castellote habían intentado otro; que en Mezquita habían entrado en Casa de Lorenzo Andres, en Escorihuela en casa de Villalba, en Valdelinares en casa del parroco y de un hacendado y ganadero denominado El Cacho, en Monteagudo en casa de D. Jose Galindo, caballero acaudalado, en Hinojosa un par de caballerias, en Sondelpuerto en casa del parroco Tomas Millan, nonagenario a quien habían querido degollar, en Cervera en casa de un vecino llamado Colas, en otra casa en Portalrubio, en las masias de Juan y Joaquin Herrera de Aliaga, en Fortanete a otro masovero a quien hirieron, en Iglesuela en casa del maderero. El parroco de Cirujeda añade que esos eran los robos que habían llegado a su conocimiento; que la cuadrilla de ladrones era muy numerosa, que en la Virgen del Campo término de Camarillas habían sido vistos hasta 24; que otros hacian subir el número hasta 50; que muchas gentes abandonaban sus casas y se iban a vivir a poblaciones grandes; que se comentaba que la Venta del Cañizar y la Mezquitilla, que solo distaban 3 horas de Cirujeda, eran su refugio.

El 26 de noviembre la Audiencia comisiona a los Corregidores de Daroca, Teruel y Albarracín para que extinguieran la cuadrilla denunciada por el cura de Cirujeda. Meses más tarde, concretamente el 23 de enero de 1818, la Audiencia confió la misión de desarticular a una banda de malhechores capitaneada por dos vecinos de Báguena, que actuaba por aquellos parajes, al Alcalde de Escatrón, Manuel María Márquez. El 13 de febrero el comisionado informa a la Audiencia que habían conseguido detener a Juan Gutiérrez «el Andaluz» y a José Júdez «el Cañamón», vecinos de Báguena que cometían robos por los contornos y eran desertores de un presidio de África; que les había costado desplazarse desde Escatrón 6 días y que una vez llegados se habían apostado a 5 horas del pueblo en una ermita llamada Virgen de la Silla, a donde recibían información de sus confidentes en el pueblo, etc. La partida de Márquez, quien iba acompañado por un oficial de Cuerpos Francos llamado Roque Lafuente, entraron en la posada de Báguena durante la noche disfrazados de arrieros. De madrugada emprendieron la captura de los buscados. Localizados en una casa del

pueblo se les intimidó a rendirse, negándose a ello. Nevaba fuertemente. Decidieron incendiar la casa en donde estaban los buscados. Por intercesión de una hermana de Gutiérrez decidieron rendirse entregando el trabuco y la carabina que llevaban. Detuvieron además a otros miembros de la banda. Un miembro de la partida llamado Pedro Barrachina, de 25 años, vecino de Escatrón resultó herido en la refriega por un disparo. Los detenidos fueron trasladados a las cárceles de Zaragoza.

Por sus declaraciones se supo que Gutiérrez y Júdez se habían fugado de presidio. La causa la comenzó a instruir el magistrado de la Audiencia don José Ramirez Cid. En julio de 1818 el Rey nombró un juez especial que se desplazó a la comarca de Daroca y Molina de Aragón para completar el sumario. Se comprobó que Gutiérrez y Júdez habían formado cuadrilla con Miguel Jaime el Zurdo de Lagueruela, Crisóstomo Dubal gitano, Francisco Bernal de Belchite, Miguel Gimeno de Villafeliche, Blas Valiente el Zarapoteado, Miguel Lafuente el Extremeño de Nombrevilla, el Royo de Lalanga, Manuel Arnal pasiego, Antonio Revuelta el Garroso de Moneva, Joaquín Hueso el pájaro de Alacón, Pascual González el Botiguero de Loscos, y Vicente Valdellou el jabonero de Molina. La cuadrilla había robado en Luco, Cirujeda, Torralba de los Frailes, Daroca, en donde dieron muerte a un Alguacil, Moyuela, Cariñena, Monreal del Campo, Villarroya, Plenas, Checa, Badenas, Adobes, Bello, Lécera y Brea. En un paraje llamado el Coscojar situado entre Santed y Layunta realizaron 10 asaltos a otros tantos arrieros y viajeros. Por todos estos hechos, como autores, cómplices, encubridores, o receptadores se impusieron las siguientes penas: José Juez 26 años, soltero, labrador, pena de muerte a garrote, Juan José Gutiérrez, 10 años de presidio en Filipinas, Juan Crisóstomo Dual, 10 años de presidio en Cartagena, Miguel Lafuente, lo mismo que el anterior, Francisco Bernal, Joaquín Sánchez, Juan Antonio Revuelta y Joaquín Dueso, 8 años de presidio en Cartagena cada uno, Miguel Gutiérrez, Miguel Gimeno, Vicente Valdellou y Pascual González a 6 años en Cartagena, Manuel Arnal a 4 años en Cartagena, Juan Gascón a 4 años de trabajos en el Canal, Fernando el Quincallero, Valentín Andrés, Joaquín Fuertes a 2 años de presidio, Blas Valiente a 1 año de presidio, Romualdo Fuertes y Joaquín Legido a 1 año de obras públicas en Zaragoza, Miguel Jaime a 1 año de trabajos en el Canal, Teresa Gutiérrez y María Júdez 6 años de reclusión en la Casa de San Ignacio de Zaragoza, Ramona Royo a 1 año de reclusión en el mismo lugar.<sup>5</sup> El Regente de la Audiencia había propuesto la conveniencia de dispensar ciertas gracias a los perseguidores de ladrones. El Rey premió a Bernado Ciria Alcalde de Sariñena, que también había detenido con una partida de vecinos a una cuadrilla de ladrones, y al Alcalde de Escatrón. En la Orden de concesión de los premios se disponía también que las recompensas para los confidentes de los comandantes de las partidas de escopeteros se pagaran a la mayor brevedad.<sup>6</sup> El Alcalde de Escatrón devolvió el premio en metálico recibido, una honza de oro por cada uno de los malhechores detenidos porque «los únicos móviles de sus operaciones eran el servicio al Rey, a la tranquilidad pública, y a la confianza de la Audiencia». Un vecino de Luco, envió una carta a la Audiencia acusando a Gutiérrez de ser el autor de todos los robos denunciados por el párroco de Cirujeda y de reunirse en la Venta del Cañizar y Mezquita. De ser cierta esta acusación el Andaluz y el Cañamón habrían robado mucho más de lo que se reflejó en el sumario, en donde nada se dice de tales acciones.

A pesar de las rigurosas disposiciones absolutistas y de la gran actividad desplegada por los Consejos de Guerra, el problema del bandolerismo seguía latente y sin resolver. A primeros del año 1819, un tal Andrés del Río, envió «a la Real persona de S. M.» un proyecto para tal fin.<sup>7</sup> En el prólogo del proyecto dice «que una consecuencia de la guerra contra los franceses fue haber quedado una porción crecida de sus habitantes acostumbrados al robo, sin que bastaran a extinguirlo las providencias que al efecto se habían dado». Propone crear en cada Provincia una denominada Compañía Suelta de Seguridad Territorial con 79 individuos mandados por un Capitán, dependientes de los respectivos Capitanes Generales. En cada Capitanía una Junta Militar tendría como misión fomentar la seguridad territorial, cubrir vacantes, recaudar dinero, y administrarlo, dinero que se obtendría como un impuesto sobre los pasaportes. Dice que estas compañías deberían extremar las precauciones durante la noche en que se hacía contrabando en los pueblos y se salía y entraba a robar, y que los malhechores sin domicilio acostumbraban a frecuentar las ventas, casas de campo, molinos o cabañas para alimentarse y que durante la noche no vigilaban apenas ni las rondas, ni las patrullas, ni las justicias de los pueblos.

#### 4. CONSEJOS DE GUERRA CONTRA EL BANDOLERISMO

La Real Cédula de 22 de agosto de 1814 determinaba que en cada provincia se estableciera un Consejo de Guerra permanente, compuesto por oficiales, para enjuiciar determinadas causas por bandolerismo. Del Consejo de Guerra establecido en Aragón el 1 de noviembre de 1814 se comienzan a tener sentencias a mediados del año 1815. Desde el mes de julio de ese año comienzan a ejecutarse sentencias dictadas por el citado Consejo. Los robos y asaltos en despoblado eran castigados incluso con la pena de muerte. Esta sentencia se ejecutaba bien por fusilamiento, bien por ahorcamiento. Los fusilamientos se ejecutaban junto a la puerta de Santa Engracia. Los ahorcamientos en la plaza del Mercado. El 10 de julio de 1817 una Real Cédula estableció que quedaban relevados los consejos de Guerra Permanentes de entender de las causas contra malhechores. El marqués de Lazán envió un escrito al Ministerio de Gracia y Justicia en donde manifestaba sus opiniones en relación con la suspensión de dichos Consejos. En él dice: «que era crecidísimo el número de asesinos, ladrones y contrabandistas que infectaban los caminos, cometiendo toda clase de delitos en las parideras, despoblados y casas de campo», «que si la jurisdicción ordinaria entendía de las causas de malhechores que juzgaba el Consejo de Guerra se retrasaban mucho con perjuicio de la justicia»; «que existía una cierta indolencia de las Justicias subalternas por las relaciones de parentesco y amistad que se tenían en los pueblos, por la ignorancia de los Alcaldes, la mala fe de los escribanos y las intrigas de los revoltosos». Afirma que los tribunales ordinarios son muy lentos, critica el funcionamiento de la justicia ordinaria y alaba el funcionamiento de los Consejos de Guerra. Afirma también, que desde el establecimiento del Consejo de Guerra en Aragón a primeros de noviembre de 1814 hasta el día de la fecha, había juzgado más de 400 causas con más de 700 individuos. Considera además «que hoy en día se cometen muchos más delitos de los que se cometían antes de la pasada revolución y que para mantener la tranquilidad de la provincia necesitaba a sus ordenes un Tribunal con que poder hacer frente a los delitos públicos». Dice también que no ha recibido la Real Cédula como Capitán General sino como Pre-

sidente de la Audiencia y que espera la decisión del Rey para ponerla en cumplimiento. Una de las causas más controvertidas instruidas por el Consejo de Guerra de Aragón fue la incoada contra José María de Landa sentenciado a la pena de muerte en 1816. El marqués de Lazán le escribe al Rey, el cual le había solicitado todo el sumario, y le dice que una de las partidas destinadas a la persecución de malhechores había detenido a Landa, natural de Vizcaya, en las cercanías de Tarazona. Que había resultado ser un ladrón y asesino público que había matado a 8 personas durante la invasión francesa y que según él había obrado autorizado por la Junta Central y que había obrado bien porque los asesinados eran ladrones públicos y que como los tribunales no los castigaban por razón de la guerra, él debía y estaba autorizado para hacerlo por sí mismo. Que horrorizaba leer su declaración, que sus parientes y amigos, que eran muchos, habían comenzado a temer por su vida y a mover intrigas, tanteando a todos los miembros del Tribunal, ofreciéndoles a todos dinero y regalos, que no pudiendo adelantar con los militares comprometieron a varias personas distinguidas de la Ciudad, que habían conseguido que la Sala del Crimen de la Audiencia reclamase como propia la causa de Landa como no correspondiente al Juzgado militar, a lo cual se había resistido, que Landa era de una familia distinguida y no quería que esta sufriera bochorno, que la causa de Landa había llamado poderosamente la atención del público de la ciudad, el cual había quedado sorprendido al ver que no se ejecutaba la sentencia del Consejo de Guerra, siendo que se había ejecutado el día anterior con dos infelices que habían hecho una muerte alevosa atribuyéndolo a la pobreza de estos, que Landa desde la prisión está insultando a todos los militares amenazándoles para cuando se viera libre, que esperaba se resolviera rápidamente el conflicto de competencias. Se ignora cómo se resolvió el conflicto.

## 5. EL BANDOLERISMO EN EL TRIENIO

El bandolerismo en el trienio se manifiesta de forma análoga a los años precedentes. Únicamente se observa que es el Jefe Político y no el Capitán General, el que toma iniciativas tendentes a su neutralización y que la nueva fuerza pública constitucional, la milicia, interviene activamente en su persecución. Pocos días después de tomar posesión de dicho cargo don Luis Veyan, envió un escrito a la Diputación Provincial en el que decía que las partidas destinadas a la persecución de los malhechores debían continuar con su cometido a las órdenes de sus comandantes, el teniente Ángel Erez y los Subtenientes retirados con fuero de milicias Roque Lafuente (experto en estas lides) y Pablo Arilla. Dice que la milicia no tiene fondos para pagarles y pide dinero a la Diputación, la cual entregó 4.500 r.v. para pagar 10 reales diarios a los comandantes de las partidas y 4 a los individuos de las mismas.<sup>8</sup>

Además de las partidas citadas, el 25 de julio de 1820, tropas del batallón ligero de Gerona salieron de Zaragoza con la finalidad de perseguir a los malhechores. Fueron 8 oficiales, 8 sargentos, 8 cabos y 124 soldados que fueron desplazados a los partidos judiciales de Calatayud, Teruel, Daroca, Alcañiz y Zaragoza y un destacamento a Bujaraloz.

Durante todo el año 1821, el problema del bandolerismo sigue siendo acuciante en todo Aragón. En los informes que emiten los Alcaldes de los pueblos con destino al Gobierno Político se refleja claramente esta circunstancia. En el mes de febrero una banda de 5 hombres actuaba por las Cinco Villas (Ejea, Sádaba, Luna, Añero, Caste-

jón), siendo perseguidos por las milicias de caballería de aquellos pueblos. En marzo el Alcalde de Zuera comunica que por aquella zona en dirección a Huesca actúa una cuadrilla de 8 hombres armados que perpetraban robos y atropellos, siendo perseguidos por la milicia de la localidad. En junio el Alcalde de Blesa (Teruel), da cuenta de la existencia de una cuadrilla de ladrones que se había levantado en aquella comarca robando en sus poblaciones. Las milicias de Muniesa y Oliete los sorprendieron en los montes de Alacón deteniendo a varios. En julio el Alcalde de Osera informa de que una partida de 8 ó 9 hombres armados robaban en el paraje denominado Val de Osera. Las milicias de Villafranca, Farlete, Pina y Monegrillo se habían reunido para perseguirlos en el paraje denominado San Martín el Viejo. Las de Gelsa, Velilla, y Aguilar se reunieron en la llamada Venta de los Rosales. El Alcalde aprovecha para pedir al Jefe Político 12 fusiles porque carecen de armas. El Jefe Político le contesta que ya se les proporcionará. Este mismo mes el Diario Constitucional de Zaragoza publica un comentario sobre este tema y dice «que los robos cometidos en las proximidades de algunas poblaciones así como de Zaragoza, acreditaban que los robadores se abrigaban dentro de sus muros, y dentro de ellos disfrutaban de su vil trafico, ejercitandose en el arte de espiar quien entraba y salia para darle el golpe con mas certeza», «que para exterminar a los ladrones eran necesarias tres cosas, mucho celo en los funcionarios publicos, mucho indagar y velar dentro de las poblaciones el modo en que algunos se sostenían y pronta justicia». Opina el articulista anónimo, que la nación tenía derecho a exigir que se afianzasen sus propiedades y derechos porque este era el fundamento del pacto social.<sup>9</sup> La Orden de 17 de abril de 1821 sobre el modo de proceder en las causas que se formaran por conspiración contra la observancia de la constitución, contra la seguridad del Estado y contra la persona del Rey estableció, en relación con el problema del bandolerismo, que los salteadores de caminos, los ladrones en despoblado y aun en poblado, siendo cuadrilla de cuatro o más, si fueran detenidos por la tropa del ejército permanente, o de la milicia serían juzgados por los Consejos de Guerra.

A primeros de agosto de 1821 hubo muchos robos en las inmediaciones de Zaragoza. El Jefe Político hizo salir a los Milicianos, los cuales consiguieron hacer numerosos detenidos en las salidas hacia Madrid, Navarra y Castellón. En la Cartuja Baja hubo una refriega con una patrulla de caballería de la Milicia en la que resultó muerto uno de los salteadores más famosos apellidado Lapiedra. A raíz de la muerte del citado individuo se insertaron en el Diario Constitucional los siguientes versos:

Aquí yace de Piedra el cuerpo alado  
 Forajido y bribón de muchos años  
 Los robos y las muertes cometidas  
 Alcanzaron su carrera y días.  
 La vida licenciosa que tenía  
 Entregado a los crímenes y excesos  
 Concluyó en un momento  
 Sin poder recibir ni un sacramento  
 Sus compañeros todos  
 Su muerte seguirán  
 Y en pocos días  
 Espiarán el crimen con sus vidas.

El 7 de agosto el Jefe Político Francisco Moreda dispone que el Teniente Coronel del Batallón de Gerona don Rodrigo Quirós, y el subteniente de milicia de caballería Mariano Salas recorran los puntos de Zaragoza y alrededores en que pudieran esconderse malhechores. En la noche del 5 al 6, el Capitán de milicia José Rodríguez solicitó salir en persecución de los ladrones que había en la población y sus alrededores, deteniendo a 3 delinquentes armados junto a las tapias del convento de Santo Domingo.

Dice el señor Moreda, que varias partidas de infantería y caballería recorrían los puntos y avenidas para la seguridad de los caminantes, que la milicia nacional de los pueblos prestará auxilio a las partidas, que los Alcaldes de Barrio, los Regidores de Cuartel y los Alcaldes Constitucionales y del Ayuntamiento de la capital cuidarían en saber si en las casas y posadas se alojaban gentes de mal vivir, que el comandante Militar ponía a disposición cuando fuese necesario la fuerza a sus ordenes para tan interesante objeto, y que todo ello debía tranquilizar los animos de los habitantes de aquella Capital y Provincia.

A primeros de agosto de 1822 la Milicia Voluntaria de Magallón desarticuló una cuadrilla de seis o siete ladrones que se movían por Figueruelas, Alberite, y Trasobares. Se les instruyó sumaria militar con arreglo a lo establecido en la Orden de 17 de abril de 1821. Por esta época, la milicia de Zaragoza detiene a varios ladrones por la periferia, algunos de los cuales pasaron a disposición de un tribunal militar. El 11 de diciembre doce hombres armados y con las caras cubiertas entraron en casa de Don Custodio Lavala, racionero de La Seo, a quienes intimidaron para que les entregase dinero «para comprar caballerías porque se les habían quitado por Orden del Gobierno». También robaron a otro racionero de la misma iglesia que vivía en la misma casa.

Comenzada la guerra civil en Aragón entre constitucionalistas y absolutistas, el problema del bandolerismo pasa a segundo plano. Las operaciones militares en el campo y el constante trasiego de tropas y de facciones de absolutistas dificultaban, y casi imposibilitaban indirectamente, el modus operandi de los cuadrillas de salteadores que asolaban los campos unos meses antes.

#### NOTAS

1. Archivo Palafox, 34-3/5.
2. Archivo Palafox, 28-4/4.
3. Archivo Palafox, 42-2-31.
4. Diario de Zaragoza. Hemeroteca Municipal.
5. Archivo Histórico Provincial. Causas Criminales. Caja 4.
6. Archivo Palafox, 34-3/12.
7. Archivo Palafox, 37-1/79.
8. Archivo Diputación Provincial. Vigilancia 1/1.
9. Hemeroteca Municipal. Diario Constitucional.



## LA ARMONIZACIÓN FISCAL EUROPEA

Pascual CALMARZA SANTOS

Licenciado en Empresariales

Profesor-Tutor del Centro de la UNED de Calatayud

Profesor-Titular del Área Administrativa del Instituto Politécnico  
número 2 del E.T.

### INTRODUCCIÓN

Desde la conformación de la CEE, la armonización fiscal ha constituido uno de los aspectos fundamentales en el proceso de integración. Precisamente, los controles aduaneros comunitarios son esencialmente el orden fiscal, ya que la principal función que han cumplido las autoridades aduaneras de cada país ha sido garantizar la aplicación del sistema de imposición indirecta correspondiente sobre los bienes objeto de comercio entre países.

La CE en ningún momento ha pretendido crear un Sistema Tributario único y homogéneo que se superponga a los restantes niveles conocidos. El objetivo de la armonización fiscal comunitaria es, por el contrario, el de una mera aproximación progresiva de las estructuras fiscales a lo largo de todo un proceso iniciado en 1951 con el TRATADO DE PARÍS.

La CE tendrá por misión promover un desarrollo armonioso de las actividades económicas en el conjunto de una Comunidad, una expansión continua y equilibrada, con estabilidad creciente, una elevación acelerada del nivel de vida y relaciones más estrechas entre los Estados que la integran.

Estos objetivos fueron confirmados por el TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992.

El sistema de administración fiscal basado en el principio de gravamen en destino, implica que el tipo impositivo a aplicar a un determinado bien es el vigente en el país comprador en vez del correspondiente al país donde se produce. Aquellos bienes que se exportan a otros países no tributan en el país de origen, sino en el país importador, por lo que las aduanas tienen por finalidad controlar que los bienes sean realmente exportados en el caso del país exportador y recaudar los impuestos sobre los bienes importados para el país que los adquiere.

Ante ello, y para que tanto los bienes como los servicios y las personas puedan circular libremente de un país comunitario a otro, es vital que se eliminen los controles que en las fronteras tenían finalidades fiscales asociadas a impuestos indirectos.

El objetivo de un mercado común sin fronteras físicas ha impulsado un proceso de armonización tributaria que necesita analizar, entre otras, las siguientes cuestiones: la viabilidad práctica del principio de gravamen en origen a diferencia del principio

de destino, qué tributos incluir en dicho proceso, qué tipos impositivos deberían regir y con qué grado de homogeneidad, etc. Cuestiones todas ellas sin duda complejas y en las que los intereses de los distintos países y sus deseos de mantener cierto grado de autonomía constituyen frenos añadidos a los puramente técnicos.

Este conjunto de elementos convergen en un problema que indudablemente surge con la armonización fiscal: sus límites. El criterio seguido por la CE parece haberlos situado de forma tal que el funcionamiento del mercado común no se vea afectado por las distorsiones comerciales, desviaciones del tráfico de productos, ni efectos sobre la competencia como consecuencia de las diferencias en los sistemas fiscales.

Así, por ejemplo, en el caso de los impuestos sobre los consumos específicos, la eliminación de controles aduaneros generará un incremento del comercio directo en las zonas fronterizas como también por correo. Ello permitiría a los consumidores de un país con tipos impositivos relativamente más altos eludirlos mediante la adquisición donde sean más bajos.

Estas desviaciones de comercio originadas por motivos fiscales son las que crean la necesidad de una aproximación fiscal suficientemente importante.

Por otra parte, la experiencia de países con sistemas políticos federales, como el de Estados Unidos, muestra que la ausencia de fronteras fiscales entre sus Estados es compatible con una cierta heterogeneidad de tipos impositivos de los impuestos sobre las ventas.

En el terreno normativo, por tanto, la armonización fiscal podría concebirse como un sistema flexible que recoge las características principales de los distintos impuestos y que, fundamentalmente, evitase distorsiones en el funcionamiento del mercado. La flexibilidad propuesta también se relaciona con la indudable heterogeneidad de las economías de los distintos países comunitarios, que requieren de cierto margen de manobra para alcanzar un sistema fiscal que se adecúe a sus condiciones económicas.

En el terreno positivo, de momento, los pasos seguidos en el proceso de armonización han intentado establecer los principios de una imposición indirecta común para luego avanzar hacia la aproximación de los tipos impositivos.

Paulatinamente, los países miembros han ido adoptando el Impuesto sobre el Valor Añadido mientras se procedía a homogeneizar su base imponible y se progresaba en lo referido a los impuestos sobre consumos específicos.

La armonización, entendida en un sentido de aproximación, afecta tanto al IVA como a los impuestos sobre consumos específicos a través de los tipos impositivos, su magnitud y su ámbito de aplicación.

También atañe a este proceso la concepción de un procedimiento comunitario satisfactorio que posibilite considerar las compras y ventas intracomunitarias de idéntica manera que las compras y ventas semejantes realizadas en el interior de los distintos países miembros. Todo ello destaca la relevancia que adquieren las diferencias en los niveles de tributación de un país a otro, con los consiguientes efectos sobre los precios y la evasión fiscal, debido a su relación, tanto con la viabilidad de suprimir los controles fronterizos y las fronteras como con la consecución de un verdadero mercado interior.

Los acuerdos alcanzados en el seno de la CE en materia de impuestos indirectos imponen diferencias entre el IVA y los impuestos sobre consumo específicos.

La fundamentación jurídica para realizar la armonización fiscal comunitaria la encontramos en la nueva redacción del Tratado constitutivo de la COMUNIDAD EUROPEA en su Tercera Parte, Capítulo II, denominado «Disposiciones Fiscales», en la cual en sólo cinco artículos (95 a 99) se describe la distinción conceptual clásica de impuestos directos e indirectos. Si analizamos el contenido de estos artículos, podemos ver que se centran casi de manera exclusiva en lo que es imposición indirecta, y en concreto en lo que puede afectar al tráfico de mercancías (IVA e IIEE), siendo la referencia a la imposición directa, y en concreto a lo que puede afectar a prestaciones de servicios, circulación de personas y tráfico de capitales, inexistente.

Independientemente de lo que constituye la armonización fiscal operada por la Comunidad como consecuencia de la aprobación de determinadas disposiciones normativas de rango comunitario, también puede constatarse cómo se ha producido un acercamiento de los sistemas tributarios de los diferentes países comunitarios. Está claro que el aspecto económico y financiero se ha hecho en los últimos años más global, y que las grandes decisiones económicas tienen incidencia y repercusión a nivel mundial: las decisiones de inversión, de financiación, etc., se realizan a escala transnacional por empresas normalmente multinacionales. Hoy en día el progreso de los transportes y las comunicaciones permite la movilización de los factores productivos a través de los diferentes países, y los recursos financieros, los capitales, pueden movilizarse en cuestión de segundos y con costes reducidos.

A partir de 1969 la CEE ha presentado propuestas en el área de los impuestos directos, especialmente en lo referente a los beneficios de sociedades, debido a que la fiscalidad no debía de ser un factor condicionante a la hora de invertir o darle forma a una sociedad. En tal sentido se aprobó la Directiva 90/434/CEE, de 23 de julio de 1990, sobre el régimen fiscal de las fusiones, escisiones y otros fenómenos de reorganización empresarial.

Otro condicionante fue el lograr el que las operaciones entre sociedades de Estados miembros diferentes no están sujetas a condiciones fiscales menos favorables que las que se aplican a las mismas operaciones cuando éstas tienen lugar entre sociedades del mismo Estado miembro. Un primer paso en este sentido lo constituye la Directiva 90/435/CEE, de 23 de julio de 1990, que suprime la doble imposición de beneficios obtenidos en una empresa filial y repartidos en una empresa matriz residente en otro Estado miembro, aplicando el siguiente mecanismo:

— En el Estado miembro de la filial no se someten a retención los beneficios distribuidos a la matriz.

— En el Estado miembro de la matriz se eximen los beneficios recibidos de la filial.

La Directiva 90/436/CEE pretende evitar la doble imposición que se produce cuando la Administración fiscal de un Estado miembro rectifica los beneficios de una empresa del grupo residente en su territorio, sin producir una rectificación paralela en los resultados de la otra empresa del grupo residente en otro Estado.

## **EL IMPUESTO DE SOCIEDADES**

En 1961 el Consejo encomienda al denominado «Comité fiscal y financiero», presidido por Fritz Neumark, comprobar si las diferencias existentes entre los sistemas

financieros de los distintos Estados miembros complican o impiden el establecimiento del Mercado Único.

En 1964 la Comisión presenta al Consejo el documento denominado «Iniciativa 64», en el cual aparecen unas líneas maestras en materia de impuestos directos.

En 1965 aparece un memorándum en el cual ya hay propuestas concretas referentes a la armonización del impuesto de sociedades, como es el régimen fiscal de las sociedades matrices y filiales en distintos Estados miembros, la eliminación de los problemas existentes en cuanto a las fusiones de empresas, así como el intento de unificar el tipo impositivo.

En 1967 la Comisión del llamado «Programa de armonización de los impuestos directos», con el fin de favorecer la formación del ahorro de los movimientos de capitales, asegurar la igualdad de las empresas a la hora de realizar sus inversiones y evitar que la fiscalidad de un Estado miembro pueda entorpecer la concentración de empresas, tomó las siguientes medidas:

- Establecimiento del sistema de retención en origen.
- Disminución de la carga fiscal sobre los dividendos.
- Armonización fiscal de las sociedades mobiliarias y de inversión.
- Armonización fiscal de los holdings.
- Mejora del tratamiento fiscal de las sociedades matrices y filiales establecidas en Estados miembros diferentes, así como el intento de favorecer el proceso de fusiones y escisiones.
- Aproximación de los tipos impositivos, así como fijación en las reglas de cálculo de las distintas partidas del balance.
- Evitar en todo lo posible la doble imposición mediante convenios internacionales.

En 1969 la Comisión presentó una Propuesta de Directiva relativa al régimen fiscal de las plusvalías afloradas con motivo de las fusiones y divisiones de sociedades. Y una segunda sobre la fiscalidad aplicable a las matrices y filiales, pero ninguna de las dos prosperó.

En 1970 aparece el denominado INFORME WERNER sobre la fiscalidad de los valores mobiliarios y la estructura del impuesto sobre sociedades.

En 1971 aparece un nuevo informe, esta vez bajo el nombre de INFORME VAN DEN TEMPEL, destinado a evitar la doble imposición sobre los dividendos, separando los impuestos sobre la renta y sobre sociedades, en contra de lo que preconizara el INFORME NEUMARK, según el cual el tipo del impuesto sobre Sociedades aplicable a los resultados distribuidos es informe a aquel aplicado a los resultados no distribuidos.

En 1980, el INFORME BURKE, ante el dilema existente en aquellos momentos sobre la prioridad de armonizar primero la base y luego el tipo, estima que ambas iniciativas pueden ser complementarias, exigiendo la instauración del denominado «crédito del impuesto», el cual busca integrar el dividendo en la renta total individual del beneficiario residente en un estado miembro, concediéndole un crédito fiscal contra sus impuestos sobre la renta.

En 1991 se forma el COMITÉ RUDING. Está integrado por ocho representantes de alto renombre de cada uno de los siguientes Estados miembros: Holanda (Onno

Ruding), Alemania, Bélgica, España, Francia, Irlanda, Italia y Reino Unido. Sus trabajos se centran en las distorsiones existentes, derivadas por los diferencias de imposición y que son susceptibles de ser eliminadas por la competencia fiscal. En marzo de 1992 el Comité presentó a la Comisión un informe con las recomendaciones a seguir, con el fin de limar las distorsiones que han quedado en las distintas legislaciones, que aunque se han aproximado no se han unificado. Estas recomendaciones se aplicarían en tres fases, iniciándose a finales de 1994 la primera, la siguiente durante la segunda etapa de la Unión Económica y Monetaria, concluyendo con la fase tercera que debería de coincidir con la realización completa de la Unión Económica y Monetaria.

En la **fase primera** los Estados miembros que aplican impuestos compensatorios a los dividendos procedentes de beneficios realizados en otro Estado miembro deberían autorizar la imputación del impuesto sobre sociedades pagado en otro Estado miembro sobre beneficios distribuidos por una filial o sobre beneficios realizados por un establecimiento estable.

Los Estados miembros que ofrecen diferentes formas de reducción del impuesto para los dividendos que perciben los accionistas de sociedades residentes deberían conceder reducciones equivalentes para los dividendos recibidos por accionistas residentes de sociedades de otros Estados miembros.

Se debería fijar un tipo nominal mínimo del impuesto en el 30% aunque los beneficios se distribuyan o no en forma de beneficio. Lo cual ya es una realidad, ya que todos los Estados miembros están aplicando un tipo superior, con excepción del Reino Unido que mantiene el tipo del 25% para las empresas pequeñas.

Debería de existir un acercamiento de las reglas que rigen la determinación de la base imponible, así como una libre elección entre amortización degresiva o lineal para todos los activos amortizables. Y por el contrario la fijación de un régimen fiscal uniforme para el Fondo de Comercio y otros activos incorporables. La IV Directiva del Derecho de Sociedades comunitario señala como principio general de valoración el del coste histórico; no obstante, y a título de excepción, se admite criterios de valoración más evolucionados, siendo la empresa la encargada de realizar la elección del método de cálculo, entre el lineal y el regresivo.

A la hora de adoptar un criterio para la valoración de los stocks, sería conveniente el poder elegir entre el FIFO, LIFO o coste medio. En este campo existe una disparidad tremenda, ya que los tres métodos sólo son admitidos en Alemania, Bélgica e Italia. Dinamarca e Irlanda sólo admiten el FIFO. Mientras que LIFO no es admitido en España, Francia y Luxemburgo.

En una **segunda fase** el tipo nominal máximo se fija en el 40% quedando una banda que estaría establecida entre el 30 y el 40%, lo cual queda ya alcanzado, puesto que dejando a un lado el tipo aplicado a los beneficios no distribuidos, todas las legislaciones de los Estados miembros se encuentran en este intervalo. En cuanto a las plusvalías de activos, existiría una exoneración cuando se refieren a un inmovilizado amortizable o no amortizable, en casi de reinversión, siempre que sea en un plazo determinado. Exactamente igual tratamiento existiría tratándose de plusvalía procedentes de la venta de una participación de control. En el caso de no realizarse la reinversión, pasarían a tributar al tipo nominal.

En una **tercera fase**, una vez eliminadas todas las diferencias, se establecería un sistema común de impuesto sobre sociedades en la CE, y se aproximarían las contabilidades mercantiles y fiscales, aunque esto ya es a largo plazo.

### **EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS**

En este campo los intentos de armonización han sido escasos, ya que se ha entendido que las diferencias impositivas existentes no inciden ni afectan al tráfico de personas de distintos Estados miembros.

Existe una primera Propuesta de Directiva, que data de 1980, sobre los denominados «trabajadores fronterizos». Éstos son aquellos que, residiendo en un Estado miembro, trabajan en otro. En esta Propuesta se pretendía que estas personas tributasen exclusivamente en su país de residencia, lo cual está en disconformidad con los convenios de doble imposición.

Una segunda Propuesta de Directiva en esta materia, está referida a personas, que sin entrar en la categoría de trabajadores fronterizos, sean residentes en otro país comunitario. Se propone la equiparación fiscal con los residentes.

### **EL IMPUESTO DE LA RENTA DE ADUANAS**

La armonización de los impuestos integrantes de la denominada «Renta de Aduanas» se han llevado a cabo en base a tres Directivas comunitarias relativas a la deuda aduanera, despacho o libre práctica y despacho de exportación. Y otras dos Directivas relativas a la regulación comunitaria de la asistencia mutua en materia de cobro.

En la actualidad la armonización es total, con la existencia de un arancel aduanero común.

### **IMPUESTO SOBRE EL VALOR AÑADIDO**

El informe NEUMARK, el cual, a pesar de su fecha de realización en 1962, aún sigue siendo el texto básico para explicitar el programa de armonización fiscal comunitaria, recomendó el establecimiento en los países comunitarios de un Impuesto sobre el Valor Añadido, por su neutralidad a efectos de comercio exterior al permitir cuantificar exactamente la carga tributaria soportada por cada producto en cualquier fase de un proceso productivo.

La supresión del principio de gravamen a la importación en las relaciones entre los Estados miembros supone que el gravamen de los intercambios entre los Estados miembros se basa en el principio de la imposición en el Estado miembro de origen de los bienes entregados y de los servicios prestados, sin que ello afecte al principio de atribución del ingreso fiscal correspondiente al Estado donde se produce el consumo final del bien o prestación de servicio. La consecución de este objetivo exige, entre otras medidas, la supresión de las fronteras fiscales dentro de la CE, la armonización de los tipos impositivos del Impuesto y una estrecha colaboración entre las Administraciones tributarias de los Estados miembros de la Comunidad.

A este respecto ha sido trascendental la aprobación de la Directiva 91/680/CEE (usualmente conocida como «de abolición de fronteras»), que vino a modificar la Sexta Directiva del Impuesto sobre el Valor Añadido (Directiva 77/388/CEE). Tal Directiva suprimió a partir del 1 de enero de 1993 los ajustes fiscales en frontera en los intercambios intracomunitarios y establece un período transitorio de cuatro años (hasta el 31 de diciembre de 1996) durante el cual se mantiene el principio de gravamen en destino. Éste sería sustituido a partir del 1 de enero de 1997 por un régimen definitivo basado en el principio de imposición en origen, tanto de bienes como de servicios.

A continuación vamos a realizar un análisis del impuesto, dentro del marco comunitario, pero haciendo énfasis en las innovaciones más relevantes para nuestro país.

La nueva Ley del Impuesto no se limita a incorporar las modificaciones que se derivan de la normativa comunitaria, sino que se aprovecha su elaboración para introducir numerosas modificaciones en su articulado, encaminadas a mejorar su contenido técnico y a dar solución normativa a algunos de los problemas que se han puesto de manifiesto desde su entrada en vigor el 1 de enero de 1986.

#### NOVEDADES EN EL IVA DERIVADAS DE LA NORMATIVA COMUNITARIA

Aparición del hecho imponible «**Adquisición Intracomunitaria de Bienes**». Definido en el artículo 15 de la Ley como la obtención del poder de disposición sobre bienes muebles corporales expedidos o transportados al territorio de aplicación del impuesto, con destino al adquirente, desde otro Estado miembro, por el transmitente, el propio adquirente o un tercero en nombre y por cuenta de cualquiera de los anteriores.

Se trata siempre de operaciones en las que no intervienen particulares, pues, de acuerdo con el artículo 13 de la Ley, para que estas operaciones se encuentren sujetas es necesario que las adquisiciones se efectúen por empresarios o profesionales.

Las características de este tipo de operaciones las podríamos resumir en las siguientes:

- Es una transmisión realizada por un empresario o profesional a título oneroso que no se beneficia de ningún tipo de régimen de franquicia en el Estado en que se inicia la expedición o el transporte de los bienes.
- En el caso de que la transmisión se realice por una persona física que no actúe como empresario o profesional, la adquisición tributará en origen por aplicación del régimen del viajeros o el de ventas a distancia, iniciándose de esta manera el sistema de tributación en origen, aunque de una forma muy discreta.
- No debe de tratarse de bienes que han de ser objeto de instalación o montaje con carácter previo a su entrega.
- Solamente afecta a adquisiciones de bienes, no a los servicios.

Esta conceptualización de operación intracomunitaria se amplía con la aparición de una serie de **operaciones asimiladas**, entre las que destacan:

- La recepción por un sujeto pasivo, en territorio de aplicación del impuesto, del resultado de una ejecución de obra realizada en otro Estado miembro.
- La afectación a las actividades de un empresario o profesional, desarrolladas en el territorio de aplicación del impuesto, de un bien expedido o transporta-

do por ese empresario, o por su cuenta, desde otro Estado miembro en el que el referido bien haya sido producido, extraído, transformado, adquirido o importado por dicho empresario o profesional en el desarrollo de su actividad en el territorio de este último Estado miembro.

- La afectación realizada por las fuerzas de un Estado parte de la Organización del Tratado del Atlántico Norte en el territorio de aplicación del impuesto, para su uso o para el del personal civil que les acompaña.
- Cualquier adquisición resultante de una operación que, si se hubiera efectuado en el interior del país por un empresario o profesional, sería calificada como entrega de bienes.

Igualmente aparecen una serie de operaciones que van a estar declaradas como exentas, debido a que en aquellas que se inician en un Estado miembro y terminan en otro, por el motivo que fuera, pudieran aparecer situaciones de ausencia de imposición o, por el contrario, de duplicidad de la misma. Estarán, pues, exentas:

- Las entregas de bienes expedidos o transportados por el vendedor, por el adquirente o por un tercero, en nombre y por cuenta de cualquiera de ellos, al territorio de otro Estado miembro, siempre que el adquirente esté plenamente identificado a efectos del impuesto.
- Las transferencias de bienes a la empresa del sujeto pasivo en otro estado miembro, que estarían exentas si el destinatario fuese otro empresario o profesional.
- Las entregas efectuadas en las tiendas libres de impuestos, o a bordo de un avión o un buque en un transporte intracomunitario, de bienes que pasen a ser equipaje personal del viajero.

La Directiva 91/680/CEE establece cuál ha de ser el **lugar de realización** de las adquisiciones intracomunitarias de bienes, fijando que, como regla general, se considerarán realizadas en el territorio de aplicación del impuesto cuando se encuentre en este territorio el lugar de la llegada de la expedición o transporte con destino al adquirente. El gravamen en este tipo de operaciones de bienes en el Estado miembro de llegada de la expedición o el transporte, podrá acreditarse por cualquier medio de prueba admitido en Derecho; particularmente, con la declaración tributaria en que hayan sido incluidas.

El **devengo** del impuesto se considerará producido en el momento en el que se consideren efectuadas las entregas de bienes.

La **base imponible** de las adquisiciones intracomunitarias de bienes se cuantifica de idéntica manera que para las operaciones interiores. Sin embargo, se establecen las siguientes particularidades:

- En el caso de las transferencias de bienes denominadas «**Transfert**», se aplicará la normativa prevista para el autoconsumo.
- En los supuestos de recepción de una ejecución de obra intracomunitaria, se aplicarán las reglas correspondientes a las reimportaciones. En este caso, la base imponible estará constituida, con carácter general, por la contraprestación de los trabajos efectuados por el empresario que realizó la ejecución de la obra.

Será el **sujeto pasivo** la persona o entidad que realice las adquisiciones intracomunitarias, de acuerdo con la normativa reguladora del impuesto.

El sistema de **deducciones** en este tipo de operaciones es idéntico que para las interiores. La única particularidad es la introducción de la técnica del «decalage», es decir, la deducción de las cuotas soportadas en las adquisiciones intracomunitarias en la declaración-liquidación siguiente a aquella en que se ha realizado el ingreso de las cuotas.

Como es lógico, toda adquisición lleva aparejada una «**Entrega intracomunitaria de bienes**». La sujeción al impuesto de una, motiva la exención de la otra, con el fin de evitar la doble imposición. Estas exenciones están claramente definidas, no sólo para evitar este fenómeno, sino también para evitar que dichas operaciones no tributen en ningún Estado miembro.

La actual normativa reguladora del impuesto introduce varios **régimenes especiales** en los que, en general, se aplica el principio de tributación en origen, salvo que el empresario opte por la tributación en destino, con la excepción del régimen especial aplicable a los medios de transporte nuevos, cuya tributación va a ser siempre en destino.

Un primer régimen especial va a ser el aplicable a todas aquellas personas que están incluidas en uno de estos tres tipos:

- Sujetos pasivos acogidos al régimen especial de la agricultura, ganadería y pesca.
- Sujetos pasivos que sólo realicen operaciones exentas.
- Personas jurídicas que no actúen como sujetos pasivos del impuesto.

Las adquisiciones intracomunitarias que realicen estas personas no van a estar sujetas al impuesto hasta la cifra de 10.000 ecus en el año en curso. A partir de esta cifra sí que se aplicaría. A efectos del cálculo de este límite no se incluyen las adquisiciones de medios de transporte nuevos ni los bienes que constituyen el objeto de los Impuestos Especiales. Si se incluye, por el contrario, las adquisiciones que tributen en origen con arreglo al régimen especial de ventas a distancia, es decir, las que se entienden realizadas fuera del territorio de aplicación del impuesto.

Un segundo régimen especial será el aplicable a las compras y ventas a distancia, el cual se aplica solamente a los sujetos pasivos del impuesto que expiden o transportan por su cuenta los bienes que entregan, a partir de un Estado miembro distinto del de destino. Este régimen tiene por objeto determinar el lugar de realización de las entregas de bienes en base a un límite cuantitativo que fijará libremente cada Estado miembro, dentro de los márgenes establecidos por la Sexta Directiva.

En España este límite está fijado en 35.000 ecus, de forma que cualquier entrega de este tipo realizada desde otro Estado miembro que no supere esta cifra tributará en origen, mientras que si la supera tributará en destino.

Se excluye de la aplicación de este régimen los bienes de transporte nuevos, los que sean objeto de instalación o montaje y los sujetos a impuestos especiales, ya que todos ellos tributan en destino.

Un tercer régimen especial va a ser el aplicable al de medios de transporte nuevos, cuando dicha adquisición la realiza cualquier persona no empresario o profesional.

A tal efecto denominaremos medio de transporte nuevo al que cumpla alguno de estos requisitos:

- Que sean vehículos terrestres con motor de cilindrada superior a 48 centímetros cúbicos, o potencia superior a 7,2.
- Embarcaciones de más de 7,5 metros de eslora.
- Aeronaves con un peso total al despegue de más de 1.550 kilogramos.

Igualmente, para que se consideren «nuevos» deberá de reunir cualquiera de los requisitos siguientes:

- Que sean entregados antes de tres meses desde su puesta en servicio, siendo ésta la de su primera matriculación definitiva o provisional en el interior de la Comunidad, y, en su defecto, la que se hiciera constar en el contrato de seguro más antiguo.
- Que no hayan recorrido más de 3.000 km. si se trata de vehículo terrestre; 100 horas de navegación, si se trata de embarcación, o 40 horas de vuelo, en el caso de aeronave.

Una novedad que aparece es la del «**transporte intracomunitario**» definido como aquel cuyos lugares de inicio y llegada están situados en el territorio de dos Estados miembros diferentes. Es un servicio fundamental en este tipo de operaciones, y que, al contrario de lo que ocurría anteriormente, no va a gozar de ningún tipo de exención cuando sea accesorio a entregas y adquisiciones intracomunitarias. En estos servicios, si el destinatario comunica al transportista un NIF a efectos del IVA atribuido por su Estado miembro, el transporte tributará en dicho Estado, debiendo repercutir el transportista el IVA de dicho Estado. En caso contrario, se producirá la inversión del sujeto pasivo, ingresando el impuesto el destinatario del transporte.

El criterio de situación espacial en el caso de los servicios accesorios a los transportes intracomunitarios atiende al lugar de realización material; tributando en un Estado cuando se realicen materialmente en el ámbito de aplicación del impuesto, a menos que el destinatario del servicio suministre un NIF de otro Estado miembro, supuesto en el que se entenderán realizados en dicho Estado.

Con todo lo dicho anteriormente, el concepto de «**importación de bienes**» queda limitado a las compras realizadas a terceros países no pertenecientes a la CE.

La Directiva 92/77/CEE fija el 15% como tipo mínimo para el impuesto, así como un tipo superreducido del 3% para determinados bienes de primera necesidad o dignos de protección por razones sociales, que no podrá ser inferior al 5%.

Para compensar la supresión de los controles fronterizos y suprimir el fraude, se prevén nuevas obligaciones formales reguladas por el Reglamento CEE 218/92, de 27 de enero de 1992, y que son:

A) La obligación de suministrar el número de identificación a efectos del IVA y obtener el del destinatario de la operación intracomunitaria, ya que, en caso contrario, no podrán aplicarse las exenciones.

B) La obligación de llevar un libro registro de las siguientes operaciones intracomunitarias: las ejecuciones de obra, así como el envío o recepción de materiales para la realización de dichas ejecuciones, y la transferencia por un sujeto pasivo de un bien corporal de su empresa con destino a otro Estado miembro.

C) La obligación de presentar declaración recapitulativa de operaciones intracomunitarias.

D) La obligación de designar un representante para aquellos sujetos pasivos no establecidos.

### LOS IMPUESTOS ESPECIALES

Al contrario de lo que ocurre con el IVA, la armonización de los impuestos especiales se basa en el principio de gravamen en el país de destino, pero de una forma definitiva. El procedimiento utilizado va a ser el llamado régimen suspensivo, por el cual los productos no quedan sujetos al impuesto en el Estado de origen, sino que va a ser en el de destino, pero quedando en suspenso hasta el momento que se dispone para su consumo final. Este sistema tiene la finalidad de retrasar el momento de devengo del impuesto al del consumo final, en el cual la persona que realiza su venta puede proceder a repercutirlo, evitando de tal manera el coste financiero que supone tener que realizar el ingreso del mismo antes de trasladarlo. Hay que tener en cuenta que estos tributos suelen ser muy elevados, pudiendo llegar al 50% del precio final del producto.

La Directiva 12/92, modificada por la Directiva 108/92, de 14 de diciembre de 1992, establece los principios básicos de la circulación intracomunitaria, fijando que, salvo determinadas excepciones, tendrá lugar, en régimen suspensivo entre depósitos fiscales.

La figura del **depositario autorizado** lo define la Directiva anteriormente mencionada como «toda persona física o jurídica que haya sido autorizada por las autoridades competentes de un Estado miembro a producir, transformar, almacenar, recibir y enviar, en el ejercicio de su profesión, productos objeto de impuestos especiales en régimen suspensivo dentro de un depósito fiscal». La misma Directiva, en su artículo 13, determina las condiciones que debe reunir dicha figura, con relación a la garantía que tiene que prestar a la hora de cubrir los riesgos inherentes a la circulación intracomunitaria.

**Régimen suspensivo** es aquel en el que, habiéndose realizado el hecho imponible, no se ha producido el devengo, por lo que es fácil indicar que solamente pueden expedir productos en régimen suspensivo, tanto en circulación interna como intracomunitaria, los sujetos pasivos del impuesto autorizados para tener los productos en dicho régimen, es decir, los depositarios autorizados. La Directiva 12/92 precisa que la circulación en régimen suspensivo alcanza también a los productos con tipo impositivo cero, empleando el término «despachos para el consumo» con sinónimo de «con el impuesto no devengado».

Al no existir controles fiscales en frontera, el control del pago del impuesto en la circulación intracomunitaria de productos recae en la figura del depositario autorizado que expide, el cual es responsable del pago del impuesto mientras los productos circulan en régimen suspensivo, no cesando su responsabilidad hasta que no demuestre que el destinatario ha recibido los productos. Existe la posibilidad de que el transportista comparta dicha responsabilidad. Son, por tanto, las autoridades fiscales del Estado expedidor las encargadas de comprobar que los productos llegan a su destino.

En la Directiva mencionada aparece la obligación de prestar una garantía que cubra los riesgos inherentes a la circulación intracomunitaria, con independencia de

la que las autoridades de cada Estado pueda exigir para responder de las irregularidades que puedan cometerse dentro de sus ámbitos territoriales.

Existe una base de datos electrónica que contiene un registro de las personas que poseen la condición de depositario autorizado o de operador registrado en materia de impuestos especiales, así como de los lugares autorizados en cuanto a depósitos fiscales. Esta información se forma por cada uno de los Estados miembros, el cual a su vez la envía al resto, formándose así un entramado de información completa de todos los países de la Comunidad para que éstos se lo comuniquen a sus depositarios.

La circulación intracomunitaria de productos debe de ampararse por un **documento de acompañamiento**, para el cual puede utilizarse un modelo aprobado por el Reglamento Comunitario, o bien un documento comercial, no sujeto a modelo alguno, siempre que contenga toda la información exigida para el documento administrativo, identificándose cada dato con el número que corresponde a la casilla del documento administrativo destinada a contenerlo.

El apartado 2 del artículo 19 de la Directiva 12/92 dispone lo siguiente:

«2. Cuando los productos objeto de impuestos especiales circulen en régimen suspensivo con destino a un depositario autorizado, a un operador registrado o a un operador no registrado, el destinatario remitirá al expedidor para ultimación del régimen, un ejemplar del documento administrativo de acompañamiento o una copia del documento comercial debidamente cumplimentado a más tardar en un plazo de quince días siguientes al mes de la recepción por parte del destinatario.

El ejemplar que debe remitirse al expedidor contendrá los siguientes datos indispensables para la ultimación del régimen:

- a) La dirección de la oficina de las autoridades fiscales de la que dependa el destinatario.
- b) La fecha y el lugar de recepción de las mercancías.
- c) La descripción de las mercancías recibidas con el fin de verificar si el envío se ajusta a las indicaciones que figuran en el documento. En caso de conformidad, basta con que figure la expresión «envío conforme».
- d) El número de referencia o de registro que pudieran haber expedido las autoridades competentes del Estado miembro de destino que utilicen dicha numeración y/o el visto bueno de las autoridades competentes del Estado miembro de destino si dicho Estado miembro dispone que haya de remitirse debe ser certificado o visado por sus propias autoridades.
- e) La firma autorizada del destinatario.»

Cuando el expedidor reciba la copia del documento de acompañamiento o del documento comercial, con la conformidad del destinatario en cuanto a los productos recibidos y, en su caso, el visado de las autoridades del Estado de destino, se considerará ultimado el régimen suspensivo y cesará la responsabilidad del expedidor.

Las irregularidades o infracciones darán lugar a la exigibilidad del impuesto por parte del Estado miembro en que se hubieran cometido, aplicando los tipos en él vigentes en el momento en que descubra la infracción. Cuando no se pueda determinar el lugar exacto en que se ha producido, se considerará cometida en el Estado que se ha puesto de manifiesto. En cualquier caso, la persona responsable y, por tanto, obligada al pago de la deuda tributaria, será el expedidor. Esto lleva a paradojas como,

por ejemplo, productos enviados en régimen suspensivo desde un Estado con tipo impositivo cero a otro y que por el motivo que sea no llega a su destino, sin que se haya podido probar dónde se ha producido la irregularidad, el impuesto se exigiría al expedidor al tipo vigente es decir, al cero.

Hay ocasiones en las cuales el expedidor no deberá soportar el pago de la deuda tributaria que se derive de la existencia de una irregularidad o infracción en el curso de la circulación intracomunitaria de los productos por el expedidos y que no han llegado a recibirse por el destinatario. La Directiva 12/92, en su artículo 14, concede franquicia fiscal a las pérdidas acaecidas en régimen suspensivo, por caso fortuito o de fuerza mayor, de acuerdo con las normas dictadas por el Estado miembro de destino.

A la hora de hablar de operaciones intracomunitarias en régimen suspensivo, lo normal es que sean dos depósitos fiscales de dos Estados miembros. Sin embargo, es posible que el receptor sea un **operador profesional** que no posea la condición de depositario autorizado. Esto no podrá ocurrir nunca por parte del expedidor. La diferencia radica en que así como el depositario autorizado puede almacenar los productos recibidos en régimen suspensivo, en el caso de no tener esta condición solamente podrá recibirlos, pero no almacenarlos ni expedir nuevamente en este régimen.

Independientemente de la naturaleza del destinatario, cuando éste reciba los productos junto con su documento de acompañamiento, deberá comprobar la identidad y cantidad de los mismos, formalizando el correspondiente certificado de recepción con mención expresa de que existe conformidad, o bien indicando las diferencias apreciadas. Una vez realizado esto, el destinatario lo comunicará a la oficina gestora del lugar de recepción, la cual realizará un visado en las copias del documento que se presenten, que no tiene más validez que la acreditación de la simple presentación. De estas copias el receptor enviará una al expedidor, cerrándose de esta manera el trámite.

El que los productos sean recibidos por un depósito fiscal ofrece la ventaja de que pueden permanecer en régimen suspensivo sin que se produzca el devengo del impuesto hasta el momento de su salida. Con esto se consigue un ahorro financiero al retrasar el pago del impuesto. Este retraso será todavía mayor si los productos son enviados de nuevo en régimen suspensivo a otro depósito fiscal. Incluso puede ocurrir que se envíen a destinos que se permita la aplicación de un supuesto de exención o de un tipo reducido.

Puede ocurrir que los productos se reciban en una fábrica la cual se ha considerado como depositario autorizado, pasando a tener las mismas ventajas que los depósitos fiscales. Los productos que llegan a estas fábricas no deben necesariamente destinarse a incorporarse al proceso industrial que se desarrolla en ella, sino que, siempre que se trate de productos objeto de su actividad, pueden comercializarse tal y como se han recibido. Incluso puede tratarse de productos que no sean objeto de su actividad, pero con una autorización previa.

Es posible que puedan autorizarse como depósitos fiscales los depósitos aduaneros, zonas francas, depósitos temporales o cualquier instalación habilitada para almacenar mercancías en un régimen aduanero suspensivo.

En el caso de que la persona que realiza la recepción sea un operador profesional, la Directiva 12/92 CEE establece una distinción entre registrado y no registrado. El artículo 16 de la misma establece:

«El operador registrado deberá cumplir los siguientes requisitos:

- a) Garantizar el pago de los impuestos especiales en las condiciones fijadas por las autoridades fiscales de un Estado miembro, sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 4 del artículo 15, donde se determina la responsabilidad del depositario autorizado expedidor y, en su caso, del transportista.
- b) Llevar una contabilidad de las entregas de productos.
- c) Presentar los productos cuando así se le requiera.
- d) Someterse a controles o recuentos de existencias.

Para dicho operador, los impuestos especiales se devengarán en el momento de la recepción de las mercancías y deberán pagarse con arreglo al procedimiento que determine cada Estado miembro.»

El artículo 4.d de la misma Directiva lo define de la siguiente manera:

«Operador registrado: toda persona física o jurídica que, sin tener la condición de depositario autorizado, esté autorizada por las autoridades competentes de un Estado miembro a recibir, en el ejercicio de su profesión, productos objeto de impuestos especiales en régimen suspensivo procedentes de otro Estado miembro. No obstante, dicho operador no podrá almacenar ni enviar dichos productos en régimen suspensivo.»

De estas disposiciones pueden deducirse cuáles son las características propias del operador registrado, de acuerdo con la normativa comunitaria. Así, vemos que se trata de una figura específica de la circulación intracomunitaria en régimen suspensivo; que es un operador profesional, es decir, un empresario; que debe ser autorizado expresamente por las autoridades fiscales del Estado miembro en que ejerce su actividad; que el impuesto se devenga en el momento de la recepción de los productos, no pudiendo almacenarlos en régimen suspensivo; que debe prestar una garantía, que es independiente de la presentada por el depositario autorizado expedidor y que cubre la deuda tributaria que pudiera ser exigible antes de la ultimación del régimen suspensivo, para responder al pago del impuesto devengado con ocasión de la recepción; que debe llevar una contabilidad de existencias, así como presentar los productos a requerimiento de la Administración y someterse a controles y recuentos de existencias, lo que, indirectamente, exige la existencia de un local de recepción.

Para la inscripción de un depósito de recepción, se exige un mínimo de operaciones, expresado en volúmenes trimestrales medios de productos recibidos, por lo cual es imprescindible llevar una minuciosa contabilidad de las existencias.

El otro tipo de operador profesional es el denominado **operador no registrado**, el cual será una persona física o jurídica que, sin tener la condición de depositario autorizado, estará autorizada para recibir a título ocasional, en el ejercicio de su profesión, productos objeto de impuestos especiales en régimen suspensivo procedentes de otro Estado miembro. Al igual que el operador registrado, no podrá almacenar ni enviar productos en régimen suspensivo. La diferencia con aquél es la ocasionalidad en las operaciones.

Cuando se le va a realizar un envío a un operador no registrado, deberá garantizar ante sus autoridades fiscales el importe de la cuota que resultará exigible cuando se produzca la recepción. Estará también obligado a permitir cuantos controles estime oportunos la autoridad fiscal, así como deberá pagar el impuesto devengado. La ven-

taja que tiene con el «registrado» es la no obligatoriedad de llevar libros de contabilidad de los productos recibidos.

El artículo 17 de la Directiva 12/92 delimita la figura del **representante fiscal**. Éste será designado por el depositario autorizado expedidor. Estará establecido en el Estado miembro de destino, y estará autorizado por las autoridades fiscales del mismo. Suplir al destinatario que no tenga la condición de depositario autorizado, y tendrá las siguientes obligaciones:

- a) Garantizar el pago de los impuestos especiales en las condiciones que determinen las autoridades fiscales del Estado miembro de destino.
- b) Pagar los impuestos especiales del Estado miembro de destino con ocasión de la recepción de las mercancías.
- c) Llevar una contabilidad de existencias sobre las entregas de productos e indicar a las autoridades fiscales del Estado miembro de destino el lugar en que se entreguen las mercancías.





## EL NIVEL DE ACTIVACIÓN EN EL BUCEO

Miguel Ángel RAMOS GABILONDO

Licenciado en Psicología

Profesor-Tutor de la facultad de Psicología del Centro Asociado de la UNED  
de Calatayud

Psicólogo de la Sección de Actividades Anfibas

### INTRODUCCIÓN

Debido a la gran importancia que el nivel de activación tiene sobre la seguridad y el rendimiento en el buceo, se va a dedicar este capítulo para profundizar y aclarar una serie de temas y cuestiones relacionadas con él.

La activación general del organismo es una respuesta que conlleva la puesta en funcionamiento del sistema nervioso central y el sistema autónomo. En el primer caso, aumenta el nivel de alerta cortical y la actividad somática; en el segundo, se produce un incremento de la actividad simpática.

Básicamente, se considera como un continuo de activación fisiológica y mental que se extiende desde el sueño más profundo hasta un estado de máxima alerta, tensión y excitación, aunque en el contexto del buceo parece más apropiado que el continuo se refiera únicamente a la experiencia de los buceadores en estado de vigilia de forma que el extremo inferior corresponde a un estado de máxima calma y relajación en el que el estado de alerta, la tensión y la excitación se encuentren prácticamente ausentes.

A partir de este concepto, cada buceador puede utilizar un *termómetro* o escalera subjetiva entre 0 y 10 puntos, para delimitar su propio continuo de activación y cuantificar los distintos niveles de activación que puede experimentar. La valoración 0 corresponderá a un estado de calma y relajación absolutas; la puntuación 10 reflejará el estado de máxima activación posible; y entre 0 y 10, de menos a más, se situarán los niveles intermedios del continuo. Lógicamente, se trata de valoraciones subjetivas que no permiten establecer comparaciones *intersujetos*, pero sí cuantificar y comparar respuestas de activación o nivel *intrasujeto* cuando los buceadores dominan la habilidad de auto-evaluar su activación.

La activación también puede medirse de forma objetiva a través de variables psicofisiológicas o de conductas directamente observables. Sin embargo, el problema de estas variables radica en que, las que quizá se encuentren al alcance del psicólogo o del instructor de buceo, puede que no constituyan las vías mediante las que el deportista manifiesta su activación más adecuadamente y, sobre todo, en la gran dificultad que entraña la utilización de aparatos apropiados durante las inmersiones o en momentos anteriores.

## CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIVEL DE ACTIVACIÓN

### 1. Activación fisiológica y cognitiva

Desde la perspectiva de la Psicología conductual hay tres tipos de manifestaciones de la activación: (a) manifestaciones fisiológicas, (b) manifestaciones conductuales o actividad corporal y verbal directamente observable, y (c) manifestaciones cognitivas o actividad mental encubierta. En el contexto de la psicología del buceo, sin embargo, se suele distinguir, únicamente, entre activación fisiológica y cognitiva o mental.

Aunque es posible que, objetivamente, la activación se produzca tanto a nivel fisiológico o corporal como a nivel cognitivo o mental, en la experiencia subjetiva de los buceadores es frecuente que predominen un tipo de manifestaciones sobre otras, pudiendo variar la manifestación predominante en función de las situaciones o estímulos antecedentes que estén presentes.

En definitiva, la auto-observación y auto-evaluación que los buceadores deben realizar de su propia activación para poder controlarla, requieren que aprendan a detectar y cuantificar sus respuestas que tienen capacidad para provocar estados relevantes de activación.

### 2. Activación «positiva» y «negativa»

La activación general del organismo, con independencia de la forma o nivel al que se manifieste, depende de la influencia de tres variables como la motivación, el estrés y la auto-confianza. En general, la motivación por efectuar correctamente la práctica subacuática y las manifestaciones de ansiedad de la respuesta de estrés contribuyen al incremento de la activación, mientras que la falta de interés, la relajación, el exceso de confianza y las respuestas más extremas del estrés, es decir, el desánimo y el agotamiento psicológico, favorecen un nivel de activación más bajo.

Por tanto, aunque ansiedad y activación han sido considerados a menudo como términos sinónimos, se trata de dos conceptos distintos que se deben separar. La ansiedad conlleva activación, pero la activación puede acompañar también a otras variables como la motivación por la práctica anfibia. Al primer tipo de activación producido por la ansiedad y por consecuencias negativas del estrés, se le suele llamar *activación negativa*; mientras que la motivación por el reto de la actividad, por el éxito y sus consecuencias, y las sensaciones positivas que acompañan a la realización de la actividad subacuática, tiende a favorecer una *activación positiva*.

## RELACIÓN ENTRE ACTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN EL BUCEO

### 1. Teorías explicativas

Para intentar explicar la relación existente entre nivel de activación y el rendimiento se han utilizado diversas teorías:

- a) *La teoría del drive* (Spence y Spence, 1966): asume, básicamente, que el rendimiento será mayor cuanto mayor sea el *drive*, activación del organismo y el dominio de la habilidad motora en la que se debe rendir. Aunque la teoría del

*drive* ha recibido apoyo de algunos experimentos de laboratorio con tareas motoras simples, ha sido cuestionada ampliamente como explicación de la relación entre activación y rendimiento en circunstancias más complejas.

Los problemas de la teoría del *drive*, junto a la observación *in situ* de los buceadores y de sus relatos, indicando que en presencia de una activación elevada se produce un rendimiento bajo en numerosos casos, han dejado esta alternativa en un segundo plano dando paso a otra teoría explicativa que parece más apropiada: la hipótesis de la U invertida (Yerkes y Dodson, 1908).

b) *La hipótesis de la U invertida*: explica esta hipótesis que el rendimiento aumentará en la medida que también aumenta el nivel de activación, pero sólo hasta un punto, a partir del cual el aumento de la activación propiciará una disminución del rendimiento, lo que supone, en definitiva, que tanto la ausencia o nivel bajo de activación, como la activación demasiado elevada perjudicarán el rendimiento, mientras que un cierto nivel de activación lo favorecerá notablemente.

c) *Teoría de la zona de funcionamiento óptimo* (Hanin, 1980).

Esta ley postula que cada buceador tiene una zona de activación óptima, que favorece, en su caso particular, el máximo rendimiento, quedando claro que en unos casos será más elevada que en otros. También parece claro, que por debajo y por encima de esa zona óptima, cualquiera que sea el nivel de activación que comprenda, se produce un rendimiento deficitario, lo que supone que cada buceador tendrá su propia «U invertida», aunque sea una U de forma amorfa o imperfecta, y que será conveniente comprender cuál es la relación particular entre activación y rendimiento de cada buceador en concreto.

d) *Teoría de la Catástrofe* (Hardy, 1990).

La teoría sugiere que la activación fisiológica y el rendimiento tienen una relación curvilínea como la que postula la U invertida, siempre que la activación cognitiva «negativa» esté ausente, pues en su presencia se producirá una situación desfavorable (*catástrofe*), que interrumpirá el continuo curvilíneo y perjudicará drásticamente el rendimiento.

Parece razonable que se distinga entre activación fisiológica y activación cognitiva, y todavía más entre la activación cognitiva «positiva» y «negativa» que subyacen a las manifestaciones de activación, cualquiera que éstas sean. En general, existe una amplia coincidencia al afirmar que la activación «negativa» propicia muy pronto un déficit de rendimiento por exceso de activación, pero en pequeñas «dosis» puede resultar muy útil, más que la «positiva», para incrementar el rendimiento en algunas situaciones de baja activación.

## 2. Factores mediadores entre activación y rendimiento

Uno de los factores más importantes que median entre activación y rendimiento es la atención, se asume según Easterbrook (1959) que el aumento del nivel de atención favorece que se produzca una mayor *selectividad atencional*, lo que contribuye a que el buceador centre su atención en los estímulos que ha aprendido que son más relevantes para realizar su tarea, eliminando la distracción de los estímulos que son irrelevantes o menos relevantes. Gracias a este proceso de selección atencional, el

buceador optimizará su rendimiento. Sin embargo, si la activación continúa aumentando, al ser cada vez mayor la selectividad o estrechamiento de la atención, llegará un momento, cuando no queden estímulos irrelevantes por eliminar, en el que comenzarán a eliminarse los estímulos relevantes, y el buceador dejará de atender a aspectos que son trascendentales para rendir con éxito; llegado este momento, su rendimiento empeorará.

Según Mandler (1975) el efecto de una activación muy elevada sobre la atención no es únicamente el estrechamiento atencional excesivo, con la consiguiente eliminación de información relevante, sino además, que la selectividad atencional se desplaza de los aspectos más relevantes a otros que no lo son tanto o que son irrelevantes, es decir, que siguiendo esta hipótesis, el buceador no sólo reduce su campo de atención considerablemente, sino que además deja de concentrarse en las cuestiones que son más importantes para poder conseguir el máximo rendimiento.

En definitiva, parece claro que la atención actúa como factor mediador entre el nivel de activación y el rendimiento en la actividad anfibia; el nivel de activación influye sobre la atención y ésta, a su vez, influye decisivamente en el rendimiento.

Otro factor a considerar es el *procesamiento de la información*. Un nivel de activación elevado podría alterar el sistema de procesamiento objetivo y práctico que parece estar presente coincidiendo con el nivel de activación óptimo. BECK (1984) al referirse al estrés, la activación elevada puede propiciar un procesamiento deficiente que, en este caso, afectaría perjudicialmente al rendimiento del buceador.

Asimismo, debe tenerse en cuenta como posible factor mediador un funcionamiento deficitario en el proceso de la *toma de decisiones*. Puede suceder que el buceador atienda y procese correctamente la información más relevante, y, sin embargo, que no tome la decisión más oportuna en el momento preciso. En presencia de un estado de sobreactivación, los buceadores más *impulsivos* tenderán a tomar decisiones precipitadas, mientras que los buceadores más *reflexivos* mostrarán una mayor tendencia a la duda y la inhibición.

Además de factores psicológicos existen otra serie de factores fisiológicos que actúan de mediadores entre la activación y el rendimiento. Uno de éstos es la *tensión muscular*. El grado de tensión muscular determina la calidad de los movimientos que el buceador puede realizar, así como la cantidad de oxígeno que los músculos consumirán durante la inmersión y, por lo tanto, la duración de la misma. Luego, cuando la tensión muscular sea muy elevada repercutirá negativamente sobre el rendimiento en dos aspectos, uno sobre la calidad de la ejecución motora y otro sobre el tiempo de la inmersión.

## NIVEL DE ACTIVACIÓN ÓPTIMO

En los apartados anteriores se ha destacado ya la trascendencia de la activación para la seguridad y el rendimiento en el buceo, señalándose la importancia de un *nivel de activación óptimo* en cuya presencia funcionan mejor los mecanismos mediadores que influyen en la ejecución de las actividades anfibia. Básicamente el nivel de activación parece influir sobre el rendimiento en el buceo a través de dos grandes vías: (a) actuando sobre el grado de tensión muscular, la movilización de energía física, la

coordinación motriz y otras variables fisiológicas implicadas en la ejecución de los movimientos necesarios para rendir; y (b) incidiendo sobre la atención, el procesamiento de la información y la toma de decisiones. Con independencia del mecanismo específico que en cada ocasión pueda tener más peso, parece claro que se puede detectar un *nivel de activación óptimo* que corresponde al estado de activación, que, en cada caso concreto, favorece mejor el funcionamiento físico y mental del buceador para que éste rinda al máximo de sus posibilidades.

El nivel óptimo de activación podrá ser cuantitativamente diferente, en términos absolutos, entre unos buceadores y otros, y también, para un mismo buceador, según la tarea que deba afrontar y del período de entrenamiento en el que se encuentre, asimismo, podrá variar, en función del contenido «positivo» o «negativo» de la activación. En ocasiones, el nivel óptimo corresponderá a una activación más baja, mientras que otras veces conllevará una activación más elevada, lo importante, en cualquier caso, es que cada buceador conozca cuál es su nivel óptimo en cada circunstancia específica y que, a partir de aquí, sepa cómo mantenerlo cuando esté presente y cómo alcanzarlo cuando por defecto o exceso se encuentre ausente.

En líneas generales, cuando el nivel de activación se encuentra por debajo o por encima del que se considere como nivel óptimo, el rendimiento será deficitario al no encontrarse el buceador en la mejor disposición para atender y asimilar correctamente la información más relevante, tomar las decisiones apropiadas y/o ejecutar con precisión y/o con la energía suficiente sus movimientos. Cuando esto suceda parece claro que el buceador deberá utilizar las estrategias más apropiadas para aumentar o disminuir su activación, según lo que más le convenga, hasta alcanzar el nivel óptimo deseado que beneficie su rendimiento.

Analizaremos a continuación las características del nivel de activación óptimo en función de las distintas circunstancias que pueden afectarlo.

### **1. Tipo de tareas a realizar**

En líneas generales, el rendimiento en tarea, consideradas más sencillas de ejecutar, con una mínima toma de decisiones y basadas fundamentalmente en el esfuerzo físico, requiere un nivel de activación mayor que en el caso de tareas más complejas, con una notable carga en la toma de decisiones y basadas, sobre todo, en la habilidad y/o la precisión (Landers y Boutcher, 1986).

Además, el nivel óptimo de activación para las tareas más complejas parece situarse en un rango de activación más estrecho que el nivel óptimo para las tareas más simples (Martens, 1987); es decir, que en el caso de las tareas más complejas, el aumento de la activación, enseguida perjudica el rendimiento, mientras que cuando se trata de tareas más simples el máximo rendimiento exige una dosis de activación más elevada que puede mantenerse entre límites de activación más amplios.

El buceo y la halterofilia representan dos claros ejemplos de actividades físicas que podrían situarse respectivamente en las dos categorías anteriores: mientras las tareas del primero exigen altas dosis de toma de decisiones, atención, precisión y habilidad, el segundo se basa, sobre todo, en el esfuerzo físico, por lo que, en general, la activación óptima de un buceador debería ser menor que la de un halterófilo.

## 2. Activación fisiológica y activación cognitiva

En consonancia con la distinción entre activación fisiológica y cognitiva, se debe tener en cuenta si el nivel óptimo de activación puede depender de que predominen una u otra. En esta dirección existen dos estudios, Grould y col. 1987 de tiradores con pistola, y Burton, 1988 de nadadores, en los cuales se llega a la conclusión de que es la activación fisiológica y no la cognitiva la que, en la línea de la U invertida, favorece el rendimiento del deportista, hasta llegado un nivel elevado a partir del cual le perjudica. Más aún, en el trabajo de Burton se puede observar que determinado tipo de activación cognitiva, caracterizada por imágenes, creencias y pensamientos negativos respecto al resultado del propio rendimiento, en la medida que aumenta, perjudica cada vez más el rendimiento, mientras que una activación cognitiva diferente, caracterizada por expectativas positivas de éxito, en la medida que aumenta, lo favorece.

En una línea similar se sitúa la *teoría de la catástrofe* de Hardy (1990), mencionada previamente, sugiriendo que la activación fisiológica y el rendimiento pueden tener una relación curvilínea como lo que postula la U invertida, pero que activación cognitiva «negativa» perjudica drásticamente el rendimiento. Aunque Hardy no lo señala, los estados beneficiosos de activación fisiológica a los que se refiere, seguramente estarán provocados por una actividad cognitiva «positiva» subyacente (motivación). De esta forma, en la dirección apuntada por el estudio de Burton, la activación cognitiva tiene efectos diferentes sobre el nivel óptimo, en función de su dependencia del estrés (activación «negativa») o de la motivación y la autoconfianza (activación «positiva»).

En definitiva, un cierto grado de activación fisiológica, ni bajo ni excesivo en función de las demandas de la tarea, parece ser el óptimo para conseguir el máximo rendimiento, mientras que el nivel óptimo de la activación cognitiva parece depender de su carácter «positivo» o «negativo», aspecto al que nos referimos a continuación.

## 3. Activación «positiva» y activación «negativa»

El carácter «positivo» o «negativo» de la activación, según la distinción de Martens (1987), parece influir decisivamente en el nivel de activación óptimo. En general, parece que la activación «negativa» tiende a perjudicar el rendimiento y que la activación «positiva» tiende a favorecerlo, pero no ocurre exactamente así, por lo que deben tenerse en cuenta importantes motivaciones.

La activación «negativa», en dosis moderadas o pequeñas, suelen propiciar un rendimiento más alto que la ausencia de activación, e incluso, en muchos casos, que la activación «positiva» en un nivel bajo o moderado. Sin embargo, el incremento de la actuación «negativa», sobre todo en el momento de la ejecución de la tarea, tiende a perjudicar muy pronto el rendimiento, mientras que el aumento de la activación «positiva» tiende a favorecerlo cada vez más, hasta llegado un punto de activación «positiva» muy elevada en el que también resultará perjudicial (Buceta, 1993).

Pensemos en R. J. un buceador muy experto que va a realizar un recorrido en inmersión a la brújula, en una zona muy conocida por él. Ante una actividad «fácil» se encuentra poco activado y descuida su preparación. Cuando intenta centrarse en la tarea, aumenta ligeramente su activación «positiva» pero sólo hasta un nivel bajo, lo que parece «lógico» si consideramos que el recorrido es aparentemente «fácil». Esta

activación deficitaria provoca que R. J. se despiste; pero cuando se centra en las consecuencias negativas y problemas que le pueden acarrear el no realizar el recorrido bien, aumenta su activación «negativa» hasta el punto de favorecer la ejecución de la tarea. Gracias a la activación «negativa» R. J. alcanza el nivel óptimo, pero debe cambiarla por una activación «positiva» para mantener el nivel óptimo, pues si continúa con una activación «negativa» se puede llegar a un exceso de activación y una disminución del rendimiento.

#### 4. Diferencias individuales

Además de todo lo expuesto en los apartados anteriores, debe tenerse en cuenta que el nivel óptimo de activación varía de unos deportistas a otros en función de sus diferencias individuales. Las personas, aunque semejantes, no somos iguales en nuestras reacciones, y estas diferencias, más o menos acusadas según los casos, también pueden observarse en lo que respecta al nivel óptimo de activación. Así, ante la misma tarea, unos buceadores rendirán mejor en presencia de niveles de activación objetivamente más elevados, y otros alcanzarán su máximo rendimiento con una activación más reducida, debiendo tenerse en cuenta estas posibles diferencias en los procesos de evaluación e intervención.

Asimismo, tal y como hemos apuntado previamente, se pueden observar diferencias individuales en la forma de manifestarse predominantemente; en algunos casos predominará la activación fisiológica sobre la cognitiva, en otros ocurrirá lo contrario, y en otros ambos tipos de activación se observarán de manera similar.

En definitiva, deben tenerse en cuenta las diferencias individuales entre unos buceadores y otros en cuanto a su zona óptima de activación para rendir al máximo en una determinada tarea, y el tipo de activación más conveniente en cada caso. Lógicamente, estas diferencias se situarán, en la mayoría de los casos, entre los límites que hemos señalado en relación con el tipo de tarea y la forma de manifestarse la activación, aunque existirán casos en los que la particularidad individual prevalecerá acusadamente sobre los restantes factores que parecen influir en el nivel de activación óptimo.

#### EVALUACIÓN DEL NIVEL DE ACTIVACIÓN

Resumiendo lo expuesto hasta ahora, podemos concretar:

- a) La activación puede manifestarse de distintas maneras.
- b) La presencia o ausencia de activación puede estar influenciada por distintas variables psicológicas (la motivación, el estrés y la auto-confianza).
- c) Cada buceador tiene un patrón de respuesta de activación característica que puede ser diferente en función de las circunstancias habitualmente vinculadas a la presencia o ausencia de activación.
- d) Existe un nivel de activación óptimo que favorece el máximo rendimiento deportivo.
- e) Cada buceador tiene su propio nivel óptimo.
- f) El nivel óptimo de activación podrá ser diferente, en función del tipo de tareas concretas en las que el deportista debe rendir (tareas más complejas que requieran mayor precisión *versus* tareas más simples que requieran mayor esfuerzo)

y del tipo de activación de que se trate (fisiológica, cognitiva «positiva» o cognitiva «negativa»).

Una vez comprendidas las cuestiones anteriores y conocidos los datos característicos de cada momento concreto que se considere relevante, teniendo en cuenta fundamentalmente:

- a) Los recursos o estrategias de los que ya dispone cada buceador para regular el nivel de activación en un principio.
- b) Las situaciones de mayor riesgo que pueden alterar el nivel óptimo ya conseguido.
- c) Los recursos del buceador para reducir los riesgos y/o controlar la situación cuando la activación óptima se altere.
- d) La necesidad de desarrollar nuevas estrategias para el control de la activación cuando los recursos existentes no sean lo suficientemente eficaces.

Todas estas cuestiones conducen a la realización de una apropiada *evaluación del nivel de activación y de sus posibilidades de cambio* en cada caso particular. Esta evaluación debe detenerse en los siguientes apartados.

1. Las situaciones más relevantes en las que el buceador debe rendir, prepararse para rendir o descansar, es decir: inmersiones, momentos concretos de la inmersión, períodos previos a la inmersión, etc.

2. La forma en que se manifiesta la activación en los buceadores, el nivel cuantitativo de la activación y el carácter «positivo» o «negativo» de ésta, es decir: (a) los síntomas de activación que el buceador percibe (manos sudorosas, sensación de agobio, pensamientos amenazantes, agitación general, etc.); (b) el grado en el que se manifiesta la activación (utilizando, por ejemplo, una escala de auto-evaluación de 0-10); y (c) el carácter *motivante* («activación positiva») o *estresante* («activación negativa») de la activación.

3. La relación existente entre distintos niveles de activación y el rendimiento del buceador en: (a) la ejecución de la inmersión; (b) la realización y seguimiento de medidas adecuadas para prepararse; y (c) la consecución del descanso físico y mental apropiados, es decir: ¿qué nivel de activación coincide con el mejor rendimiento en las tareas de preparación?, ¿y con la consecución del descanso necesario antes y después de la inmersión?

La observación de estos datos determinará, en cada caso, cuál es el *nivel de activación óptimo* en cada una de las situaciones relevantes para cada buceador.

## INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA EL CONTROL DE LA ACTIVACIÓN

### 1. Niveles de intervención

La intervención para el control de la activación puede realizarse desde perspectivas o niveles de motivación, estrés y auto-confianza que afectan la activación, y otras veces sobre la propia respuesta de activación.

En la intervención directa el entrenamiento apropiado de los buceadores en la autoaplicación de estrategias útiles será la clave para que puedan controlar conve-

nientemente su propia activación. Parece que las manifestaciones fisiológicas de activación se controlan mejor mediante la aplicación de estrategias de corte «fisiológico», mientras que las manifestaciones cognitivas se controlan con mayor eficacia utilizando estrategias de corte «cognitivo».

## 2. Aumento de la activación

A partir de una activación por debajo del nivel el objetivo específico será *aumentarla*, y después, alcanzado el nivel óptimo, *mantenerla*.

Se podrá conseguir este objetivo incrementando la activación fisiológica, la activación cognitiva «positiva» o la activación cognitiva «negativa». La evaluación de cada caso particular será la clave para decidir cuál debe ser el camino a seguir, pudiéndose elegir, a veces, dos vías de actuación paralelas.

Generalmente, parece conveniente trabajar, en un principio, para incrementar la activación fisiológica y/o la activación «positiva»; si estas opciones no sirven para «elevar la activación», se puede intentar aumentar la activación «negativa».

## 3. Disminución de la activación

A partir de un nivel de activación alto que se encuentre por encima del que en cada caso se considere óptimo, el objetivo de la intervención será la *disminución* de la activación existente. Puesto que ésta se manifestará, prioritariamente, mediante activación fisiológica, activación cognitiva «positiva» o activación cognitiva «negativa», conviene que se diferencien estas tres posibles situaciones.

Los objetivos más concretos para disminuir la *activación fisiológica* son fundamentalmente dos: (a) hacerlo directamente, actuando sobre la propia activación fisiológica; y (b) hacerlo indirectamente, reduciendo la activación cognitiva «positiva» o «negativa» que pueden estar influyendo en la manifestación fisiológica. En general, parece más apropiado intentar en primer lugar la primera opción, pero según los casos puede ser más conveniente actuar sobre cuestiones relacionadas con la motivación o el estrés aun observándose fundamentalmente respuestas fisiológicas.

Cuando se pretenda reducir la *activación cognitiva «positiva»* o *«negativa»*, bien a nivel de respuesta de activación, bien a nivel de creencias o actitudes que propician la activación elevada, se podrá trabajar de dos maneras:

- a) Aplicando estrategias que disminuyan, directamente, la activación «positiva» o negativa» en cuestión.
- b) Contrarrestando la activación presente mediante el aumento de la activación opuesta. Es decir, intentando aumentar la activación «negativa» cuando se pretenda disminuir la «positiva» o viceversa.

Ambos tipos de activación cognitiva («positiva y negativa») pueden coexistir en ocasiones, pero incluso en estos casos uno de ellos suele predominar sobre el otro. En general, los incrementos en la activación de un determinado tipo suponen disminuciones en la activación del otro tipo, por lo que intentar incrementar la activación no existente o menos predominante será un método útil para contrarrestar la activación excesiva que se pretende reducir.

Si la activación cognitiva a reducir es de signo «positivo», bastará con disminuir el nivel existente hasta llegar al nivel óptimo y, una vez allí, mantener este nivel. Sin

embargo, si se trata de activación «negativa», una vez reducida y alcanzado el nivel óptimo, será conveniente cambiarla por activación «positiva», ya que suele ser más fácil mantener el nivel óptimo con activación «positiva» que con «negativa». Es decir, que tras aplicarse con éxito una estrategia concreta para disminuir la activación «negativa», puede ser necesario aplicar una segunda estrategia dirigida o provocar activación «positiva».

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACON, S. J. (1974), «Arousal and the range of cue utilization». *Journal of Experimental Psychology*, 102, pp. 81-87.
- BECK, A. T. (1984), «Cognitive approaches to stress». En VOOLFOLK, R. L. y LEHRER, P. M. (eds.). *Principles and Practice of Stress Management*. Nueva York: Guilford Press.
- BUCETA, J. M. (1993), «El control de la activación a través del entrenador». En *Baloncesto*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- BUCETA, J. M. (1994), «La intervención psicológica para la optimización del rendimiento deportivo». En GIL, J. y DELGADO, M. A. (comps.). *Psicología y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Siglo XXI.
- BUCETA, J. M. (1994b), «El control del nivel de activación en los deportistas: experiencia en baloncesto de alto rendimiento». *Apunts*, 35, pp. 26-31.
- BUCETA, J. M. (1996), *Psicología y lesiones deportivas: prevención y recuperación*. Madrid: Dykinson.
- LABRADOR, F. J. (1992), *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.



## LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA EN ARAGÓN ¿REALIDAD O NECESIDAD?

M.<sup>a</sup> Azucena CALVO SANZ

Doctora en Ciencias de la Educación

Diplomada en Profesorado de E.G.B (Especialidad: Ciencias)

Profesora-Tutora interina del Centro Asociado de la UNED de Calatayud

### 1. INTRODUCCIÓN

El tema,<sup>1</sup> en resumen y como afirmación básica, podríamos definirlo así: Necesidad de formación en las empresas españolas y, en concreto, en las empresas aragonesas. ¿Es necesaria la especialización? ¿Dónde se debe realizar la formación?

¿Qué ocurre con la formación polivalente? Nuestro objetivo general fue intentar analizar la situación concreta de esta realidad de la formación en la empresa, describirla y aportar a la misma una actuación diferente desde la Ciencia de la Educación como soporte de la planificación formativa en el desarrollo de la empresa. En las conclusiones presentamos nuestro proyecto de innovación pedagógica.

Si, de alguna manera, hemos podido conseguir ayudar a conocer la situación actual de esta realidad, su problemática y la necesidad de trabajar desde esta nueva perspectiva, así como colaborar en conseguir una unificación de criterios de actuación en los diferentes niveles existentes de cara a la nueva realidad de la Europa que nos espera a las puertas del siglo XXI, habremos justificado el esfuerzo empleado en la realización de la tesis doctoral.

La *formación en la empresa* es un tema de gran actualidad en el momento histórico en el que estamos viviendo. Surge prácticamente en los años 70 cuando de alguna forma empieza una crisis importante en España. Desde entonces, y hoy sobre todo, las empresas se empiezan a preocupar por todo lo que se refiere a este objeto de conocimiento.

La investigación se inicia desde el análisis descriptivo del fenómeno de *Formación en la Empresa en Europa y en España para luego comprender las cuestiones relativas a la empresa en Aragón y más puntual en la provincia de Zaragoza*.

Hoy, la Formación en la empresa es un reto para todos los empresarios, porque deben descubrir las estrategias necesarias para la elaboración de un buen Plan de Formación en la empresa. No es suficiente el dotar a los trabajadores de una serie de cursos más o menos interesantes para la tarea que están ejecutando en la empresa, lo que de verdad nos tiene que preocupar y a lo que debemos dar respuesta es a preparar a una persona no sólo para la tarea que realiza, sino para ocupar cualquier puesto en un momento determinado dentro de la empresa. Debemos concienciar a los trabajadores de que *la Formación en el puesto de trabajo es necesaria y debe ser algo inherente a él al ser admitido para desempeñar cualquier puesto de trabajo*.

Para una buena formación,<sup>2</sup> en primer lugar y desde el punto de vista económico, es preciso **incrementar los recursos** dedicados a la formación profesional, tanto los de carácter público como los privados. Las grandes empresas, que son las que más gastan, apenas dedican a formación el 1% de la masa salarial bruta, mientras que las PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas) dedican cuantías calificables de simbólicas; en segundo término y desde el punto de vista de los recursos humanos y elaborando un diagnóstico de las necesidades en los niveles de organización, entorno y el propio individuo, hay que **establecer correctamente las familias profesionales** y los ciclos y módulos a desarrollar, de forma que su diseño se acerque lo más posible a las necesidades productivas presentes y futuras y garantice el conocimiento del contenido de los títulos y certificados profesionales, así como el reconocimiento de los mismos en el ámbito europeo; finalmente, hay que **acercar la formación a los sectores** productivos mediante, al menos, dos actuaciones claves: primera, un mayor protagonismo de las empresas en la gestión de los cursos de formación ocupacional, y, segunda, la potenciación de las prácticas de formación en alternancia o formación en centros de trabajo, según la terminología acuñada por la LOGSE.

Si estas tres premisas se cumplen, será posible aumentar la productividad, permitiendo mantener incremento de los salarios reales sin que afecten negativamente a la inflación. Asimismo se reducirá el desempleo y se mejorará la competitividad de los productos españoles, tanto en precio como en calidad de los mismos. No hay que olvidar, por último, que llevar a la práctica el espíritu y la letra de la LOGSE en materia de formación profesional contribuiría a la consecución de tres de las cuatro condiciones impuestas por Maastricht<sup>3</sup> para el logro de la convergencia afectiva con Europa, que son:

- Actuar como instrumento de una política activa de empleo para promover el desarrollo económico y social.
- Asegurar una preparación de los jóvenes para la vida activa y para sus responsabilidades de adultos.
- Promover la igualdad de oportunidades de todos los trabajadores a la hora de acceder al mercado de trabajo.

## 2. LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA EN EUROPA

Para la Comisión, la *política comunitaria de la formación profesional se encuentra en una etapa nueva de su construcción, caracterizada por la aceleración cuantitativa y la mejora cualitativa de los sistemas*. De ahí que la Comisión resuma los objetivos centrales de la política comunitaria de formación profesional para la década de los 90<sup>4</sup> con tres propuestas clave:

- a) Aumentar la inversión en formación, con vistas a proporcionar a cada joven una cualificación profesional.
- b) Mejorar la calidad de la formación para hacer frente a la explosión previsible de las necesidades, y
- c) Asegurar la transparencia, no sólo eliminando las discriminaciones por razones de nacionalidad, sino favoreciendo concreta y explícitamente la transparencia del mercado de trabajo y del de formación y el reconocimiento de las cualificaciones.

### **3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA**

#### **3.1. La formación profesional reglada**

En el sistema jurídico español, la formación profesional reglada aparece por primera vez claramente integrada en el ámbito del sistema educativo con la Ley General de Educación (LGE) en Ley de 14/1970. Tras la promulgación de la Constitución de 1978, la innovación introducida por la Ley de 1970 se mantiene en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación (LODE) y también en la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), fundamentalmente, en el capítulo IV del título I (artículos 30-35).

La forma de unir dicha formación, que capacita para el mundo laboral, con el propio mercado de trabajo es precisamente la realización de prácticas en empresa. A través de la tradicional Formación Profesional, las prácticas en empresa se realizan en el último curso de estudios y como rúbrica a los mismos, mientras que en la Nueva Formación Profesional que consiste en Módulos Profesionales durante el período de anticipación de la LOGSE o Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior ya con la implantación de la LOGSE. Esta formación se complementa con la Formación en Centros de Trabajo (FCT) regulada por la Dirección Provincial del MEC y ejecutada por los centros educativos en cooperación con los centros profesionales como se ve reflejado en el ejemplo aragonés y en concreto en la provincia de Zaragoza.

Dentro de los Ciclos Formativos, aparece el Módulo Profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que se define como bloque coherente de formación específica, constituido por un conjunto de capacidades terminales (objetivos) y unos criterios de evaluación, que orientan las actividades formativas (contenidos) de los alumnos en un centro de trabajo. La característica más relevante del Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) es que se desarrolla en un ámbito productivo real, donde los alumnos podrán observar y desempeñar las funciones propias de las distintas ocupaciones relativas a una profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de servicios y las relaciones sociolaborales en la empresa o centro de trabajo, orientados y asesorados en todo momento por los responsables del seguimiento y evaluación de sus actividades, que, a tal fin, serán designados por el centro de trabajo y el centro educativo.

#### **3.2. La formación ocupacional**

Son varias las razones que han puesto en el primer plano de interés de empresarios, sindicatos y gestores políticos la acuciante necesidad de generalizar las inversiones en formación de las empresas y de facilitar el acceso de los trabajadores a unas mejores cualificaciones profesionales.

Por lo que se refiere a Europa, en general, el nivel de actuaciones de formación profesional continua, y más concretamente en el área de los adultos ocupados, tiende a ser superior en aquellos Estados miembros en los que la productividad se sitúa por encima de la media comunitaria. Una formación más extensa y de mayor calidad lleva consigo una profundización en la innovación de los procesos y de los productos y una mayor rentabilidad de la producción.

Dicho todo esto, exige tomar conciencia de que España no puede perder el tren al que se han incorporado ya los países más desarrollados y más competitivos. Todos ellos comparten la idea de que la formación profesional continua del personal ocupado en las empresas tiene una importancia estratégica fundamental precisamente para la competitividad y para el desarrollo de las empresas y de los sistemas económicos.

Por otra parte, la preocupación de los agentes sociales y del Gobierno por la potenciación de la formación profesional continua no es nueva. A lo largo de los años ochenta se fue configurando un clima entre los responsables políticos y los representantes de los interlocutores sociales que reclamaba la realización de un esfuerzo prioritario de desarrollo de la formación profesional en general y de la formación continua en particular.

Así, en Acuerdo Económico y Social firmado en octubre de 1984, la CEOE, CEPYME y UGT señalaron los principales problemas que tenía planteados la formación profesional ocupacional y se establecieron los objetivos prioritarios de una nueva orientación en este campo, y tras pasos y acuerdos interminables, la respuesta a tales desafíos se alcanzó en diciembre de 1992, tras largos meses de negociación, con la firma por parte de la CEOE, CEPYME, UGT y CCOO, del Acuerdo Nacional sobre Formación Continua y su complementario Acuerdo Tripartito suscrito entre el Gobierno y las mencionadas organizaciones.<sup>5</sup>

El Acuerdo Nacional sobre formación continua encuadra las acciones formativas en planes de empresa y planes agrupados, cuya elaboración corresponderá, respectivamente, a las propias empresas o a las organizaciones profesionales de carácter más representativo del correspondiente sector. En concreto, los planes podrán ser de empresas siempre que las mismas cuenten con una plantilla superior a doscientos trabajadores o planes agrupados, de ámbito sectorial o intersectorial, promovidos por organizaciones empresariales y/o sindicales, cuando vayan dirigidos a dos o más empresas, que en conjunto ocupen más de doscientos trabajadores.

La determinación de los recursos financieros para costear los gastos de la formación profesional continua han sido objeto del Acuerdo Tripartito sobre la materia. Tal acuerdo estipula que de la cuota de formación profesional vigente (0,7 sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales), una parte se destinará a la Formación Continua en el marco del Acuerdo Nacional.

La fracción del tipo irá aumentando progresivamente, a lo largo del período de vigencia del Acuerdo, pasando del 0,1% en 1993 a 0,3% en 1996, lo que va a suponer una afectación de recursos públicos superior a 160.000 millones de pesetas durante el cuatrienio de vigencia del Acuerdo.

#### **4. LA FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS**

Las empresas no utilizan un sistema único para formar a sus trabajadores; al menos, una cuarta parte de las empresas encuestadas se sirve de dos vías. La mayoría de ellas prefiere realizar directamente la formación, aunque también hay un porcentaje no despreciable que, implicándose en los costes o en la gestión, opta por sacar la formación fuera de la empresa. Hay que tener también en cuenta el número importante de ellas que prefiere contratar trabajadores ya formados. De cualquier forma deberemos

tener en cuenta la situación de las empresas en cuanto a la disponibilidad o no de medios para presupuesto y personal destinados a la formación de los trabajadores. Para la formación en la empresa hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) *Tamaño de la empresa*: las empresas que subvencionan la formación encargándola a centros especializados, son las empresas medianas y grandes, más de 100 trabajadores.

Las empresas significativas que realizan la formación directamente son las que tienen una plantilla comprendida entre 101 y 300 trabajadores, y las empresas de más de 500 trabajadores. Esta formación es también la preferida por el resto de las empresas. La formación a través del INEM sólo se realiza por un 6,9% de las empresas; atendiendo a la actividad económica, se produce con más frecuencia entre las empresas de los sectores de extracción y transformación de minerales.

TABLA 1  
Relación de empresas, según número de trabajadores, que realizan formación y a través de quién la realizan

TAMAÑO	<20	21-50	51-100	101-300	301-500	>500	TOTAL
DIRECTAMENTE	49,4	47,4	45,5	57,1	44,4	53,8	49
A TRAVÉS INEM	1,9	8,4	4,5	4,8	14,8	26,9	6,9
CENTROS ESPEC.	6,3	12,6	9	23,8	22,2	11,5	10,9
TRABAJ. FORM.	36,7	29,5	36,4	9,5	14,8	7,7	29,2
NO FORMACIÓN	5,7	2,1	4,5	4,8	3,7	0	4
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

Tabla del libro: «EL MERCADO DE TRABAJO EN ARAGÓN», INEM-CREA.

b) *Actividad económica de las empresas*: la mayoría de las empresas realiza directamente la formación de sus trabajadores, casi la mitad de ellas así lo señala; no obstante, la pertenencia a un sector u otro de la actividad económica establece algunas diferencias: en los sectores Construcción, Administración y Servicios se realiza de esta forma en menor medida, y en los sectores Energía y Agua, e Instituciones Financieras y Servicios a empresas un porcentaje mayor de empresas indica que utiliza la formación directa con sus trabajadores.

c) *Disponibilidad de medios de la empresa para impartir la formación*: frecuentemente el principal problema de las empresas para impartir una formación adecuada es la falta de recursos, entendiendo por tales variables como presupuesto, personal o dotaciones.

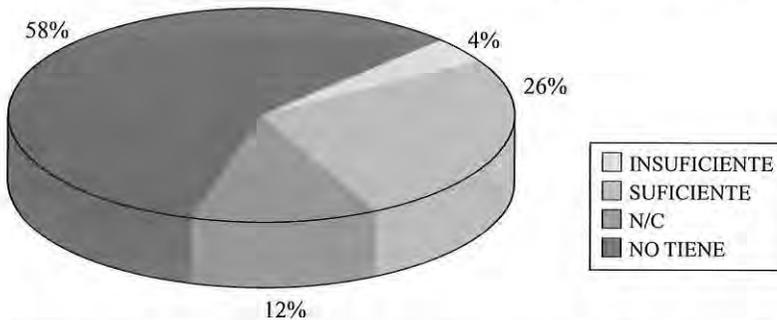
La empresa tiene la necesidad de dotar parte de sus recursos financieros con la clara finalidad de conseguir una formación adecuada para sus trabajadores. En caso contrario, la situación a largo plazo de la empresa se traducirá en una empresa pérdida de competitividad en el mercado.

Estas dotaciones tienen que cumplir un objetivo básico: ser las suficientes para cubrir las necesidades de formación de la empresa, sin que esto suponga un quebranto para otras partidas presupuestarias.

Una vez conseguido el presupuesto necesario, debemos de disponer del suficiente personal especializado encargado de impartir la formación al resto de los trabajadores. Y por último disponer de unas instalaciones adecuadas para dicho fin. Estas no tienen necesariamente que pertenecer a la propia empresa, ya que cabe la posibilidad de concertar alguna institución o centro especializado una cesión temporal de sus instalaciones.

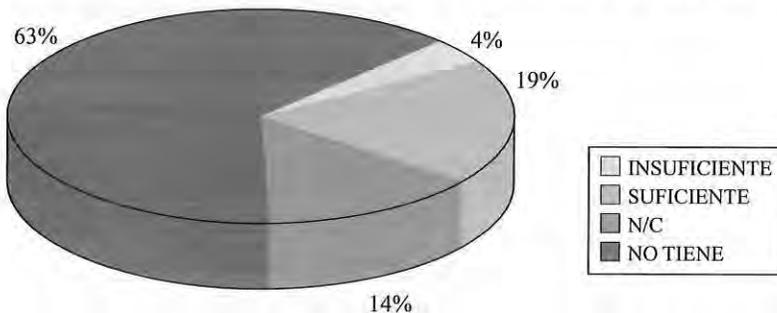
La existencia de presupuestos para la formación en una empresa implica que ésta ha planificado las necesidades que le plantea la evolución del mercado, y las posibles innovaciones en las técnicas de producción y de gestión que debe introducir para mantener sus niveles de competitividad. Si estas condiciones no existen, hay que deducir que en la mayoría de los casos la formación que las empresas dicen realizar directamente, no es tal, sino que se limita a una adaptación del trabajador a su puesto de trabajo mediante la práctica concreta únicamente, y por su puesto, sin una atención al reciclaje y formación continua.

GRÁFICO 1  
Calificación sobre personal para formación en las empresas



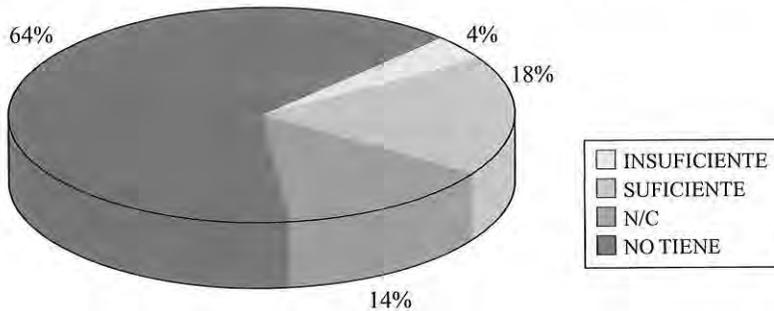
MEDIOS PARA LA FORMACIÓN: PERSONAL. Gabinete de estudios CEZ

GRÁFICO 2  
Calificación sobre dotaciones para la formación en la empresa



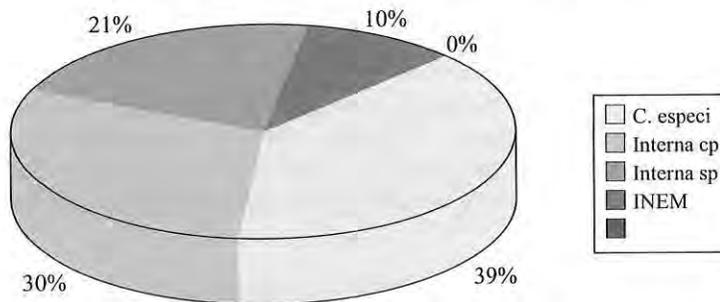
MEDIOS PARA LA FORMACIÓN: DOTACIONES.

**GRÁFICO 3**  
**Calificación sobre presupuestos para la formación en empresas**



MEDIOS PARA LA FORMACIÓN: PRESUPUESTOS.

**GRÁFICO 4**  
**Tipo de formación que se utiliza en las empresas**



Los lugares de utilización de Formación para la empresa son fundamentalmente los centros especializados, seguidos de la formación interna con profesorado propio de la empresa. También se utiliza mucho la formación interna que elige y decide la empresa pero con profesorado externo. Sólo el 10% de las empresa utiliza el INEM como medio de formación para sus trabajadores.

## 5. NUEVAS TECNOLOGÍAS E IMPLANTACIÓN EN LAS EMPRESAS

La tecnología<sup>6</sup> y la aspiración humana por mejorar su nivel de vida han estado muy unidas desde los albores de la civilización. Tecnología es la manera de hacer cosas para llevar a cabo un objetivo. Puede ser definida como «todos los productos, herramientas, procesos y métodos que son utilizados para creación de bienes o realización de servicios».

Las economías avanzadas se identifican normalmente con los países que saben utilizar correctamente la tecnología para crear riqueza. Ahora debemos aclarar que no

es la tecnología por sí misma la que crea riqueza, sino el apropiado y sabio uso de tal tecnología. Sólo la aplicación de la tecnología suma valor a los recursos y proporciona productos comercializables y servicios que aumentan la riqueza, es decir, la gestión de la tecnología es la que crea riqueza y prosperidad.

La innovación tecnológica se ha definido como «la introducción de productos o procesos productivos nuevos o modificados». La innovación tecnológica puede incidir sobre cualquier parte de dicho proceso para incrementar su eficacia en términos de costes y permitir ahorros de mano de obra, capital o materias primas.

Las altas tecnologías comprenden todas las aplicaciones de la microelectrónica al almacenamiento, transmisión y procesamiento de la información. Frente a las altas tecnologías, generalmente desarrolladas en los países industrializados, la evolución tecnológica de los países de reciente industrialización se caracteriza principalmente por los esfuerzos realizados para modificar, tras un cierto período, las tecnologías importadas.

La empresa que sólo tiene capacidad comercial, se dice que es emergente; la que tiene sector comercial y de fabricación, se considera que está en vías de desarrollo. Y sólo cuando incluye actividad de I + D se considera que está desarrollada a su máxima potencia, aunque sólo incluya investigación aplicada para poder ser competitiva.

Por último, la formación cobra un interés especialmente importante en el proceso de reforma que trae consigo la innovación. Son escasos los puestos de trabajo que no requieren formación complementaria, con independencia de la experiencia previa, ya sea dentro de la empresa o fuera de ella.

Para desarrollar una buena formación en la empresa, es necesario: primero, detectar las necesidades reales que existen de formación, partir de la realidad que tenemos e introducir los cambios necesarios; segundo, ver las funciones que tiene la formación, y, tercero, buscar las estrategias eficaces para que sea productiva la formación.

## 6. EL PROYECTO DE FORMACIÓN EN LA EMPRESA

**El proyecto de formación** lleva consigo, tras plantear la realidad concreta, el ilustrar el fondo de la cuestión de la filosofía de la formación en la empresa. Consiste en plantear cuál debe ser el proceso a seguir en lo concerniente a la formación.

La formación tiene, pues, dos funciones genéricas básicas para la empresa: una de carácter defensivo frente al entorno, que se traduce en un proceso continuado de asimilación tecnológica, y otra de anticipación a los cambios, con origen en posiciones innovadoras dentro de la propia empresa. Los principios<sup>7</sup> esenciales de un proyecto de formación deben ser los siguientes:

- Carácter fundamentalmente práctico, basándose en el trabajo real a ejecutar.
- Servir de instrumento eficaz para la preparación de los expertos que componen los equipos de asistencia técnica dentro de esta especialidad.
- Servir para que la inversión en formación de personal sea más rentable para la empresa.

La concienciación que todos tenemos que tener de la importancia de la formación en la empresa y el posterior interés por la propuesta de formación: los cursos, el programa y, por supuesto, la participación en el desarrollo del proyecto<sup>8</sup> que se plasme en la empresa.

Los pasos a dar en el proyecto de formación serían los siguientes:

1. Justificación
2. Objetivos generales
3. Objetivos específicos
4. Programas de formación:
  - 4.1. Bloques de contenido
  - 4.2. Temas
5. Actividades
6. Criterios metodológicos
7. Criterios organizativos
  - 7.1. Horarios
  - 7.2. Aulas
  - 7.3. Programas
8. Recursos didácticos
9. Criterios de evaluación
  - 9.1. Pruebas de evaluación
  - 9.2. Otros aprendizajes
  - 9.3. Calificación y resultados

Ahora analicemos brevemente cada uno de los pasos que hemos señalado en la propuesta:

### ***Justificación***

Es la forma de plasmar la presencia de la formación en la vida, cultura y política de la empresa. Este es el reto de la programación: conseguir que el programa responda al mismo tiempo a las necesidades del entorno, de la organización y de los usuarios.

El proyecto debe ser el alma de la empresa y está compuesto por varios programas específicos de formación, en los que cada uno debe responder a una necesidad específica detectada en el proyecto, ya sea individual, colectiva o de la organización.

### ***Objetivos generales***

Los objetivos generales son propios de los proyectos, y son alcanzados cuando se consiguen los específicos de cada programa de los que componen el proyecto.

Son las grandes metas propuestas por la empresa para alcanzar un desarrollo en el aspecto formativo dentro del plan de actuación de la empresa en general.

### ***Objetivos específicos***

Son las pequeñas metas que nos proponemos para lograr los objetivos generales. Deben traducirse a términos operacionales (posibilidad de observación directa).

### ***Programas de formación***

Son las diferentes vías de formación que desde el proyecto se crean según las necesidades específicas de los distintos componentes de la empresa hacia los que va dirigida la formación.

Cada programa de formación tiene su propia programación y junto a los otros programas contribuirá a alcanzar los objetivos generales propuestos en el proyecto global de formación de la empresa.

A la vez, cada programa tendrá sus propios contenidos y actividades que cumplan la doble función de formar a los miembros de la empresa y de desarrollar la actividad cultural y profesional de la misma.

#### *Bloques de contenido*

Son unidades de conocimiento general o técnico que tienen una unidad propia de contenido. Han de ser los mínimos imprescindibles. Los contenidos deben ser actuales, con significación para los usuarios y con previsible permanencia para el futuro; deben interesar al que lo recibe.

#### *Temas*

Son cada uno de los apartados que componen los bloques de contenido, cada uno de los contenidos a estudiar, comprender y desarrollar con el profesor. Pueden ser variados, pero fundamentalmente desde una doble perspectiva: la formación teórica y la formación técnico-profesional exigida para el trabajo que se está desarrollando.

No tienen que ser excesivos pero sí rigurosos en el lenguaje y en la estructura, de forma que llegando a los «educandos» les permita su aprehensión y posterior puesta en práctica de los mismos en el trabajo que cada uno desarrolle.

#### *Actividades*

Las actividades nos debe mostrar la relación de situaciones a «comprender, realizar, experimentar...» en las que de hecho se unifican la metodología y los conceptos. Han de ser pocas y bien estructuradas, selectivas y facilitadoras de la construcción de conocimientos y procedimientos. Las actividades repetitivas y mecánicas generan a menudo «contraaprendizajes».

#### *Criterios metodológicos*

La metodología activa e investigadora es fundamental y debe facilitar el aprendizaje adecuado, tanto de estrategias cognitivas como el aprendizaje de conceptos. Los modelos conceptuales, esquematizados y previamente acotados ayudan a dar sentido a la actividad y a interpretarla creadora y críticamente.

Es importante el paso de la **motivación** tanto interna (interés del trabajador-alumno) cuanto externa (incentivos motivadores desde fuera, otros estamentos de la empresa, o fuera mismo de la empresa).

#### *Criterios organizativos*

Una vez plasmada la teoría del proyecto nos planteamos su ejecución concreta en el lugar y momento adecuado, en los que se concreta:

#### *Horarios*

La temporalización de las tareas o actividades para la consecución de los objetivos específicos es importante en el ámbito educativo.

Deberá hacerse un calendario (mensual, trimestral o anual) de los cursos y horarios previstos con un gráfico similar al siguiente:

TABLA 2

Curso	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	Total
1	días												
2	días												
3	días												
4	días												
5	días												
6	días												
7	días												

El gráfico (anual) representa los días de cada mes que se realizan los cursos de formación en los que hay trabajadores de la empresa.

Los horarios deben ser adecuados para todos: los que imparten la formación y los que la reciben.

#### *Aulas*

Es importante, en la medida de lo posible, que cada curso o programa se realice siempre en el mismo espacio: aula, taller, etc.

#### *Programas*

Son cada uno de los cursos que se realizan en el proyecto de formación de la empresa, constan de varios temas relacionados entre sí y que deben ir proporcionando el conocimiento clave para dar los resultados satisfactorios que se esperan.

#### *Recursos didácticos*

Son resortes que permiten un aprendizaje más motivado, son como el nexo que une las palabras y la realidad.

Son soportes para mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje con un elevado nivel de motivación en las actividades o tareas. Ejemplos de ellos son: proyectos, programaciones, transparencias, proyectores, unidades didácticas, carpetas de material, etc.

#### *Criterios de evaluación*

La evaluación debe ser «criterial». El criterio referencial para evaluar los «principios y conceptos, procedimientos y actitudes adquiridos» son los objetivos generales enunciados en forma de capacidades a conseguir y que se concretan en los objetivos específicos de cada programa. Los criterios de evaluación fundamentales son el alumno como aprendiz y como persona y los objetivos específicos y generales.

La evaluación debe ser inicial (partir de la realidad), formativa e individualizada (centrada en los procesos), continua (a lo largo del proceso de aprendizaje), orienta-

dora del aprendizaje (respetando la significatividad de la experiencia) y criterial (los objetivos se convierten de hecho en criterios de evaluación).

#### *Pruebas de evaluación*

Son los ejercicios de auto comprobación que demuestran si se han conseguido los objetivos propuestos.

#### *Otros aprendizajes*

Ejercicios de refuerzo o ampliación del aprendizaje.

#### *Calificación y resultados*

Presentación de actividades, valoración y nota. Al finalizar se hará entrega de un certificado de acreditación.

## **7. LA FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS ARAGONESAS**

En el estudio realizado sobre la Comunidad Autónoma de Aragón hemos ido descubriendo que al terminar los niveles básicos sólo un 48% inician la enseñanza profesional frente a un 52% de alumnos que prefieren enseñanzas generales para continuar luego estudios universitarios.

Es interesante observar que los incrementos manifestados a nivel de demanda de profesionales para la propia empresa están siempre (tanto a corto como a largo plazo) por debajo de sus expectativas de evolución en el volumen de actividad y de inversión. Esto pone de manifiesto que las empresas tienen previsto afrontar el crecimiento de su actividad con inversión en equipos, en mayor medida que con incrementos de plantilla.

Consultadas las empresas acerca de las fórmulas habituales que utilizan para formar a su personal, se obtuvo el siguiente resultado:

Algo más del 60% de las empresas señalaron la propia experiencia laboral como la fórmula más utilizada para la formación del personal. Si se añaden las que señalan fórmulas autodidactas, se observa que un elevado porcentaje de empresas no dispone de un plan específico para la formación de su personal.

Complementariamente a la experiencia laboral, las empresas consultadas se inclinan, aunque en mucha menor medida, por la formación a través de cursos en centros especializados o a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM). En estos casos, los porcentajes se encuentran muy por debajo de los que serían deseables para lograr un mayor aprovechamiento de los recursos existentes y una optimización del capital humano de las empresas.

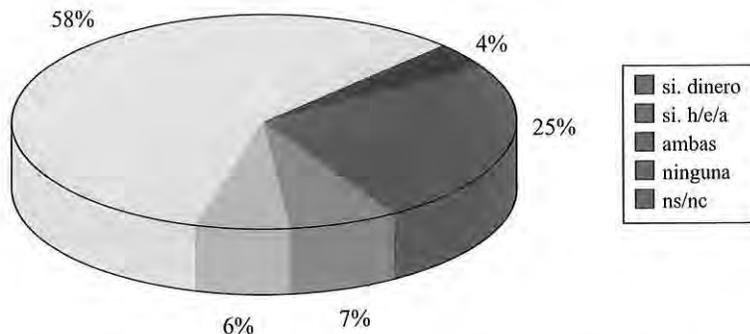
Si se desciende a las empresas que recurren a los cursos de formación internos, con independencia de que el profesorado sea interno o externo, los porcentajes todavía son menores. Precisamente, este tipo de formación interna puede ser una de las más adecuadas cuando se trata de ampliación de conocimientos sobre bases técnicas anteriores, ya que puede suponer un cierto ahorro de costes, se adapta o adecúa a las necesidades concretas de cada empresa y se puede implantar en el momento que a juicio de las empresas sea más oportuno.

Prácticamente la mitad de las empresas consultadas opina que los cursos de formación deben ser impartidos en centros especializados (47%). Algo más de un tercio considera que deberían realizarse en la propia empresa e incluso con instructores propios (35%), y la cuarta parte en la propia empresa con instructores externos (26%). Se observa, por tanto, que una buena parte de las empresas considera que la propia empresa constituye una ubicación idónea para el desarrollo de los cursos de formación de su personal. Esto resulta lógico considerando que la principal ventaja que presenta la realización de cursos en el entorno de la propia empresa es la mayor adaptación de los mismos a la realidad concreta de la empresa, al tiempo que se hace a los trabajadores partícipes del plan de formación de la empresa en su conjunto.

Otras opciones, como los cursos impartidos por el INEM o la formación autodidacta, apenas son tenidas en cuenta por las empresas como posibles métodos de formación a pesar de contribuir económicamente a su existencia. Los objetivos de formación y la dotación presupuestada se plantean como siguen.

Finalmente, como característica definidora de la formación impartida por las empresas, se preguntó si disponían de dotación presupuestaria específica para la formación del personal. El gráfico siguiente muestra los resultados:

GRÁFICO 5  
Calificación de las empresas sobre la dotación presupuestaria específica para la formación de personal



Como puede observarse, en torno al 40% de las empresas manifiestan contar con dotación específica para formación de personal, lo cual no deja de ser importante dado el tamaño medio reducido de las empresas aragonesas.

Las insuficiencias en la formación aportada por los empleados en el momento de la contratación, que se han puesto de manifiesto a lo largo de los comentarios anteriores obliga, en consecuencia, a realizar un esfuerzo por las empresas a título individual.

La actual Comunidad Autónoma de Aragón, en cuanto a geografía física y humana se refiere, comprende tres unidades provinciales: Huesca, Teruel y Zaragoza, que suman una extensión de 47.669 kilómetros cuadrados, cifra ésta que representa el 9,44 por 100 de la superficie total de España. Su configuración geográfica no corresponde a una comarca de caracteres diferenciados, sino a un proceso de formación basado en

la voluntad humana, cual fue la sustitución de la cultura medieval musulmana por la cristiana, proceso éste que duró desde el siglo IX hasta el XII, y que se llevó a término mediante guerras intermitentes. Esta génesis hace que Aragón no posea más que una frontera natural indiscutible, la que la separa de Francia, formada por un tramo de los Pirineos, y que las demás obedezcan a criterios políticos o militares.

En *Zaragoza*, el número de empresas existentes en toda la provincia a febrero de 1990 es de 20.190, siendo mayoritariamente empresas pequeñas. El 97,92% tiene menos de 50 trabajadores y sólo 181 empresas, el 0,90%, cuentan con más de 100 trabajadores. En *Huesca*, el número total de empresas existentes en la provincia es de 5.696 distribuidas en los siguientes sectores: servicios, industria, construcción y agrario. En *Teruel*, el número total de empresas en la provincia es de 3.405 distribuidas en los siguientes sectores: servicios, industria, construcción y agrario.

Teruel es una zona marcada fundamentalmente por la industria minera, de tal manera que los puntos geográficos fundamentales industriales de la zona giran en torno a la minería, no sólo a nivel establecimiento de las empresas, sino a nivel social, cultural, económico, etc.

El tipo de formación que se realiza en las empresas aragonesas se puede asimilar a dos tipos de formación:

**La Formación Externa** es propia de pequeñas y medianas empresas; en concreto, y principalmente en Aragón, se realiza a través de:

- «EL CENTRO» de IBERCAJA (Caja de Ahorros de Zaragoza, Aragón y Rioja)
- «CENTRO DE FORMACIÓN» de CAI (Caja de Ahorros de la Inmaculada)
- «CREA» (Confederación Regional de Empresarios de Aragón)
- «CEZ» (Confederación de Empresarios de Zaragoza)
- «PYMES» (Pequeñas y Medianas Empresas)
- «CÁMARA DE COMERCIO: IFET»
- «IFES» (Instituto de Formación y Estudios Sociales)
- «CONSULTORAS» (con carácter privado)
- «Colegio de Salesianos»

**La Formación Interna** es propia un poco de grandes empresas que, atendiendo primero a la filosofía de que por la formación se llega a la eficacia y segundo a que poseen recursos financieros para desarrollarla, pueden realizarla y gestionarla desde la propia empresa. Ejemplo de ella son: Entidades bancarias, General Motors España, Heinz Ibérica, etc.

Estas y otras empresas, siempre compuestas de buen número de trabajadores, poseen su propio Departamento de Formación que detecta las necesidades de formación existentes en la empresa y desde allí crea un proceso de formación compuesto por unos objetivos generales, otros específicos y un plan de actividades y actuaciones que hacen posible el desarrollo del proyecto. En estos proyectos, normalmente, se involucra toda la empresa y no se ejecuta simplemente de arriba a abajo, sino que existen relaciones e intercomunicación en todos los estamentos de la empresa, como veremos más adelante y en los anexos correspondientes.

Los empresarios aragoneses saben que tienen que realizar ajustes en sus empresas para estar preparados para el Mercado Único. El Gobierno de Aragón puede ayudarles en esta preparación:

- Favoreciendo la asociación de empresas para que, juntas, puedan realizar mayores proyectos.
- Ayudando a la formación de trabajadores en los temas más necesarios.
- Realizando estudios de los nuevos mercados, otros países a los que se puede vender.
- Informando y favoreciendo la participación de las empresas aragonesas en proyectos europeos.
- Fomentando a la formación de Centros de Investigación, Control de calidad, etc. (Institutos Tecnológicos).

## 8. CONCLUSIONES

- La formación es una variable estratégica para el desarrollo de un país, y esta afirmación la basamos en las numerosas conexiones existentes entre el nivel formativo de la población —activa principalmente— y el potencial de crecimiento de un país.
- En general, las empresas españolas tienen una actitud pasiva frente a la formación, que se traduce en uno de los niveles de gasto más bajos de la CE. En el conjunto de los sectores, el montante de gasto en formación que realizan las empresas españolas equivale a menos del 0,2 % de los costes laborales, frente al 1,5 % del promedio de las empresas comunitarias.
- El problema de la formación en la empresa adquiere un significado más preocupante si se tiene en cuenta que el grueso de las actuaciones formativas se realiza en las de mayor tamaño. Eso quiere decir que la inmensa mayoría de las empresas reciben, o tienen, trabajadores deficientemente formados y no disponen de una estrategia formativa para adaptarlos a sus procesos. Ganar productividad se presenta, así, muy difícil y de ahí la necesidad de implicar a las PYMES en la formación.
- La convergencia con los países europeos más dinámicos exige a la economía española mejorar el comportamiento de variables macro y microeconómicas. Atemperar el crecimiento de los precios, reducir los desequilibrios público y exterior, aumentar la productividad, generar innovación, asimilar tecnología, producir diseño y calidad, todos ellos son requisitos para el acercamiento efectivo a los países punteros de la CE; en definitiva, para converger con ellos. Y no sólo por la influencia que el buen comportamiento de todas estas variables tiene en el crecimiento, sino también por su estrecha relación con la propia cohesión social.
- Hemos detectado también la importancia que tiene el sistema educativo en cada uno de los países miembros, en muchos casos bien diferente. En cada país miembro se gestiona la Formación Profesional de una forma diferente, pero en todos, en general, se tiende hacia la participación de las empresas y otras instituciones para la elaboración de planes de estudios. Es importante la labor que realizan algunos países como Alemania, Dinamarca, Grecia, Francia y Luxemburgo, que centran sus fuerzas en la formación especializada después de una formación común exigente y obligatoria. Hay países como el Reino Unido que,

tras la educación secundaria, crea un programa educativo de empleo que completa los contenidos educativos y da paso a la vida activa. En los Países Bajos, es curioso, que se nombra la empresa y su contacto con el mundo educativo casi exclusivamente en la formación profesional a través de cursos cortos de formación, y no en el resto o en la especialización.

- Es necesario, pues, que para conseguir la Nueva Europa, tengan las empresas una mayor implicación en la formación, tanto reglada cuanto ocupacional. La necesidad de una estrategia para España en tal caso es obvia. La formación profesional debe ser entendida como el paso prácticamente directo del mundo educativo al laboral y profesional, con lo cual la preparación exigida debe ser la máxima posible, que se aprenda y se aprenda bien la profesión elegida.
- Hemos detectado la necesidad de establecer una orientación educativa priorizando la innovación y el desarrollo de la capacidad emprendedora. Los centros deben abrirse al exterior vinculándose estrechamente al mundo empresarial. Es necesaria, como ya veíamos en el caso de Europa, una mayor participación de las empresas en el diseño y actualización de programas educativos. También deberían abrirse a otros centros europeos de características semejantes, ya se empiezan a dar pasos en este sentido, pero muy pocos y en ocasiones muy puntuales, y respondiendo a propuestas desde los propios cursos de formación.
- Todos: padres, educandos, educadores, empresarios, gestores, etc., debemos concienciarnos de la necesidad de formación para los futuros profesionales, entendiendo esta formación como continua, antes y dentro del mundo laboral. Debemos incluir las nuevas enseñanzas profesionales de especialistas (ciclos formativos de grado superior) como alternativa a los estudios universitarios. Es tarea de todos el dignificar (aprovechando la implantación del nuevo sistema educativo) la Formación Profesional Reglada y preocuparnos por sacar auténticos profesionales.
- Se ve claramente en la investigación que la empresa está desarrollando una importantísima labor social formativa, no reconocida ni considerada socialmente. Desde este punto de vista la empresa está subsanando con costes a su cargo las deficiencias de un sistema educativo que tradicionalmente se ha conformado en dar una enseñanza primaria a la gran masa de población y poco más.
- El cambio técnico hace necesario considerar cuestiones como la flexibilidad del empleo, la capacidad de adaptación a los nuevos procesos productivos y la fluidez del mercado de trabajo. El cambio tecnológico es un componente fundamental del aumento de la productividad y, por tanto, de la producción. Los países con menor progreso técnico reducen su capacidad para generar empleo mediante aumentos de la productividad.
- Es fundamental que se busquen y encuentren las estrategias para elaborar planes de formación; una vez visto el panorama de la empresa en Aragón, la formación que realizan las empresas y las características naturales, geográficas, históricas, culturales, políticas, etc., estamos en plenas facultades para definir esas estrategias que presentaremos junto a nuestro proyecto de formación. Es un objetivo necesario para cualquier plan de formación y que igual que nos lo propusimos lo debemos conseguir y pienso que así ha sido.

En general, las empresas prefieren, si no son grandes, que les gestionen la formación desde fuera, pues no poseen recursos personales, económicos, de infraestructura, etc., y además necesitan expertos que les formen, y hay empresas grandes como General Motors que prefieren la formación interna desde un plan de formación y éste incluido en el plan estratégico de la empresa.

- Hemos constatado, y así lo sospechábamos, que la formación debe surgir del fondo de la empresa, como algo interno a ella y que además involucra a toda la empresa, ya que lleva un programa continuo de funcionamiento. Estas propuestas se reflejan en el proyecto que proponemos.
- La formación en la empresa debe ser una tarea continua a lo largo del proceso de duración laboral, no puede ser algo aislado y en ocasiones puntuales (esto nos serviría, de alguna manera, para empresas muy pequeñas). Debemos que tener claras las ideas en este aspecto y potenciar así una formación continua y polivalente a los trabajadores.
- El proyecto de formación es y debe ser para las empresas como el eje vertebrador de la vida de la empresa, pues desde la formación se potencia la producción y el desarrollo de la empresa, la formación nos ayuda a estructurar toda la actividad empresarial.
- Pocas empresas de las estudiadas en la investigación tienen un auténtico proyecto de formación; por eso, ante las necesidades detectadas y la realidad estudiada, nos proponemos al final de las conclusiones presentar una propuesta de proyecto de formación con un temario posible de ejecutar una vez analizadas las necesidades que presentan las empresas.
- La formación es la clave del funcionamiento y la eficacia de una empresa y los tipos de formación que descubrimos en las empresas aragonesas son: interna y externa.
- Hemos diferenciado, desde su caracterización, en nuestra investigación, la provincia de Zaragoza en cuatro zonas industriales: Calatayud, Tarazona, Zaragoza capital y Ejea de los Caballeros, cada una con sus respectivos polígonos industriales, que cubren la demarcación provincial y que para ir bien a nivel servicios se deben mantener estos cuatro grandes bloques. Ya en las instituciones autonómicas y provinciales se rigen por estas cuatro zonas para especificar necesidades y recursos como es el que se está llevando a cabo de recogida de residuos sólidos, se tiende a comarcalizar e incluso a juntar comarcas.
- Una zona con cierta autonomía en el sector agroalimentario es Ejea de los Caballeros con el polígono de Valdeferrín, puesto que se han instalado varias empresas conserveras: Heinz Ibérica (conservas Orlando), Agroalimentaria, Conservera, y está en vía de desarrollo una nueva conservera.
- Las acciones de formación se deben planificar según el lugar en el que se van a ejecutar, según sus necesidades; los sistemas de planificación de recursos humanos constituyen el primero de los factores clave para gestionar la escasez de capacitación profesional; la previsión de las necesidades futuras de mano de obra es un paso obligado para poder satisfacerlas.
- Entre la formación más solicitada por las empresas se halla: perfeccionamiento en técnicas y procesos, actualización en nuevas tecnologías, adaptación a nuevas ocupaciones, formación de carácter inmediato o urgente.

- La innovación tecnológica es el motor de la economía y el desarrollo, aunque sus efectos pueden ser duros si no se asiste al proceso de innovación a nivel institucional. No sólo es importante introducir innovaciones, también cuenta la rapidez de esta introducción.
- Las empresas, en general, señalan un alto grado de formación existente a nivel de directivos y jefes de sección. Conforme se desciende en nivel de responsabilidad señalan un bajo nivel para los trabajadores especializados e insatisfactorio para los no especializados. Resalta principalmente la carencia detectada de formación práctica, conocimiento de empresa e idiomas en F.P. y además habilidad directiva en el caso de los universitarios.
- Es curioso el dato de que el 62% base la formación en la empresa en la experiencia laboral; es cierto que la experiencia tiene mucho que ver en la formación, pero a la vez vemos y creemos que hay que incorporar a lo que tenemos nuevas experiencias, nuevos conocimientos y nuevas técnicas necesarias para desarrollar el propio puesto de trabajo en el que se está. La formación en la empresa muy pocas la tienen como auténtico plan de formación integrado en el quehacer de la empresa.
- Las principales carencias formativas detectadas por las empresas son la formación práctica y técnica en los universitarios, y en F.P., además de las anteriores, la formación teórica especializada.
- Los niveles más bajos de formación se aprecian en las áreas de producción e I + D. La mitad de las empresas cuentan con un presupuesto específico para la formación (la nueva legislación de la D.G.A. lo exige). La experiencia previa y las cualidades del candidato son los aspectos que primarán en el futuro en la selección de personal, con independencia del área de actividad.
- Las PYMES son la esencia del desarrollo industrial, inyectan al sistema económico flexibilidad, astucia, rapidez de adaptación, potencia de innovación, ligereza y maniobrabilidad de estructuras. Son un elemento de descentralización industrial, un factor de estabilidad social y una fuente de posibles empresas, a través de su propia acción de crecimiento. Las pequeñas y medianas empresas buscan mejorar su ventaja competitiva motivando y capacitando al personal y ampliando su dimensión, pero sin crecer en masa.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- BIRKENBIHL, M.: «Formación de formadores». Paraninfo. Madrid, 1989.
- CASTELLS, Manuel: «Las nuevas tecnologías, un arma arrojada contra el empleo». Revista Nuevo Siglo, número 7, Publicaciones Nuevo Siglo, 1989.
- CASTANYER, F.: «La formación permanente en la empresa». Boixareu Editores, Barcelona, 1988.
- CONFEDERACIÓN ARAGONESA DE EMPRESARIOS DE ZARAGOZA: «Adecuación del sistema educativo a las necesidades del desarrollo regional. Oferta educativa», 1995.
- CONFEDERACIÓN ARAGONESA DE EMPRESARIOS DE ZARAGOZA: «Adecuación del sistema educativo a las necesidades del desarrollo regional. Demanda de las empresas», 1995.
- CONFEDERACIÓN ARAGONESA DE EMPRESARIOS DE ZARAGOZA: «Adecuación del sistema educativo a las necesidades del desarrollo regional. Problemas, Análisis y Planes de Actuación», 1995.

- CONSEJO SUPERIOR DE LAS CÁMARAS OFICIALES DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA: «La Formación Profesional en el contexto europeo», 1992.
- DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN (1989): «Plan de Empleo para Aragón». Diputación General de Aragón.
- ENGUITA, Mariano F. (1989): «Formación y Empleo: un matrimonio conflictivo». Revista de Economía y Sociología del Trabajo, número 6, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Secretaría General.
- FERE: «Retos a la Formación Profesional. El Sistema Dúal de la F.P. en Alemania», Boletín de la Federación Española de Religiosos, número 365, 1993.
- GRAPPIN, J. P.: «Claves de la formación en la empresa». CEAC. Barcelona, 1990.
- IMPI: «Directorio Industrial de Aragón». Gobierno de Aragón, Departamento de Industria, Comercio y Turismo, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO: «Diseño y elaboración de material didáctico impreso de Formación Ocupacional», INEM, Guías metodológicas, 1988.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO: «Racionalización de la Formación en la Empresa (Método), INEM, Guías metodológicas, 1988.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E.: «Fundamentos de Metodología científica». UNED, 1988.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E.: «Formación de Formadores. Planificación: Diseño y Evaluación de Proyectos y Programas». UNED, 1995.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., y otros: «Organismos internacionales de educación». Dykinson, Madrid, 1983.
- NAVARRO ELOLA, L., y otros (1995): «Tecnología, empleo y mujer». Diputación General de Aragón, Serie económico-social.
- NAVARRO ELOLA, Luis (1995): «Perspectivas de Formación y empleo para la mujer en Aragón». Diputación General de Aragón.
- NAVARRO ELOLA, Luis, y otros (1995): «Las PYMES aragonesas en la Unión Europea». D.G.A.
- RIVERO LAMAS, Juan, y otros: «Mercado de trabajo, relaciones laborales y política social en Aragón. 1992». Consejo Económico y Social de Aragón.
- UNED: «Educación Permanente en la Empresa». UNED, Madrid, 1984.

## NOTAS

1. Síntesis de la tesis doctoral «LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA EN ARAGÓN. DISEÑO DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN», realizada por M.<sup>a</sup> Azucena CALVO SANZ y defendida en la UNED en Madrid el 15 de enero de 1997, obteniendo la calificación de APTO «CUM LAUDE».
2. «Adecuación del sistema educativo a las necesidades del desarrollo regional», n.º 2-3. Demanda de las empresas. Edita: Confederación Regional de Empresarios Aragoneses, 1995.
3. «La Formación Profesional en el Nuevo Contexto Europeo», 1992, p. 88.
4. «La Formación Profesional en el Nuevo Contexto Europeo», 1992, p. 91.
5. Acuerdo sobre Formación Continua 1993-1996 entre organizaciones empresariales y sindicales.
6. NAVARRO ELOLA, L., y otros «Tecnología, Empleo y Mujer», 1994.
7. INEM: «Racionalización de la Formación en la empresa (método)», Guías metodológicas. INEM. «Diseño y elaboración de material didáctico impreso de Formación ocupacional», Guías metodológicas.
8. LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995): «Formación de Formadores. Planificación: diseño y evaluación de proyectos y programas». UNED. Pp. 77 y ss.





## EDUCACIÓN EN VALORES. PROCESO DE VALORACIÓN E INTERIORIZACIÓN

M.<sup>a</sup> Ángeles HERNANDO SANZ  
Prof. Tutora UNED. 1997

*«Como personas que deseamos incrementar nuestros potenciales humanos para la fraternidad, la cooperación, la paz y el rendimiento máximo social e individual, nos tenemos que preguntar ¿cómo fomentarnos éstas en nosotros mismos y en la sociedad? ¿Cómo pueden los niños llegar a ser plenamente humanos en el mejor sentido de la palabra humano? ¿Cómo podemos ayudarles a ellos y a nosotros mismos? Una nueva imagen de hombre exige un replanteamiento de estos interrogantes y sugiere nuevas respuestas»*

ROBERTS, TH. (1979): *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*. Madrid, Narcea, p. 263.

El objetivo del presente artículo es poner de relieve la necesidad actual de una educación en valores, que no sólo los transmita de forma meramente informativa, sino que proporcione al educando las experiencias necesarias para descubrir, conocer, discernir e interiorizar éstos, asegurando así una máxima probabilidad de aprehenderlos y de vivenciarlos.

En él trataremos del proceso de valoración y sus peculiaridades en la adolescencia, así como de los principios objetivos, metodología y características de la Educación en valores junto con los niveles educativos, en los que se debe trabajar, para conseguir los objetivos deseados en este sentido.

Finalmente expondremos los métodos y estrategias de la Educación en valores dedicadas a proporcionar unas pautas de acción educativas orientadas a favorecer el **proceso de maduración valoral** del adolescente.

### 1. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS VALORES

Ya se ha afirmado hasta la saciedad que la educación en los valores es una de las finalidades de la educación del futuro; asimismo, la educación debe estar comprometida con unos valores. Sin embargo, en la mayoría de los casos, lo que se ha hecho hasta ahora se centra, únicamente, en ilustrar y transmitir conocimientos de algunas ciencias especializadas, siempre basados en programas y objetivos de instrucción. Hemos de indicar que esto es correcto, porque indudablemente todo ello supone unos valores, pero nos parece una labor insuficiente e incapaz de proporcionar una formación integral al educando.

Poner énfasis en desarrollar el intelecto del educando se traduce en la formación de personas ilustradas, pero carentes de otros valores y de una orientación correcta de la conducta.

Se trata, pues, de orientar todos nuestros planteamientos educativos y planificaciones de programas hacia la «condición humana» del educando.

Por lo tanto, la función del profesor no consiste sólo transmitir unos conocimientos, sino integrar los aspectos de la cultura (tradiciones, creencias, formas de vida, lenguaje, etc.) junto a una dimensión ética propia de todas las culturas, es decir, de la cultura humana universal.

Se hace, pues, necesario cambiar no sólo los programas, sino el enfoque mental de profesores y directivos para que surjan nuevas planificaciones de trabajo, inspirados en auténticos valores de la persona y de la comunidad.

En este sentido, educar es formar al hombre en su integridad para que sea capaz de promover un mundo más civilizado, así como también más comprometido con el cambio en la mejora de las actitudes personales y sociales.

Ante un mundo plural como el que nos ha tocado vivir, el conjunto de valores universalmente consensuados deben servir de marco y de criterio para la educación. Refiriéndose a estos valores, Camps, V. (1993: 15), afirma: *Son valores producto de la civilización —no sólo occidental, conviene repetirlo—, producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un poso de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados derechos fundamentales.*

Los derechos humanos y las constituciones políticas son fuente de valores aceptados como universales y marcan compromisos y objetivos comunes. Una educación destinada a desarrollar estos valores es un trabajo que debemos aceptar todos los que de un modo u otro actuamos sobre los educandos. Aunque también conviene subrayar que los espacios propios de la educación son la familia y la escuela.

El educador como responsable de ellos, no puede dejar de tener en cuenta los problemas a los que se enfrenta el **joven adolescente** al intentar integrar los valores. La juventud actual está privada de sensibilidad para percibirlos; es más, da la sensación de que los criterios de discernimiento axiológico hubieran desaparecido para ellos.

Hoy en día la vida del joven se orienta, en general, por las normas y preferencias que dictan los medios de comunicación social, lo que se traduce en una actitud de conformismo por parte de todos que nos priva del sentido crítico y de la creatividad necesaria para reaccionar. Las personas que trabajamos directamente con los jóvenes nos sorprendemos de la conducta tan desconcertante e imprevisible que a veces demuestran, y es que estamos ante un horizonte valoral diferente que no alcanzamos a comprender, pero necesitamos saber, en cada momento concreto, qué hacer, cómo educar y sobre todo cómo orientarles para que, fomentando su capacidad crítica y de discernimiento, sean ellos mismos los que sepan tomar las decisiones.

Existen métodos variados para fomentar una educación en valores. Entre los más recientes son bien conocidos la clarificación de valores y los dilemas morales. Es importante buscar, para los problemas concretos de cada Centro educativo, aquellos métodos que den respuesta a sus necesidades, evitando ceñirse a uno sólo, porque en

la mayoría de las ocasiones las soluciones pasan por conjugar todos ellos. Por ello es conveniente ser ecléctico para tener la posibilidad de utilizar en cada caso los métodos que mejor se ajusten a la tarea concreta que queremos realizar.

A la hora de seleccionar los valores que deben inspirar los programas educativos, debe tenerse en cuenta el marco cultural en el que se desarrolla y las necesidades concretas de la sociedad a la que se debe dar respuestas.

Todo esto pone de relieve que la solución no consiste en fijar unos valores predefinidos que sirvan de base para los programas educativos de todos los centros, sino que en base a unos objetivos prioritarios se precise un programa flexible, tanto en la selección de valores apropiados como en la forma de favorecer su desarrollo.

En este sentido, Marín Ibáñez (1994: 97) nos ofrece la siguiente información: «Para elegir los valores y sus marcos institucionales, en los casos de conflicto, las soluciones a nivel mundial son varias:

- a) Se incluyen en instituciones diferentes (pluralidad de las escuelas) o como alternativas opcionales en la misma escuela (pluralismo intraescolar). Ambos modelos pueden coexistir en el sistema educativo.
- b) Se completan en otro tipo de instituciones (familia, Iglesia, partidos políticos, etc.) donde pueden ser profundizados.
- c) En el plan de estudios se ofrecen aspectos informativos de las alternativas, que en todo caso iluminarían con la máxima objetividad y respeto los valores en choque, pero que no pueden tener el carácter de adoctrinamiento, proselitismo, ni menos de coacción imperativa».

También se debe dejar constancia de que una educación en valores no significa introducir una asignatura más dentro de un horario determinado, esto no constituye una solución válida para satisfacer las necesidades de este tipo de educación, el enfoque debe ser a niveles más profundos que implique el trabajo diario de padres, educadores y de la comunidad en general.

En cuanto al modo de ponerla en práctica, existen varias tendencias: unos pedagogos son partidarios de proponer programas específicos para la educación en valores a lo largo de **currículum** escolar, y otros se inclinan por dar a las distintas disciplinas y al centro escolar un enfoque que facilite esta educación. Diferentes experiencias realizadas en este ámbito han demostrado que los dos enfoques son perfectamente armonizables y lo que cuenta es planificar acciones y llevarlas a cabo, aunque los resultados sean lentos.

### **1.1. La Educación en valores y el Proceso de valoración**

Si tenemos en cuenta que la elección de unos valores sobre otros es un proceso individual, basado en las experiencias que sobre ellos hayamos tenido, el proceso de valoración debe ser el punto central sobre el que gire el diseño de la metodología para una educación en valores. Dicha metodología debe proporcionar al educando habilidades de discernimiento entre los valores para que pueda adoptar sus propias decisiones.

Por ello, antes de plantearnos unas estrategias para desarrollar este modelo de educación, debemos tener en cuenta algunos aspectos importantes para que nos faciliten los resultados deseados.

En este sentido, tanto el proceso de maduración valoral como los niveles o grados en que un valor puede ser vivido, son temas que deben orientar nuestro trabajo.

¿Por qué debemos tener en cuenta estos aspectos? Tradicionalmente, se consideraba que la tarea de educar en las distintas materias llevaba implícita la formación en los valores. Sin embargo, dada la profunda crisis que en este sentido padecen las sociedades occidentales, nos hemos dado cuenta de que esto no es suficiente. Los valores necesitan ser percibidos mediante una información objetiva, que es lo que se ha hecho hasta ahora, pero también necesitan ser captados e interiorizados para que el proceso de desarrollo valoral culmine y se traslade a la conducta.

Si lo que pretendemos es desarrollar en el educando el proceso de valoración, es imprescindible que la metodología que se utilice tenga como objetivo poner en contacto a la persona con su propia experiencia para que sea consciente de sus actitudes ante los valores y sus opciones.

La maduración valoral del ser humano tiene lugar a través de un proceso con características individuales y originales en cada uno de nosotros. Cembranos, C., y Bartolomé, M. (1981: 29), destacan cuatro aspectos importantes de este proceso:

«1. Hay distintos tipos de crecimiento. En determinados momentos, éste se realiza de forma cuantitativa y en otros de forma cualitativa.

2. Pueden darse dos tipos de desarrollo: bien a través de una transición lenta y uniforme de niveles inferiores a superiores o bien pasando la evolución por una serie de puntos críticos; cada uno de ellos marca el final de una etapa y el comienzo de otra.

3. El desarrollo puede seguir un curso predeterminado o puede parecer casual.

4. Todo crecimiento en el hombre es el resultado de la interacción de una serie de potencialidades heredadas y del medio físico, psicológico y social en el que se desarrolla».

Los métodos o estrategias para el desarrollo del proceso de valoración deben ser eficaces y facilitar informaciones significativas que trasciendan a las distintas dimensiones o niveles de la comunicación interpersonal.

Dicho proceso de valoración culmina cuando se han desarrollado las distintas fases de profundización que lo integran:

1.<sup>a</sup> Fase. En un principio **captamos** todo lo que nos rodea, tratando de comprenderlo, decodificarlo y codificarlo. Esta fase es puramente informativa.

2.<sup>a</sup> Fase. A partir de la captación y mediante la **adaptación**, podemos amoldarnos al medio tratando de admitir las normas sociales en él establecidas. Es el momento en el que valoramos lo que la información nos ofrece y seleccionamos lo que más nos convence.

3.<sup>a</sup> Fase. Un paso más en el proceso supone la **proyección y organización** de nuestro entorno de acuerdo a los criterios que hemos elegido, es decir, de unos valores aceptados como nuestros.

4.<sup>a</sup> Fase. La culminación del proceso aparece cuando nuestros **comportamientos y actitudes** están orientados por los valores que hemos elegido.

Hasta ahora, en el sistema educativo general se ha trabajado únicamente las fases de captación y adaptación, lo que es insuficiente para desarrollar en toda su plenitud el proceso valoral del educando. Por ello debemos cuidar que los métodos desarrollen también la capacidad de crear un orden en función de sus valores y la de ser consciente de que nuestras actuaciones deben ser coherentes con él.

Cembranos, C., y Bartolomé, M. (1981: 25), consideran como elementos básicos del proceso de valoración los siguientes:

- En un primer momento de **captación** intervienen:
  - Condicionantes personales como los biológicos, el clima afectivo y las situaciones reales de experiencia realizadas en comunidad.
  - Ideas sobre el valor que ayuden a vivenciarlos.
- Dentro del momento de **preferir** señalan:
  - Discernir o darse cuenta de los valores que están en juego.
  - Optar por uno de ellos que implica emitir un juicio de valor. En este momento interviene:
    - Si es razonable o no.
    - Los elementos afectivos, cognoscitivos, determinantes biológicos y socioculturales.
    - Evaluación moral y sentido de obligatoriedad.
- **Adherirse** o hacer suyo el valor.
- **Realizar** a través de comportamientos relacionados con los valores.
- **Comprometerse** con el valor elegido de una forma continuada.
- **Comunicar** este aspecto implica:
  - Que la persona comunica el valor de forma experiencial, testimoniando su actitud, no como una mera información.
  - Las personas que se comunican tienen que compartir y participar en principio de la experiencia de valor que transmiten.
  - El sistema axiológico basado en la experiencia tiende a buscar su expresión mediante: escritos, organizaciones sociales, manifestaciones artísticas, slogans y anagramas.
- **Organizar** el sistema personal de valores significa situar y dar orden a cada uno de ellos.

### 1.2. Proceso de valoración en la adolescencia

Son muchos los cambios que el adolescente experimenta en todos los ámbitos de la vida. El proceso de valoración también cambia profundamente.

La dificultad que se le presenta al adolescente es escoger entre las múltiples opciones que se le ofrecen, aquellos valores con los que se identifica y puede adoptar como suyos.

Las personas que trabajen directamente con jóvenes adolescentes en la educación en valores, deben tener en cuenta los cambios que se producen en el proceso de valoración que son propios de esta edad.

La **captación** de valores es distinta que en etapas anteriores y posteriores. En esta edad no sirven las concepciones y creencias que antes se tenían; comienza una apertura al mundo exterior y la búsqueda de nuevos criterios que orienten su vida. Todo aquello que perciban desde fuera lo someterán a crítica y contrastarán con sus concepciones anteriores para ir actualizando y remodelando sus nuevos criterios. Por ello es tan importante y decisiva, a la hora de adquirir nuevos valores, la influencia del medio que le rodea.

La sociedad actual influye en el adolescente con un elevado número de estímulos no todos positivos. Los medios de comunicación social, por ejemplo, transmiten valores que determinan las conductas y marcos referenciales de las ideas de los jóvenes, que en muchas ocasiones son los únicos que poseen.

El adolescente también encuentra dificultades a la hora de **preferir** un valor por encima de otros; en realidad son tantas las alternativas que se le ofrecen a la hora de seleccionar, que a veces corre el peligro de dejarse llevar por la multitud, en lugar de reflexionar sobre lo que él realmente desea. Este problema le puede ocasionar conflictos y ansiedad.

Asimismo se debe subrayar que cuando selecciona unos valores determinados suele hacerlo de forma **radical y comprometida**, pero en muchas ocasiones no son decisiones consistentes.

Él, una vez que descubre los valores tales como la solidaridad, la igualdad o la tolerancia, trata de buscarlos en las conductas de las personas adultas que le rodean; al no encontrarlos muestra actitudes extremistas de constante crítica y rebeldía contra padres, profesores y la sociedad en general.

La **comunicación** y la expresión del adolescente también son peculiares. En cuanto a la comunicación hay que decir que siente una necesidad profunda de dialogar sobre todo con sus compañeros.

### 1.3. Principios, objetivos y características de la Educación en valores

Queremos comenzar este apartado con algunos principios que deben servir de guía para la puesta en marcha de una educación en valores y actitudes.

1. El proyecto educativo debe estar previsto tanto para la comunidad escolar como local. La fase de concienciación debe tener como finalidad proponer unos objetivos comunes a todos los implicados para reforzar el espíritu comunitario y así facilitar su consecución.

2. Establecer, entre todos, unos valores comunes o fundamentales para una convivencia armónica, que puedan servir como plataformas para la acción educativa. Esto implica la revisión de la práctica educativa para establecer qué valores se convertirían en referentes de dicha acción.

3. Programar una evaluación que no tenga que ver con cualquier posible calificación moral de los alumnos, sino con el grado de incorporación de los valores o actitudes que tratamos de fomentar como punto de reflexión para próximas acciones educativas.

Las dimensiones que se pretende trabajar a través de una educación en valores son: principios de los valores universales y la capacidad de un análisis crítico y creativo que facilite el discernimiento del adolescente ante las múltiples opciones que le ofrece la vida y el desarrollo de las habilidades interpersonales que le permitan compatibilizar, de una forma coherente, los criterios personales y el comportamiento

Desde este enfoque la educación en valores se propone los siguientes **objetivos**:

- La capacidad de crítica ante los valores vigentes.
- La reflexión racional y autónoma del educando en lo concerniente a los valores.
- La creación de formas más justas de convivencia.
- Mantener conductas coherentes con los valores que dicen apoyar.

Asimismo, toda estrategia ideada para llevar a cabo con éxito una educación en valores debe estar determinada por las siguientes **características**:

- Debe estar basada en el máximo respeto hacia el educando.
- Debe servir como base transformadora del clima del colegio y de la familia.
- Debe estar adaptada a las características psicosociales de la persona.
- Debe incidir en la capacidad de conocimiento y razonamiento para que la persona sea capaz de discernir y promover el cambio en su conducta.

Considerar el momento evolutivo que atraviesa la persona nos exige tener presente las diferencias cualitativas propias del educando en cuanto a la relación y comunicación que establece con el profesor.

En este sentido, A. Galino (1980: 26) indica: *La persona que crece va descubriendo gradualmente los valores humanos en todos sus matices. Este descubrimiento adquiere calidades más altas en la medida en que se apoya en la relación persona-persona y en la relación-realidad. Este es el ámbito insustituible de la revelación y desarrollo del valor. La acción educadora puede ayudar a identificar y descubrir lo que vale en el marco de tales relaciones. Sus protagonistas —he aquí el signo de la madurez— no sólo descubren los valores, sino que los viven, los traducen en comportamientos, en pensamientos, en acciones, en experiencias de todo tipo.*

Las técnicas o estrategias que vamos a abordar están pensadas para los jóvenes que realizan estudios de Enseñanzas Medias, que atraviesan la etapa que los distintos autores han designado como adolescencia o etapa de exploración. Como se analiza en el capítulo II de este trabajo, es un período crítico en el desarrollo de la personalidad. En este sentido veíamos cómo el adolescente se enfrentaba a la necesidad de dar respuesta a problemas relacionados con el concepto que el joven tiene de sí mismo, como, la reestructuración de la imagen corporal, de sus relaciones con sus padres, la elaboración de relaciones nuevas y más interesantes con los compañeros del mismo sexo y del sexo contrario, así como la diversificación de la capacidad intelectual de acuerdo con los intereses. Sin embargo, existe otro aspecto distinto a los mencionados, que hace referencia a la adquisición de un sentido integrado de la identidad que orienta y estructura la personalidad.

#### **1.4. Metodología de la educación en valores**

La puesta en práctica de una educación en valores exige también un cambio en los medios. Se debe buscar una metodología que se adapte al desarrollo evolutivo del alumno, favoreciendo la clarificación de valores, su ordenada jerarquización e integración personal. Una metodología que permita al educando conocerlos, identificarlos y vivirlos.

Debe suponer una metodología que no se limite a facilitar unos conocimientos concretos, sino que esté orientada a formar personas, a transmitir una cultura humana, a desarrollar actitudes de solidaridad en la convivencia y a proponer metas de perfeccionamiento personal y social.

Las bases generales de la metodología de educación en valores podrían ser las siguientes:

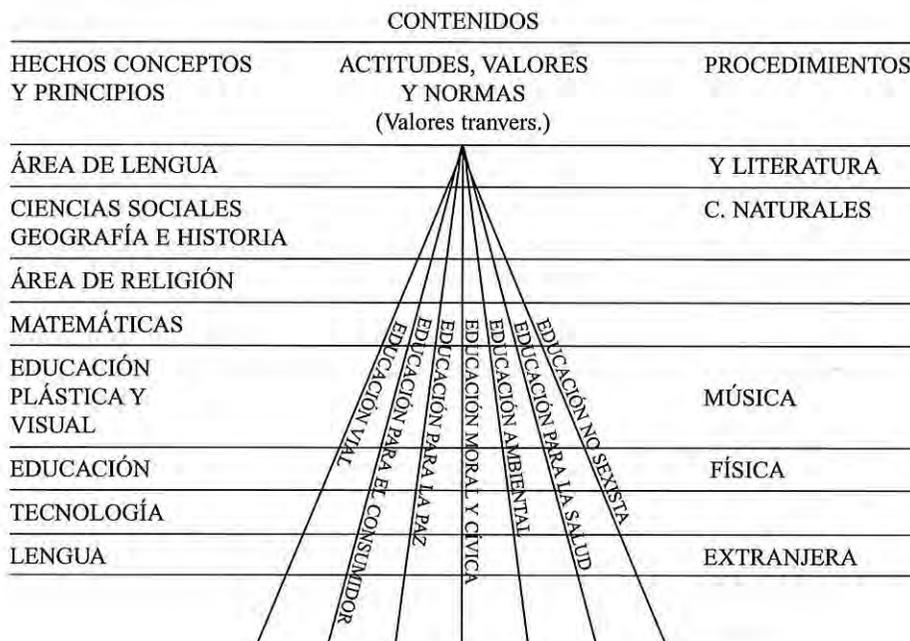
- Una metodología que propicie situaciones naturales en las que el educando se enfrente a los valores, y ponga a prueba su capacidad de discernimiento ante ellos.
- Desarrollarse en un clima sincero y dialogante que favorezca experiencias y reflexiones.

- El educador representa un papel crucial en la metodología de la educación en valores. Debe ser una persona auténtica, dinámica y sincera. En suma, poseer un comportamiento que sirva de ejemplo. Pues a los alumnos no les convence lo de «haced lo que digo, no hagáis lo que hago»; ellos son muy críticos e inflexibles a la hora de juzgar la más mínima fluctuación entre lo que se les dice que deben hacer y los comportamientos contradictorios que, a veces, perciben en los adultos.
- La participación de los alumnos debe ser activa en los aspectos de la programación que lo permitan, con el fin de promover la iniciativa en la toma de decisiones y las actitudes de responsabilidad.

**1.5. Contenidos y estrategias**

De acuerdo con la LOGSE, el Centro educativo debe trabajar unos contenidos que venían configurando el **currículum oculto**, y no son ni conceptos ni procedimientos, sino que se integran como valores, actitudes y normas en cada uno de los bloques de contenido de cada área curricular y como educaciones finales (Educación para la Paz, Educación Cívica, Educación Ambiental...) en los contenidos transversales que deben impregnar todas las áreas.

Ofrecemos a continuación un **esquema interdisciplinar para la educación en valores** (Educación Secundaria), en el que, por un lado, se ven englobados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conforman las materias objeto de estudio y, por otro, pueden contemplarse las grandes líneas que deben orientar la educación, que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas.



Atendiendo a este esquema, se entiende que los contenidos de cada materia deben estar empapados de los contenidos educativos que marcan los ejes transversales.

La formación del docente tiene que ocupar un papel primordial en todo el entramado de la educación en valores, puesto que por muchos esfuerzos que hagan, siempre proyectará su forma de pensar, sus preferencias, sus rechazos, etc. Por lo tanto, la personalidad del profesor es de vital importancia en cualquier método para este tipo de educación.

El desarrollo de una educación en valores necesita unos contenidos específicos que deberán introducirse en el sistema educativo del Centro. Éstos pueden ser de varios tipos según vayan dedicados a cumplir unos objetivos u otros. Serán de tipo actitudinal o de valor cuando se trate de desarrollar valores deseables como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, así como cuando se trate de conciliar los criterios personales con el comportamiento; pueden ser también contenidos que informen de una situación o conflicto de valores sociales; de tipo instrumental como el diálogo, para que a través de él se consideren y se aclaren conflictos surgidos en la convivencia del aula o del centro. Finalmente sería importante incluir algún contenido relacionado con la educación para la paz y los derechos humanos.

Las **estrategias** que se pueden emplear para desarrollar la educación en valores son muy variadas. Abarcan desde la discusión de dilemas morales en el sentido clásico de Kohlberg, la clarificación de valores, pasando por la comprensión y el comentario de textos, el role-playing, las técnicas de autorregulación, juegos, técnicas de debate y de diagnóstico de casos. Todas ellas adecuadas para poner en práctica en cualquier área de conocimiento (literatura, expresión plástica o matemáticas o ciencias sociales).

Las áreas temáticas en torno a las cuales giran los trabajos a realizar, deben estar determinadas por las necesidades prioritarias de cada Centro educativo. Un análisis sistemático de la realidad educativa con la que nos encontremos nos llevará a considerar qué temas son los más urgentes. Estas áreas temáticas pueden ser muy variadas, pueden hacer referencia al medio cívico cercano a los jóvenes y el conocimiento del yo, pasando por las habilidades para el diálogo, relaciones interpersonales, etc.

### 1.6. Niveles educativos objeto de intervención de la Educación en valores

De todo lo dicho se puede afirmar que el trabajo para estructurar una educación en valores debe efectuarse desde distintos niveles.

- En primer lugar debe tenerse en cuenta la **estructura del Centro**. La enseñanza aprendizaje que caracteriza la educación formal, se da dentro de un marco de relaciones entre adultos y jóvenes, quedando éstas mediatizadas por todo el conjunto de la estructura administrativa, que implica una serie de influencias, condicionamientos y controles. En definitiva, la estructura organizativa del Centro educativo genera unos modelos de conducta, unos valores y normas que deben ser analizados y adaptados a los objetivos de la Educación en valores. Pero aún más que los contenidos curriculares, son importantes los modelos de conducta que ofrecen directivos, profesores y padres.

Muchos centros tienen una **organización** poco flexible. En estos casos el proceso educativo gira en torno al profesor y las decisiones se toman a nivel de dirección. Este

tipo de organización plantea unas relaciones contrapuestas con las que implica una Educación en valores.

El marco de relaciones que ofrece el Centro educativo debe convertirse en una auténtica cultura de relaciones sociales.

Por lo tanto, es una necesidad ética de la escuela reflexionar acerca del tipo de valores y prácticas de convivencia social que fomenta. Lo que es importante realizar, en este sentido, es explicitar estos valores y cuidar que las prácticas sean congruentes con los principios de convivencia que como sociedad deseamos.

**El proyecto de Centro** debe ser objeto de revisión y adaptación. Se debe analizar la planificación y la evaluación que ofrece el Centro y dar a todo ello un enfoque que favorezca el proceso de valoración del alumnado. Este proceso de autorrevisión requiere la cooperación de directivos y profesores, que una vez debatido el tema de lo que se hace y lo que se debe hacer en relación a una Educación en valores, se determinan las líneas de acción que deben seguirse por parte de todos.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es la **relación que mantiene el Centro educativo con el contexto social** que le rodea. A veces éste forma un mundo aparte que dificulta las relaciones y vivencias de los alumnos con el espacio social exterior. Los programas dedicados a fomentar los valores humanos deben contar con las realidades sociales que le rodean y utilizarlos para fomentar la conciencia crítica, el sentido de la responsabilidad y el compromiso para mejorarla.

- También debe ser gestada por el **Equipo de Profesores y Profesionales de la Orientación** de cada Centro educativo, planificando un trabajo, en este sentido, sistemático, controlado y evaluable. Además, hay que tener muy en cuenta que cualquier cambio que afecte de forma sustancial al trabajo que realizan los profesores en el Centro, difícilmente tendrá el éxito esperado sin la colaboración, coordinación y participación de éstos.
- La **implicación de los padres** y personas que trabajen con adolescentes es de vital importancia, sobre todo los primeros, pues les servirá de orientación para la educación de sus hijos. También es importante el trabajo con los padres porque en ocasiones se pasa por alto que éstos y los profesores tienen distintas concepciones educativas e ideológicas y, por lo tanto, son motivo de enfrentamientos y de conflictos para el educando.
- Otro nivel lo constituye el enfoque que deben tener las distintas **áreas de aprendizaje**. En este sentido entendemos que unas materias se prestan más que otras para trabajar y desarrollar el proceso de valoración del educando; sin embargo, las experiencias llevadas a cabo en este sentido demuestran que las Matemáticas, Ciencias o Inglés también prestan un servicio importante en este trabajo. No podemos olvidar que desarrollar la capacidad cognitiva a través de cualquier ámbito de currículum es trabajar en la Educación en valores, ya que el desarrollo cognitivo e intelectual es importante para alcanzar niveles de juicio moral post-convencional o superiores. Todo ello encuentra su justificación si consideramos que las diferencias a nivel cognitivo pueden marcar también diferencias en el juicio moral. Por todo ello resulta imprescindible desarrollar la capacidad cognitiva.

También, y a través de las distintas áreas de conocimiento, se puede favorecer la capacidad empática y de posicionamiento de la persona dentro de las distintas pers-

pectivas sociales, así como también la capacidad de diálogo, autocontrol, espíritu crítico y creativo, relaciones interpersonales, capacidad de cambio, espíritu de superación, etc.

- Los responsables del Departamento de **Orientación** en coordinación con los profesores tutores, supone otro nivel de trabajo en la Educación en valores. La tarea a realizar por la **tutoría** es importante porque ofrece la posibilidad de captar los conflictos de valores que sufren los jóvenes a nivel individual. Las entrevistas orientadoras de estos profesionales con los alumnos y padres, junto con la relación informal con todos ellos, son aspectos que no pueden faltar en este trabajo.

Este enfoque conlleva que educandos, educadores y padres tengan objetivos comunes trabajando en todos los niveles expuestos. En definitiva, todos deben encaminar sus esfuerzos hacia unas dimensiones transversales de la actividad educativa. Este cambio en la escuela significa que en ella caben tanto las Matemáticas, Ciencias..., como las habilidades de pensamiento, espíritu crítico, relaciones interpersonales y estrategias de desarrollo valoral.

## BIBLIOGRAFÍA

- AERWIN, R. L. (1985): *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona, CEAC.
- AGUIRRE, M., y TAIBO, C. (1989): *Anuario del Centro de Investigación para la paz 1988/1989*. Madrid, CIP.
- ALCÁNTARA, J. A. (1991): *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, CEAC.
- ALTAREJOS, F. (1983): *Educación y felicidad*. Pamplona, Eunsa.
- ALTARRIBA, M., y CLARAMUNT, P. (1993): *La escuela: lugar idóneo para la Educación Moral*, en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 16-17.
- ÁLVAREZ, L. (1994): *Educación y valores*, en *Escuela Española*. 24 de febrero.
- AMADO DE MIGUEL (1992): *La Sociedad Española 1992-93*. Informe sociológico de la Universidad Complutense. Madrid, Alianza Editorial.
- (1994): *La Sociedad Española*. Informe sociológico de la Universidad Complutense. Madrid, Alianza Editorial.
- ARANA, J., y CARRASCO, J. L. (1980): *La Juventud como es*. Madrid, I.S.A.F.
- ARCONADA, A. (1993): *Los mil rostros de la solidaridad*, en *Comunidad Escolar*. 12 de mayo.
- ARNOLD, P. J. (1991): *Educación, valores, propósitos y objetivos*, en *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid, Morata.
- AUSUBEL, D. P. (1976): *Psicología educativa*. México, Trillas.
- BANDURA, A., y WALTES, R. (1978): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza Universidad.
- BARBERÁ HEREDIA, E. (1982): «La diferenciación masculino femenino. Un mito y una realidad». *Estudios de Psicología*, n.º 10, pp. 113-125.
- BARREIRO, C. (1981): *Derechos humanos*. Barcelona, Salvat.
- BELTRÁN, J., y ROIG, A. (1987): *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid, Alhambra.
- BENSON, B. (1982): *El libro de la paz*. Barcelona, Integral.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma. Escuela Española*. Madrid.
- BREZINKA, W. (1990): *¿Educación en valores?*, en *Revista de la Educación*, núm. 151, julio-septiembre.
- CAMPS, V. (1993): *Actitudes, valores y normas*, en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 16-17.

- CAPECCHI, V. (1984): *Si la diversidad es un valor*; en *Debates*, núm. 10.
- CARR, W., y KEMMINS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARRTERO, M. (1981): *La teoría de Piaget y la psicología transcultural. Infancia y aprendizaje*. Segunda Monografía sobre Piaget, pp. 187-199.
- CARRTERO, M., y otros (1985): *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid, Alianza.
- CEMBRANOS, C., y BARTOLOMÉ, M. (1981): *Estudios y experiencias sobre Educación en valores*. I.E.P.S. Madrid, Narcea, S. A. Editores.
- CORBELLA ROIG, J., y VALLS LLOBET, C. (1993): *Ante una edad difícil*. Círculo de Lectores.
- CRISTÁN GÓMEZ, D. (1987): *El educador y los valores sociales*, en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 175, enero-marzo.
- DEBESSE, M. (1967): *L'enfant et la familia*. Bulletin de Psychologia 20, pp. 1470-1474.
- DOCKENDORF, L. (1993): *Solidaridad: la construcción social de un Anhel*. Unicef. Mideplan Fosis, Santiago de Chile.
- DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- DURKHEIM, E. (1947): *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1979): Madrid, Aguilar.
- HELDER, G. H., Jr. (1979): *Historical change in life patterns and personality*. New York.
- ERIKSON, E. H. (1978): *Identity, youth and crisis*. New York, Norton.
- ESCÁMEZ, J. (1994): *El profesor y los valores*, en *Vela Mayor*: Año 1, núm. 2.
- ESCÁMEZ, J., y MARTÍNEZ, B. (1993): *Cómo se aprenden los valores y actitudes*, en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 16-17, julio-agosto.
- FEEDMAN, H. (1971): «The effects of children in the family», pp. 107-125. En A. Michel. Ed.: *Family issues of employed women in Europe and América*. London, E. B. Brill.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1989): *La sociedad española del los 90 y sus nuevos valores*. Madrid, SM.
- GARCÍA, F. (1983): *Enseñar los Derechos Humanos. Textos fundamentales*. Madrid, Zero-Zyx.
- GARCÍA HOZ, V. (1976): «Test de reacción valorativa», en *Bordón*. Tomo XXVIII, pp. 245-270.
- GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y Educación*. Madrid, Dykinson.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (1992): «Los valores de los Españoles: Comparación con Europa», en *Educación y Valores en España*. Actas del Seminario. Comisión Española de la UNESCO. Madrid, CIDE.
- GONZÁLEZ BLASCO, P., y otros (1989): *Jóvenes españoles 89*. Fundación Sta. Maria. Madrid, SM.
- HAVIGHURST, R., y TABA, H. (1972): *Carácter y personalidad del adolescente*. Madrid, Marova.
- HORROCKS JOHN, E. (1984): *Psicología de la adolescencia*. Madrid, E. Trillas.
- HORTAL, A. (1989): *Los cambios de la ética y la ética del cambio*. Cuadernos FyS. Fe y Secularidad/Sal Terrae.
- HORTAL, A. (1985): *La generación Blanda*. Cuadernos FyS. Fe y Secularidad/Sal Terrae.
- HURLOCK, E. B. (1969): *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Editorial Paidós.
- JARES, X. R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para todas las edades*. La Coruña, Nova Escola Gallega.
- JERSILD, A. T. (1973): *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Aguilar, S. A. Ediciones.
- JUDSON, S. (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerma.
- KING, A., y SCHNEIDER, B. (1991): *La primera revolución mundial*. Informe del Consejo de Europa al Club de Roma. Barcelona, Plaza y Janés Editores.
- KOHLBERG, L. (1961): «Moral y desarrollo», en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar.

- (1982): «Los estadios morales y la moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo». *Infancia y aprendizaje*, n.º 18, pp. 33-52.
- LAVELLE, L. (1959): *Traité des valeurs*. Vol. I-II. París, Presses Universitaires de France.
- (1966): *Introducción a la ontología*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970).
- LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA (1983).
- LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (1984).
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) (1990). Madrid, MEC.
- LEDERACH, J. P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona, Fontamara.
- LE SENNE, R. (1934): *Obstacle et valeur*. París, Aubier.
- MARCHESI, A. (1984): «El desarrollo moral», en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero Eds.: *Psicología evolutiva*, 2 Desarrollo cognitivo y social del niño.
- MARCHESI, A. (1984): «El conocimiento social del niño», en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero Eds.: *Psicología evolutiva*, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, Miñón.
- (1979): *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Madrid, Paraninfo.
- (1980): *Pruebas objetivas y de ensayo*. Zaragoza, Edelvives.
- (1982): *Principios de Educación contemporánea*. Madrid, Rialp.
- MARÍN IBÁÑEZ y otros (1981): *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- (1984): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación* Madrid, UNED.
- 1983): *Evaluación del rendimiento de la Enseñanza Superior a Distancia*. Madrid, UNED.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., y PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación en Animación Sociocultural*. Madrid, UNED.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1994): *Los valores*. Madrid, Dykinson.
- MARÍN GARCÍA, M. A. (1987): *Crecimiento y desarrollo de valores: un enfoque educativo*. Valencia, Prolibro.
- MARTÍNEZ CORTÉS, J. (1989): *¿Qué hacemos con los jóvenes?* Madrid-Santander: Cuadernos FyS, Fe y Secularidad/Sal Terrae.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MATILLA PINEDA, B. (1937): *Axiología o teoría de los valores*. México, Casa Unida de Publicaciones.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (1987): *Educación para la paz. Textos y Experiencias*. Dossier n.º 4. Instituto de Estudios y Formación. Cruz Roja Española. Madrid.
- MONTOYA SÁENZ, M. (1988): *Actitudes sociopolíticas de los estudiantes españoles: perspectivas pedagógicas*. Madrid, UNED.
- ORUCK, T. (1986): *Juegos y Deportes Cooperativos*. Madrid, Ed. Popular.
- ORTEGA Y GASSET (1947): Obras completas. Vol VI, en *Revista de Occidente*.
- PASCUAL, A. (1980): *El diálogo clarificador de valores en la Orientación Educativa*. Madrid, I.E.P.S.
- PATTERSON, D. H. (1970): *Orientación autodirectiva y psicoterapia. Teoría y práctica*. México, Trillas.
- PÉREZ SERRANO, G. (1981): *Los estudiantes españoles y los valores democráticos*. Madrid, M.E.C.
- PERRI, R. B. (1950): *General Theory of Value*. Cambridge, Harvard University Press.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- (1974): *The essential Piaget*. Londres, Toutiedge and Degam Paul.
- (1981): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Editorial Ariel.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1989): *Pedagogía Psicología. La educación del carácter y de la personalidad*. Madrid, Dykinson.

- RATHS, L. E., y otros (1976): *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, Uteha.
- RISIERI FRONDIZI (1974): *¿Qué son los valores?* Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ROMÁN, J. M., y PASTOR, E. (1984): *La tutoría*. Barcelona, CEAC.
- ROGERS, C. (1989): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
- RONAL INGLEHART (1991): *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SCHERLER, M. (1941): «Ética». Madrid, *Revista de Occidente*.
- TURIEL, E.; ENESCO, I., y LINAZA, J. (1982): *Cómo piensan y actúan los niños en el mundo social*. Alianza. Psicología. En prensa.
- UNESCO (1972): *L'education dans le monde. politique, legislation et administration de l'éducation*. París.
- (1977): *Declaraciones y pactos internacionales aprobados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)*. Comisión Española de Cooperación con la UNESCO. Madrid.
- (1978): *Reunion d'experts sur l'école et l'éducation morale face aux impératifs du monde contemporain*. París, UNESCO. Raport final.
- (1979): *Conferencia internacional de Educación. Recomendaciones, 1934-1979*. París.
- (1980): *Un solo mundo, voces múltiples*. México, Fondo de Cultura Económico.
- (1981): *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*. Madrid, Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO.
- (1988): *Los contenidos de la educación. Perspectivas mundiales desde ahora hasta el año 2000*. París.
- (1992): *Informe del Director General, 1990-1991*. París.
- (1980): *International Review of Education. International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft-Revue International de Pedagogie XXV*. UNESCO, Institute form Education, Hamburg and Maertinus Nijhoff, The Hague, n.º 2 (Special number, «Problems of Teaching Moral Values» in a Changing Society).
- USLAR PIETRI, A. (1982): *Valores humanos*. Madrid, Lisboa.
- VIARIOS (1981): *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid, Narcea.
- VIDAL, L. (1971): *Fundamentación de una Pedagogía de la noviolencia y la paz*. Alicante, Marfil.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós/MEC.
- ZARRAGA, J. L. (1989): *Informe juventud en España 1988*. Instituto de la Juventud, Madrid.



## JOAQUÍN COSTA: EL HOMBRE Y EL EDUCADOR

Víctor Manuel JUAN BORROY

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor tutor de la Facultad de Educación. Centro de la UNED de Calatayud

Con exposiciones, libros y conferencias hemos celebrado, quizá demasiado tímidamente, el ciento cincuenta aniversario del nacimiento de un singular aragonés: Joaquín Costa Martínez. Un hombre mitificado, manipulado, utilizado por unos y por otros para defender algunas ideas que, en muchas ocasiones, él mismo no hubiera compartido. En este caso, como en otros, nos hemos quedado con cuatro tópicos: «escuela y despensa», «el cirujano de hierro», «echar doble llave al sepulcro del Cid», etc., que enarbolamos y enarbolan cuando conviene.

Antes de abordar el pensamiento pedagógico de Joaquín Costa, núcleo central del presente trabajo, creo necesario analizar algunas coordenadas en las que se desarrolló la vida de este hombre, y para ello voy a dibujar una biografía íntima de Joaquín Costa, intentando superar una mera cronología, una simple sucesión de hechos. Para ello me basaré fundamentalmente en los estudios de dos personas que han dedicado gran parte de sus esfuerzos intelectuales a desentrañar el pensamiento de Joaquín Costa. El primero de ellos es un profesor inglés, George Cheyne, que trabajó con varios *Diarios* que Joaquín Costa comenzó, ordenó sus notas y ha prologado varios epistolarios de Costa con personalidades de la época: Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bescós, etc. El segundo es Eloy Fernández Clemente, actual decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza, que ya dedicó hace treinta años su tesis de licenciatura a Joaquín Costa y, a partir de entonces, nos ha ofrecido muchos trabajos para entender y recuperar la figura de Costa.

Para entender a Costa hemos de considerar, en primer lugar, que nació en una casa de pequeños campesinos; que nació pobre y esta circunstancia le acompañó toda su vida; que desde muy joven, prácticamente en la adolescencia, empezó a manifestarse una enfermedad progresiva que terminaría convirtiéndole en un inútil y que le acarrearía grandes sufrimientos físicos y morales. Voy a ocuparme, pues, en primer lugar, de estas dos circunstancias: la enfermedad y la pobreza que Joaquín Costa arrastró durante toda su vida y que tanto contrasta con el trabajo que fue capaz de realizar. Después me extenderé en las propuestas pedagógicas de Costa y en sus aportaciones al más fecundo movimiento pedagógico de su tiempo: la Institución Libre de Enseñanza.

### BIOGRAFÍA ÍNTIMA DE JOAQUÍN COSTA

Joaquín Costa Martínez nació el 14 de septiembre de 1846 en una pequeña alcaoba del segundo piso del número 70 de la calle Mayor, de Monzón, y murió en Graus

el 8 de febrero de 1911. Sus padres se dedicaban a la agricultura. Poseían unas pequeñas parcelas de terreno, no muy buenas, y que además distaban mucho las unas de las otras. La infancia de Costa fue un tiempo que él recordaría siempre cargado de estrecheces y dificultades. Un tiempo muy duro en el que apenas había un lugar para los afectos. La infancia, a mediados del siglo pasado, estaba lejos de ser, para la gran mayoría de los niños, un tiempo feliz. Cheyne ha caracterizado la niñez en la época de Costa destacando los trabajos que los niños debían realizar desde muy pronto. Ya a los cinco años se les encargaba alguna labor como el cuidado del ganado. Los niños no recibían grandes muestras de cariño y su sentimiento hacia los padres era predominantemente el miedo. La escuela era una extraña y esporádica aventura en sus vidas. Allí acudían breves temporadas al año y la abandonaban en cuanto había algo que hacer en el campo. Los padres más modestos creían que dándoles instrucción a sus hijos sólo conseguirían que éstos abandonaran pronto el hogar.<sup>1</sup>

Cuando Joaquín tenía seis años, la familia Costa se trasladó a Graus. Allí fue un adolescente agricultor, que lo pasó muy mal, no tanto físicamente como desde un punto de vista intelectual. No contó con el apoyo de sus padres, muy ocupados en procurar recursos para la subsistencia, ni con el consejo que pudiera brindarle un maestro. En su diario de juventud titulado *Memorias 1864-1869: En este valle de lágrimas... Huesca, Zaragoza, París, Burdeos, Barbastro*, escribió una frase que se convertiría en el lema de su vida: «Si no puedo estudiar, no quiero vivir». Ya entonces, cuando los trabajos del campo le dejaban un rato libre, leía insaciablemente. En 1868, a los 22 años, escribía en su *Diario*: «Mi afición a los libros era desmesurada. Los que podía encontrar en Graus no servían ni bastaban a llenar este deseo infinito de saber que bullía en mi alma... Es para mí un espectáculo la humanidad mía de mi infancia recostada con mi libro bajo la cepa de una viña (...) aún me parece ver mi mal genio y malhumor cuando tenía que dejar el libro para tomar alguna faena».

El horizonte del joven Costa se amplió cuando, en 1864, llegó a Huesca. Tenía 17 años y se instaló en casa de Hilarión Rubio, quien precisaba la asistencia de un criado. Pensó en Joaquín y aunque el padre se resistió a dejarlo marchar, no tardaría en presentarse en casa de este lejano pariente. Allí se sintió menospreciado y desdeñado por su extrema pobreza, hasta el punto de escribir en su *Diario* en junio de aquel año: «No podía ir descalzo y de consiguiente llevaba las botas viejas del señorito... viejas... y para lograrlas... cada vez... cuántas humillaciones, súplicas y abajamientos...».

En 1867 ganó una beca para ir a la Exposición Universal de París, donde acude para trabajar de albañil. Antes de partir hacia la capital francesa, ya se manifestaron los primeros síntomas de su grave enfermedad. Las experiencias de su viaje a París le abrieron el corazón y el cerebro a otros mundos. Vino cargado de proyectos. Pudo comprobar allí la distancia que separaba a España del resto de Europa respecto a la ciencia y al progreso.

Aunque ya se había examinado de los estudios de bachiller, no pudo obtener el título por dificultades económicas hasta 1869, cuando contaba 23 años. Comenzaba de esta manera el despertar de Costa quien nunca dejaría de ser, como él mismo se consideraba, «un labriego aragonés forrado de intelectual». En 1868, recién terminado el bachillerato, va a Madrid donde un tío suyo, mosén Salamero, le coloca de profesor en el Colegio Hispano Americano. Aquella fue una experiencia muy dura. A

Costa le gustaba la enseñanza, pero no soportaba ver cómo los niños mimados por la fortuna desperdiciaban sus oportunidades. El 5 de diciembre escribió en su *Diario*:

«... Si los alumnos supieran cuánto hondo penetran sus majaderías y malos instintos, si ellos supieran que se están preparando a escalar las alturas del Presupuesto mientras uno está trabajando por el hambre y caminando por la miseria... Ayer hice la guardia. ¡Cuánto sufrí! ¡Oh! Lo digo de verdad... sería preferible volverse salvaje en las tribus africanas que vivir de tal manera... El mejor día cometeré, sin poderlo remediar, una imprudencia: saldré del colegio emprendiendo a bofetadas a algún alumno...».

En aquel momento no estaba claro el futuro académico del joven Costa. Él quería seguir estudiando en Madrid, pero no contaba con los suficientes recursos económicos. Llegó incluso a considerar, mostrándose tan ingenuo como otras veces, la posibilidad de ingresar en un convento para dedicarse al estudio. El 2 de abril de 1870 dirigió una carta al abad de los Benedictinos en Solesmes (Francia), pidiéndole informes sobre los conventos en los que se estudiaran

«las ciencias y la agricultura (...) Yo deseo ingresar y profesar en su monasterio de Vd., o en cualquier otro que reúna las mismas condiciones en cuanto a estudio y meditación; además deseo marchar de España la semana próxima, cosa que me urge mucho. Pero antes de partir quisiera, para ir de seguro, saber cuáles son las condiciones principales de su monasterio, por ejemplo su régimen, si se necesita algún título o grado académico para ingresar, si hay que tomar órdenes sagradas.

(...) Se lo pide un corazón roto por la desgracia y mil veces engañado por los hombres y los acontecimientos...».<sup>2</sup>

Por fin, aquel año de 1870 partiría a Madrid para iniciar una carrera universitaria vertiginosa: en 1872 se licenció en Derecho; en 1873, en Filosofía y Letras; en 1874, se doctoró en Derecho Civil y Canónico, y, para terminar, en 1875, se doctoró en Filosofía y Letras.

## LA POBREZA Y LA ENFERMEDAD

Su vida de estudiante también estuvo llena de zozobras. Además de no poder contribuir con su trabajo a mejorar la economía familiar, necesitaba el apoyo económico de sus padres. Le consumían la pasión por saber y más las tremendas ganas de conocer. Escribía artículos, presentaba sus trabajos a algunos concursos o hacía traducciones que le permitían seguir viviendo:

«Sufro la obsesión de las deudas y de los enojos. El sastre me pide dinero que le debo por ropa ya gastada. Carecía de botas, no podía mudarme de camisa, hacía un frío horrible y no tenía camisetas ni chaleco, ni calcetines, ni brasero; estudiaba con el ánimo de concluir Leyes en junio, y no podía estudiar, pensando en que necesitaba cuarenta duros y no había de poder encontrarlos; tenía grandes proyectos y me veía oscuro y sin esperanza de un rayo de luz...».

En 1874 sigue quejándose con amargura: «No tengo luz, ni espacio, ni silencio, sino todo lo contrario. He tenido que trabajar de noche y dormir de día, y aún así el trabajo ha cundido poco, y he estado enfermo, y he sufrido moralmente de un modo horrible... ¡Cuánto trabajo para edificar un solo peldaño de la escala infinita!».

Y a fines de aquel mismo año:

«... estoy agotado y ahogado y no sé por dónde dirigirme para sacar con qué pagar el mes que entra. Es una desesperación. Las botas agujereadas, el chaleco, pantalón y gabán es una vergüenza, no tengo real y medio para cortarme el pelo, ni dos cuartos para un sello de guerra,

ni tres reales para papel sellado, ni dos cuartos para sobres e hilo, y debo sobres, papel, reales, etc., etc. He vuelto a una de las peores situaciones».

Y poco después: «Estoy en cueros; no tengo pantalón para salir de casa. Giner estuvo malo, y para ir a verle tuve que ponerme uno que hasta para casa había desechado por roto... le falta trasero y no tengo calzoncillos».<sup>3</sup>

A mediados de 1891 le escribía a Francisco Giner de los Ríos: «... lo poquísimo que puedo escribir ha de ser por dinero contante: motivo casi entero es ahora limpiarme de deudas mías y de mi padre (casi todas mías también), para lo cual necesito de dos a tres años».<sup>4</sup>

La iconografía nos ha legado una imagen de Joaquín Costa muchas veces idealizada. Resulta un ejercicio interesante contrastar los pocos retratos y fotografías que se conservan de Costa (muy remiso a dejarse fotografiar), con la interpretación que han hecho los artistas de su imagen.<sup>5</sup> Sabemos que aquel hombre al que llamarían el León de Graus, «era de talla mediana, entre 1,60 y 1,70, según estiman los que le conocieron. Su pecho era ancho y abultado (...) su abdomen era enorme (Giner insistía en que trabajase menos y cuidase su obesidad), y sus piernas más bien cortas con pies exageradamente pequeños, «como de mujer china».<sup>6</sup> Su voz era, sin duda, uno de sus mayores dones.

Para entender a Joaquín Costa hay que considerar la enfermedad que desde su juventud le acompañó durante toda la vida. En la madurez padeció, además, una diabetes que complicó extraordinariamente su frágil salud. Escribir y realizar lo que hizo en tales circunstancias exigía no sólo un gran talento y fe en la propia capacidad, sino también mucho coraje. Desde la adolescencia sufrió los estragos de una distrofia muscular progresiva. Ya se libró por este motivo de quintas en 1867, el año que había viajado a París, donde visitó a un ortopédico. La distrofia muscular progresiva, caracterizada por una disminución gradual de la fuerza muscular, era una enfermedad de la que se sabía muy poco en aquellos tiempos. Esta incapacidad muscular produce el adelgazamiento y degeneración de la masa muscular y, finalmente, la atrofia. Costa se supo enfermo desde los 22 años. Entre sus notas, Cheyne recogió una muy esclarecedora que revela una capacidad de observación casi clínica y su rebelión ante una enfermedad que pronto supo reconocer como irreversible y progresiva:

«... un brazo, el derecho precisamente, me falta en una gran parte, sus servicios son incompletos. ¡Infame atrofia! Los músculos del lado derecho no se ligan a la escápula, están faltos de inervación, yacen en una atonía desesperante. Sus movimientos son pesados y violentos, y no puedo levantarlo a casi ninguna altura como el izquierdo. Descubrirme la cabeza para saludar, no puedo hacerlo si no con la mano izquierda. Para llevar la comida a la boca, tengo que apoyar el brazo sobre la mesa (lo cual no puede hacerse en una mesa de etiqueta), y aun así sufro. Para peinarme me veo confundido. Para escribir o dibujar, como no tengo libre los movimientos sino a contar desde la muñeca, y no los del brazo, me veo en un apuro indecible. Hasta en la misma cama, donde parece que debiera dejarme sosegado, me persigue con más furia si cabe este maldito fantasma nacido para mi tormento (...) ¡Maldito mil veces el aire que me conserva el aliento!...».<sup>7</sup>

Quizá como consecuencia de tanto sufrimiento, piensa, desde muy joven, en la muerte y habla de ella como una liberación. En su *Diario* escribió en 1872, a los 26 años:

«Anteayer me escribió mi padre, desesperado como no le he visto nunca, y con razón; se ha muerto Juan de 10 años, el único hijo que podía ayudarle a trabajar de entre cuantos ha tenido,

el que tan buenos servicios le hacía ya y que tan bien le venía ahora que es viejo; ha muerto rabiando, abrasado por la viruela. Lo he sentido infinito por mi padre, pero no por él, porque no sé qué me sucede, que cuando muere uno, y más si es pequeño, me alegro y le envidio».<sup>8</sup>

En las cartas que cruzó con Giner de los Ríos hay abundantes referencias a su enfermedad. En agosto de 1885, Costa confesaba a su amigo —quizá el único que tuvo— que se sentía mermado y estafado por la vida. Costa se consumía en su desgracia. «Ya sabe que estoy cojo de la pierna, del brazo y de la cabeza ¡que sólo tengo 3/4 de cabeza!».<sup>9</sup> Esta enfermedad era un lastre demasiado pesado que terminó por desesperar en muchas ocasiones a este aragonés: «Sólo volvería quizá a Madrid —le escribía a Giner en 1887— con una condición: que me curase del todo, recobrando la capacidad de trabajar que tienen los demás y que no he tenido yo».

En la primavera de 1902, Giner le animaba a trabajar para conseguir una cátedra de Derecho Consuetudinario, y Costa confesaba:

«No me atrevo: estoy escarmentado. Aceptaría y me habría engañado la voluntad: no podría cumplir, atado a mi parálisis general, desesperado de tanta esclavitud, de no tener en años una hora para descansar de verdad, etc.; solté la carga de la notaría para marcharme a un rincón del Pirineo, aun con las manos lavadas, para medio morirme de hambre (...) Estoy más que abatido, acabado.

En fin, yo me lo pierdo; y no digo más porque no me pueden entender. Tengo una fisiología distinta de la de Ustedes, y con ello un tiempo y unos medios muy diferentes. Me he resignado hace tiempo a vivir fuera de la comunión de los que han tenido fisiología y psicología y economía acomodadas al medio y pueden hablar el lenguaje de su planeta y moverse con él».<sup>10</sup>

Por aquellas fechas, Joaquín Costa era un hombre cansado y decepcionado. Prácticamente ya se habían entregado: «Mil gracias por haberse preocupado de mi sistema neuro-tal. Tiene V. toda la gracia del mundo. Y el sistema tiene todo lo que necesita: treinta años de medicación, desde el curandero de Berbegal, hasta Charcot; la serie entera. Dos veranos fui a París, por excitación de V. las dos veces. Está ya ensayado todo. ¡Basta ya!».<sup>11</sup>

Aunque convivir y aceptar esta enfermedad no fue fácil para un hombre obsesionado con el trabajo: «El calor de Huesca no puedo resistirlo. El de Madrid a condición sólo de trabajar por la noche, y no moverme y estar desnudo de día. Aun el calor de Graus me asfixia y atropella».<sup>12</sup>

Aunque Giner era un hombre que daba una gran importancia a la estética, y consideró el tipo de gentelman inglés como un modelo a imitar, Costa le advertía:

«Véngase cuando pueda, y diga que lo tengo citado para que le dejen pasar. Siempre que se resigne V. a no encontrarme vestido; sacrificio inmenso para un tan rabioso anticursi como V. Tengo que trabajar, y no puedo si la ropa, cuello, etc. me roban la mitad de la poca atención que les queda a mis nervios. Por eso no recibo ni estoy en Madrid —para poder trabajar; para no tener que vestirme, sino las pocas que voy a Madrid por alguna urgencia».<sup>13</sup>

En julio de 1903, Francisco Giner quería que Costa se retirase una temporada en Suiza bajo los cuidados del doctor Fraenkel: «Si usted pudiese combatir con éxito la obesidad y regularizar sus horas y trabajo... Pero, al menos, ese tiempo que pase V. allá, refrescará el espíritu fuera de estas miserias y de la exasperación continua que producen, y vivirá sereno y ordenado siquiera 2 ó 3 semanas!».<sup>14</sup>

En la penúltima carta que Joaquín Costa escribió a Manuel Bescós, el 15 de julio de 1910, le decía con letra cansada y temblorosa: «Querido Bescós: He resistido, me

he rebelado, pero ya hoy decididamente me doy. ¿Para qué luchar más? Mi última crisis ha venido rabiando a terminar de inutilizarme. No se me ha quedado ni una chispa de potencia para el trabajo: se me dobla el cuerpo y tengo que recogerlo a cada momento, con un esfuerzo doloroso».<sup>15</sup>

Durante los últimos años de su vida necesitaba que dos o tres personas lo llevaran de un lado a otro e incluso llegó a «escribir por mano ajena». Todas estas limitaciones agriarían el carácter de Costa que se desesperaba considerando la cantidad de cosas que quería hacer y las pocas facilidades que encontraba para ello.

### EL EDUCADOR DE UN PUEBLO

Al interpretar a Costa es difícil concluir si nos encontramos ante un jurista, un historiador o un antropólogo. Fuera de toda duda está su condición de educador, porque Costa trató de educar a un país, mediante sus artículos, conferencias, libros, su proyección en la sociedad, etc. Hoy no es posible ser un calígrafo. Joaquín Costa lo fue en el contexto decimonónico. Escribió sobre temas muy variados entre los que podemos contar: Derecho, Historia, Notariado, Geografía, Colonialismo, agricultura, irrigación, folklore, dialectología, política y, por supuesto, sobre educación.<sup>16</sup>

El Costa educador se forjó en Graus, en aquellos años que —por su dureza— pasaban tan despacio. Allí fue tomando conciencia de su capacidad intelectual y, al mismo tiempo, del abandono y de la falta de horizontes que la vida rural y campesina le imponían. Sus padres, y esto se repetía en la mayoría de las familias, no estaban preparados para orientarle, ni para valorar lo que una adecuada educación podía representar para un niño. Costa fue consciente de esta realidad y, desde este momento, la necesidad de educar a los padres y de formar adecuadamente al profesorado serán dos aspiraciones que presidirán sus proyectos educativos. Costa lamentó no haber contado con un maestro capaz de animarle y ayudarle. En este sentido en 1868 escribía:

«Qué lástima que mi inteligencia no haya sido dirigida convenientemente de principio... de qué me servían las humildes lecciones de la escuela primaria regida por la palmeta, concurrida hasta los 15 ó 16 años. Me asombro al considerar lo que hubiera yo podido aprender desde los 10 a los 22 años si me hubieran dirigido (...) Leía yo libros, o mejor dicho, librachos o libretes, eso cuando tenía la dicha de hallarlos, que no siempre la tenía, y buscaba en su fondo alguna cosa que satisficiera el instinto de mi deseo, las necesidades de mi espíritu...».<sup>17</sup>

Como ya sabemos, de 1863 a 1867 Joaquín Costa se instala en Huesca donde va, según su *Diario*, «a mendigar». Tiene que trabajar para ganarse la comida. Durante este tiempo le encomiendan en el Instituto, siendo alumno de Bachillerato, la enseñanza del primer curso de Latín y Castellano, así como los principios y ejercicios de Aritmética; también sustituyó al profesor titular de dibujo cuando éste enfermó.

Junto a otros compañeros fundó, en 1866, el Ateneo Oscense. En su primer discurso, Joaquín Costa habló del valor de la educación. Ya defendió, antes de conocer a Francisco Giner de los Ríos y a Manuel Bartolomé Cossío, la conveniencia de unir a los obreros de la inteligencia y a los del trabajo. En esta ocasión ya hacía propuestas educativas, intuitivas, puesto que todavía no había tenido tiempo de realizar estudios sistemáticos de pedagogía, y defendió la formación integral del ser humano; la educación permanente y la educación de la mujer. En cuanto a las propuestas didácticas, podemos destacar la utilización práctica del medio como elemento educativo (Costa

se detenía en la utilidad de las colmenas, la cría de animales, el huerto escolar...); la creación en los pueblos de museos, de gabinetes de Historia Natural; la publicación de un periódico escolar, etc. Estas ideas chocaban frontalmente con la utilización de catecismos, recitados de memoria, horas y horas de tediosa copia, prácticas habituales y muchas veces exclusivas de la escuela de la época.

En 1867 mandó desde París un artículo a *El Espíritu Católico* (Huesca), en el que defendía la labor que podían desarrollar los sacerdotes en los pueblos, encargándose de la enseñanza de adultos, de la agricultura técnica, del establecimiento de medios que mejoraran la condición física y moral de los individuos. En 1869, en un artículo publicado en *La Voz del Magisterio* (Huesca), volverá a defender que el maestro y el sacerdote eran las dos palancas del progreso. Ambos debían colaborar para establecer Bancos o cajas de economía, enseñar el trabajo y la previsión. Recomendaba crear en cada pueblo un pequeño museo, que se completaría sin mucho esfuerzo con cosas de armarios y desvanes. También defendió las excursiones, como procedimiento para adquirir conocimientos que tuvieran en ver con la realidad. Además, se debían celebrar conferencias semanales para adultos sobre moral, educación, higiene y economía doméstica; concluía defendiendo la necesidad de establecer Misiones populares (que no serían realidad hasta 1932).

Los días 11 y 13 de septiembre de 1869 se examinó en Huesca para obtener el título de maestro. Lo hizo por libre. No había asistido a las clases.<sup>18</sup> Antes y después de ser maestro, Costa pensó mucho sobre pedagogía. Puede decirse que se fue formando un cuerpo de ideas derivadas las más de ellas de su propia experiencia. Unas ideas que más tarde matizaría y desarrollaría en profundidad.

En 1868 escribió *Ideas apuntadas en la Exposición Universal de 1867 para España y para Huesca*, y tres años más tarde, en 1871, *Ensayo y Fomento de la Educación popular*, que presentó a un concurso de la Sociedad Matritense de Amigos del País, para responder al tema «Método de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras». Proponía educar, en primer lugar, a los padres. Cuando éstos supieran leer, no dejarían que sus hijos fueran analfabetos. Insistía nuevamente en la idea de las Misiones Pedagógicas. ¿Por qué no hemos avanzado?, se preguntaba Costa la primera vez que se asomó al extranjero. Por la educación, respondía inmediatamente. Solicitaba sueldos dignos para los maestros; preparación superior del profesorado de todos los niveles; renovación metodológica; aumento de presupuestos para la educación...

## JOAQUÍN COSTA Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Entre las experiencias más determinantes en la vida de Costa tenemos que destacar su relación con la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y, concretamente, con Francisco Giner de los Ríos. En 1875, el ministro de turno, el marqués de Orovia, dictó una circular que conculcaba la libertad de cátedra. Giner, y con él otros catedráticos de Universidad, protestaron públicamente. Entonces fueron separados de sus cátedras y algunos de ellos desterrados. Costa había iniciado su carrera universitaria, pero tras cuatro meses y veinte días, renunció al título de profesor supernumerario en la Universidad de Madrid, por solidaridad con Giner.

Al año siguiente, en 1876, Francisco Giner de los Ríos fundó la ILE, pretendiendo ofrecer una alternativa a la Universidad oficial. Costa estaba a su lado. Formaba parte de la Junta Facultativa de la ILE que fue, como han considerado muchos investigadores, el más fructífero empeño desde el punto de vista educativo del último siglo en nuestro país. Esta afirmación puede sostenerse si se considera no sólo la nómina de personalidades del mundo intelectual y político que se educaron en este centro, sino su influencia en la esfera oficial. Baste pensar en la creación del Museo Pedagógico, la Junta para Ampliación de Estudios, el Instituto Escuela y la Residencia de Estudiantes... A pesar de esta importante proyección de la Institución fundada por Francisco Giner de los Ríos, Cheyne ha escrito que el pensamiento pedagógico de Costa, «eminente práctico y urgente, influyó, enriqueciéndola, en la Pedagogía de Giner».<sup>19</sup>

La relación de Joaquín Costa con Giner de los Ríos trascendió el plano meramente intelectual o profesional. El 11 de enero de 1878 Costa dirigió una carta a Giner solicitando un consejo personal: «V. que posee el don de consejo, y que es acaso mi único amigo, habrá de tomarse el trabajo de asistirme con sus luces en un asunto delicado que sólo con V. y con otra persona distante también de aquí puedo consultar». Costa tenía treinta y dos años. Se había enamorado y estaba perdiendo al amor más importante de su vida. Se estaba fraguando su mayor desengaño amoroso. En esta carta, descarnada, escrita más con el corazón que con la cabeza, se nos muestra un Joaquín Costa humano, profundamente herido. Se había enamorado de Concepción Casas, y su padre, un médico conservador de Huesca, se oponía a esta relación. Le acusaban de hacer propaganda de la ILE, donde se daban enseñanzas contrarias a la doctrina católica. «¡Estoy solo!» —exclamaba Costa—. Tras una serie de consideraciones sobre el verdadero amor, Giner le recomendará una norma de conducta no siempre fácil de seguir: «Los hombres deben guardar para la intimidad sus penas y dolores; en público, morir si es preciso, con la sonrisa en los labios, con gracia y sin sensiblería».<sup>20</sup>

En 1880, Joaquín Costa volvió a Madrid para integrarse en la ILE, donde enseñó Historia y se encargó de dirigir el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Participó, representando a la ILE, en el Congreso Pedagógico de 1882. Allí, en una intervención improvisada, sustituyendo a Rafael Torres Campos, Costa defendió la necesaria transformación de la escuela: «La escuela se mantiene sobre el mismo pie, conserva la misma organización que venía teniendo desde los días de Quintiliano, (...) hay que ir a la secularización total, absoluta, de la antigua escuela..., que todo el territorio debe ser escuela mientras no pueda serlo todo el planeta».<sup>21</sup>

En 1883 ya no formaba parte de la plantilla de la ILE. Los profesores tenían otros medios de vida, una cómoda situación económica, muy alejada de la realidad de Costa. A pesar de este distanciamiento, Francisco Giner de los Ríos le pidió siempre opinión sobre temas educativos.

Cuando terminaba el siglo, Costa se aventuró a participar en la vida pública y con él se hizo ya imposible hablar de política sin tener presente un modelo de escuela, sin atender a las necesidades educativas de los ciudadanos. En 1899 escribió:

«La mitad del problema español está en la escuela... El problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación

profunda de la educación nacional en todos sus grados. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela, no es precisamente hombres "que sepan leer y escribir": lo que necesita son hombres; y el formarlos requiere formar tanto el cuerpo como el espíritu, y tanto más que el entendimiento, la voluntad. Necesita: la conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter; ... la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los medios socráticos-intuitivos, la compenetración con la sociedad...; tal debe ser... el objetivo de la escuela nueva...».<sup>22</sup>

Según Joaquín Costa, la escuela debía abrirse a la sociedad. Cinco años antes de su muerte, Costa escribió un bello texto para el discurso de clausura de la Asamblea Municipal Republicana titulado «Los siete criterios de gobierno» y que Eloy Fernández Clemente ha considerado como el testamento pedagógico de Costa:

«Renovar hasta la raíz las instituciones docentes, orientándolas conforme a los dictados de la pedagogía moderna, poniendo el alma entera en la escuela de niños y sacrificándole la mayor parte del presupuesto nacional, (...) ya que la redención de España está en ella o no está en ninguna parte; mejorar el personal de maestros existentes (...); elevar la condición social del maestro (...) Hacer desaparecer en pocos años el analfabetismo y las deficiencias de la educación actual (...) Prender fuego a la vieja Universidad, fábrica de licenciados y proletarios de levita, y edificar sobre sus cimientos la Facultad moderna, cultivadora seria de la ciencia, despertadora de las energías individuales, promotora de las invenciones. Fundar colegios españoles en los principales centros científicos americanos y europeos, (...) para estudiantes y de catedráticos españoles, inspectores de primera enseñanza, físicos y químicos, mecánicos, ingenieros, marinos, constructores navales, mineros, hacendistas, clérigos, juristas, agrónomos, médicos, filólogos, militares..., a fin de que dos o tres centenares de ellos todos los años vayan a estudiar y saturarse de ambiente europeo y lo difundan luego por España en cátedras, escuelas, libros y periódicos, en fábricas, campos, talleres, laboratorios y oficinas, y contribuyan luego a su mejora e incremento».<sup>23</sup>

Las relaciones de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos no estuvieron exentas de problemas derivados de la delicada situación personal y económica de Costa, que no tenía nada en común con la de Giner. El punto de máxima tensión se produjo cuando, en 1897, Costa escribió una agria carta a Giner de los Ríos en la que, tras expresar todas las circunstancias que le separaban de los hombres de la ILE, anunciaba su propósito de romper las relaciones que mantenían:

«Hoy, a los 51 años de edad, no me queda el poder de aguante que antes tenía para las genialidades de V. ni con la proximidad del fin tengo derecho como quizá antes a sufrirlas. El tiempo y la atención que dedicara a oír y sufrir sus agresiones (...) sería un poquito de pan menos en la ración de mi padre, de mi hermana que tampoco come carne: con real y medio.

5º En conclusión, he decidido irrevocablemente que acabemos de suspender nuestras relaciones, quedando en situación de extraños. Usted se habrá quitado un trapo rojo de delante y yo tendré menos intranquilos los nervios unos cuantos minutos que son unos cuantos céntimos más para pan!

Si volviera a nacer, no seguiría el camino que he seguido. Para ser un pedagogo completo, práctico, ha tenido V. el inconveniente de encasillarse temprano en el presupuesto de la nación, que le ha incapacitado para saber (no con la cabeza, no con la experiencia ajena (...), sino con la experiencia propia (...)) lo que son 20.000 o 24.000 reales, lo que es tener que ponerse la mesa con las propias manos todos los días en España y hoy. Le ha incapacitado para saber intuitivamente (...) que la vida es más compleja de lo que parece a la simple vista, que no es una línea recta ni un plano corrido (...) Eso le ha incapacitado para dar al elemento económico el primer lugar, para ver en él, y no en pedagogías abstractas, ni en la conciencia del deber y demás filosofías de sobre-

mesa, la condición primordial para una vida sana y honrada (...) Si el juez tuviera que quedarse sin almorzar o dejar sin almuerzo a su hijo, no condenaría a un año de prisión al pobre peón sin trabajo que hurtó un panecillo para acallar el llanto de su hijuelo hambriento».<sup>24</sup>

La influencia de Joaquín Costa en Giner resulta evidente. Costa era más realista que Giner quien, en principio, planteó la ILE como alternativa a la Universidad. Después se dio cuenta de que había que empezar más abajo: había que atender la escuela primaria, la segunda enseñanza, las escuelas populares, clases nocturnas, conferencias semanales... Esta influencia de Costa en los hombres de la ILE la puso de manifiesto el propio Fernando de los Ríos en 1932 cuando, siendo ministro de Instrucción Pública, asistió al homenaje que Zaragoza tributaba al polígrafo aragonés y, en aquella ocasión, manifestó «... fuiste, Costa, el emisario de nuestro espíritu».<sup>25</sup>

### ¿FRACASÓ JOAQUÍN COSTA?

En 1930, Ciges Aparicio publicó su *Joaquín Costa, el gran fracasado*. ¿Responde de este título a la realidad? Es cierto que la vida le trató duramente: le negaron la Cátedra en la Universidad; no consiguió la notaría en Graus, que le hubiera dado tranquilidad en los últimos años. En 1883 nació Antígone Pilar Costa, fruto de la relación con Isabel Palacín, viuda de Teodoro Vergnes, protector del joven Costa. No se casaron y sólo convivieron unos años en Barcelona. Antígone no acudió a Graus a acompañar a su padre en el lecho de muerte. Su participación en política también le acarreó no pocos disgustos. Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, Cheyne ha escrito que al estudiar la vida de Costa «no veía yo al prohombre, al tribuno, al patriarca, al León de Graus; veía tan sólo a un hombre, sólo a un joven sin más recursos que su inteligencia, a un enfermo sin esperanzas, a un hombre asediado por el ansia de saber, a un ser humano que quería esposa y familia, a un profesor con ganas de profesar, a un erudito y patriota».<sup>26</sup>

Está claro que le acompañó la polémica y que no pasó nunca desapercibido. Quienes le trataron dicen que era inflexible, grosero, soberbio y carente de realismo. Según otros, era la esencia de la cortesía, solícito con los niños, amigo leal y ejemplo de rectitud personal e intelectual.

\* \* \*

Celebraciones como este ciento cincuenta aniversario deberían servirnos para plantearnos algunas cuestiones que nos llevaran más allá de la simple hagiografía de un personaje. Este no es un ejercicio fácil en unos tiempos tan necesitados de mitos. De cualquier forma, Joaquín Costa sigue planteándonos hoy, desde un punto de vista educativo, grandes interrogantes. Es el suyo un pensamiento pedagógico vigente. En un tiempo de urgencias no siempre bien entendidas, con la vista y el corazón puestos en la quimera de Maastricht, quizá la solución no esté en ahorrar, en eliminar gastos, sino, paradójicamente, en gastar a manos llenas en educación, como ya reclamaba Cossío, en formación del profesorado, en edificios docentes, en bibliotecas, en estancias de profesores y estudiantes en el extranjero. Hoy sigue siendo urgente que ningún talento se oculte y se pierda. Nuestras escuelas —desde las aulas de Educación Infantil a la Universidad— tienen que abrirse a la sociedad porque la vida tiene que

entrar a raudales en las instituciones docentes para que no sean «invernaderos donde vegeten los estudiantes como plantas aisladas». Es necesario formar superiormente al profesorado de todos los grados incrementar los intercambios y las relaciones con centros científicos del extranjero. Tenemos una Universidad en la que todavía sorprenden iniciativas que no convierten a los estudiantes en simples amanuenses sometidos al exclusivismo del libro de texto; es necesario mejorar los procedimientos de evaluación para superar la trivialización del conocimiento —dividido no ya en asignaturas, sino en «parciales» y exámenes que representan, simplemente, un obstáculo a superar—. Necesitamos recuperar la ilusión del profesorado y la confianza de la sociedad en la educación. No basta volver los ojos a la escuela para hacerla responsable, como si más causas no hubiera, de problemas que, como la violencia juvenil, padecemos. Hoy sigue siendo preciso poner a los niños y a los jóvenes en contacto con todo lo que posee y ha atesorado la Humanidad a lo largo de la historia. Hoy sigue existiendo un manifiesto divorcio entre lo que los jóvenes viven fuera de las aulas y lo que pueden encontrar en ellas. En este tiempo de recortes, y de urgencias poco justificables, puede merecer mucho la pena recuperar el discurso de un aragonés que creía en la escuela como «áncora de salvación».

A pesar de tantas limitaciones físicas, económicas y sociales, Joaquín Costa realizó un trabajo ingente. Si algo hubiéramos de destacar de la personalidad de Costa, podríamos mencionar la honestidad, su enorme capacidad de trabajo y su compromiso —más allá de intereses personales— con aquellas causas que consideró justas. Ojalá a nosotros nos ocurriera que, considerando su ejemplo, nos entraran unas irresistibles ganas de trabajar.

## NOTAS

1. CHEYNE, George J. G.: *Joaquín Costa, el gran desconocido. Esbozo biográfico*. Barcelona, Ariel, 1972, p. 30.

2. Esta cita del *Diario* de Costa y las dos anteriores las tomo de Cheyne, George J. G.: *Joaquín Costa, el gran desconocido. Esbozo biográfico...*, op. cit., pp. 36, 55 y 60.

3. Cit. en FERNÁNDEZ CLEMENTE, Eloy: *Estudios sobre Joaquín Costa*. Zaragoza, Prensas universitarias. Universidad de Zaragoza, 1989, pp. 23, 24 y 25.

4. CHEYNE, George J. G.: *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*. Zaragoza, Guara Editorial, 1983, p. 100.

5. Para ello puede consultarse el catálogo de la exposición «La imagen de Joaquín Costa». HERNÁNDEZ LATAS, José Antonio (comisario): *La imagen de Joaquín Costa*. Huesca, Suelves, 1996.

6. CHEYNE, George J. G.: *Joaquín Costa, el gran desconocido. Esbozo biográfico...*, op. cit., pp. 165-166.

7. CHEYNE, George J. G.: «Enfermedad y muerte de J. Costa y la tragicomedia de su entierro en Zaragoza», en GIL NOVALES, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*. Huesca, Fundación Costa, 1992, pp. 109-110.

8. Cit. en CHEYNE, George J. G.: «Enfermedad y muerte de J. Costa y la tragicomedia de su entierro en Zaragoza», en Gil Novales, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época...*, op. cit., p. 112.

9. CHEYNE, George J. G.: *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*..., op. cit., p. 56.
10. Ídem, p. 164 (29.3.1902).
11. Ídem, p. 166 (1.5.1902).
12. CHEYNE, George J. G.: *Confidencias políticas y personales: Epistolario Joaquín Costa-Manuel Bescós (1899-1910)*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1979, p. 84 (29.5.1902).
13. CHEYNE, George J. G.: *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*..., op. cit., p. 174 (9.3.1903).
14. Ídem., p. 176.
15. CHEYNE, George J. G.: «Enfermedad y muerte de J. Costa y la tragicomedia de su entierro en Zaragoza», en GIL NOVALES, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*..., op. cit., p. 189.
16. CHEYNE, George J. G.: «El hombre», en VVAA: *¿Por qué fue importante Costa? Cuadernos Altoaragoneses de trabajo*, N.º 7. Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1987, pp. 3-6. La frecuente presencia de Joaquín Costa en la prensa para impulsar múltiples iniciativas, para defender sus puntos de vista, para hostigar a sus detractores la ha analizado recientemente Rafael Bardají en BARDAJÍ PÉREZ, Rafael: *Costa y la prensa. Una turbulenta y apasionada relación*. Zaragoza, Ibercaja, 1996.
17. CHEYNE, George J. G.: «Joaquín Costa y la educación», en GIL NOVALES, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*..., op. cit., p. 128.
18. MEDRANO MIR, Gloria: «El Educador», en VVAA: *¿Por qué fue importante Costa?...*, op. cit., pp. 6-7.
19. CHEYNE, George J. G.: «Joaquín Costa y la educación», en GIL NOVALES, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*..., op. cit., p. 135.
20. CHEYNE, George J. G.: *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*..., op. cit., pp. 30-35.
21. Además de en las Actas del Congreso, las aportaciones de Joaquín Costa también pueden consultarse en PUIG CAMPILLO, Antonio: *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*. Valencia, Prometeo, 1911, pp. 27-63.
22. CHEYNE, George J. G.: «Joaquín Costa y la educación», en GIL NOVALES, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*..., op. cit., 1992, p. 139.
23. Cít. en FERNÁNDEZ CLEMENTE, Eloy: *Estudios sobre Joaquín Costa*..., op. cit., pp. 95-96.
24. CHEYNE, George J. G.: *El don del consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*..., op. cit., pp. 123-124.
25. *Heraldo de Aragón*, 9 de febrero de 1932.
26. CHEYNE, George J. G.: «Aspectos biográficos y bibliográficos de J. Costa», en GIL NOVALES, Alberto (ed.): *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*..., op. cit., p. 87.



## MAESTROS ARAGONESES PENSIONADOS POR LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS

Víctor Manuel JUAN BORROY

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor tutor de la Facultad de Educación. Centro de la UNED de Calatayud

Los españoles estrenaban el siglo XX sumidos en el clima de pesimismo que se extendió tras la pérdida de las últimas posesiones en Ultramar. Era la nuestra una sociedad mayoritariamente rural y con un altísimo porcentaje de analfabetos entre la población. Algunos políticos e intelectuales demandaron de la escuela un esfuerzo para transformar esta situación. Muchos vieron en la escuela el único camino para superar el atraso español frente a los países de nuestro entorno.

Ya en los primeros años de nuestro siglo comenzaban a llegar a España las influencias del movimiento higienista y de la Escuela Nueva; también empezaban a conocerse los primeros resultados de la psicología experimental que terminarían con una concepción de la Pedagogía como una disciplina simplemente especulativa. El primer elemento para transformar la realidad de las escuelas y de la enseñanza era el maestro, cuya formación recibió muchísimas críticas desde que se fundaron las primeras Escuelas Normales. Para mejorar esta preparación se creó la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932) en la que se formaron los futuros inspectores y profesores de las Escuelas Normales. No existían estudios pedagógicos de rango universitario, si bien Manuel Bartolomé Cossío ya había inaugurado en el curso 1904-1905 sus lecciones en la Cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid.

Un grupo de intelectuales, apoyados en la voluntad de algunos políticos, todos ellos muy próximos a la Institución Libre de Enseñanza, hicieron posible las estancias del profesorado español en el extranjero, desde que en 1907 se creó la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), hecho que «señala el momento de plenitud ascendente de la influencia institucionista en la esfera oficial».<sup>1</sup> Los objetivos que perseguía esta institución eran dos: por una parte, formar rigurosamente al profesorado para reformar la educación y, por otra, fomentar la cultura española enviando al extranjero a los mejores universitarios. Los viajes al extranjero fueron considerados por quienes tuvieron responsabilidad en la formación del profesorado, como uno de los recursos más importantes para conseguir una mayor calidad en la formación del magisterio. Con estas salidas no se pretendía copiar lo que se estaba haciendo en el extranjero, sino despertar inquietudes nuevas entre el profesorado español: «Y ese es, o pudiera ser, el resultado principal que debiera buscarse en los viajes por el extranjero, especialmente en lo que a enseñanza primaria se refiere: considerar las experiencias de otros países, no para imitarlas, sino para hallar sugerencias y dedu-

cir lo que, dada nuestra modalidad sea aquí razonable, pasando por encima tanteos y ensayos».<sup>2</sup>

En el presente trabajo analizaremos la influencia que las salidas al extranjero ejercieron en la forma de entender la escuela por parte de algunos maestros aragoneses que fueron becados para hacer estudios de Pedagogía por la JAE: Pedro Arnal Cavero, Mariano Nuviala Falcón,<sup>3</sup> José María Fuertes Boira, Arturo Sanmartín,<sup>4</sup> Vicente Campo, Ricardo Mancho Alastruey, Máximo Cajal Sarasa,<sup>5</sup> Virgilio Hueso y Miguel Allué Salvador.<sup>6</sup>

Pedro Arnal Cavero y Vicente Campo Palacio fueron dos de los diez maestros que tomaron parte en el primer viaje colectivo al extranjero, que se desarrolló durante los meses de junio, julio y agosto de 1911, bajo la dirección del inspector Luis Álvarez Santullano. Estos maestros se reunieron en Madrid donde asistieron a un breve cursillo de preparación de la salida en el Museo de Arte y en el Museo Pedagógico Nacional. En la valoración global que hacían de la pensión, consideraban muy positivo el resultado del curso celebrado en Madrid que habría de servirles para orientar el sentido de las visitas a algunos centros e instituciones en el extranjero, destacando la participación de Manuel Bartolomé Cossío: «La preparación recibida, antes de salir de España, con las lecciones del Sr. Cossío en los Museos de Madrid, sirvió, aparte de su eficacia educativa, para orientarnos en las colecciones del extranjero y encontrar en ellas las obras de arte universal».<sup>7</sup>

En el itinerario de estos maestros figuraban ciudades como Burdeos, París, Lovaina, La Hulpe, donde visitaron una escuela rural y una colonia escolar; Hastière, Charleroi, Ostende, Brujas, Gante, Bruselas (allí asistieron al Congreso de Paidología celebrado los días 15, 16, 17 y 18 de agosto de 1911). En estas ciudades visitaron Escuelas Normales, museos de arte, escuelas primarias, escuelas para anormales, colonias escolares, laboratorios, centros científicos, museos escolares, etc. Varias personalidades con responsabilidad en las administraciones de los diferentes países visitados les recibieron y les dieron conferencias. También hombres de ciencia, como el propio Ovidio Decroly, compartió alguna sesión de trabajo con el grupo de maestros españoles. Estos maestros se reunieron con Rafael Altamira, director general de Enseñanza Primaria, en Bruselas.<sup>8</sup>

A su regreso, los pensionados elaboraron un diario colectivo del viaje, que redactaron por turno, y cada uno de ellos preparó una monografía sobre algunos de los aspectos que más le habían interesado del viaje. Así, el oscense Vicente Campo Palacio presentó un trabajo, esencialmente descriptivo, sobre *Edificios, mobiliario y material de enseñanza*.<sup>9</sup> La monografía de Pedro Arnal Cavero versaba sobre *Trabajos manuales en algunas escuelas de Francia y Bélgica* en la que destacaba la importancia que se otorgaba a los trabajos manuales en la educación integral del niño. Para Arnal los trabajos manuales tenían un valor más allá de la simple ejercitación de destrezas: «Solemos formar en España un concepto restrictivo de lo que deben ser los trabajos y ocupaciones manuales (...) el fin que se proponen con ello es el de observación, juicio, discernimiento, investigación, adiestramiento y utilidad personal y social».<sup>10</sup> Arnal Cavero recogía en esta monografía los puntos que más le impresionaron de la conferencia que pronunció M. Devogel a los pensionados:

«No tenemos programas ni métodos fijos; sólo atendemos a la necesidad social. No quiero que sepan los muchachos de nuestra escuela ni un teorema de Aritmética si no tiene aplicación, pero quiero, en cambio, que hagan muchos ejercicios de complicado cálculo mental.

Hemos suprimido de la Geometría por lo menos las tres cuartas partes de los teoremas corrientes, por no hallar en ellos algo que nos sirviera a nuestro fin. No hablamos del amoníaco sin hacer hielo, ni de la sosa sin ir a una fábrica de jabón, ni del hierro si no estamos en la fragua manejándolo y reduciéndolo a nuestra obediencia».<sup>11</sup>

En 1912 Pedro Arnal publicó en la revista profesional zaragozana *La Escuela Española* una serie de artículos en los que, bajo el título genérico de «Apuntes de un viaje», relataba las impresiones de su salida al extranjero: comentaba cómo estaba organizada la formación profesional en Francia; la impresión que le causó el grandioso grupo escolar de la calle *Renilly* de París que acogía a niños desde los tres hasta los dieciocho o diecinueve años; destacaba el caso de los talleres de fabricación de muebles en los que se daba a los muchachos, a partir de los catorce años, una sólida formación profesional que les permitía, al dejar la escuela, obtener trabajos muy bien pagados: «Francamente, yo no he visto en nuestra nación muebles más bonitos y mejores, pero téngase en cuenta que no sólo hacen lo valioso, delicado y elegante, sino que se dedican igualmente a construir los de uso corriente, sólidos y económicos». Pedro Arnal hacía referencia a otras dos escuelas de París, la de *Industria del Libros* y la del *Latón y Hierro*, que por falta de tiempo —dice— no pudo visitar, pero de las que le aseguraron que funcionaban con la misma calidad.

También analizó el sentido de los trabajos manuales en Bélgica y en Francia. Pedro Arnal denunciaba que en España se tenía un concepto erróneo de lo que eran y debían ser los trabajos y ocupaciones manuales:

«En las Normales y algunos libros también enseñan a hacer pajaritas de papel, desarrollos de poliedros, sillitas de cartón y jaulas para grillos. En Bélgica mejor que en Francia, entienden bien qué deben ser las ocupaciones manuales (...) Abrir y cerrar una puerta, fijar un clavo, vestirse, atarse las cintas del calzado, hacer un lazo de corbata, llenar una maleta, tajar un lapicero, hacer un paquete, subir una persiana, adornar una habitación, forrar un libro, hacer un croquis o un dibujo cualquiera, disponer una escalera para alcanzar un objeto, todo, en fin, para cuya ejecución sea preciso sacar las manos de los bolsillos».

Los trabajos manuales no lo eran en sentido estricto, escribía Arnal, sino más bien eran ocupaciones manuales que proporcionan distracción y solaz. Sin embargo, en la escuela de la calle *Commandant Arnould* visitó una escuela «con verdaderos talleres de carpintería y herrería (...) Hacen instrumentos, herramientas necesarios para artes y oficios, para adornos de muebles, cerrajas muy complicadas (...) A todos los visitantes nos han regalado un objeto hecho por los alumnos, a la salida de esta clase nos detenemos en el patio, bajo un árbol, y presenciemos unos ejercicios gimnásticos, algo militaristas, una lección de solfeo y canto acompañado con armonium y los golpes de martillos al chocar con los yunques y el chirrido de limas, sierras y cepillos: Un himno al trabajo».

Digno de elogio encontró el tratamiento y el tipo de educación que recibían los niños anormales en las escuelas de París, como la que estaba instalada en la *rue Mongolfier*. Según Arnal, algunos de ellos padecían tales limitaciones que en España estarían «arrinconados en sus casas, en centros benéficos, en manicomios o en el cementerio. Sólo con tanta solicitud y cariño y esplendidez por parte del Estado, del

Municipio, de ḿdicos y de maestros pueden vivir y a ún ser útiles a la sociedad». <sup>12</sup> Además de estos artículos, Arnal recibió la invitación del delegado regio, José Gascón y Marín, para pronunciar tres conferencias en la Universidad de Zaragoza. A la última de ellas asistió Antonio Mompeón Motos, gerente de *Heraldo de Aragón*, quien invitó al joven maestro a publicar en *Heraldo de Aragón* los detalles más destacables de su experiencia como pensionado. <sup>13</sup>

Estas innovaciones sintonizaban con el sentir de la mayor parte de los maestros. En general, podemos considerar que el joven magisterio de la ciudad había asumido plenamente que la escuela debía iniciar otro rumbo. Pedro Arnal recordaba en la memoria que presentó a la Junta local en junio de 1913 los trabajos realizados por los niños que estaban a su cargo en el tercer grado de la escuela de Santa Marta. Cada alumno resumió en varios cuadernos lo que entendía de las explicaciones del maestro y esos cuadernos se convirtieron en un diario de clase, procedimiento que Arnal reconocía haber importado de Bélgica; además de los ejercicios sobre todas las asignaturas que establecía la legislación, este maestro propuso a sus alumnos ejercicios de ambidextrismo, lecciones ocasionales, resúmenes de lecturas, descripciones de excursiones, conferencias y paseos. En trabajos manuales los niños hicieron con cartulina estudios comparativos de asuntos de aritmética, geometría y geografía; dibujos diversos, planos, mapas, sólidos geométricos, construcción de cajitas; fabricaron con madera varios trabajos de marquetería, objetos de uso doméstico y de empleo en artes y oficios. Pedro Arnal quedó impresionado, como ya hemos señalado, del tratamiento que le daban a los trabajos manuales en las escuelas que visitó durante su viaje por Europa y puede apreciarse claramente en esta memoria su voluntad de hacer algo similar en la escuela de la plaza de Santa Marta, de Zaragoza.

Continuando con esta inclinación a dar a la enseñanza un enfoque eminentemente práctico, en la clase de este maestro se abrieron aquel curso libros de comercio que, con otros documentos como facturas, pagarés, letras de cambio y giro, recibos, etc., sirvieron para iniciar a los niños en prácticas de contabilidad y cálculo mercantil. Pedro Arnal continuaba la enumeración de actividades:

«Se ha ido ampliando el pequeño museo escolar con más objetos y productos; se han mostrado tarifas de aduanas, la manera de franquear correspondencia, de girar dinero, de facturar mercancías, de viajar con billetes especiales; se han llenado varios albums con postales y recortes de curiosidades y cosas instructivas, se han hecho sencillos análisis de tierras, prácticas de injertos, mapas en relieve con arcilla, sobres para cartas, montar timbres, obtener hidrógeno y oxígeno, se han cultivado plantas (remolacha, trigo, cebada, garbanzos, alubias, etc. y muchas flores)». <sup>14</sup>

Todavía añadía Arnal Caveró que tres alumnos habían adquirido conocimientos y prácticas de dactilografía, solfeo y canto, fotografía... «y algo más que hemos hecho y que no recordamos por el momento». Esta larga enumeración de actividades constituye una prueba fehaciente de cómo la escuela iniciaba su lenta transformación en todos los frentes, tanto desde el punto de vista metodológico como en los contenidos y aún en los fines de la institución. A pesar de todas las actividades anteriores, Arnal manifestaba que lo más importante de cuanto se hacía en la escuela no podía mostrarse en una exposición escolar ni en una memoria de fin de curso.

Según Teresa Marín Eced, Arnal Caveró solicitó en varias ocasiones una beca a la JAE para ampliar estudios en el extranjero, alegando como mérito el haber goza-

do de la condición de pensionado bajo la dirección de Santullano. Justificaba su petición afirmando que «esta circunstancia me permite conocer instituciones, orientaciones generales en determinadas ramas de la enseñanza primaria, escuelas, maestros, etc., y creo poder aprovechar esa base para estudios de más especialización, de interés y de adaptación a nuestra cultura y a nuestras escuelas». Santullano lo recomendó a la Junta para que «en beneficio de la educación española» se le concediera otra pensión.<sup>15</sup>

En 1952, cuarenta años después de realizar su viaje al extranjero, recordaba las facilidades que encontró en el delegado regio, José Gascón y Marín, para realizar su viaje por Europa:

«Era Delegado Regio de Primera enseñanza de nuestra ciudad don José Gascón y Marín, señor ilustrísimo con vista ya a “excelencia”. Hacía pocos meses había tomado posesión de una escuela de Zaragoza un maestro de pocas chichas; era un espíritu inquieto (ahora a esos tipos les llaman “chinchos”), y tal vez por eso tuviesen concordancias espirituales, afecto y trato el jefe Catedrático y el subalterno desconocido. El superior influyó cerca del director general, don Rafael Altamira, y el maestro de la ciudad fue pensionado, entonces la primera vez, por el Estado, para ir al extranjero».<sup>16</sup>

En otro trabajo reconocía y valoraba la importancia que para la transformación de la escuela tuvieron aquellas salidas. Sobre la introducción de los cuadernos escolares, *cahiers de devoirs*, sostenía:

«Dos causas contribuyeron a que los cuadernos escolares se generalizasen en la nación (...): Una causa fue la razón topográfica de nuestra vecindad con Francia (...) nosotros hemos sido, casi siempre, importadores de la pedagogía francesa. La segunda causa (...) fue la consecuencia de los viajes al extranjero, para visitar y conocer las escuelas de Francia, Bélgica, Suiza, Alemania... realizados desde el año 1910 en adelante por grupos de maestros pensionados por el Estado español. De esas naciones pudimos traer modas y modos, orientaciones y quimeras, hechos y prácticas nuevas... para ensayos e iniciaciones que cristalizaron felizmente algunas y fracasaron otras al hallar en nuestras escuelas terreno abonado o suelo estéril.

Aquella renovación pedagógica, que aceptó gustosa el espíritu juvenil del magisterio nacional, necesitaba una vía rectora, un encauzamiento, un espoleo o un freno, una sabia orientación que apartase el riesgo de amaneramientos, de rutinas, de individualismos desconcertantes y de anarquías tumbonas».

Arnal Cavero no era partidario de la copia de procedimientos del extranjero por el simple hecho de resultar una novedad. Era necesario ajustar y adaptar lo que se estaba haciendo en el extranjero a la propia idiosincrasia de maestros y escolares españoles.<sup>17</sup>

En 1912, otro grupo de maestros, del que formaban parte algunos aragoneses, realizaron una nueva salida al extranjero. En esta ocasión, recogiendo la experiencia del año anterior, el cursillo de preparación fue mucho más exigente, tanto por las materias objeto de estudio como por los trabajos que los futuros pensionados debieron realizar en Madrid, y por el tiempo que se dedicó a preparar el viaje. Estos maestros, alojados en la Residencia de Estudiantes, realizaron un curso de cinco semanas en el que se desarrollaron cuatro bloques de contenidos:

1. Clases y ejercicios de lectura y conversación francesa.
2. Lecciones encaminadas a orientar e informar brevemente sobre los siguientes extremos:
  - a) Problemas generales de educación y metodología.

- b) Metodología especial de las diferentes ciencias.
  - c) Lecciones de historia, organizaci3n y bibliograf'a pedag3gicas que hayan de visitarse; de cuestiones capitales de cultura general referentes a los mismos pa'ises.
3. Un sistema de lecturas y trabajos personal de cada maestro.
  4. Al comenzar el curso hubo un examen de franc3s con car3cter eliminatorio.

En principio, la direcci3n de este viaje iban a asumirla Aniceto Sela, profesor de la Universidad de Oviedo, y Natalio Utray, inspector de Primera Enseñanza de Ponferrada. Finalmente fue Luis ́lvarez Santullano quien dirigi3 el grupo. En este segundo viaje iban a participar tres maestros aragoneses: Jos3 Mar'ia Fuertes Boira, maestro de la escuela de la plaza de Santa Marta, de Zaragoza; Joaqu'ın Palacio Garc'ia y Jos3 Galisteo Sotos, de Lec'ıfena. Finalmente, Joaqu'ın Palacio —auxiliar de las escuelas de Zaragoza— no realiz3 el viaje, aunque s'ı que complet3 todo el curso de preparaci3n en el que impartieron clases los m3s prestigiosos profesores de la Universidad y los pedagogos de m3s renombre nacional: Ortega y Gasset, Hern3ndez Pacheco, Manuel Bartolom3 Coss'ıo,<sup>18</sup> Altamira, Barn3s, Rubio, Do Rego, Rufino Blanco, etc. Todos los pensionados elaboraron un trabajo individual durante su estancia en Madrid. Los maestros aragoneses presentaron las siguientes monograf'ias: Jos3 Mar'ia Fuertes Boira desarroll3 *Influjo de Comenio en la Pedagog'ia. Brev'ısimas consideraciones sobre la Did3ctica magna de Juan Am3s Comenio, precedida de una concisa biograf'ia del autor*; Jos3 Galisteo: *Estudio del libro La Psychologie de l'enfant par Bernard P3rez*; Joaqu'ın Palacio: *Indice resumen de las obras L'education de l'homme par Frederic Froebel y Discours a la nation allemande par Fichte*.<sup>19</sup>

Concluida la preparaci3n, el grupo se reuni3 en Par'ıs el d'ıa 4 de noviembre y de all'ı part'ıo a Bruselas y despu3s a Suiza. Por fin, el d'ıa 21 de diciembre se disolvi3 en Lyon.

Veamos c3mo influy3 en la forma de trabajar de Jos3 Mar'ia Fuertes Boira, compa'fiero de Pedro Arnal Caverio en las escuelas instaladas en la plaza de Santa Marta de Zaragoza, su visita a las escuelas europeas. En la memoria que present3 a la Junta local de Primera Enseñanza comenzaba declarando que aquel mismo curso escolar (1912-1913) hab'ıa disfrutado una pensi3n para estudiar la organizaci3n de las escuelas en Francia, B3lgica y Suiza visitando much'ısimas escuelas y recogiendo gran cantidad de notas y observaciones. Adem3s adquiri3 programas, leyes, reglamentos, etc., todos ellos relacionados con la primera enseñanza, pero se ve'ıa en la imposibilidad de implantar todas estas reformas —que, confiesa, de buen grado implantar'ıa—, por carecer de los elementos necesarios que con tanta abundancia contaban en los pa'ises que hab'ıa visitado: «Sin embargo, 3vido siempre de traer algo nuevo e interesante adquiri3 en Bruselas un *Radioptican*, magnifico aparato para proyectar cuerpos opacos, aparato desconocido hasta entonces en Francia y muy poco extendido a'ın en B3lgica y Suiza». Mar'ın Eced sostiene que posiblemente ser'ıa uno de los primeros proyectores que se utilizaron en Espa'ña. Jos3 Mar'ia Fuertes Boira elabor3 una memoria titulada *Organizaci3n de Escuelas. Cinemat3grafo y proyecciones*, en la que repasaba las aplicaciones de esta novedosa tecnolog'ia: «Con este aparato, uno de los primeros importados en Espa'ña, y la numerosa colecci3n de postales en negro y color, representando vistas de numerosas poblaciones, retratos de hombres c3lebres, reproducci3n de obras famos'ısimas de pintura, escultura,

arquitectura, etc., más muchas láminas de ciencias físicas y naturales, y los asuntos de actualidad publicados en nuestras revistas, se han dado buen número de sesiones, una cada semana, próximamente, habiendo producido excelente resultado esta clase de enseñanza tan útil como agradable y muy extendida y recomendada por disposiciones oficiales y por los buenos pedagogos». Este aparato le resultó tan útil para las lecciones de Geografía, Industria y Comercio que creía que pronto se generalizaría su utilización en todas las escuelas. José María Fuertes Boira cumplió la promesa que le hacía en una carta a Santullano, director del viaje colectivo del que formó parte este maestro: «pienso implantar enseguida en mi escuela (...) las lecciones con proyecciones a cuyo efecto he adquirido en las distintas poblaciones visitadas multitud de vistas de monumentos, puentes, ríos (...) sobre todo voy a emplear un aparato novísimo, muy poco conocido hasta la fecha, relativamente económico y que sirve para proyectar tarjetas postales, toda clase de dibujos, grabados, medallas, monedas y demás».<sup>20</sup>

Volviendo a la memoria que José María Fuertes Boira presentó en junio de 1913, merece la pena destacarse que este maestro comenzaba transcribiendo unos párrafos de la memoria que había presentado el año anterior:

«Se han suprimido en absoluto los libros de texto, excepción hecha de los de lectura y catecismo, y por consiguiente ha quedado desterrada por completo toda enseñanza rutinaria y memoriosa (sic), estableciéndose en cambio la racional que es la única educativa (...) El continuo dialogar con los alumnos, la presentación de multitud de ejemplos prácticos referentes a las materias objeto de enseñanza han sido los trabajos escolares realizados, trabajos que no dejan huella más que en el alma del niño, por eso se ha dicho por eminentes pedagogos que el mejor trabajo escolar es el niño mismo».<sup>21</sup>

Todos los conocimientos fueron adquiridos, según su maestro, racionalmente por los niños de la escuela de la plaza de Santa Marta, desterrando la memoria mecánica. Esta declaración de principios que hemos encontrado en otras memorias de esta segunda década es sobradamente significativa de las intenciones que guiaban a los maestros, aunque haya que tomarlas con precauciones, ya que si consideramos las deficientes condiciones que reunían las escuelas es difícil pensar que los maestros pudieran hacer realidad estas aspiraciones. En el caso de Zaragoza, dos maestros de la escuela de Santa Marta estudiaron la organización de las escuelas de Francia, Bélgica y Suiza y, por el contenido de las memorias que presentaron a la Junta local de primera enseñanza en el curso 1912-1913, podemos deducir que importaron algunos procedimientos metodológicos nuevos que intentaron llevar a la práctica en su escuela.

## VALORACIÓN FINAL

A pesar del estímulo que suponían los viajes al extranjero, muy pocos docentes se beneficiaron directamente de ellos. Los maestros fueron víctimas de las condiciones de trabajo a las que estaban sometidos. Conscientes de la realidad en la que desempeñaban su trabajo, no entendieron que las propuestas formuladas por teóricos de reconocido prestigio, o que los resultados obtenidos en el extranjero, pudieran llevarse a la práctica en las escuelas aragonesas. Esta desconfianza les llevó a juzgar con dureza, en algunas ocasiones, iniciativas como las de la Institución Libre de Enseñanza, la

Residencia de Estudiantes, el Instituto Escuela o la JAE. Estas reticencias ya venían de antiguo. Eugenio Otero sostiene que los resultados del Congreso Nacional Pedagógico de 1882 perjudicaron la imagen de la Institución Libre de Enseñanza ante el profesorado público. La fuerte tensión que rodeó las ponencias de los hombres de la Institución fue tal que Francisco Giner de los Ríos hizo su segunda y última intervención en público. A partir de este momento la I.L.E. evitaría los foros multitudinarios.<sup>22</sup>

Muchos maestros consideraban que los centros inspirados y sostenidos por la Institución Libre de Enseñanza eran centros modélicos en los que se invertía mucho dinero, frente a la escasez de medios que disponían la mayoría de las escuelas. Por esta razón, algunos de ellos se mostraron contrarios a las obras y a los planteamientos de dicha Institución. Como ejemplo podemos considerar el caso de Teodoro Causí quien, en 1912, sostenía que no se podía formar una aristocracia del magisterio, desatendiendo las escuelas que no reunían ninguna condición, «escuelas imaginarias, cavernas de la pedagogía»:

«... se multiplican inconscientemente las pensiones para estudios en el extranjero, y se niegan unas míseras pesetas para la implantación de esas novedades que los pensionados traen de fuera; se mantiene lo superfluo de una legión de pensionistas, y no se puede acometer en el patrio suelo la empresa de la graduación escolar, base de una pedagogía posible, humana, útil y regeneradora; se crea el lujo de una necia y vana aristocracia del Magisterio, llamada a desaparecer y a fracasar, como todas las aristocracias, y se olvida el servicio que a la nación presta la plebe de la clase, el elemento más sano, más joven en espíritu, más activo y más práctico».<sup>23</sup>

El también maestro Antonio Bendicho, compartiendo la tesis de *El Debate*, creía que éstos eran gastos prescindibles, al menos mientras no se mejorasen las condiciones de la mayoría de las escuelas.<sup>24</sup> No todos los maestros pensaban de esta manera. Pedro Arnal Caverro mostró su disconformidad con la propuesta de una asociación del magisterio gallega que tomó el acuerdo de solicitar al Ministerio que se suprimieran de los presupuestos generales del Estado las partidas destinadas a la JAE: «Nosotros que sentimos una devoción casi idólatra por Ramón y Cajal, Cossío, Castillejo, Barnés, Santullano, etc. Recomendamos a quienes toman tan pintorescos acuerdos lean los Anales de la JAE y otras publicaciones suyas».<sup>25</sup>

En resumen, podemos considerar que las oportunidades que la JAE propició para la reforma de la enseñanza fueron decisivas para la modernización de los planteamientos educativos de un reducidísimo grupo de maestros aragoneses que pudieron salir al extranjero. Es cierto que a su vuelta no encontraban las condiciones más adecuadas para desarrollar un trabajo similar al que habían conocido durante sus viajes, pero hemos de reconocer, y en el caso de los maestros aragoneses es una evidencia constatable, que ejercieron un influencia en la forma de entender la escuela, el aprendizaje y todos los asuntos relacionados con la enseñanza, en los lugares en los que trabajaban. Como ha señalado Teresa Marín Eced, además de la gran influencia que los becarios en Pedagogía ejercieron a través de la publicación de libros y de artículos en la prensa pedagógica, cabe hablar de una influencia difusa, «forjadora de un estado de opinión hacia la nueva pedagogía, hacia la reforma educativa, hacia Europa» y aunque muchos de aquellos maestros e inspectores no publicaron nada, trajeron consigo una serie de ideas que difundirían en sus lugares de trabajo, en las conversaciones con los colegas, en reuniones y cursillos, etc.<sup>26</sup>

## NOTAS

1. PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1986, 2.<sup>a</sup> edición, p. 295.

2. *Excursiones pedagógicas al extranjero: memoria correspondiente a los grupos de maestros organizados en los años 1911 y 1912*. Madrid, Tip. de Fortanet, 1913. Separata de Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e investigaciones científicas; t. 12, p. 11.

3. Durante el curso 1912-1913 permaneció en el extranjero el señor Nuviola (sic) recorriendo diversos centros, escuelas, asilos, hospicios, hospitales y asociaciones diversas. Todas ellas, instituciones protectoras de ciegos. En París asistió a las clases de Psicología experimental en el Colegio de Francia. En Italia, Suiza, Bélgica y Holanda visitó y estudió la organización de las principales instituciones para la educación de anormales. Le interesó especialmente el funcionamiento de los «Sanatorios Marítimos» por su cargo de subdirector de los de Oza y Pedrosa. No todo fue aprender en el extranjero. También el señor Nuviola, por su preparación y su práctica, tenía algo que decir en los centros a los que asistió. Por ello, en la «Asociación Valentín Haüy» dio una conferencia sobre la enseñanza de los ciegos en España que se publicó en la revista de dicha asociación». Véase MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España. (Becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*. Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991, pp. 251-252. Según esta autora, de la abundante comunicación con la JAE se desprende que Mariano Nuviola visitó, entre otros, los siguientes centros: la Escuela de Braille, las Escuelas de las Hermanas de S. Pablo y de los Hermanos de San Juan de Dios, el Hospicio de los Trescientos, las Instituciones protectoras de ciegos de Chilly, Mazarín, Ergenteuil y Marsella, todos ellos en Francia. En Italia, escuelas y colegios de Génova, Florencia, Roma, Bolonia y Milán (...) en Suiza las escuelas de Lausana, Ginebra, Iverdon, Leysin, Berna, Zurich, San Galo y Basilea. En Bélgica, los centros para sordomudos y ciegos de Bruselas, Amberes, Gante, Brujas y Ostende, y en Holanda, los de Amsterdam.

4. Arturo Sanmartín había nacido en Cedrillas (Teruel) en 1898. Por dos veces solicitó una pensión en el extranjero (1925 y 1926), siendo maestro de la escuela graduada de Calatayud, pero no lo consiguió hasta 1934, cuando ya era inspector en Palencia. Véase MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España...*, op. cit., pp. 320-321.

5. «Desde 1919, siendo maestro de Primera Enseñanza en Graus, provincia de Huesca, pidió una beca en casi todas las convocatorias. Al final, en 1924, la Junta le concedió formar parte de un grupo de maestros. No consta en su expediente ni el tiempo que permaneció en el extranjero, ni bajo qué director de expedición realizó el viaje. Lo normal sería que visitara Francia, Suiza y/o Bélgica. El director fue Antonio Ballesteros Usano (...) el director era quien tenía la obligación de relacionarse con la JAE, de ahí que de este becado no se conserve en el archivo más que su ficha personal como maestro de Mequinenza (Zaragoza) y de Graus (Huesca), y en ella, 21 de octubre de 1924, una referencia "se expide oficio de haber sido becado en grupo". Véase MARÍN ECED, María Teresa: *Innovadores de la educación en España. (Becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*..., op. cit., p. 364. Máximo Cajal Sarasa fue el principal impulsor de la construcción de las escuelas de Mequinenza (Zaragoza), siendo maestro de esta localidad. Concluyó sus estudios de Derecho y se estableció como abogado en Madrid, donde abrió un despacho en la calle Preciados. Esta noticia, considerada como el triunfo de un maestro, se publicó en *El Magisterio de Aragón*, 31 de marzo de 1927, N.º 214.

6. MARÍN ECED, Teresa: *La Renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados de pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990, p. 166. Marín Eced señala que siete profesores de la Comunidad Autónoma aragonesa fueron becados por la JAE, lo que representa un 2,3 % del número total de pensionados a nivel nacional, y que seis de ellos procedían de Zaragoza, cabecera del Distrito Universitario. Otros aragoneses, como Virgilio Hueso Moreno, salieron en viaje de estudios al extranjero, aunque no ejercían su profesión en Aragón.

7. *Excursiones pedagógicas al extranjero: memoria correspondiente a los grupos de maestros organizados en los años 1911 y 1912...*, op. cit., p. 9.

8. Ídem, pp. 18-21, en donde se ofrece un detallado índice del viaje.

9. Ídem, pp. 362-378.

10. MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España. (Becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*..., op. cit., p. 379.

11. ARNAL CAVERO, Pedro: «Trabajos manuales en algunas escuelas de Francia y Bélgica», en *Anales de la JAE*, p. 390.

12. ARNAL CAVERO, Pedro: «Apuntes de un viaje: Ecole Bouille du meuble», *La Escuela Española (LEE, en adelante)*, 20 de febrero de 1912, n.º 97; «Apuntes de un viaje: Trabajos y ocupaciones manuales. Idea general», *LEE*, 12 de diciembre de 1912, n.º 87; «Apuntes de un viaje: Francia: Trabajos manuales en Burdeos», *LEE*, 2 de enero de 1912, n.º 90, y «Apuntes de un viaje: Escuela Superior "Arago"», *LEE*, 23 de enero de 1912, n.º 93; «Apuntes de un viaje: En las escuelas de París». *LEE*, 16 de enero de 1912, n.º 92.

13. ARNAL CAVERO, Pedro: «Una escuela de aprendizaje y talleres para estropiés en Bélgica», *Heraldo de Aragón (HA, en adelante)*, 4 de mayo de 1912; «Una escuela para pescadores», *HA*, 11 de mayo de 1912; «Escuelas para hijos de feriantes», *HA*, 4 de junio de 1912. A Pedro Arnal Caveró le he dedicado una reciente investigación, subvencionada por el Centro de Estudios del Somontano de Barbastro, que espero pronto será publicada.

14. ARNAL CAVERO, Pedro: Memoria del curso de 1912 a 1913, Santa Marta, tercer grado, p. 6, Archivo Municipal de Zaragoza, Armario 110, leg. 3, Caja 2456.

15. MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España...*, op. cit., p. 362.

16. ARNAL CAVERO, Pedro: *Del ambiente y de la vida*. Zaragoza, *Heraldo de Aragón*, 1952, p. 71. De este periodo, la hija de Pedro Arnal, Pilar Arnal Arambillet, puso a nuestra disposición en una entrevista que tuvo lugar en Bilbao en la primavera de 1993, unas postales que intercambiaron algunos pensionados (Sidonio Pintado, Vicente Campo, el propio Arnal Caveró, etc). En ellas hablaban, de la soledad del destino, de Luis Santullano, del punto en el que se encontraban respecto a la elaboración de la memoria, de planes de futuro...

17. ARNAL CAVERO, Pedro: «Pedagogía activa. Lo que se hace bien, lo que se hace mal, y lo que no se hace ni mal ni bien», *Estudios Pedagógicos* (16). Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1953, pp. 36-37.

18. OTERO URTANZA, Eugenio: *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994, p. 264. Eugenio Otero ha señalado que la participación de Cossío en la organización y selección de los pensionados era directísima. Respecto a Luis A. Santullano este autor sostiene que «era uno de los grandes discípulos de Cossío y tal vez el que mejor entendió, desde una dimensión afectiva, su pensamiento reformista». Fue «su hombre en la Junta para organizar los viajes colectivos».

19. *Excursiones pedagógicas al extranjero: memoria correspondiente a los grupos de maestros organizados en los años 1911 y 1912*, op. cit., pp. 184-187.

20. Cit. en MARÍN ECED, Teresa: *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados de pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudio...*, op. cit., p. 369.

21. Memoria presentada por José María Fuertes Boira a la Junta local de Primera Enseñanza de Zaragoza. Curso 1912-1913, A.M.Z., Armario 110, leg. 3, Caja 2456.

22. OTERO URTANZA, Eugenio M.: *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador...*, op. cit., p. 129.

23. CAUSÍ, Teodoro: *Por los fueros de nuestra dignidad. Maestros, a defenderse*. Zaragoza, Tipográfica de G. Casañal, 1912, pp. 7-8.

24. BENDICHO, Antonio: «Gastos prescindibles», *La Asociación*, 12 de noviembre de 1915, n.º 149.

25. ARNAL CAVERO, Pedro: «Irredentos», *El Magisterio de Aragón*, 26 de junio de 1924, n.º 77.

26. MARÍN ECED, Teresa: «La pedagogía europea importada por los becarios de la JAE (1907-1937)», *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 261-278.



## BINOMIO ESCUELA Y SOCIEDAD: BASE DEL CURRÍCULUM

Antonio SIPÁN COMPAÑÉ

La implicación que existe entre la escuela y la sociedad nace de la propia naturaleza de la escuela. No se explica la existencia de la escuela fuera del contexto social ni las funciones que desempeña si no van encaminadas al servicio de la sociedad en la que se instaura. Al respecto, Carlos Lerena (1986) recuerda que:

«... Como ha escrito Durkheim, preguntarse por la función que desempeña una determinada institución, en un contexto dado, es preguntarse por las necesidades sociales a las que esa institución obedece...»,

por lo que cualquier institución —y la institución escolar básicamente— surge desde las necesidades creadas en el seno de la sociedad, necesidades unas veces de carácter universal, como preparar las futuras generaciones para el desempeño de las tareas necesarias para la permanencia y funcionamiento de la propia sociedad, meta última de todo sistema educativo; otras de carácter más particular, nacidas desde el propio contexto en el que se sitúa una escuela concreta y que responderán a la planificación nacida de las costumbres del microgrupo que la sustenta, de sus propias necesidades o de los proyectos para su propio desarrollo económico o cultural, pero siempre desde las necesidades sociales a las que la institución escolar obedece, al servicio de la sociedad en la que se implanta.

Pero ¿qué es la escuela? Según Fernández Enguita (1989: 323),

«... además de un lugar donde se aprende o se enseña, la escuela es un espacio social en el que los niños y jóvenes se encuentran sometidos a la autoridad de los adultos», en cuya definición no sólo vuelve a ponerse de manifiesto la respuesta a las necesidades sociales desde las que surge la escuela, sino algo más que es objeto de serios estudios y controversias en todos los ámbitos sociológicos.

En primer lugar, en esta definición se hace referencia a la función de enseñanza-aprendizaje, lo que nos lleva a considerar que:

- a) La escuela, a través de este cometido, contribuye a ser motor de desarrollo de toda sociedad: nadie duda hoy de la necesidad de una buena preparación académica, desde el punto de vista cultural y tecnológico, de los niños y jóvenes, como factor imprescindible que posibilita el poder perseguir el objetivo de alcanzar el nivel de desarrollo que cualquier país planifique conquistar. Y así la UNESCO ha declarado que

«hoy se reconoce universalmente que la educación, la ciencia y la información tienen un papel fundamental que desempeñar en el desarrollo económico de los países», razón por la que gradualmente se destina un mayor porcentaje del PIB, en todas las naciones, a los gastos de educación. Los países más desarrollados son aquellos que

destinan mayor nivel de inversión a la educación y, en consecuencia, a la institución escolar.

- b) En el mismo nivel hay que considerar el desarrollo integral de la persona. Sería sesgar la finalidad del paradigma enseñanza-aprendizaje si sólo se le diera esa finalidad globalizante con fines crematísticos. Desde ninguna instancia se obvia el aspecto del desarrollo integral de la persona como misión educativa fundamental de la escuela, a través de su función de enseñanza-aprendizaje, pero siempre como miembro activo de la sociedad en la que vive y en la que progresivamente se va socializando; al menos, este es un valor permanente de todo sistema educativo. Baste para confirmarlo recordar las afirmaciones de Ferrández-Sarramona (1982: 21);

«El hombre, al tiempo que se educa, se va incorporando a la cultura: adquiere lenguaje, costumbres, ideas, normas morales vigentes en la sociedad...»,  
y así la culturización se convierte en un aspecto social imprescindible para el propio desarrollo personal. Recogiendo la opinión de Copperman (en Ferrández-Sarramona, 1982: 21),

La escuela tiene la misión de la educación entendida como acción producida según las exigencias de la sociedad, inspiradora y modelo, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del «hombre en sí»,

pero con la disposición y aplicación de las normas que para la consecución de tales objetivos dimana el propio grupo social. La socialización de los individuos tiene sus propias exigencias intrínsecas a las que debe someterse la escuela.

- c) Pero lo primero que se aprecia en la escuela —y que constituye el punto más controvertible de la definición— es que se trata de un espacio social en el que los niños y jóvenes se encuentran sometidos a la autoridad de los adultos, lo que desde mi punto de vista alcanza una doble perspectiva:

1. el aprendizaje de la autoridad y la sumisión ,
2. el sometimiento a los valores de la cultura.

1. El aprendizaje de la autoridad y la sumisión (en el sentido de su aceptación, con las connotaciones que la configuran) podrá tener un doble sentido:

Tendrá un valor positivo, como objetivo a alcanzar desde la práctica cotidiana siempre y cuando se considere como el juego y conjugación de roles que supongan una razón clara de su existencia, pasando gradualmente de la consideración de una autoridad casi total, en el período en el que el infante necesita una guía clara de comportamientos concretos, a una autoridad casi totalmente desaparecida ejercida sobre el/la adolescente, en cuya etapa de desarrollo la autoridad solamente se mantiene como figura asesora y consultora, de manera que el alumno siempre tenga en la autoridad la persona que le ayude a ir incorporando la cultura que le socialice y le haga solidario de la situación vivencial.

Tendrá un carácter negativo, por el contrario, si se trata de aprender el rol sobre como debe entenderse la autoridad desde la perspectiva de una escuela capitalista (en la consideración de C. Lerena, 1989) en la que la autoridad escolar enseñaba ya el comportamiento dócil y sumiso que debía aprender el futuro trabajador de las fábricas y empresas de su explotación. Esto ha llevado a cambiar fundamentalmente el rol del profesor en el aula. No se sostiene el autoritarismo en una sociedad plu-

ral, sino el diálogo y el consenso, en el grado que es capaz de conjugarlo el propio alumno.

2. El sometimiento a los valores de la cultura. Esta segunda consideración es más compleja, o al menos aparece menos clarificada.

Desde el primer momento el sometimiento a los valores de la propia cultura supone un análisis claro y exhaustivo de los mismos en el que hay que distinguir aquellos valores que son específicos:

- aquellos por los que se sustenta la esencia de la propia cultura,
- aquellos que dan sentido a los currícula cuando éstos responden a los legítimos intereses sociales por los que se reconocen, en opinión de C. Lerena, como la función generatriz del sistema de enseñanza, postura contraria a la mera transmisión de enseñanzas basadas en el único principio de la tradición, lo que ha llevado a despertar una actitud clara de decir
- No a la imposición e inculcación de la cultura genérica o dominante correspondiente a una sociedad concreta, lo que vendría a considerarse como adoctrinamiento.
- No con la perspectiva única de la escuela reproductora, contra cuya postura se responde bajo el paradigma de investigación-acción, en una dinámica continua de innovación y mejora, sino, sobre todo, situados en el plano de la escuela que transmite las señas de identidad de todo grupo social; es en ese, y sólo en ese sentido, desde donde podemos aceptar la opinión de C. Lerena.

### **DICOTOMÍA REPRODUCCIÓN-RENOVACIÓN**

Sin embargo, la dicotomía reproducción-renovación está continuamente funcionando dentro de la dinámica de la demanda social. En el prólogo del DCB se aprecia esta contraposición en cada una de sus páginas

«... en el diseño y desarrollo de las intenciones educativas se supone que la Administración y los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y a las distintas etapas educativas. Esta finalidad puede considerarse el referente último que legitima un determinado diseño y desarrollo curricular...»,

en un camino de ida y vuelta, en una relación recíproca: si la Administración y los profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, es porque la sociedad demanda a la escuela el tipo de educación que necesita. No es válido, por tanto, cualquier currículum que determine los contenidos educativos, sino que deben ser aquellos que conduzcan a los niños y adolescentes a la formación que demanda el tejido social, cada uno en la parcela para la que se sienta más en armonía, en mayor grado de integración.

Desde este punto de vista, tres son las vías más destacadas por las que la sociedad demanda a la escuela el tipo de personas que exige como meta de la educación de niños y jóvenes:

- a) Desde la influencia y los mensajes de los distintos subgrupos, organizaciones, sistemas de comunicación, etc., de modo que a través de los medios de educación informal y no formal están proponiendo formas de conducta, necesidades sociales, etc., unas positivas y otras negativas para la transmisión de valores y

bienes culturales, las virtudes cívicas y todo cuanto conlleva la formación del individuo como individuo o como un ser social.

- b) Desde los modelos y metas educativas que exigen los grupos sociales, tanto para ir realizando y manteniendo el tejido social como para cubrir las necesidades que plantea continuamente la sociedad en sus múltiples subgrupos, así como para el desarrollo individual de cada persona en la plenitud de sus deseos y posibilidades.
- c) Desde el conjunto de estímulos que, ya sea de manera activa y directa o bien desde una forma indirecta y/o pasiva, está condicionando la asunción de valores, normas, etc., negativa o positivamente, lo que origina en ocasiones las anti-nomias y los conflictos educativos.

La escuela, sea a través de la Administración en el DCB, desde la legislación correspondiente o desde su propia sensibilidad social, debe dejarse impactar por el flujo de influencias y mensajes, modelos, metas y conjunto de estímulos para que, desde un análisis que le permita seleccionar unas partes y rechazar otras, pueda elaborar sus proyectos educativos y sus currícula, siendo fundamental no perder el horizonte que plantea el DCB en cuanto que la educación debe ser:

1.º Social y moral para el desarrollo de las actitudes y valores que permitan tomar opciones responsables y respetuosas hacia las personas y los grupos sociales.

2.º No discriminatoria, de modo que prevalezca la igualdad de oportunidades independientemente del origen social, sexo, raza, discapacidades, etc., mediante el establecimiento de medidas compensatorias.

3.º Abierta al entorno próximo, a las realidades sociales que la circundan, así como al progreso de la cultura en sus diversas modalidades y manifestaciones.

### **TIPOLOGÍAS EN QUE SE CLASIFICA LA ESCUELA DESDE LA CONSIDERACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA**

Sin embargo, y por encima de ellos, se sitúan las funciones que desempeñan realmente las escuelas al poner el acento en los fines impuestos a la institución y los medios que emplea. Según Fernández Enguita se distinguen cuatro tipologías de funciones, contrapuestas dos a dos:

1. Tipología funcionalista: Emancipación del ambiente familiar mediante la inculcación de los valores necesarios para el funcionamiento social. La escuela, además, cumple la función de seleccionar a los más idóneos en un sistema de roles de adultos (T. Parson).

2. Tipología de la reproducción: Emancipación del ambiente familiar mediante la inculcación de los valores necesarios para mantener la figura social dominante, reproduciendo las clases sociales y la división de trabajo para legitimar las relaciones de dominación (Bourdieu y Passeron).

3. Tipología del interaccionismo: Considera la escuela como una máquina todopoderosa que reduce o parece reducir a los individuos a la mera impotencia frente a la omnipotencia y omnipresencia de las estructuras sociales (Apple).

4. Tipología de la resistencia: La escuela se convierte en un espacio de producción cultural como un lugar de encuentro y, a veces, de enfrentamiento, entre la cultura oficial y otras culturas, tanto individuales como grupales (Willis, Giroux). El alumno es

capaz de levantar su voz para enfrentar su propia cultura a los valores culturales que transmite la cultura oficialista.

En todo caso, y desde cualquiera que sea el macromarco en el que se concibe la educación, cualquiera que sea el pensamiento filosófico-político que la sustente, no es posible ignorar el primer concepto de la definición de Fernández Enguita, esto es que la escuela, y sobre todo el aula, es un espacio social de comunicación e intercambio de saberes, acciones, actitudes y sentimientos. Un espacio social en el que el sistema de interacción que se establece tiende a la formación integral (individual y social) del sujeto, lo que según A. Medina (1988) se traduce en atender a los aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, sociales, psicomotores, volitivos..., donde aprende los roles sociales y empieza a jugar su propio rol desde las influencias más poderosas que la escuela transmite y el sujeto es capaz de percibir y asumir.

Por lo que Puig Rovira (1996) afirma que la escuela debe ser un espacio social regido por criterios de participación inspirados en la misma filosofía que nutre los sistemas democráticos, lo que sin duda vendrá marcado por las mismas agrupaciones en sí, el número de miembros que las constituyen, la cohesión de sus miembros en el grupo, los roles que jueguen sus miembros, los sistemas y niveles de comunicación establecidos...

### **EL SISTEMA EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD CAMBIANTE**

En la actualidad la sociedad española se halla inmersa en un proceso de profunda y rápida evolución que puede concretarse, respecto a las facetas que tienen una incidencia directa y sustantiva en todo cuanto afecta a la institución escolar, en las siguientes áreas:

- a) Proceso de orden económico, referido al régimen de producción, destacándose una fuerte recesión en el sector primario (minería, pesca, agricultura...) y una intensa transformación en el sector industrial.
- b) Proceso de orden social, en donde podemos hablar con propiedad de la teoría del aburguesamiento como desarrollo común: se detecta una clara expansión de las clases medias, con familias procedentes del sector de trabajo asalariado, hasta el punto de que hoy ya no se habla del triángulo de estratificación social, sino de la estructura romboidal de la sociedad.
- c) Proceso de orden simbólico, que se origina en:
  1. el desarrollo de una nueva organización social de la cultura en cuanto que ésta manifiesta un cambio en el nivel de aspiraciones personales y grupales;
  2. el nivel de actitudes del individuo componente de su propio subgrupo;
  3. la búsqueda de valores y modelos de comportamientos definidos por la sociedad;
  4. los prototipos de relaciones sociales y, sobre todo, en los símbolos verbales y no verbales que utilizan los grupos en sus propias relaciones.
- d) Proceso de orden político, en la consolidación de los sistemas democráticos, en todos los ámbitos de la vida cívica y en la línea de la decisión de formar parte activa de las organizaciones de tipo supranacional, así como del desarrollo del respeto y reconocimiento de las distintas comunidades que forman el mosaico español.

- e) El proceso de orden científico-tecnológico, con avances en todas las áreas de interés humano, pero sobre todo en los campos de la comunicación y de la robótica, lo que supone una revolución en el mundo del trabajo y de las relaciones humanas y sociales.
- f) El proceso de orden demográfico, desde el que la pirámide de población está afectada por el descenso progresivo de natalidad y mortalidad y por las fuertes corrientes migratorias que hacen mucho más heterogéneo cualquier grupo social.

### **SOCIEDAD CAMBIANTE Y PLURAL**

Si por cambio entendemos con Moore «la alteración significativa de las estructuras sociales, de los modelos de acción social y de interacción, comprendidas las consecuencias y las manifestaciones de dichas estructuras encarnadas en las normas, valores, productos culturales y símbolos», el somero análisis que hemos hecho de la evolución que está experimentando nuestro país se ajusta perfectamente a la definición de Moore y pone claramente de manifiesto que estamos en una sociedad sujeta a continuos cambios, esto es, se trata de una sociedad cambiante, tanto en el terreno cultural como estructural.

Es, asimismo, básicamente plural, si entendemos por pluralidad la capacidad de desarrollar un tipo de existencia libre en su fuero interno y tolerante en la postura común, dentro de las normas cívicas que impone la cohesión y definición de los grupos.

La problemática y las necesidades que genera una sociedad cambiante y plural exige dar una respuesta acorde desde el ámbito escolar, por lo que la sociedad actual exige unos planteamientos educativos acordes con los constantes cambios tecnológicos, las influencias de los multimedia en la comunicación y los nuevos planteamientos políticos de una democracia. Ya no sirven los viejos patrones, y así la Administración ha ido proponiendo una serie de leyes, reales decretos y órdenes de distinto alcance que van dando una respuesta, lo más ajustada posible, a las necesidades de cada momento.

Así encontramos la promulgación de la LODE (1985), cuya nota más destacada es que con ella empieza a democratizarse la organización de la escuela al considerar la participación activa de todos los estamentos implicados: padres, alumnos, personal docente, personal no docente y representantes de la Administración local. Se pondera, asimismo, el trabajo en equipo: equipo directivo, consejo escolar, etc.

La otra gran ley referida al ámbito de la institución escolar no universitaria es la LOGSE, que se centra en los aspectos educativos (didácticos y organizativos) y la calidad de la educación con la consideración de diversas medidas de compensación. Su dimensión concreta se centra en los PEC y en los PCC, lo que conlleva modificar las estructuras organizativas. Ya antes de su promulgación el 3/X/1990 apareció el Libro Blanco de la Reforma y los DCB para los distintos niveles educativos como línea orientativa de los aspectos educativos que se debía impartir en cada uno de ellos.

En el DCB se define la escuela caracterizada por «constituir una institución y sistema social específicamente ordenado a la finalidad educativa»..., constituyendo «un importante subsistema social dentro del contexto y sistema global de la sociedad», por lo que desde los planteamientos previos a la propia Ley ya se define la necesidad

de una escuela que dé una respuesta adecuada a esa sociedad cambiante y plural, inmersa dentro de la misma sociedad e instituyendo el contexto social como base de todo quehacer escolar desde los supuestos sociológicos según la demanda que la sociedad hace de la escuela:

1. Que el quehacer escolar se encamine a la socialización de las nuevas generaciones y de su preparación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.

2. Que el trabajo escolar vaya orientado a preparar a los alumnos para vivir como adultos responsables en una sociedad y para desempeñar distintos roles dentro de ella.

3. La educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad junto a los valores sociales y las ideologías dominantes.

4. La educación puede llegar a despertar en el alumno el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas.

5. En una sociedad pluralista son plurales y diversas las demandas de los distintos grupos sociales respecto a la escuela. Por ello el currículum debe ser abierto.

6. No sólo se debe educar para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, convivencia práctica y democrática, para la participación ciudadana, etc.

Se trata en definitiva de dar una respuesta cultural a una sociedad que tras la modernidad y la postmodernidad se halla en crisis de valores y que ante los cambios continuos que experimenta está perdiendo el modelo de persona que necesita. Fundamentalmente desde la institución escolar, a través de una enseñanza reglada, formal y sistemática es como se puede abordar la situación para intentar dar la respuesta mejor entre las disponibles.

Así lo entiende la Administración, que intenta proporcionar los recursos necesarios a la escuela con unos dispositivos didáctico-organizativos cada vez más relevantes hacia unos objetivos sociopedagógicos y con una preocupación constante por una mejor preparación de los docentes y lo hace con la normativización de que los centros escolares deben plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los currículos específicos de cada centro, currículos sujetos a un proceso de continua revisión y adecuación.

Así lo entienden los pedagogos que hacen afirmaciones como la de Sacristán (1992: 668) cuando aboga por la formación en los valores que necesita la sociedad:

«Sólo se cultivarán en una sociedad los valores democrático-sociales si la escuela asume la importante tarea de incluirlos como objetivos prioritarios de su quehacer.»

Y si algunos tienen una confianza total en el desempeño de estas funciones sociales por parte de la escuela en una sociedad tan cambiante, como A. BOLIVAR cuando afirma que

«... el cruce de valores sociales, políticos y la práctica educativa se juega en esos espacios institucionales de mediación que son los centros escolares, donde se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores».

Otros, como Trilla Bernet (1996), reconocen que el entorno social, tanto dentro como fuera del sistema educativo, ejerce una influencia innegable sobre las personas

de modo que se reciben influjos muy poderosos más allá de la escuela y la familia y «... los influjos educativos que se reciben a partir de otros entornos y medios son tanto o más potentes que los que proceden de la escuela y que, incluso, interfieren en la acción de la misma.

### **EL CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE SE PRETENDE EDUCAR**

Pero frente a este fenómeno que podríamos llamar diacrónico y que se manifiesta en la realidad de una sociedad cambiante en el transcurrir del tiempo, existe otra constante sincrónica: el contexto social en el que se pretende educar y que no es uniforme, sino que se manifiesta en una diáspora de situaciones sociales, en los microgrupos, en cada una de las cuales es necesario concretar la acción educativa de la escuela. A este planteamiento corresponde lo que denominamos contextualización.

El contexto social es la suma o intersección de factores diferenciadores que constituyen un clima sociorrelacional específico entre los miembros del microgrupo (situación geográfica y política, sistemas de hábitat, economía de base, clase social, etnia, costumbres, normas de comportamiento, tradiciones, etc.) con respecto al clima que genera otro contexto.

El estudiar y tener en cuenta cada uno de los factores del contexto social de los educandos para adaptar a ellos el modelo educativo y los aprendizajes es lo que constituye la contextualización. De ahí que digamos que el currículum debe ser abierto en continua reorganización y adaptación al contexto social.

Entre los factores más significativos que conforman el contexto en el que se pretende llevar a cabo el proceso educativo, podemos diferenciar:

a) La circunstancia geográfica, distinguiendo:

1. zonas urbanas: suele estar compuesta por personas dependientes del sector industrial o servicios, con predominio de la clase media, densamente pobladas y con poco contacto con la Naturaleza;
2. zona del extrarradio de la gran ciudad: compuesta por el resultado de las oleadas migratorias, generalmente del mismo país, con nivel económico muy variable (predominantemente bajo o muy bajo) y con muy poco interés cultural;
3. zona rural: dependiente de la economía agropecuaria, con poca densidad de población (por lo que se encuentran escuelas incompletas o unitarias que conforman los CRAs.) y en continuo contacto con la Naturaleza y profundo sentimiento de las tradiciones;
4. zonas de población dispersa que necesitan un transporte. Ello supone formar grupos de alumnos de diferentes procedencias, lo que incide en horarios, calendario escolar y las bases del currículum.

b) Las circunstancias étnicas:

Debido a la irregular y diferente forma de la distribución de la riqueza y a la facilidad con que nos podemos desplazar de un lugar a otro, cada vez es más heterogénea la composición humana de cualquier núcleo de población, por lo que habrá que tener en cuenta el origen étnico del alumnado y su propia cultura de origen a la hora de confeccionar el currículum, lo que además se podrá aprovechar para enriquecerlo.

## c) Las exigencias de la educación permanente y/o recurrente:

La necesidad de una titulación mínima que avale un puesto de trabajo, o el reciclaje necesario para la promoción laboral, así como una faceta de la ocupación del ocio o el lograr una formación cultural que no fue posible en el pasado personal, hace que muchos adultos vuelvan sus ojos a la institución escolar en busca de la respuesta adecuada y que, en ningún caso, se podrá aplicar las mismas normativas didáctico-organizativas.

A este planteamiento tan complejo la escuela ofrece, como posibles soluciones, entre otras:

1. Los PCC.
2. La escuela comprensiva y sus medidas compensatorias .
3. La escuela abierta a la comunidad siendo todas ellas modalidades no excluyentes, sino, por el contrario, complementarias.

1. Los PCC: La Administración, desde el principio, planificó un sistema de estudios que partiendo de unos planteamientos genéricos y básicos (los DCB) fuera completándose desde las instancias genéricas (Estado y las CCAA) hasta descender a la concreción de la adaptación realizada por cada Centro educativo, de modo que realizando estudios del mismo nivel de profundidad, complejidad y contenidos fundamentales se fueran éstos adaptando a las características específicas de cada contexto social, de acuerdo con sus peculiaridades propias y con la finalidad fundamental de formar ciudadanos que se integraran fácilmente a su medio social.

2. La escuela comprensiva y sus medidas compensatorias: Parte de la igualdad de oportunidades y sirve de elemento compensador de las desigualdades de carácter social y económico, al estar pensada sobre todo para aquellos alumnos de la escuela con necesidades de formación muy diversas e intereses personales, por su propio contexto del microgrupo, diferentes. Aunque con un currículum en gran parte igual que para los demás alumnos, se podrá llevar a cabo en la escuela primaria y, aunque con mayores dificultades técnico profesionales, en la escuela secundaria, mediante el sistema de adaptaciones curriculares no significativas, bajo el concepto de atención a la diversidad y las modalidades de los sistemas de apoyo; ello asegura la heterogeneidad de la composición del grupo a la vez que da respuesta a las necesidades e intereses diferentes.

La posibilidad de la escuela comprensiva se basa en una organización de grupos flexibles y exige la disponibilidad de unos recursos humanos y materiales adecuados.

3. La escuela abierta a la comunidad: esta tercera vía intenta dar solución a los problemas que presenta hoy el contexto escolar y se cimenta, según la doctora Martín-Moreno (1993), en los siguientes principios:

## a) DIDÁCTICO-ORGANIZATIVOS, basado en:

- la organización del trabajo autónomo de los alumnos para el aprendizaje cognitivo (el profesor actúa sobre todo como mediador),
- búsqueda de mayor coherencia entre la escuela y la acción del contexto,
- complementación de la labor instructivo-educativa escolar.

## b) SOCIOPEDAGÓGICAS:

- lucha contra el fracaso escolar,
- tendencia a la educación permanente.

## c) ECONÓMICOS:

— responde a la necesidad de una mayor rentabilidad ante la infrautilización del edificio escolar.

## d) DEMOGRÁFICOS:

Impulsan a que la escuela no sea un ente cerrado en sí, autosuficiente, sino que cada vez se abra más a la comunidad. Aunque esta faceta ofrece muchas posibilidades, desde la perspectiva de este tema citaremos:

I. Aprovechamiento de la función educativa de los recursos de que la comunidad dispone:

## a) Materiales:

— inclusión en el currículum de la investigación del medio,  
— aprovechamiento del material de desecho,  
— utilización de recursos didácticos, como museos, parques y jardines, zoológicos, entidades públicas.

## b) Humanos:

— participación de adultos del contexto social o microgrupo próximo en calidad de paraprofesionales,  
— programas de otras instituciones que sirven de apoyo a las actividades curriculares,  
— iniciación de los alumnos en la vida de la colectividad.

II. Y a su vez ofertando sus instalaciones a los microgrupos del contexto para atender desde las medidas compensatorias a:

— la educación de adultos,  
— las escuelas de padres,  
— los centros escolares urbanos en las vacaciones,  
— las actividades extraescolares con la repercusión que en cada caso, como elemento motivador o en su acción directa, pueda tener sobre los alumnos. Como decía Dewey, el contexto con el medio ya educa. Si el medio es más receptivo a la cultura, la influencia de ésta sobre los individuos será también mayor.

En todo caso se trata de desterrar, o al menos disminuir, cuanto sea posible, de la escuela, mediante las medidas de que se pueda disponer, el fracaso escolar que se constataba en tiempos anteriores y que C. Lerena (1986) expresaba con estas palabras:

«... no se trata de que los estudiantes económicamente pobres fracasen porque son pobres, sino porque pertenezcan a una clase social que tiene diferente idiosincrasia o ethos, diferente cultura, diferentes metas que los que la escuela impone como legítimas...».

## RELACIONES DE LA ESCUELA CON EL ENTORNO SOCIAL

### 1. Con las familias.

En realidad, las familias de los alumnos, en alguna manera, forman parte de la propia escuela: pueden pertenecer a la A.P.A., al Consejo Escolar, órgano donde se aprueban todas las disposiciones de cada centro escolar, a la Comisión Económica, desde donde se lleva la supervisión de la contabilidad de cada Centro, y sobre todo son los padres de los alumnos los que debían estar más implicados y ser los mayores interesados en la educación de sus propios hijos.

Por eso, como reconoce el propio B. Berstein (1988/89), de la actitud de los padres hacia la escuela, desde la consideración que tengan hacia ésta, va a depender en gran medida el triunfo o fracaso escolar de sus hijos.

Otro aspecto derivado del anterior consiste en la aproximación y en el espíritu de colaboración hacia la entidad escolar. La relación que establezcan con los/as tutores de sus hijos, la disponibilidad para colaborar en posiciones logísticas en determinados casos, la frecuencia con que acuden a la escuela, ya sea como padres, ya sea como usuarios dentro de lo que hemos denominado escuela abierta, permite que el Centro escolar pueda o no desarrollar sus propios programas.

#### 2. Con las instituciones políticas.

Constituyen un tipo de relaciones imprescindibles, ya que la escuela es una institución que se apoya a corto plazo en las demás instituciones y a su vez es la base, a medio y largo plazo, de todas las instituciones, por lo que las relaciones con las instituciones municipales (públicas como el Ayuntamiento o privadas como las Cajas de Ahorros, Asociaciones Culturales, etc., regionales, partidos políticos, sindicatos, etc.), debe ser un capítulo muy a considerar desde la filosofía que rige la vida de cada centro escolar, y estas consideraciones deben traducirse en un tipo de relaciones concretas referidas a:

- planificación conjunta de actividades educativas sobre el entorno cultural;
- colaboración mutua entre aquellas instituciones a quienes concierna, cuando una de ellas proponga alguna actividad cultural de cierto interés o trascendencia;
- intercambio y uso común en las instalaciones y medios de que se disponga. Ya hemos hablado de la escuela abierta a la comunidad;
- para todas aquellas otras actividades que redunden en un mejor aprovechamiento de las inversiones del dinero público (y la escuela lo es).

#### 3. Con los servicios sociales y sanitarios.

Se da coincidencia de objetivos en todo lo concerniente a la educación para la salud, campañas de vacunaciones, protección del menor, derechos del niño, etc., por lo que los conductos de relación con estas instituciones debería proponerse el establecimiento de canales fluidos de comunicación permanente.

Por otra parte, la escuela comprensiva necesita de la información y, en su caso, del asesoramiento jurídico para la atención de los/as niños y jóvenes que se hallan en estado de marginación social (situación económico-social, etnia, emigración, etc.).

#### 4. Con las instituciones económicas.

El establecimiento de relaciones estables y de coordinación funcional con las instituciones económicas del entorno, sobre todo empresas industriales y comerciales, instituciones dedicadas al empleo, etc. Favorecer el trabajo escolar basado en la experiencia y el conocimiento directo y activo, posibilitando el aprendizaje significativo y paliando parte del déficit cultural de determinado sector del alumnado al ponerles directamente en contacto con la experiencia vivencial.

#### 5. Con los medios de comunicación.

Si la escuela debe plantearse como meta el uso y disfrute del lenguaje total, si partimos de que los multimedia invaden el universo informativo, incidiendo en la formación del pensamiento de la sociedad y de su escala de valores, si consideramos que los mensajes directos y los subliminales invaden nuestra vida social, sería negativo para la educación de los niños y niñas del país mantenerlos al margen de los medios

de comunicación, cuando, por el contrario, pueden constituir una importante fuente de recursos didácticos.

El conocimiento de las fuentes del origen de lo expuesto supone la relación directa, de manera fluida y estable con los centros de prensa, radio y TV. estableciendo conciertos, como

- la posibilidad de visitar sus instalaciones,
- colaboración de prensa y radio locales en campañas educativas,
- el trabajo de la prensa en la escuela bajo la posible supervisión de algún periodista,
- etc.

## **FACTORES CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS**

### **HERMENÉUTICA DEL LENGUAJE**

Claro que estos aspectos: diferentes ethos, diferente cultura, diferentes metas, encierran diferentes códigos de comunicación, por lo que el profesor en el aula, al dirigirse al alumnado, codifica los mensajes con un nivel de instrumentalización lingüística propio de su microgrupo de origen y de su propia formación profesional, lo que encierra un cierto nivel hermético, tal que el sujeto escolar que los escucha no siempre puede decodificarlos con plenitud de garantías, sobre todo si se arranca, como punto de partida para la formulación de los currícula, de la realidad que constituye el propio contexto social que percibe el profesor/a.

En opinión de B. Berstein (1988), los microgrupos que constituyen las clases sociales utilizan y dominan unas formas de expresión propias y específicas que no son tanto el resultado de sus capacidades, sino de los discursos empleados por el propio grupo o clases social y que corresponden a las formas de la microcultura en la que se han desarrollado atávicamente, como resultado de sus modos de vivir y de su propia organización social (diferentes códigos y diferentes variantes de habla), lo que interpreta J. Varela (1989) como las formas del discurso producidas en determinados contextos que orientan y refuerzan a los sujetos progresivamente hacia un modo diferencial de relacionarse con las personas y con las cosas. Estas formas concretas de expresión y comprensión se asocian a formas de socialización:

- constitución del yo,
- desarrollo cognitivo,
- formas de relación,
- interiorización de normas,

que están influenciadas por su clase social y que le orientan hacia determinadas modalidades discursivas.

Sobre todo hay que tener en cuenta la hipótesis de Vigotsky (1986), según la cual el discurso del niño, egocéntrico en los primeros años, de carácter socializante más tarde, es la base del desarrollo de la mente, del pensamiento.

El primer eslabón es la familia que, según Durkheim es donde el niño comienza a adquirir una identidad cultural en la que, de alguna manera, se dan los resortes que regularán su conducta social. Entre estos resortes primará el tipo de lenguaje utilizado.

## LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Si nos apoyamos en la Sociolingüística, el contexto social es el determinante más poderoso del comportamiento verbal. Éste responderá a distintos códigos según la clase social de origen.

Basil Bernstein (1989: 51) define las diferenciaciones de habla que se registran en los diferentes microgrupos como códigos, diferenciándolos por su origen socioeconómico, lo que a su vez supone una marcada diferencia cultural. Así él define:

- el código elaborado si responde al lenguaje formal de la clase media o alta, y
- el código restringido si utiliza el habla común, más propio de las clases trabajadoras, sobre todo de baja cualificación y consideración social, aunque hay que tener en cuenta que los niños de clase media/alta dominan y se desenvuelven en ambos códigos.

Cuando el contexto cultural en el que se mueve el niño utiliza predominantemente el código elaborado, éste se verá orientado a captar y expresar significaciones universalistas, independientes del contexto inmediato, lo que le facilitará el hábito de la reflexión y de la abstracción progresiva, así como la adquisición de una autonomía desde la que podrá comprender las reglas que rigen su socialización y el orden social que se le permite, acercando a estos alumnos al código que emplea la escuela, a las normas lingüísticas que la escuela tiende a inculcar y reproducir, lo que no ocurre a los sujetos que en su entorno sólo perciben el código restringido, como variante de habla, para quienes el lenguaje escolar está sujeto a ciertos rasgos herméticos, por lo que presenta un bajo nivel de instrumentalización lingüística.

Si este alumno presenta un bajo nivel de instrumentalización lingüística con respecto al discurso del profesor/a (porque está en otro código, porque su lenguaje se desarrolla dentro de otra variante del habla), decodifica los mensajes emitidos a través del código escolar en un menor grado de comprensión, cualitativa y cuantitativamente, que el alumno que presenta un mayor nivel de instrumentalización lingüística, por lo que automáticamente esto se convierte en un alto factor cultural de riesgo que predispone al fracaso escolar, hipótesis que Stubbs (1984) plantea diciendo que

«...está claro que si una escuela considera que el lenguaje de un alumno es inadecuado, este alumno fracasará probablemente en el sistema de educación formal...»,

por lo que, desde esta conclusión, autores como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Estabiet, etc., afirman, según Pérez Serrano, que la escuela reproduce las desigualdades sociales.

Como medidas de compensación imprescindibles a esta situación lingüística sugerimos:

- a) Que la impartición de todas las áreas curriculares sean, en parte, clases de lenguaje en las que aprender unos factores culturales que surjan de la propia materia y vayan situando al alumnado y al profesorado en un mismo código (interiorización de las normas propias del área curricular, uso progresivo de los términos específicos, dominio cognitivo de los conceptos, formas de relación social, empleo premeditado de sinónimos, etc.).
- b) El diálogo de aula entre profesor/a y alumno/a debe ser constante y fluido, no sólo como conformador del acto didáctico, sino sobre todo como originador del clima del aula, ponderando los factores sociorrelacionales, el lenguaje no ver-

bal y todos aquellos aspectos del currículum oculto que lleve a una progresiva unificación de los códigos.

- c) Como dice Stubbs, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de unas tareas comunicativas bien definidas. La idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar y diferenciar con tanta dependencia del código en el que ha ido asimilando y adaptándose a los diferentes factores que organizan la cultura de su propio microgrupo, esto es, de su propia formación lingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERSTEIN, B. (1977): «Clas, Codes and Control». Routledge and Kegan Paul, Londres. En versión española, «Clases, Códigos y Control». Ed. Akal, Madrid. 2 volúmenes, 1988 y 1989.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (1989): MEC, Madrid.
- FERMOSO, P. (1992): «Cultura, simbología y educación», en VV. «Cuestiones actuales sobre educación», UNED, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): «El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social?», en VV. «Manual de Sociología de la Educación». Ed. Visor, Madrid.
- FERRÁNDEZ, A., y otros (1982): «La Educación». Ed. CEAC, Barcelona (9.ª edic.).
- LERENA, C. (1989): «Escuela, ideología y clases sociales en España». Círculo de Lectores.
- MEDINA, A. (1988): «Didáctica e interacción en el aula». Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1993): «Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol complementario». Ed. Cincel, Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G., y otros (1989): «Pedagogía Social y Sociología de la Educación». UNED, Madrid.
- SACRISTÁN, D. (1992): «Educación y desarrollo cultural en un contexto democrático de convivencia», en VV. «Cuestiones actuales sobre educación». UNED, Madrid.
- STUBBS, M. (1984): «Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza». Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- VARELA, J. (1989): «Política de la lengua y escolarización», en VV. «Manual de Sociología de la Educación». Ed. Visor, Madrid.
- VIÑAO, A. (1992): «Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas», en VV. «Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía». Ed. Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.

## REVISTAS

- PUIG ROVIRA, J. M.: «La escuela, comunidad participativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, p. 28, n.º 253 de diciembre de 1996.
- TRILLA, J.: «Otros ámbitos educativos», en *Cuadernos de Pedagogía*, p. 36, n.º 253 de diciembre de 1996.



## ESTRUCTURA POLÍTICA, SOCIAL Y CULTURAL EN IBEROAMÉRICA. UNA GENERALIZACIÓN<sup>1</sup>

Francisco J. PALACIOS ROMEO

Profesor-tutor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza

Lo primero que puede destacar como característica es la variedad. Sobre todo la variedad —declinante— entre las sociedades de recursos naturales, folclore y razas. Pero un trabajo con estas limitaciones debe necesariamente generalizar. Y eso en el aspecto político-social tal vez no lo tengamos difícil. Porque en esta faceta nos encontramos ante una contundente homogeneidad.<sup>2</sup>

Hablar con generalidad es hablar de lo común. ¿Qué es lo que de común ha tenido todo el subcontinente? En común se ha tenido la colonización española y sus consecuencias políticas, económicas y culturales. Y en común se ha tenido la dominación hegemónica norteamericana desde que España abandona la suya. Y el factor cronológico es un argumento contundente para que no pueda ser defendida la práctica exterior norteamericana como instrumento legítimo de la *guerra fría* o el *peligro comunista*, ya que la doctrina Monroe data de 1823. Aquella doctrina que se resumiría en «América para los americanos» refiriéndose, por supuesto, a los americanos europeos que acababan de llegar desde Europa. Desde principios del XIX, Estados Unidos se va a esforzar por ampliar su marco hegemónico expulsando a España. Para ello estimula los procesos de independencia. Para ello se alía con las clases criollas, ofreciéndoles todo el poder. Por ello desde las independencias comienza su proceso de expansión. No obstante, el marco en el que sumerge a Latinoamérica esta doble relación de hegemonía no tiene muchas diferencias con lo que sucede en el resto del ámbito periférico o tercermundista. Es un esquema con características generales que admite excepciones.

Este esquema en el tiempo es fundamental para valorar la actual estructura. Un esquema basado en historicidad y en relación dialéctica centro-periferia por sus diferentes etapas. Y que en el caso de Latinoamérica ha estado marcado fundamentalmente por Estados Unidos y España. En mucho menor grado por Inglaterra, Francia o Alemania. Estas etapas centro-periferia estarían determinadas y definidas por la relación económica, sobre todo desde la hegemonía norteamericana. En la dominación española se daría una interacción economía-cultura; es decir, la evangelización pudo llegar a primar en algún momento como factor. Y que nadie vea determinismo económico metodológico en el análisis de la etapa postcolonial. Simplemente es un hecho que en estructuras capitalistas los objetivos económicos arrastran, esencialmente, a todos los demás elementos sociales y culturales. No siempre, pero sí esencialmente.

La relación de dependencia tendría tres fases. Tres fases que se dan sucesivamente en el tiempo, que no son excluyentes sino que terminan sobreponiéndose (Dos Santos, 1978; Amín, 1974).<sup>3</sup>

En primer lugar extractiva-comercial. La actividad fundamental se centra en la extracción de materias primas y su traslado a la metrópoli. Se desarrolla con mano de obra esclavista o pseudo-esclavista. Significa ruptura de todos los modos tradicionales de convivencia de los antiguos pobladores indígenas. Extracción de metales y agricultura son el núcleo. Pero también se hace necesaria construcción de infraestructura colonial y de servicios imprescindibles para efectuar la explotación. Los servicios incluyen las prestaciones sexuales. En este sentido el colonizador español rompe los moldes de los modelos de colonización conocidos. No sería un colonizador de factoría, un funcionario de la Corona supervisor que se traslada temporalmente. Tampoco es un colonizador de asentamiento, como el que se desplaza de forma permanente con enseres y familia. Es un colonizador permanente que se desplaza solo. El colonizador con familia es un lento goteo que daría lugar, posteriormente, a la clase criolla. Además sus prejuicios respecto a otras razas «inferiores» no le llevan a evitar el contacto sino a todo lo contrario: será el fenómeno del mestizaje general que caracteriza al subcontinente americano como a ningún otro (Alcina, 1990).

La entrada del colonialismo produciría una transformación radical de las estructuras económicas indígenas basadas en la tierra comunal y el intercambio comunitario para pasar a una estructura económica de plantación. De explotación destinada a la exportación. Poco o nada para un desarrollo interno. Es el comienzo de la dependencia y de su desvertebración como sociedades. Este proceso se agudiza en el siglo XVIII y, sobre todo, en el siglo XIX con la independencia. Lo que puede resultar una paradoja. Se desamortizan comunales y bienes en manos de la Iglesia que serán explotados con mayor visión utilitarista y menos paternalismo, sometiendo a un número mucho mayor de comunidades. La salida de España posibilita la entrada en el mercado de Inglaterra y Francia, a través de préstamos a las nuevas naciones. Eso las hipoteca de cara a negociaciones sucesivas sobre explotación de materias primas, comercio e industrias. Y, por lo tanto, se agudiza el proceso por el cual las inversiones extranjeras orientan la producción, la construcción de infraestructuras, los bienes y servicios públicos y la organización social entera en función de sus intereses y los de las oligarquías nacionales. Se puede hablar, ya, de monocultivo. Y se puede hablar de convivencia y alianza estratégica entre los dos tipos de oligarquía (Furtado, 1969).

¿Qué supone, también, esta primera fase extractiva? La acción colonial presupone una disminución demográfica radical. En territorios como Las Antillas (Cuba, Santo Domingo, Haití...), la población indígena queda totalmente exterminada. En otros sitios, como lo que se corresponde con el territorio mexicano, la población pasaría de una cifra aproximada de 15 millones a una de un millón y medio en un siglo. Las causas serían militares, régimen de trabajo, infecciones; o bien la conjunción de todas ellas bajo patologías depresivas. Para sustituir al indígena se importaría mano de obra africana que entre el siglo XV y el XIX sumarían tres millones de hombres con una elevada tasa de mortandad debido a los viajes y a las condiciones anteriormente mencionadas. Serían ocho millones los que saldrían de las costas africanas (Riveiro, 1969).

Las materias primas que se han explotado durante siglos son, entre otras, oro, plata, estaño, cobre, caña de azúcar, algodón, cacao, café, todo tipo de frutales, caucho, nitratos...

Probablemente sea necesario hacer un aviso sobre la no idealización global del mundo indígena. Su universo admite algunas generalizaciones, pero tiene una diversidad muy elevada. Podemos encontrarnos con conformaciones muy jerarquizadas política y económicamente o, por contra, han existido comunidades tremendamente cooperativas. Históricamente, algunas tribus, incluso ejercerían de cipayos, es decir, de tropa militar bajo la dirección de los soldados españoles. Como sería el caso de la conquista de la Nueva España. No obstante, las cosmovisiones indígenas tienen mucho que aportar a la crisis de las sociedades modernas. Las diferentes prácticas de comunismo solidario vendrían a ser la antítesis de nuestros modelos individualistas y competitivos (Ordóñez, 1997).

La segunda fase de dependencia será la industrial. Se va a producir lentamente y a instancia del capital extranjero, puesto que las clases criollas, las burguesías nacionales, son incapaces de invertir y gestionar industrialmente. La plantación y la finca son cómodas, lucrativas y adecuadas al estatus mimético del antiguo colonizador español. La mayor parte de la inversión vendrá de manos del capital fundamentalmente norteamericano. Sufre una aceleración con motivo de la II GM para colaborar en el aprovisionamiento de Occidente. Después de la II GM el modelo industrial tenderá a producir para el exterior: Exportando utilidades y beneficios. Y no sólo eso, ya que la mínima creación de infraestructuras se realiza para apoyar las inversiones concretas y no para crear un marco general hábil para un desarrollo equilibrado. Lo mismo ocurre con los servicios públicos: no hay modelo de servicios. Hay que esperar a que en torno a la década de los cuarenta se produzcan los accesos al poder de líderes populistas que nacionalizan sectores estratégicos y reequilibran mínimamente la propiedad y el sistema de servicios y prestaciones sociales. Tal cual, Perón en Argentina, Lázaro Cárdenas en México, también en Bolivia, Brasil y Venezuela. Más adelante, Velasco Alvarado en Perú (Cardoso, 1969).

En torno a los años 50 se produce un nuevo elemento económico, común a todo el ámbito periférico: el precio de las materias primas sufre una fuerte bajada y el de los bienes de importación sube, con lo que se produce un déficit interno considerable al mermar las pocas utilidades que se quedaban dentro de los estados. La única manera de poder continuar importando tanto productos de primera necesidad como productos de lujo demandados por las clases dominantes es el endeudamiento. De esta manera se abriría la tercera fase.

La fase de dependencia financiera se inicia cuando en torno a los años 50 y 60, los diferentes estados latinoamericanos pactan grandes créditos internacionales que no se utilizan en reestructurar el aparato productivo, sino en poner parches manteniendo el mismo esquema de subexplotación dependiente, grandes maquinarias burocráticas clientelistas y un inefable grado de corrupción. Es cuando entran en funcionamiento las grandes instituciones financieras internacionales lideradas por *First National City Bank*, *Chase Manhattan Bank* y *Bank of América*.

Todo este entramado tiene ejemplos espectaculares. México, país de gran riqueza petrolífera, descubre en 1974 yacimientos de petróleo que lo ponen en cuarto lugar

del mundo. Lo que debía ser una tremenda renta para financiar un desarrollo equilibrado resulta que lo pone, en 1982, en una deuda de 81.000 millones de dólares y en suspensión de pagos. Lo mismo ocurría con Venezuela, séptimo productor mundial con 35.000 millones de dólares. Y así acaban en esa década Brasil con 70.000 millones de dólares, Argentina con 40.000 millones de dólares, Chile con 15.000 millones de dólares o Perú con 10.000 millones de dólares. Y que subirían al comienzo de los 90 a 114.000 millones (Brasil), 102.000 millones (México), 60.000 millones (Argentina). Y en conjunto, toda América Latina estaba en los 500.000 millones de dólares.

El proceso de endeudamiento se multiplica, puesto que para hacer frente al pago de un crédito se acaba solicitando otro, ya que la estructura productiva dependiente es incapaz de generar los recursos necesarios por sí misma. El Plan Baker (1985) no sería sino el penúltimo plan interesado para seguir drenando de recursos al subcontinente. No haría sino generar más deuda. Una significativa paradoja: cada país debía en intereses más de lo que recibía en préstamo. La renta media se redujo en un 9% y hasta en un 20% en algún país, con un significativo aumento del paro. Incluso las clases medias se vieron afectadas. La reducción de la inversión interna desaceleró aún más el aparato productivo. Pocas voces discordantes entre las clases dirigentes. Sólo el presidente del Perú, Alan García, lanzó la idea de no pagar de servicio de deuda más del 10% de las exportaciones. Por ello, al margen de sus errores, sería boicoteado y hundido por las grandes corporaciones industriales y financieras (Frank, 1991; García, 1989).

Pero en esta ocasión la situación era preocupante para las propias corporaciones y estados occidentales. A finales de los 80 se temía que se produjera una suspensión de pagos obligada en cadena, lo que haría entrar en quiebra a todo el sistema financiero internacional. Se decidió cambiar la estrategia, que tan buenos dividendos había dado a la banca occidental, por temor al desastre total. El cambio de estrategia económica se proyectaría en el Plan Brady. Este plan ha supuesto una especie de repliegue estratégico hacia la segunda fase industrial. El mecanismo consiste en dar todas las garantías y facilidades políticas, económicas y sociales a la inversión extranjera. El mecanismo es el siguiente. En primer lugar, una empresa internacional/multinacional compra a un banco títulos de deuda con descuento. En segundo lugar, estas empresas los presentan ante el Gobierno deudor que se los compra en moneda nacional. Por último, la empresa debe utilizar esos fondos para financiar inversiones en dicho país, inversiones que se realizarán con inmejorables condiciones fiscales y laborales. Todo garantías, puesto que hablamos, además, de situaciones en las que la violencia civil y la represión ha dejado exhaustos de oposición a estos países. Sin capacidad de movilización y organización. A pesar de que en la mayoría vuelven a institucionalizarse democracias formales. Democracias sin opositores o con opositores desorganizados, presionados y chantajeados.

El Plan Brady prometía un panorama técnico-económico idílico que seguiría a privatizaciones, desregulación laboral y disminución del gasto social. Según el esquema neoliberal, debería haber mejorado la situación de todos y de todas las clases sociales. Ello era, teóricamente, el objeto del discurso Brady a modo de bancos que "... facilitan fondos que se destinan a programas sociales y generalmente fomentan el crecimiento económico y la productividad en los países en vías de desarrollo" (BRADY,

1989). Evidentemente, ha sacado a muchos países del colapso económico que propiciaba una situación dramática para los niveles de plusvalía industrial y, sobre todo, financiera de la inversión multinacional. Algunos países han recobrado niveles de crecimiento PIB (Producto Interior Bruto). Y algunos incluso de renta per capita. ¿Pero en qué medida las mejoras de macromagnitudes económicas se reflejan en la población? ¿En qué medida el sempiterno mito del crecimiento bruto acaba mejorando la situación de la población? Una población que lleva oyendo el mito del progreso indefinido desde comienzos de la independencia en boca del discurso liberal, del discurso criollo, e incluso del discurso panamericanista. Desde el comienzo del Plan en 1989 han pasado siete años y las consecuencias sociales están a la vista.

En 1995 el mismísimo Banco Mundial advirtió ya que el crecimiento económico bruto es necesario pero no suficiente para combatir las tasas de pobreza. También el Banco Mundial, en 1996, ha dado cifras como que Argentina tiene un 20% del “índice de pobreza urbana”, en el noreste alcanza un 40% y el 25% de los niños sufren malnutrición crónica; en la República Dominicana el 220% de la población es pobre y el 10% extremadamente pobre; en Guatemala el 75% de la población vive en la miseria; en Honduras el 50% es pobre y el 30% extremadamente pobre; en Nicaragua el 50% está en la pobreza y el 20% extremadamente.<sup>4</sup> En 1996 la CEPAL dice, textualmente, que la pobreza alcanzó la cifra récord de 210 millones de personas. Incluso en países donde hay una euforia propagandística permanente como Argentina, Venezuela o México la pobreza ha aumentado. El crecimiento, por el que se ha apostado todo, no produjo sino tasas del 3% cuando ese crecimiento debería ser del 6% para, cuando menos, reducir la desocupación. La desigualdad ha sido otra variable que no sólo ha tendido hacia una mayor uniformidad, sino que la participación del 10% de los hogares más ricos en el ingreso total ha tendido a aumentar, mientras que la del 40% más pobre se ha mantenido, o incluso ha disminuido. Otro dato de interés es aquel que marca el muy elevado porcentaje de empleo precario, de empleo en el sector informal. El 84% de nuevos empleos creados entre 1990 y 1995 corresponden a ese sector. Y en total el 56% del total de la ocupación. Abundando en lo anterior la CEPAL habla de un desempleo mayor en 1996 que en 1995, interrumpiendo la curva descendente de años anteriores; y de una bajada del poder adquisitivo a la vez que subidas de renta muy elevadas, lo que proporciona un modelo de crecimiento en el que se acentúan las desigualdades como ha venido sucediendo desde la implantación del modelo, desde principios de la década. 100.000 niños viven en la calle.<sup>5</sup> Otras instituciones como el IFPRI afirma que en 1995 había 80 millones más de pobres que los 120 que ya existían en 1970, lo que significaría que en torno al 45% de la población se encuentra en esa situación. De ellos 60 millones estarían incluso mal alimentados. La pobreza se concentra en las zonas rurales en porcentaje del 35%, y el 15% en áreas urbanas.<sup>6</sup>

El PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) ha estado haciendo un gran énfasis en la calidad y la tipología del crecimiento y los modelos de crecimiento. Si la falta de crecimiento económico en un modelo desarrollista es seguro sinónimo de miseria, no hay que dar por seguro que tasas de crecimiento significan desarrollo humano en todas sus variantes. El crecimiento puede ser un Leviatán recrecido y caótico. El PNUD acuña toda una tipología siniestra de “crecimientos”: a) cre-

cimiento sin empleo; b) crecimiento sin equidad; c) crecimiento sin voz de la comunidad; d) crecimiento sin raíces; e) crecimiento sin futuro.

La anterior tipología puede ser encontrada en Latinoamérica en una buena medida. No obstante, Latinoamérica sigue siendo *Cien años de soledad*. El reino de las paradojas. En el Balance sobre Desarrollo Humano (PNUD) Latinoamérica contempla 110 millones de personas por debajo del umbral de la pobreza con un crecimiento bruto del 80% en las dos últimas décadas. O mientras se contempla como "positivo" que desde 1974 a 1995 se hayan celebrado 144 elecciones parlamentarias, y a que a partir de 1980 18 países hayan efectuado el tránsito hacia la democracia desde regímenes militares, tenemos a fines de 1994 más de 100.000 refugiados.<sup>7</sup> Y la constatación a través de Amnistía Internacional de que la situación si ha mejorado respecto a años anteriores en exterminio físico directo, no lo ha hecho en represión general a modo de coacciones, torturas, presiones, falta de garantías y déficit estructural de vías para la participación política.<sup>8</sup>

Podemos navegar por estadísticas pero sólo hay que contemplar sobre el terreno la vida en el ámbito de las comunidades rurales, la supervivencia en las urbes informales, los contrastes patrimoniales y vivenciales entre unos grupos y otros, la concentración de los medios de comunicación o la falta de garantías democráticas para afirmar que en Latinoamérica se pueden plasmar todos esos déficits del desarrollo. La lógica de los indicadores de productividad nos empuja hacia el espejismo del crecimiento. Incluso el tirón PIB, el aumento de la "cantidad de vida" o la escolarización masificada y sin recursos consigue mover tímidamente el IDH (Indicador de Desarrollo Humano), y así movernos en la ilusión del desarrollo a todos los niveles.<sup>9</sup>

La violencia es otra variable fundamental que puede ser caracterizada como "consecuencia social". Si se toma la década 1975-1985 y la década 1985-1995 se comprueba que los asesinatos se han multiplicado por cuatro. Cifras de un informe del Banco Mundial hablan de que drogas y narcotráfico provocan elevada descomposición social y económica, pero que no serían los principales impulsores del crimen. Sin embargo, sí lo serían toda la recesión económica de los 80 y los efectos del ajuste estructural de esta década de los 90. Ya que han provocado severas reducciones de los salarios reales y de las oportunidades de empleo, empujando al desempleo, el subempleo o la rebaja de los salarios. En este contexto, y fundamentalmente los varones jóvenes, responden a las ganancias que rinde el crimen ante situaciones de desempleo estructural, empleo precario, empleo con nula protección de derechos sociales o bajos salarios con pérdida de poder adquisitivo. Cuando a pesar de la voluntad para el trabajo y la integración se encuentra un ambiente de falta de oportunidades, de explotación, hostil, y donde, como reflejo, se siguen incrementando las desigualdades sociales. Y puede ocurrir que esa violencia delincuente sea crecientemente común ante la desaparición de alternativas armadas de carácter político.<sup>10</sup>

Esa violencia no sólo se produce teniendo como objeto un beneficio económico, sino que rinde tributo a las más diversas psico-patologías producto de la miseria, la frustración y falta de expectativas como prueba la estimación del Informe que señala 6 millones de menores de la región como víctimas de malos tratos y 80 mil víctimas mortales, a raíz de las lesiones infligidas por familiares u otros. Se produce un incremento gradual de los chicos de la calle, las bandas juveniles y la prostitución infantil

por la doble acción interrelacionada del ambiente familiar, la falta de expectativas y la cultura de la depredación social que propicia la tendencia a agruparse en bandas. Si la violencia es consecuencia de una etiología económica también, a su vez, es causa con consecuencias económicas. En los últimos 15 años la violencia habría dejado de generar 200 mil millones de dólares. En el mismo Informe se señala cómo se deberían invertir 20.000 millones de dólares anuales en áreas sociales priorizando salud y educación. Lo que no hace el Informe es incidir en las causas estructurales de dicha violencia.

Porque la violencia como consecuencia social de la estructura económica, política y cultural tiene una lógica insustentable. El discurso neoliberal —por extensión del liberal— es un discurso individualista, utilitarista, competitivo, antisolidario. Discurso y práctica que se da en toda Latinoamérica sin el colchón normativo y la cultura asistencial que caracteriza a los países occidentales y que mitiga las consecuencias sociales de un esquema económico-social puramente liberal. Y de nuevo habría que aludir a la cultura que el anterior esquema genera. No se puede intentar erradicar la violencia cuando el discurso dominante es violento en la lucha por el beneficio y la riqueza.

Sin embargo, lo que sí se ha erradicado es otro tipo de violencia que había dejado de ser coyunturalmente positiva. Es el cambio de estrategia política. Me refiero a la violencia política. Lógicamente, si se opta por elevar la productividad en un área determinada hay que reducir al mínimo posible conflictos bélicos y guerras civiles, ya sean de baja o alta intensidad. Para su puesta en práctica eran necesarias unas condiciones políticas de seguridad y estabilidad que pasaban por la anulación de la estrategia del autoritarismo y el exterminio de las posiciones alternativas, una vez que éstas estuvieran suficientemente debilitadas. Latinoamérica y más concretamente Centroamérica estaba plagada de conflictos en la década de los ochenta. El empuje neoliberal de los noventa exige “paz política” y casualmente ahí están los diferentes procesos de paz de los que la Declaración de Esquipulas (1987) supone el primer paso importante.

Las tres fases sucintamente descritas tienen en común el que conforman un todo, una estructura de desarrollo dependiente que no mira por un desarrollo equilibrado propio, sino por las necesidades de los países centrales. En función de su desarrollo podemos delinear unas características generales sobre Latinoamérica.<sup>11</sup>

1. Dinámica histórico-política.—El bloque económico-político occidental ha llegado, dentro de su área de influencia, a establecer acuerdos internos de los: a) propios trust o multinacionales (aspecto económico). De los que fueron pioneros los acuerdos de *Achnacarry*, 1928, que repartieron las cuotas mundiales de petróleo entre multinacionales y delinearón una estrategia de dominación; o el cartel siderúrgico en 1926. Posteriormente ya no se oficializan los acuerdos. b) Estados miembros (aspecto político), para elaborar una estrategia más o menos conjunta y coherente con respecto a los países periféricos. Esta capacidad para una estrategia global, y conjunta, posibilita que: a) se reproduzca y desarrolle el esquema colonial de dominación económica (neocolonial); b) con correlativas consecuencias de tipo político, social y cultural.

2. Hegemonía.—Clásicamente se ha dado una sujeción de las élites periféricas a las potencias occidentales por: a) un control previo del proceso de independencia que instala en el poder a clase política acólita y gregaria de la potencia colonial. El caso

español sería la única excepción, ya que fue incapaz de mantener influencia en función de acuerdos con las clases dominantes criollas. b) por una política de chantaje y/o boicot económico-político. En el caso de Latinoamérica tampoco la desarrolla España, puesto que es sustituida por Inglaterra, Francia y EEUU.

En los dos casos —fundamentalmente en el primero— todo, o parte, del aparato del Estado (administración general, y más específicamente policía, ejército, judicatura) habría estado controlado por: a) por el complejo económico multinacional occidental, con intereses en el país, y/o b) por los aparatos de los estados occidentales, con intereses en él, desde la plataforma diplomática. En el caso de Latinoamérica no sería la antigua potencia colonial. Desde los primeros momentos de la independencia ya se ha mencionado como es Inglaterra y Francia, en un principio, y los Estados Unidos los que toman el relevo neocolonial.

3. Economía dependiente.—Con lo cual los Estados periféricos se convierten, a menudo, en territorios donde los principales recursos y capacidad para operar, con todo el margen de maniobra, están en manos de empresas multinacionales. No hay reinversión, ni efecto multiplicador de sus inversiones. No se produce un desarrollo equilibrado ni un crecimiento sistemático de infraestructuras, tejido industrial, estructura agrícola-pecuaria y servicios sociales. Simplemente salen hacia el exterior, multiplicados, utilidades y beneficios occidentales con respecto al capital introducido. Importante en la última fase será la hipoteca estructural de la deuda como mecanismo financiero que ahoga la mínima posibilidad de salida.

4. Estado.—El Estado de Derecho no se vulnera. En muchos casos ni existe: no hay una mínima base de normativa administrativa, laboral, fiscal o procesal coherente. O, en todo caso, un simple amasijo de normas que proporcionan una total inseguridad e indefensión jurídica. Un ejemplo, El Salvador, donde se está operando económica y laboralmente, ya, con un alto grado de complejidad. Y donde no existe una ley general de procedimiento administrativo, una ley general tributaria, no existe planificación urbanística, no existen leyes de sociedades mínimamente coherentes... En casos de grandes sociedades con apariencia de «más desarrollado» como Brasil o México se da el ejemplo del amasijo de normas, donde el caos normativo alcanza grados surrealistas que generan todo tipo de arbitrariedades posibles.

5. Clases dominantes.—Herederas de las clases criollas. Dirigen el proceso de independencia para hacerse con el poder político total cuando ya lo tenían en parte. Tenían el económico en su práctica totalidad. A partir del momento de la independencia lo van a tener todo. Existencia de una burguesía y/o clase terrateniente: a) suntuaria, poco emprendedora, corrupta. Viviendo, en gran medida, como terrateniente, como rentista, de aportaciones del Estado, o del capital extranjero, cuyos intereses servirán en detrimento de los nacionales, y en beneficio propio; b) estas clases suelen tener una división básica entre: 1. Los círculos más próximos al poder (económicos, políticos, militares) y 2. El grueso integrante del aparato burocrático medio (civil y militar); c) en otros ámbitos excoloniales, en no pocos casos, las mencionadas clases suelen coincidir con adscripciones concretas étnicas o tribales paralelas a un correlato o etiqueta ideológica. Aquí no: la clase dirigente es blanca. Se jacta de ser y mantenerse blanca. Hoy mismo la clase dirigente de todo el continente es sustancialmente blanca con alguna excepción. Bajo su dominio se planificaron exterminios

extremos de indígenas como la de los indios del Río de la Plata o los indios mapuches en Chile.

6. Clases inferiores.—Son colectivos en: a) situaciones de pobreza extrema, de las que son buen reflejo las estadísticas de los diversos organismos e instituciones. Se estima que porcentajes próximos al 40-50% prácticamente no cubren alimentación y vestido mínimos. Otro 30-40% cubrirá dichas necesidades, pero quedando marginado del resto de bienes o servicios. Los colectivos últimos en el escalón son las comunidades indígenas y las capas proletarizadas de los núcleos urbanos; b) también, generalmente, se mantienen unos niveles de adhesión social básicos, a la estructura dominante, en la clase media o media-baja a través de mecanismos clientelistas.

7. La urbe periférica.—Se caracteriza: a) por ausencia o grave insuficiencia de servicios esenciales, hacinamiento, grandes bolsas de miseria, marginalidad y desempleo. También elevados índices de delincuencia. Prostitución. Explotación infantil. b) por otro lado existen núcleos, zonas residenciales —microciudades—, con infraestructuras de servicios suntuarias para las clases dominantes mencionadas. Centros comerciales, colegios, zonas de ocio. La excepcionalidad incluye cuerpos de policía privada. A veces estas zonas están distanciadas geográficamente (v. gr. México DF; y en otras ocasiones apenas guardan separación: El Salvador, Nicaragua...).

8. Regímenes políticos.—Ya se ha mencionado cómo desde el siglo XIX se produce un control del régimen político a través del constitucionalismo liberal-burgués, con mecanismos de exclusión de las grandes masas de población (sufragio censitario, restricciones para la asociación y la expresión y sistemas de cacicazgo. Es indiferente que la forma fuera bajo apariencia partidocrática o de directorio. Las consecuencias han sido semejantes.

Un análisis superficial sobre la «forma política» puede conducir a equívoco. ¿Qué es una democracia en Latinoamérica? Los regímenes latinoamericanos se han podido constituir de la forma más diversificada. Así, presidencialismo autocrático, caudillismo militar o «democracias» varias: pluripartidista, de partido hegemónico, de partido predominante... En cualquier caso con esquemas de resulta política estructural de nula o baja participación y representación. Con presencia nula o mínima de los distintos derechos humanos. Regímenes con ausencia cuasi total de legitimidad salvo casos o coyunturas excepcionales.

Una característica visible en la última década han sido todos los procesos de democratización formal. Se puede decir que a estas alturas toda Latinoamérica tiene regímenes formalmente democráticos. Estos procesos han venido dados después de que muchas sociedades estuvieran sometidas a virulentos procesos de práctica guerra civil en la que la oposición era exterminada. Podemos incluir, fundamentalmente, a todo el istmo centroamericano (Nicaragua, El Salvador, Guatemala). Podemos hablar de las postdictaduras de Chile, Argentina y Paraguay. Podemos hablar de regímenes tutelados como Bolivia o Brasil (tutela militar) o México (partido hegemónico). Y podemos hablar de narcodemocracias como Colombia. Por lo tanto, a la hora de valorar si hay «gobierno del pueblo» en una sociedad no se puede contemplar únicamente la apariencia. La existencia de elecciones cada cuatro años, de partidos formalmente autorizados o de una cámara de partidos no son garantías. Hay que valorar si existe un sistema de libertades y garantías eficaz, mecanismos de control del poder,

medios de comunicación realmente plurales, posibilidades de financiación para todas las alternativas. Si no nos encontramos con campesinos desaparecidos, dirigentes sindicales torturados, líderes sociales ejecutados; monopolio de las comunicaciones en varias familias pertenecientes a la oligarquía histórica; y adornando el panorama elecciones periódicas.

9. Gradación.—Las mencionadas son características globales que afectan a todos los estados. No obstante, diferencias en riqueza o tamaño territorial o demográfico marcan situaciones peculiares dentro de la generalidad (y así se podría hablar de una periferia y una semiperiferia). Habrá estados con pobreza extrema y pocos recursos. Ejemplo, Haití, que con 3.500 millones de dólares tiene una deuda de 800 millones; un médico por cada 8.000 habitantes; analfabetismo del 40%. Otros con «derecho» a estar en el ámbito semiperiférico, pero sin poder adscribirlos al centro del Sistema por sus variables de pobreza, desvertebración y desequilibrio social. Por ejemplo, Venezuela con unas exportaciones de crudo de 12.600 millones de dólares, sin embargo tiene una deuda exterior de 35.000 millones de dólares; un analfabetismo del 13%; escolarización de un 65% de la población; y enormes bolsas de pobreza extrema. Si nos vamos a países con «fama» de comenzar a modernizarse nos encontramos como ejemplos: —Perú: con un PIB de 34.000 millones de dólares tiene una deuda de 21.000 millones de dólares. Dedicar el 64% de sus exportaciones a pagar su servicio. Tiene un analfabetismo teórico del 13%; y un médico por 1.500 habitantes. Se publican 500 libros por año. —Ecuador con un PIB de 11.000 millones de dólares tiene una deuda de 12.000 millones, es decir, más deuda que PIB; un analfabetismo del 15%; un médico por cada mil habitantes; se publican poco más de 400 libros al año. —Bolivia un PIB de 4.500 millones de dólares y una deuda de 3.900 millones de dólares; un médico por cada 1.500 habitantes; 500 libros publicados.

10. Cultura.—En la etapa precolonial existían unas formas de vestir y relacionarse plurales y diferentes. Y sobre todo ocio abundante en tierras abundantes. Se arrebataban tierras fértiles. O se les deporta a tierras fértiles desconocidas. En los dos casos se les esclaviza. Algunos colectivos se podrán refugiar en tierras de difícil acceso y poco apetitosas por su baja fertilidad. El indigenismo, la cultura indígena, ha sido ya casi convertida en una reliquia salvo en una serie de comunidades irreductibles. Casi todos los pueblos que quedaban en comunidades han uniformizado sus costumbres y han olvidado, o liquidado, prácticas ancestrales. Bien por coacción directa o indirecta, bien por una simple adaptación al medio, han asumido la mayor parte de sus hábitos de una subcultura occidental. Países como Chile, Argentina o Venezuela no tienen siquiera reductos indígenas. A veces si nos encontramos con un gran porcentaje de indigenismo en diversos grados. Sirva el ejemplo de Guatemala (*mayas quiche*), el caso de Nicaragua (los *misquitos* de la costa atlántica), el prototípico del ámbito amazónico o el puzzle mexicano. En México las comunidades indígenas se encuentran en unos cuantos sitios poco accesibles, pero accesibles. Son casi lumpen agrícola más que comunidades con entidad e identidad propias. Lo que aún queda de cultural en el indigenismo sería un espíritu comunitario de las cosas y sobre las cosas. El gusto por la Naturaleza y la vida en contacto con ella. La felicidad en esos sitios se mide en la infancia, cuando sólo se valora el entorno y el marco de relaciones más inmediato. A partir del final de la adolescencia todo cambia al hacerse conscientes del entorno y la

problemática de supervivencia. Hasta el rostro cambia transformando la alegría en un gesto de amargura. Ahora estas comunidades intentan recuperar autonomía para salvaguardar algún contenido cultural. Un elemento que puede matar definitivamente cualquier intento de apuntalar una cultura autóctona, basada en valores de comunidad, es la televisión. Mi propia experiencia personal me demostró que cuando la televisión llega a una comunidad se acaba el juego en la calle, se acaban las charlas, la reflexión y el debate; incluso se acaba la lucha reivindicativa.

La cultura de la urbe es la de cualquier país periférico: cultura de masas. O bien cultura de masas elitista o subcultura de masas. ¿Qué significa esto? En primer lugar tasas muy altas de analfabetismo, próximas al 15-30%, y de escolarización. Consumo masivo de telenovela y series norteamericanas *star* que provocan desideologización y búsqueda mimética de posiciones sociales más altas. La introducción del «mito cenicienta», con argumentos simplistas, transmitiendo lo correcto y lo incorrecto. Ricos malos y ricos buenos. Y el mensaje de que sólo los ricos buenos, que son los únicos cultos, pueden ganar a los malos y salvar a la chica pobre... Música disco USA en cualquier sitio improvisado de cualquier barriada capitalina. Incluso en una casa de adobe y uralita de una comunidad campesina. Y añadir que la cultura del encuadramiento político, la cultura ideológica, ha sido sustituida por la cultura de las bandas. Y este no sería un fenómeno únicamente urbano, sino susceptible de producirse en los ámbitos rurales antaño más politizados e ideologizados.

11. Hegemonía/Control político internacional (mecanismos).—Se ha comentado cómo el Centro-Occidente puede mantener un control estratégico sobre la periferia con facilidad. Sin embargo, lograr acuerdos estratégicos básicos para un desarrollo equilibrado y no dependiente, por parte de los países latinoamericanos, se ha mostrado inviable, por las razones que pueden desprenderse de lo mencionado hasta este momento.

Constituir un grupo mínimamente cohesionado, y criterios más o menos uniformes que aliviaran de alguna manera el esquema de dominación-dependencia se ha hecho, históricamente, imposible. A nivel general periférico han sido boicoteados y desactivados los principales intentos (NOEI, OPEP) que propugnaban una reestructuración del equilibrio económico internacional. A nivel latinoamericano se hizo un tímido intento a partir de la creación de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina). Pero tanto la ingenuidad de sus técnicos y políticos (lo ha reconocido su primer director, Raúl Prebisch) como los mecanismos de seguridad de los intereses del autodenominado mundo desarrollado produjeron su fracaso. Más que fracaso supuso un «castigo ejemplar» para los intentos de desmarque del modelo de dependencia.

En esta misma línea se han activado los mecanismos necesarios para que tampoco ningún país en solitario saltara la línea de dependencia. Durante la Guerra Fría la amenaza del comunismo servía de coartada. Así tenemos:

- a) Declaraciones doctrinales explícitas desde la Casa Blanca.—Ya se ha mencionado la famosa declaración Monroe en 1823. En 1904, Theodore Roosevelt declara que los EEUU serán beligerantes contra cualquier inestabilidad, estableciendo su papel de policía internacional y definiendo la política del *big stick* (gran garrote) que convirtió América Central y el Caribe en un patio de jardín y recreo norteamericano con intervenciones militares directas e indirectas, como,

por ejemplo, Cuba: 1898-1901, 1906-1909, 1917-1923; República Dominicana: 1904-24; Nicaragua: 1911-1932; Haití: 1915-1935. Medidas de fuerza, invasiones, que serían combinadas, como ya se ha mencionado, con la presión financiera que el presidente Taft (1909) definió como «la diplomacia del dólar».

- b) Mecanismos de Derecho Internacional.—Que habilitaban presiones políticas e intervencionismos militares de todo tipo. Por ejemplo, el papel jugado por la OEA (Organización de Estados Americanos). Este organismo condenaría la reforma agraria de Arbenz (Guatemala, 1954) o el embargo contra Cuba (1962), prestando apoyo teórico y legitimidad a los *pucht* de fuerza estadounidenses. Cuando no la legitimación directa a intervenciones armadas, en esta última mitad de siglo, como la de República Dominicana (1965). Sirvan también de ejemplo la Conferencia de Río de Janeiro, que estimaba que «... en caso de agresión no armada a un país sudamericano por una potencia extranjera que tuviera por objetivo la instauración de un régimen que amenazara la libertad y la paz en el hemisferio, los signatarios de este pacto podrán tomar medidas colectivas para la defensa de este continente». También la Conferencia de Caracas donde el secretario de Estado, Dulles, lograría imponer una declaración de solidaridad por la «protección de la independencia política de los Estados Americanos contra la penetración del comunismo internacional...». La doctrina Truman se dedicó a prestar ayuda a regímenes estrictamente no socialistas. Así se firmó el Tratado Internacional de Asistencia Recíproca (1947). Doctrina recogida por todos los siguientes mandatarios de la Casa Blanca.

Estados Unidos recogerá la argumentación-pretexito para toda su política hegemónica de la lucha contra el comunismo. Fácilmente desmontable, puesto que la doctrina ya estaba enunciada desde el presidente Monroe (1824) cuando Marx jugaba con el aro por las calles de Tréveris. Fácilmente desmontable por haber hostigado y atentado contra regímenes y presidentes que nada tenían de comunistas como en los casos de Arbenz y Velasco Alvarado. En otras ocasiones han sido sus intelectuales más influyentes los que han confesado la utilización de esta coartada. Como sería el caso del profesor de Harvard, S. Huntington —asesor de varios presidentes, estratega de la guerra del Vietnam y miembro del *Council of Foreign Relations*—, cuando afirmó que muchas de las acciones de política exterior, en forma de violencia militar o económica, no iban contra inexistentes peligros comunistas, pero que siempre habría de vender la intervención de tal forma que produjera la falsa impresión de que se estaba combatiendo a la Unión Soviética (Huntington, 1981).

La consecuencia más directa de esta doctrina hegemónica es la estructura de violencia ejercida de forma permanente contra el subcontinente.

- c) Así tenemos el apoyo a regímenes explícitamente dictatoriales y/o sin apoyo popular: Somoza en Nicaragua, los Duvalier en Haití, Rojas Pinilla en Colombia, Batista en Cuba, Stroessner en Paraguay, Castello en Brasil, Ríos Montt en Guatemala, Pinochet en Chile, la Junta en Argentina...
- d) Complots para derrocar a gobernantes y regímenes «no funcionales»: Allende en Chile, Perón en Argentina, Velasco Alvarado en Perú, Arbenz en Guatemala... En este sentido, cualquier país que entrara en la órbita geopolítica de Occi-

dente, y en el que se situara un gobierno discrepante de los intereses económicos y/o geopolíticos del bloque occidental, era objeto de conspiración desde la respectiva embajada norteamericana, a través de la CIA. Para la articulación de un golpe de estado o la instigación de un enfrentamiento civil. Incluso, en última instancia, se producirían intervenciones militares directas: 1954, Guatemala; 1961, Cuba; 1965, Santo Domingo; 1981, Nicaragua; 1989, Panamá...

Además hay que mencionar, como mecanismo militar de apoyo, la famosa Escuela de las Américas. Una escuela por la que han pasado casi todos los altos mandos militares de los diferentes países latinoamericanos. Y en mayor medida, en los últimos años, de El Salvador, Guatemala, Perú y Colombia. Un aula sobre técnicas de guerra antisubversiva donde se adoctrinaba ideológica y militarmente. Ideológicamente el enemigo a batir era el comunismo. Pero dentro del concepto comunista se hacía entrar a todo lo que fuera contrario a los intereses de los instructores. Es decir, el anticomunismo con el que se formaba a las élites militares de los países latinoamericanos se hacía coincidir con el esquema de dominación hegemónica estadounidense. Militarmente la antisubversión recogía el golpe de estado, la tortura y la ejecución sumaria de opositores. Una muestra de lo que iba a ser la política de acción directa militar de Estados Unidos en Latinoamérica para dominar. Lo que algún autor ha denominado *Quinta Libertad* (Chomsky, 1988).

En resumen. Si algún factor común cobija a todo el continente ha sido la tutela hegemónica norteamericana. Ha controlado dictaduras y democracias. Y ha tirado esas mismas democracias y dictaduras según convenía para mantener una hegemonía. Cuando se habla de mantener una hegemonía no sólo se está hablando de la vertiente de explotación o intereses económicos, sino de presencia geopolítica. Puede ocurrir que Estados Unidos no tenga ningún interés económico en un Estado y, sin embargo, le interese tener controlado el modelo político y económico, ya que un Estado liberado de su presión se hace más libre no sólo respecto a él mismo, sino respecto a otros estados que busquen salidas económicas y políticas desvinculadas del área hegemónica norteamericana.

12. Perspectivas.—Con el fin no sólo de la guerra fría, sino del llamado bloque comunista, el anterior esquema no ha dejado de existir o se ha relajado. Occidente, incluso con la adhesión política de la mayoría de las élites excomunistas de los países excomunistas, ha mantenido idénticos mecanismos de control (Chomsky, 1994). Lo único que se plantean son realineamientos estratégicos. Tampoco faltan articulaciones teóricas que legitimen el intervencionismo. A este respecto el ejemplo más refinado es la tesis del *Choque de Civilizaciones* del mencionado S. Huntington. Esta tesis viene a establecer una nueva dialéctica entre la civilización occidental (y sus aliados) y las civilizaciones no occidentales, siendo éstas reales enemigos de los que habría que prevenirse. En este sentido Latinoamérica conformaría un posible bloque de civilización. Bloque que en un principio no debería plantear muchos problemas de control y, por lo tanto, se le supondría en el campo de obediencia occidental (Huntington, 1993).

La situación estructural de Sociedad y Estado en el ámbito periférico se presenta de difícil reversibilidad. No obstante, se están produciendo fenómenos de *salida* o

*respuesta* desde posiciones muy diferentes. Contemplemos, por un lado, los dragones asiáticos: Singapur, Corea, Malasia...; por otro, la conformación de modelos como la China postmaoista o el Irán islámico. Además de futuribles como un bloque eslavo en torno a una Rusia liderada por nacionalcomunistas o un bloque centroafricano en torno a un *neoshengorismo*, podemos asistir a una incipiente formación de bloques geopolíticos, identificables por su adscripción cultural, que estarían logrando una progresiva cohesión y una mayor independencia de sus élites respecto a los intereses hegemónicos del bloque occidental. En este marco Latinoamérica no es sino una incógnita sin tendencia que no sea la de su adscripción geopolítica a la égida norteamericana. Por el momento.<sup>12</sup>

### CUBA. LA ESTRUCTURA APARTE

La homogeneidad tiene una excepción en el caso de Cuba desde la revolución de 1959. ¿Qué ideas generales se pueden trazar? De partida, el régimen cubano es una dictadura desde la perspectiva occidental formal sobre un sistema de derechos y garantías democráticos. No obstante, Cuba está entre las mejores tasas de desarrollo de Latinoamérica en variables tales como mortalidad infantil, esperanza de vida, analfabetismo, escolarización y número de médicos. Incluso en el *Indicador de Desarrollo Humano* del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), donde el elemento PIB tiene una importancia fundamental, Cuba está por encima de la mayor parte de países latinoamericanos. Con un índice de 0'726 está por encima de *democracias* tales como Paraguay, República Dominicana, Perú, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Bolivia, Honduras o Haití.

Si valoráramos los otros elementos del IDH, salvo el equívoco Producto Interior Bruto, nos encontraríamos que Cuba sólo es superada, en toda Latinoamérica, por Argentina, Costa Rica y Uruguay, manteniéndose a la par que Chile. A la hora de las conclusiones habría que valorar su especial coyuntura geopolítica de graves consecuencias económicas. Cuba por su bloqueo, directo o indirecto, mantenía unos inevitables vínculos económicos y comerciales, casi únicos, con el CAME (Mercado Común del Bloque del Este). Su progresivo debilitamiento, en torno a 1990, supuso una total desorganización de su aparato productivo con la consecuente caída de la producción y el comercio. Es lo que se conoce como «Periodo Especial», donde se han tomado severas medidas que restringen al máximo cualquier posibilidad del consumo de lujo, con el objetivo de salvaguardar las prestaciones básicas generales y los niveles de IDH mencionados.<sup>13</sup>

Incluso Cuba podría salir más beneficiada con un IDH que contemplara las horas reales trabajadas por cada operario. Y subsiguientemente midiera el tiempo de ocio. O si cubriera aspectos como la contaminación o distintos niveles ecológicos. Por contra, podría salir perjudicada en una evaluación de su hábitat urbano con referencia a la situación de su vivienda.

Al margen de lo que debe suponer un modelo de representación partitocrático mantiene un sistema de participación multivariable que posibilita una amplia crítica a situaciones y personas; y que mitiga su totalitarismo ideológico.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ALCINA, José: *Indianismo e indigenismo en América*. Madrid, 1990.
- AMIN, Samir: *El desarrollo desigual*. Barcelona, 1974.
- BRADY, N., "Estrategia contra la deuda: soluciones posibles", en *Política Exterior*, n.º 10, Madrid 1989.
- CARDOSO, Fernando: *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, 1969.
- CHOMSKY, Noam: *La Quinta Libertad*. Barcelona, 1988.
- CHOMSKY, Noam: *World orders, old and new*. London, 1994.
- DOS SANTOS, Theodorico: *Imperialismo y dependencia*. México, 1978.
- FRANK, André Gunder: *El subdesarrollo del desarrollo*. Caracas, 1991.
- FURTADO, Celso: *La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*. México, 1969.
- GALEANO, Eduardo: *Las venas abiertas de América Latina*. México, 1971.
- GARCÍA, Alan: *El desarme financiero*. Buenos Aires, 1989.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo: *El Estado de América Latina. Teoría y práctica*. México, 1990.
- HUNTINGTON, Samuel: *Foreign Affairs*. Summer, 1993.
- HUNTINGTON, Samuel: *International Security*. Summer, 1981.
- ORDÓÑEZ, José: *La cuestión étnico nacional*. México, 1996.
- RIVEIRO, Darcy: *Las Américas y la civilización. Proceso de formación y problemas de desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Buenos Aires, 1969.

**NOTAS**

1. El presente texto está basado en una de las sesiones del curso que sobre *Desarrollo Sostenible* organizó, en mayo de 1997, la **Fundación Ecología y Desarrollo**.
2. Salvo en el caso muy especial de Cuba desde 1959. Tratado, someramente, al final.
3. Alguien podrá decir que "las teorías de la dependencia" están superadas. En muchas ocasiones quien así se pronuncia no aclara en qué términos se consuma la "superación". Simplemente realiza una descalificación *omnimodis*. No se suele mencionar si en los datos, si en el diagnóstico, en los actores, o bien en las posibles soluciones, cuando son cosas bien distintas. El argumento de rechazo suele basarse en la culpabilidad aislada del ámbito nacional, ya sea de sus elites gobernantes ya sea de su propia población. Apostar por una incapacidad y/o culpabilidad única y solitaria de las elites económicas y políticas es apartar, premeditadamente, las miles de páginas que evidencian la vinculación directa de estas elites periféricas con las elites y estados del centro. ¿O alguien está dispuesto a creerse que las agencias de información financieras o los servicios de información estatales nada sabían del despilfarro, derroche y apropiación como cultura económica de esas elites? ¿Y que se seguía aportando crédito sin conocimiento de la dinámica y de sus consecuencias económicas y sociales? Y si este argumento no es utilizado sólo quedaría uno que se comenta por sí sólo: la incapacidad genético/cultural de las poblaciones para conseguir un modelo social básicamente ordenado. Argumento ya utilizado por los clásicos teóricos de la modernización. No hay sino recordar la "falta de empatía para el desarrollo" de las despectivamente denominadas *jetsam masses* por D. LERNER (*The passing of traditional society*) o la "incapacidad para la libertad" de la que hablaba D. APTER (*The politics of modernization*). De todo ello, lo que sí es indudable es que lo que no está superado son las estructurales y dramáticas cifras económicas, sociales y de coste humano de todo el ámbito periférico.
4. BANCO MUNDIAL, "Informe 23 de julio de 1996" (recogido en *Actualidad Latinoamericana*, n.º 25, p. 13).

5. CEPAL, *Panorama social de Latinoamérica, 1996*, Santiago de Chile, 1996.
6. Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias, cit. en *Actualidad Latinoamericana*, n.º 23, p. 30.
7. PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 1996*, Madrid 1996.
8. En términos generales los últimos informes de Amnistía Internacional (AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 1996*); en particular, *Amnistía Internacional* (bimestral países habla hispana), n.ºs 23, 24, 1997.
9. Para responder adecuadamente dónde está el progreso habría que remitirse como mínimo a las complejas mediciones de los crecimientos junto a las variables empleo, participación política, equidad, cultura, sostenible. El IDH general, independientemente del progreso que representa como sustituto del totalizante PIB, ha podido tener tímidos aumentos en Latinoamérica (y el mundo en general) en función de alargar la cantidad de vida, no la calidad de la vida alargada; en escolarizaciones masivas con una insuficiencia de recursos total; y por la incorporación de la mujer al ámbito de lo laboral que, en muchos casos, suele representar una necesidad urbanita y se hace en condiciones laborales y familiares ínfimas. Esta insuficiencia del IDH general se reconoce en sus propios análisis. (PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 1996*, Madrid 1996, pp. 48-74).
10. BANCO MUNDIAL, "El crimen y la violencia como problema para el desarrollo de América Latina y el Caribe" en la Conferencia del BID sobre "Crimen y violencia urbana" (recogido en *Actualidad Latinoamericana*, n.º 33, abril 1977, p. 290).
11. Parte de estas características enumeradas han tenido crónicas generales que se han convertido en atractivos clásicos. Dos ejemplos en Eduardo Galeano y Pablo González Casanova.
12. Queda fuera de análisis todo el movimiento de oposición a los procesos descritos. La complejidad que tuvieron, y tienen, los diferentes modelos de lucha política en sus diferentes tipos —político, militar, social— hacen imposible una generalización tan exigua como la que aquí se contempla.
13. PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 1995*, Madrid 1995. Posteriormente a la redacción primera de este texto —con el Informe de 1996— se puede constatar mejora respecto al año anterior.



## PENSADORES ARAGONESES DE NUESTRO SIGLO. MIGUEL ASÍN PALACIOS (1871-1944)

Jorge M. AYALA

El próximo año se cumple el primer siglo de un acontecimiento histórico que todavía hoy sigue pesando en la vida española: la desaparición del Imperio español. La fecha de 1898 evoca el «desastre» militar de España frente a los Estados Unidos. Para la historia de nuestra cultura tuvo mucha importancia la reacción que desencadenó aquel hecho en los espíritus de los españoles. El Regeneracionismo y la Generación del 98 suelen aparecer unidos a aquel estado de ánimo que embargó a muchos españoles. Tiempo habrá, a lo largo del año que viene, de desarrollar y de perfilar las ideas en torno a estos dos movimientos; por eso, no entro ahora en esa materia. Prefiero destacar el papel preponderante que desempeñaron algunos pensadores, científicos y escritores aragoneses en la cuestión regeneracionista.

Aunque el Regeneracionismo fue fundamentalmente un movimiento político, al frente del cual aparece la gran figura de Joaquín Costa, no se puede ignorar que en aquellos difíciles momentos por los que atravesaba la Restauración monárquica se trabajaba en la regeneración de España desde muchos frentes. Es evidente que si no hay una vida política honesta, basada en la libertad y en perspectivas de futuro, todo lo demás cae por su peso; de ahí la incidencia que hizo el Regeneracionismo en la vida política nacional. Pero las personas sin vocación política pueden contribuir al progreso de la sociedad desde otros planos, como el científico, el literario, el moral, el educativo.

Aragón estrenó el siglo XX sacando a la luz una revista cultural, de carácter regeneracionista, cuyo título decía así: *Revista de Aragón*. Algunos años antes había sido publicada otra revista con el mismo título (1878-80). La *Revista de Aragón* se editó en Zaragoza entre los años 1900-1905, y estuvo dirigida por un grupo de profesores universitarios (Eduardo Ibarra, Julián Ribera y Tarragó), de sacerdotes (Alberto Gómez Izquierdo y Miguel Asín Palacios), de políticos (López Allué, Juan Blas y Ubide), de abogados (Pamplona Escudero, Mariano Baselga), de juristas (Juan Moneva) y del sindicalista Isidoro Achón. Dado el brillante grupo de colaboradores, la revista no sólo no defraudó, sino que se convirtió en una de las mejores de España en su género. Pero, al desintegrarse el grupo fundador porque algunos profesores cambiaron de Universidad, la redacción de la revista fue trasladada a Madrid, en donde apareció con el nuevo título de *Cultura Española* (1905-1909).

En el presente trabajo me voy a fijar en uno de los personajes más ilustres que contribuyó a la fundación y al mantenimiento de la *Revista de Aragón*: don Miguel Asín Palacios (1871-1944). No me detendré en la faceta de arabista, objeto de los

especialistas en esta materia, sino en la de filósofo. Asín Palacios no sólo era arabista (estudioso de la lengua y cultura árabes), sino también un filósofo; posiblemente, el filósofo español más conocido internacionalmente entre los estudiosos de la filosofía medieval.

Asín Palacios pertenece cronológicamente al grupo de los líderes del Regeneracionismo y de los escritores de la Generación del 98, pero su verdadera filiación filosófica es la de «neotomista», es decir, un restaurador de la filosofía de Santo Tomás en España. Este movimiento restaurador se había iniciado a raíz de la Encíclica del papa León XIII *Aeterni Patris* (4 de agosto de 1879), en la que pondera la importancia de la filosofía para la fe cristiana, y la validez de la síntesis fe-razón de Santo Tomás de Aquino. Aragón contó con tres grandes «neotomistas»: Antonio Hernández Fajarnés (1851-1909), rector de la Universidad de Zaragoza y catedrático de Metafísica en la Universidad Complutense; Alberto Gómez Izquierdo (1870-1930), catedrático de Lógica en la Universidad de Granada, y Miguel Asín Palacios (1871-1944), catedrático de Lengua árabe en la Universidad Complutense. Los dos últimos mantuvieron una estrecha amistad con el cardenal Desiderio Mercier, artífice de la renovación de la filosofía tomista en la Universidad de Lovaina.

La restauración de la filosofía escolástica, en versión tomista, fue la contribución de Asín Palacios a la regeneración de España a principios del siglo XX. Desde nuestra perspectiva actual, aquella empresa de Asín y de otros neotomistas españoles nos parece insuficiente para el fin que se habían propuesto, pero téngase en cuenta que aquel movimiento renovador se dio en todas las naciones europeas y supuso una verdadera renovación de los esquemas de enseñanza de tipo confesional. Por otra parte, aquella renovación tenía por objeto abrir el pensamiento escolástico a los avances de la ciencia y a las nuevas filosofías; de esa forma se contribuía a desbaratar el enfrentamiento «artificial» creado entre la filosofía moderna, que se declaraba antirreligiosa, y la filosofía tradicional, que se confesaba antimoderna. Si no se tiene en cuenta esta preocupación filosófico-religiosa de Asín Palacios, no se comprenderá el empeño que puso nuestro filósofo aragonés en estas dos cosas: primera, rescatar y restaurar el pensamiento islámico español; segunda, mostrar que el pensamiento religioso de los místicos hispano-musulmanes es fuente de varios ríos en los que bebió el mundo cultural europeo. Así devolvía Asín Palacios a la cultura religiosa española el papel que la Ilustración francesa le venía negando tan injustamente.

## 1. MIGUEL ASÍN PALACIOS, HISTORIADOR DE LA FILOSOFÍA

Miguel Asín Palacios nació en Zaragoza y fue sacerdote. Acabados sus estudios en el Seminario Conciliar de su ciudad, se matriculó en la Universidad de Zaragoza, especializándose en Lengua Árabe bajo la dirección del arabista Julián Ribera y Tarragó. De Zaragoza pasó a la Universidad de Madrid, en la que se preparó a lo largo de un curso para la obtención del grado de Doctor en Literatura Árabe. Además, en el Seminario de Valencia obtuvo el grado de Doctor en Teología, título que le permitió impartir clases de Historia de la Filosofía en el Seminario de Zaragoza. Estos años de juventud fueron plétóricos en obras espirituales y científicas, destacando la

creación de la *Revista de Aragón*,<sup>1</sup> en la que tanto él como su amigo sacerdote Alberto Gómez Izquierdo dejaron entrever sus grandes aficiones: Alberto escribía sobre historia de la filosofía y Miguel sobre el pensamiento hispano-musulmán. Tras conseguir Miguel Asín la cátedra de Civilización Judía y Mahometana de la Universidad Complutense (1905), se desintegró el grupo fundador de la *Revista de Aragón*, pero al poco tiempo reapareció la revista en Madrid con un nuevo título, *Cultura Española*, con un consejo de redacción más numeroso y heterogéneo, y con un objetivo más nacional.<sup>2</sup>

Miguel comenzó su carrera docente enseñando Historia de la Filosofía en el Seminario Conciliar de Zaragoza. Para mejor cumplir su cometido, redactó unos apuntes sobre esta materia en los que se pueden apreciar ya las virtudes intelectuales que acompañaron a Miguel a lo largo de su vida científica: orden, claridad expositiva y honradez.<sup>3</sup> Fiel al criterio metodológico de ir directamente a los textos, Miguel aprendió con tal perfección la lengua árabe que llegó a hablarla y escribirla correctamente. Lo mismo hizo con otros idiomas modernos. Pero no basta con saber interpretar los textos; hay que amar la verdad y hay que buscarla donde se supone que está. Esta idea la aprendió del cardenal Mercier, alma de la renovación neotomista.

Miguel Asín define la Historia de la Filosofía como una exposición ordenada del origen y desarrollo de los sistemas filosóficos, «entendiendo por sistema el conjunto de ideas y afirmaciones relacionadas entre sí y dependientes de una afirmación fundamental». Curiosamente, Miguel empieza su Historia con la exposición de la filosofía en la India, en China, en Persia, en Egipto y entre los hebreos. Pasa después a los griegos, se detiene de forma especial en Aristóteles, al que dedica cuatro lecciones, y al llegar a la Edad Media se detiene en Santo Tomás, explicándolo en seis lecciones. La filosofía de la Edad Media la divide en tres partes: a) formación del pensamiento y de la escolástica cristiana; b) el pensamiento árabe y judío; c) desarrollo de la escolástica cristiana bajo el influjo del pensamiento árabe y judío (siglos XIII-XV). Miguel Asín zanja con este esquema la sospecha de Renán y de otros racionalistas sobre la posibilidad de que no hubiera habido filosofía escolástica cristiana, de no haber sido por la aportación de los árabes y judíos:

«Algunos escritores, principalmente racionalistas, en su afán de empañar lo posible el brillo y esplendor de la filosofía cristiana, han afirmado que fue tanta la influencia de los árabes y judíos en su nacimiento y evolución, que sin ella no habría existido la filosofía escolástica. Otros, por el contrario, para oponerse con más fuerza a tal opinión, han caído en el vicio opuesto, sosteniendo que la filosofía escolástica *nada* debe a la filosofía árabe y judía».<sup>4</sup>

La respuesta de don Miguel es ésta: el origen de la filosofía escolástica es independiente de la cultura musulmana, pero, a partir del siglo XII, ésta influye en la escolástica cristiana a través de las traducciones de Aristóteles y de las obras científicas de autores griegos y árabes. Sin embargo, como quiera que la filosofía árabe es «una copia de la filosofía de los cristianos de Oriente, especialmente nestorianos, que habitaban en Siria y Egipto», resulta que «al comunicar los mahometanos a los cristianos de Occidente su filosofía, no hicieron otra cosa que transmitirles o devolverles lo que aprendieron de los cristianos orientales».<sup>5</sup>

## 2. MIGUEL ASÍN PALACIOS, FILÓSOFO Y TEÓLOGO

Además de notable filólogo, Asín Palacios fue un filósofo cuyas interpretaciones del pensamiento teológico del Islam han marcado una línea propia dentro de la historiografía filosófica medieval. En este sentido, la trascendencia filosófica de Asín Palacios ha sido muy superior a la alcanzada por su amigo Gómez Izquierdo. Miguel recibió una esmerada formación intelectual de parte de don Julián Ribera en la Universidad de Zaragoza, y de don Francisco Codera en la de Madrid. Solía decir el profesor Ribera que el investigador se forma investigando, lo mismo que el pensador, pensando. Pero esto no basta; se necesita también al maestro que nos enseñe a investigar y a pensar, además de los otros medios que favorecen la labor investigadora. Nada de esto faltó a don Miguel.

Desde sus primeros escritos aparece Asín como una persona de ideas claras y con una mente bien estructurada filosóficamente en los principios del neo-tomismo de la Escuela de Lovaina, la cual abogaba tanto por la actualización del pensamiento del Doctor Angélico como por la recuperación del pensamiento árabe-judío, sumido en el olvido desde el Renacimiento.<sup>6</sup> También se nota que está influido por la psicología moderna, pues dedicó a este tema varios artículos en la *Revista de Aragón*.<sup>7</sup> La psicología, la metafísica y la mística son los tres pilares sobre los que Asín edifica su pensamiento filosófico. Pertrechado con esta sólida base filosófica, Asín emprende la gran tarea intelectual de su vida: el estudio comparativo de las ideas cristianas y musulmanas. En este campo Asín Palacios fue un filósofo original, novedoso en sus planteamientos y valiente para lanzar hipótesis que desbordaban el sentir de la historiografía tradicional. Por esta razón don Miguel ha merecido figurar en las Historias de la filosofía medieval.

Como filólogo, don Miguel desarrolló la encomiable tarea de localizar textos árabes, de traducirlos por vez primera al español y de preparar estudios gramaticales que facilitasen la traducción de los mismos. La filología es la base de la filosofía. Al filósofo compete valorar el contenido de los textos filosóficos, porque se supone que domina las distintas disciplinas que componen la filosofía, así como las grandes líneas de la historia de la filosofía. Sólo así está autorizado el filósofo a comparar las doctrinas entre sí y a ofrecer los resultados de tales comparaciones. Asín Palacios desarrolló con plenitud las dos tareas, la de filólogo y la de filósofo comparatista.

El método comparativo se sustenta en una determinada forma de entender la cultura, o, si se quiere, en una filosofía de la cultura. Los historiadores nunca se pondrán de acuerdo sobre el origen y el desarrollo de las ideas filosóficas y religiosas, porque esta cuestión está mediatizada por la concepción metafísica del propio historiador. Según sea la concepción que el historiador tiene de la vida, dará preferencia a un método u otro para explicar el origen de las ideas. Asín Palacios acudió al método *genético* y *comparatista* por dos razones: a) el método de la filiación de las ideas (unas dependen de otras directamente o indirectamente, por reacción) era propio de la Escuela lovaniense; b) el método comparatista respondía a su visión humanista de la cultura, según la cual la verdad fue comunicada a los hombres al principio de los tiempos y la vamos descubriendo lentamente:

«En la historia de las ideas, como en la Naturaleza, no hay solución de continuidad. La cultura y la ciencia helénica del mundo pagano, aniquilada al parecer por la invasión de los bár-

baros, vive latente unos siglos para resurgir y desenvolverse en el seno de otras civilizaciones. Alejandría fue el principal foco donde se conservó, durante aquel crítico periodo, la herencia secular de la filosofía griega. Desde que los Lágidas hicieron de aquella ciudad la metrópoli de las ciencias antiguas y el verdadero cerebro del mundo, ella fue, por la riqueza fabulosa de sus bibliotecas y por su posición excepcional en el centro geográfico de la civilización, el obligado teatro en que se desarrollan las combinaciones más abigarradas, los más extravagantes sincretismos de ideas filosóficas y religiosas. El platonismo, primero; más tarde el pitagorismo y el peripatetismo representan allí la tradición helénica aunque ya corrompida y adulterada. (...) Dos nuevas doctrinas, las más notables y las últimas del mundo antiguo, surgen al contacto de tan heterogéneos elementos en el primer siglo de nuestra Era: el gnosticismo, herejía cristiano-zoroastra, y el neoplatonismo. Una y otra se difunden desde el foco alejandrino a través de las regiones vecinas, Siria y Persia, simultáneamente, con la religión cristiana. Sabios nestorianos traducen al siríaco las obras principales de la filosofía griega, y cuando los emperadores Zenón y Justiniano cierran las escuelas neoplatónicas de Edesa y de Atenas, sus maestros se refugian en Persia, donde siembran los gérmenes de que más tarde nacen las escuelas de Nisibe y Yundisapur. Todas estas escuelas, cristianas de religión, neoplatónicas en filosofía, siríacas o persas de raza, fueron el *nexo* de la cultura clásica con la musulmana».<sup>8</sup>

En la cultura humana no hay interrupciones definitivas e irremediables; el hilo que se rompe en un momento del tiempo y en un lugar del espacio vuelve a encontrar su punto de sutura, tarde o temprano, cerca o lejos. Lo mismo sucede con las ideas: éstas avanzan pero sin perder el contacto con la tradición. Este *a priori* del pensamiento filosófico de Asín Palacios está ya presente en las *Lecciones de Historia de la filosofía* (Zaragoza, 1899). En contra de la forma convencional de empezar la historia de la filosofía por los presocráticos griegos, Asín comienza hablando de la «filosofía» en la India, Persia, Egipto, hebreos. En efecto, si la cultura humana es una, las diferencias no pueden ser absolutas; necesariamente habrá «eslabones» que nosotros desconocemos, pero que si los hallásemos, veríamos la continuidad entre todos los hechos culturales.

A la luz de este principio de filosofía de la historia, don Miguel fue detectando analogías y coincidencias entre pensadores alejados en el espacio y el tiempo, como entre el converso anglicano Newman (siglo XIX) y el místico musulmán Abenarabi (siglos XII-III):

«Despojado de todo ropaje ocultista y supersticioso, el sistema de Abenarabi ofrece, por su escepticismo místico, un carácter antiintelectualista y fideísta tan marcado, que puede sin violencia alguna compararse y aun identificarse parcialmente con el del ilustre cardenal Newman, tal como se revela, sobre todo, en sus conocidos *University sermons* y en algunos de sus *Parochial and plain sermons*, en que estudia la psicología de la fe y hace la crítica de la razón discursiva».<sup>9</sup>

No resulta fácil la aplicación del método comparativo, porque se requiere ingenio y agudeza para captar ese tipo de relaciones tan sutiles que late entre doctrinas y religiones distintas. Para Asín, éste era el método apropiado para una visión científica y filosófica de la historia:

«La importancia que para la historia de las ideas tienen estas palpables analogías, huelga subrayarla. El tópico vulgar de considerar a la filosofía europea moderna como un fruto espontáneo y original de Bacon y Descartes, sin precedentes ni raíces en el pensamiento medieval, rompe la continuidad que la Historia toda atestigua como indispensable para la explicación científica de los hechos humanos».<sup>10</sup>

El primer impacto de la aplicación de esta teoría de la historia lo recibió la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, una obra considerada en la Europa cristiana como absolutamente original. Don Miguel leyó en la Real Academia Española (1919) un discurso sobre «La escatología musulmana en la Divina Comedia», mostrando que el poema que simbolizaba toda la cultura cristiana europea medieval se había inspirado en modelos islámicos.<sup>11</sup> Esta afirmación de Asín fue el resultado de un lento y escalonado proceso intelectual, según el cual Asín fue pasando de un «vago atisbo», «sospecha» e «hipótesis» a una «convicción moral» de que lo que afirmaba tenía una base científica. Tan llamativa afirmación no podía pasar desapercibida a los orientistas (arabistas o islamólogos) y a los romanistas (dantistas italianos, principalmente). La polémica alcanzó gran nivel especulativo y científico entre Asín y el islamólogo francés Massignon, dado que ambos argumentaban desde distintos métodos: genetista y comparativista el primero, y el método del paralelismo psicológico el segundo. Las analogías de composición literaria que existen entre los textos cristianos y musulmanes, dice Massignon, se explican por un paralelismo psicológico, porque la psicología humana es idéntica en su funcionamiento en todos los hombres, razón por la cual ciertos temas son concebidos e imaginados de manera semejante en culturas distintas. Asín Palacios responde acudiendo a la psicología para demostrar lo infundada que estaba la teoría de Massignon. En efecto, según William James, el pensamiento racional es indiferente a la calidad de las imágenes que él mismo pone en juego. Las únicas imágenes que tienen una importancia intrínseca para el curso del pensamiento son aquellas que le sirven como de jalones y le proporcionan sus conclusiones fundamentales. Sea A una experiencia que sirve de punto de partida a varias personas y Z la conclusión práctica que de A se ha de deducir racionalmente. «Para ir de A a Z, uno seguirá una línea y otro otra; uno empleará una serie de imágenes verbales inglesas, otros alemanas, etc.; uno se servirá de otra serie de imágenes táctiles, otro visuales, etc. Si, pues, las imágenes, aun siendo de naturaleza muy heterogénea, conducen todas a una sola y la misma conclusión, tenemos el derecho de decir que todas esas personas han tenido el mismo pensamiento sustancial, aunque cada persona se maravillaría si, penetrando en la conciencia de su vecina, pudiese ver cuán diferentes son las imágenes de ésta respecto de las que ella encuentra en su propia conciencia».

Según esta doctrina, no es fácil ni seguro inferir *a priori*, del paralelismo de cultura religiosa o mental en dos pueblos o en dos individuos las imágenes o símbolos con que una misma idea será presentada, porque la inteligencia humana se caracteriza por la falta de uniformidad para alcanzar sus fines. Aplicando esta doctrina al caso que nos ocupa, se comprende que, aunque dos idearios escatológicos sean idénticos, las representaciones fantásticas para imaginarlos podrán y aun deberán ser muy diferentes. No existe ese determinismo fatal que Massignon supone entre la idea y la imagen escatológica. Los idearios posibles para resolver el problema de ultratumba, las soluciones que la razón humana puede darle, son muy limitadas en número: cabe, ante todo, negar la vida futura, o afirmarla sólo para el alma o para el compuesto humano; cabe luego afirmar la supervivencia del hombre, pero fundido en Dios, o bien su inmortalidad individual, y esta última, ya sea en esta misma tierra, ya sea en otra semejante, o en el mundo sidéreo o en un mundo espiritual. Póngase ahora enfrente de cualquiera de estas soluciones ideales la riquísima y casi infinita variedad

de imágenes que la fantasía individual de un artista, y más aún la de todo un pueblo, puede forjar durante largos siglos de meditaciones y de preocupaciones escatológicas para representarse la vida futura dentro de las líneas generales o límites exigidos por el respectivo ideario escatológico, y se verá qué enorme desproporción hay entre la pura idea y los símbolos que la plasman:

«Infiérese de estos análisis psicológicos una consecuencia irrecusable para el pleito que aquí ventilamos: ni el paralelismo de cultura, ni el paralelismo de mentalidad o simetría de las ideaciones y razonamientos humanos pueden explicar *a priori* las muchas y estrechas semejanzas islámico-dantescas que afectan a las *imágenes* o símbolos pintorescos con que se representa la vida de ultratumba, aunque las ideas en que ambas escatologías se inspiran sean muy análogas entre sí. Y la conclusión a posteriori de esta consecuencia es bien fácil de realizar: si las ideas implicasen, como supone Massignon, las imágenes o símbolos que las encarnan, ¿cómo es que antes del Alighieri no se encuentran en las literaturas cristianas de Occidente símbolos o imágenes de ultratumba análogos a los islámico-dantescos, siendo análogas las ideas escatológicas de ambas religiones?».<sup>12</sup>

Otra aplicación del método genetista-comparativista se puede leer en *El Islam cristianizado*.<sup>13</sup> «¿Existió en el Islam una vida mística propiamente dicha, esto es, con características psicológicas semejantes, en apariencia al menos, a las que ofrece la vida mística cristiana? ¿A qué causas deberá atribuirse tal semejanza de caracteres?».<sup>14</sup> Massignon explica las semejanzas por evolución autóctona de ciertos gérmenes ascéticos y místicos del Alcorán: los *suffies*, meditando el Alcorán, los desarrollaron y vivieron, construyendo así poco a poco una doctrina y un método de vida que ofrecen grandes analogías con la doctrina ascética y mística del cristianismo. Esta hipótesis no satisface a don Miguel, a pesar de que reconoce que el Alcorán contiene ideas bíblicas, por la sencilla razón de que Mahoma no fue un hombre asceta ni un místico, sino todo lo contrario, y los seguidores de una religión tienden más a imitar la vida del fundador que a cumplir el ideario. De ahí que el mahometismo no fuera en su origen una religión mística. Por esa razón, los *suffies* desde muy pronto se esforzaron por destruir la antítesis entre vida y doctrina de Mahoma, y *cristianizaron* la vida de éste:

«Por eso, yo he sostenido desde hace años otra hipótesis que explique mejor la causa de aquellas analogías. Esta hipótesis es la de la imitación, más o menos consciente, de la doctrina y método de vida del monacato cristiano oriental. Su comprobación no es difícil. Primero, es innegable la posibilidad de contacto entre el islam primitivo y el modelo monástico cristiano. La Arabia estaba llena de cenobios cristianos. Después, las doctrinas y métodos de vida espiritual de los ascéticos cristianos, singularmente los contenidos en los *Verba Seniorum* y en las *Vitae Patrum Eremitarum*. Según esto, resulta que el Islam, a pesar de los propósitos y ejemplos antimonásticos de su fundador Mahoma, tuvo desde muy pronto una doctrina y vida ascético-mística, calcada en la cristiana».<sup>15</sup>

Asín Palacios distingue dos tipos de mística musulmana: la ortodoxa, caracterizada por la austeridad en todo lo que atañe a la doctrina de la unión estática, cuya esencia es inaccesible a la razón discursiva (el ejemplo más característico es Algazel), y la mística heterodoxa, la cual, sin menospreciar las virtudes, las considera como medios, no como fin. El verdadero fin es la aniquilación o anonadamiento del alma que, al absorberse en Dios, pierde, no sólo su conciencia, sino hasta su personalidad, al modo del nirvana búdico. Este es el caso de Abenarabi de Murcia (Murcia, 1155-Damascus, 1240).<sup>16</sup> A lo largo de esta obra Asín Palacios va descubriendo una tupida

red de analogías entre la mística y ascética cristianas y sus correspondientes modalidades en el sufismo. Pero, como señala Roger Garaudy, la experiencia espiritual que Asín nos comunica no puede ser reducida a «filiaciones», porque se trata de la esencia de la experiencia espiritual fundamental y universal que, anterior al pensamiento griego y a la mística cristiana, aparece ya en la sabiduría hindú, como el propio Asín ha señalado. Esta experiencia espiritual es una fuente eterna de la que beberán Ibn Arabí o san Juan de la Cruz.<sup>17</sup>

### 3. LA PENÍNSULA IBÉRICA, PUENTE CULTURAL ENTRE ORIENTE Y OCCIDENTE

Entre los objetivos de la filosofía de la cultura de Asín Palacios sobresalen estos dos: 1.º Poner de manifiesto la continuidad de la cultura sin soluciones que ostenten caracteres definitivos. 2.º Probar que el Islam, singularmente el español, desempeñó la doble misión de recoger la cultura oriental clásica y cristiana y trasmitirla, acrecida con las aportaciones, al Occidente.

Respecto al primer punto, Asín Palacios ha indicado que «en la historia de las ideas, como en la Naturaleza, no hay solución de continuidad». El método genético y comparativista muestra la existencia de filiaciones entre las ideas y la existencia de analogías entre las doctrinas. En cuanto al punto segundo, Asín escribe que la «historia del pensamiento filosófico-teológico en la España musulmana es un trasunto fiel de la cultura islámica oriental, sin nexo alguno positivo y demostrado en las tradiciones indígenas». Es decir, a juicio de Asín la tradición indígena se había roto sin empalmar con el Islam, porque la cultura visigoda, esencialmente bíblica, no había cultivado el pensamiento metafísico. En la Península, escribe, «la tradición religiosa indígena se había roto». Los visigodos no dejaron huella en el pensamiento de los mozárabes, y los nuevos conquistadores, incultos y fanáticos, tampoco se preocuparon de buscar tales nexos con los nativos. El nexo se restablece con ocasión de la peregrinación de algunos musulmanes hispanos a Oriente, los cuales introdujeron en la Península las prácticas ascéticas y eremíticas de los musulmanes orientales, quienes a su vez las habían aprendido de los cristianos orientales. Ibn Masarra (883-931) es el eslabón entre Oriente y Occidente. Su espíritu se propaga por la Península a través de los *sufíes*, destacando sobre todos ellos Ibn al-Arif (1088-1141) y Abenarabi de Murcia (1165-1240).

A partir de estos datos Asín Palacios se entrega de lleno a la búsqueda de paralelismos y analogías para demostrar que España fue el puente o eslabón a través del cual las ideas filosóficas musulmanas entraron en contacto con las ideas cristianas de la Europa latina. En un temprano trabajo titulado «El averroísmo teológico de Santo Tomás» (1904), don Miguel rompe el esquema histórico, hasta entonces tenido por intocable. A juicio de Asín Palacios, Averroes (n. 1126) y santo Tomás (n. 1226), separados por un siglo de distancia, representantes de dos doctrinas inconciliables (Tomás escribió *De unitate intellectus contra averroístas*) y pertenecientes a culturas diferentes, ofrecen puntos comunes en el común intento por conciliar el dogma con la filosofía. ¿Cómo llegó santo Tomás al conocimiento de las doctrinas averroístas? Pudo ser a través de Maimónides, discípulo del filósofo cordobés y conocido por santo Tomás. Sin embargo, Asín cree que fue a través del dominico español Raimundo Mar-

tí, autor de *Pugio fidei*, donde cita varias veces a Averroes y que santo Tomás tuvo en cuenta al escribir su *Summa contra Gentes*.<sup>19</sup>

Asín señala varias líneas de influencia. Una va de los musulmanes a los judíos hispanos Ibn Gabirol, Judá Halevi, autor del *Cuzari*, Moisés ben Ezra, Josef ben Zadic, autor de *Microcosmos*, Samuel ben Tibon y Sentob ben Falaquera. Otra línea va del sufismo hispano al sufismo oriental, y otra línea va del pensamiento islámico andalusí al pensamiento cristiano occidental. Esta línea es doble: por una parte está la filiación Averroes, Raimundo Martí y santo Tomás (influjo aristotélico-musulmán), y por otra parte está la filiación avicebroniana o masarrí que llega a Domingo Gundisalvo, Guillermo de Albornia, Alejandro de Hales, san Buenaventura, Duns Escoto, Rogerio Bacon y Raimundo Lulio. Estos filósofos representan una tendencia dentro de la escolástica cristiana más emparentada con los neoplatónicos que con los aristotélicos, más iluminativa que abstraccionista.

Queda aún un tema que suscitó y sigue suscitando muchos comentarios: el referido a las relaciones o filiaciones entre la mística de los *sadilíes*, los *alumbrados* y *san Juan de la Cruz*.<sup>20</sup> En los tres, la doctrina paulina de la «renuncia» es la base de esta mística. Esta doctrina llegó a la Península procedente de Persia, siendo adoptada por Ibn al-Arif de Almería e Ibn al-Arabi, quienes la difundieron por la Península y el Norte de África. Un místico rifeño la transmite a al-Sadili, fundador de la escuela que lleva su nombre y que produjo en los siglos XIII-XV un buen número de pensadores que sintetizaron la doctrina de la renuncia. Uno de estos fue Ibn Abbad de Ronda, morisco muy cercano geográficamente a la escuela carmelitana. Según el maestro Asín, este morisco habría sido el eslabón entre la mística Sadili y la de san Juan de la Cruz. Asín presenta estos puntos comunes: la doctrina paulina de la renuncia, algunos tecnicismos (purgación, vacío, desnudez, libertad, apretura, anchura, etc.) y el uso del mismo simbolismo.

Asín Palacios no pudo terminar este trabajo. Una discípula suya, Luce López-Baralt, ha continuado profundizando en las filiaciones literarias sanjuanistas, siguiendo las huellas marcadas por Asín, pero su conclusión ha sido negativa: «Contrariamente a la tesis que el maestro Asín sostuvo en un momento, y a la luz de la evidencia de los textos aljamiados, no nos parece que los cripto-musulmanes, culturalmente moribundos en el siglo XVI, fueran los transmisores del misticismo sufi a San Juan de la Cruz».<sup>21</sup> Sin embargo, esto no supone negar valor a la hipótesis de Asín Palacios: «Con todo, y teniendo en cuenta lo preliminar de nuestras investigaciones, salta a la vista que San Juan sobresale en el contexto literario europeo por la hondura y la extensión de sus préstamos literarios islámicos».<sup>22</sup>

Toda filosofía, si es realmente original, suscita aceptación o rechazo. Esto mismo sucede respecto de la filosofía de la cultura de Asín Palacios y de sus dos tesis básicas: las huellas del Islam en la cultura cristiano-europea, y el Islam cristianizado, sobre el origen cristiano del sufismo. Cuando Asín Palacios expuso con abundantes pruebas literarias, filosóficas y teológicas la filiación musulmana de obras cumbres del pensamiento europeo, y la filiación cristiana de la mística musulmana, el escándalo fue mayúsculo por ambas partes. Pero las pruebas aportadas por don Miguel eran tantas que difícilmente había lugar para negar sus tesis. Como no se trata de demostraciones científicas, sino de pruebas teológico-literarias, la discusión sigue abierta.

## NOTAS

1. JOSÉ-CARLOS MAINER, *Regionalismo, burguesía y cultura: Revista de Aragón (1900-1905)*, Zaragoza, Guara Ed., 1982, pp. 51-95.

2. En el primer número de *Cultura Española* (Febrero, 1906) se lee que: «... en lugar de retroceder, abandonando esas modestas tradiciones científicas, nos atrevimos a tentar empresa mayor; el convertir la Revista, de puramente aragonesa, en nacional» (p. VI). En este número se anuncia la celebración del Congreso Internacional de Ciencias Históricas en Berlín (Agosto de 1908). Disgustados por la nula asistencia española a este tipo de acontecimientos científicos, los responsables de la Revista invitan a los lectores a la participación en el mismo: «¿Es que no vamos a salir nunca de nuestra atonía? ¿Es que se va a repetir en 1908 el espectáculo de 1903? ¿Es que vamos a renunciar definitivamente a vivir en el mundo, en comunicación internacional con los hombres de cultura, con nuestros compañeros de vocación y de profesión?... ¿Es que tan pobre idea tenemos de nuestras fuerzas para el trabajo, que nos asustamos ante la idea de ir a producirlo fuera? Y aun dado que así fuese ¿no nos importa nada aprender de los otros, si creemos no poder dar frutos de propia labor que interesen a los historiadores extranjeros?» (p. 9).

3. *Lecciones de Historia de la Filosofía adaptadas al programa de dicha asignatura*, Zaragoza, 1899, 3 vols., pp. 799 (velografiadas). Para una bibliografía actualizada de y sobre Asín Palacios, puede verse: Joaquín Lomba, «Bibliografía de Don Miguel Asín Palacios», en *Éndoxa*, UNED, n.º 6, pp. 109-129. Se trata de un número monográfico dedicado a Asín Palacios en el cincuenta aniversario de su muerte.

4. GONZÁLEZ CARREÑO, J.: «La obra filosófica de Asín Palacios», en *Revista de Filosofía* I (IV, n.º 12), 1945, p. 131. Contiene los párrafos de Asín que hemos citado.

5. *Ibid.*, p. 132.

6. Miguel Asín tenía en su despacho dos retratos, uno del cardenal Newman (un anglicano convertido al catolicismo) y otro del cardenal Mercier (creador de la Escuela neotomista de Lovaina). Cfr. JOSÉ VALDIVIA, *o.c.*, pp. 23-24.

7. ASÍN PALACIOS, M.: «Psicología de la creencia según Algazel», III (1902), pp. 51-56; 116-120; 184-94; 296-301; 358-392. Ídem, «Psicología de los moribundos», IV, t. I (1903), pp. 19-23. Ídem, «La psicología según Mohidin Abenrabi», en *Actes du XIV Congrès International des orientalistes*, t. III, París, 1906, pp. 79-191. Ídem, «La psicología del éxtasis en dos grandes místicos musulmanes (Algazel y Mohidin Abenarabi)», en *Cultura Española*, I (1906), pp. 209-235.

8. ASÍN PALACIOS, M.: *Tres estudios sobre pensamiento y mística hispanomusulmanes*. Madrid, Hiperión, 1992, pp. 5-6.

9. *Ibid.*, p. 139.

10. *Ibid.*, p. 140.

11.2 ASÍN PALACIOS, M.: *La escatología musulmana en la Divina Comedia, seguida de Historia y crítica de una polémica*, 4.ª edic. Madrid, Hiperión, 1984. Las anteriores ediciones son de 1919, 1943 y 1961.

12. ASÍN PALACIOS, M., *o.c.*, pp. 556-559.

13. Ídem, *El Islam cristianizado. Estudio del «sufismo» a través de las obras de Abenarabi de Murcia*, 2.ª edic, Murcia, Hiperión, 1981. La 1.ª edición es de 1931.

14. *Ibid.*, p. 5.

15. *Ibid.*, pp. 10-11.

16. Actualmente se prefiere escribir Ibn Arabi. Cfr. ASÍN PALACIOS, M.: *Amor humano, amor divino: Ibn Arabi*. Presentación de Roger Garaudy. Córdoba, El Almendro, 1990. «El padre Asín Palacios, autor de *El Islam cristianizado*, fue el primero en señalar la significación universal del mensaje de Ibn Arabi, que integraba el pensamiento griego de Platón y de Empédocles con la gran tradición de Ibn Masarra de Córdoba (994-1064), así como la herencia cris-

tiana en su plenitud, no sólo a través de las gnosias españolas de Prisciliano, sino a partir del mensaje de amor de Jesús», p. 9.

17. *Ibid.*, p. 10.

18. ASÍN PALACIOS, M.: *Tres estudios*, o.c., p. 20.

19. MENÉNDEZ PIDAL, R.: *España, eslabón entre la Cristiandad y el Islam*. Madrid, 1956.

20. En la obra titulada *Tres estudios sobre pensamiento y mística hispanomusulmanes* antes citada, Asín dedica la última parte al estudio de este punto: «Un precursor hispanomusulmán de san Juan de la Cruz», pp. 243-326.

21. LÓPEZ-BARALT, L.: *San Juan de la Cruz y el Islam*. Madrid, Hiperión, 1990, pp. 396-97.

22. *Ibid.*, p. 397.



---

# ANUARIO DEL CENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CALATAYUD

---

**N.º 5, Vol. 1**

**Octubre 1997**

## CONTENIDOS

<b>Jesús Andrés Zueco y M.ª Yolanda Andrés Hernando</b>	5	El Teatro musical de Joaquín Dicenta Benedicto
<b>Serafin Villén López</b>	25	El bandolerismo en Aragón (1814-1823)
<b>Pascual Calmarza Santos</b>	37	La armonización fiscal europea
<b>Miguel Ángel Ramos Gabilondo</b>	53	El nivel de activación en el buceo
<b>M.ª Azucena Calvo Sanz</b>	63	La formación de la empresa en Aragón ¿Realidad o necesidad?
<b>M.ª Ángeles Hernando Sanz</b>	83	Educación en valores. Proceso de valoración e interiorización
<b>Víctor Manuel Juan Borroy</b>	97	Joaquín Costa: El hombre y el educador
<b>Víctor Manuel Juan Borroy</b>	109	Maestros aragoneses pensionados por la Junta de Ampliación de Estudios
<b>Antonio Sipán Compañé</b>	119	Binomio escuela y sociedad: Base del Currículum
<b>Jorge Manuel Ayala Martínez</b>	133	Pensadores aragoneses de nuestro siglo. Miguel Asín Palacios (1871-1994)



**DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**