ISSN: 1698-7799

Nº 9

Foro de Educación

Pensamiento, cultura y sociedad

Salamanca, 2007

FORO DE EDUCACIÓN
Pensamiento, cultura y sociedad

Director: José Luis Hernández Huerta (Universidad de Salamanca).

Subdirectores: Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca) e Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca).

Jefe de redacción: Alfonso Diestro Fernández (Universidad Pontificia de Salamanca).

Consejo de redacción: Anselmo Calzada Oliveira (Universidad de Salamanca), Verónica Cubano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla), María Ángeles Daza Muñoz (Instituto de Educación Secundaria Sierra del Valle. Ladrada —Ávila-), Alejandro J. García Montero (Colegio Maristas San José de León), Alberto Hernando Garreta (Universidad Pontificia de Salamanca), Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo Olavide de Sevilla) y Gabriel Ramírez Torres (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela).

Comité científico: Dr. Pedro Fernández Falagán (Profesor Titular jubilado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pontifica de Salamanca), Dr. Ferrán Ferrer Juliá (Catedrático de Educación Comparada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona), Dr. José María Hernández Díaz (Catedrático de Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca), Dra. Mercedes Rosúa Delgado (Catedrática de Instituto y escritora. Madrid), Dr. Antonio Sánchez Cabaco (Catedrático de Percepción, Atención y Memoria. Facultad de Psicología. Universidad Pontifica de Salamanca), Dr. Javier Manuel Valle López (Profesor Titular. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid), Dr. Aurelio Villa Sánchez (Catedrático de Métodos de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto).

Documentalista: María Luisa Fernández Diez.

Gabinete de comunicación: Tomás Criado Muñoz y Ana Alonso Martín.

Portada: Carlos Martín González.

Servicios Web: Pablo López Torres y Fernando Valle Pérez.

Diseño y maquetación: José Luis Hernández Huerta.

Página Web: **www.forodeeducacion.com**

Correo electrónico para información: **jlhhuerta@yahoo.es**

Correo electrónico para colaboraciones: **forodeeducacion2003@yahoo.es**

Dirección postal: C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca). 37193.

Teléfono: 646 23 78 68.

Edita: José Luis Hernández Huerta

Realiza: Globalia Artes Gráficas.
C/. Severo Ochoa, 9. Pol. Ind. «Los Villares»
Tel.: 923 20 43 97 – Fax: 923 20 43 21
37184 VILLARES DE LA REINA (Salamanca)

Periodicidad: Un número al año.

Depósito Legal: S. 1.007-2003
ISSN: 1698-7799

Foro de Educación se incluye sistemáticamente en las bases de datos
Millenium, *DOIS*, *DIALNET*, *REBIUM*, *REDINED*, *DIGITALIA* e *INFODOC*

Sumario

Editorial
Foro de Educación: realidades y propósitos **3**

Artículos
Oriana: la voz y los silencios, *por Mercedes Rosúa* **7**
Los moros en El Quijote, *por Javier de la Puente Sánchez* **37**
El triunfo de la democracia a finales del siglo XX: ¿fin de la Historia?, *por David Hidalgo Rodríguez* **47**
¿Es cultura el «turismo cultural»?, *por David Senabre López* **71**
Antropología, relativismo cultural y principios, *por Jesús Manuel Conderana Cerrillo* **81**
Principales modelos de socialización familiar, *por Antonio Rodríguez Pérez* **91**
El cine como laboratorio en el aula: una revisión semiótica de la película La lengua de las mariposas, *por Otto Roberto Yela Fernández* **99**
Quintiliano de Calahorra: didáctica y estrategias educativas en la antigua Roma, *por Milagros Moro Ipola* **125**
Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de niños de Madrid, *por Juan Félix Rodríguez Pérez* **133**
Los maestros de la República. Memoria y olvido en tiempos de libertad, *por Juan Carlos Hernández Beltrán* **153**
Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España, *por José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta* **169**
La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión, *por Carlos de Pablo Lobo* **203**
El anarcofeminismo en España: las propuestas de Mujeres Libres para conseguir la igualdad de géneros, *por Laura Sánchez Blanco* **229**
Los modelos de financiación de las Instituciones de Educación Superior en Alemania, *por Gabriel Ramírez Torres* **239**
Penélope y el feminismo. La reinterpretación de un mito, *por Iván Pérez Miranda* **267**
Mercedes Matamoros y Safo de Lesbos, *por Ana Morilla Palacios* **279**
Representaciones del género y la sexualidad en el arte contemporáneo español, *por Juan Albarrán Diego* **297**

ISSN: 1698-7799

SUMARIO

Entrevista
Charla con Rafael Rodríguez Tapia **311**

Miscelánea
Textos para la reflexión y el debate:
La España de Oriana Fallaci, *por Mercedes Rosúa* **325**
Conducción sin exclusiones, *por Ricardo Moreno Castillo* **335**
Niños del Nilo, *por José María Hernández Díaz* **337**

Informaciones:
La Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación ya es una realidad **347**
El Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, *por Bienvenido Martín Fraile* **349**
El proyecto La Ciudad de los Niños de Villanueva de la Serena, *por Alfonso Diestro Fernández* **359**

Recensiones **391**

Normas de colaboración para la revista

ISSN: 1698-7799

EDITORIAL

Foro de Educación: realidades y propósitos

Nueve números publicados, una media de 1500 ejemplares editados por número, la reedición de la cuarta entrega, casi mil páginas escritas, setenta colaboradores, algunos de ellos en varias ocasiones, un homenaje exitosamente realizado, una Web útil, vistosa y en perfecto funcionamiento y un *foro* virtual. Tales son los logros de *Foro de Educación* en cuatro años de vida. Esto, unido a la proyección prevista, obliga a dar cuenta de lo que *Foro de Educación* es, de sus realizaciones y de sus propósitos.

Foro de Educación es, antes que cualquiera otra cosa, una idea. Idea que ha dado lugar a un amplio y ambicioso proyecto que pretende revitalizar el panorama intelectual, principalmente, pero no sólo, del vinculado a la educación, en todas sus ramas y vertientes.

Foro de Educación aboga por el uso de la palabra, de la razón y de la inteligencia, por la colaboración y por la comunicación. Pero la gran apuesta de *Foro de Educación* es por la libertad de amplios horizontes e infinitos matices.

Y es que, *Foro de Educación* ha sido concebido como un lugar de encuentro, como un *foro* –en el sentido más genuino de la palabra– en el que se hable alto y claro de educación, cultura y sociedad, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación, cultura y sociedad algo mejor.

La finalidad primordial de *Foro de Educación* es dar la palabra, una palabra surgida del trabajo y la reflexión, sometida al diálogo y contrastada con otras voces que en ocasiones no son escuchadas o que simplemente son silenciadas. Y es que, como bien ha señalado el profesor Luis Andrés Marcos en el artículo «Para una democracia educativa», aparecido en el volumen correspondiente a 2006 de *Foro de Educación*, «aceptar la participación en una Revista que

ISSN: 1698-7799

se autoproclama *Foro de Educación*, implica no sólo suponer que se ofrecen las propias consideraciones como propuestas para la discusión (sería enfatizar lo obvio), sino que querrá significar que tales consideraciones no deberían pretender ser la última palabra de quien las propone, pues en la conversación interminable que son nuestras relaciones humanas, el tiempo nos condena irremisiblemente a la obligación de tener que volver al *Foro* para ofrecer otras palabras que expliquen o continúen las primeras».

Así pues, *Foro de Educación* es un cauce de expresión y de comunicación abierto, independiente y alejado de cualquier tipo de partidismo, ya sea éste ideológico o educativo, donde aquellos individuos que aún se siguen preocupando por los asuntos educativos, culturales o sociales puedan tomar la palabra libremente y sin cortapisas. *Foro de Educación* se declara libre de gobiernos, partidos políticos, confesiones religiosas, organizaciones, entes y grupos de cualquier género.

En junio de 2003, apareció el primer número de *Foro de Educación*. Fue un volumen cargado de ilusión y esperanza, también de ingenuidad. A los pocos meses, estaba ya preparada la segunda entrega, donde se dejó constancia de las señas de identidad de *Foro de Educación*. En mayo de 2004 se publicó el tercer número de la revista. Estos dos números pecaron de lo mismo que el primero. Fueron los primeros tanteos. Pero ya ahí se notaba cierta fuerza e inquietud.

Poco a poco, la idea fue madurando, al tiempo que lo hacían los impulsores del proyecto. Y esa ilusión y esas ganas de hacer algo nuevo se fueron contagiando, aquí y allá. Nuevos colaboradores se acercaron a este *foro* para compartir sus pareceres. Y gracias a una intensa labor de difusión y publicidad, y al inestimable apoyo de Caja Duero, ese mismo año de 2004 apareció el cuarto volumen de *Foro de Educación*. Este fue el primer momento de inflexión en la historia de la revista: se modificó sustancialmente el formato, se triplicó casi el número de páginas, la calidad y extensión de las colaboraciones se incrementaron notablemente y se redefinieron las secciones de la revista. Es decir, se halló la senda que debía seguir *Foro de Educación*.

Los números 5 y 6, aparecidos en el año 2005, significaron la ratificación de la idoneidad del camino tomado y, al mismo tiempo, supusieron un avance más para *Foro de Educación*: de nuevo se incrementaron la cantidad y la calidad de las colaboraciones, así como el número de páginas, y aparecieron los primeros trabajos internacionales, de la mano de autores del otro lado del Atlántico, de Colombia, Brasil y Venezuela.

Con el volumen correspondiente al año 2007, números 7 y 8, *Foro de Educación*, sin duda, ha dado un gran salto hacia delante: nuevamente el número

ISSN: 1698-7799

de páginas, de colaboraciones y la calidad de éstas ha crecido considerablemente; y ha encontrado un terreno firme sobre el que construir: Es el comienzo de una nueva etapa. *Foro de Educación* ya es un proyecto sólido, y poco a poco va cogiendo empuje: No acababa aún de imprimirse este último ejemplar de la revista cuando empezaron a recibirse colaboraciones para la siguiente entrega.

Aquel volumen de la revista presentó algunas novedades. Se hicieron modificaciones en el diseño y la presentación de la revista, haciéndola más manejable y agradable a la vista. Pero las principales innovaciones realizadas fueron relativas al contenido. Resalta, en primer lugar, la *adenda* que se ha introducido en la portada: Pensamiento, cultura y sociedad. Con esto se pretende, por un lado, ampliar el espectro de asuntos susceptibles de ser tratados en este *foro*; y, por otro lado, invitar decididamente a cualesquiera otras disciplinas del ramo de las Humanidades a enriquecer las páginas de la revista y, por tanto, el discurso de la Pedagogía, que ha de estar en continua comunicación con ciencias afines que, en buena medida, dan sentido y contenido a la Educación.

También se consolidó la sección de la revista titulada «Textos para la reflexión y el debate», que, por vez primera, se nutrió de un trabajo original y exclusivo para *Foro de Educación*, titulado «Objeción pedagógica». Potenciar esta sección, y consolidar las otras, fue uno de los objetivos prioritarios de *Foro de Educación*.

Parejo a este apartado se inició un nuevo proyecto en *Foro de Educación*, en este caso en formato electrónico: Se ha creado, en la misma Web de la revista (www.forodeeducacion.com) un *Foro virtual de pensamiento, educación y sociedad*, que tiene como finalidades alimentar esta sección de la revista y dar pie a una constante reflexión y comunicación sobre temas de actualidad. Se cuenta ya con más de cuarenta colaboradores registrados.

De la misma manera, se actualizó y remodeló la Web de *Foro de Educación*, donde se pueden encontrar, entre otras cosas, un jugoso elenco de recursos electrónicos útiles referidos a temas educativos y de investigación, así como el contenido íntegro de la publicación. Merece, y merecerá especial atención la edición electrónica de la revista, pues será nuestro portal internacional, eliminando, así, las barreras que imponen las distancias: Es nuestra apuesta decidida por el pensamiento universal, la comunicación y la colaboración.

De todo esto se dio noticia el pasado 24 de noviembre de 2006, en un acto solemne, realizado en el Aula Cultural de Caja Duero (Salamanca), donde se presentó la nueva etapa de *Foro de Educación*. En ese mismo evento se rindió homenaje al profesor Pedro Fernández Falagán, con la colaboración de los pro-

ISSN: 1698-7799

fesores José María Hernández Díaz y Francisco Rodríguez Pascual. Se contaron más de setenta asistentes, y la cobertura ofrecida por los medios de comunicación fue un éxito. Agradecemos a todos los que, de un modo u otro, colaboraron amablemente, especialmente a la Obra Social de Caja Duero.

El presente número da buena cuenta de los propósitos que *Foro de Educación* se marcó para el año en curso. Presenta un amplio abanico de temas relativos a educación, pensamiento, cultura y sociedad, abordados en perspectivas histórica, actual o proyectiva, a modo de ensayo o con el rigor propio de la investigación científica. Unos provocadores, otros agudos, algunos eruditos, pero todos sugerentes, ricos en ideas, rigorosos, cuidados y libres. De nuevo el número de páginas, de colaboradores y la calidad de los trabajos publicados se ha incrementado. La sección titulada «Textos para la reflexión y el debate» aparece por vez primera integrada únicamente por ensayos inéditos. Y el apartado dedicado a libros ofrece una oferta más amplia.

Asimismo, se han dado los pasos precisos para acomodarse a las exigencias de nuestro tiempo, en cuanto a publicaciones periódicas de índole científico se refiere. *Foro de Educación* ha sido catalogada en las bases de datos *Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA* e *INFODOC*, así como en la Biblioteca Nacional y en varias bibliotecas universitarias, como son, entre otras, las radicadas en Salamanca, Alcalá de Henares, Valladolid, León, Madrid, Sevilla, Barcelona, Tarragona, Valencia. Se ha incluido el título, el resumen y las palabras clave en inglés, de tal modo que se facilite y posibilite la proyección internacional a la que se aspira. Y se ha establecido un Comité Científico, integrado por investigadores de probada solvencia científica, acreditados por su notable producción y su dilatada trayectoria profesional, asegurando, así, el rigor y la calidad que se pretenden.

Foro de Educación afronta, ahora, nuevos retos, también novedosos proyectos, de los que se dará noticia a medida que se vayan iniciando. Asimismo, los próximos números de la revista ofrecerán un panorama más amplio y rico en contenidos, ideas y colaboraciones. Entre otras cosas, se abrirá una nueva sección, titulada «Monográfico», donde se abordarán diferentes aspectos relacionados con el pensamiento, la cultura, la sociedad y, sobre todo, con la educación: Lo inauguraremos con el tema **La Transición española: memoria y proyecto**, y será coordinado por el profesor Juan Carlos Hernández Beltrán.

Todo lo cual es síntoma de que *Foro de Educación* tiene ideas. También fuerzas suficientes para el trabajo. *Foro de Educación* deparará sorpresas.

El Director

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 3-6
ISSN: 1698-7799

Artículos

ORIANA: LA VOZ Y LOS SILENCIOS

Oriana: the voice and the silences

Mercedes Rosúa[1]

RESUMEN: Los comentaristas se han esforzado en enterrar las ideas y libros de Oriana Fallaci, escritos a partir del 11 S, en elogios a su obra periodística anterior y en silencios o descalificaciones globales respecto a sus denuncias del fundamentalismo islámico, del chantaje terrorista y de sus formas de penetración en Europa. Las necrológicas se han guardado de analizar los hechos y los datos aportados por Oriana en sus tres libros últimos: *La rabia y el orgullo. La fuerza de la razón* y *Oriana Fallaci se entrevista a sí misma. El Apocalipsis.* Pero la periodista, fallecida el 15 de septiembre de 2006, denunció hechos verificados, peligros ciertos y una connivencia real entre sectores occidentales venales, corruptos, acobardados e ignorantes y las estrategias de penetración y de manipulación de la opinión pública de un islamismo enemigo de las democracias, los Estados de Derecho, la libertad y la sociedad abierta occidental.

Palabras clave: Oriana Fallaci, Fundamentalismo islámico, Defensa libertad, Denuncia miedo, Rendición Europa, Terrorismo, Censura occidental.

ABSTRACT: Commentators did their best to bury the late Oriana Fallaci's ideas and books written since the 11 S under tons of praises to her previous works, and under deep silence or global discrediting her denunciation of Islamic fundamentalism and of terrorist blackmail and all its forms of getting a grip on Europe. Obituary noti-

---

1. Doctora en Filosofía y Letras (Románicas) por la Universidad Complutense de Madrid, y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Catedrática de Lengua y Literatura Española. Ha vivido y trabajado en Francia, Túnez, Bélgica y en la República Popular China de los últimos tiempos de la Revolución Cultural; asimismo, estuvo destinada durante varios años en Londres y, posteriormente, uno en París; y ha viajado por unos sesenta países, entre los que se incluyen China de nuevo y el Tibet, Vietnam, Laos, Camboya, Birmania, varios de Oriente Medio, América y África, Cuba, Estados Unidos y, más recientemente Uzbekistán y Sudán. Ha publicado varios libros: *La generación del Gran Recuerdo*, *El viaje*, *El Sol*, *El archipiélago Orwell*, *Diario de China* y *Las clientelas de la utopía.* Correo electrónico: mrosuadel@hotmail.com.

ISSN: 1698-7799

ces avoided carefully the analysis of facts and data brought forward by Oriana in her three last books: *The rage and the pride. The power of the reason* and *Oriana Fallaci's interview with herself. The Apocalypse.* But the italian journalist, who past away on 15th September 2006, denounced substantiated facts, true dangers and a real collusion of western sectors-venal, corrupt, fainthearted and ignorant-with the strategy of penetration and manipulation of public opinion of an islamic movement who is the enemy of democracies, Civil Rights, freedom and the western systems of open society.

Key words: Oriana Fallaci, Islamic fundamentalism, Defence freedom, Denunciation fear, Europe´s surrender, Terrorism, Western censorship.

Fecha de recepción: 21-I-2007
Fecha de aceptación: 6-II-2007

I. Oficio de necrólogos

Los obituarios en torno a la muerte de la periodista y escritora Oriana Fallaci, acaecida el 15 de septiembre de 2006, han oscilado entre el reconocimiento de sus méritos profesionales tiempo ha y el alivio por la definitiva mudez a que la obliga (sólo ésta hubiera podido hacerlo) una muerte que le desearon con tanto fervor los que fueron objeto de sus denuncias, unido esto al distanciamiento estratégico, ético o estético, o el franco reproche de chicos de la prensa, políticos e intelectuales en lo que concierne a sus posiciones de los últimos años, expresadas en la trilogía *La rabia y el orgullo*, *La fuerza de la razón* y *Oriana se entrevista a sí misma. El Apocalipsis.* Oriana habría sido la gran reportera y referencia periodística desde los años sesenta hasta los ochenta, alcanzando la cima en la época en que los grandes de este mundo se disputaban el prestigio de ser objeto de una entrevista suya, habría intelectualmente existido hasta los años noventa y, tras la decadencia del cáncer y el silencioso retiro para el que optó por los Estados Unidos, se habría entregado en sus años postreros a la obsesión delirante y la incontinencia verbal centrada en la alerta sobre una supuesta invasión musulmana.

A ella le hubiera encantado leer los artículos sobre su persona y su obra con los que, expeditiva y cautelosamente, se la borraba de la nómina de los transmisores de opinión. Con gran rapidez, como en los entierros urgentes, aparecieron en prensa el día siguiente al óbito comentarios y necrológicas, en parte ya previstas, y desapareció a continuación su nombre con igual presteza. Formó esta floración efímera de literatura póstuma el adecuado epílogo a sus obras completas, la prueba involuntaria del cuidadoso filtro que, desde el origen mismo del discurso mediático, caracteriza a nuestra época. Tras su muerte, se apresuraron a ponerla en una hornacina porque era la mejor forma de colocarla fuera de juego y de contacto. Se imponía desglosar en dos a la difun-

ta: cantar los elogios a la luchadora antifascista, contra las dictaduras y por la libertad, y recubrir la incomodísima etapa postrera de su persona con la hojarasca del reprobable exceso. Quedaba como la gran escritora italiana, la mujer valiente que indefectiblemente se situaba en el vórtice mismo de la historia, la entrevistadora tenaz e infatigable, la maestra de reporteros y modelo de periodistas. Había sido única. Y ya no sería nada, ni ella ni sus ideas, jamás. ¿Qué descalificación más fácil, qué mejor sudario de olvido que el trenzado con la pasión e invectivas de un carácter que sentía el mayor desprecio hacia el lenguaje políticamente correcto? Cumplidos los trámites de admiración hacia su figura pasada, los comentaristas no podían menos de concluirlos con la respetuosa caricatura de la mujer visceral empeñada en una cruzada contra el Islam, y no faltó el recurso benevolente a la disculpa de su enfermedad, la excusa preventiva, una vez enunciados los elogios, de la irracionalidad, irresponsabilidad y desequilibrio apasionados fruto de su edad y estado terminales. Quien más y quien menos, la generalidad de los usuarios de la onda y de la pluma ha ejecutado un ballet de distanciamiento y enviado por todos los medios posibles un mensaje: *No crean que yo comparto sus ideas*. Como si apartaran de sus cuellos una mano potencial que quizás pudiese un día amenazarlos con segarles la garganta.

Una simple ojeada a la prensa del día dieciséis de septiembre revela la homogeneidad en la estructura de los comentarios fúnebres: Editoriales y columnas de opinión se refugiaron, tras la cuota más o menos generosa de las alabanzas de rigor, en los tópicos preventivos (catastrofista, racista, víctima de su propia leyenda, excesiva, pronorteamericana). De forma harto patética, el uno le negaba la condición de intelectual dejando así la puerta abierta a la limitación emocional y el restringido crédito del simple cronista de sucesos. Otro, tras describir el precio que en extremo riesgo personal la reportera había pagado por hallarse en los campos de batalla y tras distanciarse de Vietnam y demás arriesgados escenarios porque en la época él (el redactor) *tenía otro tipo de fantasías*, reduce la columna vertebral de la denuncia de Oriana, el peligro en Europa por la estrategia y la amenaza islámicas, a una anécdota florentina, trata a la escritora de *neocon* y finaliza lamentando la involución de la que fue gran periodista, luego sujeto de catarsis caprichosas y que había acabado degenerando en predicadora. Fiel al esquema, otro columnista que nunca ha corrido más riesgos que *épater les bourgeois,* los escarceos con las ninfas y la exigencia en televisión de que se hable de su libro para obtener dinero con las ventas, aderezaba la obligada necrológica arrebañando un lejano recuerdo con guarnición de *puta, jodido* y *hostia,* que es el obligado peaje de la tribu de los progresistas de nómina, y, en un análisis final en el que originalidad y profundidad no se disputaban el primer puesto, denunciaba que, con la cercanía de la

ISSN: 1698-7799

Casa Blanca, la gran mujer se había vuelto derechista y burguesa. Más explícita, una de las máscaras de proa del progresismo oficial, lógicamente galardonadas con el Nobel, se apresuraba a expresar su profundo desacuerdo con la concepción del mundo y las ideas de la señora Fallaci; ni qué decir tiene que no entraba en el análisis de detalle de la una ni de las otras. Algunos simplemente perdonan a la italiana, por ser vos quien sois, la vida y cubren una página de periódico de reproches a sus supuestos excesos, errores e insultos. La acusan de haber simplificado y generalizado hasta la náusea, hacer una lectura textual del Corán, ignorar las atrocidades de las Cruzadas, citar fuera de contexto, admirar a Kissinger y a Indira Ghandi y contemporizar con el Shah de Persia. Describen sus libros como simple rosario de exabruptos contra el Islam en los que se advierte la influencia judía. El firmante del artículo reduce sus últimas obras a una catarata de insultos contra un *nosotros* en el que él se ve incluido y vejado, que abarca izquierda, centro, derecha, Iglesia, marxistas, democristianos, socialistas, periodistas e intelectuales. Sitúa su retrato del personaje teniendo como fondo un auditorio norteamericano al que ésta augura, pesimista y obsesionada por la muerte, que lo peor está todavía por venir. Y concluye el necrólogo añorando otras épocas en las que la escritora aún no había perdido la razón. Quien sólo leyera de Oriana Fallaci esa página reconocería mal en tal mujer a la que, en sus libros, y hasta el último instante, proclamó su amor a la vida, la inteligencia y la lucidez y cuya biografía revelaba un conocimiento real, tan intelectual como vivo, de países, líderes, pueblos, historia, cultura y literatura, incomparablemente superior al de sus comentaristas póstumos. Produce cierta congoja ver sumarse al tibio cortejo del descrédito a periodistas de mayor fuste que, desde el parapeto del sujeto indeterminado, afirman que *algunos la acusaban (quizás con fundamento) de manipular...Se decía que era incapaz de modificar...* (que) *sus textos reflejaban ese dogmatismo....¿quién sabe hasta qué punto la enfermedad que padecía lo impulsó* (dar bruscos bandazos)?,....*cuando se convirtió en la San Jorge del integrismo occidental.* Para el decálogo al uso de sus comentadores, ella nunca hubiera debido reconocer al Shah de Persia el más mínimo rasgo positivo, aunque en sus disposiciones los hubiera, ni era soportable que, por el contrario, abominara de manera absoluta de mullahs, imanes y ayatollahs iraníes y afganos, aunque se basara en la pura evidencia de sus actos. Convenía embalsamarla en los años setenta, en olor de la partisana antifascista de su primerísima juventud y de la antifranquista ferviente que olfateaba en la España de 1975 la sangre reciente de los vascos fusilados (pero no de otras sangres), ponía flores en sus tumbas y no veía sino bondadosa inteligencia en el líder de Partido Comunista Español. Y anular intelectualmente los años posteriores, tarea tanto más fácil cuanto que la crudeza de su expresión y sus denuncias, la soledad insobornable de su pos-

ISSN: 1698-7799

tura, se prestaban sin esfuerzo a convertirla en caricatura, reducirla a puro fenómeno de ruido y de furia, aparatosa forma de un contenido indigno de reflexión. Quedaba bien –siempre quedará bien– integrarla en la condena indiscriminada de la crueldad de la guerra y las crisis de los movimientos contestatarios, citar sus textos de primera línea sobre los cuerpos destrozados en Vietnam y emplear mucho los términos *universal*, *poderosos* y *naciones*, de manera que todo se resuma al preceptivo segundo de tristeza por la maldad de la condición humana; y después a cobrar el artículo, la conferencia o la subvención y a otra cosa. Oriana es aprovechable para la denuncia abstracta, la triste reflexión, que a nada compromete y a nadie implica, pero se vuelve intratable e incomodísima cuando hay una guerra real, de nuevo tipo, difuminada como un cáncer en comandos y organizaciones civiles que se valen de todas las debilidades y cobardías de los estados de derecho. Entonces hay que marcar distancias y evitarla como la peste porque el adversario es aquí y ahora, y tan concreto que puede desde degollar al periodista hasta quitar y poner gobiernos simplemente regulando el miedo de los ciudadanos y el suministro de petróleo. Y sin lugar a dudas puede, como lo demuestra en millones de ejemplos cada día, condicionar, facilitar o impedir la consecución de trabajos, publicación de artículos, protagonismo social, acuerdos financieros, tiradas de prensa, número de votantes y acuerdos tácitos para cargar a los contribuyentes el precio de los sobornos.

Es significativa la manera, freudianamente fatal, cómo asoma en las ilustres plumas de comentadores que sin duda se creen exentos de pecado tal el pelo de la dehesa machista. La tentación de reducir la vehemente escritora a erinia vociferante, a esa repelente antítesis de la mujer atractiva que es la intelectual desafiante, respondona, certera y entrada en años. Difícilmente se hubieran mezclado, en el obituario de un hombre, junto con el currículum profesional, apreciaciones sobre su cuota de atractivo físico. Con Oriana sin embargo el columnista se permite el lujo del tuteo (que la señora Fallaci practicaba muy escasamente) y le dice por el simple placer de la paronomasia, unos párrafos antes de reprochar a la difunta que se hubiese hecho de derechas, que, al conocerla, le pareció baja, vieja y bruja. No es ni mucho menos el único que considera idóneo añadir unas gotas de desdén sexual a la descripción de un ser humano de sexo femenino y notable inteligencia; se trata casi un acto reflejo, al que no es ajeno Kissinger, quien, quizás para desfogar la irritación que al parecer le produjo la entrevista, hizo hincapié en la decepción que sintió al encontrarse con aquel patito feo en vez de con la hermosa mujer que esperaba. Hay aún mejor, excelentes ejemplos en los que a la rijosidad potenciada por los años se añade el oportunismo que se provee, como escudo protector y peaje de sus tibias críticas al activismo islámico, de ardientes alaban-

ISSN: 1698-7799

zas a los extraordinarios valores espirituales del Corán, fuente de paz, tolerancia y concordia. Es perfectamente imaginable el soberano desprecio con el que deben leer –si es que alguno lo hace– los fundamentalistas musulmanes de pro, que llaman al pan pan, al vino (con perdón) vino, a las mujeres seres de segunda (como en el libro sagrado se escribe) y a la yihad yihad, estas contribuciones al tributo de las cien doncellas del asustado infiel. El fenómeno, que se empeña en reducir a una pandilla de violentos e indocumentados a los defensores islámicos del terrorismo, recuerda a los que afirmaban que los desfiles de millones de personas agitando el libro rojo y retratos gigantes de Mao no eran demostraciones de culto a la personalidad, que en el país vasco no hay sino marginales ejemplos de violencia y que donde pone *guerra*, *pegar* e *infiel* hay que leer exposición de diversas opiniones, reprimenda y extranjero.

No carece de interés observar cómo los detractores de Oriana caen en el mismo tono de extremismo simplista y virulencia que a ella le reprochan. Los pilares de tal discurso son tratarla de racista y exaltada, poseída por un odio patológico contra la totalidad de un colectivo que comprende cientos de millones de personas que profesan una de las religiones más extendidas en el planeta. Es alarmante que incluso publicaciones solventes, como *The Economist,* despacharan, ya antes de su muerte, la mención a la periodista italiana con una columna que resumía el comentario a la palabra *odio* y parecía mucho más dictada por la ansiedad de marcar distancias que por el análisis objetivo. Ocurre que la escritora no dirige en ningún momento sus críticas y diatribas contra raza alguna; éstas van, indefectible y explícitamente, contra el fundamentalismo islámico, no contra los árabes, culpa a actos, realidades, actitudes y estadísticas, no a colores de piel o rasgos físicos, subraya las obvias coincidencia y connivencia entre obediencia musulmana y terrorismo, atraso y opresión. Su admiración hacia el periodista saudí Abdel Rahman al-Rashed, que publicó en su diario *Asharq al-Awsat* una amarga, y excepcional en el mundo árabe, autocrítica (*Es un hecho que no todos los musulmanes son terroristas, pero también lo es que todos los terroristas son musulmanes... Somos una sociedad enferma),* es inmensa, su compasión e indignación por las víctimas universal. En esta mujer acostumbrada a moverse en múltiples sociedades, viajera incansable por Oriente Medio, antigua y profunda resistente antinazi, no hay un átomo del racismo del que sin embargo sí hacen gala, consciente o inconscientemente, los que se empeñan en Europa en seguir el juego a imanes y jeques feudales e identifican musulmán y árabe. Porque, siguiendo el razonamiento de sus supuestos defensores, habría entonces que deducir que los árabes están genéticamente determinados, por una fatal disposición de su rama semítica, a ser fanáticos, reaccionarios, obtusos y maltratadores de sus hembras. Por lo que conviene utilizar su mano de obra sin inmiscuirse en los usos de su rebaño, garantizar-

ISSN: 1698-7799

se con adulaciones y silencio los beneficiosos contratos con los dirigentes que los pastorean y exhibir hacia el ganado, arisco pero aprovechable, el interés que se tiene por el parque temático de especies lejanas en las que, por supuesto, el concepto e imposición del respeto a los derechos humanos e individuales, a la libertad, el laicismo, la igualdad de sexos y el acatamiento a las leyes y constituciones de los países europeos están fuera de lugar.

El otro pilar en que se apoya la descalificación global de la señora Fallaci es su precario estado físico, la edad pero sobre todo el cáncer, del que se mofaban las manifestaciones callejeras de islamistas y simpatizantes exhibiendo monigotes con su efigie y la cabeza calva por el tratamiento. Sin embargo, como la escritora afirma y demuestran hechos, visitantes y testigos, su cerebro funcionó hasta el final con sorprendente lucidez, atrincherado contra el que ella llama *alien,* que devoraba el resto de su cuerpo, y pagó muy cara la redacción de los últimos libros de su trilogía porque, inmersa en el sentido de urgencia y deber de escribirlos, no acudió a las revisiones médicas ni siguió los tratamientos que debía y, cuando lo hizo, le dijeron que ya era demasiado tarde para operar.

Los mensajes de condolencia, biografías, exposiciones y análisis con ocasión de la muerte de Oriana se difuminan, respecto a la década final, en vaguedades que no entran, sino para breves citas, perífrasis o expresiones de rechazo, en el contenido de sus tres últimos libros y apenas tocan los precedentes de una actitud que sin embargo podía ya rastrearse en obras anteriores. Falta por abordar la pregunta omitida y sorteada por sus cronistas. «Gran escritora, gran periodista, valiente....» Sí, pero ¿tenía razón en sus tesis? ¿Las apoyaba con hechos concretos? ¿Son éstos comprobables y convincentes? ¿O se reducen, en efecto, los escritos de la última parte de su vida a una tórrida elucubración? Algunos le conceden, como mucho, la autoría de análisis que han resultado en parte ciertos, visión premonitoria de males que ahora aquejan a Europa, pero ahí se detiene la incursión en el espinoso y temido territorio de su antiislamismo. No existen descripción pormenorizada de sus relatos, cumplida refutación de sus argumentos, invalidación de los abundantes datos, tomados directamente sea de los escenarios reales, donde estuvo, sea de medios de difusión accesibles y comprobables, de los que ella se sirve para ilustrar su discurso y razonar su postura.

II. Crónica de una guerra perdida

En el prólogo de *La rabia y el orgullo,* dirigido al lector, Oriana explica por qué ha roto su silencio, el que se impuso, junto con el autoexilio, hacía muchos años, cuando, decepcionada de Italia y de Europa, que habían traicionado los

ISSN: 1698-7799

valores que ella defendió desde su juventud, éstas se rendían, un día tras otro, blandamente, a los que soñaban con destruir su cultura. Vagó por el mundo hasta que decidió instalarse en Nueva York, al que denomina *Refugium Peccatorum* por habérselo ofrecido a tantos expatriados forzosos y voluntarios, desde los nacionalistas del XIX a los antifascistas del XX. El 11 de Septiembre de 2001 echa abajo todas las compuertas de ese viejo lobo desdeñoso dispuesto a morir, mientras escribe su última novela, en su cubil. Y le impone la obligación moral, el desafío, el deber cívico de recuperar la voz y hacerla pública, en hojas escritas, como en trance, una tras otra, primero para un periódico, luego en forma de libro. Aquel día caen las Torres Gemelas y queda mezclada con los cascotes la sustancia pastosa de tres mil personas desintegradas, las televisiones repiten imágenes de turbas regocijadas que celebran el atentado, y no son sólo palestinos, ni de países árabes; no faltan italianos, europeos, que se mofan del suceso y se regocijan de que la desgracia se abata sobre los norteamericanos. Éste es el revulsivo que la obliga a redactar, cuidadosamente, un largo proceso de denuncia comenzado veinte años atrás y transformado en texto torrencial pero dotado de coherencia interna, exento de la menor censura ni temor. Ella es perfectamente consciente, siempre lo ha sido, de la importancia de las palabras, de las proclamas, las declaraciones y los libros, del sometimiento al estilo, el rigor y la cadencia. Nunca se ha vendido. Ha vivido siempre de su trabajo pero muy pronto, hacia los diecinueve años, fue despedida de su primer empleo en un diario de Florencia por negarse a escribir falsedades sobre el mitin del célebre líder comunista Togliatti, aunque ni siquiera firmara el artículo. Resulta insólita, y hoy difícilmente creíble, su declaración de que nunca aceptó escribir ni una línea por dinero, lo que le impidió, por falta de recursos, acabar sus estudios de Medicina. Cincuenta años más tarde rechazará la elevada remuneración que por su artículo se le ofrece. En Nueva York, durante dos semanas de ininterrumpido parto, desdeña la enfermedad, los alimentos y el sueño y se nutre de la aguda conciencia de su deber como escritora y de la indignación que le proporciona combustible, un inmenso volumen de vergüenza ajena ante la pasividad, la tibieza, connivencia, chaqueterismo o franco placer por el atentado. Los aviones-bomba han venido a rubricar un proceso que denunció hacía largo tiempo: el progresivo desarrollo de enemigos de la libertad y de Occidente, antes nazis y luego, de forma mucho más extensa, subrepticia y peligrosa, agrupados bajo las banderas del Islam en diversas franquicias terroristas, con la ayuda eficaz de una quinta columna europea presta a todas las rendiciones y componendas.

Oriana se remite a las declaraciones del más célebre de los *Padres Fundadores* de la Yihad moderna, heredero de los Hermanos Musulmanes y de Jomeini: Ben Laden proclama, sin ambigüedad alguna, que el mundo de infie-

ISSN: 1698-7799

les y libertades debe ser conquistado y sometido al Islam, en el proceso de una guerra de religión, la santa Yihad en la que están obligados a participar todos los musulmanes y de la que es enemigo, sin excepción, cualquiera que no acepta a Mohamed como profeta y el Corán como única fuente de fe y de forma de vida. Con igual claridad aquél afirma que la gran mayoría de los musulmanes, según muestran los sondeos, está encantada con el atentado del 11 S; la incómoda evidencia corrobora la exactitud de sus declaraciones. Por consoladora que resulte, la creencia de que el terrorismo islámico es fenómeno de minorías se derrumba ante los testimonios e imágenes de multitudes que expresan, por millones, desde Marruecos a Indonesia, el odio y deseos de agredir a Occidente, que queman sus banderas y las efigies de sus presidentes y toman como guías a iconos del tipo Ben Laden o Jomeini, por otra parte prescindibles puesto que no son sino el rostro visible de un movimiento sociorreligioso del más puro cariz integrista, ajeno a la civilización definida por democracia y progreso y anclado en un alto medievo de teocracia puritana incapaz de ceder el paso a una sociedad moderna, laica y plural, una estructura incompatible, por su propia esencia y por el aval de la experiencia histórica, con los derechos individuales propios de las sociedades desarrolladas. Analfabetismo, atraso, feudalismo y miseria coinciden geográficamente con el perímetro de las zonas islámicas y contrastan con la riqueza de sus oligarquías gobernantes. Es un especial sistema de totalitarismo que precisa de chivos expiatorios con los que compensar la frustración y la envidia del pueblo respecto al nivel de bienestar de Occidente y el lujo de sus propios gobernantes. El paso de los años ha demostrado que puede haber regresión, tras aparentes modernizaciones, y que la multinacional del terrorismo se expande sin forzosa relación con los frentes bélicos de Estados Unidos, lo que ilustra el hecho de que ninguno de los diecinueve kamikazes de Nueva York fuera afgano. Los intereses y aprovechamientos económicos de los diversos clanes no impiden que, a diferencia de épocas pasadas, el actual conflicto sea sustancialmente ideológico, carente de fronteras. Ajenas a los parámetros de las guerras convencionales, llevan décadas extendiéndose las milicias islámicas y los campos de entrenamiento de terroristas, en un mapa de operaciones cambiante y fluido para el que no existen fronteras. Se difumina voluntariamente la división combatientes/civiles, los vagos fines siempre justifican la inhibición de los espectadores y los métodos de los asesinos. La situación escapa a las acostumbradas estrategias porque el enfrentamiento no es nacional ni militar. Se trata de una guerra nueva, de tropas que aumentan con rapidez exponencial y multiplican apoyos y cabezas de puente en el territorio conquistable, una guerra de nuevo cuño, cultural y religiosa, los agentes de cuyo nazismo esta vez se sitúan tanto en las regiones de origen como, sin camisas negras, azules ni pardas, en las ciudades europeas, y

ISSN: 1698-7799

hallan sin esfuerzo refugio, subvenciones y apoyo. El antiamericanismo multiuso sustituye a los fervores de la adhesión religiosa y, amasado con el buenismo y la ignorancia acomodaticia de paz y subvención, es, para mafias y autócratas herramienta inapreciable.

Es difícil negar la relación, investigada por la policía de diversos países, entre tales instituciones sociorreligiosas y las redes de Al Qaeda, sus arsenales y la formación de activistas. Sólo en Italia habrían sido epicentros del terrorismo islámico Milán, Turín, Roma, Nápoles y Bolonia y existido células en múltiples poblaciones. Sin que ni en ése ni en otros países se hablara de ello, ni de un sistema de circulación filoterrorista que discurre por establecimientos como carnicerías halal (de animales sacrificados como el uso islámico ordena), locutorios, internet y asociaciones de apariencia inocua que sientan doctrina, vigilan conductas, forman a los jóvenes y se mueven como pez en el agua en zonas urbanas que han adquirido para los ciudadanos de origen el hosco aspecto de territorio hostil. En las grandes mezquitas como en las modestas madrasas de barrio marcan la línea ideológica y la actitud de los fieles los sermones de los imanes, en quienes reside indiferenciada la autoridad religiosa, civil, pública, privada y moral, reforzada por la que las autoridades autóctonas les otorgan gustosas para que, al uso medieval, controlen y sirvan de mediadores con sus parroquianos. Ellas se evitan molestias, el estado de derecho se debilita, se pierde la conciencia de la igualdad ciudadana ante la ley y los sectores más progresistas de la población inmigrada se ven forzosamente sumergidos en el control tribal y patriarcal que reproduce la opresión de su teocracia de origen. Tras el 11 S, resultaron singularmente llamativas las declaraciones de algunos imanes, como el de Bolonia, que culpaba de la matanza a la derecha y a Israel y aseguraba que el peligro no era Ben Laden sino América.

Pero, más que a las armas químicas o biológicas, lo que a la periodista infunde profundo temor son olas sucesivas de integrismo puritano que lleguen a destruir irreemplazables obras de arte, esculturas, pinturas, bibliotecas y edificios que constituyen la médula y el alma de la cultura europea, de manera similar a los planes de Hitler para incendiar París o la voladura, durante la II Guerra Mundial, del Puente de la Santa Trinidad, en Florencia. El recuerdo de su ciudad natal, de catedral, iglesias y monumentos profanados y sucios por la basura y deyecciones de una larga acampada de inmigrados somalíes a la que no se atrevieron a controlar y oponerse las autoridades, el desprecio insultante de aquella turba hacia las mujeres, incluso las de su edad, y la permisividad oficial respecto a esos invasores que nada más entrar exigían derechos y atropellaban el lugar de acogida es para ella continuo acicate. Y envía una solitaria declaración de guerra a aquéllos en cuya violencia, ideario y fanatismo ve el mayor de los peligros del siglo XXI. La vida de la escritora, con la proximidad

ISSN: 1698-7799

del final, forma una curva y reencuentra, bajo apariencia distinta, el fascismo nazi que desde niña, junto a sus padres, combatió. No rechaza el calificativo de sermón para su artículo porque considera su principal deber la difusión *urbi et orbi* de la advertencia. Y desdeña a quienes atribuyen su valentía a la proximidad de la muerte, porque su trayectoria vital prueba que en todo momento ha sido alguien capaz de pagar con grave riesgo propio el alto precio de la libertad de expresión.

El periódico donde apareció el primer artículo agotó el millón de ejemplares, y las adhesiones, fotocopias y correos electrónicos mostraron que servía de voz a innumerables personas a las que se obligaba a la mudez de la censura. Mientras, pacifistas y repentinos admiradores del mundo islámico, ex comunistas y socialistas platónicos a los que había dejado a la intemperie la caída del Muro de Berlín la declaraban hereje, ignorante y exhibicionista. Escrito en estado de extrema tensión y, tras publicar parte en la prensa, no por ello deja de reivindicar la señora Fallaci en un libro que es a la vez recopilación, arenga y manifiesto su celo por la forma lingüística, la propiedad, el ritmo, la eufonía y la corrección sintáctica, aunque se sitúen en aguas de fondo tan movido y convulso como la época y los hechos que relata y pese a que los improperios atraviesen continuamente sus líneas como un fogonazo tanto exclamativo, tanto interrogativo retórico. Utiliza el estilo directo, un alter ego exigente con el cual dialoga de una forma que inconscientemente recuerda a la epopeya clásica, las invocaciones de Homero y de Virgilio a la Musa, el auditorio, los héroes y los dioses. Desde el primer título, rabia y orgullo, pone en guardia al lector sobre el contenido emocional, pero no por ello redacta un simple panfleto; hay un tono de veracidad indudable, un serio fondo de conocimientos, un raro espesor vital, los cuales incluso a veces parecen enmascarados por la espontaneidad de su forma literaria de manera que la repulsión y la ira no excluyen a razón y lucidez.

En esta época de medias tintas y tibiezas es llamativo su afán unívoco. Así, por ejemplo, cuando se asegura de que no existe riesgo de que se mezcle, en sus improperios hacia los que admiran, comprenden o se solidarizan con Ben Laden, los kamikazes y sus seguidores, ni un átomo de respeto, piedad o reserva. Pasa rápidamente revista a los supuestos mártires, a su patrón Arafat, a los homólogos japoneses, y ella, que, como en *Blade Runner*, cuanto más se le va la vida más la ama, siente el profundo desprecio de los que han sabido gozarla hacia estos exhibicionistas de la muerte. Las imágenes de los terroristas suicidas, con planchado y peluquero recientes, aparecen también en su novela de años antes, *Insciallah* (1990), que comenzaba con los centenares de muertos del atentado de las bases americana y francesa en Beirut. El 11 S las víctimas son miles, son un puré orgánico de fallecidos de los que nunca se

ISSN: 1698-7799

sabrá el número. El héroe de la jornada, el jefe del comando, Mohammed Atta, especificó en su testamento *En mis funerales no quiero seres impuros. Es decir, animales y mujeres(...). Ni siquiera cerca de mi tumba quiero seres impuros. Sobre todo los más impuros de todos: las mujeres embarazadas.* Los héroes de la periodista son otros, los pasajeros de los aviones secuestrados para convertirlos en bombas, los cientos de bomberos y los policías que murieron para intentar salvar a los atrapados.

Oriana se adentra en el análisis de la irremediable vulnerabilidad, frente a las dictaduras, de las sociedades abiertas, de la vieja alianza entre aquéllas y los grupos terroristas, de la envidia a Estados Unidos y de la naturaleza de la confianza, pluralidad y fuerza de éstos, de sus veinticuatro millones de musulmanes y de la ingenuidad norteamericana, que abre a cualquiera, como a los pilotos que se incrustaron en las Torres Gemelas, puertas y aulas y pone a su disposición la ciencia y la tecnología que les servirán para borrar los símbolos de la modernidad y de la nación. Fue el caso de Ben Laden, multimillonario en buena parte gracias a sus empresas, ¡oh ironía!, de demoliciones. Es al único al que Oriana hubiera querido entrevistar. Porque en la tranquila crueldad evangélica de su sonrisa, en la suavidad ingrávida de sus movimientos, en la fascinación de sus ojos que guardan tras la bondad el cuchillo y en el ejercicio de completa soberbia de Rey de la humildad y los marginados ella ve el Mal, como se percibe a la entrada de Auschwitz o en la escuela de Beslan, coagulado, materializado, frío y dispuesto a llevar adelante su plan. Oriana cree conocerlo, haberlo visto en el salón de un hotel del Beirut de los años ochenta, una figura alta, de un blanco inmaculado, los ojos del rostro muy joven dotados de oscura fijeza. Ben Laden, el más dulce, a decir de su prolífico padre, de los cincuenta y cuatro hermanos, el muchacho rico que, desde las chicas rubias y las fiestas, se pasó al sumo deleite de la Gran Pureza, la austera santidad y la embriaguez del arcángel venido a más que se sueña segundo de Dios y reina en su trono de desnuda roca. Tras él, una Arabia Saudí que nutre de dinero a los terroristas y de petróleo a buena parte del planeta, aliada de Estados Unidos y al tiempo el régimen más puritano, inquisitorial y feudal, también quizás el más hipócrita, en un palmarés que resulta reñido cuando se habla de los países árabes, enquistado en la invulnerabilidad de quien a diario bombea la negra sangre que hace latir los motores de occidente. Uno de sus príncipes, Al Walid, ofreció a Nueva York, tras el desastre, un cheque de diez millones de dólares, que el alcalde Giuliani rechazo con dignidad. Era el dinero de los mismos que comparten entramado financiero con Ben Laden y que desde los ochenta alimentaron las arcas de un Arafat que se entrenaba en llevar la guerra al suelo europeo y comenzaba la gloriosa carrera de alentar a los muchachos suicidas. Ryad es también generoso con los occidentales que se convier-

ISSN: 1698-7799

ten al islam, con la adquisición de terrenos y la construcción de madrasas y de mezquitas cuyos minaretes aspiran a mirar desdeñosamente, desde su superior altura, a las casas, iglesias y monumentos de Italia, España, Alemania, Francia.

Pero a los entusiastas valedores de la matanza de las Torres Gemelas la periodista quiere enviarles un mensaje: Han fracasado en su principal objetivo, el miedo. No sembraron en Norteamérica humillación y pánico; por el contrario, brilló un sentimiento de unidad, solidaridad, patriotismo y eficacia. Ahí se halla para Oriana la raíz misma de la libertad, en rehusar vivir atemorizado por la violencia, el chantaje, el mal aliado a la fuerza. Y, junto con el tributo de rendida admiración a tal conducta, la inevitable constatación del contraste con la debilidad europea, con su desunión y amedrentamiento que la hacen presa fácil de cualquier enemigo. Donde los ciudadanos ofrecen, en Estados Unidos, la determinación de la unidad necesaria ante los males y el general sentimiento patriótico, en Europa se observa un hervidero de tribus y de clanes atentos sólo al pastel estatal y a la exhibición del desdén de buen tono respecto a patria, cultura, civilización o bandera. La gente de la América admirada por Tocqueville, prendada de la independencia de los individuos y del sentimiento de libertad, surgida trece años antes que la Revolución Francesa, escogida y construida por emigrantes que apostaban por el futuro y dirigida en sus comienzos por personajes, los Padres Fundadores, de excepcional categoría, alcanza una general dignidad ciudadana que está exactamente en las antípodas de la imposición del hombre-masa propia del marxismo y del populismo de los demagogos. Con la claridad de la vejez, la escritora, que siempre rechazó la nacionalidad estadounidense, abomina, en nombre del justo recuerdo y del elemental reconocimiento, de cuantos se han complacido en forjar con la sigla USA un icono en el que verter celos y envidia, donde personificar todos los males y congraciarse, denigrándolo, a dictadores y fanáticos. Oriana vuelve a ser la niña que, bajo el apodo de Emilia, ya trabajaba con su padre en la Resistencia con el movimiento «Giustizia e Libertà», a la que él contó las torturas a las que en prisión los fascistas lo habían sometido. Ella ve con la nitidez de lo ocurrido ayer quiénes son los que la liberaron de Hitler y Mussolini, de Stalin y del pozo de la postguerra. Y además vive, con la intensidad de una cultura que permite la integración del pasado, los ideales de la Italia del Risorgimento, la generosa lucha de grandes hombres por una bandera que representaba su noble ideal y que ahora no se exhibe sino en los estadios. Y la conmueve el himno nacional, la belleza de la lengua de Alighieri, y no se avergüenza del simple amor a su patria, que le parece tan distante de la Italia mezquina, torpe, amedrentada y vulgar en la que, como el resto de Europa, su país se ha convertido. Las italias oportunistas y de visión corta se alzan como

ISSN: 1698-7799

antítesis de la que ama. Nacieron durante la postguerra, las componen, por ejemplo, los ex comunistas que ya en los años cincuenta se ensañaban con sus artículos y desplegaban contra quien no fuera ellos todas las tácticas del terrorismo intelectual. Se ha pasado la vida enfrentándose a las distintas iglesias, de prosoviéticos y postsoviéticos, de pacifistas, buenistas, ecologistas, izquierdistas de diverso pelaje bien afincados en puestos públicos y siempre prestos al ritual totalitario de eliminar al discrepante bajo andanadas de *¡reaccionario!, ¡fascista!, ¡racista!*

Desde el otro lado del Atlántico, alejada de la tierra que siempre sentirá como suya durante años de decepción y de autoexilio, Oriana se sitúa en una muy especial perspectiva. Lo que para ella es evidente y posee la irreductible claridad de los hechos es objeto en Europa, cuando no de villanías del tipo «los americanos se lo tienen bien merecido», de todo tipo de componendas, dejaciones, claudicaciones y cegueras, en una inversión perceptiva sin más lógica que la cobardía ni otro ideario que la comodidad cotidiana y la garantía del consumo a corto plazo. Los asesinos son mártires u oprimidos sedientos de comprensión, las feministas defienden el peor apartheid, el de las mujeres musulmanas, que ha conocido el planeta y llaman *diferencias culturales* a la opresión, humillación y régimen carcelario en que esos millones de personas viven, las autoridades pactan con dinero y privilegios la apariencia de control de los invasores, un gran caballo de Troya se instala sin el menor esfuerzo en el corazón de las ciudades del Viejo Continente, obliga a borrar o silenciar las señas de identidad de la civilización antigua e impone la propia, dotada de todos los rasgos del atraso y el sometimiento, alza con dinero de reyes lejanos sus torres, ofrece al agresor desagravios y tributos. En Europa se ignoran los vastos cementerios de soldados americanos que murieron por salvarla, los planes económicos que propiciaron su desarrollo, la potencia estadounidense que le permitió vivir a su costa en gastos de Defensa y poder así disfrutar, con lo que otros gastaban para garantizar la seguridad del mundo libre, de generosidades sociales y estados de bienestar. Desde la distancia, en el espacio y en el tiempo, desde la proximidad inmediata del Nueva York del 11 S, la periodista quiere despertar a su tierra de ese extraño letargo, del largo y lento suicidio en el que se hunde. Ninguna de las instituciones le merece crédito. Al Papa, afanoso por presentar disculpas al Islam en nombre de la Iglesia, le pregunta qué disculpas el Islam ha presentado por sus robos, masacres, violaciones y asaltos en las costas de Italia, por el activo tráfico de esclavos del que fueron pioneros y al que se aferraron hasta que se lo impidieron las potencias occidentales, bien avanzado el siglo XX, por la invasión y ocupación de territorios mucho antes de las Cruzadas. No halla más explicación, en el pueblo llano, que la miopía del miedo, el peso colosal de la autocensura que gravita sobre gentes fuerte-

ISSN: 1698-7799

mente condicionadas por la exigencia del mínimo riesgo, incapaces de la elemental e inicial resistencia que consiste en llamar por su propio nombre al enemigo, identificar la guerra y el ataque que en este caso es la Yihad, la Guerra Santa, empeñada en sojuzgar la libertad, la cultura y el bienestar, tan trabajosamente conseguidos, de las sociedades libres, con una violencia difundida sin esfuerzo entre los muchos millones de musulmanes afincados en Europa a los que precisamente el control de los líderes religiosos, la vigilancia y manipulación de los individuos ejercidas por las comunidades inmigradas mismas, la impotencia ante agradables sistemas de vida de los que sus propios preceptos y tabús les impiden disfrutar, les empuja al fundamentalismo, la agresión y la envidiosa hostilidad.

Como periodista, hace décadas que tiene ese discurso de los hechos, que denunció la mansedumbre occidental ante los inquisidores, la conspiración del silencio ante la connivencia con la barbarie. Ya entonces los grupos que, bajo el título de *marxistas*, *progresistas, socialistas* o simplemente *izquierda* pretenden monopolizar el sujeto ético, ser los *Buenos* de una historia dual, levantaron contra Oriana sucesivos autos de fe. Desde 1980 ella había constatado la evidencia, sin prejuicio ni consigna, y eso era simplemente imperdonable. Defendía la cultura de Occidente por su extensión, abundancia y calidad frente al puñado de nombres, objetos y edificios de una basada en la agresión, el tabú, la intolerancia. Ella fue de los únicos que se horrorizaron ante las tácticas de los talibanes, a los que armaban, como a Ben Laden, en Afganistán los Estados Unidos y apoyaban las izquierdas; los primeros por contrapesar a los soviéticos, los segundos en pro de un tercermundismo nacionalista capaz de avalar todas las aberraciones con tal de que las perpetren gente y cultura autóctonas. Oriana puso ante la conciencia occidental la práctica afgana de, mientras invocaban continuamente a Alá misericordioso, cortar los brazos y piernas de los prisioneros rusos, como ya lo habían hecho anteriormente con cristianos, judíos y británicos, con cuyas cabezas jugaban al polo en el siglo XIX en Kabul, y asegura que, con invasión y todo, los soviéticos son preferibles a los talibanes y Europa debe estarles agradecida por defenderla. La consigna *¡Fuera los rusos de Afganistán!*, repetida con entusiasmo por Osama y sus muchachos, era, mientras, coreada por las multitudes bienpensantes de la cultura occidental. Con el éxito revelado por el tiempo.

Poco tardó en recogerse la cosecha: El fortalecimiento, en su ambición, de gentes rapaces y peligrosas que, con la perfecta carencia de escrúpulos que proporcionan el fundamentalismo religioso, la frustración social, sexual y civil de su vida cotidiana y la prepotencia de los fáciles ingresos del petróleo, desarrollan estrategias de ocupación progresiva y organizan sus ataques contra enemigos tanto más despreciables cuanto más medrosos, venales y contem-

ISSN: 1698-7799

porizadores. En lo cual no hacen sino aspirar a la repetición *in extenso* de las formas de vida con las que sus líderes (excepto el puñado ilustrado que intentó imponer reformas de corte netamente occidental) llevan catorce siglos oprimiendo a su propia población, con un fenómeno añadido, el apartheid femenino, reivindicado como precepto islámico, que no tiene parangón en la historia social del planeta y al lado del cual palidece la segregación de negros o de judíos. Como periodista, la señora Fallaci se atiene a los actos, a la manifestación material y concreta de las personas, los grupos y los países. Y halla que quien ha pagado y continúa pagando la póliza de seguros y de hogar de Europa son los denigrados estadounidenses, en fondos, esfuerzo y vidas. Cuando dice que Nueva York somos nosotros ese nosotros son los países europeos, que aún confían en la distancia y sin embargo viven en un frente en cuya negación se empeñan y donde pueden irse sustituyendo, como en un dominó, las fichas blancas de una vida próspera, libre y razonablemente feliz por las fichas negras de esas mujeres reducidas a bultos que caminan unos pasos detrás de los hombres, esos cafés de público exclusivamente masculino, esa perceptible tensión, sordidez y degradación de las sociedades reprimidas que se extiende como una mancha por sectores de las ciudades del Viejo Continente. Mientras, las nuevas inquisiciones prodigan las llamadas, cada vez más imperiosas, a la autocensura, el veto, la sumisión a las teocracias y al imperio del miedo y de la fuerza y la abominación de la civilización propia, de las bases del derecho y de los sistemas liberales. Por lo tanto la escritora italiana asume en su manifiesto el orgullo de serlo, de pertenecer a la cepa de Platón, Galileo, El Greco, Bach, Leonardo, Einstein y Newton, de los transplantes de corazón y de los viajes espaciales. Y al lado de esto rechaza colocar, en plano de equivalencia, al credo de adversarios cuyos instrumentos son el terror y la muerte y cuyo único argumento es la apelación a un libro sagrado.

Resalta el patético empeño de los dirigentes occidentales, presionados por sus poblaciones musulmanas (quince millones en Europa), por alabar el Corán y ver en él un catecismo de paz, fraternidad y justicia. Hace falta, realmente, para ello un complicado ejercicio de exégesis selectiva y creativa, aquél que permite leer cualquier cosa, interpretar de la manera más conveniente cualquier libro sagrado. En el caso del Corán se precisa, en verdad, mucha imaginación y otro tanto oportunismo para ignorar sus innumerables llamadas a matar infieles y machacar apóstatas, su taxativa clasificación de la mujer entre los seres naturalmente impuros y siempre inferiores al hombre. Cierto es que los alumnos del Profeta le han superado, y se han superado a sí mismos, en la práctica, única piedra de toque que define a las sociedades y a los individuos: lapidaciones de adúlteras, invalidación del testimonio legal de las hembras de no ratificarlo testigos varones, manos cortadas de ladrones o los dedos de

ISSN: 1698-7799

mujeres que se habían pintado las uñas, pena de muerte, aplicada en público, para consumidores de bebidas alcohólicas, homosexuales, heterodoxos, afianzamiento de la poligamia... La lista es amplia y mudable, porque, al no existir separación entre autoridad religiosa y sociedad civil, gravita sobre todos la situación potencial de pecado y de castigo, la vigilancia múltiple, la hipocresía preceptiva y el temor a la élite puritana que marca la norma y elige el castigo.

La entrevista de Oriana al ayatollah Jomeini, quien le explicó la prohibición de la música (excepto, quizás, himnos militares) porque proporcionaba placer, es un relato antológico, que debería, desde luego, figurar en los textos de «Educación en valores» y en la que se arriesgó a ser fusilada por intentar ponerse el chador obligatorio en una habitación donde estaba a solas con el intérprete. Para no acabar ambos ante el pelotón, se le propuso que firmara un matrimonio temporal con aquél. Menos chusco es su reportaje, en Dacca, de la ejecución pública a bayonetazos de doce jóvenes acusados de impureza, y, a patadas en el cráneo, del joven hermano de uno de ellos, que intentaba impedirlo, en un estadio a cuyo campo descendieron luego los miles de asistentes, mujeres incluidas, y pisotearon ordenadamente los cadáveres mientras gritaban Alá es grande. Es, también, no poco ilustrativa la entrevista con el presidente de Pakistán, Alí Bhutto, durante la cual él le contó cómo se le había casado a los trece años con una mujer mayor, prometiendo al niño, si consumaba el matrimonio, un par de patines. Ni siquiera así lo logró, ni fue nunca capaz, con aquella infeliz señora, de llegar al coito. Se marchó a estudiar a Inglaterra, se casó por amor y, a la vuelta visitó a aquella primera y nominal esposa, que vivía en la mayor soledad y nunca podría tocar a un hombre sin ser decapitada o lapidada por adulterio. Bhutto declaró que se avergonzaba de sí mismo, de la poligamia y de su religión. No es ni mucho menos el único, en estos países, que lo hace, pero no salen en la prensa jamás. El desprecio a las hembras, la repugnancia hacia esa oscura, húmeda impureza que contamina la rectitud del hombre y a la que sin embargo hay que acercarse para la procreación y para el placer, tiene en el islam fuerza de ley. En 1973 durante un bombardeo israelí, los fedayines palestinos encerraron, en Jordania, en un depósito lleno de explosivos a Oriana mientras ellos se refugiaban riendo en un sólido búnker. Una periodista angloafgana pudo rodar, en tiempo de los talibanes, un documental sobre la ejecución de tres mujeres en la plaza central de Kabul, tres fardos tratados con desprecio por el barbudo ejecutor de turno, arrodilladas de un empujón, liquidadas sin más ceremonia con el tiro en la cabeza y retiradas luego de la escena como sangrantes bolsas de basura. Su delito podría haber sido ir a la peluquería (clandestina), descubrirse la cara, quizás reírse (también para ellas prohibido). La rabia se mezcla en Oriana con la impotencia de la razón cuando intenta conciliar estos datos con la actitud filoislámica de femi-

ISSN: 1698-7799

nistas y homosexuales en Occidente, los que la cubrieron a ella de insultos por no atenerse al discurso de moda, por reivindicar el amor heterosexual, la maternidad, la feminidad.

En sus recuerdos, no ve sólo caer cuerpos vivos; también obras de arte, irreemplazables, los magníficos budas de Bamiyán de los siglos III y IV, dinamitados por los talibanes en 2001 y que evocan por analogía el genocidio cultural cometido por una religión no por atea menos feroz ni totalitaria, el de los maoístas en el Tíbet. Y entonces acude a la memoria de la periodista la conmovedora dulzura del Dalai Lama, cuya personalidad la marcó. Un hombre con tal sentido del humor y tan poco pagado de su importancia y de su imagen que se puso una camiseta de Popeye que había comprado en un mercado indio porque pensó que a la occidental le gustaría. Contra la técnica pactista de intentar meter en el mismo saco a todas las religiones, la escritora aprecia la abismal diferencia entre el budismo y el rastro de destrucción que tras de sí, desde el siglo VIII, el islam deja. Evoca el rosario de invasiones muy anteriores a las Cruzadas, recuerda Beirut, la suiza de Oriente Medio despedazada por sirios, palestinos, sunníes y chiitas, ocupada y sojuzgada por aquéllos a los que había acogido en su seno.

En Europa llueven las rendiciones y los tributos, en forma de pasaportes, permisos, servicios gratuitos pagados por el esquilmado trabajador autóctono, subvenciones, edificios, prioridades, exenciones, dinero a gentes de países en los que no existe tolerancia alguna para religiones distintas a la musulmana, ni autorizaciones para construir iglesias, centros budistas, sinagogas ni escuelas, y sí hay, por el contrario, persecuciones, asaltos, discriminación, ataques, protección a las mafias del nuevo esclavismo y de la droga. Las mismas que dirigen hacia las riberas del Viejo Mundo a una tropa de arrogantes huéspedes que exigen con la tranquila impunidad de quien se sabe protegido por una legislación que deja inermes a los ciudadanos y les prohibe incluso defenderse. Para la señora Fallaci Italia se ha convertido en rompeolas de una invasión masiva que nada tiene que ver con la emigración hacia América del XIX y del XX y a la que no es ajena la financiación fundamentalista, el dinero saudí y la blanda molicie de europeos a los que repugna tanto el trabajo como engendrar hijos. Las mujeres islámicas sirven, en este proceso, para la reproducción intensiva, encerradas en su conejera de trapos, sumisión e ignorancia. Las olas migratorias se vierten, a diferencia de la en su tiempo despoblada América, sobre el tejido, espeso en población y cultura, de una Europa milenaria y formada a la que, pese a su pasado inquisitorial, del que la periodista atea abomina, la Iglesia Católica ha sembrado de obras de arte y el Cristianismo embebido de valores que, junto con el Derecho Romano y la filosofía griega, forman una identidad cada día desangrada por quienes no la ven sino como parcela y botín.

ISSN: 1698-7799

Su Italia, la que ahora no reconoce en la sociedad amorfa, estulta y pasiva de aspirantes a la anomía cultural y los derechos sin obligación alguna, la de los universitarios y diputados que ignoran historia, gramática y ortografía, es tan semejante a España que podría reemplazarse el nombre de la una por el de la otra, herederas de las exigencias del *todo gratis y ahora* de la generación del 68 y amantes de vestirse de guerrillera en tiempos de democracia. Más que del enemigo invasor y del asesino terrorista, Oriana abomina de la que llama *jet psedointelectual de izquierdas*, una clase social de especial cuño y marchamo postmoderno que vive, de manera en buena parte parásita y muelle, a costa de imponer la doctrina del pacifismo políticamente correcto y por medio de una demagogia a la que otorga poder infinito la sociedad de la comunicación a base de negar individuo, calidad, riesgo, esfuerzo y mérito en pro de la igualdad del mediocre y la inoperancia del cobarde. Este credo de la no intervención y el universal relativismo se envuelve en la tergiversación del lenguaje. Tal cosa resulta particularmente útil a la hora de englobar en *culturas distintas* y *civilizaciones diferentes* a prácticas execrables. Buen ejemplo de ello son las discusiones bizantinas sobre ablación e infibulación (de uso generalizado en varios países musulmanes: Consiste en cortar a las niñas el clítoris y/o coserles los labios mayores para que no sientan placer sexual). Los residentes en Europa no sólo pretendían hacerlas legales, sino que pagara la mutilación de esas infelices la seguridad social. Las acusaciones de racismo integran, junto con reaccionario y derechista, la batería de chantajes verbales con los que se amordazan opinión y ciudadano medio. La palabra *paz* se lleva la palma en el uso populista y pervertido, que la transforma en la exigencia, sin alternativas, de incondicional asentimiento a cuanto convenga al pactista de turno y que destierra del panorama vital y cívico las percepciones mismas de libertad, dignidad y categoría de los valores. La decepción de la periodista se extiende a la Unión Europea y a la ONU, grandes esperanzas de los tiempos de su juventud cuyas estructuras han ido ocupando las termitas de una glotona burocracia, en buena parte de dictaduras del tercer mundo, que tiene como finalidad ella misma y como metodología la huida y los pactos con el invasor mientras agita sin descanso la bandera blanca y se dispone mansamente al suicidio.

Las perífrasis, metáforas y epítetos (*hijos de Alá* por musulmanes, *berridos* por llamadas del muecín a la oración, *cretinos*, *barbudos*, *cigarras*, *cerdos machistas con sotana y turbante* a los verdugos de las mujeres, etc, etc) son abundantes en los libros de la señora Fallaci y reproducen, de manera casi magnetofónica, un lenguaje coloquial que ahuyenta a cualquiera con aspiraciones diplomáticas y, sin embargo, ayuda a comprender el éxito y alcance de su discurso, los millones de ejemplares vendidos, la correspondencia y correos electrónicos. Ocurre que, en fondo y en forma, ella expresa lo que sienten y expe-

ISSN: 1698-7799

rimentan, sin poder decirlo, las personas del común, a las que se ha privado de voz y de defensa porque, si osan abrir la boca y quejarse de lo que sin empacho la periodista afirma, se encuentran tocadas con las corozas de racista y reaccionario, aisladas en un mar de fatalismo conformista, ahogadas por la dictadura de la corrección sociopolítica y el imperio de las mafias que acaparan los medios de comunicación e incluso disponen sobre la existencia o no existencia de los hechos. Se ha forzado de tal manera a la gente a negar la evidencia, a callar cuando el emperador estaba desnudo, se les está obligando de tal forma todos los días a costear de sus ingresos y ahorros, de las estructuras fruto del trabajo de generaciones, a exigentes hornadas de parásitos y a tropas que, lejos de aportar integración, afecto y lealtad al país de acogida, se comportan como en terreno conquistado, que la denuncia de la señora Fallaci, su inconfundible aroma de veracidad y honestidad, su dicción directa, brutal, semejante a la del hombre de la calle, son un refugio y un inmenso respiro en un panorama en el que la censura tácita apenas permite alzar la voz. Por primera vez se grita que el traje del emperador no existe, que la transformación de algunos barrios en sórdidos arrabales marroquíes, de las mujeres en población marcada, de forma similar a la estrella amarilla pero mucho más incómoda, por un pañuelo hasta las cejas, de los bares y cafés en recintos de exclusiva clientela masculina, de la atmósfera distendida y libre en la tensión de zonas patrulladas por grupos con aspecto más ruidoso y desafiante que cordial e integrado, todo eso resulta inquietante y penoso y no tiene nada que ver con la sana pluralidad de gentes de origen diverso que respetan las leyes del país de acogida y se ganan honestamente la vida. El hombre de a pie, el trabajador que se ve postergado cuando precisa de servicios sociales para los que él y los suyos han cotizado toda la vida, el ciudadano que sinceramente cree en la igualdad y en los derechos que la Constitución enumera se siente vendido a un adversario inatacable por parte de esos representantes políticos cuya casta vive lejos y a salvo de la degradación cotidiana. Le hablan de guerras; no ve sino enfrentamientos lejanos. Le aseguran paces tan simples como un apretón de manos, le tranquilizan con explicaciones del complejo mundo que remiten los conflictos a la paciencia y distribución de sonrisas y analgésicos. Pero ese hombre común sabe que no le miente el instinto, que la guerra es otra, sin ejércitos pero con sicarios, mafias y estraperlistas, y sabe que le están malbaratando, a él, a su cultura y a su tierra, y cobrando por ello. Aquéllos que agitan los ismos que permiten a su clan seguir nutriéndose de los dividendos de la utopía.

Denunciar a todos es una guerra perdida, Razón de más, según Oriana, para presentar batalla hasta el final.

ISSN: 1698-7799

III. La cara oculta de la media luna

La voz de la escritora es también la de voces al otro lado del último Muro, el de tejido espeso y jaculatorias que bordea los países islámicos. Desde allí le llegaron a Oriana Fallaci mensajes de personas que comprensiblemente ocultaban sus nombres, mujeres muchas de ellas, pero no todas, ni forzosamente musulmanas. Porque lo que se presenta a la opinión occidental como espacio religioso prácticamente monocolor es en realidad un magma, de oprimidos y opresores, de cristianos, budistas o judíos en franco peligro y rotunda discriminación y agnósticos, ateos y conversos condenados a muerte. Incluso en los casos de apariencia más desarrollada, como Turquía, laica en la forma pero diseñada para fundir la fidelidad al islam con la incondicional lealtad al Estado, lo que de hecho constituye, desde hace siglos y en países muy diversos, una forma de estructura totalitaria *sui generis*, por cuanto, al no existir Iglesia como tal, lejos de dar lugar este factor a sistemas más libres y laicos, tiene el efecto contrario: Todo es Iglesia, todos los jeques, con el imán que es su alter ego, son pontífices, comendadores de los creyentes que rigen a su grey con autoridad doble indistinta. Incluso, cuando de forma reciente se intentaron, y en algunos casos instauraron, gobiernos modernos, hubo derivas hacia la oligarquía autoritaria que reproduce en esencia y métodos la teocracia estatal, de manera muy semejante a las religiones laicas de un comunismo que goza allá de gran predicamento. La eficacia de este totalitarismo es tanta que, por ejemplo, de los millones de cristianos que residían en Turquía a principios del siglo XX no quedan sino un par de cientos de miles, iglesias, capillas y monasterios han sido profanados o convertidos en cuarteles y mezquitas, los lugares de culto están sometidos a una semiclandestinidad y los pocos fieles que restan son una precaria minoría en continua disminución. Mientras, llueven sobre las autoridades europeas civiles y religiosas las exigencias de líderes e inmigrantes musulmanes para que levanten centros islámicos, madrasas y mezquitas.

Dedicada a los muertos del Madrid del 11 M, *La fuerza de la razón* despliega, con minuciosidad y lucidez, datos, argumentos y descripción de las reacciones y respuestas provocadas por su anterior libro. Mucho más que los intelectuales y personajes conocidos, que se guardan muy bien de significarse, envían su apoyo por cientos de miles (procedentes de los más variados y lejanos lugares y no pocos de países islámicos) gentes anónimas, se crean en la red páginas como *thankyouoriana,* que firman sobre todo mujeres que viven en países sometidos a la Sharia, se amontonan en casa de la señora Fallaci las sacas de correspondencia, se la compara con las admoniciones de Churchill a una Gran Bretaña pasiva ante la escalada de Hitler y Mussolini. Por otra parte pacifistas, grupos de extrema izquierda y representantes islámicos coinciden

ISSN: 1698-7799

en atacar a la escritora sin economizar bajezas ni medios: Amenazas de muerte, en y sin el nombre del Corán, injurias y obscenidades contra ella y contra sus parientes y amigos fallecidos, pintadas y carteles, propuestas de recluirla en un psiquiátrico para demencias seniles, burlas respecto a su enfermedad, el cáncer, acoso, pintadas, presiones para que se la rechazara y se organizase una quema de sus libros...Todo esto hecho en buena parte bajo las banderas con el arco iris, en nombre del vocablo *paz,* que Oriana –y no es la única– considera la palabra más violada y traicionada del mundo. Por supuesto se han presentado contra ella acusaciones de antisemitismo, racismo, etc, etc, instruido procesos y animado a los fieles creyentes, sin duda en nombre del Dios misericordioso, a acabar con su vida.

Página tras página, la escritora denuncia, con nombres, lugares y fechas, el continuo e impune quebrantamiento de la ley y el uso del fraude y el chantaje por parte de individuos que se presentan a la vez como víctimas, no de sus actos, sino de persecuciones antiislámicas, y que, por otra parte se consideran merecedores de una especial consideración que les eximiría de atenerse a las normas del país de acogida. Éste, sea Suiza, España, Italia o Francia, se inhibe e incluso se apresura a condenar a multas y penas de prisión a los que se atreven a criticar agresiones de los musulmanes. Ellos sin embargo, y cualquier occidental (de hecho, está tan de moda que es elemento indispensable de filmografía y prensa), pueden insultar hasta el aburrimiento a Papa, Cristo, Evangelio y a cualquier símbolo o personaje religioso. Excepto en el caso de Mahoma, el Corán y sus preceptos, a los que protege la más férrea censura so pena de proceso, escándalo y muerte. La generalizada rendición y abandono de valores han llegado a tales extremos que en la ONU los países islámicos se niegan a suscribir la Declaración Universal de Derechos Humanos y proclaman que no se atienen sino a la que han elaborado como «Declaración de los Derechos Humanos en el Islam», en la que todo se somete a la Sharia como única fuente de legitimidad. En Gran Bretaña se funda un «Parlamento Musulmán» que prohibe a los inmigrados festejar la Navidad y les recuerda su primordial sumisión al poder religioso. Esto acompañado en Europa de seminarios, grupos de trabajo y defensores de un relativismo cultural de gran ayuda para, por ejemplo, la persistencia del esclavismo en África, y que incita a sustituir en Occidente los textos de los libros de Historia por otros acordes con un Islam mítico modelo de virtudes y a establecer una especie de comisariado en lo que viene a ser, y de ello hay ya suficientes muestras, una Revolución Cultural de nuevo cuño, un maoísmo coránico fundamentalista al que todo se permite y al que se viene facilitando el trabajo con la erradicación, como en muchos países de la UE está ocurriendo, de las referencias a valores cristianos, civilización y tradiciones. Vaciada de su sustancia desde en la expresión del pensamiento

ISSN: 1698-7799

hasta en la iconografía navideña, Europa pasa a ser una ciudad tomada por el caballo de Troya al que han facilitado la entrada y con el que esperan colaborar antes, ahora y siempre las diversas mafias sociopolíticas que se aprovechan del débil flanco de los sistemas democráticos, el que permite la dictadura de minorías y, en nombre de la protección de éstas, acaba sojuzgando a la gran mayoría de los ciudadanos.

Realmente, y pese al tono apocalíptico, la invasión que denuncia Oriana, y cuyo origen ella hace retroceder al siglo VIII, no se trata de una trama ancestral, maquiavélica (en esos medios la intelectualidad no da para tanto) y urdida por un linaje de conspiradores que, en secreto contubernio, pasa las consignas de generación a generación. Aunque son ciertos los antecedentes históricos, tiene en el muy cercano siglo XX sus visibles preliminares, que la periodista tuvo ocasión de comprobar cuando, en 1966 entrevistó a Cassius Clay, boxeador convertido al islamismo con el nombre de Mohammed Ali y que figura (y no por su inteligencia) entre los iconos del movimiento «Renacimiento del Islam» y la secta de las Panteras Negras, que, desdeñosa del movimiento pacifista de Martín Luther King contra la segregación racial, defendía en Estados Unidos un rabioso racismo antiblanco y una menos virulenta animosidad respecto a religión cristiana y civilización occidental. Con excepción de Adolfo Hitler, alabado por ellos en virtud del exterminio de los judíos. Fue una entrevista memorable, por los eructos y autoalabanzas de Cassius y porque la vida de Oriana corrió serio peligro, dada la extrema agresividad de los musulmanes negros. El ritmo de conversión al islam es, entre la población norteamericana de color, vertiginoso y su ideario, como el de otros grupos de corte fundamentalista y étnico, de un fascismo simplista sin paliativos. Empero, la atención mundial estaba por entonces centrada en Guerra Fría, Vietnam, comunismo y socialismo. El fenómeno pasó desapercibido hasta el primer atentado terrorista islámico, cuando en 1969 se secuestró e hizo explotar un avión procedente de Italia. Fue el comienzo de una estrategia caracterizada por la matanza indiscriminada de civiles y la utilización de kamikazes como bombas humanas. Pocas lecturas hoy tan apasionantes como *Entrevista con la Historia,* en la que, con una introducción aguda pero palpitante como un puñado fresco de entrañas, Oriana Fallaci reproduce las entrevistas, realizadas entre 1969 y 1976, a veintiséis personajes clave, como Kissinger, Golda Meir, Hussein de Jordania, Indira Gandhi, Willy Brandt, Reza Pahlevi, Soares, Cunhal, Carrillo, el arzobispo Makarios, Pietro Nenni, Nguyen Van Thieu. Con la perspectiva de los treinta años transcurridos, ahí está, la percepción del planeta de los que hacían, o pretendían hacer, su historia, y ahí se encuentran la fuerza y debilidad de cada uno de los individuos, la tensión ambiente, la lucidez de la entrevistadora y el voluntarioso engaño en el que podía caer incluso ella, lle-

ISSN: 1698-7799

vada por su pasión de lucha en pro de un mundo mejor. En su rabia de años posteriores hay probablemente no poco enfado consigo misma, porque, como ocurrió sobradamente en su generación, una persona inteligente no se perdona haber cedido a veces a la ceguera irracional y la miopía selectiva. En esas páginas, en las entrevistas a Yasser Arafat y a George Habash (aquel misionero laico, el caritativo pediatra cristiano ortodoxo convertido súbitamente al negro dios del terrorismo puro), recogió la declaración de intenciones de la revolución panárabe que se proponía sembrar Europa y América de cuantos Vietnam fueran precisos. Luego dio fe, con sus reportajes, en los años setenta, sobre la crisis del petróleo y las declaraciones del jeque Yamani, de la ofensiva ya perfectamente desplegada. A las democracias occidentales se les presentaban por entonces dos opciones. Una ardua: mantener sus principios y valores como premisa para quien pretendiese disfrutar de sus ventajas y establecerse en sus territorios. La otra era la pactista entre las ricas oligarquías árabes feudales y sus homólogas europeas, de cariz diverso pero unidas por la avidez del beneficio rápido, la adulación y entendimiento con teocracias y dictaduras y la indiferencia respecto a los usos y costumbres de la mano de obra barata. Se optó por la segunda opción, por el abandono de las gentes que, en países árabes y afines, pretendían vivir en sistemas modernos, progresistas y civilizados, se apoyó a la escoria del fanatismo totalitario, como los talibanes, Jomeini y la casa real saudí, y, por diversas vías, a los nuevos multimillonarios (sin trabajo ni méritos propios) del petróleo, disfrazados de musulmanes *light* cuando se desplazan a Occidente para pecar sin cortapisas. Se traicionó y abandonó, tanto en los países de origen como entre las comunidades inmigradas, a árabes y no árabes que aspiraban al laicismo, la libertad y la democracia, y se favoreció una regresión que ha sido evidente en el ámbito musulmán y en la que el velo, por ejemplo, lejos de reducirse a un detalle cultural, es la piedra de toque de la posición a favor o en contra de igualdad y el derecho ciudadano, de ahí el empeño en negar su relevancia, reducirlo a opción personal, moda o capricho, y desligar su uso del Corán. Aunque la terca realidad muestre de cuando en cuando, por miles de imágenes, lo contrario. El dinero fluía generoso desde Oriente Medio, se compraban en Europa bienes, armas, contratos de montaje de complejos nucleares, como el de Irak, franjas costeras, grandes almacenes. Cara al público se utilizó a los palestinos como una mina inagotable de justificación, victimismo y adquisición con donativos de buena conciencia, que permitiría a Arafat y los suyos figurar entre las grandes fortunas del planeta. Los años ochenta vieron, al tiempo que la continuación del terrorismo, la erección por toda Europa de grandes mezquitas y centros islámicos, generosamente subvencionados, entre otros, por Arabia Saudí, los emiratos del Golfo, Libia, Kuwait, Bahrein, Oman, Turquía. Y no menos asociaciones y publi-

ISSN: 1698-7799

caciones, como la revista *Eurabia,* aparecida ya en 1975 y de la que toma Oriana el nombre para bautizar la maniobra expansiva, objeto de sus escritos y de su alarma, por la semejanza con la blanda reacción europea en los años 30 ante la subida del fascismo.

La ola de censura y manipulación es estadísticamente obvia y delata los fondos en ella invertidos para servir los intereses de las clientelas de este ideario. Basta con observar la persistente lluvia, en todos los medios comunicativos y culturales, de vituperios, imágenes negativas y caricaturas burlonas de cuanto tiene relación con el cristianismo y, por el contrario, el modoso silencio o las descaradas y sistemáticas alabanzas a historia, personajes, usos y obras del Islam. En películas de generosísimo presupuesto como *El Reino de los Cielos* o *El caballero número XIII* el gran público disfruta de las ejemplares nobleza, sabiduría y tolerancia de Saladino y demás sarracenos comparadas con la codicia, fanatismo y corrupción de los cruzados de occidente, y tiene ocasión de extasiarse ante la generosa valentía del caballero árabe, que brilla como un dechado de civismo entre la barbarie de los guerreros nórdicos. La ubicua propaganda según la cual el mundo islámico sería la flor y esencia de la cultura y todos los inventos tendrían en él su origen raya hoy en lo grotesco. Naturalmente se silencia la encarnizada persecución en el ámbito musulmán del puñado de hombres preclaros y de espíritu abierto. De cuando en cuando surge en Europa a contracorriente alguna voz de sinceridad discordante, condenada de inmediato al ostracismo. Fue el caso del parlamentario noruego Hallgrim Berg, que denunció en la Asamblea de Estrasburgo supuestos Diálogos Euroárabes que no eran sino monólogos políticos al servicio del Islam donde el pensamiento liberal y la amplitud intelectual no tenían lugar alguno. La regresión se ha multiplicado a ojos vistas en los últimos años. En Alemania, que cuenta con tres millones de turcos y donde se alzan dos mil mezquitas, se observa un abrumador aumento de mujeres cubiertas de negro, de recaudación de *impuestos revolucionarios* y, no por azar, de redes fundamentalistas entre las que se encuentra la de los terroristas que pusieron la bomba en el vuelo de Pan American que se desplomó sobre Lockerbie, matando 270 personas, o la escuela donde se formó el líder del 11 S Mohammed Atta. En Europa se está tolerando la poligamia de hecho mientras se denuncia, con éxito, la presencia de crucifijos incluso en propiedades privadas, se expurgan según qué libros de las librerías, se inyectan sumas millonarias en películas y documentos que, bajo la lujosa apariencia, son pura propaganda de un islam idílico y se eliminan del espacio público a las voces disidentes.

La táctica troyana, la construcción de un Estado dentro del Estado, incluye proyectos, como el italiano de erigir una completa ciudad islámica, la exigencia de dispensar a las mujeres de descubrirse el rostro, ni siquiera para docu-

ISSN: 1698-7799

mentos de identidad, la proliferación de publicaciones exaltando a los *mártires,* la presión para el reconocimiento de la poligamia, la separación de sexos en servicios públicos y la preeminencia de la autoridad patriarcal. Todo esto subvencionado, garantizado y blindado por los países de acogida. La estrategia consiste invariablemente en aprovecharse de las libertades y la protección a minorías y creencias que ofrecen los sistemas democráticos, forzar a una falsa homologación con sectores que no presentan problema alguno, como budistas, evangélicos o judíos, e imponer la no integración, la desobediencia y desprecio a las leyes y civilización del país como un derecho. La metodología pactista viene de lejos, fue practicada en los años treinta por el fascismo en su alianza de Hitler con el Gran Mufti y los representantes de un islam siempre bien dispuesto respecto a los que veía como sus homólogos. Semejante ha sido el caso de partidos comunistas francamente alérgicos a los sistemas democráticos pero expertos en monopolizar la imagen del luchador por la libertad, y en eliminar a la competencia. De forma más burda, en Oriente los grupos musulmanes se han encargado de, primero ocupar, y de destruir luego países prósperos y avanzados, como el Líbano. Previamente, es curioso que se hable en un 99% de las veces del mapa histórico medieval como si comenzara con la agresión cristiana de las Cruzadas contra un pacífico y civilizado imperio, y se silencien los siglos previos al XI. Porque la historia del Islam lo es fundamentalmente de invasión, su credo el de un jefe cuyo reino es muy de este mundo y que predica por encima de todo la unidad en la conquista, y sus métodos, como repite el libro sagrado hasta la saciedad, la eliminación o sometimiento del adversario. Muy poco después de la muerte de Mahoma ya se habían invadido zonas entonces cristianas, como Palestina y Siria, tomada Jerusalén en el 668 y a continuación Persia, Armenia, lo que ahora es Irak, Egipto, Túnez, Argelia y Marruecos, la Península Ibérica el 711 y parte de Francia, hasta que fueron derrotados por Carlos Martel en la batalla de Poitiers. De estos territorios, sólo España lograría librarse de los invasores y no convertirse en una extensión del Magreb. Por el sur hubo un acoso continuo de las riberas mediterráneas, con rapiña, matanzas y esclavización de poblaciones. Las torres que bordean los litorales no son puntos de recepción de los afables visitantes islámicos sino puestos de defensa y vigilancia. La Edad Media es una sucesión de ataques, masacres, destrucciones y saqueos por parte de piratas y expediciones musulmanes que sufrieron Italia entera, Suiza, Portugal, que en Oriente se extendieron hasta China y la India y hacia el sur destruyeron las prósperas comunidades cristianas de África. Desde el siglo XIV los turcos avanzaron hacia el centro de Europa hasta hacerse con la que es Estambul y fue Constantinopla en uno de los baños de crueldad y sangre más espectaculares que la Historia registra. A ella siguió Atenas, donde se convirtieron en mezquitas todos los edificios antiguos y más tarde las autorida-

ISSN: 1698-7799

des turcas, al haberlo transformado en polvorín, harían saltar el Partenón. Mientras, el rey de Francia pactaba con la Sublime Puerta para embolsarse tranquilo los frutos del comercio con Oriente, España, junto con Venecia y los Estados Pontificios, fue la única que frenó en Lepanto, en 1571, el poder turco en una arriesgadísima empresa sin la cual serían otros, y ciertamente no mejores como muestra la evidencia, el mapa y la historia de Europa. La invasión –porque la expansión del islam fue todo menos dulce y pacífica– constituyó sin embargo un éxito porque comprende hoy, sin contar Extremo Oriente, desde el Atlántico a los Urales, unos cincuenta y tres millones de personas y se apoya en una práctica directamente ligada con el mantenimiento de la inferioridad de la mujer: la procreación intensiva, que hace del musulmán el grupo más prolífico del mundo, con una tasa de fertilidad y un aumento demográfico que podrían anegar en pocas décadas los países europeos. De hecho el discurso de numerosos líderes religiosos incluye el precepto para las mujeres, de parir al menos cinco hijos y está estrechamente ligado con la reivindicación de la poligamia y la aceptación, incompatible con las leyes europeas sobre la igualdad de sexos, del matrimonio islámico, que, en sus dos variantes, la permanente y la provisional, considera a la hembra (a la que se mantiene separada del novio durante el rito) objeto de venta, inferior, sometido y fácilmente repudiable. A la que por cierto el Corán dice explícitamente que hay que golpear si desobedece. La estrategia se completa con el plan de crear una serie de repúblicas semejantes a Irán que se extenderían de norte a sur por el centro de Asia, cortarían a placer los suministros energéticos e instaurarían un reino de la servidumbre que dejaría pálidos los planes del nazismo. Las precarias situaciones de Afganistán y de Irak no lo son por la intervención norteamericana sino por la dejadez europea, de cuya inhibición temerosa tienen clara percepción, en esos países, fundamentalistas y oligarcas, para los que la libertad y democracia significan tan poco como las vidas de sus propios ciudadanos.

Sobre España, la opinión de la periodista, avalada ésta con abundantes datos, es tan escueta como drástica: es parangón de una invasión islámica sin cortapisas, en territorio, inversiones, edificios, instituciones, permisividad y normativa. Respecto a su Presidente, se le dedica un breve y despectivo epíteto constante, *el insoportable Zapatero*, y se subraya su peligroso y cínico populismo.

Todo se realiza, en las sociedades europeas, bajo la supervisión del estrecho matrimonio de censura y miedo, el mismo que impide que se muestren expuestos los libros de Oriana Fallaci, el que hace que se multipliquen las amenazas contra su vida y que se asesine y coaccione a cineastas, escritores, intelectuales y políticos mientras los demás, la inmensa mayoría, callan y contemporizan. Pero también hay importantes alicientes para los que colaboren en la

ISSN: 1698-7799

instalación, dentro de los estados de Derecho, de enemigos de los sistemas libres cuya voluntad de no integración figura explícitamente en su credo: Se ofrece dinero rápido y abundante enviado por los emires de los creyentes, sea en forma de petrodólares, sea canalizado y envasado en subvenciones, comisiones y gratificaciones diversas; y golosas bolsas de votantes a los partidos que defiendan el voto rápido para los inmigrados. En estos partidos y organizaciones hay quien es perfectamente consciente de la gravedad del trueque, sin embargo la prioridad de tocar poder prima sobre los escrúpulos, pero también existen no pocos que creen hacer justicia al pobre trabajador emigrado concediéndole un derecho que servirá a éste para imponer al común de los ciudadanos del país prácticas anticonstitucionales y reaccionarias. El multiculturalismo se estrenaría paralizando todo tipo de actividad laboral para tirarse durante el día cinco veces al suelo en las horas de plegaria, no acudiendo al trabajo el viernes y multiplicando los días feriados a los que habría que añadir la peregrinación a la Meca, todo ello a cargo del contribuyente de a pie. Éste último se transforma, y lo transforman, en un colaborador manso y pasablemente intimidado, flotan en su interior asesinos y amenazas, vive en el país de una ETA extensa, poco importa si tocada de capucha o de turbante. Es tiempo de pagar chantajes.

IV. La vita è bella

La lista de víctimas de los atentados terroristas islámicos es mucho más amplia que la enmarcada por el gran pórtico de las Torres Gemelas; a ella se dedica con minuciosidad Oriana en sus dos últimos volúmenes. Recorre desde la actualidad a los años ochenta y pasa por aviones, discotecas, restaurantes, mercados, calles, templos, sedes diplomáticas y escuelas infantiles. Enumera, por primera vez con nombres y apellidos, a decenas de muertos, a centenares de personas de todas las razas, edades y naciones, apenas citadas por la misma prensa que ha silenciado púdicamente sus torturas y su martirio y sí ha ejercido un racismo antiamericano oportunista al que la escritora es ajena. Ella da fe de vídeos con el minucioso degüello de secuestrados, que se venden a centenares y se contemplan con fruición en Oriente Medio, y recuerda asesinatos en plena Europa, como en Ámsterdam el del cineasta Theo van Gogh, que había denunciado la situación de la mujer musulmana, acosos con amenazas de muerte, como los casos de la parlamentaria holandesa de origen somalí Ayyan Hirsi Alì y de Salman Rusdhie, y a muchos niños, los de la escuela de Beslán, los palestinos adiestrados en los campos del Líbano o Jordania, los iraníes enviados por delante de las tropas de Jomeini para hacer saltar las minas. Entre el silencio atronador de los que, en los medios occidentales, prefieren mirar

ISSN: 1698-7799

hacia otra parte y dedicar sus energías a la crítica a Estados Unidos. Porque el auténtico ideal de las clientelas del bienestar gratuito y los derechos sin esfuerzo es que otros sigan poniendo el dinero y las vidas.

Y sin embargo las últimas obras de Oriana son un canto a la vida, una brusca llamada a alejarse de la muerte, a despreciar la enorme capacidad de los catalizadores de odio, su mundo siniestro de opresión y represión, de calles sin mujeres, de mujeres sin rostro, de gritos sin individuos e individuos sin voz, de la infinita frustración, complejos y tedio transformados en tensión y agresividad que se palpan en aquellos ambientes. La cristiana atea, la revolucionaria impenitente que Oriana Fallaci se declara defiende, hasta el umbral de la Nada, la alegría de vivir, el placer de su cigarrillo, su música y su copa, frente a la sombría y aburrida hueste de quienes sólo hallan distracción en el regusto de poder que proporciona el ejercicio del mal. Hasta el final ella quiere a la vida, que se le escapa, por quien cada día lucha frente a un enemigo extraño, el cáncer, que avanza por su cuerpo como por una ciudad tomada pero contra el que su parte más humana, refugiada en el cerebro, resiste, un *alien* del que abomina, en una rebelión llena de grandeza contra el absurdo desperdicio, escrito en las leyes de la Naturaleza, que ordena el fin de toda existencia y que la vida se alimente de cadáveres.

Entonces, para que esa vida irremediablemente limitada, finita, valga la pena, hay que vivirla con el sabor de la libertad en los labios, con la incomparable plenitud del pensamiento, la belleza, el amor y la inteligencia. Jamás se somete Oriana Fallaci a la muerte. Por el contrario, su pluma se nutre de la repugnancia que sus adoradores le inspiran, de la indignación hacia cuantos se nutren de sus sobornos, de la urgencia de presentar batalla a la vasta grey que dobla la cerviz y escucha con tibieza a los fieles del negro dios de la aniquilación, la envidia y el evangelio rencoroso. Hasta el final ella recordará al hombre que amó, gustará los bienes de la tierra, verá la luminosa armonía de Florencia, las pirámides de cristal y acero, la ciencia que hará accesible el vuelo hasta las estrellas. Y habrá dejado tras de sí vida, y no muerte, independencia, bravura y un apasionado amor, que no odio, al planeta que recorrió y que tan bien supo reflejar.

ISSN: 1698-7799

LOS MOROS EN *EL QUIJOTE*
The moors in The Quixote

Lic. Javier de la Puente Sánchez[1]

RESUMEN: Cervantes no fue un escritor multiculturalista cuatro siglos antes de que este concepto existiese. Su experiencia vital como soldado en la batalla de Lepanto, como preso en Argel de los piratas berberiscos y el estudio concreto de todas las referencias que hace en su Obra Maestra a los moros, le reafirman como un autor católico y español, que tenía una enorme compasión hacia los moriscos, pero que no podía identificarse con su punto de vista.

Palabras clave: Quijote, Multiculturalismo, Moros, Moriscos.

ABSTRACT: Cervantes wasn't a multiculturalist writer who lived four centuries before this concept existed. His life experience as a soldier in the Lepanto Battle and as a prisioner of berber pirates in Algiers and also the concrete study of all the references he makes in his Masterpiece towards the Moors, reaffirm him as a Catholic and Spanish author, who had a huge compassion towards the Moorish, but who couldn't be able to identify him with their point of view.

Key words: Quixote, Multiculturalism, Moors, Moorish.

Fecha de recepción: 19-XI-2006
Fecha de aceptación: 13-III-2007

---

1. Licenciado en Filosofía y Humanidades. Profesor de Instituto de Geografía e Historia. Correo electrónico: j.delapuente@yahoo.es

ISSN: 1698-7799

Cuando todavía tenemos recientes en la memoria la multitud de actividades realizadas con motivo del centenario de la Primera Parte del Quijote, me parece interesante puntualizar algunas ideas que se le atribuyen a su autor en relación con el Islam y que se reflejarían en su principal obra.

Miguel de Cervantes fue hecho preso por piratas berberiscos en 1575 cuando contaba con veintiocho años, y sería llevado a Berbería, a la ciudad de Argel, donde permanecería cinco años. Berbería era llamada la región correspondiente al norte del Magreb, término que hoy aplicaríamos a los siguientes territorios: Libia, Túnez, Argelia, el Sáhara Occidental, Marruecos –el norte de este país llegó a llamarse *Mauretania Tingitana* por los romanos al ser Tánger su capital y dependió en los últimos siglos del Imperio de la Provincia de Hispania– y, por último, la actual Mauritania (único país de la región que mantuvo el nombre romano de «tierra de moros», o «gentes del Sur», es decir, «meridionales», sinónimo también de tierra de bereberes, nombre que es también una deformación de bárbaros o extranjeros; aquellos de los que no se entiende la lengua, pues cuando hablan, lo que dicen suena a oídos de griegos y romanos como *brr, brr...*).

En 1518 los turcos, en plena expansión hacia Occidente, habían comenzado a defender el Mediterráneo Occidental de los ataques españoles y portugueses. Éstos afianzaban plazas en la costa africana como continuación de la Reconquista y para asegurar la navegación –Portugal ya en 1415 conquistó Ceuta y en 1471, Tánger–. En 1558 los otomanos crearon ya la *Regencia* de Argel, pasando a depender, a manera de un protectorado, de Estambul.

Esta introducción puede parecer un tanto erudita, pero es necesaria para justificar el título de este artículo: la palabra *moro* puede tener hoy unas innegables connotaciones peyorativas, pero en sí no indica nada, excepto su ya dicho significado de «meridional», o de «extranjero», al ser sinónomo de «bereber», que es la población mayoritaria de la zona. No obstante, el idioma –dividido en varios dialectos bien distintos– está desde hace siglos en retroceso ante el árabe y ya no es hablado más que por un 30% aproximadamente de la población de la región. Ya en tiempos de Cervantes el término «moro» no indicaba sólo la raza norteafricana, sino también la religión musulmana, cosa que, en buena parte todavía se mantiene, como en refranes aún utilizados como los de «el que tiene padrinos se bautiza y el que no, se queda moro» (que no se usa hoy, ni entonces, en el sentido religioso sino en el de resaltar la enorme ayuda que suponen las influencias para llevar a buen fin cualquier empresa).

La impronta que el mundo islámico, y en mucha menor medida el judío, tiene en el Quijote es muy significativa. «Américo Castro y otros estudiosos, han sugerido que entre los antepasados del escritor había algunos judíos con-

ISSN: 1698-7799

versos»[2]. La expulsión de los judíos, realizada en 1492, le pillaba a Cervantes muy lejos en el tiempo, pero él había participado en la batalla de Lepanto contra los turcos, de resultas de lo cual, acabó tullido de un brazo, y su largo cautiverio le marcó de por vida. Además, entre la publicación de la 1ª y la 2ª parte del Quijote se tomó una decisión que conmocionó a la sociedad española: en 1609, y definitivamente en 1613, se expulsó a los moriscos, decisión que respaldó nuestro autor, pero que humanamente sintió por imaginarse el dolor del exilio de aquellos hombres, él que fue alejado de su patria largos años sin tener siquiera la seguridad de si volvería a ella.

El asunto que nos ocupa es esencial en la obra. Su protagonista se llama Don Quijote *de la Mancha*, que es el nombre árabe de la meseta sur y que designa a un territorio muy llano. Además, según dice Cervantes en el capítulo 9 de la 2ª parte[3], él no es autor, sino sólo *comentarista y narrador* de una obra que compró en Toledo a un muchacho, obra escrita por el *historiador arábigo* Cide Hamete Benengeli, a su vez traducida por un *morisco aljamiado* (es decir, que entendía el árabe escrito, pues muchos ya no hablaban más que el castellano). Posteriormente nos dará más pistas sobre el supuesto autor en (I, 15, p. 203), llamándole *sabio*, y en (I, 22, p. 306), autor arábigo *y manchego.* Finalmente, para su caracterización personal, en (II, 53, p. 621), le llama Cide Hamete, *filósofo* mahomético.

Ya el nombre es una broma, pues significa «el señor que alaba la berenjena». La perspectiva es muy compleja y cambiante a lo largo de la larguísima obra: autor moro (¿en la España de comienzos del XVII?), traductor morisco, narrador cristiano y unos personajes protagonistas de los que se duda de continuo sobre si están locos o sólo lo fingen. Incluso el propio *autor* discute sobre la realidad o irrealidad de los hechos que narra, como en la introducción al capítulo 24 de la 2ª parte.

El supuesto autor acepta llamarse moro, nombre que, en principio no significa más que magrebí –occidental, en árabe– porque Magreb se opone a Masreq, que serían las tierras al oriente del Nilo, que dividiría el mundo árabe en dos. No obstante, en España tiene también la connotación de musulmán, que es el sentido que Cervantes le da aquí (si no, no podría ser también manchego). En (II, 54, p. 519) dice «yo, aunque moro, bien sé por la convivencia con los cristianos, que la santidad consiste en la caridad, humildad, fee... (sic)».

---

2. SALAS, Miguel.: *Claves para la lectura de Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes,* Barcelona, Ed. Punto Clave, 1988, p. 312

3. CERVANTES, Miguel de.: *Don Quijote de la Mancha. Vol. I,* Madrid, Anaya, 1987. A esta edición (y al volumen II, obviamente) se refiere la paginación citada.

ISSN: 1698-7799

La perspectiva múltiple que adopta la novela llega a crear situaciones muy chuscas, de las que a veces uno duda de si salieron de la pluma de su autor por error y luego las arregla aún mejor que si todo lo hubiese tenido perfectamente calculado. El caso más conocido es el robo del rucio de Sancho, que da por hecho pero no cuenta y luego soluciona lo mejor que puede, y que incluso en la segunda parte aún recuerda las críticas que se le hicieron por ese error. Hay otro caso que ocupa a nuestro tema. En (II, 27, p. 333), Cide Hamete Benengeli dice, para afirmar la verdad de su narración «juro como católico cristiano» y el comentarista ha de explicar que «quiere decir que así como cuando el católico cuando jura debe decir verdad, él la dice». En esta misma línea, es chocante la alabanza que el «autor» moro hace de Sancho por ser cristiano viejo en (I, 20, p. 281), es decir, por no tener antepasados ni moros ni judíos. El propio escudero expresará en numerosas ocasiones su orgullo por esta circunstancia, a lo que su amo le replicará que «cada uno es hijo de sus obras». El verdadero autor se adelanta a las críticas que se le pudieran hacer tras la publicación por recrearse en detalles con frecuencia desagradables a los que daban lugar las extrañas situaciones en que caballero y escudero se veían metidos y le carga la culpa en (II, 16, p. 218) a Cide Hamete, que «no quiso pasar en silencio las cosas mínimas y rateras» (ruines).

La opinión de Cervantes sobre los moros no es buena. Quizás el adjetivo más repetido en una u otra forma es que son unos mentirosos; pero no es el único baldón con el que les carga. Otro es el la homosexualidad. El asunto aparece en dos ocasiones: en (I, 45, 618-619) el cautivo que logra fugarse con la ayuda de una mora, que es cristiana de corazón por las enseñanzas de una esclava suya, cuenta su historia y dice: «yo le cupe a un renegado veneciano que, siendo grumete de una nave, le cautivó el Uchalí, (El Tiñoso, renegado calabrés que llegó a rey de Argel y general de la mar, bajo la autoridad del Gran Turco –el Sultán de Constantinopla–) y le quiso tanto, que fue uno de los más *regalados garzones* que jamás se ha visto». En este contexto, garzón –mancebo– tendría el sentido de joven amante, sin duda, según la mayoría de los comentaristas del pasaje, –como Diego Clemencín, que vivió a caballo de los siglos XVIII y XIX–.

El segundo caso es todavía más claro: En la 2ª parte, (63, p. 747) cuando la hija del morisco Ricote, narra cómo ha conseguido volver de Berbería, –donde dice que para ella Argel era como el mismísimo infierno– hace referencia al caso de don Gregorio, pretendiente suyo y que le acompañó hasta allí. Le hablaron de la belleza de ella al rey de Argel pero, «le llegaron a decir cómo venía conmigo uno de los más gallardos y hermosos mancebos que se podía imaginar. Luego entendí que lo decían por don Gaspar Gregorio. (...) Turbeme, considerando el peligro que don Gregorio corría, porque entre aquellos bárba-

ISSN: 1698-7799

ros turcos en más se tiene y estima un muchacho o mancebo que una mujer por bellísima que sea». Finalmente, consiguen sortear el peligro vistiéndolo de mora y logrando esconderlo en el harén del propio rey. Se mandaría un barco con un renegado que deseaba volver a ser aceptado en la Iglesia y seis remeros cristianos a buscarlo para traerlo de vuelta a España.

Esta hazaña no es muy del agrado de Don Quijote, que hubiera preferido realizarla él solo: (II, 64, p. 752) «sería mejor que le pusieran a él en Berbería con sus armas y caballo, que él le sacaría a pesar de toda la morisma». Éste es, por cierto, el término utilizado por Cervantes para describir el pensamiento de su caballero andante cuando se decide a desbaratar el retablo de Maese Pedro: (II, 26, p. 324) «viendo y oyendo tanta *morisma* (...) parecióle ser bien ayudar a los que huían..».

Otra acusación más que se les hace a los musulmanes es la de ser cerrados a las argumentaciones. En la novela inscrita en la 1ª parte (33, p. 504) de «El curioso impertinente», Lotario le acusa a Anselmo de «duro de mollera» y lo compara con los moros a los que no se puede convertir por especulación ni por citas bíblicas, sino sólo por apelación a la razón según él, pero aun así «no basta nadie con ellos a persuadirles (de) las verdades de mi sacra religión».

En cuanto a ser falaces, al comienzo de la segunda parte, (c. 3, p. 47) al poco de hacer aparición el nuevo y fundamental personaje del bachiller Sansón Carrasco, éste critica la fabulación de las extrañas aventuras ya publicadas y le atribuye esta reflexión: «desconsolóle un poco saber que su autor era moro (...) y de los moros no se podía esperar verdad alguna, porque todos son embelecadores, falsarios y quimeristas». Esta opinión sobre los vecinos es reiterada: En I, 9, p. 141 dice que «los moros son mentirosos». Los capítulos 39, 40 y 41 de la 1ª parte, en los que se cuenta la historia del cautivo cristiano en Argel, que vuelve a España con la mora que ayudó a liberarlo y que desea convertirse, junto a los capítulos 54 y 63 de la 2ª en los que se desarrollan las historias del morisco Pedro Ricote y de su hija, son los fundamentales para el objeto de nuestro estudio, y en ellos se insiste en lo poco fiables que son: «no te fíes de ningún moro, porque todos son marfuces,» (traidores, pérfidos). (I, 40, p. 625)

La astucia del «moro» –identificado en ocasiones con el «turco», por ser el sultán cabeza entonces del Islam y dominar Berbería–, se manifiesta en las explicaciones que Cervantes da del cambio de manos de Túnez, que había sido tomado por Juan de Austria en 1573: «Sintió mucho esta pérdida el Gran Turco y, *usando de la sagacidad que todos los de su casa tienen* (...) perdióse La Goleta» (Túnez) (I, 39, p. 609-610) y cuando el cautivo le asegura a Zoraida que se casaría con ella, le dice como prueba del valor de su palabra que «los cristianos cumplen lo que prometen mejor que los moros», aunque ella aún no se fía y no sabe si hace bien en entregarle dinero para que pueda comprar las volun-

ISSN: 1698-7799

tades necesarias para escaparse y le replica que «vosotros, cristianos, siempre mentís en cuanto hacéis, y os hacéis pobres por engañar a los moros». (I, 41, p. 637) De esta expresión en boca de la musulmana, pero cristiana en su interior, se ve una vez más cómo no consideran ofensiva la palabra.

De igual forma, el padre de la mora al descubrir que ésta se marcha con los cautivos hacia España, grita *en arábigo* «¡cristianos, cristianos, ladrones, ladrones!», no se sabe muy bien si porque consideraba que el ser cristianos añadía peligro al robo en sí, si porque consideraba como identificables ambos términos, o porque si eran cristianos no podían ser más que cautivos que se escapaban. Este mismo personaje, en I, 39, p. 349, ya que ve que va a perder a su hija, se quiere vengar de ella atacando a su fama, expresando de paso sus prejuicios sobre la inmoralidad que cree haber en la Cristiandad: «No penséis que la ha movido a mudar de religión entender ella que la vuestra a la nuestra se aventaja, sino el saber que *en vuestra tierra se usa la deshonestidad más libremente.* (...) ¡Oh, *infame* moza! ¿Adónde vas (...) en poder destos (sic) *perros, naturales enemigos nuestros?*»

Este es un *leit motiv* que se mantiene a lo largo de estas inmortales páginas: el aceptar como natural la enemistad entre los musulmanes y los cristianos, más aún cuando la lucha en suelo español se había prolongado durante casi ocho siglos y en cierta manera continuaba, en el otro extremo de Europa resistiendo el avance turco, que llegaría a las puertas de Viena dos veces, y por todo el Mediterráneo. Ése es el sentido que tienen en la zona oriental de este mar hechos como la batalla de Lepanto y en la occidental la necesidad de situar las ciudades levantinas lejos de la costa –como aún están ahora– para evitar los continuos ataques de piratas berberiscos, como oportunamente recuerda El Quijote (I, 51, p. 653): (había temor de que) «por allí anduviesen bajeles de corsarios de Tetuán, los cuales anochecen en Berbería y amanecen en las costas de España y hacen de ordinario presa y se vuelven a dormir a sus casas». La barcaza de los cautivos y la mora–cristiana es asaltada por corsarios franceses y Cervantes hace esta reflexión en boca del cautivo: «Los franceses (...) *como si fuesen nuestros capitales enemigos*, nos despojaron de todo cuanto teníamos» (I, 51 p. 652) Es una reflexión amarga. Admite como natural que los enemigos de los españoles son los moros, pero, en cuanto correligionarios *sensu stricto,* los franceses ni deberían atacar a los españoles ni deberían dejar de apoyar la lucha común contra el *infiel*, como hicieron al no participar en la batalla de Lepanto y llegando a un acuerdo entre el *rey cristianísimo* y el Sultán, máxima autoridad civil *y religiosa* de casi todo el Islam, contra España.

Este el ambiente de fondo que se respira cuando cuatro años después de publicada la 1ª parte de El Quijote se decreta la expulsión de los moriscos, decreto con el que Cervantes está de acuerdo. Las razones que se aducen para

ISSN: 1698-7799

esta decisión son la falta de integración social (siguen haciendo vida aparte, incluso su vestimenta les delata) y religiosa, aunque hubiera muchos casos de sincera conversión, como el que se refleja en las palabras de Ana Félix, hija del renegado Pedro Ricote: (II, 63, p. 745-746) «De aquella nación más desdichada que prudente sobre quien ha llovido estos días un mar de desgracias, nací yo, de moriscos padres engendrada. En la corriente de su desventura fui yo por dos tíos míos llevada a Berbería, sin que me aprovechase decir que era cristiana, como, en efecto, lo soy, y no de las fingidas y aparentes, sino de las verdaderas y católicas. No me valió con los que tenían a cargo nuestro miserable destierro decir esta verdad, ni mis tíos quisieron creerla; antes la tuvieron por mentira y por invención para quedarme en la tierra donde había nacido (...) Tuve una madre cristiana y un padre discreto y cristiano, (...) críeme con buenas costumbres; ni en la lengua ni en ellas jamás (...) di señales de ser morisca».

Esta larga cita es la más importante, a mi parecer, de la obra para entender la actitud de Cervantes ante el problema morisco: comprensión con los motivos del Decreto y comprensión para los que lo sufrieron, sobre todo con aquellos que eran verdaderos cristianos o no conspiraban contra el rey con sus hermanos de raza de allende el mar. Por eso alude Ana Félix a la falta de prudencia de su pueblo: Aún estaban calientes los rescoldos de la rebelión de las Alpujarras (1568-1571), en la que los moriscos del reino de Granada proclamaron su propio rey frente a Felipe II, que envió a su hermanastro Juan de Austria para sofocar la rebelión, que fracasó por la falta de apoyo por parte de los turcos y sus hermanos de Berbería, cosa de lo que no estaban tan seguros que faltase en caso de nueva rebelión. Ésta sería en todo caso, difícil, pues en 1571 buena parte de los moriscos había sido dispersada por Valencia (allí eran un tercio de la población) y por Castilla, donde se mezclaron con el elemento mudéjar, que ya estaba allí asentado hace siglos.

Persistía el temor a que este pueblo –musulmanes de corazón o reales unos, cristianos sinceros otros– pudieran servir de cabeza de puente para una eventual invasión turca de la Península, a pesar de que un siglo antes (1502) otro decreto obligase a la conversión al cristianismo de todos los súbditos de la Corona de Castilla (incumpliendo de este modo las Capitulaciones de Reino de Granada, que garantizaban la libertad religiosa de los nuevos súbditos castellanos).

Un siglo después, el personaje de Pedro Ricote vuelve a España desde Alemania, a donde huyó (II, 54, p. 637) porque «allí me pareció que se podía vivir con más libertad (y) (...) en la mayor parte della (sic) se vive con libertad de conciencia» a desenterrar un tesoro que no se pudo llevar y le confiesa a su vecino Sancho: (II, 54, p. 638) «mi hija (...) y mi mujer son católicas cristianas,

ISSN: 1698-7799

y aunque yo no lo soy tanto, todavía tengo más de cristiano que de moro y ruego siempre a Dios que me abra los ojos del entendimiento y me dé a conocer cómo le tengo que servir». Por eso hablaba su hija de un padre *discreto* y cristiano. Probablemente quería decir que era religiosamente tibio en sus convicciones.

Cervantes usa la figura de este interesantísimo personaje para poner en sus labios su opinión (que era la general) sobre el decreto de expulsión: (II, 65, p. 765) (como el Rey) «vee (sic) que todo el cuerpo de nuestra nación está contaminado y podrido, usa con él antes del cauterio que abrasa que del ungüento que molifica (...) porque no le quede ni encubra ninguno de los nuestros, que como raíz escondida, que con el tiempo venga después a brotar, y a echar frutos venenosos en España, ya limpia, ya desembarazada de los temores en que nuestra muchedumbre la tenía. ¡Heroica resolución del gran Filipo Tercero!».

Si ya en la historia del cautivo teníamos moras que eran cristianas, renegados que eran peores que los mismos moros y renegados que en realidad no lo son y desean volver a España, en la historia de Ricote tampoco faltan. Hay un renegado que ayuda a su hija a regresar, y del cual dice ella que (II, 63, p. 748) «bien sé que es cristiano encubierto» para así también poder volver él y dejar claro lo que es: (II, 65, p. 765) «Reincoporóse y redújose el renegado con la Iglesia, y de miembro podrido, volvió lo limpio y sano con la penitencia y el arrepentimiento».

En El Quijote hay muchas otras referencias al carácter moro, ninguna buena: personajes maléficos surgidos de la imaginación del caballero andante que también son moros, músicas árabes que suenan cuando van a aparecer fuerzas del mal y curiosas y no muy positivas referencias a negros, judíos y gitanos. También hay muchos recuerdos a la Reconquista y al motivo que la provocó: la historia del último rey visigodo, don Rodrigo y la Cava, (puta, en árabe) hija del conde Don Julián, gobernador de Ceuta, en la que éste abre las puertas del Estrecho a los árabes al saber que su señor natural ha seducido a su hija, que estaba en Toledo, lejos de la protección paterna.

Sin embargo, si hay una constante, sobre todo en la 2ª parte, por el ya citado decreto de expulsión de los moriscos, es la cantidad de veces –una media docena– que Sancho, y algún otro personaje, se enorgullecen de ser «cristianos viejos», es decir, sin mezcla de sangre mora ni judía entre sus antepasados. En (I, 47, p. 733) Sancho Panza afirma de sí mismo: «aunque pobre, soy cristiano viejo y no debo nada a nadie (...) y cada uno es hijo de sus obras» (lo que constituye una contradicción con su primer motivo de orgullo. Si uno es lo que hace ¿a qué viene enorgullecerse de lo que creyeron o dejaron de creer sus antepasados?).

ISSN: 1698-7799

Quizás la cita más curiosa sobre el asunto sea ésta de la conversación preliminar que se halla al inicio de la 2ª parte (4, p. 64):

«– Mirad, Sancho –dijo Sansón–, que los oficios mudan las costumbres, y podría ser que viéndoos gobernador no conociésedes a la madre que os parió.

–Eso allá se ha de entender –respondió Sancho– con los que nacen en las malvas y no con los que tienen sobre el alma cuatro dedos de enjundia de cristianos viejos como yo los tengo».

Los que *nacen en las malvas* son los de origen oscuro y humilde; y la *enjundia* es una grasienta referencia al tocino del cerdo que no podían comer ni judíos ni moros (y que comían ostentosamente en caso de conversión para hacer patente su nueva condición.) Es asimismo ingeniosa la crítica que se hace a los hidalgos, de los que por proceder del norte ya había que presuponer su pertenencia al menos a la baja nobleza y, por supuesto, su limpieza de sangre.

Teresa Panza, tras hacerse leer la carta de la Duquesa en la que le da noticias de su marido, elevado a gobernador, exclama: (II, 50, p. 591) «Con estas tales señoras me entierren a mí, y no con las hidalgas que en este pueblo se usan, que piensan que por ser hidalgas no las ha de tocar el viento, y van a la iglesia con tanta fantasía como si fuesen las mesmas (sic) reinas, que no parece sino que tienen a deshonra el mirar a una labradora». Poco sabía que su marido no estaba disfrutando ya de su tan anhelado puesto y, cuando tras la última farsa, toma la decisión de volver a los caminos con su señor, exclamaría (II, 53, 629) «Así dejaré de irme como de volverme turco», siendo ésta la imagen de una situación imposible para un cristiano: la de siquiera plantearse la conversión al Islam.

Sirvan estas referencias para deshacer la falsa idea en boga de que Cervantes era un adalid de la multiculturalidad *avant la lettre* y de que la segunda parte de su obra es un alegato a favor del mantenimiento de la minoría morisca en las condiciones en las que permanecía en España. No es así y las citas aducidas lo ponen de manifiesto. Lo que sí muestra el autor de la obra es una inmensa compasión hacia la desgracia personal de cada uno de los desterrados, personificados en Ricote el morisco, que exclama al contarle sus penas a su vecino y amigo Sancho: (II, 54, p. 637) «Doquiera que estamos lloramos por España; que, en fin nacimos en ella y es nuestra patria natural».

ISSN: 1698-7799

EL TRIUNFO DE LA DEMOCRACIA A FINALES DEL SIGLO XX: ¿FIN DE LA HISTORIA?

The victory of the democracy at the end of the 20th Century: It is the end of the History?

Lic. David Hidalgo Rodríguez[1]

Resumen: El artículo que se ofrece a continuación pretende reflexionar acerca de los procesos de democratización de finales del siglo XX (*la tercera ola*), e introducir una nueva perspectiva que revise este fenómeno histórico partiendo de la comprensión particular de cada caso a través de la línea de investigación abierta por la *historia del tiempo presente*. Las ventajas que se derivan de utilizar la óptica propuesta son de dos tipos. Desde el plano teórico el campo temático en cuestión representa un periodo repleto de elementos e incógnitas que dan forma a la historia contemporánea de un grueso generacional importante y, por lo tanto, el análisis de los mismos resulta imprescindible para comprender su realidad contemporánea. En cuanto a la vertiente metodológica disponemos, además de las pautas interpretativas procedentes de otras ciencias (politología, sociología, etc.), del testimonio oral de actores implicados directa o indirectamente y, por supuesto, de todo el enorme caudal informativo generado por estos en diversas plataformas: prensa, cine, radio, televisión, cartelística, etc. El objetivo central es aspirar a entender la democratización desde el punto de vista de sus protagonistas dentro de contextos muy variados para señalar las claves del que pudo ser el último gran cambio que sienta las bases materiales e ideológicas del mundo actual.

Palabras clave: Democratización, Historia del tiempo presente, Cambio político.

Abstract: The article proposed next seeks to reflect on the democratization process in the end of the XXth century (the third wave) and to introduce a new perspective that revise this historical phenomenon starting from the particular understanding of

---

1. Becario de investigación adscrito a la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca. anutfor@hotmail.com

ISSN: 1698-7799

every case across the investigation line opened by the *history of the present time.* The advantages derived of using the proposed viewpoint are of two kinds. From the theoretical level the subject represents a period filled with elements and mysteries that constitute the contemporary history of an important generational mass and, therefore, their analyse is essential to understand their contemporary reality. As for the methodological slope we dispose, in addition to the interpretative guidelines coming from other sciences (politics, sociology…), oral testimonies of the, directly or indirectly, involved actors, and, of course, from the huge informative flow generated by those in different platforms: press, cinema, radio, television… The primary target is to aspire to understand the democratization from the point of view of her protagonists in very different contexts to point out the keys of what could be the last big change that sets the material and ideological bases of the current world.

Key words: Democratization, History of the present time, Political change.

Fecha de recepción: 20-III-2007
Fecha de aceptación: 15-IV-2007

1. Las tres oleadas democratizadoras[2]

El establecimiento de sistemas de ordenamiento político democrático en los tiempos modernos ha cumplido un ciclo gradual en el que pueden distinguirse tres grandes fases. Las revoluciones liberales inglesas del siglo XVII, la Revolución Francesa y la Guerra de Independencia Norteamericana entre finales del XVIII y principios del XIX, son los focos originarios de la primera de ellas. Su influencia se trasladará paulatinamente a países como España, Argentina, Suiza o Uruguay, que experimentarán la aplicación de tales modelos hasta el primer tercio de siglo XX. Siendo las razones esgrimidas para explicar este impulso inicial, el consenso mínimo alcanzado en torno a la organización del Estado, la extensión de la educación y, sobre todo, el desarrollo económico basado en el impulso industrializador, la urbanización y evolución de los transportes, que contribuyen a generar la aparición del segmento social llamado a ser el gran protagonista de la moderna democracia liberal, las clases medias, cuya importancia irá aumentando en el espacio político frente a los absolutismos monárquicos o los sectores aristocráticos u oligárquicos junto con la fuerza motriz de tal crecimiento, la clase obrera.

2. La breve reconstrucción de las tres fases o tres oleadas de democratización que ofrecemos a continuación, ha sido elaborada a partir de las obras de S. P. HUNTINGTON (1994) y S. BERSTEIN (1996). En ambos autores pueden encontrarse reflejadas de forma más extensa las características generales que definen a cada una de ellas.

ISSN: 1698-7799

Los avances de la democracia se verán amenazados por su propia incapacidad para evolucionar ante los cambios bruscos que propone el capitalismo al que parece irremediablemente vinculada, a la persistencia de estructuras de poder tradicionales muy arraigadas en algunas naciones que intentan su advenimiento y, además, en el plano exterior, a la irrupción de dos grandes alternativas, el fascismo y el comunismo, que se proyectarán de forma agresiva hacia el resto del concierto internacional (sin que haya en esto, por cierto, mucha diferencia respecto a la actitud expansionista de las referenciales potencias democráticas, Estados Unidos, Reino Unido y Francia)[3].

La segunda fase democratizadora, la segunda ola, fue consecuencia directa de la victoria aliada en la Segunda Guerra Mundial. De ella derivaron tres categorías de países que accedieron a la democracia: los vencidos (Alemania occidental –RFA–, Japón, Italia o Austria); los que fueron colateralmente arrastrados por su ejemplo (Argentina, Venezuela, Turquía, Grecia, Brasil, Perú, Ecuador, Colombia, etc.), y todas aquellas naciones liberadas a causa del proceso de descolonización posterior (destacando por encima del resto las ubicadas dentro del continente africano). Sin embargo, aquella victoria no fue del todo completa y menos aún definitiva. El comunismo persistió durante toda la Guerra Fría como alternativa frente los regímenes democráticos. Además, la avalancha que había sucedido a los años inmediatos de postguerra fue diluyéndose poco a poco (provocada en buena medida por ese enfrentamiento contra el comunismo), hasta hacer que en África, pongamos por muestra, entre treinta y treinta y cinco democracias recién creadas después de la descolonización pasasen a ser sistemas autoritarios de 1956 a 1975. Del mismo modo que en América Latina, donde sucesivos golpes militares dieron al traste con sistemas legalmente constituidos haciendo que, nueve de los diez países latinoamericanos de origen español que eran democráticos en 1960, cayesen bajo la égida del autoritarismo trece años después (a excepción de dos, Colombia y Venezuela, y de Brasil, aunque de ascendencia portuguesa también autoritario desde 1964). Pakistán, Filipinas, Taiwán, nuevamente Grecia, etc., fueron algunos otros ejemplos de que la democracia continuaba siendo todavía un proyecto inviable en ciertas regiones del mundo.

El 25 de abril de 1974 la «Revolución de los Claveles» portuguesa inaugura oficialmente el tercer gran ciclo democratizador. Alrededor de una treintena de países adoptaban de este modo regímenes democráticos. Véanse algunos de ellos clasificados por áreas geográficas:

3. A las dos primeras fases u oleadas de democratización sucederán sus correspondientes contrafases o contraoleadas, esto es, periodos caracterizados por el retroceso u abandono de la democracia en aquellas áreas donde antes se había instaurado.

ISSN: 1698-7799

- Europa meridional: aparte del mencionado Portugal, España, Turquía y Grecia.
- Europa central y del este (bajo anterior dominio soviético a distintos niveles): Letonia, Lituania y Estonia en el Báltico, República Democrática Alemana, Polonia, Checoslovaquia, Rumanía, Hungría, Bulgaria, Rusia, Bielorrusia, Ucrania, etc.
- Europa balcánica: países de la extinta confederación yugoslava como Serbia, Eslovenia, Croacia, Bosnia – Herzegovina, etc.
- América Latina (desde Centroamérica hasta América del Sur): Guatemala, el Salvador, Nicaragua, Panamá, Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Ecuador, Bolivia, Perú, etc.
- Asia: India, Filipinas, Pakistán o Corea del Sur.
- África: Argelia en el norte y Sudáfrica y Nigeria en el Sur.
- Próximo Oriente: Jordania o Egipto.

En el seno de la tercera ola suelen identificarse además dos subfases. Las transiciones democráticas anteriores a 1989, como la española, argentina, etc., en la que los países democratizados pertenecen mayoritariamente al radio de acción occidental (o mejor dicho, norteamericano) y, a partir de esas fechas, los procesos de cambio político que suceden al derrumbamiento de las antiguas URSS y Yugoslavia (sin olvidar excepciones como Chile, Panamá o Nicaragua, que transitan hacia la democracia durante este posterior subciclo aún perteneciendo a la órbita del bloque pro-occidental).

A diferencia de las dos anteriores oleadas democráticas, la tercera se produjo sin la utilización previa de la violencia como fórmula de acceso a la misma. Las transiciones de fin de siglo fueron procesos de cambio político negociados entre los integrantes/representantes/defensores del régimen no democrático anterior y la oposición contraria al status quo autoritario. Recorrió territorios con múltiples diferencias culturales, sociales, económicas y, por supuesto, políticas. Los nuevos sistemas recién constituidos también han evolucionado hasta hoy de forma distinta pero, ninguno de ellos o, muy pocos, fenecieron por muy crítica que haya sido su estabilidad hasta el día de hoy. Desde entonces se interpretó la llegada de la democracia en clave de victoria definitiva sobre otras alternativas de regulación y convivencia política, celebrando con ello de paso, el simbólico y tan controvertido «fin de la historia». ¿Dónde residía o en qué consistió esta victoria definitiva de la democracia?

ISSN: 1698-7799

2. Teorías existentes sobre la democratización y elaboración de un modelo interpretativo propio desde la historia.

A grandes rasgos pueden señalarse dos grandes perspectivas teóricas que hayan abordado el análisis de los procesos de cambio político hacia la democracia. Por un lado el enfoque funcional o estructural, que advierte la imprescindible presencia de motores culturales, sociales o económicos como factores generadores de la democratización. Por otro, el enfoque genético o estratégico, de marcado carácter politológico y, según el cual, son las élites políticas (a través de su dinámica negociadora y, concretamente, de la batalla entre las estrategias que las diferentes fuerzas emplean entre sí para vencer la «pacífica» batalla del cambio: quién resultará más beneficiado en un hipotético futuro, lejano o cercano, con el cambio de reglas de juego), y no los condicionamientos estructurales quienes protagonizan verdaderamente ese tránsito[4].

Ambos marcos teóricos son a pesar de sus defectos compatibles y, desde nuestro punto de vista, contienen elementos válidos para confluir en la realización de un análisis rigurosamente científico de cada caso. La posibilidad de combinar ambas estrategias de análisis para afrontar el examen riguroso de la democratización es una necesidad contemplada incluso desde el propio seno de las ciencias políticas actuales (Del Campo, 1992: 87). A continuación realizaremos un breve repaso crítico de los dos citados grandes enfoques para, a partir del mismo, explicar qué elementos y cuáles no resultan a nuestro juicio beneficiosos o perjudiciales para acometer el estudio de la referida área temática.

Los aportes de la politología al campo de estudios que tratamos son especialmente notables y significativos. Sin embargo, pensamos, sus esfuerzos no se han orientado hacia una comprensión o explicación global del fenómeno

4. Es decir que, entienden la democratización como un producto, primero, de los encuentros, desencuentros, acuerdos, etc., que se desarrollan entre las élites políticas dando lugar a la progresiva construcción del consenso final (de ahí que se denomine también genético) dentro del marco de la negociación sobre el cambio y, segundo, del grado de aceptación o respeto que hacia ella guarden o hagan guardar aquéllas en adelante. El enfoque «genético» o «estratégico» elaborado durante los albores de la tercera ola, irrumpió desde las ciencias políticas a partir de figuras como D. A. RUSTOW (1970) o G. DI PALMA (1990), hasta ser hoy el punto de vista predominante dentro del referido campo temático. Dicha vía teórica que, como se ha dicho nació intrínsecamente vinculada a los procesos de democratización de finales del siglo XX, sucedió también a otras dos anteriores generaciones teóricas que habían tratado el referido objeto de estudio desde un punto de vista estructural. La primera, condensada en las tesis «culturalistas» de A. Verba y Pye o «desarrollistas» de Lipset, Johnson o Solari; mientras que la segunda está representada por la escuela dependentista de autores como S. Amin, F.H. Cardoso o G. Frank. Todas ellas pueden encontrarse lo suficientemente desglosadas en S. MARTÍ I PUIG (2001).

ISSN: 1698-7799

sino tan solo a señalar una serie de respuestas cuya validez únicamente cobra sentido dentro de su propio ámbito disciplinar. Han subrayado, en efecto, cuál es la puerta a través de la cual puede comenzarse el análisis de la democratización a finales del siglo XX, esto es, las élites políticas, pero, en nuestra opinión, no han utilizado la misma de forma adecuada[5].

Las élites protagonistas de las transiciones democráticas, bajo nuestro punto de vista, poseen una naturaleza muy diferente a la de los gobernantes pretéritos que, en gran medida, están relacionados con el régimen autoritario del que desean librarse. Ahora estamos ante técnicos, administradores del poder que, bajo un régimen de limitaciones condicionantes variadas según el caso, representan una gama (más o menos amplia) de intereses ubicados en el seno del sistema político. Comenzar a entender la democratización en todos esos países implica, por extensión, identificar, reconstruir tales segmentos de intereses y comprobar su evolución interactiva a lo largo del proceso de cambio dentro del marco restrictivo en el que operan. Comprender la democratización conlleva, en definitiva, utilizar un prisma científico que nos permita situarnos en la piel de sus protagonistas para aprehender el proceso democratizador. Empero, ¿cómo hacerlo si tan sólo tenemos ante nuestra vista la punta del iceberg, esto es, actores con nombres y apellidos que, en un tiempo reducido y abonados además al secreto para proteger aquellos intereses hasta el final, pactan la llegada de la democracia?[6]

---

5. Y no lo han hecho entre otros motivos, creemos, porque la formulación de cada modelo, corriente, perspectiva, etc., teórica, responde también a unos intereses concretos según el caso, no sólo en lo que respecta al ámbito científico sino también ideológico o precisamente político. Así, esta tercera corriente teórica politológica parte de presupuestos eminentemente liberales al conceptualizar la democracia en función del cumplimiento de una serie de requisitos o procedimientos institucionales mínimos (como elecciones libres y competitivas, libertad de expresión…) tras los cuales quedaría instaurado de hecho y derecho un sistema *poliárquico* que crece en cada caso por sendas diferentes teniendo siempre como referencia la *democracia* (concepto utópico o ideal al que se asimila con los postulados más morales, éticos o sociales de la Grecia clásica y, en todo caso irrealizable en su totalidad desde un punto de vista pragmático). Una visión que pretende ofrecerse como neutra, al margen de los posicionamientos políticos socialdemocráticos que son aquéllos a los que precisamente achacan una visión más social de la democracia; objetiva, puesto que dan el protagonismo a los sujetos, a los individuos en la figura de los principales responsables políticos, en vez de a las abstractas «estructuras»; y eminentemente política puesto que conceptualizan el fenómeno como esencialmente político al margen de cualquier otro tipo de condicionamientos.

6. En efecto estos análisis no examinan, por ejemplo, los motivos que originan o dan pie a un hipotético escenario de negociación. No mencionan los recursos, las cartas con las que cuentan los actores así como el estado de los mismos en ese momento. Tampoco los límites dentro de los cuales operan, la jerarquía temática de su agenda negociadora o el

ISSN: 1698-7799

Nuestra propuesta para la revisión de los procesos de democratización de finales de siglo XX es proyectar su examen a partir de la perspectiva que introduce una nueva tendencia historiográfica, la «historia del tiempo presente» (Aróstegui, 2004); elaborando en virtud de ella el modelo de análisis que aplicaríamos a uno o varios casos específicos (haciendo uso de la metodología comparada si la elección fuese plural). Esto es, desde la óptica que ésta sugiere o, mejor dicho, pensamos sugiere, plantearíamos un marco interpretativo que aprovecha las aportaciones introducidas por las dos grandes corrientes especializadas y antes mencionadas pero que las emplearía en función de la opción historiográfica referida.

¿Por qué hemos decidido establecer una especie de tercera vía sobre el análisis de la democratización durante el último tercio de siglo XX, a raíz de los aportes que introduce la «historia del presente»? Las razones que nos han empujado a hacerlo son múltiples y, aunque nos limitaremos a comentar algunas de las que nos parecen más relevantes en sucesivas líneas, queremos destacar la razón que consideramos más determinante: las respuestas que persigue la historia del presente (dirigidas a la comprensión de la época que vivimos actualmente y su explicación a través del discurso histórico), en nuestra opinión, pueden albergar gran parte de satisfacción a través del análisis de la democratización de finales de siglo XX e, igualmente, la comprensión de estos procesos desde el punto de vista de sus protagonistas (esfuerzo en el que creemos debe basarse esta investigación) es un objetivo al que es posible aspirar a partir de la «historia del tiempo presente».

Desde la perspectiva señalada, las transiciones de fin de siglo (dentro de las cuales el derrumbamiento del sistema comunista adquiere un rol protagónico), representan uno de los capítulos determinantes para entender la realidad contemporánea de un grueso generacional importante. Sus consecuencias directas o las reflexiones planteadas a lo largo de estos procesos, son parte integrante de nuestro mundo actual. Resultan necesarias para afrontar su comprensión. Por otro lado, la historia del presente ha introducido un conjunto de ventajas metodológicas importantes, debido al enorme caudal de información con el que contamos para las épocas más recientes y la posibilidad de tratarlo sistemáticamente con mayor rigor (Cuesta, 1993).

---

saldo (positivo / negativo) de los regímenes no democráticos anteriores. Y lo que es más grave, obvian las diferencias históricas que caracterizan a cada contexto y hacen que cada proceso esté sujeto a un desarrollo distinto. Desatendiendo finalmente las características de cada sistema poliárquico, como ellos mismos reconocen, siempre sujeto a factores, actores, problemas, etc., etc., formantes de regímenes políticos, todavía dentro de las pautas institucionales mínimas a partir de las cuales se considera instaurado un sistema democrático, con una composición, protagonistas, funcionamiento, etc., interno diverso.

ISSN: 1698-7799

Dada la propia evolución que la historiografía ha seguido hasta la actualidad, nuestra disciplina es hoy, paradójicamente, una herramienta de análisis de la realidad totalmente pragmática y funcional. El retroceso de los grandes paradigmas historiográficos que durante los siglos XIX y XX dominaron el panorama profesional de nuestra disciplina institucionalizada, ha provocado que el objeto o problema de estudio pueda prevalecer siempre como la cuestión prioritaria en lugar del modelo de análisis que se desea aplicar sobre él. Aspecto que, unido a su vinculación menos estrecha con los poderes establecidos, por su teóricamente menor utilidad práctica en última instancia, puede facilitar una visión menos condescendiente o menos permeable a la influencia del universo político reinante.

A nuestra positiva opinión acerca de la oportunidad de interpretar las incógnitas que formula el presente a través de la historia, desde un punto de vista científico y lo más objetivo posible, es necesario añadir la existencia de una gama muy amplia de recursos expuestos a nuestro alcance para corroborarlo de esta forma. El testimonio oral, la literatura, el cine, la prensa..., sin pasar por alto el tradicional uso de los archivos con información concerniente al tema de estudio elegido o la más novedosa utilización de Internet. Todos ellos, empleados dentro de un marco teórico formulado en base al examen o prospección previa del tema y susceptible siempre de modificación por las particularidades que cada proceso histórico contiene podrán, no sólo proyectarnos hacia las conclusiones que el análisis específico requiere en cuestión, sino que también nos introducirán en sugerentes debates con una trascendencia fundamental para la actualidad.

En adelante propondremos, a modo de ejemplo, un hipotético marco teórico a partir del cual comenzar el desafío que supone el análisis de la democratización a finales de siglo XX. El mismo contiene los elementos que, bajo nuestro punto de vista, debería contemplar cualquier estudio referido al tema en base a la óptica expuesta, pero que no guarda otra esperanza más que la de despertar el interés por una etapa histórica que todavía sigue representando toda una auténtica incógnita.

3.1. Origen del proceso: el régimen no democrático.

Los procesos de cambio político hacia la democracia durante el último tercio del siglo pasado se desarrollan, a primera vista, bajo un esquema de fuerzas similar en casi todos los casos: ni la oposición al régimen no democrático posee la capacidad o voluntad de derribarlo por la vía directa, ni el propio régimen vigente tiene solución de continuidad incluso haciendo uso del monopolio de la violencia. Se produce una especie de empate técnico que

ISSN: 1698-7799

empujará a unos y a otros hacia la negociación, como único camino posible para la resolución del conflicto político. Lo cual conlleva que no se produzca un cambio radical, un corte abrupto entre un sistema y otro. ¿Dónde situar entonces el origen del proceso democratizador?

Nuestra opinión es que a pesar de que pueda observarse una relación de fuerzas similar e incluso insistirse en la naturaleza consensual de las transiciones democráticas de tercera oleada, el origen de la transición política es el punto que comienza a establecer las diferencias de cada caso, puesto que ese origen está localizado en los distintos sistemas no democráticos dentro de los cuales comienza a gestarse la democratización de forma gradual, a partir de la progresiva desintegración del sistema no democrático precedente.

Conocer al sistema no democrático y los componentes de su crisis va a situarnos sobre la pista, no sólo de las posibles razones que provocan el comienzo del cambio, sino a explicarnos muchos de los factores, condiciones y problemas de cada ejemplo práctico. Pero quizás, lo que es más importante, nos pondrá en contacto en primer lugar, con los segmentos integrantes del régimen no democrático, que son quienes tienen la verdadera llave para el cambio de ciclo y, en segundo término, con las raíces del movimiento opositor y las repercusiones sociales por la pervivencia del sistema anterior. En conclusión, la piedra de toque inicial para el análisis de la democratización a finales de siglo XX remite, desde nuestro punto de vista, al estudio de algunos frentes significativos dentro del régimen no democrático precedente. Estos podrían ser algunos de ellos[7]:

- Causas del establecimiento del sistema no democrático: apoyos nacionales e internacionales, circunstancias que favorecen su irrupción y continuidad.
- Naturaleza o características generales (para ello es especialmente valiosa la obra de Juan J. Linz que establece una tipología de los regímenes no democráticos: autoritarios, totalitarios, burocrático-autoritarios, sultanísticos, etc., con sus principales rasgos distintivos).
- Duración y relación en el tiempo respecto a otros sistemas de tipo no democrático (tradición democrática o no democrática del país elegido y el entorno).
- Características e impacto de la represión (relación de las Fuerzas Armadas –FFAA– con la represión, índice de víctimas, evolución de la represión, etc.).

7. Los dos primeros guiones, de hecho, están presentes en los análisis de la perspectiva estratégica (M. ALCÁNTARA, 1992).

ISSN: 1698-7799

Las transiciones del Cono Sur latinoamericano, por ejemplo, partieron de regímenes no democráticos muy distintos a los de la Europa meridional, central u oriental porque, para comenzar, las circunstancias que provocaron su irrupción tampoco fueron las mismas. Si en España, Portugal, la ex URSS o ex Yugoslavia y los antiguos PECOs, hemos de retroceder hasta verdaderos acontecimientos bélicos a escala nacional o internacional, a partir de los cuales queda enclavada la legitimidad tradicional de sus sistemas no democráticos, los regímenes burocrático-autoritarios latinoamericanos acudirán al auxilio de la civilización cristiana occidental, amenazada por la subversión revolucionaria de los años sesenta-setenta. De este modo, los regímenes burocráticos autoritarios latinoamericanos contarán desde su inicio con una legitimidad sensiblemente inferior a la de los sistemas totalitarios soviéticos o autoritario luso y español (aunque la presencia cíclica de los militares en el poder no suponga tampoco una novedad en la historia política latinoamericana) (Rouquié, 1984). Máxime en países como el Uruguay, pongamos por muestra, donde la verdadera tradición era la democracia y no el intervencionismo militar en la vida política[8].

Tras su irrupción, los regímenes burocrático-autoritarios latinoamericanos aplicaron una doble estrategia política (Garretón, 1994). La primera, la dimensión reactiva expresada en las Doctrinas de Seguridad Nacional, relacionó de forma directa y en un breve período de tiempo, a las FFAA con el exterminio de una parte ingente de población llamada a participar en la arena política en décadas sucesivas (llegando incluso algunos autores a afirmar la idea de la eliminación de toda una auténtica contraélite nacional). Sin embargo, esa

8. No cabe duda de que las características de los conflictos que dan pie al nacimiento del régimen no democrático del que partirá el proceso democratizador posterior representan el primer mojón para comenzar el análisis de este último. Pero incluso existen excepciones significativas como las de los casos centroamericanos en los que el estudio de dicha conflictividad resulta todavía más necesaria por cuanto esta desemboca directamente en el proceso de democratización (véase si no el caso nicaragüense en M. ORTEGA, 1998).

El examen de las circunstancias que dan acceso al régimen no democrático precedente facilitan la pista inicial en cuanto al sistema del que parte la democratización (en parte porque encierran los componentes que conforman su legitimidad política) y, en no pocos casos, se trasladarán al seno mismo del escenario de negociación final, cuando la debilidad del sistema impuesto despierte algo más que los viejos fantasmas del pasado. Muchos de los factores históricos que en tiempos pretéritos han provocado la irrupción de una alternativa no democrática compondrán del mismo modo las raíces de su derrumbe (léase el caso boliviano en R. A. MAYORGA, 1998).

Además, este origen trazará diferencias fundamentales sobre la democratización al revelarnos la determinante inexistencia histórica de una cierta tradición liberal, por ejemplo, en los territorios que componían la antigua URSS, frente a otros casos europeos o latinoamericanos en los que dicha tradición podría contribuir de modo distinto al cambio político.

ISSN: 1698-7799

dimensión no se expresó del mismo modo en Argentina, donde previamente se había producido un cuestionamiento total de las élites que gobernaban los dos niveles de su sistema político (lo cual provocó una persecución feroz e indiscriminada por parte de las FFAA) (Cavarozzi,1994), que en Uruguay, donde, de hecho, uno de los herederos de aquellas funestas décadas (el Frente Amplio), servirá como llave para desbloquear la situación hacia la redemocratización del país. Así, la actitud de los gobiernos postestalinistas de Jruschev y Breznev, de Tito e incluso Franco desde mediados de siglo en cuanto a la represión de la oposición política, podrá «reactualizarse» sin causar los mismos daños a la democratización futura que la represión ejercida en el Cono Sur donde, todavía a día de hoy, impide cerrar el consenso de la sociedad sobre el pasado (una de las piezas clave para entender la democratización)[9].

En cuanto a la segunda estrategia, esto es, la dimensión constructiva, destacan los casos chileno (Garretón, 1998) y brasileño (D´Alva, 1998), donde los regímenes autoritarios implementan una completa reestructuración económica del país a partir de los modelos neoliberales (recuérdese el caso de los «Chicago Boys» chilenos), asimilados también tanto por uruguayos como por argentinos. Ello les permitirá granjearse un apoyo más estable sobre determinados grupos en torno al hecho de la eficacia económica (que curiosamente es otra de las claves para entender la duración del sistema comunista en la antigua Yugoslavia y la URSS) (Fusi, 1991), pero también depender de un mercado internacional en fase de reestructuración dentro del cual ocupan una posición nada favorable.

Un dato interesante en el tratamiento de las transiciones democráticas relacionado con la constitución del régimen no democrático pretérito, es el que se refiere a las particularidades derivadas de su propia evolución institucional. Mientras en el caso chileno destaca la presencia de una personalidad que aglutina todo el poder del sistema autoritario (nos referimos a Pinochet claro), en

9. La relación directa y cercana que vincula a los militares latinoamericanos con la represión, contrasta con los casos de la Europa meridional o las repúblicas ex-soviéticas y la antigua federación yugoslava, donde el terror implantado primero por la contundencia de su irrupción e inmediatamente después durante los orígenes de sus regímenes y, más tarde, por la presencia de la policía política o los potentes servicios de inteligencia nacionales, desvinculaba a los gestores directos del poder con la represión a la vez que permitió la desactivación de cualquier oposición por el miedo a las reacciones que se pudiesen tomar desde el poder. En la antigua Unión Soviética, de hecho, las FFAA estaban desvinculadas de ambas instancias, es decir, tanto de la gestión sistemática de la represión como del poder (en manos de los miembros del apparattik o líderes de la gran estructura burocrática del Estado) (C. GONZÁLEZ y C. TAIBO, 1996), representando de ese modo un papel de menor trascendencia en cuanto a la democratización que otras FFAA, léase el caso de las latinoamericanas.

ISSN: 1698-7799

otros casos latinoamericanos nos vamos a encontrar con gobiernos militares que comparten el poder de forma colegiada contando con la colaboración de civiles que jugarán un papel clave en la transición. En Uruguay y Argentina, la participación en el poder de segmentos militares con diferentes perspectivas políticas, practicará una división apreciable en el interior de las propias FFAA, sirviendo como elemento desestabilizador de estos sistemas. Pero lo que resulta quizás más interesante dentro de esa composición interna es el «plan de salida» que algunos gobiernos autoritarios latinoamericanos van fraguando y que les permiten afrontar la transición controlando los cauces por los cuales se desenvuelve (véanse los cronogramas políticos de los regímenes chileno o uruguayo en los que la ciudadanía rechazará su perpetuación –el establecimiento de una especie de «democraduras»– a través de sendos plebiscitos populares en 1980 y 1989) (Brunner, 1990 y Solari, 1991). Planes que van desde la participación encubierta de elementos autoritarios en las fuerzas políticas que recogerán el testigo democrático (como en el caso brasileño), hasta la eliminación de adversarios políticos en las primeras elecciones democráticas (como en el caso uruguayo). Todo lo cual resalta con los ejemplos de la ex-yugoslavia o España, donde la súbita desaparición de las figuras que condensaban el poder (y por tanto las claves para su reinstitucionalización futura) durante la década de los setenta, genera un vacío que forzará el reacomodo en los cimientos de estos regímenes.

El segundo apartado relevante en el estudio de los regímenes no democráticos es el relativo a la coyuntura crítica que obligará a sus integrantes a buscar el reciclaje en un nuevo ordenamiento político. Desde aquellos que directa o indirectamente aceleran su propia desintegración, como los casos argentino y griego tras sendas huidas hacia adelante con la Guerra de las Malvinas y la Guerra turco-chipriota respectivamente, portugués (tras un golpe militar en el seno mismo del gobierno autoritario)[10], o el ejemplo soviético por su formulación combinada de la perestroika (reestructuración) y la glasnost (transparencia) (Hobsbawm, 1995: 459-495; Palacios, 2003: 137-173; Berstein, 1996: 214-224), hasta otros que contienen el proceso de cambio aún a costa de su propia asfixia (véanse los ejemplos español, chileno, boliviano, brasileño, etc.).

Podemos rastrear los diferentes aspectos de esas crisis en función de tres o cuatro grandes direcciones que nos permitirán después adoptar caminos diversos. La más destacable, seguramente, sea la situación económica de todos los gobiernos no democráticos a partir de la década de los setenta. Ha de valo-

10. Contragolpe militar (mismo origen que en el Paraguay de Stroessner) (E. ACEVEDO, 1991) que, por cierto, tiene sus orígenes en el proceso de descolonización de las últimas posesiones portuguesas en el continente africano (C. OLIVEIRA, 1998).

ISSN: 1698-7799

rarse que, aproximadamente desde la crisis del petróleo en 1973, comienza un periodo de reajuste en el sistema económico internacional que resultará bastante dañino a todos estos gobiernos caracterizados por la falta de permeabilidad en cuanto a los vaivenes cíclicos de la economía. Es el final del gran ciclo que comenzase tras la Segunda Guerra Mundial y que llevó a un crecimiento constante de la economía mundial, para pasar a la que es denominada como fase postindustrial del capitalismo (Hobsbawm, 1995: 403-432). Cambio que, irónicamente, golpeará con más fuerza si cabe a los sistemas autárquicos que, en teoría, se hallan aislados del sistema capitalista (como el soviético).

Ese aspecto, el de la crisis económica, va a coaligarse con otra de las direcciones que podemos tomar, la sensible variación que se da en el campo de las relaciones internacionales (Perez Llana, 1987). Si tomamos los ejemplos de la Europa meridional y central, observaremos la importancia que adquiere la integración al mercado común europeo, para el cual el eje rector franco-alemán no concede pasaporte de ingreso sin la carta democrática. Por otro lado, los países no democráticos más relacionados con la órbita norteamericana, léanse los casos latinoamericanos, verán cómo la llegada al poder de la administración Carter supondrá un freno evidente a sus aspiraciones de continuar vigentes, al cortar el apoyo geopolítico y militar a las dictaduras del Cono Sur (teledirigido posteriormente por Reagan hacia el hinterland centroamericano) (Paramio, 1984 y Peitras, 1989).

En cuanto a los factores de crisis intrasistémica, podríamos volcarnos en la investigación de los diferentes proyectos políticos dentro de los segmentos intrarrégimen, del grado de cohesión en las instituciones que cimientan al sistema no democrático (obviamente con especial fijación a las FFAA), de los sucesos coyunturales que lo van golpeando (véase la importancia que tiene el asesinato del número dos del régimen en España, el almirante Carrero Blanco), etc., etc.

3. 2. El tránsito

Percibida la sorda debilidad del régimen no democrático, abierto ese periodo de incertidumbre institucional, el análisis, en nuestra opinión, ha de trasladarse a varias cuestiones de interés: composición de los campos de fuerza (conocimiento de los «duros» y los «blandos», de la oposición democrática, no democrática, moderada, radical, etc., en términos de O´Donell, 1994), papel de la sociedad (poniendo especial acento en la labor ejercida por los medios de comunicación, los intelectuales, etc.), y construcción de los sucesivos acuerdos que servirán para formular la matriz del cambio democratizador (el consenso poliárquico sobre las reglas de juego).

ISSN: 1698-7799

En cuanto al primer vector, sería imprescindible hacer una breve clasificación, siempre flexible, que nos sirva como referencia a lo largo del proceso de negociación. Sobre todo para apercibirnos de cuáles son las diferencias existentes entre el discurso inicial de las élites y de qué forma va siendo modificado por las concesiones o aportes que genera la negociación con otros actores. Debe hacerse el esfuerzo de huir de clichés que sólo conceden su importancia al peso que tienen las élites políticas y ampliar el campo de rastreo ya que, en no pocas ocasiones, vamos a encontrar ejemplos en los que la participación de sujetos a primera vista «no políticos», resulta vital para la compresión del fenómeno transicional. Así ocurre en los casos brasileño, polaco y español, en los que la Iglesia Católica adquiere un rol capital dentro del proceso de cambio. En el polaco, el sentimiento antirruso tradicionalmente arraigado entre la población, enlazará con la colaboración de una Santa Sede dirigida, precisamente por un polaco, Juan Pablo II, quien no será extraño a los apoyos recibidos por Solidaridad de Lech Walesa (De Cueto Nogueras, 2001: 73-137). En España, la Iglesia Católica comenzará tras el II Concilio Vaticano una labor de desestabilización permanente al régimen franquista a través del que es uno de sus principales responsables en España, el cardenal Tarancón, quien trasladará su apoyo durante el cambio al rey Juan Carlos I, verdadera correa de transmisión entre el sistema no democrático y el democrático. En definitiva, las instituciones que tradicionalmente han conservado el poder en determinadas regiones dependiendo de su evolución histórica particular, son agentes elementales durante el proceso de cambio porque condensan la adhesión de un conjunto de segmentos sociales muy amplio. Pero no sólo hemos de tornar nuestra vista hacia instituciones tradicionales como la Iglesia, la Monarquía, las aristocracias, etc., etc. El sistema económico internacional, por ejemplo, también ha generado las suyas propias (véase el caso de la transición boliviana en función de la problemática que plantea la relación de su régimen no democrático con el mercado de la coca o los recursos mineros) (Whitehead, 1994)[11].

11. En nuestra opinión el estudio de los actores que protagonizan la democratización, además de centrarse en la constitución, estrategias, etc., de las élites nacionales protagonistas, deben dirigirse al mismo en tiempo en dos direcciones muy olvidadas y sin embargo al tiempo muy necesarias. Por una banda, las ya citadas instituciones o grupos de poder tradicionales que la evolución histórica de cada región haga de por sí interlocutores naturales del proceso. Por otro, los líderes del área geopolítica a la que pertenece o dentro de la cual está encuadrado el país en cuestión. No olvidemos que estos procesos acontecen durante la Guerra Fría y, la pertenencia a uno u otro bloque determinará de forma trascendental el desarrollo de la democratización. Punto éste en el que el trabajo de los historiadores sigue resultando fundamental (y para el cual recomendamos empezar con dos obras clave de la historiografía sobre el mundo actual: G. PROCACCI, 2001 y P. CALVOCORESSI, 1999). En todo caso el ámbito de las relaciones internacionales representa una estación de parada obligatoria para el estudio de la democratización a finales de siglo XX (C. PÉREZ LLANA, 1987).

ISSN: 1698-7799

Concluyendo, personas, partidos políticos, instituciones, todos deben ser analizados lo más pormenorizadamente posible. Especialmente en el caso de los grandes liderazgos como los de Lech Walesa, Felipe González, Václav Havel etc., etc. Y con más motivo, si cabe, en cuanto a los políticos que sirven desde dentro del sistema no democrático como nexo impulsor de la democratización (léase Adolfo Suárez, Constantin Karamanlis...)[12].

La sociedad, obviamente, es otro punto de referencia que debemos escrutar en profundidad. Cuando el sistema no democrático facilita mediante la apertura o deshielo social la aparición de actos de protesta (también llamado proceso de liberalización), la pelota pasa a estar en el tejado de la población. Los episodios de la politécnica en Atenas, el «Obeliscazo» uruguayo, la «revolución de terciopelo checa»..., existe una gama muy amplia de actos insurreccionales en los que, por ejemplo, los movimientos sindicales cobran gran relevancia (Esteban, 1994). También la labor ejercida desde la prensa escrita que se convierte en cauce para expresar el desacuerdo a la vez que articular adhesiones a las futuribles fuerzas que pugnarán por la abierta o reabierta arena política. Movimientos organizados, como las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, o verdaderas explosiones sociales (como la que pudimos constatar en la Rumanía de Ceacescu contra su figura dictatorial)[13].

El pacto, el acuerdo, es el nudo gordiano de los procesos de democratización de fin de siglo. En cada proceso de democratización existe una secuencia de acuerdos que puede rastrearse y va construyendo progresivamente el consenso final sobre las reglas de juego político. Una de las grandes ventajas de seguir un método exhaustivo de análisis para el estudio de la democratización se revela en este ítem, porque en las transiciones democráticas resultan tan importantes o más que los grandes pactos paradigmáticos, los acuerdos secretos tejidos en las residencias personales de los políticos, despachos o simples cafés. Tras los Acuerdos de la Moncloa, en España, o el Pacto del Club Naval en Uruguay, existe toda una verdadera trama de negociaciones entre bastidores

12. El estudio del liderazgo es un ítem igualmente fundamental en el estudio de la democratización a finales de siglo XX puesto que es uno de los motores elementales del mismo (en los estudios politológicos, de hecho, supone un vector de análisis prioritario). La presencia o ausencia de liderazgos fuertes y de calidad es, por ejemplo, otro de los puntos que más diferencias establecen entre los casos de la tercera ola.

13. Las fórmulas de resistencia social componen por sí solas un área de trabajo independiente. El ingenio se pone en marcha para canalizar el descontento de la población a través de manifestaciones que sin incurrir en la ilegalidad portan contenidos de reivindicación política contrarios al orden establecido. La música popular, el cine o la literatura están repletos de estas expresiones, pero cuando la astucia se convierte en la única arma blandible, hasta los limpiaparabrisas de un automóvil pueden servir como herramienta de condena.

ISSN: 1698-7799

de la que no tenemos más información que la que deseen ofrecernos algunos protagonistas en sus conferencias o memorias (fuentes estas harto sospechosas, pues no deja de ser la versión subjetiva de un sólo integrante a bastantes años vista del fin del proceso democratizador).

Grosso modo, podría afirmarse que existe un primer gran pacto inicial, un pacto sobre el pasado que intenta enterrar la memoria oscura del régimen no democrático. El recuerdo de su labor represiva reviste en cada caso una complejidad enorme. En el español (y también ruso como puede verse en Hobsbawm, 1995: 485) la vastedad temporal del régimen autoritario implicó que se produjese una renovación generacional que actuó como elemento galvanizador entre la población y el recuerdo de la Guerra Civil o las purgas estalinistas respectivamente. La herida que planteaba el pasado fue relativamente más fácil de suturar que en Chile, Argentina o Uruguay, donde la proximidad generacional de los hechos hacía del olvido algo completamente imposible.

El segundo gran acuerdo no escrito es el que la propia transición impone sobre las reglas de juego provisionales. Un pacto mutuo de no agresión entre las fuerzas integrantes del régimen no democrático y la sociedad que se despliega bajo él, en el que las élites que aspiran a reconducir el orden político poseen un rol trascendental. Además de transmitir seguridad a ciertos actores vitales, como el Ejército, las élites políticas deben asegurar la no alteración de los términos de desarrollo capitalista, ya que en ambos agentes residiría el peso de una hipotética regresión en la democratización (Przeworski, 1991: 86)[14]. A todo lo cual cabría añadir el no desequilibrio de las condiciones que rigen el marco geopolítico internacional. La Revolución que los jóvenes oficiales portugueses desataron en 1974, debido a los tintes socialistas que al menos logró transmitir de cara al exterior, provocó que se reactivasen mecánicamente los resortes diplomáticos del contexto de la Guerra Fría. Circunstancia, encima, que modificó de forma sensible el proceso de cambio político español.

En último lugar viene el gran acuerdo sobre el futuro. La negociación que crea o recrea las normas del orden político poliárquico al que todos prometen respeto absoluto en el futuro, y de cuyas instituciones están dispuestos a admi-

14. Resulta muy interesante comprobar como en Chile, el acuerdo más determinante alrededor del cual pudo fraguarse el cambio democrático fue de naturaleza eminentemente económica. S. BERENSZEIN (1994) afirma que el acuerdo sobre las reglas de juego político solo fue posible gracias al consenso en cuanto a la continuación del modelo de acumulación implantado durante el pinochetismo. De este modo, la burguesía capitalista se integró al camino de la negociación política y también económica (al reconocer la necesidad de un cierto grado de cooperación por el bien del funcionamiento general de la maquinaria capitalista).

ISSN: 1698-7799

tir cualquier resultado, victoria o derrota, en caso de tener que dirimir sus conflictos o disputas. En este punto es necesario disponer de las materias calientes que centran el peso de la negociación sobre las nuevas reglas (residiendo en diferentes áreas según el caso: sistema electoral, forma del Estado, relaciones Iglesia-Estado...), y poner especial atención en cuál es el texto constitucional definitivo (a quién beneficia o perjudica, en qué aspectos, etc.). El estudio de la vertiente social para la comprensión de los procesos de democratización cobra mucha relevancia en la presente vertiente de su análisis, debido a que muchos de los clivajes o líneas de tensión sociales representan el telón de fondo de tales negociaciones, trasladándose incluso al período de consolidación democrática posterior[15].

3.3. Elecciones fundacionales y posterior proceso de consolidación y normalización democrática

Las elecciones fundacionales cerrarían el ciclo formal de la democratización tal y como entienden las teorías transitológicas actuales, pero lo cierto es que más allá de esta formalidad legal se extiende un periodo de tiempo en el que es puesta a prueba la fortaleza del nuevo sistema poliárquico. Diez años después de que los diputados españoles fuesen secuestrados en el Congreso ante la mirada estupefacta de todo un país anclado frente al televisor, la imagen de Boris Yeltsin defendía a la nueva Rusia libre del comunismo sobre los tanques del Ejército soviético.

El estudio de los resultados de los primeros comicios electorales es fundamental para percibir varias cuestiones interesantes: el conservadurismo social en función de la elección de claras figuras opositoras o de opciones continuistas relacionadas con el régimen no democrático anterior; la integración que ha habido entre las fuerzas políticas y la sociedad durante el proceso democratizador en función de los índices de abstención, etc., etc. Las elecciones son un buen termómetro social para pulsar la opinión y ánimo general sobre la democratización.

A continuación debemos fijarnos en dos líneas de acción: los posibles intentos de atentar contra el nuevo orden político y la resolución de algunos

15. Aunque sin lugar a dudas, el aspecto que quizás resulte más interesante dentro de este punto, será el de analizar a los actores que son reconocidos como interlocutores válidos en la mesa de negociación. Descubrir quién negocia y por qué (esto es, quién está habilitado para establecer las nuevas reglas y porqué), nos situará sobre la pista de cuál es la naturaleza real del nuevo sistema político y qué sectores o grupos van a adquirir un papel de protagonismo o dominio en el futuro marco democrático.

ISSN: 1698-7799

conflictos todavía no zanjados definitivamente entre el sistema saliente y el entrante.

Otra cuestión interesante es observar el recorrido que adquieren hasta el presente las personalidades y fuerzas participantes en la transición (los «padres fundadores»). Y lo es todavía más contrastar su discurso o el análisis actual que hacen sobre el proceso de cambio político con los datos que de ellos nos ha reportado nuestra investigación. En definitiva, el periodo de consolidación y normalización democrática posterior es una superficie excelente para comprobar el grado de compromiso o habilidad política que se ha empleado durante la negociación del cambio político (porque en cierto modo es el momento en el que se ponen muchas de las cartas anteriormente ocultas sobre el tapete).

Una de las grandes ventajas que permite el estudio de la democratización a finales de siglo XX desde la perspectiva histórica que hemos venido proponiendo, es que poco a poco vamos a ir señalando en cada ejemplo práctico muchos de los problemas fundamentales que más tarde van a actuar como obstáculos para la consolidación de la democracia en según qué regiones. De este modo, no sólo detectaremos los problemas de democratización en los distintos espacios que analicemos sino que, además, entraremos en contacto con la realidad actual de los mismos[16].

Algunos breves comentarios finales

Los procesos de democratización de la tercera ola son episodios fundamentales de la historia actual. De ellos afloran multitud de factores y problemas significativos, gracias a los cuales puede conocerse la evolución de las distintas sociedades, su estado, etc., manifestándose como un sugerente ejercicio para la comprensión del presente y del pasado (quizás porque ambos se dan cita a la vez durante un período relativamente corto de tiempo). Contienen el

16. Aunque la naturaleza histórica, económica, etc., de los factores de consolidación, es un aspecto nuevamente reconocido incluso desde el ámbito politológico (M. A. GARRETÓN, 1998). Sus estudios, sobre todo los referidos a los países en vías de desarrollo, siguen insistiendo en resaltar la necesidad de cambios exclusivamente dirigidos a modificar la estructura interna del sistema político. La continuación lógica de sus análisis en clave política tras el cambio, vuelve a incurrir en el error de creer que la permuta del presidencialismo al parlamentarismo, a otro tipo de sistema electoral, etc., etc., son las soluciones que darán a estos países la llave para la construcción de una democracia fuerte, estable y duradera. Perspectiva que vuelve a revelarse irreal e ineficaz, cuando el presente actual demanda soluciones como las que verbigracia estos días se han formulado desde Bolivia, Ecuador o Venezuela.

ISSN: 1698-7799

elemento más atractivo para la historia: el cambio. Y es bastante lo que se expone cuando de lo que se trata es de un cambio en las reglas de juego político.

Entre la tercera fase democratizadora, la tercera oleada, y las dos primeras fases, existe una diferencia notable: la democracia no es precedida por el derramamiento de sangre. Este es un indicador de madurez por parte del mundo actual, hastiado de un siglo XX repleto de situaciones conflictivas, pero también de debilidad, por cuanto la democracia tiene más de concesión de poder que de conquista social. Para hacerse una buena idea de ello, basta con comprobar qué significado ha tenido el establecimiento de sus respectivos regímenes democráticos desde entonces, en áreas como Centroamérica (Torres -Rivas, 89; Benítez Manaus, 89 o Padilla, 89) Próximo Oriente (Khalidi, 2004) o los territorios nacionales de la antigua Unión Soviética (Kapuscinski, 1994).

En la Europa central y oriental, el derrumbamiento del sistema comunista obligó a una «triple transición» sin parangón en el resto de casos. Además de la específicamente poliárquica, el área hubo de afrontar un reajuste económico a la órbita capitalista justo cuando la propia economía capitalista estaba, a su vez, en plena crisis de transformación. Y en segundo término, dicho espacio fue testigo también de problemas de integración territorial y nacional que oscilaron desde la pacífica separación de Checoslovaquia y Eslovaquia (De Cueto Nogueras, 2001: 137-205) hasta el estallido de la Guerra de los Balcanes a mediados de los noventa (Palacios, 2003: 265-305)[17].

En América Latina se puso fin a dictaduras militares especialmente sangrientas que gozaron de impunidad para hacer de sus países auténticos laboratorios vivientes, tanto de sus métodos de represión como de sus proyectos políticos. Los gobiernos de seguridad nacional aseguraron la transición desde «el desarrollo sin democracia hasta la democracia sin desarrollo» (Pajín, 2004), llevando así a cabo la adaptación de América Latina al nuevo milenio.

17. Los problemas de raíz étnica en los enclaves pertenecientes al gran imperio soviético, continúan siendo a día de hoy, el mayor obstáculo para la pacificación y democratización del área (F. LETAMENDÍA, 1989). Problemas con raíces históricas profundas que no tendrán solución si continuamos insistiendo en la visión etnocéntrica del homo occidentalis que perpetúan los estudios politológicos generados la más de las veces desde el entorno norteamericano. Esos estudios, poseen una intencionalidad fundamentalmente práctica basada en la instrumentalización de dichos conflictos en beneficio de las potencias que lideran el mundo actual (y que no persiguen más que la fórmula de inmovilizar a bajo costo poblaciones enteras bajo eufemísticas etiquetas como las de los "desafíos a la goberISSN: 1698-7799.

ISSN: 1698-7799

En España, modelo de transición democrática según los enfoques estratégicos, si hiciésemos caso de las continuas reivindicaciones de académicos, escritores, politólogos, etc., etc., estaríamos ya por la tercera o cuarta transición (léanse sin ir más lejos los comentarios del día martes 30 de noviembre de 2004 al respecto que, desde dos medios de comunicación de diferente orientación política, realizan dos reputadas opiniones españolas también de diferente orientación política, como Santiago Carrillo o Paco Umbral). ¿Será entonces que la primera transición no fue tan buena como se hace creer?

Tras la victoria que simbolizó la democratización de finales de siglo XX, se esconde un no tan positivo panorama para los jóvenes sistemas «poliárquicos» recién constituidos o recuperados. ¿Por qué tantos problemas? Recomendamos desde aquí la lectura de un artículo de Václav Havel, protagonista de la transición checa, sobre las lecciones que la democracia debería haber tomado del derrumbamiento comunista. ¿Hemos comprendido bien, entonces, qué significó o qué fue la democratización durante el último tercio de siglo pasado? La ciencia, suele considerarse, es la historia de las buenas preguntas. Hoy, muchas de nuestras preguntas sobre el presente están contenidas en enclaves históricos como el de los procesos de democratización que acaecieron durante el último tercio de siglo XX.

Referencias bibliográficas citadas y de fondo

ACEVEDO, EUCLIDES, «Paraguay: el inicio de una democracia». en López y López, M., y Vargas Quiroz, Carlos (comps.), *Transición política y consolidación democrática en el Cono Sur latinoamericano*. Madrid, Fundación Friedrich Ebert, 1991, pp. 165–172.

ALCÁNTARA SÁEZ, MANUEL, «Una comparación entre los modelos de transición hacia la democracia» en en Alcántara, Manuel; López Nieto, Lourdes y Del Campo, María Esther, *Procesos de transición hacia la democracia: Estudios comparativos*. Costa Rica: IDH-CAPEL, nº 35, 1992.

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, JULIO, *La historia vivida: sobre la historia del presente,* Madrid, Alianza Editorial, 2004.

BENÍTEZ MANAUS, RAÚL, «Crisis centroamericana y la guerra civil en el Salvador» en *Síntesis. Revista documental de Ciencias Sociales Iberoamericanas*, Madrid, AIETI, nº 8, mayo-agosto de 1989, pp. 94–117.

BERENSZEIN, SERGIO, «Política, economía y transición a la democracia en Chile: la reforma tributaria de 1990», en *Revista Internacional de Sociología*, Córdoba, nº 7, enero -abril de 1994, pp. 145 – 179.

BERSTEIN, SERGE, *Los regímenes políticos del siglo XX. Para una historia política contemporánea del mundo contemporáneo*, Barcelona, Ariel, 1996.

ISSN: 1698-7799

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN, «Chile. Claves para una transición», en *Leviatán. Revista de hechos e ideas*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, nº 40, verano de 1990, pp. 25-33.

CALVOCORESSI, P., *Historia política del mundo contemporáneo. De 1945 a nuestros días*, Madrid, Akal, 1999.

CARRILLO, SANTIAGO, «¿Una segunda fase de la transición democrática?», en *El País*, martes 30 de noviembre de 2004, p. 14.

CAVAROZZI, MARCELO. «Los ciclos políticos en la Argentina desde 1955». en O´Donell, Guillermo; Schmitter, Philippe C., y Whitehead, Lauren (comps.), *Transiciones desde un gobierno autoritario, 2. América Latina,* Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1994.

CUESTA BUSTILLO, JOSEFINA, *Historia del presente,* Madrid, Eudema, 1993.

D´ALVA GIL KINZO, MARÍA, «Consideracoes sôbre a Transicao democrática no Brasil en *Pensamiento Iberoamericano. Revista de economía política*, Madrid, Sociedad estatal V Centenario/Siglo XXI, nº 14, Transición y perspectivas de la democracia en Iberoamérica, julio-diciembre de 1998, pp. 241-246.

DE CUETO NOGUERAS, CARLOS, *La transición política en Europa central*, Granada, Universidad de Granada, 2001.

DEL CAMPO, MARÍA ESTHER, «Una aproximación comparada al estudio de los procesos de transición y cambio en Argentina, Chile, Hungría y Polonía», en Alcántara, Manuel; López Nieto, Lourdes y Del Campo, María Esther, *Procesos de transición hacia la democracia: Estudios comparativos*. Costa Rica: IDH-CAPEL, nº 35, 1992.

DI PALMA, G, To *craft democracies: an essay on democratic transitions,* Berkeley, University of California Press, 1990

ESTEBAN, VALERIANO, «El sindicato polaco Solidaridad y el `novo´ sindicalismo brasileño», en *Revista Internacional de Sociología*, Córdoba, nº 7, enero-abril del 1994, pp. 11-30.

FUSI, JUAN PABLO, «El mito de la revolución soviética», en *Política Exterior,* Madrid, Estudios de política exterior, nº 22, otoño de 1981, pp. 122-132.

GARRETÓN, JOSE ANTONIO, «La evolución política del régimen militar chileno y los problemas en la transición a la democracia», en O´Donell, Guillermo; Schmitter, Philippe C., y Whitehead, Lauren (comps.), *Transiciones desde un gobierno autoritario, 2. América Latina,* Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1994.

GARRETÓN, MANUEL ANTONIO, «La democracia en Chile: De la transición a la consolidación posibles en *Pensamiento Iberoamericano. Revista de economía política*, Madrid, Sociedad estatal V Centenario/Siglo XXI, nº 14, Transición y perspectivas de la democracia en Iberoamérica, julio-diciembre de 1998 pp. 113-116.

GONZÁLEZ, CARMEN Y TAIBO, CARLOS, *La transición política en Europa del Este*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1996.

HOBSBAWM, ERIC, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1995.

HUNTINGTON, SAMUEL P., *La Tercera Ola. La democratización a finales del siglo XX,* Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1994.

KHALIDI, RASHID, *La reafirmación del imperio. Estados Unidos y la aventura occidental en Oriente Próximo,* Madrid, Los libros de la catarata, 2004.

ISSN: 1698-7799

KAPUSCINSKI, RYSZARD, El Imperio, Barcelona, Anagrama, 2004.

LETAMENDÍA, FRANCISCO, «Conflictos nacionales en Europa oriental: la fragmentación de los Estados federales del socialismo real», en *PAPELES de la FIM*, Madrid, nº 9, primer semestre: «Transiciones en el Este», 1989.

MARTÍ I PUIG, SALVADOR, «¿Y después de las transiciones qué?. Un balance y análisis de las teorías de cambio político», en *Revista de estudios políticos*, Madrid, nº 13, 2001.

MARTINS, LUCIANO, «La `liberalización´ del gobierno autoritario de Brasil», en O´Donell, Guillermo; Schmitter, Philippe C., y Whitehead, Lauren (comps.), *Transiciones desde un gobierno autoritario, 2. América Latina,* Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1994.

MAYORGA, RENÉ ANTONIO, «La democracia en Bolivia: ¿consolidación o desestabilización?» en *Pensamiento Iberoamericano. Revista de economía política*, Madrid, Sociedad estatal V Centenario/Siglo XXI, nº 14, Transición y perspectivas de la democracia en Iberoamérica, julio-diciembre de 1998, pp. 21-47.

O´DONELL, GUILLERMO Y SCHMITTER, PHILIPPE C., «Conclusiones tentativas sobre democracias inciertas», en O´Donell, Guillermo; Schmitter, Philippe C., y Whitehead, Lauren (comps.), *Transiciones desde un gobierno autoritario, 4,* Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1994.

OLIVEIRA CÉSAR, «Transiçao e consolidaçao da democracia en Portugalen *Pensamiento Iberoamericano. Revista de economía política*, Madrid, Sociedad estatal V Centenario/Siglo XXI, nº 14, Transición y perspectivas de la democracia en Iberoamérica, julio-diciembre de 1998 pp. 299-306.

ORTEGA, MARVIN, «Democracia y partidos políticos en Nicaragua», en *Pensamiento Iberoamericano. Revista de economía política*, Madrid, Sociedad estatal V Centenario/ Siglo XXI, nº 14, Transición y perspectivas de la democracia en Iberoamérica, julio-diciembre de 1998, pp. 231–237.

PADILLA, LUIS ALBERTO, «Guatemala, ¿transición a la democracia?». en *Síntesis. Revista documental de Ciencias Sociales Iberoamericanas*, Madrid, AIETI, nº 8, mayo-agosto de 1989, pp. 117-131.

PAJÍN, LEIRE, «Hambre de escuelas en Latinomérica», en *El País*, 29 de noviembre de 2004, p. 29.

PALACIOS, JOSÉ MIGUEL, *Transición democrática postcomunista en la Unión Soviética y en Yugoslavia*. Madrid, UNED, 2003.

PARAMIO, LUDOLFO, «La política exterior norteamericana y América Latina», en vvaa, *Caminos de la democracia en América Latina*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 1984.

PEITRAS, GUY, «Un post-mortem prematuro. La doctrina Reagan en América Latina», en *Síntesis. Revista documental de Ciencias Sociales Iberoamericanas*, Madrid, AIETI, nº 7, enero-abril del 89 (364-381).

PÉREZ LLANA, CARLOS, «Relaciones internacionales y transición política», en *Síntesis. Revista documental de Ciencias Sociales Iberoamericanas,* Madrid: AIETI, nº 1, enero-abril de 1987, pp. 122-133.

PROCACCI, GIULIANO, *Historia general del siglo XX,* Barcelona, Crítica, 2001.

ISSN: 1698-7799

PRZEWORSKI, ADAM, *Democracia y mercado,* Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

ROUQUIÉ, ALAIN. *El estado militar en América Latina*. Buenos Aires: Emecé, 1984.

RUSTOW, D. A. *Transition to democracy: towards a dynamic model*, Comparative Politics, 2, 1970.

SOLARI, ALDO, «Proceso de democratización en Uruguay» en *Síntesis. Revista documental de Ciencias Sociales Iberoamericanas*, Madrid, AIETI, nº 13, enero-abril de 1991, pp. 147-167.

TORRES-RIVAS, EDELBERTO, «Centroamérica, la transición autoritaria hacia la democracia», en *Síntesis. Revista documental de Ciencias Sociales Iberoamericanas*, Madrid, AIETI, nº 7, enero-abril de 1989, pp. 50-66.

UMBRAL, PACO: «Artículo laudatorio de Paco Umbral a José María Aznar», en *El Mundo*, 30 de noviembre de 2004, p. 23.

VÁCLAV HAVEL «Lo que nos enseña el comunismo», en *El País*, miércoles 17 de noviembre de 2004, p. 13.

WHITEHEAD, LAUREN, «La democratización frustrada de Bolivia, 1977-1980», en O´Donell, Guillermo; Schmitter, Philippe C., y Whitehead, Lauren (comps.), *Transiciones desde un gobierno autoritario, 2. América Latina,* Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1994.

ISSN: 1698-7799

¿ES CULTURA EL «TURISMO CULTURAL»?

Is «cultural tourism» actually «cultural»?

Dr. David Senabre López[1]

Resumen: El epíteto de cultural se viene utilizando, como reclamo adulterado, de un tipo de ocio revestido de grandes galas: el turismo asociado al patrimonio histórico. El usuario se lanza a la consecución de la aparente felicidad mediante un subproducto manipulado, abreviado o allanado de la auténtica esencia histórica de una civilización, sin percatarse del engranaje mercantilista del que pasa a formar parte, o aceptándolo como una parte más de sí mismo. La etiqueta de cultural a menudo se desvirtúa por el uso superficial que se hace de ella.

¿Debería considerarse «acultural» todo aquel turismo que implica una opción de ocio desvinculada del patrimonio –el turismo de playa, montaña o rural–? ¿Se puede adquirir cultura mediante los viajes o la cultura es algo que debe llevarse consigo necesariamente para interpretar lo que se percibe?

Hasta ahora los estudios sobre turismo cultural se han centrado en potenciar su eficacia, desde el punto de vista empresarial, pero no en analizar el fenómeno en sí desde una perspectiva humanística, lo cual es un grave error de planteamiento.

Palabras clave: Turismo, Cultura, Ocio, Patrimonio.

Abstract: The epithet of cultural has been used as an adulterated attraction for a kind of leisure activity dressed up in all its finery: the type of tourism that is linked to the historic heritage. The tourism client sets off for an apparent happiness by means

---

1. Profesor encargado de la Cátedra de Geografía. Universidad Pontificia de Salamanca. Miembro de la Junta Directiva del Comité Nacional Español de ICOMOS (*International Council on Monuments and Sites*, Consejo Internacional de Monumentos y Sitios, UNESCO). Correo electrónico: david.senabre@upsa.es.

ISSN: 1698-7799

of a manipulated, abridged or smoothen by-product of a civilisation's real historic essence, without paying any attention to –or passively assumin– the mercantilist machinery that it is part of. The label of «cultural» is often distorted by the superficial made of it.

Should other forms of tourism that do not involve heritage –such as beach holidays, rural tourism or mountain holidays– be considered as'a-cultural'? Can anybody acquire any culture just by travelling or culture is something that must be carried on by the traveller so as to properly value what he sees?

Surveys on cultural tourism so far have concentrated on boosting its efficiency from a business point of view –which is a wrong approach– instead of analysing the phenomenon from a humanistic perspective.

Key words: Tourism, Cultura, Leisure, Heritage.

Fecha de recepción: 24-II-2007
Fecha de aceptación: 18-IV-2007

La búsqueda de la felicidad como punto de partida del turismo

Es probable que el mero enunciado de este ensayo resulte chocante a los ojos de quienes no se hayan planteado nunca tal interrogante. Pero no desesperen por ello, porque la pregunta, a pesar de parecer retórica –incluso pudiendo llegar a serlo–, tiene respuestas tan variadas que podría, por esa misma razón, alejarse de su interés por resolver dicho dilema, aun cuando éste se les enunciara ahora y aquí, por primera vez.

Detrás de cualquier atisbo de respuesta sobre tal cuestión siempre estará, en el fondo, la difícil resolución de algo que asfixia hoy a la sociedad de corte occidental: encontrar la felicidad, a toda costa. O mejor dicho: tal vez dejar que otros definan, construyan y ofrezcan dicho formato de felicidad a todos aquellos que estén dispuestos a identificarse como tal –convertirse en seres felices episódicos o en aspirantes a serlo–.

También en la actividad lúdico-festiva del ocio y el tiempo libre –o sobre todo aquí– las aspiraciones lígrimas de buscar felicidades han llegado, y lo hacen hoy, de la mano de dos formas profetizantes, nada edulcoradas. Primero, por medio de una cierta idea *felicitante*, promotora de la esperanza y la ilusión, que nace de mezclar en la coctelera, de manera irregular, el sentido primigenio y transformado de conceptos como *cultura*, *turismo* y *patrimonio* y, por otra parte, por medio de la economía de baja escala, que se entrega e integra, por capítulos, en nuestras vidas sencillas, haciendo que se transformen en complejas, de forma artificial y gratuita. Es aquella economía que organiza los ciclos vitales del consumidor, en torno al tronco común de un calendario cíclico, con quien contamos cada vez que nuestro aparente espíritu libre llama a las

puertas del asueto, para pecar con él. Tenemos derecho a la fantasía y la reclamamos[2].

Para que funcione la combinación de ambos factores –recordemos de nuevo, esa amalgama envilecida de significados de *cultura*, *turismo* y *patrimonio*, con la actividad económica del consumo cíclico– no debemos olvidar, en ningún caso, que la vorágine del turismo, su razón última, es eminentemente festiva; de relajo total; laxa de profundidades; inapetente –por su propia razón de ser– de estímulos que signifiquen profundidad, hondura o trascendencia. Me interesa subrayar este carácter lúdico porque es gracias a él como se inserta, con eficacia, el calendario del consumo turístico en nuestras vidas. La acción de dedicar tu ocio y tiempo libre a trabajar para el sistema económico que vive de esas actividades, cuando estás disfrutando del asueto organizado (sí, he dicho bien, *trabajar*, porque las actividades humanas en que un turista se embarca son una forma sustantiva de trabajo sin remuneración, pero trabajo, a fin de cuentas) es básica, porque sin ese vórtice de actividad festiva y enloquecida no vivirían todos los subsistemas económicos que trazan su esencia sobre este anónimo pero efectivo trabajo del bueno del turista. Y él sin ni siquiera sospecharlo.

Esta brillante y provocadora idea del viajero que en realidad desempeña un trabajo cuando disfruta de su ocio (un trabajo para los empresarios que a su vez viven de él y de su inversión festiva en tiempo libre) fue visionariamente expuesta de forma preclara hace ya trece años por un filósofo español, con cuya teoría mantenemos un acuerdo leal[3].

¿Por qué usan el epíteto *cultural* para definir una nueva clase de turismo?

A pesar de que el consumo del turismo es una actividad que impacta por el número de quienes la practican, y a pesar de ser relativamente reciente su implantación social (apenas cuarenta años con esta dimensión), es ahora cuando la suma de las ofertas ha diversificado, a su vez, el conjunto potencial de consumidores, y cuando hemos podido comprobar las ramas de especialización que admite su práctica.

---

2. Tal y como afirman dos de los más lúcidos críticos del fenómeno del turismo, desde la Antropología Social, Llorens Prats y Agustín Santana (Universidad de Barcelona y Universidad de La Laguna), en su artículo: «Reflexiones libérrimas sobre patrimonio, turismo y sus confusas relaciones»: «La actividad turística promueve y vende esperanzas e ilusiones estéticamente diseñadas, fantasías, y es este encantamiento el que se consume y percibe». (Ver la Bibliografía, ibídem, pp. 11 y 12).

3. ECHEVERRÍA EZPONDA, J., *Telépolis*. Ed. Destino, 2ª edición, marzo de 2000, Barcelona, 188 pp.

ISSN: 1698-7799

Desde el momento en que se decidió entrar en el mundo enloquecido de la competitividad, la búsqueda de las fórmulas más eficaces para ofrecer como interesante cualquier atisbo de vestigio patrimonializante del pasado de cada lugar ha disparado, a su vez, el interés de empresas, agentes, gestores políticos y el mundo de la publicidad. También, por supuesto, de la ciencia social que es defensora de estos procesos artificiales de transformación del valor antropológico del pasado, como productos mercadotécnicos. Que de todo hay.

La discusión sobre si es o no positivo el uso del turismo como recurso regenerador de espacios asfixiados o carentes de otros impulsos, y otras cuestiones transversales a aquella disquisición, parece ya una cuestión periclitada, porque es sorprendente el número de afiliados doctrinales al credo, sin concesiones, de las bondades de este *maná*; del «sí, por supuesto» (por esta misma razón, permítanme que me resista a creer en su caducidad como polémica, porque es más efervescente de lo que parece). En esta tesitura no son frecuentes las reflexiones con valor crítico que traten de colocar, cada parte de esta construcción artificial llamada «turismo cultural», donde le corresponde.

El mundo académico presenta síntomas de haber perdido cierto horizonte de percepción minuciosa; por ejemplo aquel tan simple que explique, informe o revele la evidencia de cómo se están produciendo cambios en los propios conceptos, empleando para ello términos equívocos, difusos o directamente contradictorios. Que explique, por lo tanto, cómo se están induciendo transformaciones internas, de forma consciente y espuria, con un corte propositivo entre la feria de vanidades y el mercado inequívoco de lo feliz que resulta recrear el pasado, incluso inventarlo. El mero hecho de ser conscientes de cómo funcionan los mecanismos que impelen a esto sería más que suficiente como respuesta. Al ser conscientes de ello, podrán buscarse después resortes de corrección.

En otras dos ocasiones he tenido la oportunidad de expresar de forma sintética mi preocupación directa respecto de cómo operan con sutileza, en el universo de los adjetivos calificativos de algunos fenómenos sociales representativos de este momento universal (es indudable que el hecho del turismo, como abstracción y como movimiento en millones de viajeros, lo es), la presencia de ligeras transformaciones del significado de las cosas, que terminan por prostituir los verdaderos sentidos de unos y otro[4]. En un mundo donde la eficacia de la venta mercadotécnica se mide por el éxito en plantear y colocar con sagacidad un universo denso de eufemismos, no era impensable adivinar que esta situación también llegara aquí, al turismo.

4. Ver la Bibliografía.

ISSN: 1698-7799

El empleo del adjetivo «cultural» para definir aquella actividad turística que se contrapone al estereotipo más extendido de qué se entiende por ocio, descanso y asueto (consumir sol y playa), es algo que debería analizarse con más profundidad por varias ciencias de incontrovertible eficacia[5]. Pero, primero, no se hace por todas y, segundo, ni siquiera con las inclinaciones esperadas, y sí más bien desde postulados descriptivos o complacientes. Podría haber una explicación válida para este pudor en situarse frente a lo que sucede y examinar con eficacia sus consecuencias.

Tal vez, y como punto de debate, deberíamos presentar aquí una de las claves que gravita sobre todo, en la que creo con absoluta vehemencia: la prodigalidad y rapidez con la que se suceden hoy los procesos sociales suscita tanta fascinación y representa tal acumulación de ideas, imágenes e información sin digerir, sustituyendo en un sinfín lo nuevo a lo inmediato, que podría llegar a oscurecer la distinción entre aquello que sólo responde a una moda, de lo que tiene un cariz de hondura. De hecho, lo confunde, transmitiendo siempre un ideario de «mundo feliz», de exultante prosperidad. De esplendor sobre la hierba. De conciencias satisfechas, aquietadas, responsables. De disfrute en paz del ocio. Naturalmente, desde el minoritario y exclusivista modelo occidental de vivir la vida.

Hoy, más que nunca, precisaríamos de esa hondura mencionada, porque sirve para marcar distancias y despejar de inconsistencias lo sustantivo. Una hondura que podríamos emplear para interrogarnos sobre si el turismo denominado «cultural» lo es, como tal. ¿Quién puso el cascabel de *culto* al gato del ocio y del tiempo libre, que se entiende bajo determinados modelos de consumo, invirtiendo el asueto en la contemplación de elementos del pasado, en distintos formatos, enclaves y conservaciones? ¿Quién aseguró, y con qué bases, que el hecho de viajar con una vocación seriada por acumular espacios, arquitecturas y patrimonio de la memoria de un lugar en la retina (y mucho menos en la memoria de conclusiones y reflexión posterior), debe ser tipificado como «cultural»? ¿Frente a qué otra experiencia debe contraponerse lo «cultural»? ¿Al sol y la playa? ¿Al ocio sin viajes? ¿Al entretenimiento en el mundo rural, sin más expectativas que las terapéuticas? ¿Hay que considerar estas tres últimas formas *aculturales*, como contraste?

Sé que puede resultar provocadora la pregunta pero se trata de avivar debates. Insisto: ¿Por qué consideramos culto el hecho, sin más, de viajar visitando series interminables de lugares y monumentos? ¿No falta en ese *a priori* un elemento esencial? ¿No sería mejor empezar analizando cuál es el nivel

5. Desde mi punto de vista serían, en este orden prelativo, las siguientes: la Filosofía, la Antropología Social, la Geografía Regional, la Sociología, la Pedagogía y la Psicología Social.

ISSN: 1698-7799

de formación educativa, de aprendizaje y reflexión, de poso de cada uno cuando viaja? ¿La humanidad que viaja y consume aquello que se define como «turismo cultural» es más *culta* después? ¿Dónde queda relegado el significado de *Cultura*? ¿Con qué pretensiones?

Las operaciones simbólicas culturales en que se estructura la oferta del turismo con este sesgo no son, en modo alguno, representaciones de la herencia cultural de la humanidad, por mucho que la publicidad insista en ello de forma machacona[6]. Son toscas simplificaciones. Porque la verdadera esencia del testimonio de lo que ha sido la humanidad tiene otro perfil: es la *acumulación de la experiencia cultural humana, compleja*. Y esa misma circunstancia: ser acumulación, formar parte de la experiencia y resultar compleja, es lo más alejado que pudiéramos imaginar de los formatos en que se está presentando lo cultural referido al turismo. Por todo ello, legítimamente quedaría desautorizado aquel planteamiento.

¿Podríamos llegar a considerar como algo válido que ésta reducción se deba a una forma específica de mercadotecnia por la cual los lugares arquetípicos del hombre se reducen a descomposiciones alegóricas que sean digeribles por el común? ¿Y si fuera así, no se incurre, en realidad, en una profunda contradicción, al tratar de acotar, reducir y manipular el significado trascendente de la cultura[7]? ¿Por qué adquiere un cariz de calidad, de distinción, cualquier producto turístico al que se le añade este atributo? ¿Por qué es tan eficaz la impronta de ese epíteto, colocada en el producto turístico? ¿Qué hay de atractivo en la vanidad humana que arrastra a identificarse como cultos al consumir este tipo de manifestaciones?

El camino que queda por recorrer para ser capaces de dar respuestas al conjunto de interrogantes que aquí he presentado es, me temo, muy largo. Y a medida que las experiencias se sigan dejando llenar por este particular modelo humano de vida superficial, sometido a un ritmo que se estructura sin nuestra voluntad por el mercado, la eficacia por despejar el bosque de las dudas será menor. Al menos, que seamos conscientes de ello, en libertad.

---

6. Y por mucho que parte del mundo académico se muestre encantado en Congresos y reuniones feriadas donde el turismo cultural mantiene su protagonismo. Es muy significativo comprobar cómo en realidad lo que se hace en todos ellos es asumir el fenómeno, como algo que no se discute, casi inmanente. Y a partir de ahí formular propuestas que aumenten su eficacia.

7. Entender la cultura como una reducción a unos pocos patrones, que es lo que está ocurriendo en el campo del turismo cultural, demuestra la ignorancia absoluta de su esencia. En este sentido, la trivialización reduccionista de la cultura ya había sido advertida por otros motivos, a través de filósofos como Jorge A. Ruiz de Santayana (1863-1952), en su obra *The Life of Reason: Reason in Society* (1905-1906, p. 111), al anotar: «*Culture is on the horns of this dilemma: if profound and noble it must remaind rare; if commn it must become mean*».

ISSN: 1698-7799

Referencias bibliográficas y documentales

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, J. L. (2004), «La cultura: su importancia, su historia y su tratamiento jurídico. El Estado de la Cultura». *Estudios jurídicos sobre el patrimonio cultural de España* (José Luis Álvarez Álvarez, coord.), 2004, pp. 635-654.

ARIÑO VILLARROYA, A. (2002), «La expansión del patrimonio cultural». *Revista de Occidente*, Nº 250, marzo 2002, pp. 129-150.

ASHWORTH, G. J. (2003), «Historicidad, turismo y política urbana: exploración de la relación entre los tres factores». *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, año nº 11, Nº 42, 2003, pp. 57-72.

AUSTIN MILLÁN, T. R. (2000), «Para comprender el concepto de cultura». *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, año 1, Nº 1, marzo 2000. Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de «La Araucanía», Chile. [En línea] http://www.geocities.com/tomaustin_cl/ant/cultura.htm [consulta: 28-I-07]

CASTRO MORALES, F. (1998), *Patrimonio, museos y turismo cultural. Claves para la gestión de un nuevo concepto de ocio*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones, Córdoba, 1998, 178 pp.

COHEN, E. (1974), «Who is a Tourist. A conceptual Clarification». *Sociology*, 22, 1974, 52-555 pp.

COMITÉ NACIONAL DE ICOMOS ESPAÑA (2006), *Carta Internacional sobre Turismo Cultural (La gestión del turismo en los lugares con patrimonio significativo)*. Documento en Internet. [En línea] http://www.esicomos.org/Nueva_carpeta/-info_DOC_TURISMO.htm [consulta: 22-II-07]

CORTINA ORTS, A. (2004), *Por una ética del consumo*. Madrid: Ed. Taurus, 4ª edición, 2004, 349 pp.

DE LA CALLE VELASCO, M. (2006), *La ciudad histórica como destino turístico*. Barcelona: Editorial Ariel, 2006, 302 pp.

ECHEVERRÍA EZPONDA, J. (2000), *Telépolis*. Barcelona: Ed. Destino, 2ª edición, marzo de 2000, 188 pp.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. (2004), «Los sentidos y contrasentidos del fomento del turismo en España». En MELGOS, F. J. (coord.), *Derecho y Turismo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, 615 pp.

FREY, BRUNO S. (2004), «¿Cuáles son los valores que deberían tenerse en cuenta en la cultura?: La tensión entre los efectos económicos y los valores culturales». *RAE: Revista Asturiana de Economía*, Nº 29, 2004, pp. 7-16.

FUNDACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO DE CASTILLA Y LEÓN (2000), *Turismo cultural, el patrimonio histórico como fuente de riqueza*. Valladolid, 2000, 300 pp.

GARCÍA HERNÁNDEZ, M. (2003), *Turismo y conjuntos monumentales*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch, 2003, 541 pp.

GETINO, O. (2002), *Turismo entre el ocio y el negocio: identidad cultural para el desarrollo económico*. Buenos Aires: Ed. Ciccus, La Crujía, 2002, 282 pp.

GOLDSTONE, P. (2003), *Turismo: Más allá del ocio y del negocio*. Madrid: Ed. Debate, 2003, 376 pp.

ISSN: 1698-7799

ICOMOS. UNESCO. *Cartas del Turismo Cultural*. [En línea]: http://www.icomos.org/tourism/tourism_charter.html [consulta: 15-II-07]

IVARS BAIDAL, J. (2004), *Planificación turística de los espacios regionales en España*. Madrid: Ed. Síntesis, 336 pp.

LEIMGRUBER, W. (2002), «Actores, valores y cultura: reflexiones acerca del papel de la cultura en geografía». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, Nº 34, 2002, pp. 91-104.

LOBO MONTERO, P. (2001), «Turismo y ciudades históricas en los documentos de organizaciones internacionales». *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, año Nº 9, nº 36, 2001, pp. 184-195.

LÓPEZ AGUILAR, J. F. (2004), «Cultura y derecho. Las dimensiones constitucionalmente relevantes de la cultura». En: (Francisco Balaguer Callejón, coord.) *Derecho constitucional y cultura: estudios en homenaje a Peter Häberle*, Madrid, 2004, pp. 213-216.

MARTÍNEZ QUINTANA, V. (2006), *Ocio y turismo en la sociedad actual*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill/ Interamericana de España, S.A., 2006, 281 pp.

MOCHÓN MORCILLO, F. (2004), *Economía y Turismo*. Madrid: Ed. Mc Graw-Hill / Interamericana de España, S.A., 2004, 400 pp.

MOSTERÍN, J. (1993), *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1993, 179 pp.

NOGUÉS PEDREGAL, A. M. (coordinador) (2003), *Cultura y Turismo*. Signatura Demos. Consejería de cultura. Junta de Andalucía, Sevilla, 2003, 253 pp.

OMT (2005) *Código Ético Mundial para el Turismo*. [Documento en línea]. 7 pp.

http://www.world-tourism.org/code_ethics/pdf/languages/Codigo%20Etico%20-Espl.pdf [Consulta: 23-XI-05]

PRATS CANALS, LL., «Concepto y gestión del patrimonio local». En «Cuadernos de Antropología Social», Nº 21, pp. 17-35, UBA, 2005.

— «La mercantilización del patrimonio: entre las economía turística y las representaciones identitarias». En: «PH60. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico», Nº 58. Mayo, pp. 72-80. Ed. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, 2006.

PRATS CANALS, LL. y SANTANA, A., «Reflexiones libérrimas sobre patrimonio, turismo y sus confusas relaciones». En: *El encuentro del turismo con el patrimonio cultural: concepciones teóricas y modelos de aplicación* (Santana, A. y Prats, LL. *coord.*), pp. 9-25. Ed. Fundación El Monte, Sevilla, 2005, 272 pp.

RAYSKI B. (1998), *Cultura de Masas: la aspirina del pueblo*. Entrevista con George Steiner. Diario *La Jornada Semanal*, Méjico, 11 de enero de 1998. Tomado de *L'evenement du jeudi*, 22 mayo de 1997. [En línea] http://www.jornada.unam.mx/1998/01/11/sem-george.html [consulta: 5/IV/06]

ROMERO MORAGAS, C. (2001), «Ciudad, cultura y turismo: calidad y autenticidad». *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, año nº 9, Nº 36, 2001, pp. 100-109.

RUBIO GIL, Á. (coord.) (2003), *Sociología del Turismo*. Barcelona: Ed. Ariel, S.A., 2003, 288 pp.

ISSN: 1698-7799

SAN MARTÍN GARCÍA J. E. (1997), *Psicosociología del ocio y el turismo*. Málaga: Ediciones Aljibe S. L., 1997, 150 pp.

SANTANA TALAVERA, A. (1997), *Antropología y turismo. ¿Nuevas hordas, viejas culturas?* Barcelona: Ed. Ariel, S.A., 1997, 220 pp.

— (2003) «Turismo cultural, culturas turísticas». *Rev. Horizontes antropológicos*, vol. 9, Nº. 20, octubre 2003, pp. 31-57, Porto Alegre.

SENABRE LÓPEZ, D., «La adjetivación "cultural" como atributo adulterado del nuevo ocio teledirigido». En «PH60. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Monográfico. Itinerarios culturales y rutas turístico-culturales». Año XIV, Nº 60. Noviembre. Pp. 130-141. Ed. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, 2006.

— «Ciudades patrimoniales: ¿Escaparate comercial? ¿Cultura trivializada?». En «Ars et Sapientia», diciembre de 2006. Año VII. Pp. 75-89, ARAEX.

SORIANO DE TORRES, F. (2004), *El fenómeno económico del turismo en España*. Madrid: Ed. Visión Net, 2004, 100 pp.

STEINER, G. (2001), *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, Editorial Gedisa, S. A., 3ª reimpresión, 2001, 148 pp.

TAYLOR EDWARD B. (1871), *Primitive Culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. Vol. I & II. London, 1871.*

VEBLEN THORSTEIN (2004), *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza Editorial, 2004, 390 pp.

VV. AA. (2000), *Economía, historia e instituciones del turismo en España*. Madrid: Ed. Pirámide. Ed. Anaya, Madrid, 2000, 471 pp.

VV. AA. (2000), *Turismo cultural y desarrollo sostenible: análisis de áreas patrimoniales*. Murcia: Ed. Universidad de Murcia, 2001, 334 pp.

VV. AA. (2003), *Economía del Turismo*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2003, 187 pp.

VV. AA. (2005), *Planificación territorial del turismo*. Barcelona: Editorial UOC, Barcelona 2005, 216 pp.

ISSN: 1698-7799

ANTROPOLOGÍA, RELATIVISMO CULTURAL Y PRINCIPIOS

Anthropology, cultural relativism and principles

Dr. Jesús Manuel Conderana Cerrillo[1]

Resumen: Existe peligro de que el relativismo axiológico haga imposible la tarea educativa. Este artículo intenta contestar la pregunta clave para escapar de dicho peligro: «¿es posible sostener que hay puntos de referencia válidos para cualquier cultura sin que ello suponga atentar contra la legítima pluralidad cultural consecuencia de la libertad humana?». La respuesta a la pregunta de la profesora María García Amilburu se asienta en la idea aristotélica de que existe un *telos* para el hombre «por naturaleza». Puestas de manifiesto las deficiencias de la argumentación aristotélica, se presenta una respuesta alternativa desde el intuicionismo ético defendido por el autor.

Palabras clave: Relativismo cultural gnoseológico, relativismo cultural axiológico, intuicionismo ético, principios éticos.

Abstract: There exists the risk that axiological relativism make educational tasks impossible to perform. This article intends to answer the question of how this risk could be avoided: Is it possible to support the fact that there are certain issues which could be accepted as valid by any culture? Could this fact be achieved without menacing the so called legitimate cultural diversity due to human freedom? Professor María García Amilbury offers an answer which stands upon the Aristotelic idea of a «natural» *telos* of mankind. Once the deficiencies of the Aristotelic argument have been uncovered, an alternative answer coming from the «ethic intuitionism» theory is considered by the author.

---

1. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Correo electrónico: jmconderanace@upsa.es.

ISSN: 1698-7799

Key words: Gnoseologic cultural relativism, Axiologic cultural relativism, Ethical intuitionism, Ethical principles.

Fecha de recepción: 8-VI-2006
Fecha de aceptación: 15-XII-2006

Se me ha pedido por parte de esta revista escribir un artículo que yo he entendido en referencia a aquellos temas que son de mi interés y pueden serlo de los lectores de esta arriesgada publicación, dados los tiempos que corren. He pensado que lo mejor que podía dejar por escrito es una cuestión que, a mi juicio, suscita mucho interés y debate en las aulas en que se plantea el problema: la existencia o no de principios éticos universales. Éste es un tema muy interesante de Antropología de la Educación por las repercusiones educativas que tiene. Un reciente manual (BOUCHÉ PERIS, Henri; GARCÍA AMILBURU, María; QUINTANA CABANAS, José María y RUIZ CORBELLA, MARTA: *Antropología de la Educación,* Editorial Síntesis, Madrid 2002) me parece muy bueno en muchos aspectos, pero sobre estos temas no me parece que acierta en el planteamiento de las cuestiones. Suelo corregir sus propuestas de palabra en mis clases, pero creo que ha llegado el momento de formular mis quejas y mi posición personal por escrito.Y el artículo solicitado para esta publicación me ha brindado la oportunidad.

El esquema que seguiré es muy sencillo. Partiré de una caracterización del relativismo cultural axiológico para criticarlo a continuación y terminar con una propuesta alternativa que obvie los inconvenientes que habré puesto de relieve en la postura criticada.

1. Relativismo cultural axiológico

Se puede caracterizar a partir de una serie de tesis en que se muestra el paso sutil desde el relativismo cultural gnoseológico hasta el axiológico. Enunciemos dichas tesis:

«1. El hombre carece de instintos y no está predeterminado biológicamente hacia ningún tipo particular de cultura, ya que desde el punto de vista biológico la característica más notable del hombre es la plasticidad. Por lo tanto, no hay ninguna cultura concreta que pueda reclamar para sí la prerrogativa de ser "la auténtica cultura humana".

2. Como consecuencia, todas las culturas tienen, en principio, la misma carta de legitimidad, por lo que cualquiera de ellas es digna de ser respetada.

ISSN: 1698-7799

3. Cada cultura particular no sólo es digna de respeto, sino que se cometería una grave injusticia si se juzgaran sus peculiares manifestaciones utilizando criterios de valoración pertenecientes a otra cultura. Dicho de otro modo, no es justo enjuiciar una cultura *desde fuera* de ella misma, y mucho menos, imponer por la fuerza formas culturales ajenas o impedir el desarrollo de las propias: sería considerado un acto de "colonialismo cultural"» (García Amilburu [2002] 101-102).

Hasta aquí el planteamiento nos parecería aceptable a todos. Pero las siguientes afirmaciones seguramente no suscitarán tanto grado de acuerdo:

«4. En último extremo, no es posible llegar a comprender una cultura cuando se pertenece a otra. No se puede alcanzar una plena comunicación en el diálogo intercultural, pues la mentalidad de cada individuo está configurada inconscientemente por los presupuestos de su propia cultura.

5. Esto conduce a considerar cada cultura como un absoluto, una especie de mónada que constituye un universo autosuficiente, clausurado sobre sí mismo, que se autojustifica sin ninguna referencia a una instancia exterior, llámese naturaleza humana, Derechos Humanos, o como se quiera.

6. Como consecuencia, se afirma que no es posible encontrar un criterio con el que se puedan emitir juicios de validez universal acerca de la bondad o maldad de las acciones personales y las manifestaciones culturales de los diversos grupos humanos.

7. Y se concluye que cada cultura deberá darse a sí misma los criterios acerca de lo bueno y lo malo; criterios que podrán basarse en la tradición, la autoridad o el consenso entre los miembros del grupo social, pero nunca en instancias *objetivas* externas al propio ámbito cultural. Cada cultura tendrá su propio código de valores sociales, estéticos y éticos, que pueden coincidir o no con los códigos de otras culturas, pero que serán *buenos para ella,* precisamente porque son *los suyos*» (ibídem 102). Esta postura se conoce como *relativismo cultural axiológico*.

La pregunta clave que hemos de hacer a esta posición teórica es la siguiente: ¿Es posible sostener que hay puntos de referencia válidos para cualquier cultura sin que ello suponga atentar contra la legítima pluralidad cultural que es consecuencia de la libertad del hombre? (cf. ibídem 103).

2. Crítica al relativismo cultural axiológico

Pensamos que sí es posible sostener puntos de referencia universalmente válidos, pero por razones distintas a las que sostiene García Amilburu en las páginas que estamos citando. Según esta autora es posible sostener dichos puntos de referencia universalmente válidos apelando a una noción de natu-

ISSN: 1698-7799

raleza humana que se entienda en sentido teleológico. Lo natural para la autora es lo que «brota desde sí mismo en armonía con el propio modo de ser. Lo natural es en consecuencia bueno y conveniente porque se orienta a la consecución de la propia plenitud». Según esto «pueden considerarse buenas las manifestaciones culturales que estén en armonía con el desarrollo adecuado de la naturaleza humana, las que facilitan alcanzar la perfección que le es propia; y son en cambio malas aquellas que impidan o entorpezcan su consecución» (ibídem).

Esta argumentación en contra del relativismo cultural axiológico adolece de algunas dificultades graves. La autora no explica en qué consiste la plenitud humana, ni cómo se determina. ¿Qué significa, pues, «la plenitud que le es propia»? ¿La que es *exclusiva* del hombre o la que le es *característica*? ¿Se refiere la autora a la racionalidad, a la sensibilidad, a los sentimientos o a una combinación de todos estos elementos? Sobre estos importantes asuntos la autora no dice nada. Se nos va a permitir que expongamos brevemente y critiquemos la postura expresada por Aristóteles en un famoso pasaje de su *Ética a Nicómaco (EN)* I, 7 (cf. *Ética a Eudemo* [*EE*] II, 1) porque nos parece ser la misma expresada por la autora o estar en los fundamentos de lo que ella quiere proponer, si no nos confundimos demasiado. No se debe olvidar que la naturaleza entendida como principio de operaciones, punto de partida de la autora, fue magistralmente descrita por el Estagirita en *Física* II, 1. Nos parece, pues, que la postura de la autora refleja las ideas expresadas por Aristóteles en el citado pasaje de su *Ética*. Para que la crítica sea más eficaz convendrá revisar a fondo la fuente misma.

En los párrafos anteriores al texto de la *Ética a Nicómaco* que hemos citado, Aristóteles establece que la felicidad ha de ser una *actividad*. A continuación intenta delimitar la naturaleza de semejante actividad. Para ello razona, en síntesis, del modo siguiente:

> Para todas las cosas que poseen una función ésa es su bien; el hombre posee una función (el uso excelente de la razón), luego para el hombre su función es su bien.

La *premisa mayor* está justificada mediante inducción. Todos los oficios desempeñados por los hombres tienen una función o cometido específico. También tienen una función específica todos los instrumentos, órganos y miembros corporales (cf. *EE* II, 1, 1219a 1-5). Un *buen* artesano, instrumento u órgano es aquel que desempeña *bien* su cometido. Y es tanto *mejor* cuanto *mejor* lo realiza.

La *premisa menor* es introducida como consecuencia de las observaciones anteriores: el hombre también ha de tener una función propia, algo así como

ISSN: 1698-7799

un «oficio de hombre». ¿Cómo puede ser que todo tenga una función y el hombre carezca de ella?

La *conclusión* del argumento se desprende sin dificultad. Si calificamos de «bueno» al artesano o al órgano que cumplen adecuadamente con su función específica, también calificaremos de «bueno» al hombre (o a la acción, como dice María García Amilburu) que cumpla con su función propia de modo conveniente.

Aristóteles emprende a reglón seguido la tarea de determinar cuál es la función específica del hombre en cuanto tal. El bien del hombre consistirá en cultivar de manera excelente aquello que le caracteriza, pues en eso consiste la función propia de los casos examinados anteriormente. Una comparación con el resto de los vivientes le hace pensar que lo específico del hombre es cultivar la vida racional, sea en el modo de la reflexión teórica o en el de la moderación de acciones y pasiones mediante la razón práctica.

La conclusión del argumento parece ir en contra del intuicionismo que defiendo y que explicaré un poco más adelante. (a) No es preciso apelar a la intuición para conocer qué bienes debería cultivar el hombre. (b) Además, la manera en que se alcanza dicha conclusión socava una tesis subsidiaria del intuicionismo: para encontrar el bien del hombre no necesitamos ninguna argumentación específicamente moral, ya que basta con determinar, por comparación, qué es lo específico del hombre frente a los demás seres. Esta estrategia cuenta con la ventaja de aplicar criterios objetivos: no parece difícil ponerse de acuerdo en qué hace al hombre diferente del resto de los seres.

(c) Otra consecuencia de lo expuesto más arriba podría arruinar definitivamente la tesis intuicionista que defendemos. Hemos señalado la racionalidad como característica distintiva del hombre. Podemos precisar las condiciones que deberían concurrir para poder hablar de un «buen» hombre: sería aquel que cumpliera su cometido racional de manera sobresaliente. Como es posible fijar en qué condiciones un hombre usa de manera excelente su razón, la indefinibilidad del bien (consecuencia de ser intuido) queda definitivamente descartada.

Sin embargo, la interpretación expuesta de *EN* I, 7 adolece de ciertas deficiencias y de algunos desenfoques que, resueltos, hablan a favor del intuicionismo al suprimir las tres dificultades señaladas. Proponemos a continuación una interpretación diferente del conjunto del texto que discutimos y que mostrarán qué defendemos nosotros al declararnos «intuicionistas» al tiempo que respresentará una alternativa crítica a la propuesta de solución del relativismo ético de la profesora Amilburu.

Respecto de la primera premisa diremos que las inducciones empleadas por Aristóteles no bastan para fundar la doctrina según la cual la *función* es la

ISSN: 1698-7799

característica de un ente que constituye su bien específico. Ciertamente *para el hombre*, un *buen* caballo (de tiro) es aquel que tiene fuerza y resistencia. Pero tal vez el caballo pudiera tener una idea más exacta de lo que significa realizarse como caballo. Si se responde que los caballos sólo están para el servicio del hombre, entonces la crítica de la segunda premisa se facilita enormemente, pues podría ser que el bien de los oficios, utensilios y animales sea realizar de modo excelente el cometido que el hombre les asigna. Aristóteles insiste en que habiendo algunas actividades propias del carpintero y del zapatero, también debe existir una actividad propia del hombre[2]. Pero no vemos la necesidad de esa conclusión. El carpintero, el zapatero y el caballo *son buenos* en la medida en que «sirven para». No parece que el hombre en cuanto tal tenga que «servir para».

Aclaremos este análisis estudiando el contexto del argumento. Los ejemplos y el lenguaje aristotélico apuntan a que dicho contexto es el de la comprensión teleológica de la naturaleza (como parece ser el supuesto de la autora). Todos los seres naturales tienden a un fin que es llegar a ser un ejemplar perfecto de su especie, es decir realizar plenamente su forma específica[3]. De ahí que la forma en acto sea fin. Explicamos los procesos naturales aduciendo los fines a que tienden, o sea, las formas en plenitud hacia las que caminan dichos procesos. La semilla echa raíces, absorbe agua, crece... *porque* así llegará a ser una planta en plenitud. En el caso del hombre, además de alcanzar su plenitud biológica como todos los demás animales, realizarse completamente como hombre le exige desarrollar la racionalidad que su forma contiene.

---

2. Que el hombre deba desarrollar lo que le caracteriza es un criterio problemático. No es exclusivo del hombre el poseer razón. Ser capaz de contemplar es algo que comparte con los dioses. En cambio, la razón práctica es exclusiva del hombre. En rigor, pues, lo que el hombre debería desarrollar, caso de ser válido el argumento que analizamos, serían las virtudes éticas (incluida la prudencia, en la medida en que lo es), no las dianoéticas. En este caso la función propia del dios aristotélico es la contemplación, solución coherente con lo dicho en otros textos aristotélicos.

3. MacIntyre [1966] 69 considera el argumento válido únicamente si se mira desde la concepción aristotélica de un universo que aspira a parecerse lo más posible al Motor Inmóvil. Los seres vivos aspiran a participar de la eternidad generando seres semejantes a sí mismos: individualmente no son eternos, pero la especie puede serlo (cf. *De an*. II, 4, 415a 26). Además, cada ser aspira a participar en la vida del Motor Inmóvil actualizando sus potencialidades, especialmente las más elevadas y el hombre no es una excepción. Pero ya que la razón lo distingue y puede ser usada conscientemente, el hombre debe desarrollar al máximo sus capacidades racionales. Sin duda este argumento supone, para ser válido, una premisa mayor ética: el hombre debe desarrollar lo que le es propio. Ni siquiera desde esta perspectiva el argumento es plenamente convincente. Podría entenderse como un intento sofisticado de derivar un «debe» de un «es».

ISSN: 1698-7799

Las limitaciones explicativas de este modelo teleológico se hacen manifiestas cuando queremos alcanzar una comprensión definitiva de los seres naturales. Podríamos entender que el árbol busque agua porque es buena para su desarrollo como árbol. Pero ¿por qué es bueno que haya árboles? «La pregunta es aún más acuciante en el caso del hombre. Aceptemos que también a él le está prescrito por naturaleza un *telos*, una forma de plenitud. ¿Por qué ha de sentirse el hombre vinculado por tal prescripción? ¿Por qué no habría de desentenderse del logro de su entelequia? Y no se conteste que el hombre ha de perseguir su plenitud porque es bueno para él, pues la cuestión es por qué es bueno que haya hombres» (Rodríguez Duplá [1998] 329). Acabamos de tocar fondo. Es evidente que una vez determinado el fin de algo, será fácil saber qué ejemplares lo alcanzan o qué acciones lo realizan. A esos ejemplares los llamamos «buenos». El término tiene aquí un sentido atributivo: significa «bueno en su especie» o «bueno para». Pero la cuestión decisiva es la primera: indicar el *fin bueno*. El sentido atributivo de «bueno» remite inexcusablemente al uso absoluto de ese término: lo que es *intrínsecamente bueno* (sentido predicativo). No disponemos de un criterio para saber qué es intrínsecamente bueno. Lo que buscamos es precisamente ese criterio. Lo intrínsecamente bueno es indefinible, según parece. No puede ser deducido, pues es principio y no conclusión. Por eso decimos que es conocido intuitivamente. Por «intuición» entendemos un conocimiento inmediato que se sabe verdadero y que no encuentra su fundamento en otro u otros conocimientos, sino en sí mismo. Aplicando esta noción a la ética, objeto de intuición sería el bien en sentido predicativo.

La pregunta que se hacía nuestra autora de si «es posible sostener que hay puntos de referencia válidos para cualquier cultura sin que ello suponga atentar contra la legítima pluralidad cultural», respondemos que sí, pero justificando nuestra respuesta de modo diferente a María García Amilburu.

La finalidad y las dimensiones que nos hemos propuesto para este artículo no nos permiten detallar más las tesis que sobre estos asuntos defendemos[4]. Nos contentamos con ofrecer un «experimento mental» que muestra de una manera «intuitiva» que estos principios éticos universales existen y que es posible conocerlos.

El enunciado del experimento es sencillo: Un miembro de la Resistencia francesa (precisamente tú) es detenido por la Gestapo y se presentan ante ti únicamente dos salidas. Puedes delatar a tus amigos, y entonces quedas libre, y además nadie jamás descubrirá tu traición; o bien puedes guardar silencio

4. Se puede consultar nuestra obra CONDERANA [2002], especialmente en las páginas 22. 182-187. 309-312.

ISSN: 1698-7799

(en tu cultura no delatar es la acción justa). En ese caso sólo te esperan grandes sufrimientos y, al final, la muerte[5].

Todo «experimento» se realiza bajo ciertas condiciones. En este «experimento mental» también existen. La primera y fundamental consiste en entender que la pregunta que se hace está dirigida a ti en primera persona: «¿qué deberías hacer en este caso?». En segundo lugar, no entramos en el debate de si la Resistencia o la Gestapo eran organizaciones justas o no. Para el objetivo del experimento esto no es relevante, como tampoco lo es qué es lo que la mayoría haría en este caso. Debe entenderse también, en tercer lugar, que no se pregunta si eres o no valiente. Es claro que podrías ceder a las torturas y por cobardía delatar a los amigos. Pero considerarnos cobardes es haber contestado ya al asunto principal que se nos pregunta: la cobardía solo existe si hay un principio moral que nos insta a ser fiel a los amigos. Quien no es capaz de enfrentar peligros y dolores por alcanzar un *verdadero* bien, ése es precisamente el cobarde.

Teniendo en cuenta estas acotaciones, ¿tiene ya el lector su respuesta preparada?

Pues bien, es evidente que en esta situación alguien que sostenga el relativismo cultural axiológico no tendrá ninguna razón para guardar silencio. No podrá aducir que quizá prefiera afrontar la muerte antes de verse marginado por sus amigos a causa de su delación, puesto que, por hipótesis, hemos supuesto que jamás se descubrirá la traición.

Tampoco en ese caso el relativista puede argumentar que guardaría silencio porque ha interiorizado la norma de ser leal, norma que desde pequeño le han inculcado y que, por este motivo, no querría vivir luego con ese peso en la conciencia. En efecto, esto es lo que un relativista diría de los no relativistas, que todavía no han descubierto la convencionalidad de las normas. Pero quien sostiene el relativismo cultural axiológico se encuentra por encima de eso. Es como el adulto que descubre que su miedo a la oscuridad se debe a que de pequeño lo encerraban en un cuarto oscuro como castigo o que ya sabe que no existe «el hombre del saco». Una vez descubierto el origen de sus miedos,

5. Cf. García-García [1990] 221-222. En varias secuencias de películas se plantea un dilema moral semejante. Por ejemplo en una de las secuencias finales de «Perros de paja» de Sam Peckinpah y en una muy reciente: «La vida de los otros» de Florian Henckel-Donnersmarck. En determinado momento, el Capitán de la Stasi Hauptmann Gerd Wiesler propone a la mediocre actriz Christa-Maria Sieland delatar a su prometido, el dramaturgo Georg Dreyman, a cambio de libertad y con la condición de que él nunca se enterará de lo sucedido, pues la delación y el apresamiento se orquestarán de modo que nunca pueda sospechar que ella le delató.

ISSN: 1698-7799

puede vencer el temor a la oscuridad o al hombre del saco. De igual forma, el relativista, una vez descubierta la relatividad axiológica de las normas morales, puede superar la coerción que ejercen sobre él y el remordimiento que le produce no cumplirlas.

Por consiguiente, si en la situación descrita consideras que, de ser tú el prisionero, harías mejor en no confesar (otra cosa es que tuvieras valor para ello) no puedes ser relativista, entre otros motivos, porque acabas de descubrir un principio moral: «se debe ser fiel a los amigos». Y si hemos descubierto uno, posiblemente podremos encontrar más con un procedimiento semejante. A este tipo de argumentación que nos pone delante de principios éticos hemos dado en llamarla «argumentación práctica» y consiste fundamentalmente en un recurso dialéctico por el que se pone al interlocutor delante de sus propias convicciones morales en el entendido de que un uso sensato de la razón práctica supone dichos principios. Es una argumentación típicamente ética.

Con lo dicho creemos haber cumplido el objetivo que nos proponíamos en esta investigación. Por supuesto que no quedan contestadas todas las cuestiones. Nos permitimos señalar alguna de ellas, cuyo esclarecimiento dejamos para una ulterior investigación. ¿Es consciente el lector de que el conocimiento moral al que estamos apelando tiene condiciones morales? Dicho en palabras llanas: solo al bueno le es dado el bien como tal. Como decía Santo Tomás siguiendo a Aristóteles: «tal y como uno es, así le parece el fin que ha de perseguir». Y, además, para complicar un poco más el asunto, no es fácil responder a la pregunta de en qué medida el bueno sabe que lo es, pues no es objetivo de las acciones hacerse bueno moralmente hablando. En eso consiste precisamente la hipocresía.

Bibliografía

CONDERANA [2002] = CONDERANA CERRILLO, Jesús Manuel: *El conocimiento de los principios prácticos en Aristóteles*, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 2002.

De an. = ARISTÓTELES: *Acerca del alma* (introducción traducción y notas de Tomás Calvo Martínez sobre texto establecido por A. Jannone. Las variaciones respecto del texto de Jannone se encuentran en la página 128), Madrid 1988.

EE = ARISTOTELIS: *Eudemi Rhodii Ethica* (Franz Susemihl, ed.), Leipzig 1868 (reimpreso en Amsterdam 1967). Hemos empleado la traducción de Pallí: *Ética nicomáquea. Ética Eudemia* (introducción por Emilio Lledó Íñigo, traducción y notas por Julio Pallí Bonet), Madrid 1985.

EN = ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, edición bilingüe y traducción de M. Araujo y J. Marías. Introducción y notas de J. Marías, Madrid 1989.

ISSN: 1698-7799

GARCÍA-GARCÍA [1990] = GARCÍA BARÓ, Miguel – GARCÍA NORRO, Juan José. *Filosofía*, Madrid 1990.

MACINTYRE [1966] = MACINTYRE, Alasdair: *A short History of Ethics*, New York 1966 (*Historia de la ética,* traducción de Roberto Juan Walton, Buenos Aires 1970).

RODRÍGUEZ DUPLÁ [1998] = Rodríguez Duplá [1998a] = RODRÍGUEZ DUPLÁ, Leonardo: «Sobre los sentidos de «bueno» y su relevancia para la ética» en *Cuadernos salmantinos de filosofía* XXV (1998) 319-330.

ISSN: 1698-7799

PRINCIPALES MODELOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Main models about familiar socialization

Dr. Antonio Rodríguez Pérez[1]

Resumen: Los agentes de socialización son los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento y, dentro de ellos, la familia es el más importante, no sólo porque es el primero en actuar, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad.

Toda familia socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece. Se han delineado tres estilos de interacción entre padres e hijos que pueden estar relacionados con el desarrollo de la conducta prosocial: dictadores, autoritarios y permisivos.

Palabras clave: Cultura, Socialización, Conducta prosocial, Socialización familiar.

Abstract: Socialization agents are those responsible for transmitting norms, values and behaviour models, and among them, the family is the most important, not only because it is the first to act, but also because it is the link between the individual and society. It is the family which socializes the child by allowing him/her to internalize the basic elements of culture and to develop the bases for his/her personality.

---

1. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: rope@usal.es.

ISSN: 1698-7799

Every family socializes the child according to its particular way of life, which is influenced by the social, economic and historical situation of the society it belongs to. Three styles of interaction between parents and cildren have been delineated that may be related to the development of pro-social behaviour: dictator-like, authoritarian and permissive.

Key words: Culture, Socialization, Pro-social behaviour, Family socialization.

Fecha de recepción: 6-VI-2006
Fecha de aceptación: 1-I-2007

Los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento son los llamados agentes de socialización, que son muchos y pueden actuar de acuerdo, por lo menos en una serie de normas y de conductas en torno a las cuales se da un consenso de toda la sociedad, pero que también pueden competir entre sí transmitiendo diferentes contenidos que reflejan la pluralidad de los valores y opiniones existentes en la sociedad ya que es difícil imaginar la socialización como un proceso unitario e indiferenciado.

La familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad y la confirmación de las expectativas de los padres puede adoptar dos formas (MILLER, P.A. y otros, 1995): la primera forma de conformidad se etiqueta como obediencia y se refiere a situaciones en las que un niño se ajusta a las peticiones o presiones de los padres simplemente para obtener recompensas o evitar castigos. Es probable que el niño que se limita a obedecer vuelva a su comportamiento original (o a la falta del mismo) cuando cesen de darse recompensas o castigos. La segunda forma de conformidad se denomina interiorización e implica un cambio que es más duradero e independiente del valor instrumental inmediato de la actitud o la conducta personal en cuestión.

Por tanto, los niños pueden ajustarse prosocialmente al menos por dos razones: por el valor pragmático de la conducta (obediencia) o en base a la interiorización de los valores prosociales que guían el comportamiento en ausencia de presiones externas destacadas (recompensas o castigos). Dicho en otras palabras: en la obediencia se da fundamentalmente una motivación extrínseca, mientras que en la interiorización la motivación es intrínseca. Ni que decir tiene que el último tipo de conformidad es el objetivo a largo plazo de la mayoría de las agencias de socialización y fundamentalmente de la familia.

ISSN: 1698-7799

Toda familia socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece. A este respecto, Diana Baumrind (en MILLER, P.A. y otros, 1995), ha delineado tres estilos de interacción entre padres e hijos que pueden estar relacionados con el desarrollo de la conducta prosocial: la primera pauta es la de los padres dictadores, que son muy estrictos y establecen límites estrictos en la expresión presumible de las necesidades del niño. Los padres dictadores esperan una obediencia estricta y casi nunca o nunca explican sus acciones; en cambio suelen recurrir mucho a tácticas afirmadoras de su poder (castigos, amenazas, privación de privilegios) para obtener obediencia. La segunda pauta es la de los padres autoritarios. Estos esperan una conducta madura y establecen unas normas claras para estas conductas. También imponen firmemente normas y reglas utilizando órdenes y sanciones cuando lo creen necesario. Sin embargo estimulan la independencia y la individualidad del niño y valoran la comunicación abierta entre padres e hijos, reconociendo los derechos de unos y otros. El tercer estilo es el de los padres permisivos. Estos se caracterizan, según Baumrind, por plantear relativamente pocas exigencias a sus hijos y por ejercer raramente un control firme sobre ellos. Estos padres también son relativamente cálidos y estimulan a sus hijos a expresar sus sentimientos e impulsos.

En esta misma línea y haciendo referencia a la clase social, G. VILLARROEL (1990), siguiendo a Broom y Selznick, expone dos tipos de patrones de socialización familiar: uno orientado a la obediencia (socialización represiva) y otro a la participación (socialización participatoria).

La socialización represiva se da generalmente en el estrato social bajo y se caracteriza por el énfasis que ponen los adultos sobre la obediencia del niño, el respeto a la autoridad y a los controles externos. Así, cuando el niño no cumple con las expectativas de los adultos, éstos emplean distintas formas de castigo que atentan tanto a la integridad física como a la integridad del YO. Por el contrario, cuando el niño responde a las expectativas adultas raramente es premiado puesto que, en este caso, está desempeñando el rol que le corresponde. Por lo tanto, este patrón de socialización represiva enfatiza el castigo a la conducta equivocada más que el premio a la conducta correcta. Cuando se llega a premiar la conducta adecuada, generalmente se usan premios materiales. La necesidad de que el niño obedezca las formas impuestas por los adultos origina un tipo de sistema de comunicación cerrado, en el que el adulto en lugar de dialogar con el niño ordena lo que éste debe o no debe hacer. Así, la comunicación es unilateral y más bien representa un monólogo en el que el emisor y el receptor es el adulto. Esta forma de comunicación se realiza a través de mensajes verbales y no verbales. Por lo que a los mensajes verbales se refiere y,

ISSN: 1698-7799

haciendo referencia a B. Bernstein, hemos de señalar que en este tipo de socialización represiva se utiliza el código lingüístico restringido.

La socialización represiva se asocia, además, con un tipo de organización familiar en la que los miembros consiguen su cohesión y unidad principalmente a través de la complementariedad de los roles tradicionales. El padre es el proveedor y la madre ama de casa. En estas familias la socialización consiste principalmente en la enseñanza de los roles y la transmisión de expectativas de conducta tradicionales. Los demás miembros de la familia se convierten en modelos para el niño quien se esforzará por imitarlos. Aquí, el niño se desenvuelve en un sistema de relaciones preestablecidas en el que los roles que corresponden a cada uno de los miembros de la familia han sido definidos y prácticamente resulta imposible cambiarlos. De existir alguna flexibilidad en términos de la posibilidad de toma de decisiones, éstas van a depender del tipo de actividad a realizar y de las diferencias de género de los niños.

La socialización participatoria se lleva a cabo generalmente por las familias de clase media y alta y se caracteriza por enfatizar los premios más que los castigos, se refuerza la conducta apropiada en vez de castigar la conducta incorrecta. Los premios, por su parte, son de tipo simbólico más que material. En caso de usar el castigo como una forma de modificación de conducta, éste también es de tipo simbólico. La socialización participatoria provee al niño con la libertad para probar cosas por sí mismo y explorara el mundo en sus propios términos. Las reglas sociales no son impuestas sino más bien construidas por el niño con la colaboración del adulto. La colaboración entre ambos asume la forma de diálogo y el código lingüístico utilizado es el código elaborado. Este tipo de socialización posibilita el desarrollo integral del niño, otorgándole la oportunidad de elegir, proporcionándole las condiciones para desarrollar su creatividad, explicándole las situaciones y ayudándole a comprenderlas. La socialización participatoria se asocia con una organización familiar en la que la cohesión se logra a través de las actividades conjuntas y el desarrollo de metas familiares comunes. Los roles tradicionales son modificados dependiendo de las habilidades e inclinaciones de sus miembros y las metas familiares son muy variadas.

Desde un punto de vista histórico, ya hace algunos años H. C. LINDGREN (1979) cita el importante trabajo de investigación llevado a cabo por Urie Bonfenbrenner durante veinticinco años, según el cual las madres de clase trabajadora y las de clase baja estaban de acuerdo en utilizar el castigo físico como medio para resolver problemas de orden disciplinario, mientras que las madres de clase media tendían más a las explicaciones, a llamar la atención sobre la culpa y otras técnicas que implicaban rehusar amor.

En términos de los efectos que los diferentes estilos de interacción entre padres e hijos tienen en el desarrollo de la conducta prosocial, hemos de des-

ISSN: 1698-7799

tacar con P. A. MILLER y Otros (1995) que la exigencia de los padres ha sido asociada a una mayor responsabilidad social en los niños varones, mientras que la sensibilidad de los padres ha sido asociada a una mayor responsabilidad social en niños y niñas por igual. Estos resultados sugieren que si los padres tienen un nivel elevado de exigencia pero bajo en sensibilidad, los niños, pero no las niñas, deberían mostrar un nivel de responsabilidad social relativamente elevado. Sin embargo –dicen– los niveles elevados de exigencia y de sensibilidad parecen estar asociados a niveles elevados de responsabilidad social tanto en niños como en niñas.

Estos mismos autores pasan revista a algunas de las técnicas específicas de crianza infantil que forman parte del control y el apoyo de los padres y, así destacan cuatro técnicas disciplinarias de los padres: inducciones, afirmación de poder, retirada de cariño y calidez y afecto de los padres. Resumimos brevemente en que consiste cada una de ellas:

> Las **inducciones**: se definen como el empleo del razonamiento en encuentros disciplinarios por parte de los socializadores. Por ejemplo, los padres pueden reaccionar ante conductas inaceptables de sus hijos indicando las consecuencias de las conductas de los niños para los demás, instando al niño a imaginar la perspectiva de la víctima o discutiendo aspectos de la situación que puedan haber influido en el comportamiento del niño o de los demás. Las inducciones parecen fomentar la conducta prosocial porque con frecuencia destacan las consecuencias que tiene el comportamiento del niño para los demás, potenciando así la adopción de perspectivas, la empatía y la simpatía.
>
> La **afirmación de poder**: se define como el empleo real o amenazado de fuerza, castigo o retirada de privilegios para inducir a la obediencia. Estas técnicas comportan una considerable presión externa en el niño para que se comporte de acuerdo con los deseos de sus padres. Se han encontrado asociaciones poco consistentes entre las técnicas de afirmación de poder y las conductas prosociales; sin embargo, un empleo moderado de técnicas de afirmación de poder en un contexto global de apoyo no parece tener efectos perjudiciales en el desarrollo prosocial de los niños, mientras que el empleo frecuente de una disciplina afirmadora de poder parece inhibir la interiorización de valores prosociales.
>
> La **retirada del cariño**: se expresa en interacciones disciplinarias donde los socializadores dan una expresión directa, aunque no física, de su enfado o desaprobación porque el niño se ha comportado de una manera no deseada (o no se ha comportado de manera deseada). Igual que la afirmación de poder, la retirada de cariño tiene una cualidad altamente punitiva; además, normalmente conlleva el mensaje implícito o explícito de que el cariño no se restablecerá hasta que el niño modifique su comportamiento. La retirada del cariño incluye conducta de los padres como ignorar o aislar al niño, además de indicaciones explícitas de rechazo y de decepción en respuesta a algo que el niño ha hecho.

ISSN: 1698-7799

La retirada del cariño puede motivar una conformidad inmediata con los deseos del socializador pero no parece ser eficaz para el fomento de unas normas de comportamiento autónomas e interiorizadas.

Calidez y afecto de los padres: un padre cálido y afectuoso es una persona profundamente comprometida con el bienestar del niño, que es sensible a sus necesidades y muestra entusiasmo cuando el niño lleva a cabo conductas deseadas. El afecto y apoyo de los padres está relacionado positivamente con la conducta prosocial del niño y la potencia, porque hace que el niño se oriente positivamente hacia los padres y fomenta la receptividad del niño a la influencia de éstos. Es probable que el afecto de los padres sea especialmente crítico cuando el niño se encuentra afligido. La manera en que un padre aborde la angustia de un niño puede tener consecuencias en la capacidad del niño para la empatía. Cuando los padres responden afectuosamente a los sentimientos del niño de desamparo y angustia, éste aprende a expresar su angustia sin avergonzarse y responde con simpatía a las angustias de los demás. Si los padres responden a la angustia de sus hijos con ira y desdén, el niño aprenderá a reprimir sus propios sentimientos y evitará abordar la angustia ajena.

Se ha encontrado que el ensayo a la práctica de la realización de conductas prosociales estimula tendencias prosociales. Los niños a los que se asigna la responsabilidad de enseñar conductas prosociales a otros niños muestran más conductas prosociales en otras situaciones. De manera similar, los niños a los que se asigna la realización de tareas domésticas, especialmente tareas que comparten responsabilidad hacia los demás, tienden a ser más prosociales que otros niños.

P. A. MILLER y Otros (1995) concluyen que, cuanto más empleo hacen los padres de la afirmación de poder, menos interiorizarán los niños normas duraderas relativas al comportamiento prosocial. Sin embargo, los efectos perjudiciales de la afirmación de poder surgen, principalmente, cuando se abusa de ella. Un grado menor de afirmación de poder forma parte de la mayoría de las técnicas disciplinarias de los padres y no parece tener un impacto negativo. En general, la calidez y el afecto de los padres están relacionados positivamente con el desarrollo de la conducta prosocial, aunque no de manera aislada de otras prácticas de los padres: los socializadores que combinan la calidez con otras prácticas de crianza infantil positivas como el empleo de inducciones aspiración de responsabilidades, etc., parecen específicamente eficaces para estimular el desarrollo prosocial. Por lo tanto, es importante considerar la influencia de constelaciones de prácticas de socialización en vez de una sola práctica.

ISSN: 1698-7799

Bibliografía

LINDGREN, H.C. (1979): *Introducción a la Psicología Social*. Trillas, México.

MILLER, P.A. y OTROS (1995): «El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial», en HINDE, R.A. y GROEBE, J.O.: *Cooperación y conducta social*. Ed. Visor. Madrid.

VILLARROEL, G. (1990): «Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño», en ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, Nº 16. Universidad Austral. Chile.

ISSN: 1698-7799

EL CINE COMO LABORATORIO EN EL AULA: UNA REVISIÓN SEMIÓTICA DE LA PELÍCULA *LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS*

The cinema as a laboratory in the classroom: a semiotic revew of the film La lengua de las mariposas *(The tongue of the butterflies)*

Otto Roberto Yela Fernández[1]

Resumen: El estudio aborda el cine como recurso para la reconstrucción de procesos históricos a partir de la hermenéutica audiovisual barthesiana, con la finalidad de ser utilizado en la educación universitaria de materias referentes al tema. Se ha querido delimitar de manera histórica y geográfica el área a trabajar, a una película, «La lengua de las mariposas» (España, 1999), en el contexto de la Guerra Civil Española, por tratarse del hecho histórico más importante del siglo XX para este país. Se hizo una investigación fílmica cualitativa con base en los postulados teórico-metodológicos propuestos por Roland Barthes, que tienen que ver con la subdivisión del filme a partir de unidades significantes soporte-morfema (SM), para luego establecer los recorridos de significación por medio de la agrupación de estas unidades en Lexias significantes. Luego se analizó el espacio fílmico a partir de los 5 códigos de significación barthesianos: Hermenéutico, proairético, sémico, simbólico y cultural o referencial.

Palabras clave: Cine, Guerra civil española, Semiótica, Educación, Motivación.

Abstract: The study approaches the cinema as a resource for the reconstruction of historical processes from the barthesian audio-visual hermeneutic, with the purpose of being used in the university education, in matters referring to the subject. It has been wanted to delimit of historical and geographic way the area to work, to a film, «La lengua de las mariposas» (The tongue of the butterflies) (Spain, 1999), in the context

1. Candidato a Doctor en Desarrollo Psicológico por la Universidad de Alcalá. Profesor-investigador de Escuela de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: ottoyela@hotmail.com

ISSN: 1698-7799

of the Spanish Civil War, for being the more important historical fact of century XX for this country. A qualitative filmic investigation based in the theoretical-methodological postulates proposed by Roland Barthes, about the subdivision of films from significant units support-morpheme (SM), soon to establish the routes of meaning by means of the grouping of these significant units in Lexias. Soon the filmic space from the 5 barthesian codes of meaning was analyzed: Hermeneutic, proairetic, semic, symbolic and cultural or referential.

Key words: Cinema, Spanish Civil War, Semiotic, Education, Motivation.

Fecha de recepción: 13-III-2007
Fecha de aceptación: 25-IV-2007

1. Escuela Vrs. iconosfera: la modificación de los procesos mentales

Debido al contacto diario con los lenguajes audiovisuales, el alumno ha aprendido nuevas destrezas y habilidades para adaptarse mejor a la <iconosfera> (cultura icónica) en que vive sumergido. En su libro *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Joan Ferrés y Prats discute los pros y contras de las producciones videográficas escolares comunes, comparándolas con las producciones mediáticas, y sobre todo con los spots publicitarios. Ferrés sostiene que «la cultura audiovisual o iconosfera genera un nuevo tipo de persona, modificada profundamente en cuanto a hábitos perceptivos, en cuanto a procesos mentales y en cuanto a gustos» (Ferrés, 1994, p. 8). Luego, el autor hace ver la siguiente paradoja: hace algún tiempo, cuando la cultura escrita era dominante, había un índice muy elevado de analfabetismo, mientras que ahora, que ese índice se ha reducido notablemente (en el caso de España), nos encontramos que la cultura hegemónica es la audiovisual, e igual que antaño, se enfrenta a ella una gran masa de analfabetos audiovisuales. Ferrés también señala el atraso en que se encuentra la escuela con respecto a esta cultura, y lo obsoletos que resultan sus métodos educativos tradicionales. Freinet asegura que la escuela es culpable de mantener una disociación abierta con el entorno mediático que envuelve al educando, y que de continuar empleando instrumentos y sistemas «válidos hace cincuenta años», subsistirán en la escuela los «brazos cruzados, las memorizaciones y los ejercicios muertos», mientras que afuera de ella, se presenta «la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine» (Ferrés, 1994, p. 8).

Ferrés expone que existen diferencias puntuales entre los lenguajes escolares y mediáticos, por ejemplo la expresión verbal, que mientras es cuasi hegemónica en la escuela, la comunicación en la sociedad es icónica o audiovisual. Mientras los estudiantes viven inmersos en un mundo habituado a la

<cultura mosaico>, tal como la define Abraham Moles, «caracterizada por la inmediatez, la no-linealidad, la ubicuidad, la dispersión y el caos aleatorio, la seducción, la fascinación sin reflexión crítica», la escuela se empeña en seguir insistiendo en «el análisis, la estructura, el rigor y la sistematización, el verbalismo y la lógica, pero con distanciamiento y sin capacidad de seducción» (Ferrés, 1994, p. 9). A partir de estas divergencias, el autor define los siguientes rasgos:

ESCUELA	MEDIOS DE MASAS
Cultura humanística	Cultura mosaico
Hegemonía verbal	Hegemonía audiovisual
Abstracción	Concreción
Análisis	Inmediatez
Lógica	Sensaciones
Sistematización, estructura	Dispersión, caos aleatorio
Linealidad	Ubicuidad
Incapacidad de seducción	Capacidad de fascinación
Voluntad personalizadora	Riesgo despersonalizador

Fuente: Ferrés, Joan. 1994, p. 9.

Para ilustrar la manera en que la civilización audiovisual, o iconosfera ha ido transformando al alumno que hoy nos encontramos en las aulas, Ferrés echa mano de los estudios en torno a la especialización de los hemisferios cerebrales, y cómo éstos responden a los diferentes estímulos y se van adaptando al entorno en el que es necesario dar respuestas coherentes a la supervivencia. Actividades como la lectura y la escritura son controladas fundamentalmente por el hemisferio izquierdo, porque son prioritariamente de carácter analítico, lógico y abstracto. En cambio, actividades como el reconocimiento de una imagen icónica son controladas sobre todo por el hemisferio derecho, porque son prioritariamente operaciones globalizadoras, fuertemente conectadas con la intuición, la sensibilidad y la emotividad (Ferrés, 1994, p. 17). Bajo estos parámetros, e intentando no caer en el reduccionismo, este autor hace una constatación del desarrollo diferenciado del cerebro humano y por tanto de capacidades mentales, en función de los medios que convierte en hegemónicos una cultura.

2. Modificación de los hábitos perceptivos y de los gustos

La queja generalizada entre los profesores, de que el estudiante es renuente a adoptar el rigor del razonamiento lógico y verbal, regularmente se

ISSN: 1698-7799

detiene en la «falta de voluntad» o incapacidad para el esfuerzo que presentan los jóvenes. Pero podría más bien tratarse de una incapacidad mental provocada por el medio, tal y como lo afirma Ferrés: «Hoy el alumno es más capaz de comprender sintiendo o intuyendo que de comprender razonando o analizando», para luego asegurar que: «es lógico que una persona que ha sido modificada en sus hábitos perceptivos y en sus procesos mentales sea también una persona modificada en sus gustos» (Ferrés, 1994, p. 20).

INCAPACIDAD Y RECHAZO DE:	CAPACIDAD Y NECESIDAD DE:
Abstracción	Concreción
Estatismo	Dinamismo
Silencio	Estimulación sonora
Lógica	Intuición
Análisis	Sensación

Fuente: Ferrés, Joan. 1994, p. 20.

Con lo dicho anteriormente, nos encontramos no solamente con una revolución tecnológica, sino también cultural y social. Si tomamos en cuenta la «comprensión de los medios como extensiones del hombre», tal como lo afirma McLuhan, los consideraremos como prolongaciones de nuestros sentidos a partir de las cuales entramos en contacto con el mundo. Siendo que, así como la pala es extensión para la mano, y la rueda del pie, la televisión es la prolongación de la vista y el oído. Debido a las implicaciones físicas y psíquicas que estos cambios implican, a nivel individual y grupal, podemos decir que nos encontramos ante una revolución no solamente tecnológica, sino que también cultural y social. Para McLuhan, lo que tiene más influencia en la historia de la civilización humana, no han sido las ideas, o las ideologías, sino las invenciones técnicas y los descubrimientos, sobre todo los aplicados a la comunicación. Según esto, «provoca más cambios el hecho de tener televisión que los contenidos que pueda vehicular una cadena de televisión determinada» (Ferrés, 1992, p. 21). Dependiendo de las características del medio, se privilegian ciertos contenidos sobre otros, por ejemplo la televisión y el cine privilegian el mensaje icónico e inmediato; mientras que los medios impresos privilegian el verbal o argumentativo. De ahí que las tecnologías condicionen los contenidos, privilegiando unos y excluyendo otros. Debido a ello, los cambios tecnológicos transforman personas y con ellas su cultura y sus relaciones sociales.

ISSN: 1698-7799

3. El aporte que ofrecen los medios especializados a la escuela

El cine y la televisión, junto con los demás medios de comunicación, se han especializado en la búsqueda de recursos audiovisuales cada vez más atractivos y potentes, debido a que a diario se enfrentan con la exigencia de captar la atención del público. Sin embargo, estos recursos muchas veces son desconocidos o incomprendidos por los profesionales de la educación, quienes suelen acomodar los contenidos de los programas educativos a los discursos lineales y discursivos que repiten en el aula de clase. Por ejemplo, se debe tomar en cuenta que el medio condiciona los mensajes: las revistas y el periódico, como medios de expresión verbal que son, privilegian el proceso de la información de manera lineal o secuencial, con una lógica deductiva. En cambio el cine y la televisión tienden a procesar la información de manera global o en paralelo, su lógica es experiencial (Ferrés, 1992, p. 28). Por otra parte, el éxito comunicativo de los medios, es que no organizan los mensajes en función de los contenidos que promocionan, sino en función de aquellos símbolos capaces de conectar los deseos profundos del público, asignando así un valor semántico a los objetos. Péninou dice que la identificación e implicación del espectador con los personajes de la película funciona a partir de la «elección misma de los personajes, en cuanto representativos de un determinado mundo social, de un cierto tipo de ser o de una cierta ejemplaridad de conducta» (Ferrés, 1992, p. 32).

Tomaremos a manera de ejemplo paradigmático, el anuncio de Colgate que halló Ferrés en su investigación, en el cual la cantidad de información superaba a aquellos spots considerados sugerentes e incluso a los discursivos; sin embargo el tratamiento diegético (narrativo) conseguía la adecuada integración de imágenes, música y texto verbal, con lo cual lograba el objetivo deseado: una experiencia unificada entre el carácter épico de la lucha de personajes de ficción destinados a lograr el impacto, con la efectiva comunicación del contenido, pese a su elevada densidad de ítems informativos. Por el contrario, el autor constató el fracaso de los mensajes que presentaban un discurso verbal distinto a las imágenes (Ferrés, 1992, p. 68).

Marshall McLuhan expone en su libro *El aula sin muros* las características de los medios de comunicación masiva como canal educativo. En lo que respecta al séptimo arte, el experto opina que:

> «La película es a la representación teatral lo que el libro fue al manuscrito. Pone a disposición de muchos en muchos momentos y lugares lo que de otro modo quedaría restringido a unos pocos, (…) la película al igual que el libro es un mecanismo de duplicación» (McLuhan y otros, 1974 p. 236).

ISSN: 1698-7799

Observamos, a partir de lo anterior, la esperanza que deposita el experto en las posibilidades expansivas inherentes a los medios, siendo que no son la causa, sino el canal. Esto lo ejemplifica indicando que «el idioma inglés o el español constituyen igualmente un medio de comunicación masiva», y no por eso alguien siquiera se atreve a señalarlos de perjudiciales. Antes bien, son los usuarios de los medios quienes disponen de ellos para mal o para bien, sean estos usuarios emisores o receptores.

McLuhan expone también su punto de vista en lo que respecta a los mass media y sus contenidos, y recomienda que lejos de satanizarlos, es nuestra tarea emprender, a partir de la búsqueda y configuración de nuevos lenguajes, la lucha por llegar a alcanzar el dominio y la explotación de sus posibilidades de socialización a gran escala de la cultura y del conocimiento. Metafóricamente, los medios son como criaturas salvajes difíciles de someter, pero que, una vez mansas y colaboradoras, podrían ayudar al progreso como una vez lo hizo la bestia de carga, la máquina o la computadora; esto, de ninguna manera coartando sus potencialidades, sino educándolas y orientándolas hacia objetivos didácticos:

> «Si los medios de comunicación masiva nos sirvieran sólo para debilitar o corromper niveles anteriormente alcanzados por la cultura verbal y de la imagen, no sería por que haya en ellos nada inherentemente malo, sería porque no hemos podido dominarlos con nuevos lenguajes para integrarlos en la herencia cultural global» (McLuhan y otros, 1974 p. 236).

Para McLuhan, el cine, junto a los demás medios, no sólo es capaz de la reconstrucción del conocimiento, sino también de su sometimiento al contraste con la cotidianedad de la realidad social del educando, a manera de laboratorio virtual de «razonamiento» y «discriminación»:

> «La tarea educativa no es exclusivamente propiedad instrumental básica de la percepción, sino también desarrolla el razonamiento y la facultad de discriminación con la experiencia social normal. Nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo» (McLuhan y otros, 1974 p. 237).

Tal y como lo enuncia Blanco: «Se trata sobre todo de crear un joven telespectador activo, que pueda reaccionar dialécticamente frente a la comunicación, a menudo interesada y no inocente que se le ofrece, para que sea capaz de gozar mejor de esa comunicación mediante el conocimiento de las nociones básicas sobre su realización» (Blanco, 1998, p. 300).

ISSN: 1698-7799

4. El cine formativo como estrategia del Aprendizaje Integrado (AI)

Para de la Torre, el cine es una analogía del conocimiento integrado, por la fusión de códigos y lenguajes, y de elementos imbricados en una historia cuasi experiencial:

> «El relato fílmico tiene un efecto de desarrollo cerebral, cognitivo-emotivo, superior a otros sistemas de información si lo utilizamos como estrategia didáctica interactiva. El cine estimula todo el cerebro (ambos hemisferios) y una buena película que hace pensar, comporta valores y crea dilemas, tiene un potencial formativo superior a cualquier sistema tradicional, por lo que trasmite, por lo que sugiere y por lo que hace pensar y sentir» (de la Torre, 2005, p. 32).

El autor acuña el término «sentipensar», base de lo que la visión del aprendizaje que él denomina «Integrado», para referirse a la doble reacción que el educando puede llegar a tener con una buena orientación por parte del docente, a través de la experiencia fílmica. Según él, los cambios posibles van más allá del aprendizaje de conocimientos, pues implican actitudes, creencias y valores. Esto se da como consecuencia de la imbricación entre lo emocional y lo simbólico como requisitos previos del proceso de la construcción del conocimiento. De la Torre justifica el uso del cine como herramienta para lograr el Aprendizaje Integrado, de la siguiente forma:

> «El cine posee un componente motivador tan importante como los entornos virtuales e informáticos, facilitando con ello los procesos de construcción sociocognitiva de los aprendizajes. Su estimulación multisensorial, la fuerza del relato, la magia de la imagen y la música, la identificación con alguno de los personajes proporciona ideas y sensaciones que facilitan un rico intercambio de pareceres. Una vez creado el ambiente, los asistentes participan con sus puntos de vista e interpretaciones, llegando a niveles más sólidos y transferentes de aprendizaje» (de la Torre, 2005, p. 36).

Este autor hace énfasis en la importancia de la elección de películas formativas como parte de la estrategia didáctica, por lo que, antes de especificar las etapas de su método de análisis fílmico, se presenta el concepto del cine formativo, y las características de las películas formativas. Dado que, cualquier medio de comunicación es susceptible de ser utilizado como recurso educativo (aunque ninguno fue creado para tal fin, su naturaleza de <medio> lo permite), el cine no es la excepción, sin embargo, de la Torre hace ver que, si nuestra intención es la educativa, se elegirán aquellas películas que, más que informativas sean formativas. La película no necesariamente debe incluir un

ISSN: 1698-7799

mensaje (escolar, ni mucho menos), pero sí se puede lograr que exista alguno por medio de la técnica de observación y aproximación que se haga a la misma. Por eso el profesor es el principal «transformador de las escenas o del relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo; ayudando a descodificar, desde planteamientos pedagógicos, las acciones, situaciones, personajes, etc.» (de la Torre, 1996, p. 18). Para el éxito de la técnica, ciertamente es necesaria la capacitación del docente en el dominio del código cinematográfico, ya que eso facilita el mayor aprovechamiento de la información fílmica, así como el dominio del lenguaje permite la comprensión de lo que se escucha, o se habla, «esta es la magia, el poder oculto del profesorado», dice de la Torre de la facultad del facilitador para convertir «el medio en entorno constructivo, el cine en recurso formativo» (de la Torre, 1996, p. 25).

Visto lo anterior, podemos ver que muchas de las películas que se encuentran en la oferta normal televisiva o de salas de proyección, son útiles para el aprendizaje, puesto que «El carácter formativo de una película está más en el espectador que en el director (…) en la reflexión para descifrar sus significados y mensajes que en el argumento» (de la Torre, 1996, p. 18). Una buena película, tal y como una buena obra de arte, constituye una parte del bagaje cultural, «sencillamente porque son portadoras de valores compartidos por la sociedad, al margen de su origen, evolución y consolidación» (de la Torre, 1996, p. 23).

5. Propuestas de análisis del cine en el ámbito pedagógico español

Luego de la exposición de los postulados sobre los que descansa la propuesta de análisis del cine educativo del grupo GIAD, revisaremos a continuación las propuestas analíticas de Pérez (1991), Flores (1982), Valero (2005) y Ripol (2005), que, junto a la de de la Torre (1996), y Monterde (1986), serán nuestros referentes metodológicos en cuanto a las estrategias didácticas que están siendo utilizadas en el ámbito educativo español, esto con el fin dar un marco de referencia del estado actual del campo de la educación que está trabajando con los materiales audiovisuales para dar curso a los objetivos de las distintas etapas escolares, desde las primarias básicas, secundarias y universitarias.

Revisadas las mencionadas propuestas de análisis didácticos de filmes (las cuales se eligieron para tal fin por haberse encontrado como las más completas), se constata que la mayoría acude a varios momentos procedimentales comunes:

1. Síntesis argumental: explicación de los contenidos de la película. En la utilización de este resumen coinciden todos los autores.

ISSN: 1698-7799

2. Análisis fílmico (aspectos meramente cinematográficos, como los relacionados con los autores del film, la ficha técnica, ambientaciones, planos, angulaciones de cámara, efectos especiales, etc.). En esta parte coinciden todos: de la Torre, Pérez, Flores, Valero y Ripol.

3. Sobre los autores del film: director y productor, biofilmografía y obras realizadas. Esto lo manejan de la Torre, Valero, Monterde y Ripol.

4. Destacado (división) de las secuencias más significativas del film, para su análisis pormenorizado desde el punto de vista histórico. En este punto coinciden Pérez, Flores y Ripol.

5. Énfasis en la actuación de los personajes, o de los roles que éstos manejan en la película, valores que sustentan y características físicas y psíquicas. Esta parte la trabajan de la Torre, Flores y Ripol.

6. Contexto político y social: descripción de la sociedad que describe el film, el estado de sus relaciones y de su situación económica. Esta parte la abordan de la Torre, Valero, Ripol.

7. Fuentes referenciales externas: elementos de apoyo extra al film, que no figuran en los contenidos de las asignaturas escolares de manera explícita, pero que pueden ayudar a la consolidación del conocimiento, las cuales pueden ser noticias de periódico, materiales de archivo en bibliotecas, videotecas, etc. En este apartado vuelven a coincidir todos los autores mencionados.

8. Análisis histórico de los hechos presentados en la película, a partir de la contrastación de las acciones actualizadas en el filme, con los datos históricos de fuentes diversas que se poseen hasta la fecha. Este apartado que resulta importante para el análisis histórico, se halla tan sólo en las propuestas de Flores, Ripol y Valero.

9. La revisión de la «visión del filme», las influencias ideológicas y el sentido histórico propuesto. Esto lo proponen tanto Ripol como Flores y Monterde.

10. Etapa de afianzamiento de la información discutida, que puede ser relacionándola y aplicándola en documentos escritos, debates en clase, dinámicas de grupo, visitas a lugares relacionados, etc. Esta sugerencia la dan de la Torre y Ripol.

De manera individual merece la pena destacar las sugerencias de algunos autores, como de la Torre que aconseja detenerse en los simbolismos o estrategias de las que se vale el film para conseguir su mensaje. Por otra parte, este autor (al igual que Monterde) señala la importancia de revisar los destinatarios del film, y la metodología del mismo, es decir la manera particular de plantear y resolver el problema argumental (de la Torre, 1996, p. 99).

Por su parte Ripol se detiene en aspectos tales como la descripción de la cultura de los grupos sociales que retrata el film, su hábitat, su organización y las relaciones sociales que se llevan a cabo, su economía y mitos. Al igual que

ISSN: 1698-7799

Monterde, este autor también propone una clasificación tipológica del film: de época, biográfico, ensayo histórico, adaptación teatral o literaria, etc. (CineHistoria.com).

Monterde hace alusión al cine como imaginario colectivo, es decir un receptáculo de los mitos y representaciones colectivas (Monterde, 1986, p. 46).

6. Desde el realismo hasta la intertextualidad

Desde la década de 1970 se empezó a considerar al cine no como imitación de la realidad, sino como un artefacto o constructo; igualmente se dejó de hablar de películas, y se prefirió el término de «texto». Barthes lo utiliza en oposición a la «obra», entendida como un producto terminado (un libro por ejemplo), en cambio el texto define un «campo metodológico de energía, una producción en curso que absorbe conjuntamente al escritor y al lector». Distingue además dos tipos de texto: legible y escribible. El legible será todo aquel que privilegia el dominio autorial y la pasividad del lector, mientras que el escribible «estimula y provoca al lector activo, sensible a la contradicción y heterogeneidad», «transforma a su consumidor en un productor, destacando el proceso de su propia construcción y promoviendo el juego infinito de la significación» (Metz 2002, p. 219).

La metodología utilizada por Barthes en S/Z es particularmente valiosa para la presente investigación, dado que la película estudiada, «La lengua de las Mariposas», igualmente será dividida en lexias para facilitar el proceso analítico. Siguiendo a este autor, diremos que la lexia es más bien la «envoltura de un volumen semántico», «dispuesto como un banquete de sentidos posibles», regulados por una lectura sistemática, «bajo el flujo del discurso, la lexia y sus unidades formarán de esta manera una especie de cubo multifacético, cubierto con la palabra, el grupo de palabras, la frase o el párrafo, dicho de otro modo, el lenguaje, que es excipiente <natural>» (ídem, p. 10). A diferencia de el análisis de Sarrasine que hace Barthes en S/Z, el nuestro incluye a las imágenes, por lo que podemos añadir a la anterior afirmación, que nuestros «cubos léxicos» estarán «cubiertos» con el logomorfismo del cine (término que Barthes utiliza para especificar el medio fílmico dada su renuncia a aceptar que el cine constituya una lengua o lenguaje).

Algo valioso que aporta Barthes para la presente investigación lo constituye la clasificación de cinco códigos en virtud de los cuales se actualiza el sentido en el relato de Sarrasine. En sus palabras, tales códigos forman una especie de red, «de tópico, a través del cual pasa el texto, o mejor dicho, al pasar por él se hace texto» (op. cit., p. 15). El autor enfatiza la naturaleza no estructurada de tales códigos, aunque admite la posibilidad de «producir una estructura-

ISSN: 1698-7799

ción», dígase por necesidad, a la hora del análisis, aunque esto va en contra de la «multivalencia del texto», de su carácter «reversible». Una manera que da Barthes para entender los códigos, es tomarlos como cada una de «las Voces con las que está tejido el texto. En efecto, se dirá que lateralmente a cada enunciado se oyen voces en off: son los códigos: al trenzarse, estos códigos cuyo origen <se pierde> en la masa perspectiva de lo ya-escrito desoriginan la enunciación: la concurrencia de las voces (de los códigos) deviene escritura, espacio estereográfico, donde se cruzan los cinco códigos, las cinco voces: Voz de la Empiria (los proairetismos), Voz de la Persona (los semas), Voz de la Ciencia (los códigos culturales), Voz de la Verdad (los hermeneutismos), Voz del Símbolo (Ibídem, p. 16).

7. Los códigos de interpretación fílmica

En su obra S/Z, Barthes (citado por Stam) da los postulados básicos para el logro de la «ilusión de realismo», que provocan las novelas literarias y producciones cinemáticas de ficción. Esta ilusión se logra mediante el funcionamiento integrado de cinco códigos:

1. Hermenéutico: son las unidades que articulan una interrogante, un enigma, y su respuesta y resolución, o el retraso de la misma. Para Barthes la función de este código es esquivar el momento de revelar la verdad mediante obstáculos y detenciones, regulando «la cadencia de los placeres permitidos por el texto, atrapando al lector/espectador en un striptease narrativo», pues retrasa la revelación final hasta un último momento. Estos artilugios narrativos serían la trampa, la equivocación, la respuesta parcial o suspendida, el estancamiento y el equívoco.
2. Proairético: se refiere a la lógica de las acciones dentro del discurso narrativo, en nuestro caso, a las acciones o actuaciones de los personajes de la película.
3. Sémico: son las palabras o elementos significantes que encierran una connotación que, como lo dice Barthes «a la vez nombra y disimula la verdad, cuya rica ambigüedad da textura a la ficción».
4. Simbólico: son las oposiciones o antítesis culturales que dan sustento al mito, a una cultura o a un texto.
5. Cultural: hace referencia (cita) a determinados saberes o ciencias establecidos. Este código permite articular la historia a partir del respeto o no de las «reglas del juego» que rigen las relaciones, conductas y rituales cotidianos.
6. Como aporte de la presente investigación, se ha incluido un sexto código, que tiene que ver con la codificación propia del género cinematográfico: los encuadres, ángulos de cámara, efectos, fotografía, etc.

ISSN: 1698-7799

8. Objeto de análisis y modelos de investigación barthesianos

Por ejemplo una mirada entre dos amantes no significa por su expresividad, sino por la duración expuesta en la pantalla, siendo en este caso la mirada un mero «soporte», el cual para que signifique «es preciso que le afecte un elemento suplementario que le da un estatuto pleno de significante: su duración». Barthes aclara que, tal duración se puede calcular en número de segundos e imágenes, pero «la significación es el fruto de una oposición (larga/corta) y no de una acumulación».

Siendo así que, ni la mirada ni la duración podrían significar por sí solos, y es la necesidad de coexistencia, su conjunción lo que define el «umbral significante». El más material de ambos es el soporte, que corresponde a un «fragmento de espacio fílmico», por lo tanto es de orden sintagmático (ídem, p. 42). El otro elemento es el que tiene la carga significante, y desempeña el papel de un morfema, pues determina según su forma (larga/corta) la significación, por lo tanto es de orden sistemático. Este juego de opuestos no permite la actualización en un mismo soporte, la mirada no puede ser al mismo tiempo larga y corta. El autor define la siguiente estructura de la unidad significante SM (soporte-morfema) (ídem, p. 43):

UNIDAD SIGNIFICANTE		
Soporte	*Morfema*	
MIRADA	Duración	
	Términos de la oposición	
	Corta	Larga

En el inventario de las unidades, Barthes aconseja, como regla, tratar de captar «la más pequeña variación pertinente, es decir productora de significación», para distinguir el elemento-soporte y el elemento-morfema. Existe la posibilidad de organizar las unidades simples SM en unidades más complejas, en donde cada unidad simple se convierta en el soporte de otro morfema, siguiendo el siguiente esquema generalizador (ídem, p. 44):

$$\underline{(S - M)}$$
$$\underline{(S - M)}$$
$$S - M \text{ etc.}$$

La investigación del sistema semiológico que sigue se define así: primero se establece un inventario delimitando las unidades significantes: «se recorta

ISSN: 1698-7799

el continuo fílmico en tantas porciones como significados distintos haya; luego hay que comparar estas unidades significantes una con otra y agruparlas en recorridos de oposiciones, cuyo juego genera el sentido. Barthes anticipa varias interrogantes a ser resueltas con este plan de investigación, una de ellas es: ¿cómo el código verbal asimila el código visual?, pues dice que «el prestigioso interés del discurso fílmico consiste precisamente en que comprende dos planos articulados: un plano de señalización y un plano <descolgado> de conceptualización» (ídem, p. 45).

9. La intertextualidad

Barthes (2001), indica que: «Todos esos lenguajes de orígenes diferentes, que atraviesan una obra y, en cierto sentido, la *hacen*, constituyen lo que se denomina el *inter-texto*: el inter-texto de un autor no está nunca cerrado, y en su mayor parte es irreconocible, de tan móvil y sutil». Según él, esta teoría moderna ha desvirtuado la idea de la crítica tradicional, de que las fuentes o influencias de una obra debían ser sacadas a luz, de la especie de clandestinidad en que las <padecía> su autor. A ese respecto, Barthes indica que: «lo que hoy en día interesa y se retiene no es lo que el artista padece, sino lo que *toma*, sea inconscientemente, sea, en el otro extremo, paródicamente» (p. 135).

10. Procedimiento de análisis

Para el procedimiento de análisis fílmico hermenéutico se emplearon los postulados teórico-metodológicos por agrupamiento de las unidades significantes SM (sintagma-morfema), en Lexias significantes (recorrido de oposiciones SM). De esta manera, se estableció la forma cómo han sido representados los roles de los personajes, intentando ubicar el significado de los relatos a partir de una «posición estratégica de la relación humana» actualizada en el filme, la cual está dada a partir de los signos de las particularidades de dichas relaciones (problemáticas, sanas, estables, etc.). Esto se hará, a partir del establecimiento de un inventario, delimitando las unidades significantes «recortando el continuo fílmico en tantas porciones como significados distintos haya», para luego comparar estas unidades significantes una con otra y agruparlas en recorridos de oposiciones (lexias) sintagma-morfema, cuyo juego genera el sentido. Según el postulado barthesiano de que los significantes no definen, sino que actualizan el significado a partir de las ideas ya existentes dentro de la dimensión conceptual de los espectadores (a partir de un «efecto de llamada»), se analizará cada lexia significante, identificando la red de códigos a través de los cuales discurre el intertexto fílmico, y a partir de los cuales

ISSN: 1698-7799

se articulan los significantes para producir el «efecto llamada» de los significados actualizados por el filme en el espacio conceptual del espectador.

11. Análisis hermenéutico de «La lengua de las mariposas»

En esta película se da el caso de que son retratados muchos elementos característicos de las escuelas republicanas, en tanto que la película se desarrolla en los meses previos al alzamiento militar del '36. Prueba de ello son los pupitres utilizados en la cinta, característicos de los empleados por la Institución Libre de Enseñanza en ese entonces; por otra parte, la educación separada entre niños y niñas; ya que, aunque la república las promovió, casi no existían aún las escuelas coeducativas. El papel del profesor ocupa el centro de interés de la película, se expone por ejemplo la manera como se auxilia de la naturaleza (aprovechamiento de los recursos disponibles), para dar lugar a una educación significativa para niños que a diario se ven enfrentados al entorno natural, pero sin percatarse de los fenómenos que dan continuidad a la vida. De ahí deriva el nombre de la película, de un ejemplo que pone el profesor mientras habla de la anatomía de los insectos, mientras que lleva a los alumnos a presenciar el evento en un entorno natural. Lo anterior es un ejemplo de un aprendizaje significativo propiciado por un docente que, a pesar de estar cerca de su jubilación, se encuentra motivado para encontrar en eventos cotidianos, una oportunidad para el aprendizaje de sus alumnos.

Lexia significante 1: Primer día de clases

Sinopsis: La madre encarga el niño al maestro, nombrándolo cariñosamente «gorrión»; vocablo que luego usan los compañeros a modo de burla, ante lo cual el niño, atemorizado, se orina frente a toda la clase. La vergüenza es tal que sale despavorido huyendo hacia el bosque, donde es encontrado ya entrada la noche.

La lengua de las mariposas. Lexia** 1: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
inicio en la escuela	Angustioso
Despedida	Maternal
recibimiento escolar	Agresivo
Orinarse	en público
Burla	general
escape de la escuela	Intempestivo

**Según Barthes (2001) equivale a la diacronía de significación: actitudes, gestos, comportamientos.

ISSN: 1698-7799

Códigos de Significación: Aprendizaje de lo cotidiano:

Sémico: «Gorrión», es el mote que la madre da al niño frente a sus compañeros, por lo cual se burlan de él y provocan con su burla que el niño se orine. Nótese la connotación opuesta del vocablo según el contexto donde se le utilice.

Cultural: Ante la vergüenza ocasionada por haberse orinado en público, sumada a la sensación opresiva de ser el centro de atención de un grupo desconocido y hostil, Montxo, el niño protagonista se escapa de la escuela y pasa la noche en el bosque. Los posteriores aprendizajes dentro y fuera de la escuela, permitirán que lo opresivo/vergonzante se vuelva cotidiano.

Lexia significante 2: Entrada del Cacique a la escuela

Sinopsis: En plena clase, un personaje poderoso del pueblo (cacique) entra al aula de forma intempestiva, y luego de reprochar a su hijo (frente a todos sus compañeros) que no supo hacer bien la tarea, pide al maestro dedicarse a su hijo de manera especial, a cambio de lo cual le da unas aves de corral (capones) como recompensa. El profesor rechaza la oferta pero, ante la insistencia del hombre, las acepta para luego rechazarlas ya que él se ha marchado.

La lengua de las mariposas. Lexia** 2: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
Entrada (del cacique)	Abrupta
recibimiento del profesor	Educado
Recompensa (capones)	Fuera de lugar
Aceptación	Cautelosa
rechazo (de capones)	digno/temeroso

Códigos de Significación: La actualización de dos viejos antagonismos:

Antítesis (código simbólico): Contraposición tajante de la actualización de la personalidad progresista por un lado (el profesor), y la conservadora (el cacique), lo que constituye un preludio para el posterior antagonismo republicano-nacionalista. A partir de sus actitudes y comportamientos, podemos suponer que el personaje del profesor aventaja al otro en virtudes intelectuales, humanas, morales, etc. Mientras tanto que el cacique hace alarde de su situación de poder y dominio ante lo que considera una amenaza a su territorio: la figura del docente como autoridad intelectual, el profesor «negocia» ese dominio, aceptando primero el regalo (los gallos o capones), para luego rechazarlo ya cuando se ha ido el cacique. Lejos de ser una actitud incoherente, deja

ISSN: 1698-7799

entrever una comprensión de la naturaleza humana, ante la posible respuesta negativa del cacique ante el rechazo inmediato. Encontramos en esta secuencia un juego de oposiciones, es decir una dialéctica de las esencias republicanas y nacionalista.

Hermenéutico: Enigma 1: estando el profesor del lado de la razón, es de esperar que él termine ganándole la partida al cacique; sin embargo el espectador ya sabe que al final de la película corresponde una derrota para el lado republicano.

Lexia significante 3: Pelea de alumnos

Sinopsis: En el espacio de juegos de la escuela, que más bien corresponde al trozo de calle situado frente a ella, Montxo presencia la agresión física del hijo del cacique en contra de otro compañero más débil. Este gesto provoca la indignación de Montxo, quien en venganza, lanza el balón a la cabeza del agresor. Este se le abalanza, iniciando una riña callejera celebrada por el resto de compañeros. Tras detener el pleito, el profesor inquiere las causas del evento, y luego, tras calmar los ánimos, consigue que los dos niños enemistados se den la mano a manera de reconciliación.

La lengua de las mariposas. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
agresión del niño rico hacia el pobre	Injusta
pelea de niños	justa (busca hacer justicia)
intervención del profesor	firme/equitativa
medidas disciplinarias	orientadas a resolver
Reconciliación	asistida por el profesor

Códigos de Significación: Principios de resolución de conflictos:

Código sémico: «Carneros» (salvajes, incivilizados), es el mote que el profesor da a los indisciplinados, a ambos por igual, muy a pesar de sus probables sospechas de quién inició la agresión.

Proairético: A pesar de no haber insultos, el comportamiento del niño rico provoca la respuesta violenta de Montxo, quien intenta resolver la injusticia por medios violentos.

Cultural: Darse la mano (convención social), es la solución que da el profesor, quien, aunque intenta averiguar las causas del conflicto, su interés más bien se concentra en encontrar las vías para la reconciliación.

ISSN: 1698-7799

Simbólico: Antítesis: niño rico/niño pobre, realidades conflictivas que generan la violencia. La presente pelea puede tomarse a manera de metáfora de la Guerra Civil, en tanto que existe un conflicto entre dos desiguales. Siendo así, la resolución por la vía de la negociación asistida por el profesor podría representar la utopía que no se hizo realidad en la Guerra Civil.

Lexia significante 4: Clase al aire libre

Sinopsis: dentro de una clase al aire libre, el profesor explica la anatomía de las mariposas, referente a su lengua, con la cual extraen el néctar de las flores, «a cambio de lo cual» colaboran en el proceso de inseminación con sus constantes vuelos. Repentinamente, Montxo es presa de un ataque de asma, a lo cual el maestro reacciona sumergiéndolo en un estanque cercano, consiguiendo frenar el ataque. En agradecimiento, la madre le invita a comer y el padre le confecciona un traje. La conversación entre el padre y el maestro evidencian en qué punto del espectro político se mueve cada miembro de la familia.

Padre. –Ella es muy mística (refiriéndose a la madre).

Profesor. –Y Ud. republicano.

La lengua de las mariposas. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
visita al campo por maestro/alumnos	motivada/animada
explicación de la lengua de las mariposas	muy detallada
síntomas asmáticos del niño	Inesperados
profesor lo sumerge en el agua	de manera inmediata
Agradecimiento de la familia	el padre le confecciona un traje

Códigos de Significación: Recursos para el aprendizaje significativo:

Código sémico: *«Delicioso néctar», es el apelativo que el profesor da a la substancia que las mariposas sustraen de las flores con sus lenguas. La estrategia didáctica es vívida (producto de los detalles interesantes), y relacionada con la vida práctica (la coherencia entre la explicación del profesor, y el entorno percibido dan significación al aprendizaje). **«Mística»/«republicano»: el antagonismo político e ideológico se vive al interior de la familia.

Código proairético: Presentar síntomas asmáticos en medio bosque, sin asistencia médica cercana, pudo haber provocado pánico en alumnos y maestro, sin embargo éste no pierde la calma y toma una medida radical y deliberada: sumergir al niño por completo en el agua. Esto refiere a una especie de sabiduría integral del maestro, pues además de poseer la intelectual (actuali-

ISSN: 1698-7799

zada con la explicación recién dada), también posee habilidades prácticas para resolver problemas de la vida cotidiana.

Código cultural: Considerando al profesor como una autoridad intelectual y moral, y ante la evidencia de sus variadas virtudes, los padres se esfuerzan por agradar y agradecer sus atenciones hacia el niño.

Código Hermenéutico: Enigma 2: el padre republicano. La expectación de cómo acabará el cuadro fiel a la república entreteje la trama del filme, al presentar la pugna incluso dentro de un mismo matrimonio. Al margen del filme, esto puede ser un indicador de que los valores inherentes la persona y su vida cotidiana puede ser ajena a sus aspectos confesionales ideológicos pues el matrimonio representado es feliz a pesar de su antagonismo declarado en los otros campos (la posibilidad de la conciliación es evidente).

Cinematográfico: Las tomas en exteriores se interesan por colores vivos del bosque, la vegetación y la luz solar.

Lexia significante 5: Acto de clausura del ciclo escolar

Sinopsis: Al final del ciclo escolar, se encuentran reunidos en el aula de clases, tanto los alumnos, sus familias, el profesor, y las autoridades del pueblo: el alcalde, el párroco y el jefe militar. El alcalde, que comparte los ideales republicanos del maestro, lo congratula con mucha deferencia, dado el acto doblemente conmemorativo: clausura del año escolar, y fecha de jubilación del docente, que después de muchas décadas de labor, se despide de sus alumnos con un encendido discurso con el que enaltece la oportunidad de que en España se eduque una generación dentro de los postulados libertarios de la República. Reproducimos aquí la parte final de dicho discurso dada su importancia sémica para el presente trabajo:

«En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico, y de alguna forma lo soy: el lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero... Pero de algo estoy seguro: si logramos que una generación, una sola generación crezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad, nadie les podrá robar ese tesoro. Y ahora ustedes (refiriéndose a los niños): ¡a volar!»

La lengua de las mariposas. Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
Discurso del alcalde	efusivo/agradecido
Gestos del cura/militar/cacique	molestos/incómodos
Discurso del profesor	alusivo/provocador
el cacique sale del salón	indignado/ofendido
el profesor cierra su discurso	sereno/auto complaciente

ISSN: 1698-7799

Códigos de Significación: Antagonismos irreconciliables:

Sémico: «El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero», el profesor insulta veladamente a sus opositores ideológicos tachándolos de «lobos», etiquetándolos así con la maldad, usurpación y rapiña inherente al animal. Por otro lado etiqueta a sus correligionarios republicanos con el mote de «ovejas», deferente en las virtudes de inocencia (por oposición al lobo), y la de libertad a la cual hace referencia en el discurso. En un tercer plano sémico, se refiere al antagonismo (antítesis) irreconciliable entre «lobos» y «corderos»: «nunca dormirán en la misma cama» (fatalidad). «Y ahora ustedes, ¡a volar!», connotación importante dado el título de la película y a toda la metodología didáctica mostrada en la misma, enfocada a la tarea de formar ciudadanos auto-suficientes y auto-reflexivos (ambas cosas referidas en los discursos de clausura).

Proairético: Los discursos republicanos tan efusivos que son pronunciados por el alcalde y el profesor, son soportados de manera incómoda por los personajes antagónicos (cura, militar, cacique).

Cultural: La sola presencia de autoridades política e ideológicamente antagónicas en un mismo acto protocolar, da fe de la norma social de no polemizar políticamente en un acto público no destinado para ello. Sin embargo en este caso adquiere tintes hipócritas, puesto que las mismas personalidades que presencian un acto oficial de agradecimiento al profesor jubilado, luego lo encierran y eventualmente lo fusilan, junto con el alcalde, quien también figura en el acto protocolar. Nótese la coherencia del guión y el cuidado del director en los detalles, pues el cura y el militar, aunque permanecen callados durante los discursos, y se ponen de pie en el momento de la ovación final, no aplauden a los mismos.

Simbólico: Antítesis: republicanos-nacionalistas. Históricamente irreconciliables, estas dos cargas ideológicas son puestas en escena de manera tácita, puesto que no se ha dado el alzamiento militar del 36, tan sólo los republicanos se hacen llamar como tales, pero los que se alinearían al nacionalismo luego del golpe (el cura, el militar y el cacique), escuchan el discurso del alcalde y del profesor tan sólo por efecto del protocolo, pero lo hacen incómodos y en desacuerdo a los postulados republicanos que dicen promover la libertad a toda costa.

Hermenéutico: Enigma 1 parcialmente resuelto: las constantes fricciones entre los bandos antagónicos, consistentes hasta ahora en palabras, insultos, gestos y miradas de desaprobación, cada vez más evidentes en el filme; dan un carácter de tensión al mismo, lo cual presagia un desenlace polarizado e irreconciliable, a partir de los textos y el clima de desconfianza fatalista entre ambas partes. Las pistas para un desenlace trágico están alimentadas por el hecho de la jubilación del maestro (una ovación pública tiene más mérito a la

ISSN: 1698-7799

hora de la profanación del sujeto), que irónicamente corresponde al momento mismo en el que se enemista visiblemente con el cacique, y se muestran sus otros antagonistas, las temidas autoridades militares y clericales. Otra pista para tal desenlace la da la frase fatalista de la imposibilidad de la convivencia entre «lobos y ovejas».

Cinematográfico: A partir de los primeros planos, se monta un discurso antagónico visual, a través de los gestos de molestia entre los asistentes al acto.

Lexia significante 6: Quema de credenciales republicanas

Sinopsis: Siendo fecha del alzamiento militar, la madre reúne toda la documentación republicana del padre para quemarla en presencia de los hijos, hacia quienes se dirige emocionada para hacer que repitan frases con las que niegan la participación del padre en las actividades republicanas.

La lengua de las mariposas. Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
Las tropas rondan por la calle	Confusas/nerviosas
Madre quema credenciales del sindicato	Apresurada
inmovilidad del padre	falto de reacción
la madre instruye de órdenes a los hijos	Falsedad
hijos repiten las falsedades	Obedientes

Códigos de Significación: La falsedad como estrategia de salvación:

Código sémico: «Papá no le regaló un traje al maestro». Negación de la verdad, falsedad impuesta por la madre para salvar a la familia de las consecuencias de contar con un miembro republicano.

Código proairético: Se da una crisis de los comportamientos de los padres de Montxo, que habían sido ordenados y coherentes, incluso pausados; mientras que ahora, entre las prisas por quemar las credenciales del sindicato, que delataban al padre como republicano, la madre agrede oral y emocionalmente a sus hijos, pues con la voz subida de tono, les obliga a decir, y a pensar falsedades, para borrar las huellas republicanas familiares, ante la probabilidad del arresto del padre por las tropas nacionales. Éste último se muestra absorto e inoperante, como sumido en un estado de choque emocional, ante la convulsión política que se presenta.

Código simbólico: Antítesis: falsedad y verdad. Las consecuencias de la imposición de la falsedad como una «falsa pero conveniente realidad», marcarán a Montxo en las escenas posteriores, pues aunque no comprende bien el

ISSN: 1698-7799

porqué debe mentir, sabe que debe obedecer la orden materna por temor a las consecuencias funestas a la vista en las tomas subsecuentes (cateo de casas y secuestro de personas). Así, la obligación de decir una falsedad va unida al temor de peligrosas consecuencias para la familia. Esta opresión interior del niño (la imposición de la negación de la realidad aunada al miedo a las posibles desgracias familiares), confieren al silencio y la mentira el carácter de medios de salvación ante la amenaza externa.

Código hermenéutico: Enigma 2 parcialmente resuelto: ante la imposibilidad de que el padre republicano quede inerme ante el triunfo nacionalista, la conversión del padre a la fuerza, y sólo por el bienestar familiar, prevé la posibilidad de un desenlace favorable para la familia.

Cinematográfico: Se da una explicación visual del exabrupto materno, ya que en el exterior de la casa se ven escenas de secuestros y detenciones irregulares.

Lexia 7: Desfile de los presos ante el pueblo

Sinopsis: La gente del pueblo acude al llamado a la misa dominical, pero se encuentra con un cerco formado por los falangistas y los guardias civiles, quienes uno a uno trasladan a los presos políticos desde la casa donde los mantenían detenidos, hasta un camión en el que se supone que les darán «el paseo» (fusilamientos sumarios). La familia de Montxo se detiene a ver, no tanto por curiosidad, sino más bien para ser vistos insultando a los presos. La madre los increpa con el epíteto «ateos», el hermano mayor hace lo suyo, aunque se corta cuando ve un antiguo amigo desfilar, el padre ahogándose el llanto igualmente los insulta. Al pasar el profesor frente a ellos, la madre le pide a Montxo que lance también insultos. El niño se queda confundido al tener que insultar un ser muy querido por él. Finalmente cede a la exigencia materna e insulta frontalmente al que fuera su profesor, para luego correr tras el camión que los lleva, y junto con otros niños presentes apedrearlo mientras increpa: «¡rojos, rojos, espiritrompas».

La lengua de las mariposas. Lexia 7: UNIDADES SIGNIFICANTES	
Sintagmas	*Morfemas*
llamada a misa: campanadas	Obligatoriedad/imposición
Concurrencia de los parroquianos	Tensa/expectativa
desfile de presos	Resignación/estoicismo
manifestación de la concurrencia	Grosera/vituperante
manifestación familiar	Genuina/actuada
Montxo tira piedras a los prisioneros	Rabia provocada

ISSN: 1698-7799

Códigos de Significación: La muerte de los ideales:

Código sémico: «Rojos, espiritrompas». Seguramente el niño desconocía la connotación del adjetivo, más aún las razones para despreciar al supuesto comunista, pero ante la presión, logra descodificar ciegamente el código sémico del momento, que para la familia y para el pueblo significaba lanzar insultos a los republicanos, significado último que correspondía a figurar como parte beligerante del bando nacional. La prueba corresponde al segundo vocablo, que lejos de ser un insulto figura como reminiscencia de las enseñanzas de quien insulta.

Código proairético: Ante el despliegue de fuerza, y la humillación pública de aquellos desgraciados, próximos a ser fusilados, se comprende el gran significado de omnipotencia que se quería dejar claro por métodos exhibicionistas por parte de los nacionales. Sin decirlo, sin referirse oralmente al tema, aquel escarmiento llenaba el cometido. El hecho de no tener que dar explicaciones públicas de lo sucedido, afianzaba más el carácter de se hacía <con razón>, prueba de ello es que <todos> acuerpaban el linchamiento. Gesto final del niño: Debido a que el código sémico ha sido falseado, la lectura de los significantes que tienen que ver con el estado emocional de Montxo al final de la película, sólo será posible hacerla a partir del código gestual. Sin embargo, dada las múltiples posibilidades de sentido (polisemia), atribuibles al último gesto del personaje, puede decirse que el final queda abierto a la interpretación del espectador. Existe en la cara del niño una mezcla de confusión, de rabia, un quedarse pensativo, en un esfuerzo por entender los hechos que se suceden tan rápido y tan inexplicablemente para él. Aquí podemos suponer que se hace efectiva la sentencia dada por el maestro anteriormente, en el sentido de que el niño ya ha aprendido a pensar por sí mismo, y que será cuestión de tiempo el hallar una explicación válida para lo acontecido.

Código cultural-referencial: Las campanadas son un signo internacional de llamada, en este caso a la liturgia católica; sin embargo en este contexto se transgrede el código y la respuesta al mismo llamado significa pertenecer a un bando en pugna: el nacionalista. Si se hacía caso omiso al llamado, se corría el riesgo de ser acusado de ser republicano.

Código simbólico: Antítesis: comunismo-fascismo, ateísmo-confesionalidad. Debido a que el código social del momento obligaba a insultar a los detenidos, y así significar la solvencia ante el bando dominante, la polarización se lleva al extremo del maniqueísmo, en donde no podía existir ningún término medio, pues sería clasificado como amenaza para el régimen totalitario. Por otra parte, el escarnio, tortura y muerte públicos de los disidentes, como símbolo del poder, y como método de dominio de las masas es tan antiguo como Jesucristo, utilizada por este tipo de regímenes de manera profusa (inquisición, nazismo, imperialismos, colonialismos, etc.).

ISSN: 1698-7799

Codigo hermenéutico: Enigma 1 y 2 totalmente resueltos: los dos republicanos son objeto de distintas condenas: la muerte física para el profesor, y la muerte ideológica para el padre, con la diferencia que éste último debe matar sus ideales él mismo, so pena de ser ejecutado junto a los otros. Surge el enigma 3: ante las múltiples interpretaciones posibles al respecto del estado emocional, afectivo y cognoscitivo del personaje principal de la película, y de cómo los hechos presenciados tuvieron algún significado en su desarrollo personal; la película articula un final enigmático, a resolver por cada espectador en particular, como si cada quien actualizara el final que mejor le supone. Nos acercamos así al «texto escribible» de Barthes, que libera al espectador para que por él mismo produzca el texto, dándole acceso así al «encantamiento del significante» (pasa de ser consumidor a productor del texto). Siendo así que los textos modernistas, a diferencia del clásico no concluye descifrando la verdad, sino en el reconocimiento de la «insolubilidad del enigma», en un estancamiento anticlímax (S/Z, p. 220).

Cinematográfico: El efecto especial del congelado de la última imagen del film confiere un alto grado de emotividad a la lexia, dado que enmarca el rostro del niño agitado, con el ceño fruncido y la boca abierta. A partir del código visual se da más dramatismo a una secuencia que ya lo era por sí misma. Los primeros planos de los rostros de condenados y la gente del pueblo, también persiguen elevar el nivel de emoción del espectador.

12. Conclusiones

En lo que respecta al presente estudio, diremos con Barthes que, en el momento de señalar sistemáticamente los significados de cada lexia, no se pretende establecer la verdad del texto (su estructura «profunda o estratégica»), sino más bien su «plural» (redes de significantes múltiples e interactuantes). Y tampoco se pretende al final del análisis reagrupar las lexias para proveerlas de un meta-sentido, a manera de construcción final, sino más bien propiciar la «materia semántica» para varias críticas (psicológica, temática, histórica, estructural), para que cada una intervenga y «haga oír su voz» (Barthes 1997 p. 10). La metodología empleada para el análisis permite en cada instancia escuchar las «voces» que intervienen para dar sentido al texto, en este caso, a la narratividad fílmica.

La película analizada actualiza (según Barthes la actualización es el poder de llamado o evocación de lo que ya existe en la mente del espectador), la complejidad de las relaciones entre los personajes. Siendo que, por ejemplo, se contraponen personas con las características que tuvieron aquellos que no lograron reconciliar sus diferencias, y dieron al traste con un proceso demo-

ISSN: 1698-7799

cratizador incipiente. Se revela aquí el absurdo aparente de instrucción formal de muchas escuelas, que deben enfrentar los valores y formas de hacer las cosas de la sociedad de su momento, que muchas veces no está preparada para acoger los cambios progresistas de paladines solitarios que tomándose muy en serio su papel de maestros, aprenden a luchar contra corriente para cumplir sus ideales educativos.

La película actualiza también la búsqueda interior de aquellas fuerzas que impulsan un personaje, que al encontrarlas, a la vez harán que el actuar del personaje ficticio o real adquiera sentido. Esas fuerzas son las que lo impulsan a tomar una decisión ante una circunstancia determinada. Estas decisiones tomadas de manera individual, pueden tener consecuencias desde irrelevantes, hasta trágicas o salvadoras para los otros; dependiendo de la elección hecha a partir de las motivaciones, valores o fuerzas interiores de cada persona en lo particular; y de cómo esta persona interpreta su papel en un determinado momento y circunstancia social.

A manera de reflexiones finales, podemos decir que:

Los estudiantes actuales poseen gustos, habilidades y procesos mentales modificados por las imágenes que encuentran en los medios de comunicación e información, debido a que están inmersos en la llamada iconosfera, la cual constituye una especie de ambiente virtual, que predispone su capacidad y forma de asimilación de la información.

Debido a lo anterior, podemos derivar que es más práctico y efectivo que la escuela adopte (en la medida de lo posible), las nuevas encodificaciones que la información presenta, a las cuales los estudiantes están más habituados (de carácter experiencial, intuitivo-sensibles, afectivas, emotivas, sintéticas), antes que intentar que ellos adecuen su patrón de percepción al tradicional escolar (analítico, racional, abstracto).

La utilización del cine en el ámbito educativo es efectiva, entre otras cosas por sus características de uso de la imagen y el relato, y por ser un medio multisensorial y experiencial, facilitando así un proceso de aprendizaje sociocognitivo.

La metodología de análisis fílmico descriptivo y hermenéutico en profundidad que han sido implementadas en el presente estudio, permiten la discusión de las problemáticas inherentes a las situaciones sociales, económicas, culturales y de diversa índole, que son abordadas en las aulas, factibles de ser actualizadas en los filmes de ficción histórica como el trabajado aquí, en este caso, referente a la temática de la Guerra Civil española.

La perspectiva semiótica ha sido de utilidad para analizar en profundidad la película objeto de estudio seleccionada, sobre todo desde el enfoque cualitativo hermenéutico de Barthes, y los códigos de significación por él propues-

ISSN: 1698-7799

tos, en virtud de que han sido establecidos para tal fin, como la «red» o tejido, «a través del cual pasa el texto», y que «al pasar a través de él se hace texto». De tal manera que, estos códigos son la referencia sensible y aprehensible del carácter multivalente e inasequible del texto, en este caso del relato fílmico.

Fuentes referenciales citadas y de fondo

BARTHES, ROLAND (1970). *S/Z*. París: Éditions du seuil. (9ª Ed. En Esp.: S/Z. México: Siglo XXI (1997).

BARTHES, ROLAND (2001). *La Torre Eiffel, Textos sobre la Imagen*. Barcelona: Paidós.

BAUDRILLARD, JEAN (2005). «Conferencia magistral. (Con motivo de la entrega de la medalla de oro del Círculo de Bellas Artes de Madrid)». Revista *Minerva*, Nº 106, noviembre 2005. P. 7.

BLANCO, GABRIEL (1998). *Arquitectura, pedagogía y cine*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

CARMONA, RAMÓN (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

CASETTI, FRANCESCO y otros (2003). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

CERCAS, JAVIER (2001). *Soldados de Salamina*. Barcelona: Tusquets.

CUERDA, JOSÉ L. (2006). «… y el Verbo se hizo carne». Presentación del ciclo *Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional*, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales). 23 de mayo de 2006.

ALFONSO DEL AMO, ALFONSO (1996). *Catálogo General del cine de la Guerra Civil Española*. Madrid: Filmoteca Española.

ESTARÁS, IVÁN (2006). «El despertar de la madurez». Revista *Mira Magazine*, Nº 31, abril de 2006. Madrid: Anuntis.

FELDMAN, SIMÓN (2000). *Guión argumental, guión documental*. Barcelona: Gedisa.

FERNÁN-GÓMEZ, FERNANDO (1984). *Las bicicletas son para el verano*. Madrid: Espasa Calpe.

FERRÉS, JOAN (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.FLORES, Juan. *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escolar Española.GUBERN, Román (1986). *1936-1939: La guerra de España en la pantalla*. Madrid: Filmoteca Española.

GUBERN, ROMÁN (2005). «La guerra vista por el cine». Revista *Letra Internacional*, Nº 87. Editorial Pablo Iglesias.

IGLESIA, JUAN P. (2006) *Conferencia de conmemoración de la firma de la paz de Guatemala*. Madrid, Casa de América. Efectuada el 12 de septiembre de 2006.

JENARO, TALENS y otros (1995). *Elementos para una semiótica del texto artístico.* Madrid: Cátedra.

JIMÉNEZ, JESÚS (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Laberinto.

MARTÍNEZ-SALANOVA, ENRIQUE (2006). *Aula Creativa*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva.

MCLUHAN, MARSHALL Y CARPENTER, EDMUND (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.

ISSN: 1698-7799

METZ, CRISTIAN (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós.

MONTERDE, JOSÉ (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.

MIURA, SATOMI (2005). *Los signos en Kill Bill*. México: El Colegio de México.

ORWELL, GEORGE (1938). *Homage to Catalonia*. Londres: Martin Secker & Warburg. (Reedición 2000, Londres: Ed. Penguin).

PAYÁN, JAVIER (2006). *Las cien mejores películas sobre la Guerra Civil Española*. Madrid: Cacitel.

PÉREZ, VÍCTOR (1991). *Videocine en las ciencias sociales*. Albacete: CEP (Centro de Profesores).

RIPOL, XAVIER (2005). *Cómo analizar un film histórico*. Madrid: CineHistoria.com (descargado de la página http://www.xtec.es/xripoll/cinehistoria.htm).

SANCHIS SINISTERRA, JOSÉ (1997). *Ñaque, ¡Ay, Carmela!* Madrid: Cátedra.

STAM, ROBERT y otros (1992). *New Vocabularies in Film Semiotics. Londres: Routledge*. (Trad. Esp.: *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós. 1999).

SORLIN, PIERRE (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.

TORRE, SATURNINO DE LA (coord.) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

TORRE, SATURNINO DE LA y otros (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.

TRUEBA, DAVID (2006). «Salirse del guión: algunas instrucciones». Presentación del ciclo *Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional*, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales). 20 de junio de 2006.

VALERO, TOMÁS (2005). *Propuesta de análisis histórico del cine*. Madrid: CineHistoria.com (descargado de la página **http://www.cinehistoria.com**).

ISSN: 1698-7799

QUINTILIANO DE CALAHORRA: DIDÁCTICA Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN LA ANTIGUA ROMA

Quintilianus of Calahorra: educational strategies and didactics in Ancient Rome

Milagros Moro Ipola[1]

Resumen: La didáctica, la metodología, el aprendizaje, el currículum,… todos estos conceptos que parecen tan actuales realmente, no lo son tanto. En este trabajo intentamos mostrar otra cara de la educación en la antigua Roma más allá de la repetición, el aburrimiento y los golpes. A través de la obra de Quintiliano de Calahorra podemos ver cómo ya, hace dos mil años, hubo profesionales de la enseñanza que, aunque minoritarios, se preocupaban de cómo enseñar y de cómo aprendían sus alumnos. E incluso algo más importante: hubo maestros que respetaban y querían a sus alumnos.

Palabras clave: Roma, Quintiliano, Metodología, Aprendizaje.

Abstract: The didactic, the methodology, the learning, the curriculum… all these concepts that can seem to be so up to date, actually they are not so. In this paper we try to show another face of Roman Education beyond of repetition, tedium or hits. Through Quintilianus' work we can see how, 2.000 years ago, there were teachers who, even though minority, were worried about teaching and learning. And even, there is something more important: there were teachers who respected and loved their pupils.

Key words: Rome, Quintilianus, Methodology, Learning.

Fecha de recepción: 16-I-2007
Fecha de aceptación: 6-II-2007

---

1. Doctoranda en el departamento de Historia Antigua de la UNED. Su línea de investigación está centrada en los diferentes aspectos de la adolescencia romana: educación, vida familiar, conducta, etc. Correo electrónico: nani_poppins@hotmail.com.

ISSN: 1698-7799

Introducción

El primer problema a nivel educativo con el que se enfrentaba Roma era el de contemplar la educación como una cuestión perteneciente al ámbito privado y que, como tal, debía ser afrontada dentro de cada familia. No hubo, pues, por parte del Estado, intención alguna por organizar, reglamentar o estructurar la educación que debían recibir sus hijos y se mantuvo desvinculada de la administración. Ya a finales de la República se quejaba Cicerón de esa falta de organización en la educación que no delimitaba las diferentes etapas ni las funciones de los diferentes maestros y que provocaba que, por ejemplo, se pudiera ver a gramáticos enseñando retórica, que no era su función, y a los rétores quejándose de lo que ellos consideraban una intromisión.

En cuanto a su origen, la mayor parte del profesorado que ejercía en Roma había sido esclava o provenía de los estratos sociales más bajos. Generalmente habían sido niños abandonados o esclavos liberados más tarde. De los 20 *grammatici* que aparecen en la obra de Suetonio «de Grammaticus et Rhetoricus» 14 fueron esclavos de nacimiento, 2 lo fueron al ser abandonados cuando eran niños mientras que solamente 4 fueron *ingenui*, libres de nacimiento. El interés y las cualidades que mostraron estos niños por el estudio fue en gran medida lo que les consiguió la libertad y muchos hicieron de la enseñanza, con o sin vocación, su único medio para subsistir. Que el mayor porcentaje de maestros fuese de origen servil se debía al gran desprestigio que sufría la profesión y al pésimo concepto que de la docencia tenía la mayoría de la población:

> *¿Has oído que Valerio Liciniano está dando clase en Sicilia?* (…) *Hasta hace poco él que había sido pretor, estaba entre los abogados más elocuentes; ahora ha caído hasta el punto que de senador se ha convertido en desterrado y de orador en profesor de retórica*[2].

Mala imagen que todavía era más agudizada en los casos de los *ludi magistri*, lo que hoy en día serían los maestros de enseñanza primaria, pues, aunque la docencia en su conjunto no estaba valorada, los maestros de retórica y los gramáticos disfrutaban de una mejor consideración tanto social como económicamente.

No existía ningún tipo de formación del profesorado ni se exigía por parte de la administración requisito alguno para ponerse al frente de una clase. La enseñanza era un negocio privado y los alumnos, clientes. El resultado era la bajísima preparación de los maestros que se traducía en los malos y escasos resultados alcanzados por sus alumnos. *Todos ellos* (gramáticos recordados por

2. Pl. Epp. IV, II, I.

ISSN: 1698-7799

Ausonio) *tuvieron un afán intachable por enseñar, unos magros frutos y una débil formación; más por haber enseñado en mis tiempos, he de recordarlos*[3].

La mala preparación de los maestros de enseñanza elemental llevaba a la situación que denuncia Galeno con respecto al nivel con el que sus alumnos llegaban a las escuelas de medicina: *La mayoría de los que se acercan en la actualidad a la medicina (…) no son capaces siquiera de leer bien. Tal indolencia comenzó hace muchos años, cuando yo todavía era un crío, pero por aquel tiempo ciertamente no había alcanzado sus actuales dimensiones*[4].

Vistas en líneas generales la cuestión educativa en Roma, vamos a conocer las aportaciones realizadas por uno de sus más conocidos docentes: Marco Fabio Quintiliano.

La estrategia educativa de Quintiliano de Calahorra

Marco Fabio Quintiliano fue la gran excepción. Nacido en Calagurris en el año 30 d.C., se convirtió en el primer docente con sueldo a cargo del erario público. Estudioso de los métodos didácticos fue autor de «Sobre la formación del orador», *institutionis oratoriae*, en la que recoge sus experiencias después de veinte años en la docencia y con la ayuda de las cuales vamos a intentar descubrir la situación en las que se encontrarían maestros y alumnos durante el siglo I d.C. *Quintiliano, insigne educador de la desvariada juventud, gloria, Quintiliano, de la elocuencia romana*[5].

Quintiliano en su obra da las pautas de lo que para él debe ser un buen profesor al tiempo que denuncia las prácticas que debían ser erradicadas. Ya sabemos que la docencia raramente era una vocación y cómo los que se dedicaban a ella lo hacen como único remedio para poder subsistir, sin tener la mayoría de ellos la formación adecuada.

Lo primero por lo que aboga Quintiliano es la necesidad de moralidad intachable y seriedad del profesor, más teniendo en cuenta la edad con la que contaban los alumnos. La mala reputación de Q. Remmius Palemón hacía que, a pesar de haber sido considerado como uno de los mejores retóricos de su época, se pusiera su magisterio tan en entre dicho que el emperador Claudio decía de él que sería el último al que le confiaría la educación de sus hijos. *Asuma, pues, respeto a sus alumnos el sentir propio de un padre y valore que releva en lugar de aquellos que le confiaron sus hijos. Ni puede tener vicios ni tolerarlos*[6].

3. Aus. Commem. Prof. Burd, 8.
4. Gal. Sobre mis libros.
5. Mart. II, 9.
6. Quint.II, 2, 4.

ISSN: 1698-7799

Muchos docentes «*dados a la cólera*» intentaban conseguir el respeto de sus alumnos por medio de una dura disciplina olvidando que el maestro *no sólo debe respetar a los alumnos sino que debe tratarlos como a sus propios hijos*. Hosquedad a la hora de contestar, poca amabilidad, sequedad en el trato, sería, siguiendo la denuncia de Quintiliano, lo más habitual en las aulas romanas. *En alabar las intenciones de los alumnos no sea avaro ni pródigo, porque un cosa –la envidia– engendra desgana en el trabajo, la otra –la loa excesiva– autocomplacencia. Al corregir lo que tendrá que ser corregido no sea desabrido y de ninguna manera utilice improperios, (…) porque algunos maestros reprenden como si tuviesen odio*[7]. *El mismo maestro dígales cada día algo, o mejor muchas cosas, que los oyentes lleven consigo a casa*[8].

Al tratarse de un negocio privado algunos profesores, sin embargo, pecaban de todo lo contrario, es decir, de una excesiva benevolencia en un intento por mantener al mayor número posible de clientes. En algunas clases se permitía incluso que los alumnos saltasen, se arremangaran, gritasen o aplaudieran las intervenciones de sus compañeros.

> *Ahora bien, de ninguna manera se ha de permitir a los muchachos, como ocurre entre muchos maestros, esa libertad de levantarse de su puesto y dar saltos de júbilo cuando se dispensan alabanzas a uno* (…) *prontos y arremangados no sólo se ponen ahora en pie los alumnos a cada cadencia final de frase, sino que echan a correr y con desvergonzado jolgorio gritan y aplauden a una*[9].

La excesiva monotonía era la nota característica de las lecciones tanto en forma como en contenidos y eso provocaba el aburrimiento y apatía de los alumnos porque los contenidos del currículum del *grammaticus* eran conceptuales y a base de repetición. *Iam teneo mean lectionem. Meus, mea, meum, mihi, noster, nostro, nostrum, nobis, tuum, tuus, tibi, vos, nos, vestrum, vobis, dico (...) Accepi et dediddi iterum. versus postea coepi legere*[10].

En el caso de la retórica, y aunque en este nivel se practicaba más que se memorizaba, el sistema de aprendizaje continuaba siendo muy poco ameno para los alumnos. *Coge tus tablillas, chico, redacta, vela, perora en causas judiciales y léete una y otra vez las leyes de los antepasados que vienen tituladas en rojo*[11].

Quintiliano tenía diferentes propuestas para luchar contra la monotonía. La primera era el descanso. *Con todo, hay que dar a todos los alumnos algún tiempo de*

7. Quint. II, 2, 7-12.
8. Quint.II, 2,8.
9. Quint.II, 9; 12.
10. C.G.L., III.
11. Juv. XIV, 192.

ISSN: 1698-7799

expansión (…) No hay actividad alguna que pueda tolerar un trabajo continuo (…) y *los alumnos aportan tanto más energías para aprender, una vez recuperados y frescos*[12].

La segunda era la variación de las actividades. *Ya lo dijo Cicerón que si el método de enseñanza no es agradable al discípulo, pronto se quedará sin auditorio (…) Pásale al maestro de elocuencia lo que al pescador, que, como no ponga en el anzuelo el cebo más atractivo para los peces, se aburrirá a la orilla del agua sin lograr lo que desea*[13].

Quintiliano creía que el incorporar más materias a la enseñanza de la gramática permitiría, por un lado, que los chicos adquirieran nuevas experiencias y ampliaran sus conocimientos y por otro, ese cambio tan necesario para huir del aburrimiento y la monotonía de estar haciendo lo mismo día tras día. Era lo que él llamaba «los trozos de tiempo», *subsiciva temporum*.

Proponía una temporalización de la jornada escolar incorporando materias diferentes sin que esto fuese en perjuicio de la gramática y el estudio de los clásicos ni supusiese el agotamiento de los alumnos. Tampoco se trataba de profundizar mucho porque «*tiempo suficiente habría; pues larga es la edad, que aprende*». Quintiliano estaba convencido que la gramática debía complementarse con otras disciplinas como la música, la astronomía o la filosofía y aprovechar esos «trozos de tiempo», esos momentos en los que no se estudiaba gramática. La geometría, por ejemplo, era, según él, muy útil para los adolescentes porque se agudizaba el ingenio y favorecía la rapidez de captación. Sin embargo, hubo voces contrarias a esta ampliación de materias que opinaban que aquello sólo conseguiría confundir a los adolescentes y que, por otro lado, ya tenían suficiente con la gramática de la *schola* y el trabajo en casa. Quintiliano defendía su postura alegando que cuanto más pequeño es uno mayor es la capacidad de aprendizaje y que si ciertas disciplinas, como los idiomas, no se aprenden durante los años escolares difícilmente se consigue en la edad adulta. *(…) los niños, en el espacio de dos años (…) hablan casi todo sin que nadie les obligue; ¡Pero por cuántos años se resiste la lengua latina a nuestros esclavos recién llegados de fuera!*[14].

Uno de los recursos más interesantes propuestos por Quintiliano era el empleo de juegos. Algunos de los juegos habituales de los chicos podían ser utilizados como recurso didáctico en la *schola* aunque no parece que sea un recurso muy utilizado por los maestros de la época. *Ni tendré de llevar a mal el juego en los niños (…) Hay hasta algunos juegos no desaprovechables para agudizar los espíritus de los jóvenes, cuando ellos apuestan entre sí con pequeñas preguntas sobre cualquier materia*[15].

12. Quint. II, 3, 5- 12
13. Petr. III.
14. Quint. I, 12, 8.
15. Quint. I, 3, 11.

ISSN: 1698-7799

La enseñanza debía ser como un juego en el que se debía felicitar al alumno por haber aprendido algo nuevo. La competitividad era un buen aliado contra la desgana y siempre un premio *a esta edad cautiva.* Un buen sistema para ayudar a aprender a leer y escribir era el uso de letras de marfil. *Como un juego se puede hacer aprender también las sentencias de hombres ilustres y especialmente pasajes escogidos de poetas (pues su conocimiento es más agradable a los pequeños*[16].

También para conseguir una dicción más suelta y articulada se podían utilizar lo que en griego se llamaba *chalinoí*, que no eran otra cosa que trabalenguas.

El juego era, y es, una actividad importante no sólo para el desarrollo y diversión sino como medio de información que el profesor puede usar para descubrir el carácter de sus alumnos. *También se descubren en el juego del mozo más inocente las predisposiciones morales*[17].

La forma de entretenerse de un adolescente puede decir mucho con respecto a su personalidad. El emperador Domiciano, por ejemplo, cuando estaba a solas solía entretenerse cazando moscas y atravesándolas con un punzón afilado[18].

Aconseja, pues, Quintiliano el empleo del juego en la *schola* así como tiempo para la expansión pero en su correcta medida *de modo que no se produzcan aborrecimiento de los estudios, si se les niega, o se les acostumbre a la holgazanería si se les da en demasía*[19].

Finalmente, a Quintiliano no le gustaba *que los muchachos se sienten mezclados sin orden alguno entre los jóvenes*. Los profesores debían conocer, pues, las aptitudes y personalidad de sus alumnos adaptando el método de aprendizaje a sus características y capacidades y distribuyéndolos en clase de forma ordenada evitando que estuviesen mezclados unos con otros como, sin duda, debía ocurrir con frecuencia.

El Método

Una preocupación primordial en Quintiliano fue la de evitar lo que ocurría con frecuencia y que no era otra cosa que los alumnos acabaran odiando los estudios. *Será necesario procurar, que el niño, que todavía no es capaz de amar la actividad mental, venga a odiarla, y que más allá de los años de juventud conserve también el temor de una amarga experiencia en aquel tiempo sufrida*[20].

16. Quint. I, 12, 36.
17. Quint. I, 3, 5 -12.
18. Suet. Dom.3.
19. Quint. I, 3, 8-10.
20. Quint. I, 20.

ISSN: 1698-7799

Era habitual que los años pasados en la *schola* no resultasen un recuerdo agradable. San Agustín se preguntaba quién no preferiría la muerte antes de volver a la infancia. Así que, Quintiliano sabía muy bien lo que decía.

Lo primero que hacían los niños cuando acudían a clase del *ludi magíster* era aprender a escribir. Quintiliano aconseja que los niños practiquen la caligrafía repasando los surcos realizados en las tablillas de cera y que se ponga especial cuidado en que logren una escritura limpia y rápida. Prefiere que sigan los surcos porque de esta manera conseguirán fortalecer los músculos de las muñecas y no necesitarán que el maestro les lleve la mano. Del mismo modo habría que procurar evitar que durante los primeros ejercicios de escritura el niño utilizase palabras vulgares, *como es costumbre* y que aprendiera a leer como si estuviera cantando.

La disciplina y el comportamiento

En aquel momento, el método de disciplina más habitual y aceptado empleado en las *scholae* era el castigo físico por mucho que personajes de la altura de Séneca, Juvenal y, por supuesto, Quintiliano, estuviesen en contra.

> *Pero que se azote a los alumnos mientras están aprendiendo, aunque sea por una parte costumbre aceptada y, por otra, no lo desapruebe Crisipo*[21]*, de ninguna manera lo quisiera, primeramente porque es cosa fea y propia de esclavos, y ciertamente un acto de injusticia, lo que por sí mismo se entiende, si cambias esa edad por otra. En segundo lugar, porque si hay alguien de tal vil carácter, que no se corrija por medio de la reprensión, también se hará duro contra los golpes, como los más degenerados esclavos*[22].

El empleo del castigo físico tanto como medio de disciplina como fomentador del estudio (se penalizaba tanto el mal comportamiento como la falta de estudio, la lentitud en el aprendizaje o el uso de la mano izquierda[23]) tenía sus detractores pero en realidad tampoco tuvo en su contra una fuerte oposición social. Aunque entre alguno de esos detractores el rechazo no venía por lo execrable del hecho ni por su inutilidad como medida de disciplina sino porque era un sistema que se utiliza con los esclavos y que, por consiguiente, no debía utilizarse con niños libres. *¿Cree* [Rústico, el maestro] *en cualquier caso que el cuerpo y el alma de los esclavos están hechos de materia y de elementos como la nuestra?*[24].

21. Crisipo de Solos.
22. Quint. I, 2, 14.
23. A los niños zurdos se les obligaba a escribir con la mano derecha.
24. Juv. XIV, 15.

ISSN: 1698-7799

Quintiliano tenía en este aspecto las cosas muy claras; no solamente es injusto teniendo en cuanta la edad del agresor y del agredido sino que además produce unos efectos terribles sobre los críos. *A esto añade que por dolor o por miedo ocurre con frecuencia a los vapuleados muchas cosas feas de mencionar y que luego serán cosa de avergonzamiento: esta vergüenza quebranta y abate el ánimo, y ordena huir de la misma luz del día y el hastío*[25].

Para él, alguien capaz de pegar a un niño o a un adolescente, ya sea un maestro o un pedagogo, no merece otro adjetivo que el de delincuente y para Cicerón la sola idea de que una cosa cruel pudiera ser útil ya era de por sí inmoral.

En lugar de recurrir a la *scutica*, la *ferula* o las *virgae*, lo que había que hacer era, antes de nada, dar consejos a los niños, hablar con ellos para que aprendieran a obrar correctamente y sin maldad; en segundo lugar, controlar frecuentemente el trabajo realizado y, sobre todo, antes de de castigarlos averiguar porqué no realizaron tal o cual tarea. Quintiliano era un defensor convencido de ese proverbio romano que decía que *Ratione, non vi, vincenda adulescentia est*.

A Quintiliano de Calahorra le debemos su vocación y dedicación a la enseñanza, su lucha por intentar mejorar un sistema educativo con graves deficiencias y un trabajo que nos permite ahora, dos mil años después, tener una imagen más precisa de la vida escolar en Roma.

Referencias bibliográficas citadas

QUINTILIANO DE CALAHORRA, *Sobre la formación del orador*, (Introducción, traducción y notas de Alfonso Ortega Carmona), Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1996.

BONNER, Stanley F., *La educación en la Antigua Roma. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven,* Barcelona: Editorial Herder, 1984.

GALENO, Claudio, *Tratados filosóficos y autobiográficos* (Introducción, traducción y notas de Teresa Martínez Manzano), Madrid: Biblioteca Clásica Gredos nº 301, 2002.

JUVENAL, Decimo Junio, *Sátiras* (Introducción, traducción y notas de Manuel Balasch), Madrid: Biblioteca Clásica Gredos nº 156, 1981.

MARROU, Henry-Irénée, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Buenos Aires: Editorial Sevil, 1971.

PETRONIO ARBITER, Cayo, *Satiricón* (Introducción, traducción y notas de F. L. Cardona), Barcelona: Edicomunicación, 1994.

PLINIO, Cecilio Segundo, *Epistolas* (Traduzione da Francesco Trisoglio), Unione tipografica-editrice Torinese, 1979.

25. Quint. I, 3, 16.

ISSN: 1698-7799

UN MAESTRO DE MAESTROS. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA NAVARRO (1842-1906) Y LA SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS DE MADRID

A teacher of teachers. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) and the Protective Society of the Children of Madrid

Dr. Juan Félix Rodríguez Pérez[1]

«A veces el viaje más largo es
la distancia entre dos personas»

Resumen: En el último cuarto del siglo XIX, el cordobés Pedro de Alcántara García Navarro destacó en múltiples facetas pedagógicas. Fue excepcional su obra bibliográfica y sobresalientes los trabajos que efectuó para la introducción, en nuestro país, de las innovaciones educativas que se estaban ensayando fuera de nuestras fronteras. Además, fue muy importante su participación en múltiples congresos pedagógicos.

En unión a Julio Vizcarrondo y Cristóbal Colón de la Cerda, colaboró para fundar, en 1878, la institución benéfica privada: Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. Años más tarde (1893), la entidad estableció el Hospital-Refugio y las escuelas, donde se recogía y se impartía educación a los niños huérfanos y abandonados. En estas últimas, el acogimiento y la enseñanza se ofrecía en unas condiciones higiénicas declaradas como modelo. El material de enseñanza utilizado fue de lo más novedoso y la aplicación de una metodología innovadora rompía con la tradicional repetición y memoria.

Palabras clave: Alcántara García, Protección a la infancia, Educación de párvulos, Enseñanza activa, Congresos pedagógicos.

---

1. Es Licenciado en CC. de la Educación y Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Además, es investigador e historiador en la Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. Correo electrónico: jumafro@hotmail.com y info@protectoraninos.org.

ISSN: 1698-7799

Abstract: In the last quarter of century XIX, the cordovan Pedro de Alcántara García Navarro emphasized in multiple pedagogical facets. Its bibliographical work was exceptional and excellent the works that carried out for the introduction, in our country, of the educative innovations that were being tried outside our borders. In addition, his participation in multiple pedagogical congresses was very important.

In union to Julio Vizcarrondo and Cristóbal Colón de la Cerda , he collaborated to found, in 1878, the deprived beneficial institution: Protective Society of the Children of Madrid. Years later (1893), the organization established the Hospital-Refuge and the schools, where it took shelter and education to the orphaned and left children was distributed. In these last ones, the welcome and education were offered in declared hygienic conditions like model. The used training material was of most novel and the application of an innovating methodology broke with the traditional repetition and memory.

Key words: Alcántara García, Protection to the childhood, Education of children, Active education, Pedagogical congresses.

Fecha de recepción: 12-V-2007
Fecha de aceptación: 15-IV-2007

1. En recuerdo de un gran pedagogo

No sería necesario esgrimir motivo alguno para rememorar la labor de un pedagogo tan célebre e importante como Pedro de Alcántara García Navarro. Educador excepcional de la época de entre siglos –último cuarto del XIX y principios del XX–, destacó en infinidad de actividades: organizativas, propagandistas, docentes, producción de obras, etc. Si bien es cierto que la historia de la pedagogía lo ha ignorado injustamente. No obstante, el Patronato de la Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid, se siente obligado moralmente a rescatar su memoria histórica, con motivo de conmemorarse el centenario de su muerte, el año 2006. No tratamos de defender corriente educativa alguna o reivindicar modos o procedimientos pedagógicos determinados; simplemente queremos hacer justicia y recordar a una figura singular, rindiéndole un merecido homenaje.

Las características excepcionales de sus múltiples trabajos, su increíble laboriosidad y su extensa obra bibliográfica, fueron, entre otras muchas cuestiones, un excelente vehículo de introducción en nuestro país de las innovaciones educativas que se estaban ensayando por toda Europa. Igualmente de importante, fue su participación en múltiples congresos, destacando su quehacer en el primer Congreso Nacional Pedagógico (1882) y los esfuerzos que realizó, en las facetas divulgativas y prácticas, para que los jardines de la infancia en España fueran una realidad. El extenso bagaje cultural-pedagógico que disponía, lo adquirió en sus estudios en las Escuelas Normales y a través del

ISSN: 1698-7799

análisis de los trabajos de Quintana, Montesino, Calderera y Gil de Zárate, completado con la lectura y traducción de las más importantes obras de: Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Spencer y otros[2].

El original maestro de maestros, como veremos más adelante, fue consejero y secretario general de nuestra institución, desde sus orígenes, en 1878, hasta su fallecimiento en 1906. Además, no sólo ocupó un cargo más en su Consejo Directivo, sino que colaboró, desinteresadamente, con Julio Vizcarrondo y Cristóbal Colón de la Cerda (Duque de Veragua)[3], para llevar a cabo el nacimiento de una entidad benéfica privada, pionera en la protección a la infancia más necesitada de Madrid.

El Diccionario de Pedagogía Labor afirma, sobre él, que es un personaje difícilmente biografiable, tanto por la falta de datos acerca de su vida como por carecer ésta de episodios reseñables. En un primer acercamiento al enorme prestigio que gozó en vida, éste se puede entender perfectamente con sólo recordar las palabras que contestó a un periodista que se interesaba por su persona y trabajos: «soy de Córdoba –le dijo– y cuento cincuenta y cinco años; no tengo historia ni merezco biografía»[4]. Aquí aparece de forma explícita, dos de los rasgos más notables de su peculiar personalidad: su enorme modestia y humildad que mantuvo durante toda su existencia.

2. Algunas referencias biográficas

Sin pretender que el análisis sea exhaustivo, intentamos desgranar los datos más sobresalientes en la biografía del insigne profesor. Nació en Córdoba el 8 de mayo de 1842 y falleció en Madrid el 6 de junio de 1906. De familia modesta, vivió su infancia en la ciudad andaluza de nacimiento y estudió en su *Escuela Normal de Maestros*. A la muerte de su padre, se encontró sin medios de subsistencia para el mantenimiento de su madre y hermanos, trasladándose con ellos a Madrid. A la edad de 18 años, sostenía ya a su familia con los beneficios obtenidos por sus trabajos literarios. Accedió de forma precoz a la función pública y desempeñó innumerables puestos. Con 20 años ingresó al

2. ARROYO, J. C.: «Triste homenaje», *La Escuela Moderna*, Madrid, 184 (1906), pp. 449-465.

3. Sobre los orígenes y primeras actividades extraescolares de la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid, se puede ampliar la información en RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: «Las colonias escolares de la Sociedad Protectora de los Niños (1893-1913)», en *XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. La infancia en la historia: espacios y representaciones*, tomo I, San Sebastián, SEDHE/Universidad del País Vasco, 2005, pp. 595-605.

4. SÁNCHEZ SARTO, L. (1953): *Diccionario de Pedagogía*, tomo I, Barcelona, Labor, pp. 75-77, referencia en p. 75.

ISSN: 1698-7799

servicio del Estado, en el cargo de auxiliar agregado a la Dirección General de Beneficencia y Sanidad. A partir de aquella fecha, Pedro de Alcántara prosiguió una carrera administrativa que a través de diversos empleos, algunos de importancia, la culmino, en 1902, en el puesto de Administrador-Depositario del Hospital de Jesús de Nazareno de Madrid[5].

La trayectoria pedagógica la inició simultaneando sus trabajos en la Administración, con actividades periodísticas y con los estudios en la *Escuela Normal Central de Maestros* de Madrid, donde completó los de grado superior y profesor normalista. En 1863, aún siendo estudiante, fundó junto a Sardá, Fernández y Sánchez y otros el «Círculo pedagógico», grupo de personas que destacaron por sus inquietudes, contraste de opiniones y proyectos educativos; de forma similar a otros tantos fundados en aquella época, en las distintas ramas del saber[6]. Entre las múltiples e importantes ocupaciones que desempeñó en la enseñanza oficial, es necesario destacar que fue secretario general de la Universidad Central de Madrid. En 1876, fue nombrado profesor de Pedagogía especial de párvulos por el sistema Fröebel en las *Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras*. Si bien, ya desarrollaba dicha función de forma gratuita en la *Escuela de Institutrices*, desde los años 1873-74. En 1882, fue nombrado vocal del *Patronato General de las Escuelas de párvulos*, cargo que desempeñó hasta la disolución de dicha institución. En el mismo año, fue designado profesor del Curso especial para maestras de párvulos. En los cuatro años que subsistió éste, impartió las asignaturas de Pedagogía general y especial, Lengua, Moral y Derecho[7].

Fue socio fundador (1869) y secretario de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, durante más de 20 años. El gran desarrollo que alcanzó dicho centro, se debió al interés de Alcántara en establecer diferentes clases para elevar la cultura profesional de las mujeres. Asimismo, fue socio fundador de la *Asociación para la Enseñanza Popular*. Con dicha entidad, organizó y estableció varias escuelas de niños que produjeron unos brillantes resultados. Participó como miembro del Tribunal de oposiciones a cátedras de Literatura de la Universidad; igualmente de las convocadas para las plazas de Regente (la obtuvo Bartolomé y Mingo) y de profesoras de los *Jardines de la Infancia*. También, de

5. ARROYO, J. C.: «Triste homenaje», *op. cit.*, 1906, pp. 449-465.

6. MARTÍN GARCÍA, O.: «Presentación de Pedro de Alcántara García Navarro. Biografía y personalidad», en www.uco.es/dptos/educacion/didactica/alcantara/vid_alc.htm; es un resumen de la tesis doctoral realizada por el mismo autor; - (1986): *El ideario pedagógico de Pedro de Alcántara García Navarro*, tesis doctoral inédita, Universidad de Córdoba, Córdoba.

7. AA. VV.: «Primer aniversario de la muerte de D. Pedro de Alcántara García», *La Escuela Moderna*, Madrid, 196 (1907), pp. 481-513.

ISSN: 1698-7799

las celebradas en 1883 para proveer las plazas de director, la obtuvo M. Bartolomé Cossío, y secretario del Museo Pedagógico Nacional. En dicho centro, fue director interino, desde el 28 de agosto de 1883 hasta diciembre del mismo año. Desde el año 1900 y hasta la supresión de dicha plaza, fue profesor del Curso normal, Sección de Letras, de la *Escuela Normal Central de Maestros*. Además de Consejero de Instrucción pública[8].

Destacó en las facetas de organización y participación en múltiples congresos pedagógicos. De esta forma, fue secretario de la Junta organizadora del Congreso Nacional de Enseñanza (1870), no celebrado. Efectuó la misma función en el Congreso Nacional Pedagógico (1882). El trabajo de promotor en este último evento fue muy intenso, destacando en la redacción de los temas, conclusiones y en la redacción de las actas que se publicaron en un voluminoso tomo. En la sesión de inauguración, el discurso de Alcántara fue muy versado, subrayando la importancia de dignificar y mejorar a la profesión docente[9] y a la educación primaria, como elementos determinantes para la regeneración del país. Afirmando lo siguiente:

> «Maravilla, señores, y a la vez despierta en el alma las más nobles y halagüeñas esperanzas, el *grandioso movimiento que en todos los pueblos cultos* determina, con fuerza verdaderamente avasalladora, *en favor de la educación primaria,* de los gobernantes y gobernados se preocupan en todas partes, al extremo de que unos y otros no se dan punto de reposo en allegar diligentes cuantos elementos juzgan necesarios y adecuados para elevarla al mayor grado posible de perfeccionamiento. Y sea porque, dado el carácter de los tiempos presentes, *en la educación radique,* como muchos entienden, *la verdadera cura de almas*[10].

Años más tarde, con ocasión de celebrarse el cuarto centenario del descubrimiento de América, se llevó a cabo el Congreso hispano-portugués de Pedagogía (1892). En él, Alcántara efectuó una actividad muy laboriosa y fecunda. En dicho Congreso fue Presidente de la Comisión de bases y temas, y de la de conclusiones y publicaciones. Trabajó en la elaboración de las memo-

8. Para un análisis más profundo de la dilatada vida profesional de Pedro de Alcántara García, véase ARROYO, J. C.: «Triste homenaje», *La Escuela Moderna*, Madrid, *op. cit.* 1906, pp. 449-465 y MARTÍN GARCÍA, O.: *op. cit.*, pp. 1-17.

9. Para un conocimiento más amplio de la labor de Alcántara en pro de la formación docente, véase el artículo de MARTÍN GARCÍA, O.: «Alcántara García y las escuelas de magisterio», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1989), pp. 22-37.

10. El subrayado es nuestro, pertenece al discurso de Pedro de Alcántara García, secretario del Congreso, en *Discursos leídos en la solemne inauguración del Congreso Nacional Pedagógico*, Madrid, Imp. de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 5-17, referencia en pp. 6-7.

ISSN: 1698-7799

rias y circulares, principalmente la Memoria que presentó sobre la Organización de las Escuelas Normales[11].

Había sido consultado en multitud de ocasiones por las autoridades educativas, para la elaboración de la legislación educativa de primera enseñanza. Presidente y socio honorario de *El Fomento de las Artes* de Madrid, en los años precedentes al Congreso Pedagógico de 1882. Colaboró en la *Asociación Nacional del Magisterio Primario*. Participó en multitud de asociaciones y corporaciones a las que fue requerido, en ellas ofreció sus consejos y trabajos de forma desinteresada.

En 1906, falleció casi olvidado y semiarruinado. Esta situación había conducido a su familia, a vender parte de su biblioteca particular en los puestos callejeros del Rastro madrileño. En ellos, tuvo ocasión de adquirir Pablo Lozano algunas de las obras del mismísimo Alcántara[12]. Sin embargo, el Consistorio de su ciudad natal, Córdoba, rescató la memoria del polifacético maestro. A propuesta del profesor de la *Escuela Normal*, Antonio Gil Muñoz, y del inspector de primera enseñanza, José Priego López, el Municipio cordobés decidió nombrarle *hijo ilustre* de la ciudad y dedicar su nombre al grupo de escuelas que se inauguró en 1924[13]. Sin música, ni discursos grandilocuentes, como le habría gustado a él, su ciudad, a la que llevó en el corazón toda su vida, le rindió un emotivo homenaje.

3. Actividades bibliográficas

Inició su dilatada tarea de escritor, en 1869, en el *Boletín Revista* de la Universidad de Madrid y en la *Gaceta de Lérida*. De estos primeros trabajos, extrajo y elaboró la obra *Fröebel y los jardines de la infancia* (1874)[14]; primer trabajo formal publicado en España sobre la metodología parvulista froebeliana. En la obra de referencia de estudio en la *Escuelas Normales* de aquella época –*Diccionario de Educación* de M. Calderera–, se había escrito muy poco sobre el pedagogo alemán. Colaboró en el *Diccionario Hispano-Americano* y en numerosas revistas extranjeras. Entre las españolas debemos destacar su temprana activi-

11. ARROYO, J. C.: «Triste homenaje», *La Escuela Moderna*, Madrid, *op. cit*. 1906, pp. 453-458.

12. LOZANO. P. «D. Pedro de Alcántara García», en AA.VV.: «Primer aniversario…», *op. cit*., (1907), pp. 494-497.

13. «Homenaje de Córdoba a D. Pedro de Alcántara García», *La Escuela Moderna*, Madrid, 396 (1924), pp. 676-682.

14. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de (1874): *Fröebel y los jardines de la infancia*, Madrid, Imp. de Aribau y Cª.

ISSN: 1698-7799

dad en *La Enseñanza* como administrador, estando dirigida ésta por Juan de Uña. Además, participó en *Revista Europea*, *La Idea, Revista Contemporánea*, *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, *La Instrucción Pública*, *Instrucción para la mujer* y muchas otras[15].

En público certamen fue premiado por su excelente obra: *Curso teórico-práctico de educación de párvulos, según el sistema Fröebel*[16]. Al mismo tiempo, aparecieron las primeras entregas de su obra magna: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (1879)[17]. Publicó sin interrupción hasta el tomo VI. Más tarde, lo continuó de forma sucesiva con otros tres tomos, hasta alcanzar el IX. El tomo X, dedicado al estado actual de la enseñanza en España y el extranjero, no pudo concluirlo por sorprenderle la muerte. Dirigió la *Biblioteca del Maestro* publicada por la casa Bastinos de Barcelona, con obras suyas y de Sama, González Serrano, López Catalán, José de Caso, Pilar Pascual, Ignacio R. Miró, Sela, Agustín Ríus, Calderera y Joaquín Lladó[18].

Su proceder literario fue inmenso y de esta forma publicó las siguientes obras: *Prolegómenos a la antropología pedagógica* (1880); *La educación popular* (1881); *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (1881); *Nueva moral práctica* (1885); *De las teorías modernas acerca de la educación física* (1886); *Tratado de higiene escolar* (1886); *El método activo en la enseñanza* (1891); *Compendio de pedagogía teórico-práctica* (1891); *Tratado de pedagogía* (1895); *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares* (1902), segunda edición reformada y ampliada; *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas* (1888); *La enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias y las Normales* (1903). Además, de otros libros de índole diversa como *El cuerpo humano* (1903), pequeño tratado sobre anatomía y fisiología; *La patria española* (1905), libro de lecturas geográficas e históricas; *Elementos de pedagogía*, libro de texto en muchas Escuelas Normales de la época; un *Tratado de literatura española* y la monografía *Calderón y su teatro*. En colaboración con Manuel de la Revilla escribió: *Principios generales de literatura e historia de la literatura española* (1877) y *Dudas y tristezas* (1882). Con el profesor Teodosio Leal elaboró la obra: *Trabajo manual*. Además, de los dos voluminosos tomos de los congresos pedagógicos de 1885

15. CANES GARRIDO, F.: «Alcántara García, P.», en GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1990, pp. 54-55.

16. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de (1879): *Manual teórico-práctico de educación de párvulos: según el método de los jardines de la infancia de Fröebel*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.

17. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de (1879-1889): *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía*, 8 vols. Madrid, English y Gras; - (1900-1904): *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, 4 vols, Madrid, Imp. de Hernando.

18. CANES GARRIDO; F.: (1990), *op. cit.*, p. 55.

ISSN: 1698-7799

y de 1892. Asimismo, fueron publicadas algunas memorias leídas por Alcántara en las aperturas de los cursos de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*[19].

Independientemente de todo lo anterior, es imprescindible señalar de forma destacada el increíble despliegue de actividad que efectuó en la Revista *La Escuela Moderna*. Ésta fue fundada por Alcántara, en abril de 1891, y dirigida por él hasta su fallecimiento, aunque prolongó su andadura hasta 1936. Fue considerada por muchos como la más importante revista pedagógica de enseñanza primaria. En sus comienzos fue su propietario y después como copropietario con la Casa Hernando. En dicha publicación, destacaron los artículos sobre las innovaciones educativas que se practicaban y realizaban en nuestro país y fuera de nuestras fronteras. Desde un principio, *La Escuela Moderna* disponía de un *Suplemento*, elaborado casi en su totalidad por Pedro de Alcántara. Estaba formado por 16 páginas y se repartía los 4, 12, 20 y 28 de cada mes. En él se insertaban las disposiciones oficiales, proyectos de ley y otros documentos parlamentarios, anuncios de oposiciones y concursos, movimiento del personal y cuantas informaciones y noticias pudieran interesar a los maestros, con algún artículo de actualidad y los comentarios personales de Alcántara sobre la marcha de la enseñanza en España.

La *Escuela Moderna* fue muy abierta en cuanto a los contenidos y firmas de autores que colaboraran en ella. No tenía adscripción ideológica definida y su finalidad la constituía la defensa profesional del magisterio. Con la intención de valorar el espíritu de libertad de la publicación periódica, reproducimos uno de los principios en que fundamentó su existencia: «Esta Revista es completamente extraña a todo interés de partido político, escuela filosófica y comunión religiosa; abierta a todas las opiniones, sólo responde de los trabajos que lleven la firma del director o redactores o que no vayan firmados»[20].

Muchas obras de Alcántara se volvieron a reeditar, pasados algunos años. En la actualidad, en la mayoría de las bibliotecas de las Escuelas de Formación del Profesorado de nuestro país e hispanas, perduran las publicaciones del pedagogo cordobés. Igualmente, en las principales bibliotecas históricas, se conservan un elevado número de sus libros, discursos y memorias[21]. Inclusive,

19. ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA MUJER (1885): *Memoria leída por Dº Pedro de Alcántara García, en la sesión pública de la apertura del curso 1884-1885*, Madrid, Imp. y Estereot. El Liberal.

20. Tomado de la Revista *La Escuela Moderna*, lo reproduce también MOLERO PINTADO, A. (1999): *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá-Servicio de Publicaciones, p. 111.

21. En la Biblioteca Nacional, Biblioteca de la Residencia de Estudiantes y en la del Ateneo de Madrid se encuentra un importante número de sus obras y la Revista *La Escuela Moderna*.

ISSN: 1698-7799

se pueden visualizar obras integras que han sido digitalizadas y volcadas en Internet para su conocimiento general[22].

4. Pensamiento pedagógico

En cuanto al pensamiento pedagógico de Pedro de Alcántara, a través de su obra se desprende la influencia del positivismo pedagógico, sin olvidar la pedagogía tradicional. La amistad que le unía a Urbano González Serrano le influyó de forma determinante para que ser convirtiera en un representante destacado de esta corriente[23]. La pedagogía para él es ciencia y arte de la educación, combinando el saber científico con el práctico. El matiz racionalista le llevó a defender, desde sus primeras publicaciones, el carácter laico, neutro, aconfesional y coeducativo de la escuela. Asimismo, su objetivo sería la elevación cultural y la dignificación del cuerpo del Magisterio. La enseñanza debía ser impartida por seglares y el Estado el responsable de que se impartiera hasta los últimos rincones de nuestro país. Señalaba a la antropología como la ciencia base de la pedagogía, sobre todo las especialidades de psicología, somatología y psicofísica, sin olvidar la aportación importante de la moral y la sociología. La educación la entiende de forma integral, comprendiendo la física, intelectual, moral y estética; teniendo en cuenta todas las energías y expresiones de la naturaleza humana. Todos los fines que impliquen la completa realización de la vida y el destino del hombre han de ser tenidos en cuenta.

Fue el máximo divulgador y defensor en España de la metodología parvulista ideada por el alemán F. Fröebel. Defendió con entusiasmo tanto la enseñanza de la mujer como la popular. Fue un claro valedor de las modernas teorías pedagógicas que propugnaba la corriente renovadora de la «Escuela Nueva». La enseñanza activa, práctica y utilitaria es la base en el desarrollo del niño[24]. El aprendizaje a través de las lecciones de cosas proporciona en los escolares, según Alcántara, un mayor y mejor conocimiento, al estar en contacto con los objetos en su plena realidad.

En la presentación del profesor O. Martín García, se resumen las opiniones vertidas por distintos autores sobre la ideología de Alcántara García. Francisco Larroyo (1980) lo califica como «herbartiano», Victor García Hoz

22. Vid. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, www.cervantesvirtual.com

23. RUÍZ BERRIO, J.: «Alcántara García y Navarro, Pedro de (1842-1906)», en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia de la Educación II. Diccionario de Ciencias de la Educación*», Madrid, Anaya, 1985, pp. 4-5.

24. CANES GARRIDO, F.: «Alcántara García, P.», *op. cit.*, 1990, pp. 54-55.

ISSN: 1698-7799

(1980) lo define como «spenceriano», Vicente Faubel (1974) le asigna a la corriente «krausista» y Luis Batanaz le denomina «amigo de los institucionistas». Entendemos que nuestro autor, no se decantó en ningún momento por corriente alguna ni escuela filosófica o pedagógica determinada. Hoy en día, casi olvidado por todos, es recordado como «el pedagogo más fecundo del último tercio del siglo XIX», pues «nadie ha aventajado a D. Pedro de Alcántara García en erudición pedagógica, nadie en fecundidad», según afirma la Historia de la pedagogía de Solana (1945). Romero Martín (1959) lo define como «ilustre pedagogo», «prolífero pedagogo» lo describe Francisco Larroyo (1908), «uno de los más grandes modernizadores del saber pedagógico español en la segunda mitad de siglo» lo señala Vicente Faubel (1974) y por último Luis Batanez afirma que es «una persona especialmente destacada en la organización y en la realización del Congreso Nacional Pedagógico de 1882»[25].

De sus obras se desprende que rechazaba los exámenes y los libros de texto, recomendando la higiene en todos los elementos, las excursiones, las colonias escolares, los ejercicios físicos, los trabajos manuales, etc. Ha sido considerado como krausista y ateo, por su amistad con los seguidores de la Institución Libre de Enseñanza (I. L. E.). Sin embargo, nosotros nos decantamos por su carácter cristiano. Dicha afirmación la sustentamos en que participó de forma notable en la Sociedad Protectora de los Niños, más de 20 años, a sabiendas que la entidad de caridad se adscribía y estaba apoyada por la religión católica. Las relaciones frecuentes que mantuvo con las Hermanas instructoras, ofreciendo sus consejos y supervisando la labor educativa en las escuelas, corroborarían dicho carácter.

En la Revista *La Escuela Moderna* dirigida por él, escribieron autores de toda tendencia política y religiosa. Sin embargo, los radicalismos no tuvieron cabida en la publicación. Ello sería el resultado de su propia personalidad. No entendía los enfrentamientos y las meras discusiones que no conducían a nada. En toda polémica suscitada, permaneció al margen por decisión propia. Asistente asiduo del Ateneo de Madrid, entabló amistad con los más varios representantes de las corrientes reformistas del momento. Ha sido considerado por sus coetáneos como el autor español que más obras escribió de pedagogía, en el siglo XIX. Es cierto que fue un propagador de las modernas corrientes pedagógicas e informó de la bibliografía nacional y extranjera. Alcántara fue un gran sistemático, no sólo se limitó a inundar nuestro país con las doctrinas pedagógicas del extranjero, sino que al elaborar los materiales los

25. MARTÍN GARCÍA, O.: «Presentación...» *op. cit.*, pp. 3-4.

ISSN: 1698-7799

conformó como una unidad. La obra fundamental *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, que no pudo concluir por sorprenderle la muerte, ha sido calificada como monumental.

La enorme capacidad de trabajo debe ser considerada como excepcional. A la vez, concentró en su persona, casi exclusivamente, «el primer gran movimiento pedagógico que tuvo lugar en España, y que desembocó poco después de su muerte, en la creación de la Escuela Superior del Magisterio», en el año 1909[26]. Con respecto a su valor histórico, ahora más que antes, es «indiscutible, y su valor práctico, si bien disminuido no ha llegado entero a desaparecer. Es todavía digna de recomendación como obra de consulta provechosa, ya por su gran cantidad de doctrina, ya por el buen sentido que impera en ella, y que podía ser en casos un excelente antídoto contra muchas imprudentes extravagancias que ahora hacen mercado»[27].

En parte, entendemos que Alcántara no se adscribiera a ningún partido político, ni tendencia filosófica. De esta forma, sus opiniones fueron más imparciales y reportaron un mayor valor a sus escritos. Se le ha criticado de mero sintetizador de las obras publicadas en el extranjero y de la escasez de creatividad en sus escritos. Todo lo contrario, elaboró sus obras impregnando sus propias ideas acerca de la perfección que debía buscarse en toda acción educativa. Además, ha sido de los pocos autores, de nuestro país, en exponer sistemáticamente teorías de la educación.

En los últimos años, se han efectuado algunas investigaciones muy interesantes y completas sobre su vida, obras y pensamiento pedagógico. En 1985, fue defendida por Pedro Navarro Utrilla, la tesis doctoral: «Pedro de Alcántara García y la higiene pedagógica en la sociedad española de 1868-1906», Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. El profesor Octavio Martín García elaboró y defendió en la Universidad de Córdoba, en 1986, la tesis doctoral: «El ideario pedagógico de Pedro de Alcántara García Navarro». El grupo de prácticas de la disciplina nuevas tecnologías aplicadas a la educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, han confeccionado una página WEB en la que se puede observar las características más importante del pedagogo cordobés[28]. Además, tenemos conocimiento de la realización de una Memoria de Licenciatura, en la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

26. SÁNCHEZ SARTO, L., *op. cit*. 1953, p. 76.
27. *Ídem*.
28. Véase al respecto la página WEB: http://www.uco.es/dptos/educacion/didactica/.

ISSN: 1698-7799

5. La huella de renovación pedagógica en la Sociedad Protectora de los Niños

5.1. *Entre la protección y la caridad. Nacimiento de la Sociedad privada benéfica*

En los inicios del último cuarto del siglo XIX, las condiciones en que vivían las capas sociales más humildes eran de una penuria económica notable. Éstas se acrecentaron, en las grandes ciudades, con la llegada masiva de familias de las zonas rurales, en busca de un mejor escenario de vida. En la capital –Madrid-, las circunstancias se concretaban en la visión diaria de una situación penosa. Niños y niñas deambulaban por sus calles mal vestidos y con la apariencia de recibir una escasa higiene y una mínima alimentación.

Un dato, si cabe más sangrante y doloroso, era la vida miserable que tenían que soportar los hijos de las reclusas del único presidio femenino, en aquel momento, Penal Casa Galera de Alcalá de Henares. Un grupo de personas excepcionales, Julio Vizcarrondo, Cristóbal Colón de la Cerda, Pedro de Alcántara García, Fermín Hernández Iglesias y otros, se unieron con un mismo fin: proteger a la infancia más desvalida. Con el apoyo de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y las autoridades eclesiásticas madrileñas, el día 7 de agosto de 1878 se constituyó en Madrid la Sociedad Protectora de los Niños. La primera actividad se concretó en vestir, alimentar y dar educación a los pequeños que residían con sus madres en el presidio de Alcalá. Al respeto se fundaron dos rudimentarias escuelas que sirvieron para impartir los mínimos conocimientos de lectura, escritura y cálculo. Las religiosas de la Caridad de San Vicente de Paúl fueron las encargadas de su administración. A comienzos de 1881, eran atendidos 64 infantiles de ambos sexos[29]. En la constitución de dichas escuelas, los consejos de Alcántara determinaron que su implantación y funcionamiento fueran un éxito. De esta forma y en años posteriores, el número de escolares que disfrutaron de unas mejores condiciones de vida y de educación fue en ascenso[30].

Los Estatutos, Reglamento de la Comisión Ejecutiva y las Bases para la Organización y Régimen de las Juntas Delegadas de la institución benéfica, fueron aprobados transcurridos tres años de la constitución oficial de la entidad. Las instrucciones aparecieron publicadas, simultáneamente, en un pequeño folleto y en el primer número del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, órgano oficial de la institución. En ellos se determinaba claramente

29. «Nuestra obra en Alcalá», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 2 (1881), pp. 17-19.

30. DE ENCISO, M. S.: «Sociedad Protectora de los Niños. Una obra de amor y caridad», *Unión Patriótica*, Madrid, 56 (1929), pp. 26-28.

ISSN: 1698-7799

y de forma explícita que la protección a la infancia más desvalida, sería su fin primordial:

> «Artículo 1º la Sociedad tiene por objeto:
> 1º Procurar por todos los medios posibles la conservación de la vida de los infelices, desde su nacimiento, librándoles de los riesgos y peligros a los que expone su debilidad.
> 2º Proteger a los niños de toda clase y condición, contra el abandono, la miseria, los malos tratamientos y los ejemplos de inmoralidad.
> 3º Popularizar en las familias los preceptos más útiles de la higiene y de la moral de los niños, en armonía con los preceptos religiosos»[31].

La amistad que vinculaba a Pedro de Alcántara con Julio Vizcarrondo[32], destacado abolicionista y alma de la institución, y el gran cariño que sentía hacia los niños y niñas más débiles, fueron motivos más que suficientes para unirse al grupo de personas benefactoras y trabajar para que la Sociedad Protectora de los Niños fuese una realidad. Las primeras actividades benefactoras realizadas en Madrid –capital– se concretaron en la asistencia médica, alimentación, administración de ropa y medicinas a los niños y niñas abandonados a su suerte o huérfanos. La protección se realizaba en un piso de la calle San Marcos que, al poco tiempo, se trasladó a la calle Claudio Coello, donde se amparaba de forma provisional a los pequeños más necesitados. Enterada la familia real de la labor benefactora realizada por la institución, el mismo Rey Alfonso XII y su esposa se declararon protectores y las Infantas María Isabel, María de la Paz y María Eulalia contribuyeron a asociarse a la naciente institución[33]. Los posteriores monarcas han continuado ostentando la categoría de socios protectores.

---

31. SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1881): *Sociedad Protectora de los Niños. Consejo de Patronos. Estatutos*, Madrid, Imp. de los Sres. Lezcano y Cª., también aparece en «Sección oficial», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 1 (1881), pp. 6-16, cita tomada en p. 7.

32. Sobre la biografía, obras y carrera política de Julio Vizcarrondo se puede obtener una amplia información en Biografías de abolicionistas www.cedt.org/biograf.htm y en www. geocities. com/ Heartland /Park/3785/Julio.html. Además, un repaso de su trayectoria vital aparece en BALBÍN DE UNQUERA, A.: «D. Julio Vizcarrondo», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 100 (1889), pp. 161-163.

33. Al respecto, aparecen múltiples artículos y referencias en los primeros números del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 1-6 (1881), pp. 1-96; además VIZCARRONDO, J.: «Sección oficial», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 7 (1881), pp. 100-106.

ISSN: 1698-7799

5.2. *Puesta en práctica de las innovaciones educativas en las escuelas El Refugio*

El sueño de Julio Vizcarrondo, promotor e impulsor de la institución benéfica, era recoger y dar cobijo a los niños y niñas abandonados en un establecimiento apropiado y denominarle Hospital-Asilo para niños incurables. La muerte prematura de éste en 1889, consagró definitivamente a Pedro de Alcántara como su sucesor al frente de la secretaría general de la Sociedad. Si bien, este último había desempeñaba dicha función en años anteriores, por delegación directa de Vizcarrondo[34]. Con los escasos medios económicos que se disponía –las cuotas que aportaban los socios no permitían grandes dispendios–, era imposible la construcción del ansiado centro. A finales de 1892, Alcántara decidió, con el apoyo de la Comisión Ejecutiva de la naciente institución y del Obispo de Madrid-Alcalá, abrir una suscripción nacional con la finalidad de recaudar fondos que permitiesen adquirir un edificio adecuado para la acogida de los infantiles abandonados y enfermos[35]. Acudieron a la llamada personas de todo tipo y condición, aportando cada cual según sus disposiciones. De esta forma, se adquirió entre las calles Bravo Murillo y Ríos Rosas una parcela con varias construcciones. En el lugar, ya funcionaba años antes y de forma rudimentaria, en un edifico cedido, el Asilo de la Sociedad Protectora de los Niños.

El primer objetivo de la Sociedad, proteger a la infancia más desvalida se amplió con la implantación de las escuelas por obra del célebre pedagogo. En la Memoria leída por Alcántara ante el Consejo de Patronos (1895), éste efectuó un análisis pormenorizado de la situación de la institución en años anteriores, además de presentar siete apéndices y un balance completo de ingresos y gastos. Informó a los Consejeros de la adquisición del edificio y pequeña parcela –coste ventajoso de 37.500 pesetas– que funcionaba ya como Refugio. Dos problemas señalaba Alcántara para un funcionamiento eficaz y correcto del edificio que debía albergar el hospital y las escuelas: dotarlo de agua y ensancharlo para extender la acción protectora y educadora. El número de escolares de ambos sexos que pernoctaban en el citado centro, ascendía a más de 40, a finales de 1891, y más de 60, en diciembre de 1894. De estos últimos, 10 de ellos eran impedidos e incurables, el resto disfrutaban de un estado físico normal[36].

---

34. «Julio Vizcarrondo», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 160 (1894), pp. 1-23.

35. LA REDACCIÓN: «Edificio en proyecto», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 142 (1893), pp. 113-114; «Suscripción nacional», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 144 y 146 (1893), p. 131 y p. 146.

36. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «Memoria leída por el Secretario general de la Sociedad ante el Consejo de Patronos de la misma, en sesión celebrada el día 30 de junio de 1895», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 172 (1895), pp. 3-9.

ISSN: 1698-7799

La situación de la práctica totalidad de los acogidos era de orfandad y/o abandono. Las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl, proseguían con la administración del establecimiento.

Fruto de las donaciones y herencias legadas a la institución por personas caritativas y con elevada posición económica, fue el disponer de unas cifras económicas importantes para contribuir a los nuevos gastos. Igualmente, el número de suscriptores aumentó de forma considerable pero no suficiente. En 1894, fueron 430 socios y sus cuotas mensuales ascendieron a 1.170,83 pesetas; 2 años después, se disponía de 1.536 afiliados a la obra, ascendiendo los ingresos a 2.973,23 pesetas, en el mismo período de tiempo. Las dos aspiraciones que eran demandadas para un buen funcionamiento del Refugio, fueron superadas en un reducido espacio de tiempo. La empresa de abastecimiento de agua, aprobó la dotación de unos metros cúbicos de agua más que necesarios, en previsión de un aumento de las necesidades. La adquisición de los solares contiguos al edificio principal fue una circunstancia de gran felicitación para los consejeros de la institución. El acuerdo de compra importaba la cantidad de 95.000 pesetas, pagaderas en ocho plazos. Alcántara, además, señalaba en la Memoria presentada al Consejo en 1897, el exitoso funcionamiento de las dos escuelas y el inicio de los trabajos de una capilla, ropero, lavabos y baños, mejoras en las escuelas, un pabellón y otras dependencias. Un dato a resaltar fue el continuo interés de la familia real a la naciente Sociedad. La Reina Regente junto a su hijo el Rey Alfonso XIII, la Princesa de Asturias y la Infanta María Teresa visitaron, en 1896, las instalaciones del Hospital-Refugio, comprobando las atenciones que recibían los pequeños y ofreciendo su incondicional apoyo a la obra benéfica. El mismo día de la visita, los Monarcas obsequiaron a los escolares y a las Hermanas monitoras con una abundante merienda en la Casa de Campo[37].

En realidad, la puesta en funcionamiento de forma oficial de El Refugio, en 1893, había tenido un rotundo éxito. Las características tan excelentes de la acogida que se dispensaba y la educación impartida en sus escuelas, habían llamado la atención de la población madrileña. Las solicitudes de admisión, por parte de familiares de niños huérfanos o en situación de desamparo, crecieron de forma significativa. El excepcional maestro de maestros, se había percatado de la importancia que tenía el acogimiento de los niños más necesitados y de que su futuro, pasaba por una educación que se sustentará en los principios renovadores que se estaban ensayando en otros lugares.

37. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «Memoria leída por el Secretario que suscribe en la sesión de 13 de junio de 1897, y comprensiva de los trabajos de la Sociedad durante los años de 1895 y 1896», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 196 (1897), pp. 2-6.

ISSN: 1698-7799

Las condiciones inmejorables en que se impartía la enseñanza, las pudo comprobar E. Bartolomé y Mingo en una visita efectuada con los alumnos de los jardines de la infancia. Las clases, establecidas por Alcántara, disfrutaban de una higiene escrupulosa y única en su momento, declarándose ésta como modelo. Inclusive hasta el mobiliario había sido diseñado por el afamado maestro. El material de enseñanza utilizado era de lo más actual por su modernidad. La metodología de enseñanza basada en la enseñanza activa imprimía un sello renovador, rompiendo con la tradicional repetición y memoria. Las lecciones de cosas inundaban de curiosidad las mentes de los pequeños de forma asombrosa. La educación impartida no sólo se orientaba a la lectura, escritura y cálculos elementales, que eran muy necesarios; si no que el objetivo último se encaminaba a engrandecer la capacidad intelectual y formar la voluntad de los protegidos para que, ellos mismos, decidieran libremente en los múltiples aspectos de la vida[38]. Aquí se demuestra claramente que Alcántara, no sólo organizó centros e impartió docencia, sino que tomó parte directa en la enseñanza de los alumnos: «como modelo sirven, y así se llaman, las escuelas por él organizadas, los *Jardines de la infancia* de una parte, y de otra las clases de la *Protectora de los niños* las cuales merecen especial mención y son dignas de visitarlas»[39].

Con el paso de los años, las instalaciones fueron mejorando gracias a las recomendaciones de los miembros de su Consejo Directivo y, especialmente, de Alcántara García que orientaba a las instructoras en su labor diaria y supervisaba el estado de las dependencias y de las clases, incidiendo en las mejoras que se debían realizar. En los últimos años del siglo XIX, el número de asilados continuaba ascendiendo, alcanzando el centenar, 51 niños y 47 niñas[40]. Alcántara en la última Memoria que presentó al Consejo (1899), señalaba la conclusión de los trabajos de la capilla, del aumento de los dormitorios, comedores, roperos y lavabos. La clase de los niños se había instalado en una sala con mejores condiciones y en la de niñas se había aumentado su superficie. En ambas, se había completado y mejorado el mobiliario y el material de enseñanza. Existiendo dos patios con frondosos árboles que servían para el esparcimiento de los escolares. En todas las instalaciones las normas de higiene fue-

38. BARTOLOMÉY MINGO, E.: «Dos excursiones por los alumnos de los jardines de la infancia de Madrid», *La Escuela Moderna*, Madrid, 74 (1897), pp. 355-360.

39. ARROYO, J. C.: «Triste homenaje», *op. cit*. 1906, p. 459.

40. «Sección oficial», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 219 (1899), p. 1. Las escuelas de la Protectora continuaron funcionando con un increíble éxito, vid. BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «La Sociedad Protectora de los Niños», *La Escuela Moderna*, Madrid, 199 (1908), pp. 161-165.

ISSN: 1698-7799

ron excepcionales[41]. Sin embargo, demandaba que la acción protectora ascendiera con la apertura de una cantina y un ropero permanente. El insigne maestro sentía un amor de una infinita nobleza hacia los más desprotegidos. Las clases en las escuelas de la Sociedad Protectora de los Niños continuaron impartiéndose hasta el año 1936. En dicho año, se suspendieron por la situación de Guerra Civil que se vivía en nuestro país.

5.3. Actividades complementarias de la escuela

Alcántara García era un buen conocedor de las últimas experiencias educativas que se estaban llevando a cabo en algunos lugares de España y Europa. De esta forma, fue un claro defensor de la organización de colonias escolares, del uso de los baños, de la construcción de sanatorios marítimos y de la práctica de la educación física en general. En este contexto, desde su cargo de secretario general de la Sociedad Protectora de los Niños, impulsó los paseos diarios y la promoción de colonias escolares con los acogidos en el Hospital-Refugio.

Desde las páginas del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* (1890) y desde la Revista *La Escuela Moderna*, en el primer año de su existencia (1891), defendió con rotundidad su implantación por los beneficios que reportaba esta institución complementaria de la escuela a los niños más débiles. Tomaba como ejemplos, los excelentes resultados obtenidos en las primeras colonias escolares llevadas a cabo por el Museo Pedagógico Nacional de Madrid y por la Sociedad Económica de Amigos del País de Granada[42]. Los primeros ensayos le estimularon aún más para defender con más ahínco su organización. Señalando sus principales características, el modo de proceder en su promoción y la importancia que conllevaba llevar a cabo dicha práctica para la mejora de la salud de los escolares predispuestos a enfermar:

41. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «Memoria leída por el Secretario que suscribe, en la sesión del 11 de junio de 1899, comprensiva de los trabajos de la Sociedad durante los años de 1897 y 1898 y de su estado presente», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 219 (1899), pp. 3-6.

42. Las observaciones antropológicas realizadas a los participantes al regreso, en comparación a las efectuadas a la salida, denotaban mejoras sensibles en el peso, altura, circunferencia mamilar, etc; vid MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1888): *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid, Estab. Tip. de Fortanet; - (1889): - *La segunda colonia escolar de Madrid (1888)*, Madrid, Estab. Tip. de Fortanet; WILHELMI DE DÁVILA, B. (1891): *Memoria de la primera colonia escolar granadina*, Granada, Imp. de Indalecio Ventura; «Las colonias escolares de vacaciones», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, 109, 110, 111, 112, 115 (1890), pp. 312-313, 325-327, 345-346, 358-359, 406-407.

ISSN: 1698-7799

> «llevar a los enfermizos, débiles, escrofulosos, predispuestos a la tisis o afectados de otras enfermedades, de las muchas que sorda y lentamente destruyen en la infancia nuestros organismos, a que durante los días de estío respiren el aire de la montaña o del mar, hagan vida de campo, repongan sus energías fisiológicas y mentales, en vez de consumirse en una atmósfera emponzoñada y en una vida malsana por todos estilos»[43].

Un año más tarde (1892), con el beneplácito de la Junta Directiva de la Sociedad, intentó organizar una colonia con los protegidos de la institución más necesitados de la cura marina. Ello no fue posible por motivos económicos y organizativos[44]. Sin embargo, al año siguiente se logró organizar una colonia marítima. En efecto, en los primeros meses de 1893, a propuesta de la Comisión Ejecutiva, presidida por Cristóbal Colón de la Cerda (Duque de Veragua) y de su secretario general e impulsor de la idea, Pedro de Alcántara García, se planteó y aprobó organizar un ensayo de colonia veraniega con algunos niños de los acogidos en El Refugio[45]. Para superar las dificultades económicas que conllevaba su sostenimiento, se solicitó la ayuda y colaboración de su homónima de Valencia. Confirmada la colaboración de la institución hermana valenciana, se conformó la expedición madrileña con 30 escolares, 18 niños y 12 niñas, a los que se sumaron otros tantos de Valencia. La dirección se encomendó a Eugenio Bartolomé y Mingo, pedagogo y director de los *Jardines de la Infancia* de Madrid, en su calidad de vocal de la institución benefactora madrileña. La colonia se instaló en un caserón en la playa valenciana del Cabañal. En los 30 días de estancia, los afortunados participantes pudieron disfrutar de los beneficios de los baños marinos, paseos por la playa y otras actividades que mejoraron notablemente su estado físico y elevaron su nivel intelectual[46]. La actividad colonial sufragada por la Sociedad, fue la primera realizada en Madrid, en el ámbito privado.

El ensayo de colonia efectuado en el verano de 1893, parecía, en un primer momento, como una experiencia aislada y carente de continuidad para

43. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: «Las conferencias pedagógicos y las colonias escolares», *La Escuela Moderna*, Madrid, I (1891), pp. 173-188, referencia en p. 181.

44. Noticias varias», *Suplemento a La Escuela Moderna*, Madrid, 71 (1892), p. 150.

45. CARBONELL Y SÁNCHEZ, Mª.: «Las colonias escolares de vacaciones en el IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía, *La Escuela Moderna*, Madrid, XIV (1898), pp. 344-349.

46. BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «La colonia de niños en Valencia», *Suplemento a La Escuela Moderna*, Madrid, III (1893) pp. 182-184; además también aparece en BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «Carta remitida al Sr. Director de la Gaceta de Instrucción Pública», *Gaceta de Instrucción Pública*, Madrid, V (1893), pp. 1.156-1166.

ISSN: 1698-7799

posteriores temporadas. Sin embargo, la amistad de Pedro de Alcántara con el propietario del Balneario Carlos III, en Trillo (Guadalajara), fue el detonante para que este último le ofreciera algunas instalaciones en su finca para convertirlas en Sanatorio para niños. El 15 de agosto de 1896, la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid inauguró en plena Alcarria y a orillas del río Tajo, el Sanatorio de Nuestra Señora del Pilar. Ello fue posible gracias a la actitud generosa y caritativa de Francisco Morán. Éste cedió en usufructo la finca colindante al centro de reposo y efectuó las pertinentes obras en el inmueble existente para la adaptación a su nueva utilización[47].

Desde la primavera de 1896 hasta el otoño de 1897, el funcionamiento del Sanatorio de Trillo fue con carácter permanente. La selección de los colonos, siempre de ambos sexos, correspondía al jefe facultativo de la institución en Madrid. El regreso lo decidía el doctor que desempeñaba sus servicios en la población alcarreña. La media de escolares que disfrutó de las salutíferas aguas del centro, superó la treintena en todo momento. Las escasas condiciones económicas de la entidad privada caritativa provocaron que, un año después, se decidiera organizar las colonias solamente en la época de verano. Desde el estío de 1898 hasta 1913, está confirmado que se llevaron a cabo de forma ininterrumpida expediciones con más de 30 acogidos, durante un período máximo de tres meses[48].

La mayoría de los pequeños elegidos para participar en las colonias de la Sociedad, disponían de una salud muy debilitada. Después de la permanencia en Trillo, la situación física mejoró notablemente con la administración de una sana y nutritiva alimentación. Completaban el programa los paseos, excursiones por los alrededores y los baños diarios que se realizaban en las aguas del río Tajo. En el aspecto intelectual, no se disponía de un plan educativo determinado. No obstante, las instructoras colocaron todo su interés en que las actividades diarias fueran instructivas. En todo caso, el simple contacto con la naturaleza despertó la curiosidad de los colonos y sus preguntas fluían espontáneamente. El aprendizaje de la natación provocó, si cabe, un interés mayor en los pequeños.

A modo de resumen final, debemos afirmar que el trabajo desarrollado por Alcántara García en la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid fue inmenso. Colocó los cimientos de una gran obra benéfica y educativa que per-

47. ALCÁNTARA GARCÍA. P. de: «Memoria leída por el secretario…», *op. cit.*, 1897, p. 4.

48. Véase al respeto, una descripción detallada de las colonias escolares promovidas por la Sociedad Protectora de los Niños en RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: «Las colonias escolares de la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid (1893-1913)», *op. cit*, 2005.

ISSN: 1698-7799

duró en el tiempo. La enseñanza que se impartió y las actividades extraescolares fueron novedosas en su momento. El número total de infantiles de ambos sexos que se beneficiaron fue cercano a los 1.500, desde el establecimiento de El Refugio hasta el año 1936. Además, las instalaciones fueron visitadas, admiradas y muy solicitadas por miles de madrileños.

Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906)[49].

Niños en los exteriores del «Refugio» en una escuela al aire libre, primeros años del siglo XX[50].

49. Reproducción extraída de ARROYO, J. C.: «Triste homenaje», *op. cit.*, 1906, p. 449; también aparece en MOLERO PINTADO, A. (1999): *Bases para una historia de la..., op. cit*, , p. 304.

50. ISSN: 1698-7799

ISSN: 1698-7799

LOS MAESTROS DE LA REPÚBLICA. MEMORIA Y OLVIDO EN TIEMPOS DE LIBERTAD

The spanish republican teachers. Memories and forgetting in democracy era

Dr. Juan Carlos Hernández Beltrán[1]

Resumen: En este artículo hemos analizado la situación de los maestros de la II República al comenzar la Transición política a la democracia. La llegada de la democracia en España trajo consigo el reconocimiento de la labor pedagógica llevada a cabo por los maestros de la II República y, lo que es más importante, la lucha por conseguir la integración de los mismos en el Magisterio español reconociendo los derechos adquiridos.

Palabras clave: Política educativa, Democracia, España, Siglo XX.

Abstract: In this paper we try to analyse the state of the Spanish teachers of the II Republic at the beginning of the Transition to democracy. The arrival of democracy in Spain brought with the recognition of pedagogical rol carried out by II Republic teachers and, what is over, the struggle to get the integration in the Spain National Teaching through acquired rights.

Key words: Educational policy, Democracy, Spain, XX century.

Fecha de recepción: 8-IV-2007
Fecha de aceptación: 15-VI-2007

1. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. E-mail: jchb@usal.es.

ISSN: 1698-7799

1. Propósito

No es fácil encontrar lugares comunes en el análisis de los hechos pasados. Existen tantas interpretaciones históricas como historiadores. Ahí radica una de las dificultades de la ciencia histórica, y también una de sus virtudes prometedoras. A pesar de su vocación como testigo fiel del pasado[2], la reconstrucción de la Historia o es –en parte– valorativa o simplemente no es. No obstante, setenta años después del quebrantamiento del régimen republicano, hoy parece indiscutible reconocer de forma mayoritaria alguno de esos lugares compartidos. Uno de ellos lo configura el reconocimiento del impulso pedagógico alentado por la II República –especialmente durante el bienio progresista– a través de las medidas educativas patrocinadas al calor de un humus pedagógico de renovación[3].

Como se ha escrito de forma prolija, el régimen republicano inaugura un nuevo tiempo histórico en el que buena parte de la sociedad española había depositado esperanzas ciertas de una vida mejor. Tenía razón el regeneracionista Joaquín Costa al indicar aquello de que «las épocas permanecen mientras no cambian las costumbres»[4]. La II República nació con la clara vocación de inaugurar una nueva época en la convulsa historia española atravesada de avances y retrocesos. En ciertas ocasiones concurren en un mismo solar mentes privilegiadas que dan lustre a toda una época; algo de esto debió sentirse en aquellos años como así nos lo relata el gran filósofo –ya desaparecido– Julián Marías al recordar que:

---

2. Cfr. CARR, Edward H.: *¿Qué es la Historia?* Ariel Historia. Barcelona, 2003, pág. 96. El autor incide en el hecho de que «la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora, y que la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino valorar: porque si no valora, ¿cómo puede saber lo que merece ser recogido?».

3. Son bien conocidas por su alcance educativo algunas medidas entre las que destacaron la política decidida de construcciones escolares, la nueva orientación dada a la Inspección escolar o la política de formación pedagógica de los futuros maestros a partir de un verdadero Plan Profesional o la creación del Patronato de las Misiones Pedagógicas. En relación a esta iniciativa puede verse el delicioso catálogo *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, Ministerio de Cultura/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Madrid, 2006. Por otra parte, y dado el contexto salmantino de la revista donde se ha de publicar este trabajo consideramos de interés consignar también la obra al servicio de la República de quien fuera uno de sus ministros más preocupados por las construcciones escolares, Cfr. *Sueños de concordia, Filiberto Villalobos y su tiempo histórico (1900-1955*).Caja Duero, Salamanca, 2005.

4. Cfr. COSTA, Joaquín.: *Maestro, Escuela y Patria (Notas pedagógicas)*. Imprenta de Fortanet, Madrid, 1916, pág. 108.

ISSN: 1698-7799

> «Yo me había formado en una Universidad absolutamente excepcional. La Universidad española ni antes había sido, ni después ha vuelto a ser, lo que era en los cinco años en que yo fui estudiante universitario. En ella enseñaba mi maestro por excelencia: Ortega; García Morente, Xavier Zubiri, José Gaos, Julián Besteiro. Enseñaban también en ella don Ramón Menéndez Pidal, don Manuel Gómez Moreno, Américo Castro, Sánchez Albornoz, Obermaier, Lafuente, Salinas…¡tantos más!»[5].

El objeto de este trabajo es el de recordar en estas líneas el debate suscitado –en pleno proceso de Transición a la democracia– respecto a la reclamación formulada por un buen número de maestros republicanos. Unos maestros que –ya en tiempos de libertad– no cejaron en su empeño de reclamar unos derechos adquiridos que les habían sido enajenados durante el oscuro tiempo franquista como resultado de los procesos de depuración sufridos por su desafección a la causa patrocinada por esa España de nuevo cuño.

2. La Ley de Amnistía. Piedra angular de la integración del magisterio republicano

El periodo amanecido con la restauración de los derechos fundamentales y libertades a partir de las elecciones democráticas de 1977[6] tuvo que hacer frente no sólo a los retos de un país en claro proceso de cambio sino también a los sedimentos del pasado.

Ya lo expresó de forma diáfana Tuñón de Lara al señalar que «la Historia no se detiene jamás, y los nuevos temas y problemas atropellan sin compasión a los antiguos. España ha sido –y es– un caso particular de supervivencias del pasado y de aperturas hacia el porvenir, de coexistencia de estructuras de muy diversa naturaleza, de formas del vivir y del pensar así como de corrientes espirituales divergentes cuando no contrapuestas»[7].

Después de celebrados los comicios electorales en el verano de 1977 los distintos representantes de los Grupos Parlamentarios expresaron en sede parlamentaria los diferentes programas políticos para este nuevo tiempo. Además,

5. Cfr. MARÍAS, Julián.: Ser español. Ideas y creencias en el mundo hispánico. Planeta, Barcelona, 2001.

6. Es preciso recordar que las elecciones democráticas fueron posibles –desde el punto de vista normativo– gracias a la aprobación, un año antes, de la Ley para la Reforma Política que posibilitó en la práctica acabar con la representación orgánica de las Cortes.

7. Cfr. TUÑÓN DE LARA, Manuel.: *La España del siglo XX. La quiebra de una forma de Estado (1898-1931).*Tomo I. Editorial Laia, Barcelona, 1974, pág. 15

ISSN: 1698-7799

en esta sesión[8] se procedió a la lectura de distintos escritos y mociones de las formaciones políticas –sin posibilidad todavía de deliberación ni de votación en esa sesión parlamentaria– entre las que destacó el Proyecto de Ley de Amnistía así como la necesidad de revisar el caduco edificio normativo del régimen anterior.

Finalmente, la Ley de Amnistía fue aprobada en octubre de 1977[9] –curiosamente el mismo mes en el que se llevaron a buen puerto los importantes Acuerdos de la Moncloa[10]– por una mayoría de parlamentarios de la Cámara Baja.

Entre el articulado de la Ley queremos subrayar el séptimo por cuanto constituye éste la fuente de discordia en relación con las reivindicaciones planteadas por los maestros republicanos. El texto tenía el siguiente tenor:

> «art.7º: Los efectos y beneficios de la amnistía a que se refieren los cuatro primeros artículos serán en cada caso los siguientes:
>
> a) La reintegración en la plenitud de sus derechos activos y pasivos de los funcionarios civiles sancionados, así como la reincorporación de los mismos a sus respectivos cuerpos, si hubiesen sido separados. Los funcionarios repuestos tendrán derecho al percibo de haberes por el tiempo en que hubieren prestado servicios efectivos, pero se les reconocerá la antigüedad que les corresponda como si no hubiera habido interrupción en la prestación de los servicios.
>
> b) El reconocimiento a los herederos de los fallecidos del derecho a percibir las prestaciones debidas.
>
> c) La eliminación de los antecedentes penales y notas desfavorables en expedientes personales, aun cuando el sancionado hubiese fallecido.
>
> d) La percepción de haberes pasivos que corresponda, en el caso de los militares profesionales, con arreglo al empleo que tuviere en la fecha del acto amnistiadk.

8. Cfr. Diario de Sesiones del Congreso, Sesión Plenaria nº 5, 27 de julio de 1977.

9. Esta importante Ley contó con el voto favorable de todas las formaciones políticas excepción hecha del Grupo parlamentario de Alianza Popular.

10. Es conocida la importancia de estos Acuerdos de la Moncloa por cuanto España tenía que hacer frente a dos desafíos muy serios. Era preciso acometer la crisis política y también la económica. Es lo que se ha venido en llamar la crisis de la simultaneidad. Estos Acuerdos de la Moncloa también contienen en su seno propuestas educativas, Vid. HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos: «Educar en tiempos de Transición: significación educativa de los Pactos de la Moncloa», en *Aula, Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, Universidad de Salamanca, nº 14, 2002, pp. 143-154.

ISSN: 1698-7799

e) La percepción del haber pasivo que corresponda a los miembros de las fuerzas de orden público, incluso los que hubiesen pertenecido a cuerpos extinguidos»[11].

El objetivo de esta norma era el de allanar el camino al desarrollo de una normalidad democrática y esto sólo era posible dejando sin efecto algunas actuaciones represivas llevadas a cabo por el régimen anterior. Una de las claves de la estabilidad de una democracia pasa por el establecimiento de unos anclajes fuertes en su momento fundacional y, desde luego, la Ley de Amnistía nació con esa intención aunque la misma, como otras actuaciones llevadas a cabo durante esas fechas no estuvieron exentas de controversia y dificultades[12].

3. El proceso de integración legal de los maestros republicanos. Luces y sombras

El reconocimiento de los derechos adquiridos por los maestros de la II República no fue en modo alguno fácil. Hubo que ir superando sucesivas etapas en las que junto al reconocimiento de los derechos a que fueron legítimamente acreedores se sumaron insuficiencias y compromisos que tardaban en hacerse realidad para una generación de maestros que –llegado el otoño de sus vidas– vivió con cierto escepticismo los obstáculos del sistema legal.

El proceso, como indicamos anteriormente, estuvo marcado por algunos hitos que es preciso indicar. En primer lugar –ya se ha reseñado– en nuestro país la Ley de Amnistía no hace sino culminar algunas otras medidas legales en relación con lo que se ha dado en llamar la «reconciliación nacional».

11. Cfr. Diario de Sesiones, viernes 14 de octubre de 1977. El Proyecto de Ley fue presentado por los Grupos Parlamentarios de Unión de Centro Democrático, Socialistas del Congreso, Comunista, Minoría Vasca-Catalana, Mixto y Socialistas de Cataluña. Sometido a votación obtuvo el apoyo de 296 diputados (hubo alguna discrepancia como la protagonizada por el Grupo Parlamentario de Alianza Popular quien manifestó su disconformidad en los siguientes términos, «¿A qué viene, qué legitimidad tiene la nueva amnistía que hoy nos proponéis? Nada se explica en el preámbulo de esta disposición. ¿Es que España no está repleta de problemas graves y agudos de orden político?».

12. El profesor Juan J. Linz explica muy bien las dificultades que pueden encontrarse las democracias en sus primeros momentos al intentar resolver todos los problemas heredados del pasado,: «Los líderes del nuevo régimen democrático es muy posible que se sientan tentados a poner simultáneamente en su orden del día todos los problemas de la sociedad que no están resueltos, probablemente para maximizar el apoyo, sin darse cuenta de que al hacerlo también maximizan en número de personas que posiblemente se verán afectadas negativamente por las reformas», Cfr. LINZ, Juan J.: *La quiebra de las democracias*, Alianza Universidad, Madrid, 1996, pág. 80.

ISSN: 1698-7799

Una de estas medidas fue la publicación de un Decreto sobre integración –fechado en 1977– en el que se hace expresa mención en torno a la situación de los maestros republicanos. Reproducimos a continuación sus aspectos más significativos en relación con el proceso de integración de los maestros que ocupan nuestro estudio:

> (…) En el ámbito de la función pública docente, algunos aspirantes al Magisterio Nacional Primario que habían cursado sus estudios por el Plan Profesional del 31 o que habían participado en los Cursillo de selección para ingreso en el Cuerpo del Magisterio Nacional Primario, convocados por Decreto de 14 de marzo de 1936, no pudieron acceder al expresado Cuerpo, por distintas circunstancias de naturaleza esencialmente políticas que, sin responder de manera directa a los supuestos contemplados en las normas sobre indulto y amnistía, exigen en justicia un tratamiento similar (….)[13].

En consecuencia, esta norma arbitraba tres medidas conducentes a la integración de los maestros republicanos en el Cuerpo de Magisterio. Las actuaciones contenidas en la norma rubricada por el titular de la cartera educativa en aquel momento –Aurelio Menéndez y Menéndez– fueron las que se indican a continuación:

> (…) 1.- Se procederá a declarar integrados en el Cuerpo del Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria o en el de Profesores de EGB, según proceda y a solicitud de parte interesada, a los Maestros de 1ª Enseñanza del Plan Profesional de 1931 que, al menos, hubieran aprobado los tres cursos de estudios que estableció el referido plan, y a los procedentes de los cursillos de selección para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario, convocado por Decreto de 14 de marzo de 1936, que hubiesen superado las pruebas eliminatorias, siempre que unos y otros no hayan ingresado en el Cuerpo por otro procedimiento; 2.- La integración producirá efectos desde el día de la publicación del presente Real Decreto en el BOE, a no ser que con anterioridad el interesado hubiese cumplido setenta años o fallecido, atendiéndose, en tales casos, a la fecha de cumplimiento de dicha edad o a la de fallecimiento si este

13. Cfr. Real Decreto Ley 1555/ 1977, de 2 de junio, sobre integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica o en el de Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria de los Maestros procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936. Un año antes, como es sabido, se produjo la aprobación de una de los mimbres fundamentales en la construcción del edificio democrático, esto es, la Ley para la Reforma Política que en la práctica acababa con las Cortes orgánicas franquistas y preparaba el terreno para la elección democrática de los nuevos moradores del Hemiciclo parlamentario.

ISSN: 1698-7799

> se produjo antes; 3.- A los exclusivos efectos de causar pensión de clases pasivas a favor de quien legalmente corresponda, se reconoce a todos los profesores afectados por el presente Real Decreto, en la fecha de sus jubilación o fallecimiento, el tiempo de servicios mínimos que en cada caso sea necesario para causar la expresada pensión, siempre que en el período de tiempo transcurrido entre el 1 de abril de 1939 y el día de su jubilación o fallecimiento fuese igual o superior al expresado tiempo de servicios mínimos (…)[14].

Con posterioridad y bajo la responsabilidad del Ministerio de Iñigo Cavero Lataillade se procede a dar cumplido desarrollo a este decreto de integración a través de la publicación de la oportuna Orden ministerial.

La norma hace alusión tanto a los maestros procedentes del Plan Profesional del 31 como a los cursillistas del 36, estableciendo la documentación que debían aportar para poder acogerse a lo dispuesto en el Real Decreto de integración comentado con anterioridad.

Para los maestros que no hubiesen cumplido los setenta años –edad reglamentaria para la jubilación forzosa– la integración en el Cuerpo necesitaba el trámite de presentación de varia documentación entre la que destacaba la siguiente:

– Documentación que acredite haber aprobado los tres cursos de carrera, cuando se trate del Plan Profesional de 1931, o de los ejercicios eliminatorios, en caso de cursillistas de 1936.

– Copia compulsada del Título de Maestro de Primera Enseñanza…[15]

Esta disposición legal no sólo alcanzaba a aquellos maestros que todavía no habían alcanzado la edad legal de jubilación sino además a aquellos maestros que habían superado ya la etapa activa. Piénsese que se trata de un colectivo que, por lo general, andaba muy próximo a los setenta años y por tanto este extremo tenía que estar recogido convenientemente en la norma a efectos de la percepción de la jubilación y el reconocimiento de la antigüedad.

---

14. Cfr. Real Decreto Ley 1555/ 1977, de 2 de junio, sobre integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica o en el de Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria de los Maestros procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936

15. Cfr. Orden de 10 de octubre de 1977 por la que se dispone la integración en el Cuerpo de Profesores de E.G.B o en el Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria de los Maestros procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936.

ISSN: 1698-7799

4. Maestros republicanos. Debates parlamentarios

Poco tiempo después de la aprobación de la Ley de Amnistía en octubre de 1977, se empiezan a indicar algunas insuficiencias de la misma. En el caso que nos ocupa, el Senado recogió en febrero de 1978 un ruego en relación con la rehabilitación de los maestros procedentes del Plan Profesional de 1931.

Esta intervención en la Cámara Alta –como otras que se sucederán en el Parlamento– comienza con un recuerdo laudatorio a aquella generación de maestros de la II República con los que la democracia naciente no estaba siendo sensible:

> (…) el supremo elogio que yo haría a aquella generación de maestros fue la plena conciencia de sus mejores privilegios: el acceso directo a las formas más elementales y auténticas de la vida del pueblo, la tarea de mejora de la sociedad y de lucha contra la injusticia, asumir el papel de espectador día tras día en la fabulosa transformación de la que el maestro es, a la vez, autor y testigo privilegiado: el camino que va de niño a hombre (…)[16].

Por su parte, el Congreso de los Diputados también asistió a un debate en parecidos términos solicitando los beneficios contenidos en la Ley de Amnistía para los maestros de la II República. En esta oportunidad se trata de dos interpelaciones dirigidas al responsable de la cartera educativa el Ministro Iñigo Cavero Lataillade.

Al igual que sucedió en la Camara Alta, las intervenciones solicitando reparación a los maestros republicanos tenían como pórtico de entrada el reconocimiento a la labor desempeñada del régimen amanecido el 14 de abril en materia educativa:

> (…) El Gobierno de la República supo ver que si urgente era la creación de escuelas, aún era más urgente la creación de maestros, y éstos son precisamente los hombres a los que se les había encomendado la tarea de hacer una

16. Cfr. Diario de Sesiones del Senado, 23 de febrero de 1978. La autoría de la intervención solicitando el alcance de las medidas contenidas en la Ley de Amnistía para los maestros republicanos corresponde al senador Baixeras Sastre. En palabras del senador se recuerda la importancia de acometer con firmeza y anchura de miras estos momentos fundacionales de la restauración democrática de la cual la Ley de Amnistía fue una de sus herramientas necesarias: (…) Esta legislatura es o debe ser la legislatura de la reconciliación entre los pueblos de España. Modestamente, con este ruego yo invito a la Administración a colaborar en esa espléndida tarea. Por su parte, mis representados, los maestros, invitan al Gobierno a sumarse en lo grande y en lo pequeño a este combate de reparación y, en definitiva, de legítimo olvido (…).

ISSN: 1698-7799

> nueva escuela. Una escuela que debía ser jardín y taller, convivencia de todas las clases sociales y de todas las confesiones (…)[17].

El problema del reconocimiento a los maestros republicanos presenta dos aristas diferentes por cuanto afecta de un lado a los llamados cursillistas del 36 y, de otro a los maestros procedentes del Plan profesional de 1931.

El magisterio español fue entendido por el régimen republicano como uno de los resortes imprescindibles para conseguir el cambio social. La reforma debía girar en torno al maestro, dignificando sus condiciones de vida así como enfatizando la importancia de una mejor formación para cumplir las metas que el régimen había cifrado en ellos. El lenguaje de la época lo indicaba con claridad al señalar que:

> (…) El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela. Para serlo, precisa que llegue a regirla con una rica formación de su espíritu; convertido el bachillerato en último grado de una cultura general, se exige la plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en la Normales. Precisa de una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales, en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficiencia científica de la profesión la adquisición de estudios superiores: para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía abriendo al Maestro las puertas de la Universidad. La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro con el fin de que sea el alma de la Escuela (…)[18].

La formación pedagógica de esta generación de maestros del Plan Profesional de 1931 fue pensada en los siguientes términos:

> (…) comprenderá tres periodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al Magisterio harán la preparación correspondiente al primer período en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, la del segundo en las Escuelas Normales, la del tercero en las Escuelas primarias nacionales (…)

El ingreso y selección de los futuros normalistas también quedó fijada de la forma que sigue:

---

17. Cfr. Diario de Sesiones del Congreso, 19 de abril de 1978.
18. Cfr. Gaceta de Madrid, 30 de septiembre de 1931 pág. 2091

ISSN: 1698-7799

> (…) El ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales se hará mediante examen-oposición a un número limitado de plazas entre aspirantes de uno y otro sexo, que acreditarán no padecer defecto físico ni enfermedad contagiosa que los inhabilite para el ejercicio de la profesión, tener cumplidos diez y seis años y haber realizado los estudios de Bachillerato actual o los que se determinen en su día al reorganizar la Segunda enseñanza. La Dirección general de Primera enseñanza fijará todos los años el número de plazas de ingreso a proveer en cada Normal, según las necesidades de enseñanza primaria(…)[19].

En relación con los maestros del Plan Profesional de 1931 la petición de la diputada Izquierdo Rojo era la de solicitar le fueran reconocido en todo su alcance la Ley de Amnistía a estos maestros en el apartado relativo a la antigüedad:

> (…) los maestros del 31 que, efectivamente, ya han sido integrados el 20 de febrero de 1978, pero no se les ha considerado como funcionarios para esta integración; no se les ha considerado funcionarios para aplicarles la Ley de Amnistía y beneficiarse del artículo 7º que prevé esta consideración de su antigüedad. Sin embargo, señor Ministro, sí han sido considerados funcionarios estos maestros del 31 para su depuración. La Orden de 29 de abril de 1937 es absolutamente explícita al respecto. A los maestros de la procedentes de la tercera, cuarta y quinta promoción del Plan profesional de 1931 se les trata como maestros titulares para depurarles y, so pena de caer en agravio comparativo, si en ese tiempo de persecución política se les consideraba como funcionarios, ahora también tenemos que considerarles funcionarios (…)[20].

En definitiva, lo que se solicita del Parlamento es una amplitud de miras de la Ley de Amnistía para que no se convierta en el famoso indulto de Fernado VII que a todos abarcaba y a nadie alcanzaba.

---

19. Además de lo indicado, el Decreto de formación del magisterio establecía el Plan de Estudios organizado en los tres cursos tal y como se indica a continuación: **Primer Curso.-** Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo manual o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas; **Segundo Curso.-** Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía; Metodología de la Historia, Metodología de la Física y la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas; **Tercer Curso**.- Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de Seminario, Trabajos de especialización.

20. Cfr. DSC, 19 de abril de 1978.

ISSN: 1698-7799

> (…) La postura justa ha de ser la de situar a los maestros de la República en el mismo lugar y en las mismas condiciones de los maestros que no han sido represaliados, de los maestros que no fueron desafectos al Régimen; e igual significa igual, igual para unos que para otros. Al menos eso es lo que nosotros pensábamos cuando, aquí, aprobamos la Ley de Amnistía; eso es lo que pensábamos cuando, aquí, hablábamos de reparar injusticias cometidas durante cuarenta años, de liquidar delitos por motivos políticos, de que todos tendrían un sitio, de que se acababan las desconfianzas y los resentimientos. Nosotros, en esta misma Cámara, aplaudimos en pie, y algunos diría que aplaudimos a rabiar, y precisamente por ello, con la misma fuerza, debemos exigir que la Ley de Amnistía se cumpla. Y si la Ley de Amnistía era necesaria, lo era porque las leyes anteriores no eran suficientes, porque las leyes anteriores seguían todavía diferenciando entre vencedores y vencidos. Lo que no es justo es que, después de aprobada la Ley de Amnistía, nosotros vayamos a aplicar leyes anteriores que ya se ha demostrado son insuficientes (…)[21].

La situación de los llamados Cursillistas del 36 planteó todavía más elementos de dificultad para el reconocimiento de sus derechos adquiridos por cuanto estamos hablando de unos maestros que se vieron inmersos de lleno en el arranque de la guerra in-civil.

> (…) Los cursillistas del 36 realizaron dos ejercicios antes del 18 de julio, pero, inmediatamente después de terminado el segundo ejercicio, se inicia la guerra. Los tribunales se disuelven. Se notifica a éstos que deben enviar la documentación al Banco de España, en Madrid, o a las sucursales de la provincia. Y, como consecuencia de todo ello, lo que ocurre es que en la llamada zona nacional los cursillos se anulan y en la zona republicana sólo van a poder terminar los cursillos y las prácticas aquellos maestros que no son movilizados, porque en plena guerra civil el Gobierno de la República prevé que, para evitar perjuicios y para que estos cursillistas del 36 puedan acceder a las nuevas escuelas de creación, tomen posesión mediante una circular que envía a los Inspectores Jefes de Primera Enseñanza; toman posesión de forma interina de las escuelas, pero aquellos que pudieron hacer las prácticas de esta manera son exclusivamente algunas mujeres, algunos casos rarísimos que ya no eran jóvenes en aquel momento, o aquellos a los que se les declaró no aptos para las armas. Pero la mayoría de los cursillistas, la mayoría de los maestros del 36 estaban en el frente y, por tanto, no pudieron acogerse a estas declaraciones y disposiciones, y no pudieron hacer las prácticas (…)[22].

21. Cfr. DSC, 19 de abril de 1978.
22. Cfr. DSC, 19 de abril de 1978.

ISSN: 1698-7799

Quiere esto decir que los cursillistas del 36 no pueden acreditar haber acreditado la superación de los ejercicios eliminatorios como consecuencia de lo que se ha expuesto con anterioridad.

El Ministro de Educación de aquella hora entiende que el problema de los cursillistas del 36 es de naturaleza técnico-jurídica. Es decir, no les puede ser de aplicación los beneficios previstos en la Ley de Amnistía toda vez que no llegaron a ser funcionarios públicos al faltarles el requisito de toma de posesión. El titular de la cartera educativa indica que, en el caso de los cursillistas, la Administración estaba dispuesta a la integración de aquellos que pudieran acreditar la superación de las pruebas practicadas del cursillo de selección.

> (…) El problema que se plantea con mayor complejidad es el de los cursillistas de 1936 que, por no haber cumplido todas las pruebas que comprendían los mencionados cursillos debido a las circunstancias dolorosas que atravesaba el país, no llegaron a ser nombrados funcionarios públicos (…) El problema que se ha planteado en algunos de estos casos es que en determinadas provincias, no en todas, pueden facilitar un certificado, porque se han conservado los archivos, mientras que en otras provincias, por razones muy diversas, han desaparecido los antecedentes. El problema, insisto, es que en algunas provincias (…) Es verdad que en este tema existe un halo de suerte para aquellas personas que han podido encontrar la documentación frente a aquellas otras que, en unos casos sin mala intención y en otros puede que con ella, no lo han podido lograr (…)[23].

En todo caso, y a pesar de no haber tomado posesión de la plaza –requisito legal para ingresar por derecho en el Cuerpo de Maestros– lo cierto es que muchos de ellos fueron objeto de las Juntas de Depuración. Es decir, se les consideró a efectos de los expedientes depuradores como funcionarios y, por consiguiente, esta misma lógica indica que la democracia debía considerarlos también como funcionarios.

Como señalaron los diputados encargados de defender esta moción:

23. Cfr. DSC, 19 de abril de 1978. El Ministro de Educación también quiso recordar que un reconocimiento sin pruebas documentales podría derivar en un fraude de ley ya que (…) no sería justo, como en algún caso parece que se ha pretendido, que se acogieran a la integración en este Cuerpo todos los que figuraban en la lista de firmantes de la convocatoria de los cursillos del 36, porque, según testimonios de propios cursillistas, teniendo en cuenta que las pruebas se hacían con seriedad y con rigor, numerosos testigos han reconocido que el número de aquellos que aprobaron las pruebas eliminatorias fue notablemente inferior al de los firmantes de la convocatoria(…).

ISSN: 1698-7799

> (…) Usted sabe, señor Ministro, que estamos ante un grupo de hombres que no cejan ni son de fácil resignación ante la injusticia: seguirán adelante hasta el momento en que se les reconozcan sus derechos, y lo que esperamos es que ese día sea hoy. Los maestros de la República tienen ya muchas canas y están cansados de discursos esperanzadores, están cansados de acogidas, de sonrisas, para que después se les mande con la música a otra parte; están cansados de no tener profesión, de no tener Seguridad Social ni jubilación; están cansados, a sus setenta y tantos años, de seguir rodando de cola en cola y de ventanilla y ventanilla para pedir que se les reconozcan sus derechos(…)[24].

Un mes más tarde las Cortes españolas vuelven a ser escenario del debate en torno a los maestros republicanos. En esta ocasión la moción fue presentada por una diputada de la circunscripción de Granada quien la defenderá en los siguientes términos:

> (…) Tan sólo quiero manifestar que no estamos ante una cuestión de partido, sino ante una cuestión de democracia; de esta democracia en la que todos estamos implicados. Se trata de saber si nosotros quisimos excluir del beneficio de la Ley de Amnistía a estos maestros de la República. Y va en ello, de alguna forma, también el prestigio y el crédito de esta Cámara, porque la credibilidad la ganaremos del pueblo con la perfecta adecuación entre la palabra y la acción (…)[25].

Según el parecer de la diputada uno de los peligros de la construcción democrática de nuevo cuño –como era el caso de la española– necesitaba sujetarse sobre condiciones de igualdad, cuestión esta incompatible con la discrecionalidad en el alcance de los beneficios de la ley que parecía desprenderse en la aplicación práctica de la Ley de Amnistía:

> (…) existen paralelos semejantes. A los alumnos de las Academias Militares les reconocimos la antigüedad y la misma consideración que si se hubieran mantenido en activo. ¿Por qué reconocerles esta antigüedad a los alumnos de las Academias Militares y no reconocérselas a los maestros ? Nosotros pedimos esta antigüedad para los maestros de la República. Con otros hemos sido generosos y yo diría que hasta espléndidos; generosos para considerar funcionarios a los que han servido al régimen pasado. Nosotros pedimos esa misma generosidad para los que han servido, durante toda su vida, a este régimen actual, si es que este régimen es la democracia (…)[26].

24. Cfr. DSC, 19 de abril de 1978.
25. Cfr. Diario de Sesiones del Congreso, 10 de mayo de 1978.
26. Cfr. Diario de Sesiones del Congreso, 10 de mayo de 1978.

ISSN: 1698-7799

El Pleno de las Cortes procedió después de estas palabras a pronunciarse en votación con un resultado unánime[27] y que muestra el acuerdo mayoritario ante las peticiones formuladas para poner fin a largos años de oprobio para unos maestros que cometieron el delito de formarse en este oficio que es el magisterio.

Como resultado de la expresión mayoritaria a favor de su integración, la misma se hizo efectiva en febrero de 1979 con la aprobación de un Real Decreto en virtud del cual:

> (…) Se concede la antigüedad correspondiente a los maestros integrados en Cuerpo de profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Primario de 1936; a los primeros desde que superaron los tres cursos teóricos, y para los segundos, desde la fecha en que superaron las pruebas eliminatorias. En ambos casos, la antigüedad se computará hasta la fecha de integración o ingreso en el Cuerpo del Magisterio Nacional Primario o en el de Profesores de EGB (…)[28].

Finalmente, la Administración publicó un Orden en virtud del cual reconocía estos derechos adquiridos tanto a aquellos maestros que se integraron en el Cuerpo de Maestros en virtud del Decreto de junio de 1977 como a aquellos maestros ingresados en el Magisterio Nacional Primario con anterioridad a la norma de 1977. Para estos últimos la norma indicó lo que referimos a continuación:

> (…) a.- Procedentes del Plan Profesional de 1931. Se les reconocerá la antigüedad de 1 de septiembre de 1936, cuanto la terminación del tercer curso de la carrera hubiese sido anterior a dicha fecha, y la de la fecha efectiva de terminación del propio tercer curso, cuando ésta hubiera sido posterior a 1 de septiembre de 1936, en cualquiera de las dos zonas ya citadas.

---

27. El resultado de la moción presentada arrojó el siguiente resultado: 307 votos a favor, 1 en contra y 1 abstención.

28. Cfr. Real Decreto 329/1979, de 13 de febrero, por el que se reconoce la antigüedad a los maestros integrados en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936. En ese mismo año se publicó otra norma en la misma dirección con objeto de reconocer esos mismos derechos a otros colectivos igualmente afectados. Nos referimos al Real Decreto 2767/1979, de 16 de noviembre, por el que se reconoce la antigüedad a los profesores agregados procedentes de los Cursillos de selección y perfeccionamiento de 1933 a 1936 toda vez que (…) Dado que este profesorado se halla en circunstancias análogas a aquellos al que se refiere el Real Decreto aprobado, su tratamiento debe ser idéntico, pues razones de justicia y equidad así lo aconsejan(…).

ISSN: 1698-7799

> b.- Cursillistas de 1936. Se les reconocerá la antigüedad de 1 de septiembre de 1936, cualquiera que sea la fecha de su ingreso en los mencionados Cuerpos (…)[29].

La disposición que venimos comentando establece, además, que las solicitudes de reconocimiento de antigüedad serían llevadas a cabo de oficio en el caso de que los maestros ya se hubieran integrado en función de la norma dictada en el verano de 1977. Para los maestros ingresados con anterioridad a esta fecha la petición debería ser individualiza a petición del interesado.

Igualmente, tal y como fue aprobado en sede parlamentaria, los cursillistas del 36 debían adjuntar –a efectos de ver reconocida la antigüedad solicitada– distinta documentación que acreditase un justificante de inscripción en los cursillos de 1936 así como una «prueba fehaciente de haber aprobado los dos ejercicios eliminatorios de los referidos cursillos, expedida por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, o por la Escuela Normal, caso de existir antecedente».

En el caso de haber sido objeto de un proceso depurador, la Administración admitió –en base a derecho– la resolución o fotocopia del expediente depurador por la aplicación de la Ley franquista de 10 de febrero de 1939[30]. La aplicación de estas disposiciones dan por concluido el proceso de reivindicación de los maestros de la II república en tiempos de democracia y libertad cerrándose de esta manera un agravio incompatible con una democracia naciente.

---

29. Cfr. Orden de 7 de marzo de 1979 por la que se dan normas sobre el reconocimiento de antigüedad a los Maestros integrados en el Cuerpo de Profesores de E.G.B. procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936.

30. Cfr. Ley de 10 de febrero de 1939 fijando normas para la depuración de funcionarios públicos (BOE, 14 de febrero de 1939). La disposición legal dejaba con claridad sus intenciones al indicar que «es deseo del Gobierno llevar a cabo esta depuración con la máxima rapidez y dentro de normas flexibles que permitan reintegrase rápidamente a sus puestos a aquellos funcionarios que lo merezcan por sus antecedentes y conducta, y, al mismo tiempo, imponer sanciones adecuadas, según los casos, a los que incumpliendo sus deberes contribuyeron a la subversión y prestaron asistencia no excusable a quienes por la violencia se apoderaron, por la violencia se apoderaron, fuera de toda norma legal, de los puestos de mando de la Administración». Esta Ley obligaba a los funcionarios la presentación en las Jefaturas Provinciales del Cuerpo al que estaban adscritos distinta documentación con objeto de consignar «si prestó adhesión al Movimiento Nacional y en qué fecha y forma lo efectuó», o «se prestó su adhesión al Gobierno marxista», a alguno de los autónomos que de él dependían, o a las autoridades rojas, con posterioridad al 18 de julio, en qué fecha y en qué circunstancia, nº 9, octubre de 2007, pp.

ISSN: 1698-7799

Bibliografía

CARR, Edward H.: *¿Qué es la Historia?*, Ariel Historia. Barcelona, 2003.

COSTA, Joaquín.: *Maestro, Escuela y Patria (notas pedagógicas)*, Imprenta de Fortantet. Madrid, 1916.

HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan-Carlos: «Educar en tiempos de transición: significación educativa de los Pactos de la Moncloa», en *Aula, Revista de enseñanza e investigación educativa*, Universidad de Salamanca, nº 14, 2002, pp. 143-154.

Las Misiones Pedagógicas 1931-1936. Ministerio de Cultura/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Madrid, 2006.

LINZ, Juan José.: *La quiebra de las democracias*, Alianza Universidad. Madrid, 1996.

MARÍAS, Julián.: *Ser español. Ideas y creencias en el mundo hispánico*, Planeta, Barcelona, 2001.

Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico (1900-1955), Caja Duero, Salamanca, 2005.

TUÑÓN DE LARA, Manuel.: *La escuela del siglo XX. La quiebra de una forma de Estado (1898-1931), Tomo I*, Laia, Barcelona, 1974.

Textos legales

Ley de 10 de febrero de 1939 fijando normas para la depuración de funcionarios públicos.

Real Decreto Ley 1555/ 1977, de 2 de junio, sobre integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936.

Orden de 10 de octubre de 1977 por la que se dispone la integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936.

Real Decreto 329/1979, de 13 de febrero, por el que se reconoce la antigüedad a los maestros integrados en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936.

Orden de 7 de marzo de 1979 por la que se dan normas sobre el reconocimiento de antigüedad a los maestros integrados en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los Cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936.

Referencias parlamentarias

Diario de Sesiones del Congreso, 27 de julio de 1977.

Diario de Sesiones del Congreso, 14 de octubre de 1977

Diario de Sesiones del Congreso, 19 de abril de 1978

Diario de Sesiones del Congreso, 10 de mayo de 1978

Diario de Sesiones del Senado, 23 de febrero de 1978

ISSN: 1698-7799

BOSQUEJO HISTÓRICO DEL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA. 1926-1939[1]

Historical sketch of the Freinet' movement in Spain. 1926-1939

José María Hernández Díaz[2]

José Luis Hernández Huerta[3]

Resumen: Los postulados sobre educación de Celestín Freinet, en su empeño de dotar a la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) de un carácter internacional, trascendieron pronto las fronteras francesas. España no fue ajena a tal influencia y, muy pronto, la propuesta educativa de aquél fue bien acogida, aunque contó, en un primer momento, con escasa difusión y menor aplicación. Fueron los vientos de renovación pedagógica propiciados por la II República quienes dieron impulso y alentaron la práctica de las novedosas técnicas educativas provenientes de Francia. Así, el incipiente movimiento freinetiano español fue tomando cuerpo y, en poco tiempo, contó con un «batallón» de maestros «francotiradores», una sólida organización y un futuro prometedor, truncado por el comienzo de la guerra civil.

En esta investigación se indaga, novedosamente, en la recepción española de la Escuela Moderna, en la publicidad y difusión de ésta, en el itinerario seguido por el

1. Edición revisada y ampliada de la comunicación defendida en el XIV Coloquio Nacional de Historia de la Educación, celebrado en Guadalupe (Cáceres) durante los días 25 al 28 de junio de 2007, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura y la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

2. Catedrático de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: jmhd@usal.es

3. Becario de investigación adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Presidente de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE). Correo electrónico: jlhhuerta@yahoo.es

ISSN: 1698-7799

movimiento freinetiano español en su expansión y en la depuración franquista del mismo. Asimismo, se presenta un bosquejo del perfil de los maestros integrantes del movimiento freinetiano español y un censo de cuadernos escolares realizados mediante la imprenta en la escuela, con expresión de la localidad de edición y del maestro que impulsó la publicación.

Palabras clave: Freinet, España, II República, Depuración, Cuadernos escolares, Renovación pedagógica.

Abstract: The postulates on education from Celestín Freinet, and his determination to provide to the Cooperative of Lay Education (CLE) of an international character, came out soon the French borders. Spain was not foreign to such influence and, very soon, the Freinet's educational offer had a good reception, even though, in the first moment, it had scanty diffusion and minor application. The winds of pedagogic renovation, propitiated by the Spanish Second Republic, gave impulse and encouraged the application of the new educational technologies from France. Thus, the incipient Freinet's Spanish movement was taking shape and, in a little time, this had a «battalion» of «sniper» teachers, who wanted to apply those ideas, a solid organization and a promising future truncated by the beginning of the civil war.

This research is about the Spanish receipt from the Modern School, the advertising and diffusion of those ideas, the itinerary followed by the Spanish's Freynet movement during it expansion and Franco's government. Likewise, this paper presents a profile of the Freynet's teachers movement in Spain, and a census of school notebooks realized through the school press, with expression of the locality of edition and of the teachers who stimulated the publication.

Key words: Freinet, Spain, Second Republic, Purge, School notebooks, Pedagogic renovation.

Fecha de recepción: 2-VII-2007
Fecha de aceptación: 8-VII-2007

No podrá historiarse el desenvolvimiento escolar de España sin consignar en lugar preeminente la actuación e influenciación en él de «nuestra técnica».
(«Caminos. Un curso más», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 5 (1935) 34)

Las innovaciones escolares iniciadas por Celestín Freinet en la medianía de la década de 1920 y el pensamiento sobre educación que las alimentaba y dotaba de sentido trascendieron pronto las fronteras francesas. En poco tiempo, maestros diseminados por buena parte de Occidente y por regiones bajo la influencia directa de éste, no muy numerosos, pero apostados en lugares estra-

tégicos[4], en constante comunicación y colaboración, se contagiaron de las propuestas freinetianas[5].

España no fue ajena a tal influencia[6]. El influjo ejercido por la Institución Libre de Enseñanza y por los demás proyectos institucionistas y regeneracionistas, así como por los tímidos, aunque incipientes, movimientos de revitalización escolar gestados durante los últimos decenios del siglo XIX y primeros del XX, la labor realizada por la *Revista de Pedagogía*, las publicaciones por ésta impulsadas y, más tarde, los vientos de renovación pedagógica que la II República trajo consigo crearon el *humus* imprescindible para que, a la postre, germinaran, con mayor o menor éxito e intensidad, propuestas, autóctonas o foráneas, de radical renovación de la enseñanza primaria. Entre éstas destaca la de Celestín Freinet, que fructificó en un amplio, potente y peculiar –por su composición– movimiento escolar, cuyas trayectoria y proyección fueron truncadas por la guerra civil[7].

---

4. Crear un «ejército» de maestros capaces de luchar, día a día, contra las penurias que el medio rural ofrecía, «organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo», fue uno de los fines perseguidos por Freinet (FREINET, Elise: *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia, 1983, 5).

5. El denuedo de Freinet de proporcionar un carácter internacional a la *Cooperativa de Enseñanza Laica* y al amplio movimiento de renovación escolar que inspiraba dio los frutos esperados. Logró «reclutar», entre 1925 y 1939, sin contar con España, a más 955 simpatizantes, maestros, inspectores escolares, profesores de magisterio, escuelas o cooperativas escolares, dispersos por gran parte del globo terráqueo: en Francia, alrededor de 750; en Argelia, 29; en AEF., 1; en AOF., 3; en África Oriental, 1; en Martinico, 1; en Marruecos, 2; en Tonkin, 1; en Túnez, 3; en Alemania, 11; en Inglaterra, 19; en Argentina, 2; en Bélgica, 41; en Suecia, 2; en Suiza, 18; en la URSS, 44; en USA, 2; en Bulgaria, 1; en China, 1; en Dinamarca, 3; en Holanda, 3; en Rumania, 1; en Hungría, 2; en Noruega, 2; y en Polonia, 2 (Cfr. «Pioners du Mouvement Freinet (de l´entre-deux-guerres)», http://www.freinet.org/amis-defreinet/textes/pionniersfr.html).

6. Según Elise Freinet, fue en España donde «Freinet reclutó a sus primeros adeptos internacionales» (ZURRIAGA, Ferrán.: «La segunda época de la experiencia Freinet en España», *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Bilbao, Zero-ZYX, 1979, 78).

7. El estudio más completo de los publicados hasta el momento es: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Salamanca, Globalia. Ediciones Anthema, 2005 (en adelante *La influencia…, op. cit.*). Continúa siendo de imprescindible consulta la edición facsímil del boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, el estudio del profesor JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Freinet en España. La revista Colaboración*, EUB, Barcelona, 1996. en adelante *Freinet en España…, op. cit.*

ISSN: 1698-7799

Los orígenes del freinetismo en España

Fueron tres las vías abiertas para la recepción de las técnicas de la Escuela Moderna en España. La primera se abrió en 1926, gracias al maestro Sidonio Pintado Arroyo, del Grupo Escolar Bailén de Madrid. Este maestro fue becado en varias ocasiones por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), lo que le brindó la oportunidad de tomar contacto con las ideas y experiencias de renovación escolar a la vanguardia europea. Así, durante sus viajes y estudios, conoció de primera mano las propuestas de Luis Álvarez Sántullano, Ángel Llorca, Bartolomé Cossío, Rodolfo Llopis, Fernández de los Ríos, Decroly y Claparéde, entre otros.

A partir de 1923, último año en el que disfrutó una beca de la JAE, los viajes a escuelas extranjeras los realizó sin más recursos e incentivos que los personales. La inquietud y la curiosidad invitaron al maestro a visitar, alrededor del año 1925, la escuela de Bar-sur-Loup (Francia), donde Celestín Freinet realizaba los primeros tanteos con la imprenta escolar y daba los primeros pasos para la organización de la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL). El maestro Pintado Arroyo debió quedar impresionado por las revolucionarias técnicas del educador francés y por las sólidas, al tiempo que sencillas, ideas que las alimentaba[8]. Y, a su regreso a España, dio a conocer las experiencias de la incipiente Escuela Moderna en un artículo publicado en la revista *El Magisterio Español*, en noviembre de 1926, titulado «La imprenta en la escuela», donde mostró su simpatía hacia aquéllas y apuntó su idoneidad para la enseñanza de la lectura:

> «(…) nuestro camarada, utiliza la imprenta como base fundamental para enseñanza de todas la materias escolares, muy particularmente de la enseñanza de la lectura, con el pensamiento que anima a esta nueva técnica, es totalmente original y de un gran interés educativo»[9].

Esta fue la primera publicación realizada en España sobre las técnicas Freinet. Pero la idea no cuajó, y el maestro tuvo que seguir, por el momento, su experiencia en solitario.

* * *

8. Cfr. HONTAÑÓN GONZÁLEZ, Borja.: «Una mirada a Europa a través de los ojos de Sidonio Pintado Arroyo», en SÁNCHEZ, F; ALEJO, J; CALVO, G. F.; LUCERO, M.; GONZÁLEZ, M. P.; ORIA, M. R. e IGLESIAS, E.: *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). XIV Coloquio de Historia de la Educación. Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007. Tomo II*, Cáceres, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, 243-255).

9. PINTADO ARROYO, Sidonio.: «La imprenta en la escuela», *El Magisterio Español*, 7609 (8 de noviembre de 1926).

ISSN: 1698-7799

Poco tiempo después, se abrió la segunda vía. En agosto de 1927, se celebró en Tours (Francia) el I Congreso de la CEL, coincidiendo con el Congreso Anual de la Fédération de l´Enseignement. A éste asistió, por autorización especial de Primo de Rivera, Manuel Juan Cluet Santiberi, por aquel entonces maestro de una escuela de Madrid. También lo hizo Celestín Freinet, que intervino como Secretario Sindical de la región de los Alpes Marítimos[10]. Allí entablaron contacto, quizás casualmente, quizás a instancias del primero, y, al parecer, con entendimiento y estimulación mutuos: el maestro español asistió al Congreso de la CEL, seduciendo a los congresistas por su «espontaneidad, espíritu abierto y alma generosa»[11].

El sentido común, la fuerza y la inquietud, acompañadas de cierta intuición, propias de la madurez profesional y evolutiva[12], llevaron al maestro Cluet a ensayar rápidamente las revolucionarias propuestas pedagógicas recientemente descubiertas. Así, al comienzo del curso escolar 1927-1928, los muchachos a su cargo en la Escuela Nacional de la madrileña calle Batalla del Salado (nº 9), comenzaron a trabajar con las técnicas Freinet[13]. Los buenos resultados,

10. Cfr. FREINET, Elise.: *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia, 1983, 66; «Pioners du Mouvement Freinet (de l´entre-deux-guerres)», *op. cit*. La trayectoria profesional de este maestro es aún una incógnita. Se ha visitado el Archivo de Clases Pasivas del Ministerio de Hacienda (Madrid) en busca de la hoja de servicios, pero los esfuerzos han sido en vano. Tampoco se encuentra depositada en el expediente de depuración de aquél (Leg. 18466, serie depuración. Top 32/58. Archivo General de la Administración Civil del Estado –AGA–); sólo indica que fue sometido a depuración mientras ejercía de auxiliar en el Instituto Nacional Cisneros de Madrid. Biel Dalmau, por el contrario, sitúa al maestro, en las mismas fechas, en una escuela –sin identificar– de Barcelona (Cfr. DALMAU, Biel.: «Conversació amb Ramón Costa i Jou», *Perspectiva Escolar*, 28 (1978) 59-64). Quizás la razón de tal contradicción sea que durante la guerra civil se trasladase a Barcelona, y que la Comisión Depuradora de Madrid no tuviese constancia del mismo, figurando en sus archivos como último destino el citado Instituto.

11. Cfr. ZURRIAGA, Ferrán.: *op. cit*., 78.

12. El maestro Cluet nació en Tarragona el 23 de junio de 1898. Cursó los estudios de magisterio en la Escuela Normal de maestros de Tarragona, graduándose el 23 de marzo de 1916, a los pocos meses de cumplir 20 años (Cfr. C. 32/09446, nº 30. AGA).

13. Esta calle dio nombre al cuaderno escolar publicado en la citada escuela, *Batalla del Salado*, publicación que se mantuvo viva, al menos, hasta abril de 1936 (Cfr. FREINET, Elise.: *op. cit*., 66; «Pioners du Mouvement Freinet (de l´entre-deux-guerres)», *op. cit.*; «Lista general de accionistas», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 5 (1935) 36-37; «Nuevos cuadernos», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 13 (1936) 138). Esta es una hipótesis sobre la que seguir ahondando: ¿se corresponde la escuela del apartado 961 de Madrid, señalada en «Pioners du Mouvement Freinet», con la de la calle Batalla del Salado, nº 9, de la misma localidad? El cambio de numeración de apartados postales acaecido durante los últimos 80 años dificulta esta labor.

ISSN: 1698-7799

la asistencia a dos Congresos de la CEL, el estudio de algunos materiales recabados en éstos[14], así como el convencimiento de la idoneidad de las prácticas freinetianas, llevaron al maestro Manuel Juan Cluet Santiberi a publicar en la *Revista de Pedagogía*, entre mayo y julio de 1929, los artículos «La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela» y «Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet», que fueron los primeros trabajos minuciosos y en profundidad publicados en España sobre la imprenta en la escuela. En éstos se dieron noticia de los diferentes modelos de imprenta existentes, se expusieron en detalle el funcionamiento y el modo de construcción de éstas, y se plantearon someramente las virtudes y potencialidades de la recién descubierta técnica y el uso que de la misma debía hacerse[15]:

> «La introducción de la imprenta en la escuela se ha revelado como un medio muy a propósito para *vitalizar* la enseñanza, pues los niños cuentan desde los cinco años cosas sabrosísimas, que luego escriben, imprimen y leen con placer, porque son manifestaciones de su vida y de su espíritu que sienten y viven y por las cuales se interesan los demás, afirmándose su personalidad. (…) La *prensa* reúne todas las condiciones favorables para ser usada en la educación infantil, por ser de reducido coste, de fácil construcción por los mismos alumnos, auxiliados por su maestro, y por poder utilizarla los niños desde los cinco años. (…) la imprenta escolar es simplemente un útil (…), pues las mayores ventajas del empleo de la imprenta en la escuela no son precisamente las que se consiguen con el arte de imprimir (…), ni las cualidades que dicho trabajo impone a los niños (…), sino la posibilidad de modernizar la enseñanza (…). Nada mejor que la imprenta para estudiar una cosa tan fugitiva y variable como el alma infantil (…), por contener la expresión libre, espontánea, de sus sentimientos más íntimos, de sus pensamientos y de sus deseos»[16].

14. Según se desprende del tardío y confuso testimonio de Elise Freinet y del primer artículo publicado por Manuel Juan Cluet sobre la imprenta en la escuela, éste continuó la comunicación con Celestín Freinet e incluso asistió al II Congreso de la CEL, celebrado París (Francia) en agosto de 1928, para «iniciarse más íntimamente en la práctica de las técnicas Freinet» (ZURRIAGA, Ferrán.: *Op. cit.*, 78; Cfr. CLUET, Manuel J.: «La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela», *Revista de Pedagogía*, 89 (1929) 205. en adelante «La educación nueva…», *op. cit.*).

15. CLUET, Manuel J.: «La educación nueva…», *op. cit.*, 203-208; «Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet», *Revista de Pedagogía*, 91 (1929) 320-322. en adelante «Manera de construir…», *op. cit.*

16. CLUET, Manuel J. «La educación nueva…», *Oc.*, 203-204 y 207-208.

ISSN: 1698-7799

Pero la cosa quedó ahí. Los empeños del maestro Santiberi por extender la nueva cultura escolar resultaron, hasta ese momento, estériles: «hacían falta escuelas que prosiguieran mi corta experiencia –decía el maestro Cluet–, y el material necesario puesto al día y adaptado a las exigencias de nuestra lengua»[17].

* * *

En esas mismas fechas, se abría una nueva vía, ahora en Cataluña, para la recepción de las técnicas de la Escuela Moderna en España. Esta tercera vía encontró un ambiente educativo más favorable que la madrileña, ya que durante la década de 1920 había surgido en Lérida un grupo de maestros, conocidos como grupo *Batec* –que fue la semilla donde fructificó la Cooperativa española de la Técnica Freinet–, con inquietudes educativas, partícipes, en la medida de lo posible, de las corrientes pedagógicas vanguardistas, españolas y europeas[18], y con unas costumbres peculiares[19].

---

17. CLUET, Manuel J.: «La imprenta en la escuela. La última prensa», *Revista de Pedagogía*, 135 (1933) 102. en adelante «La imprenta en la escuela…», *op. cit.* Al parecer, durante esos mismos años, hubo otro maestro freinetiano, Antonio García Martín, que ejercía en la escuela de Chite (Granada). Esta es otra hipótesis que sobre la que trabajar (Cfr. HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *op. cit.*, 58).

18. El grupo *Batec* tuvo siempre un espíritu receptivo ante las innovaciones escolares, de modernización y revitalización de la escuela, recibidas gracias a las publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, mediante la que recibió la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y de educadores innovadores como Montessori, Decroly, Cousinet, etc., que pretendían dar vida a la escuela, y al apoyo incondicional de Herminio Almendros, inspector escolar de Lérida, que siempre favoreció las iniciativas renovadoras del grupo (Cfr. JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando. *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*, Aula Libre, Fraga, 1994, 16, 33-35, 45. en adelante *Seis experiencias…, op. cit.*).

19. Periódicamente se reunían los maestros, cada vez en un pueblo diferente, para comer, divertirse y charlar principalmente de política, fútbol y educación. Estas reuniones, conocidas simplemente como *Batec*, tenían un claro trasfondo político, pero no de una política partidista, sino de los planteamientos político educativos de una escuela nueva y diferente (Cfr. HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. *La influencia…, op. cit.*, 28-30). Según Amparo Blat y Carme Doménech, fue Herminio Almendros quien organizó estas reuniones (Cfr. BLAT, Amparo y DOMÉNECH, Carme. «Comprometido con la educación», en BLAT, Amparo y DOMÉNECH, Carme. *Herminio Almendros. Diario de un maestro exiliado (Barcelona, 1939-La Habana, 1940)*, Valencia, Pre-Textos, 2005, 34-37). Pueden verse más datos sobre el grupo *Batec* en: JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando. *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José Tapia B.*, México, Fernando Jiménez Mier y Terán, 1986, 72-73; *Seis experiencias..., op. cit.*; ALCOBÉ, Josep. «El Movimiento Freinet en España hasta 1939», *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Zero-ZYX, Bilbao, 1979, 53-57. Artículo aparecido también en: *Colaboración. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, 31 (1981) 53. en adelante «El Movimiento…», *op. cit*; BENAIGES NOGUÉS, Antonio. «Intercambio de impresos», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 9 (1935) 91.

ISSN: 1698-7799

El 15 de febrero de 1927, el joven profesor de la Escuela Normal de Maestros de Lérida Jesús Sanz Poch[20] fue becado por la JAE al Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. Allí trabajó muy cerca de Adolphe Ferrière[21], impregnándose de las incipientes vanguardias en educación europeas, quien le informó de las prácticas freinetianas y de la CEL. Las novedosas técnicas suscitaron el interés del profesor Sanz, e hizo acopio de materiales diversos, suficientes como para ponerlas en práctica: «una pequeña prensa rudimentaria, construida en madera, y algunos ejemplares de publicaciones infantiles realizadas por los niños de las escuelas francesas. También se trajo ejemplares de *La Gerbe*, sección de trabajos infantiles y de *L´Imprimiere a l´Ecole*, periódico del movimiento francés»[22]. Pocos meses después de regresar a España, quizás durante el comienzo del curso académico 1929-1930[23], Jesús Sanz se puso en contacto con Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza de Lérida, además de con algunos alumnos de la Normal y con maestros que aquél intuía que participarían de la novedad, casi todos integrantes del grupo *Batec*. De entre los maestros pertenecientes a este grupo, José de Tapia, que ejercía en Montliu (Lérida), y Patricio Redondo, que lo hacía en Puigvert (Lérida), fueron los primeros en tener noticia, por boca de Herminio Almendros, de la imprenta escolar y en adquirir las pequeñas prensas de madera[24].

20. Nació en Terrasola del Panadés (Barcelona) en 1898. Cursó los estudios en la Escuela Normal Superior de Magisterio de Madrid, finalizándolos en 1916. Era inteligente, un alumno brillante y buen conocedor del francés. Ejerció durante algunos años como profesor numerario de Gramática y Literatura española en la misma Normal de Madrid, tiempo durante el cual se impregnó del pensamiento de la ILE. Estas ideas las difundió posteriormente en la Escuela Normal de Maestros de Lérida y, más adelante, ya durante la II República, en la de Barcelona (Cfr. MARQUÉS, Salomó.: *L´exili dels mestres (1939-1975)*, Girona, Universidad de Girona –Llibres del segle-, 1995, 187 y 196 –nota nº 13-; MARÍN ECED, Teresa.: *Innovadores de la educación en España. Becarios de la Junta de Ampliación de Estudios*, Universidad de Castilla-La Mancha, 1991, 325). Valga lo dicho aquí para matizar y precisar lo expuesto sobre Jesús Sanz en: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 116-117.

21. MARÍN ECED, Teresa.: *op. cit.*, 325.

22. ALCOBÉ, Josep.: «El Movimiento Freinet en España hasta 1939», *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Zero-ZYX, Bilbao, 1979, 53-57. en adelante «El Movimiento…», *op. cit.*

23. La beca de la JAE finalizó en julio de 1929 (Cfr. MARÍN ECED, Teresa.: *op. cit.*, 326).

24. Herminio Almendros ha dado testimonio de los primeros tanteos con la imprenta escolar. Él, junto a Patricio Redondo y José de Tapia, en la escuela de este último, experimentaron en directo la alegría y la ilusión de los chavales al ver, después de un cuidado trabajo, las primeras cuartillas impresas, llenas de vida y con sentido, expresión sincera y libre (Cfr. ALMENDROS, Herminio.: «Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)», *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Bilbao, Zero-ZYX, 1979, 61-65. en adelante «Síntesis...», *op. cit.*).

ISSN: 1698-7799

Sin prisa pero sin pausa, mediante el *boca a boca*, las técnicas del educador francés se difundieron por tierras leridanas, sobre todo en los *Batec*, y por Barcelona gracias a los esfuerzos realizados, principalmente, por Herminio Almendros[25]. La vida se introducía en la escuela, de forma sencilla y con sentido común, y lo «viejo, rutinario e inerte podía empezarse a sustituir por firmes y vivos intereses que movían y levantaban el ánimo de los niños»[26] y de los maestros. Era el comienzo de uno de los movimientos de renovación pedagógica, a la vanguardia europea, que más aportó a la educación española durante el siglo XX.

Itinerario y difusión del movimiento freinetiano español

Los años de 1932 a 1934 fueron fecundos para la difusión de las técnicas Freinet. Durante el curso escolar 1932-1933 aparecieron nueve nuevos simpatizantes, durante el siguiente, ventiocho más, y en el año académico 1934-1935 el número de freinetistas ascendía a noventa y uno, mayoritariamente de tierras catalanas, de Barcelona y de Lérida (véanse el Gráfico I y el Gráfico II). En junio de 1932 Herminio Almendros, tras meses de estudio y numerosas visitas a escuelas donde se había implantado la imprenta en la escuela, publicó un extenso trabajo sobre un aspecto de las técnicas de la Escuela Moderna del que aún no se había hablado en España, la correspondencia escolar, titulado «La correspondencia interescolar»[27]. En ésta expuso la forma en que se estaba organizando esta técnica en Francia, puso de manifiesto que tal práctica «ofrece la indudable ventaja de contribuir al interés y a la vida del trabajo escolar y de trascender en amplios motivos sociales», e informó que algunas escuelas españolas, todavía muy escasas en número, la estaban ensayando y que el mismo Freinet, en su afán internacional, había «pedido la colaboración de los niños españoles»[28]. Dos meses después, publicó, en la sección de informaciones de la *Revista de Pedagogía*, una nota titulada «La imprenta en la escuela»; fue el primer esfuerzo de síntesis de las ideas que alimentaban las prácticas freinetianas y de los beneficios escolares que éstas reportaban:

25. Cfr. PALLEJÁ, Jacinto.: «Los primeros ensayos de la técnica. En la escuela rural de Os de Balaguer», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 8 (1935) 169; JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Seis experiencias…*, *op. cit.*, 17;. ALMENDROS, Herminio.: «Síntesis…», *op. cit.*, 65

26. ALMENDROS, Herminio.: «Síntesis…», *op. cit.*, 64.

27. ALMENDROS, Herminio.: «La correspondencia interescolar», *op. cit.*, 248-253.

28. Idem., 252-253.

ISSN: 1698-7799

> «(…) hemos utilizado la imprenta en nuestra escuela con el propósito de liberar a maestros y alumnos de la tiranía de los textos muertos (…). La imprenta da a los niños un método de cooperación mundial y de intercambio de ideas; hace de la escuela parte de la vida que surge del mundo. (…) El lenguaje se beneficia por la reiterada y cuidada composición hecha con un propósito claramente comprendido. (…) da un nuevo sentido a la enseñanza de la gramática. (…) afina el poder de observación y de experimentación individual y de grupo; vigoriza directamente el trabajo científico (…). Los cambios interescolares prestan también a la ciencia de la naturaleza un interés muy vital. La aritmética forma una parte integrante de la vida de los niños. En lo que se refiere a la historia, nuestro *Livre de vie* (…) da a los niños una primera visión del sentido histórico. (…) La geografía ha llegado a ser también (…) un estudio racional y vivo. En compañía con otros jóvenes camaradas de Francia y de otras partes del mundo, conocen otras provincias y países, sus climas, productos, caminos y costumbres, vistos con los ojos de la niñez. (…) Hemos abolido la enseñanza hipócrita de la moralidad y en su lugar, los esfuerzos cooperativos nos ayudan a conseguir una buena conducta»[29].

En septiembre de 1932 Herminio Almendros publicó, en la serie «La nueva educación» de la *Revista de Pedagogía*, el libro *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, para cuya elaboración se valió de las publicaciones periódicas editadas por el grupo francés (*L´Imprimerie à l´Ecole. Le Cinema, la Radio, et les Techniques nouvelles d´Education populaire*, órgano de la CEL), de los libros publicados por Celestín Freinet (*L´Imprimiere à l´Ecole* y *Plus de Manuels scolaires*) y de las mencionadas publicaciones del maestro Cluet Santiberi[30]. Esta publicación, surgida ante la necesidad manifiesta de conocer en profundidad los postulados que orientaban la utilización de las nuevas técnicas, tuvo una espectacular acogida entre los trabajadores de la enseñanza y se difundió rápida y eficazmente por el territorio español. Fue el documento de mayor trascendencia publicado en España sobre las prácticas freinetianas.Y en octubre de ese mismo año escribió un nuevo artículo titulado, al igual que el anterior, «La imprenta en la escuela», aparecido también en la *Revista de Pedagogía*, a modo de síntesis del citado libro[31].

---

29. ALMENDROS, Herminio. «La imprenta en la escuela», *Revista de Pedagogía*, 128 (1932) 369-370.

30. ALMENDROS, Herminio.: *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1932.

31. ALMENDROS, Herminio.: «La imprenta en la escuela», *op. cit.*, 448-453.

ISSN: 1698-7799

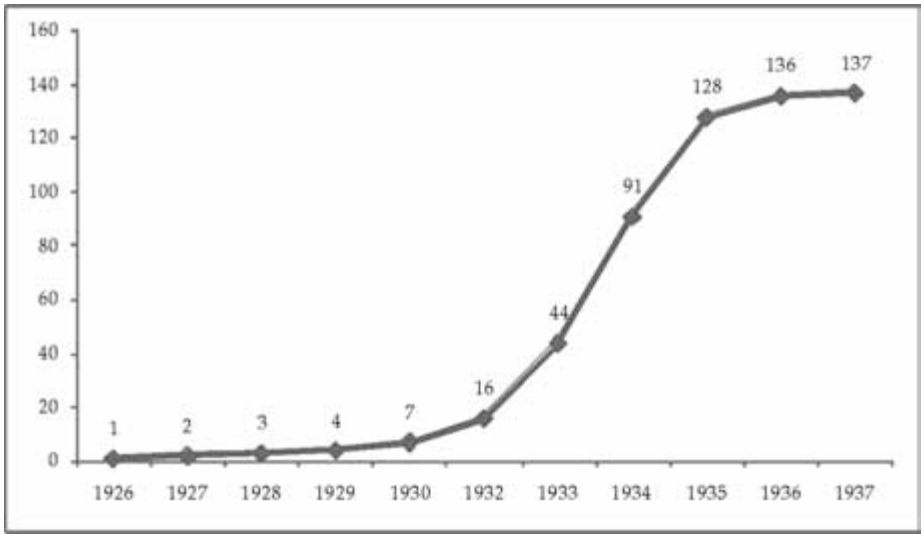


Gráfico I: Evolución de adeptos freinetianos[32]

32. Fuente: elaboración propia a partir de HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*, Zaragoza, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón, 2007, 30, 35, 36, 39 y 53. –en adelante *El libro…, op. cit.*- Los maestros que añade esta última referencia a la primera son: Ginés Puig Solés (escuela de Almacellas –Lérida–), Ramón Pachés (Villafranca del Penedés –Barcelona–), Ernesto Barrufet (Monistrol de Montserrat –Barcelona–), José Estruch (Barcelona –Barcelona–), Ana Rubiés (Barcelona –Barcelona–), Enrique Ezquerra Claver (Castejón de Monearos –Huesca–), María Guadalupe Badenas Soliva (Benabarre –Huesca–), Martín Larrosa (Benabarre –Huesca–), Isidro Mir Locán (Alcalá de Gurrea –Huesca–) y Leandro Oliván Aznar (Huesca –Huesca–); el profesor Mier Terán proporciona algunos nombres más sobre los que seguir la pista, que se han omitido en este estudio, dado que aún no están confirmados. Hay que añadir a estas relaciones dos maestros más: uno, el ya citado Sidonio Pintado Arroyo, y el otro, la maestra Dolores Cejudo Serrano, que ejerció en la escuela nacional de niñas nº 1 de Las Mesas (Cuenca) (Cfr. C. 32/13349, nº 8. Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares –AGA–. El nombre de la maestra ha sido proporcionado por Evelia Vega González). El año del eje X está expresado en cursos escolares; así, v.g., 1927 hace referencia al curso 1927-1928. Se han omitido, igualmente, por desconocerse la fecha de inicio de las prácticas de la Escuela Moderna, las escuelas y grupos escolares freinetistas de los cuales se desconoce el nombre del maestro, en total diecinueve. Una relación de éstas, que merecerán futuras investigaciones, puede verse en: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*., 167-169. A esta relación hay que añadir las escuelas de Fraga (Huesca), donde se editó el cuaderno escolar *Escuela y despensa*, y eliminar al Grupo escolar Baixeras de Barcelona, por haberse identificado al responsable de la publicación escolar *Baixeras*, el citado maestro José Estruch (Cfr. JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 36).

ISSN: 1698-7799

En enero de 1933, Herminio Almendros sacó una nueva publicación en la *Revista de Pedagogía*, titulada «Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos»[33]. Aquí, el inspector escolar explicó la forma de reorientar el trabajo escolar utilizando estos «medios que la civilización ofrece a la obra educativa», tal como la CEL lo estaba haciendo. Asimismo, ahondó en el asunto de los intercambios escolares, ahora imprimiéndoles una perspectiva internacional, de modo «que niños de todos los climas vayan tejiendo una red de simpatía sobre el área del mundo». A este respecto, apostó, para eliminar las barreras que la lengua impone, por que los intercambios se realizasen, principalmente, pero no sólo, con países hispanoamericanos:

> «Cierto que la diferencia de lengua presenta a la correspondencia internacional una desalentadora dificultad, pero sobre que esa dificultad puede salvarse, nosotros no podemos olvidar que la adhesión espiritual de la grande América de habla española puede ser nuestra exenta empresa inmediata. (…) Niños americanos y niños españoles pueden prepararse para gesta de una integración ecuménica»[34].

Y dos meses más tarde, en marzo, apareció, una vez más en la *Revista de Pedagogía*, el artículo de Manuel Juan Cluet «La imprenta en la escuela. La última prensa»[35]. Además de ofrecer importantes notas sobre el funcionamiento, construcción y modo de empleo de la imprenta escolar, así como de los nuevos avances en esta técnica, puso de manifiesto la necesidad de organizar el pujante y en continuo crecimiento movimiento freinetiano:

> «España ya está en condiciones de emprender esta tarea, pues aparte la abundante correspondencia que ha circulado en relación con la imprenta escolar, de los artículos que con cierta frecuencia aparecieron en la prensa profesional, y el interesante trabajo del prestigioso inspector Sr. Almendros, contamos con industriales dispuestos a fabricar todo el material, y ya están acordadas las bases en que se ha de fundar la acción cooperadora de los maestros que utilicen la imprenta»[36].

---

33. ALMENDROS, Herminio.: «Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos», *Revista de Pedagogía*, 133 (1933) 19-24.

34. Idem., 23-24. En enero de 1934 publicó el artículo «La escuela rural» (*Revista de Pedagogía*, 145 (1934) 6-14), donde no habló de las técnicas de la Escuela Moderna; abordó la situación de la escuela rural española, bajo un prisma claramente freinetiano.

35. CLUET, Manuel J.: «La imprenta en la escuela. La última prensa», *Revista de Pedagogía*, 135 (1933) 102-108.

36. Idem., 102-103. Según el testimonio de Almedros, «Ocho o diez maestros –no más- constituyeron en Lérida la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela. Con modestísimas aportaciones de los cooperadores comenzó la cooperativa a dar sus primeros

ISSN: 1698-7799

Era síntoma de que el movimiento freinetiano iba tomando cuerpo y de que, además, gozaba de buena salud. Durante ese mismo año y el precedente, varios maestros colaboraron activamente, y en ocasiones repetidamente, con uno de los proyectos más significativos de la II República, las Misiones Pedagógicas, lo que sirvió, probablemente, para difundir las técnicas de la Escuela Moderna entre los maestros de las localidades visitadas[37]. En julio de 1933, Celestín Freinet impartió dos conferencias en la *Escola d´Estiu de L´Escola Normal de la Generalitat de Catalunya*, tituladas «Una técnica nueva de la escuela activa» y «El cooperativismo al servicio de la escuela». El cambio de gobierno de noviembre de ese mismo año no afectó a la marcha del movimiento freinetiano; por el contrario, pareció imbuirle fuerzas y determinación. Durante el verano de 1934, fruto de los primeros esfuerzos cooperativos, tuvo lugar en Lérida el *I Congreso de la Imprenta en la Escuela*[38]. En ese mismo verano, Herminio Almendros, Patricio Redondo y José de Tapia asistieron al Congreso celebrado en Montpelier (Francia), donde se impregnaron directamente de las aportaciones del grupo francés[39]. Y durante el curso escolar 1935-1936 se sumaron veintisiete nuevos adeptos al movimiento freinetiano, destacando, de nuevo, las provincias de Lérida y Barcelona (véanse el Gráfico I y el Gráfico II).

---

pasos: un carpintero construyó media docena de prensas y sencillas cajas de impresor, un pequeño taller construyó los primeros componedores y rodillos; una casa fundidora proporcionó, a crédito, las primeras fuentes de tipos. Con aquello se podía comenzar» (ALMENDROS, Herminio.: «Síntesis…», *Oc.*, 64).

37. Así, durante los años 1932 y 1933, Herminio Almendros, Modesto Medina Bravo, Dolores Piera Llobera, Miguel Sánchez de Castro y José de Tapia participaron en las Misiones organizadas en Puebla de la Mujer Muerta (Madrid), Alameda del Valle (Madrid), Valle de Arán (Lérida), Ribagorza (Huesca), Valle Alto del Lozoya (Madrid), Navalmanzano (Segovia), Aldeavieja (Ávila), Alpujarra (Granada), Horcajo de la Sierra (Madrid) y San Martín de Valdeiglesias (Madrid) (Cfr. CABRA LOREDO, Mª Dolores (Ed). *Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933*, Madrid, Ediciones El Museo Universal, 1992, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 50, 133. Destaca la labor realizada por José de Tapia, que dirigió varias expediciones a escuelas del pirineo leridano, tomando como base Montliú (Lérida), localidad donde ejercía. A través de estas Misiones, el maestro Tapia difundió las técnicas Freinet, pues las escuelas de las localidades que visitó en sus expediciones, a la postre, formaron parte del archipiélago freinetiano español (Cfr. Idem., 28; HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. *Oc*).

38. Cfr. BOVER, Luis G.: «El Congreso de Lérida», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 2 (1935) 13.

39. Cfr. ALCOBÉ, Josep.: «El Movimiento…», *op. cit.*, 55.

ISSN: 1698-7799

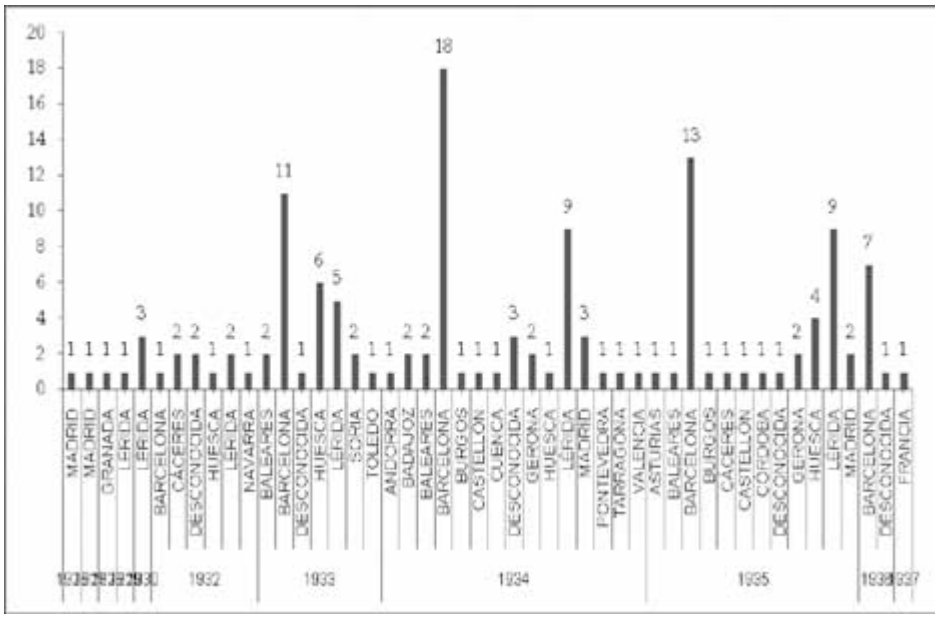


Gráfico II: Evolución de adeptos freinetianos por provincia[40]

En marzo de 1935 la Cooperativa española de la Técnica Freinet dio cumplimiento a uno de los acuerdos más importantes tomados en el citado Congreso: apareció el primer número del boletín *Colaboración, la imprenta en la Escuela*[41], órgano de comunicación del movimiento freinetiano español, realizado por «los mismos maestros interesados en el trabajo de renovación esco-

40. Fuente: elaboración propia a partir de HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 30, 35, 36, 39 y 53. Valgan las mismas consideraciones para interpretar este gráfico que las realizadas en el Gráfico I. Estos datos deben ser matizados, pues no se ha incluido en el recuento a aquellos maestros que aplicaron o incentivaron el uso de las técnicas de la Escuela Moderna en más de una escuela. En esta situación se encuentran Jacinto Pallejá, Jesús Sanz, Patricio Redondo, Herminio Almendros, Simeón Omella, José de Tapìa, Luis Gonzaga Bover, Teodoro Terrés y Maximino Cano (Cfr. HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167).

41. Unos buenos estudios sobre el boletín son: JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Freinet en España…, op. cit.*; IMSERNÓN, Francesc.: «Colaboración (Març 1935-1936) Bulleti Mensual de la Cooperativa de la Técnica Freinet», *III Jornades d'Historia de l'Educació als paisos catalans*, Girona, noviembre 1979, 181-187.

ISSN: 1698-7799

lar en el que tienen confianza»[42]. A partir de entonces, no aparecieron más publicaciones sobre las técnicas de la Escuela Moderna en la *Revista de Pedagogía*, que hasta ese momento había hecho de órgano de difusión del movimiento; los maestros españoles se volcaron en su nuevo medio, donde dieron noticia, entre otras cosas, de las experiencias, actividades e innovaciones realizadas, especialmente referidas a la prensa escolar y a la didáctica de la lengua y del dibujo[43], de algunos de los nuevos cuadernos escolares editados[44] y de los maestros que se iban sumando a la Cooperativa: en el curso escolar 1934-1935, eran cuarenta y siete los maestros cooperativistas, y, al siguiente, sumaban setenta y cuatro (véase el Gráfico III)[45]. Lo cual no obstó para que los maestros compartieran sus experiencias en otros medios de difusión, como lo fueron en los Boletines de Educación de las provincias donde ejercían o en revistas especializadas[46]. En abril, la maestra María Dolores Piera participó en la Semana

42. «Propósitos», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 1 (1935) 1.

43. En estas mismas fechas, el maestro Modesto Clavé Huguet ideó un microscopio que podía ser construido por los mismos alumnos (Cfr. JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Seis experiencias...*, *op. cit*., 59-60).

44. En total se anunciaron cincuenta y cuatro cuadernos escolares (Cfr. «Cuadernos de trabajo publicados por nuestros colaboradores», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 1 (1935) 8; *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 2 (1935) 16; «Nuevos cuadernos», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 13 (1936) 138).

45. Los primeros accionistas (cincuenta y uno) aparecieron relacionados en el número del boletín correspondiente a julio de 1935, y en el de junio-julio de 1936 se publicó el segundo elenco de cooperativistas (Cfr. «Lista general de accionistas», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 5 (1935) 36-37; «Relación de accionistas admitidos provisionalmente por el Consejo de Administración y cuya admisión definitiva o recusación corresponde a la Asamblea de Manresa», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 15 (1936) -). Obsérvese en el Gráfico II la pujanza de los adeptos a la Escuela Moderna no cooperativistas, que representó el 40% del cuerpo del movimiento freinetiano, del cual la Cooperativa fue sólo la «punta de lanza». Quizás, la razón de que no ingresasen más simpatizantes en ésta sea la paupérrima situación de la escuela primaria durante el primer tercio del siglo XX (Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, nº extraordinario (2000) 113-136).

46. Algunos maestros escribieron sus experiencias con la imprenta en la escuela en los Boletines de Educación de las provincias donde ejercían. Este es el caso de Herminio Almendros (Barcelona), Miguel Farré Solé, maestro que lo fue de la escuela de Massanet de Cabrenys (Gerona), de Miguel Deyá Palerm, que lo fue de Consell (Mallorca), de Simeón Omella Ciprián, que lo fue de Plasencia del Monte (Huesca) y de Antonio Benaiges Nogués, que publicó un artículo bajo el título «La técnica Freinet» en el Boletín de Educación de la provincia de Burgos (Cfr. FARRÉ SOLÉ, Miguel.: «La escuela activa. La imprenta en la escuela. Un ensayo», *Boletín de Educación. Provincia de Gerona*, 5-6 (1935) 10-12; DEYÁ PALERM, Miguel.: «Vida esclar: unes notes sobre treball escolar», *Bulletí dels mestres. Publicació peda-*

ISSN: 1698-7799

Pedagógica de Villafranca del Penedés[47]. En ese mismo año, durante los días 20 y 21 de julio, se celebró, con la participación del grupo francés, en Huesca –debido a los avances que se habían realizado en esta región– el II Congreso de la Imprenta en la Escuela (y Asamblea General de la Cooperativa española de la Imprenta en la Escuela), durante el cual ésta quedó formal y legalmente constituida y, además, se tomaron acuerdos de gran trascendencia para el desenvolvimiento de la misma[48]. Y, al poco tiempo, algunos maestros integrantes del movimiento participaron, impartiendo cursos prácticos y charlas sobre la imprenta en la escuela, en la Escuela de Verano de la Escuela Normal de la Generalidad[49].

La Cooperativa funcionaba a pleno rendimiento. Los maestros estaban organizados y se beneficiaban, mediante la colaboración, la comunicación y la cooperación –aspectos definitorios del funcionamiento de la Cooperativa–, de las aportaciones que realizaban unos y otros. Se había tomado conciencia de la importancia y de la revolución pedagógica que supuso la imprenta en la escuela, y, a la par, se había captado la esencia del pensamiento educativo de Freinet, así como los peligros que encerraba una mala utilización de la imprenta. Pero el ambiente enrarecido como consecuencia del proceso revolucionario iniciado tras las elecciones febrero de 1936 y la muerte prematura del profesor Jesús Sanz anunciaron, cuando aún quedaba un importante trabajo por hacer, el principio del fin de la Cooperativa y del movimiento freinetiano que la alimentaba[50].

---

gògica de cultura de la Generalitat de Catalunya, 89 (junio de 1933) 167-171; BENAIGES NOGUÉS, Antonio.; «Ecos de la imprenta», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 12 (1936) 127); ALMENDROS, Herminio.: «En torno al problema de la escuela rural», *Nova Ibèria*, 3-4 (1937) ¿?; OMELLA CIPRIÁN, Simeón.: «La técnica de la imprenta en la escuela», *Boletín de Educación. Provincia de Huesca*, 4 (diciembre, 1934) 77-78). Queda pendiente, para futuras investigaciones, la revisión sistemática y exhaustiva de estos boletines.

47. Cfr. ESCLASANS, Juan.: «Difusión de nuestra técnica», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 3 (1935) 19-20.

48. Cfr. COZCOLLUELA, Tomás.: «El congreso de Huesca», *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 6 (1935) 45-47.

49. Cfr. COSTA JOU, Ramón.: «Nuestra intervención en la Escuela de Verano de la Escuela Normal de la Generalidad», *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 7 (1935) 64-68.

50. Cfr. HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 36-37.

ISSN: 1698-7799

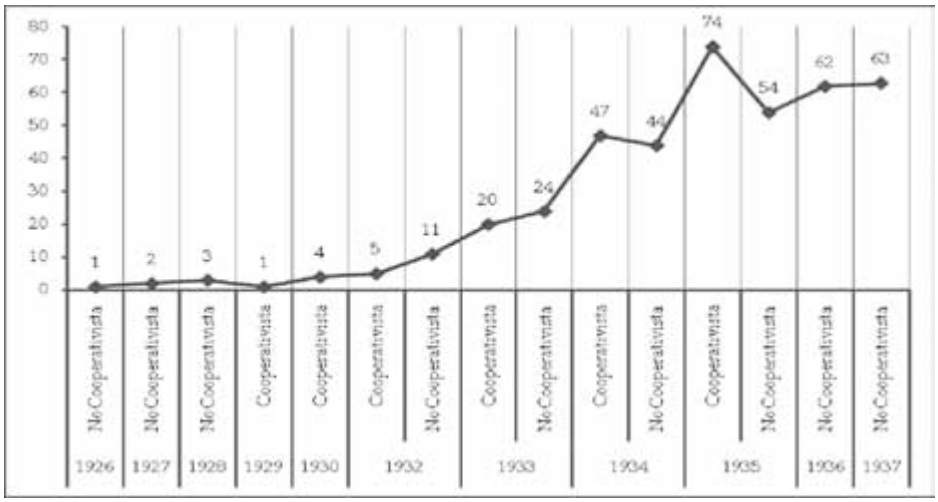


Gráfico III: Evolución de cooperativistas y no cooperativistas[51]

A pesar de los tiempos recios, surgieron nuevos simpatizantes de la Escuela Moderna, y la Cooperativa continuó con su trabajo y creciendo a buen ritmo. En el número de *Colaboración, la imprenta en la Escuela* correspondiente a junio-julio de 1936 apareció anunciado, para los días 20-22 de julio, el III Congreso de la Imprenta en la Escuela, que se iba a celebrar en Manresa, y al cual estaban invitados, una vez más, miembros del grupo francés[52]. Pero no pudo ser. La guerra civil había comenzado, y con ésta el proceso de depuración, los fusilamientos y el exilio. Aún así, el «ejército» de maestros freinetianos, en irreversible proceso de descomposición, pero con ardiente valentía, y los simpatizantes de éstos no cejaron en su empeño. El 25 de julio apareció publicado en el diario de la noche *Claridad* el artículo «Por una escuela prole-

51. Fuente: elaboración propia a partir de HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 30, 35, 36, 39 y 53. Valgan las mismas consideraciones para interpretar este gráfico que las realizadas para los Gráficos I y II, a las que hay que añadir otra: los maestros que aparecen como cooperativistas en fechas anteriores a la constitución de ésta son aquellos que, más tarde, pasaron a integrarla.

52. Cfr. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 15 (1936).

ISSN: 1698-7799

taria. La imprenta en la escuela», con marcada significación política[53]. En octubre se inauguró la Escuela Freinet en el Tibidabo de Barcelona[54]. Y en el correr de la guerra aparecieron cinco libros de vida más, teñidos de resignación, temor y esperanza, también de consignas políticas que los muchachos no alcanzaban a comprender[55].

Perfiles y realizaciones del movimiento freinetiano español

Hasta el momento se tiene noticia de cientotreinta y siete freinetistas –sin contar las escuelas y grupos escolares «sin maestro»–, de los cuales cientoventisiete (93%) fueron maestros de primera enseñanza; tres (2%), profesores de Escuela Normal; otros dos (2%), alumnos normalistas; dos más (2%), colaboradores desvinculados de la enseñanza; y tres fueron inspectores de primera enseñanza (2%)[56]. La labor de estos últimos fue fundamental, pues aseguraron que en su área de influencia se realizasen sin impedimentos las prácticas freinetianas, e incluso las promovieron activamente, como fue el caso de Almendros. Los profesores normalistas, aunque extremadamente exiguos en número, tuvieron la oportunidad de informar a sus alumnos de las técnicas de la Escuela Moderna, diseminando, así, semillas freinetianas aquí y allá, tal como lo hizo el profesor Jesús Sanz.

El grueso de freinetistas nació en el medio rural (79; 58%)[57] y en un ambiente socioeconómico deprimido y culturalmente poco estimulante. Las

53. VIDAL, Augusto. «Por una escuela proletaria. La imprenta en la escuela», *Claridad*, 69 (25 de julio de 1936) 8-9. También aparecieron reseñas de la técnica en la revista *Escuelas de España*, en el semanario burgalés *Cultura* y en el órgano de la FETE *Trabajadores de la Enseñanza* (Cfr. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 15 (1936) 167).

54. Cfr. JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Seis experiencias..., op. cit.*, 67-72.

55. Estos fueron *Helios*, en la escuela de niños nº 1 de Barbastro (Huesca); *Renacer* y *El nene*, en la escuela de La Paloma (Barcelona); *Tibidabo* y *Petits*, en la Escuela Freinet (Barcelona); y *Renacer*, en la escuela de niños de Casa Blanca (Palma de Mallorca) (Cfr. HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 38, 60, 63, 71, 168). Sobre estos cuadernos véase la comunicación titulada «Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939)» (HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939)», *Convegno internazionale di studi «Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento»*, Macerata (Italia), 26-29 de septiembre de 2007 –admitida para su defensa; aparecerá publicada en las *Actas* de este Congreso-).

56. Datos obtenidos a partir de: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 30, 35, 36, 39 y 53.

57. Treinta y dos (24%) nacieron en capital de provincia, y de los venticuatro restantes (18%) se desconoce el lugar de nacimiento (datos obtenidos a partir de: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167).

ISSN: 1698-7799

profesiones paternas mayoritarias fueron oficios (panadero, zapatero, carpintero, etc.), trabajos en el campo (labradores, jornaleros, etc.) y puestos técnicos escasamente remunerados; las de una minoría requerían de una titulación superior (médico, abogado, veterinario, etc.); y un porcentaje significativo prosiguió la tradición familiar de la docencia en la escuela primaria[58].

La mayoría de los maestros de la generación freinetiana finalizaron los estudios entre 1910 y 1930, durante la lenta y costosa revitalización y modernización de los estudios de magisterio. Setenta y tres (59%) maestros se formaron en Escuelas Normales ordinarias, en su rama masculina o femenina, ventisiete (22%) ampliaron los estudios en Escuelas Normales Superiores, ya de maestros, ya de maestras, tan sólo (1%) uno disfrutó de las novedades pedagógicas ofrecidas por la Escuela Normal de la Generalidad de Cataluña, otro (1%) realizó los estudios en un Instituto General y Técnico, y tres (4%), los inspectores escolares, los cursaron en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid[59]. Las Normales de Barcelona y de Lérida acogieron, respectivamente, al 25% y 23 %, seguidas, muy de lejos, por la de Huesca, que tuvo un peso del 8% en la formación del grupo freinetiano[60].

Fueron estas mismas provincias las que, a la postre, albergaron a un mayor porcentaje de escuelas freinetianas (véase el Gráfico II): Barcelona el 37%, Lérida el 21% y Huesca, de nuevo muy lejos, el 12%; Madrid, provincia pionera, Baleares, ambas con un 5%, y Gerona con un 3% fueron otros focos freinetianos destacados. Esto revela cierta correspondencia entre el lugar donde se formaron los maestros y la región en la que posteriormente ejercieron. Lo que invita a pensar, intuitivamente, que las Escuelas Normales de Barcelona y Lérida, principalmente, y las de Huesca y Madrid, también significativamente, fomentaron en sus alumnos un pensamiento pedagógico libre, abierto a influencias internacionales y permeable a las mismas, tendente a la modernización escolar. Frente al 19% (26) que ejerció en escuelas sitas en capi-

58. Cfr. Hernández Huerta, José Luis.: «La Escuela Moderna en España. Primera época (1929-1936)», en Sánchez, F; Alejo, J; Calvo, G. F.; Lucero, M.; González, M. P.; Oria, M. R. e Iglesias, E.: *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). XIV Coloquio de Historia de la Educación. Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007. Tomo II*, Cáceres, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, 232.

59. De ventisiete (20%) se desconoce el centro donde cursó los estudios, y los dos faltantes en este cómputo no cuentan, pues fueron los colaboradores freinetianos ajenos a la enseñanza.

60. Cfr. Idem., 233.

ISSN: 1698-7799

tal de provincia, el 74% (100) de los maestros ejerció en el medio rural[61], en ocasiones en escuelas sumamente pobres, sitas en poblaciones prácticamente ajenas a los logros de la modernidad[62]. Hubo localidades en las que ejercieron varios maestros, incluso en la misma escuela o grupo escolar: en Barcelona coincidieron once, en Villafranca del Penedés (Barcelona) lo hicieron seis, en Lérida cinco, en Huesca cuatro y en Madrid tres[63].

Las realizaciones freinetianas fueron numerosas, y abarcaron campos diversos de la enseñanza: se realizaron importantes avances en la didáctica de la lengua y del dibujo, se perfeccionó la técnica del linograbado, se crearon materiales escolares adaptados a las capacidades e intereses de los niños, como el microscopio ideado por Modesto Clavé Huguet, y aparecieron nuevas prensas escolares, más fáciles de manejar y con mayor calidad de impresión, desarrollando y perfeccionando, así, las técnicas escolares. Pero las realizaciones de mayor calado y más numerosas fueron los cuadernos o periódicos escolares elaborados mediante la aplicación de la imprenta en la escuela, el texto libre y el linograbado. Estos cuadernos presentan características comunes en lo referido a tipografía –variaba el cuerpo de letra, en función de las edades de los escolares, más grande para los pequeños, y más reducido para los mayores–, composición –se intercalaban entre los textos dibujos que complementaban a los primeros o al margen del tema de la redacción, a modo de «obra pictórica»– y modo de realización –la imprenta escolar–. Excepciones a esto último son los cuadernos *El pájaro azul* y *Vida rural*, que fueron elaborados a mano, sin la ayuda de la prensa escolar. Solían editarse en hojas tipo cuartilla, y las escuelas que disponían de presupuesto suficiente lo hacían en papel de color –generalmente los básicos–.

61. Del 8% (11) restante se desconoce el medio donde desempeñó escuela (Datos obtenidos de: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 30, 35, 36, 39 y 53. Valgan las mismas matizaciones que las realizadas para el Gráfico I).

62. Buen ejemplo de esto son la experiencias freinetianas realizadas en la paupérrima región de Las Hurdes (Cáceres), entre 1932 y 1934, por los maestros José Vargas Gómez y Maximino Cano Gascón (Cfr. GARCÍA MADRID, Antonio.: «Los maestros freinetianos de Las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas», *Revista de Educación*, 340 (2006) 493-521) y la llevada a cabo por el maestro Eladio del Campo Iñiguez en la prácticamente aislada e incomunicada Escuela Española de Encamp (Andorra) (Cfr. HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit*., 159).

63. Datos obtenidos a partir de. Idem., 57-157 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 30, 35, 36, 39 y 53. Hay que sumar a este cómputo cinco escuelas «sin maestro» en Barcelona y dos más en Madrid.

ISSN: 1698-7799

Variaban, en cambio, todos los otros infinitos matices de los que puede ser objeto una publicación, extensión, secciones, diseño, funcionamiento del equipo editorial, etc. En todos, eso sí, se perciben la espontaneidad, la alegría y la curiosidad propias de la infancia cuando el trabajo escolar se realiza en libertad y con sentido, también el rigor y el conocimiento –algunos textos son verdaderas lecciones de geografía e historia, física o ciencias naturales–, y ciertas dosis de genialidad creativa e ingenio humorístico. Pero si algo «rezuman» es sinceridad, emoción y esperanza, en ocasiones ingenuidad. Y los títulos, generalmente elegidos por los muchachos, siempre eran sugerentes, vivos y coloridos, representativos de las realidades y de los propósitos de los escolares.

Hasta el momento se han podido catalogar noventa y cinco títulos, de los cuales sólo cincuenta y cuatro se anunciaron en el boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, los otros se han descubierto por «casualidad» o se han identificado a través de la sección dedicada a intercambios que en los mismos se solía incluir[64]. Gran parte de los cuales fueron editados, lógicamente, en las provincias donde mayor representación freinetiana hubo: Barcelona (46; 48%), Huesca (10; 11%) y Lérida (8; 8%) (véase el Gráfico V). La distribución por localidades fue uniforme, oscilando entre uno y dos el número de periódicos editados, salvo en Barcelona, Villafranca del Penedés (Barcelona), Barbastro (Huesca), Bañuelos de Bureba (Burgos), Plasencia del Monte (Huesca) y Villanueva y Geltrú (Barcelona), donde se publicaron, respectivamente, doce, siete, cinco, cuatro, y tres para las dos últimas. Las publicaciones realizadas en Barbastro, Bañuelos de Bureba y Plasencia del Monte se debieron a la acción decidida y entusiasta de «francotiradores» solitarios, como lo fueron, por orden de escuela, José Bonet Sarasa, Antonio Benaiges Nogués y Simeón Omella Ciprián.

64. Véase «Anexo: Relación de cuadernos escolares editados mediante el uso de la imprenta escolar, con expresión de la localidad, la provincia y el maestro impulsor o alentador». Actualmente, se está trabajando junto con el profesor José María Hernández Díaz en esta línea de investigación.

ISSN: 1698-7799

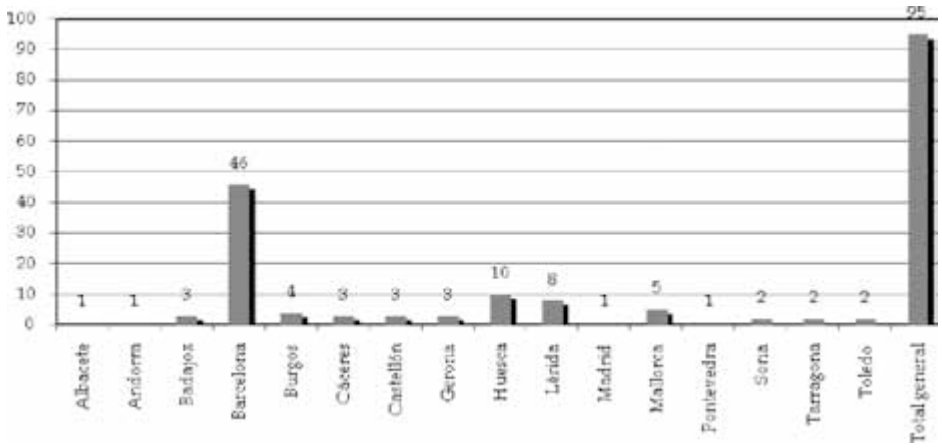


Gráfico IV: Distribución de cuadernos escolares por provincias[65]

La depuración franquista del movimiento freinetiano español

El final de la guerra civil también lo fue para el movimiento freinetiano. Un *nuevo* Régimen se imponía, y con éste *otra* escuela, arraigada en la tradición de más rancio abolengo y en la que las posibilidades de innovación y la libertad de enseñanza debían ser, por fuerza, reducidas a la mínima expresión –cuando no a la inexistencia–, siempre que, además, se adecuasen a los fines y principios del Régimen. Para lo cual, recién iniciada la contienda fraticida, se puso en marcha un potente e intrincado aparato represivo cuya finalidad era expurgar el cuerpo de funcionarios de ideas contrarias al «Glorioso Movimiento Nacional», a la *patria* y a la *religión*:

> «Como en un organismo vivo tiranizado por el mal –decía Ibáñez Martín en 1943–, España tuvo que diseccionar zonas excepcionales de su masa vital. Al magisterio afectó quizá con inusitada fuerza esta tarea de purificación. Pero un supremo interés religioso y un soberano interés nacional lo exigía así»[66].

65. Fuente: elaboración propia a partir de «Anexos: I. Relación de cuadernos escolares editados mediante el uso de la imprenta escolar, con expresión de la localidad, la provincia y el maestro impulsor o alentador».

66. MORENTE VALERO, Francisco.: *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997, 111. que cita a José IBAÑEZ MARTÍN. *La escuela bajo el signo de Franco (discurso de clausura del Primer Congreso Nacional del S.E.M)*, Imprenta Samarán, Madrid, 1943, 8.

ISSN: 1698-7799

La Cooperativa española de la Técnica Freinet y el movimiento freinetiano que la alimentaba no fueron ajenos a la represión franquista. Así, algunos maestros (17) fueron sometidos a proceso de justicia militar, unos pocos (5) condenados a la pena capital, otros (25)[67] continuaron su labor en el exilio, en Francia, Rusia, sobre todo en Hispanoamérica, pero el grueso (103) sufrió el proceso de depuración.

Tabla I: Distribución por años de resolución de los expedientes de depuración

Año	Total	Porcentaje
Se ignora	4	3,88%
1937	3	2,91%
1938	2	1,94%
1939	21	20,39%
1940	51	49,51%
1941	15	14,56%
1942	3	2,91%
1944	2	1,94%
1949	1	0,97%
1954	1	0,97%
Total general	**103**	**100,00%**

A medida que las tropas franquistas iban «liberando» las plazas, los efectivos freinetistas fueron reduciéndose, el «ejército de maestros» se quedaba sin «francotiradores». Muy pocos sufrieron la depuración durante los primeros momentos de la guerra, debido a las zonas geográficas donde desempeñaban escuela, principalmente en Cataluña, donde la contienda se extendió hasta su fin. El mayor volumen de depurados se produjo entre 1939 (21; 20,39%) y 1940 (51; 49,51%), cuando la guerra ya había acabado o apuntaba a su fin (véase la Tabla I)[68]. Estos datos no deben extrañar, ya que alrededor del 47% de los maestros fueron depurados en Barcelona, el 16% en Lérida, el 5% en Gerona y el 5% en Madrid, provincias todas que aguantaron el *envite* franquista hasta el fin de la contienda. Lo cual provocó que entorno al 70% de los maestros freinetianos sufriesen –presumiblemente– un doble examen sobre su conducta, moral y tendencias políticas particulares, una durante el gobierno republicano y otra bajo el régimen franquista con la excusa, en ambas ocasiones, de velar por el bien de la educación y de salvaguardar las conciencias infantiles frente a ideas nocivas y contrarias a los regímenes pretendidos. Los criterios que se manejaron en uno y otro caso fueron radicalmente opuestos, y lo que en un primer momento pudo acreditar la inocencia de los maestros, por simpatía o adhesión a la República, luego obró en su contra, presentándose solapada o abiertamente –como cargos imputados– durante el proceso de depuración franquista.

67. Dieciséis de los cuales también fueron sometidos a proceso de depuración, aunque no residiesen ya en España.

68. Las tablas I a IV se han elaborado a partir de los expedientes de depuración, de los expedientes de clases pasivas y de las revisiones de los expedientes de depuración de los maestros. Para la interpretación de las claves véase «Anexos: II. Abreviaturas utilizadas».

ISSN: 1698-7799

Las acusaciones vertidas contra los maestros freinetianos durante el proceso de depuración franquista versaron, en su mayoría, sobre cuestiones de índole político y religioso, es decir, fueron acusados de irreligiosidad o ateísmo y de haber pertenecido a organizaciones de «izquierdas» o haber mostrado simpatías hacia éstas. A pesar de lo llamativo de las técnicas Freinet, sólo en contadas ocasiones aparecieron vestigios de freinetismo en los expedientes de depuración, y cuando lo hicieron, fue como algo accidental, por el contenido de los cuadernos escolares y no por la técnica utilizada. De cualquier modo, la tarea de expurgación acometida por el *nuevo* Régimen se saldó con treinta y uno (30,10%) «francotiradores» confirmados en su puesto, treinta y nueve (37,86%) separados definitivamente de la enseñanza, siete (6,80%) estigmatizados como personas indignas de la confianza de aquél, y veinticuatro (24%, aproximadamente) fueron condenados al exilio interior, bien a localidades próximas, bien a regiones alejadas, pero siempre a poblaciones en las que el maestro era desconocido y tenía nulas posibilidades de acción. Salvo una excepción, el traslado fue acompañado, además, de la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos, y en algunos casos también de la suspensión temporal de empleo y sueldo (véase la Tabla II). Se pretendía, por un lado, castigar a aquellos que claramente se habían identificado con los proyectos de la República y, por otro, prevenir el resurgimiento de planteamientos «ateos, disolventes o antiespañoles».

Tabla II: Distribución por propuestas de resolución de los expedientes de depuración

Resolución de expedientes de depuración	Total	Porcentaje
C.	31	30,10%
C-Tv.	1	0,97%
E.	39	37,86%
I (estudios)	1	0,97%
i.	6	5,83%
i-P.	1	0,97%
S (1)-TR (5)-i.	2	1,94%
S (2)-T (5)-i.	5	4,85%
S (3m)-TR (5)-i.	1	0,97%
S-TR (5)-i.	1	0,97%
t (1)-i.	2	1,94%
t (2)-i.	2	1,94%
t (3)-i.	4	3,88%
T (5)-i.	2	1,94%
t-i.	1	0,97%
TR (5)-i.	4	3,88%

Entorno al 36% de los maestros sancionados solicitaron la revisión del expediente de depuración. Sólo dos fueron denegadas. El resto fueron admitidas a trámite y resueltas durante los primeros años de posguerra, casi siempre implicando una reducción de la sanción inicial impuesta, habiéndose registrado, por el momento, un único caso en el que ésta fue modificada por otra más severa. Las sanciones impuestas en el proceso de revisión, al igual que duran-

ISSN: 1698-7799

te el inicial, fueron mayoritariamente de traslado, dentro o fuera de la región o de la provincia, y acompañadas de la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos o de confianza. Hubo también solicitudes tardías, que siguieron la misma lógica que las tempranas, entre las que destacan las efectuadas durante los estertores del franquismo o en los instantes inmediatos al fin del mismo, cuando las responsabilidades políticas contraídas durante la guerra civil habían espirado. En estos casos, la resolución del expediente fue favorable al maestro, siendo reincorporado al magisterio y reconocidos los años de antigüedad docente (véanse la Tabla III y la Tabla IV).

Tabla III: Distribución por años de resolución de la revisión de los expedientes de depuración

Año	Total	Porcentaje
Se ignora	1	2,78%
1941	4	11,11%
1942	8	22,22%
1943	1	2,78%
1944	3	8,33%
1948	1	2,78%
1950	1	2,78%
1952	2	5,56%
1953	1	2,78%
1954	2	5,56%
1956	1	2,78%
1959	1	2,78%
1960	1	2,78%
1962	1	2,78%
1963	2	5,56%
1971	1	2,78%
1973	1	2,78%
1974	1	2,78%
1975	3	8,33%
Total general	**36**	**100,00%**

Consideraciones finales

Para concluir, unas notas más. Como tantos otros movimientos de renovación pedagógica, el freinetiano quedó relegado a planos escolares marginales, en cuanto a número de integrantes se refiere. Asumir los postulados de la Escuela Moderna francesa significaba desterrar de la escuela el cansino y monocorde trabajo e introducir otro más vivo. Y no todos los maestros estaban dispuestos a renunciar a la comodidad ofrecida por rutinas y horizontes inmediatos. Tampoco todos los que querían estaban a la altura. Muy pocos tuvieron el valor de romper con la monotonía y aventurarse en nuevos parajes pedagógicos. Además, las técnicas eran nada más que un instrumento: sólo aquellos que decididamente luchaban por aumentar las posibilidades de promoción social y cultural de los alumnos, más allá de ideologías o cuestiones religiosas, y que mostraron ciertas dosis de genialidad lograron hacerse cargo plenamente de las nuevas propuestas educativas.

Pero no bastaron las cualidades personales de los maestros para que aquéllas fuesen puestas en práctica y encontrasen acomodo en la Escuela. La Administración civil y otras instituciones encargadas de velar por el apropiado funcio-

ISSN: 1698-7799

namiento de ésta posibilitaban pocos espacios de libertad para la acción de los maestros, a pesar de los pujantes, aunque tímidos, intentos de revitalización escolar. Hubo que esperar a circunstancias más propicias, al tenaz empeño de los hombres de la II República por renovar el panorama pedagógico, para que las propuestas del maestro francés germinasen y fructificasen y para que hallasen el terreno abonado y dispuesto favorablemente para su difusión. El resultado fue un archipiélago escolar, en constante comunicación y colaboración entre ellas.

Tabla IV: Distribución por propuestas de resolución de la revisión de los expedientes de depuración

Resolución de la revisión de expedientes de depuración	Total	Porcentaje
C.	2	5,56%
D.	2	5,56%
E.	1	2,78%
i.	7	19,44%
R.	7	19,44%
R-P.	1	2,78%
R-T (5).	1	2,78%
S (2)-T (5)-i.	1	2,78%
t (2)-i.	1	2,78%
t (3)-i.	3	8,33%
T (5)-i.	6	16,67%
T (5)-i-P.	1	2,78%
t-i.	1	2,78%
TR (3)-i.	1	2,78%
TR (5)-i.	1	2,78%
Total general	**36**	**100,00%**

Las técnicas Freinet encontraron especial acogida en zonas rurales, sobre todo en aquellas donde reinaba la miseria material y cultural y la modernidad era ajena, si no mirada con recelo o suspicacia. Los maestros que ejercían en estas áreas las recibieron de buen grado. La mayoría se había criado en medios semejantes, y conocían de primera mano las carencias y adversidades a las que debían hacer frente, entre las cuales figuraban en primer lugar las de orden económico y el absentismo escolar (o trabajo infantil), así como a una formación inicial un tanto exigua y mediocre. Y las nuevas ideas sobre educación y técnicas escolares, económicas, sencillas y potentes, se adaptaban a las necesidades reales; es más, habían surgido de la necesidad misma.

La guerra civil anuló o invirtió lo que España llegó a ser durante las primeras décadas del siglo XX. Significó, en cuanto a producción cultural y científica, un retroceso sin precedentes. La educación no quedó al margen, y cualquier atisbo de innovación y de modernización escolar fue desterrado, para siempre, de la escuela. Lo que produjo un vacío histórico y generacional en la filas del movimiento español, que no resurgiría –clandestinamente– hasta 1965, y no sin considerable desarraigo, bajo el nombre de Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), actualmente denominado Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Estas, entre otras, fueron las claves del éxito y de la relativamente espectacular acogida de los postulados freinetianos en España; también fueron limitaciones y escollos, en ocasiones insalvables.

ISSN: 1698-7799

Anexos

I. Relación de cuadernos escolares editados mediante el uso de la imprenta escolar, con expresión de la localidad, la provincia y el maestro impulsor o alentador[69]

Cuaderno	Localidad	Provincia	Maestro/s
Actividad escolar	Torrijos	Toledo	Se ignora
Albada	Os de Balaguer	Lérida	Jacinto Pallejá Sanclement
Alborada	Montijo (Grupo escolar 14 de abril)	Badajoz	Maximino Cano Gascón
Alegría	Villafranca del Penedés	Barcelona	María Dolores Piera Llobera
Anhels	Santa Margarita de Monjós	Barcelona	Tomás Cozcolluela Segura
Anhels	Villarrodona	Tarragona	Se ignora
Aurora	Establiments	Mallorca	Pedro Crespi Canáves, Juan Bautista Crespi Canáves
Avant	Villafranca del Penedés	Barcelona	Ramón Pachés
Baixeras	Barcelona (Grupo escolar Baixeras)	Barcelona	José Estruch
Batalla del salado	Madrid	Madrid	Se ignora
Batec	L'Atmetlla del Vallès	Barcelona	Modesto Clavé Huguet

69. Fuente: elaboración propia a partir de HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia…, op. cit.*, 57-167 y de JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 30, 35, 36, 39 y 53. Algunos de estos cuadernos han merecido su reproducción, total o parcial, o han sido objeto de estudio monográfico. Tales son *Del vallés*, *Salut*, *Vilabesos*, *Renacer*, *Ideas y hechos*, *Niños, pájaros y flores*, *Vida infantil*, *El conte del nen petit*, *Vida hurdana*, *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*, *Reculls*, *Sclat*, *Consell* y *Sembra* (HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El cuaderno escolar «Del Vallés»: un ejemplo de la aplicación de las técnicas Freinet en la España Republicana», *Papeles Salmantinos de Educación*, 2 (2003) 273-308; «El cuaderno escolar «Vilabesos» (1934-1935), del grupo escolar «Buenaventura Carles Aribau» (San Andrés, Barcelona). Un ejemplo más de la utilización de la «Imprenta en la escuela»

Batec	Villafranca del Penedés	Barcelona	Ramón Costa Jou, Doroteo Mas Plana, María Mas Plana, María Dolores Piera Llobera
Caricia	Barbastro (Escuela nacional de niños nº 1)	Huesca	José Bonet Sarasa
Castalia	Castellón de la Plana	Castellón	Se ignora
Chicos	Barbastro (Escuela nacional de niños nº 1)	Huesca	José Bonet Sarasa
Claror	Valls	Tarragona	Laureano Miguel Vilalta Realp
Consell	Consell	Mallorca	Miguel Deyá Palerm
Corazón	Almansa	Albacete	Se ignora
Del valles	Montmeló	Barcelona	Martín Tomás Álvarez
Despertar	Can Pastilla	Mallorca	Teodoro Terrés Lladó

durante la España republicana», *Papeles Salmantinos de Educación*, 4 (2005) 261-314; «El cuaderno escolar «Renacer»: un ejemplo de la aplicación de las técnicas de la Escuela Moderna durante la guerra civil española», *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004) 359-373; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El cuaderno escolar *Salut* (1935), y la colonia escolar *Santa Fe del Montseny* (Barcelona). Freinet en España», *Historia de la Educación*, 25 (2007) 603-626; GARCÍA MADRID, Antonio.: «Freiet, Las Hurdes y la II República española», *Revista de Ciencias de la Educación*, 131 (1987) 357-368; «El periódico escolar «Ideas y hechos» de la escuela de la Factoría de los Ángeles y el periódico escolar «Niños, pájaros y flores» de la escuela de La Huerta (Caminomorisco). Prueba documental de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República», *Papeles Salmantinos de Educación*, 5 (2005) 113-175; «El periódico escolar *Vida Infantil* de L´Escola Nacional de Nois d´Avià (Barcelona). Documento del movimiento de los maestros freinetianos durante la Segunda República», *Papeles Salmantinos de Educación*, 6 (2006) 225-262.; GARCÍA MADRID, Antonio y CONDERANA CERRILLO, Jesús Manuel.: «El tercer número de *Niños, Pájaros y Flores*. Replanteamiento sobre el periódico escolar de Maximino Cano en Las Hurdes», *Papeles Salmantinos de Educación*, 7 (2006) 183-200; JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*; *Freinet en España…, op. cit.*, 338-358; ABRIL LÓPEZ, Josep M.: «Josep Pallerola, un model educatiu durant la república», *Les escoles a Sant Celoni de 1857 a 1939*, Sant Celoni, Ajuntament de Sant Celoni, 2004, 90-100; JAUME CAMPANER, Miquel.: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyá i l´escola de Consell (1930-1940)*, Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner, 2001; ZURRIAGA, Ferrán.: *SEMBRA/Quadern escolar. Homenatge a Enric Soler Godes*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia. Generalitat Valenciana, 1988).

ISSN: 1698-7799

El carol	Vallbona d´Anoia	Barcelona	Ana Gavín Escarrá
El conte del nen petit	Villafranca del Penedés	Barcelona	Ramón Costa Jou
El libro de los escolares de Plasencia del Monte	Plasencia del Monte	Huesca	Simeón Ornella Ciprián
El minyó	Barcelona (L´orfelinat Ribas)	Barcelona	Se ignora
El nene	Plasencia del Monte	Huesca	Simeón Ornella Ciprián
El nene	Barcelona (Escuela La paloma)	Barcelona	Vivas, S. Hernández
El pájaro azúl	Camarena	Toledo	Miguel de la Plaza Rivera
El pensamiento infantil	Monistrol de Montserrat	Barcelona	Bernardino Corral Devesa, Ernesto Barrufet
El retratista	Bañuelos de Bureba	Burgos	Antonio Benaiges Nogués
Endavant	Villafranca del Penedés	Barcelona	Ramón Costa Jou, Avelino Tena Coloma
Escuela y despensa	Fraga	Huesca	Se ignora
Esplai	Verges	Gerona	Se ignora
Espures	Manresa (Grupo escolar Renaixença)	Barcelona	José María Gabriel Aguilar, Felisa Rufas Clavera
Faro infantil	La Cañiza	Pontevedra	José Benito González Álvarez
Floreal	Montijo (Grupo escolar Giner de los Ríos)	Badajoz	Jerónimo Ruiz Lara
Floreal[70]	Encamp	Andorra	Eladio del Campo Iñiguez

70. El profesor Mier Terán recientemente ha asignado a la escuela de Encamp (Andorra) el cuaderno titulado *Escuela española de Encamp* (Cfr. JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro…, op. cit.*, 54). El dato lo ha tomado –aunque no lo dice- de la primera relación de cuadernos escolares publicada en el boletín de la Cooperativa (*Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 2 (1935) 16), pero incorrectamente, pues aparece bien claro que el título del cuaderno es *Floreal* y que el nombre de la escuela es Escue-

Garbi	L´escola de Mar	Barcelona	Se ignora
Gérmenes	Calamonte	Badajoz	Ricardo Márquez Tabares
Gestos	Bañuelos de Bureba	Burgos	Antonio Benaiges Nogués
Helios	Barbastro (Escuela nacional de niños nº 1)	Huesca	José Bonet Sarasa
Iberia	Canet y Roig	Castellón	Antonio Porcár Candel
Ideas y hechos	Carrincnorisco (Las Hurdes)	Cáceres	José Vargas Gómez
Infantesa	Cervelló	Barcelona	María Martí Queralt
Inquietud	Menarguens	Lérida	Luis Aige Ferrer; José Casamajó Palau
L´afany	Puigvert	Lérida	Patricio Redondo Moreno
L´afany	Villanueva y Geltrú	Barcelona	Patricio Redondo Moreno
L´alegría de Oló	Santa María de Oló	Barcelona	Miguel Vigatá Simó
L´escolar	Massanet de Cabrenys	Gerona	Miguel Farré Solé
L´espiga	Villafranca del Penedés	Barcelona	Ramón Costa Jou, Avelino Tena Coloma
L´horyzó	San Pol de Mar	Barcelona	Agustín Faixá Fontanellas
La font	Barcelona (República infantil de Martorelles)	Barcelona	Simeón Ornella Ciprián
La formiga	Villafranca del Penedés	Barcelona	Ramón Costa Jou, Doroteo Mas Plana, María Mas Plana, María Dolores Piera Llobera, Avelino Tena Coloma

la española de Encamp (Andorra). Por tanto, razonablemente descartada esta conjetura, conviene quedarse con el título ofrecido en el boletín *Colaboración* y no desechar las hipótesis manejadas hasta el momento, a saber: que la coincidencia de título con el cuaderno editado por el Grupo escolar Giner de lo Ríos de Montijo se deba a un error por parte de los encargados de la edición del boletín *Colaboración*, o que, por alguna circunstancia –mera casualidad, hermanamiento entre escuelas o simple gusto personal del maestro o escolares por el nombre, o cualquier otro motivo– compartan título dos publicaciones tan distantes en el espacio, aunque cercanas en el tiempo (ambos cuadernos se elaboraron entre finales de 1934 y comienzos de 1935).

ISSN: 1698-7799

La nau	Villanueva y Geltrú	Barcelona	Patricio Redondo Moreno
Las aventuras de un conejillo	Vallbona d´Anoia	Barcelona	Ana Gavín Escarrá
Libros vividos	Montoliu	Lérida	José de Tapia Bulajance
Literatura infantil	Cabrejas del Pinar	Soria	Bernabé de Pedro Martínez
Llavor	Villanueva y Geltrú	Barcelona	Patricio Redondo Moreno
Llegiu....	Barcelona (Grupo escolar B. Carles Aribau)	Barcelona	José de Tapia Bulajance
Llibre de les bestias	Barcelona (Grupo escolar Ramón Llull)	Barcelona	Ana Rubiés
Llum!	Sant Pere Molanta	Barcelona	José Santaularia Ortiz
Luz	Barbastro (Escuela nacional de niños nº 1)	Huesca	José Bonet Sarasa
Mainada	Cervià de Ter	Gerona	Fernando Giné Cluet
Mis canciones y mis poesías	Barcelona (Grupo escolar Ramón Llull)	Barcelona	Ana Rubiés
Narieda	Figols de Orgañá	Lérida	José Bonet Rosiñol
Natura	Piera	Barcelona	Elvira Pascual Benedi
Niños, pájaros y flores	La Huerta (Las Hurdes)	Cáceres	Maximino Cano Gascón
Nuestras cosas	Villaseca de Arciel	Soria	Amancio Casarejos Muñoz
Ocells i flors	San Vicente de Castellet	Barcelona	José Vigatá Simó
Pàgines viscudes	Almacellas	Lérida	Ginés Puig Solés

Petits	Barcelona (Escuela Freinet del Tibidabo)	Barcelona	Elvira Aliaga Lidón, Juan Benimeli Navarro, Ángela Chaberri Herbera, Joaquín Gadea Fernández, Vicent Gardenys Buratch, Vicenta Janáriz Valencia, María Nogués Vidiella
Poncells	Aviñó	Barcelona	Buenaventura Alvaredo Calvo
Promesa	Barbastro (Escuela nacional de niños nº 1)	Huesca	José Bonet Sarasa
Ragull	Igualada	Barcelona	Se ignora
Recreo	Bañuelos de Bureba	Burgos	Antonio Benaiges Nogués
Reculls	San Celoni	Barcelona	Josép Pallerola Roca
Renacer	Barcelona (Escuela La paloma)	Barcelona	Simeón Ornella Ciprián
Renacer	Casa Blanca	Mallorca	Teodoro Terrés Lladó
Revista infantil	Os de Balaguer	Lérida	Jacinto Pallejá Sanclement
Salut	Santa Fe del Montseny (colonia escolar)	Barcelona	Se ignora
Sclat	San Celoni	Barcelona	Josép Pallerola Roca, José Bernat Galofre
Sembra	San Juan Moró	Castellón	Enrique Soler Godes
Sencillez	Aguilar	Huesca	José Carrasquer Launed
Serenor	San Feliu de Saserra	Barcelona	Antonia Ribiralta Oller
Sueños	Bañuelos de Bureba	Burgos	Antonio Benaiges Nogués
Tibidabo	Barcelona (Escuela Freinet del Tibidabo)	Barcelona	Elvira Aliaga Lidón, Juan Benimeli Navarro, Ángela Chaberri Herbera, Joaquín Gadea Fernández, Vicent Gardenys Buratch, Vicenta Janáriz Valencia, María Nogués Vidiella

ISSN: 1698-7799

Trabajos escolares vividos	Plasencia del Monte	Huesca	Simeón Ornella Ciprián
Vea infantil	Corbins	Lérida	Antonio Claverol Castells
Veras d'infants	Barcelona (Grupo escolar anejo a la Escuela Normal de la Generalidad)	Barcelona	Raimundo Torroja Valls
Vida d'infants	Sallent	Barcelona	Alejandro Alabart Sancho, Estefanía Navarro Gandioso
Vida escolar	San Vicente de Castellet	Barcelona	José Vigatá Simó
Vida humana	Caminomorisco (Las Hurdes)	Cáceres	José Vargas Gómez, Maximino Cano Gascón
Vida infantil	Avià	Barcelona	Luis Gonzaga Bover Oliveras
Vida rural	La Muriera	Mallorca	Pedro Crespí Canáves
Villabeos	Barcelona (Grupo escolar B. Carles Arribau)	Barcelona	José de Tapia Bolaganoe
Volves en l'aire	Montserrat de Montserrat	Barcelona	Bernardino Corral Devesa, Ernesto Barrufet

ISSN: 1698-7799

II. Abreviaturas utilizadas

C: Confirmación en el cargo o en sus derechos.
i: Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos.
E: Separación del servicio y baja en el escalafón.
I (estudios): Inhabilitación para continuar los estudios (alumnado).
S: Suspensión temporal de empleo y sueldo.
TR: Traslado fuera de la región.
T: Traslado fuera de la provincia.
t: Traslado dentro de la provincia.
( ): Por el tiempo que lo ha estado.
(3): Años de duración de la sanción (suspensión, inhabilitación, traslado, etc.).
(9m): Meses de duración de la sanción (suspensión, inhabilitación, etc.).
D: Denegada.
R: Reincorporación al magisterio.
P: Pérdida de los haberes que haya dejado de percibir.
Tv: Traslado voluntario fuera de la provincia.
(1940): Año de resolución del expediente de depuración o de la revisión de éste.

ISSN: 1698-7799

LA DEPURACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA DURANTE EL FRANQUISMO (1936-1975). INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA REPRESIÓN

The purge of spanish education during franquism (1936-1975). The institutionalization of a repression

Lic. Carlos de Pablo Lobo[1]

Resumen: Estudio del proceso depurador realizado sobre el magisterio primario y su evolución desde el estallido de la guerra civil española de 1936-1939 hasta el fin del Régimen del General Franco 1939-1975. Analiza las causas en las que se dio el proceso, así como la coyuntura en la que se enmarca a lo largo del periodo y que guiará el devenir de su evolución: desde la creación de Juntas en los primeros momentos de la guerra, a los ajustes del entramado institucional tras la caída del frente del norte, el establecimiento definitivo del sistema depurador del magisterio tras la caída del frente de Cataluña y el inminente fin de la guerra, hasta la creación de Juzgados de Revisión de Depuración, en un acto de legitimación del proceso represor, a través del establecimiento legislativo de su organigrama y funcionamiento, y de la dotación de características propias de las instituciones y sociedades democráticas. Aporta nuevos datos en el estudio de la depuración de Magisterio primario español al retrasar las fechas que para las revisiones de expedientes depuradores se han venido señalando.

Palabras clave: Represión, Depuración, magisterio español, Guerra Civil, Enseñanza primaria, Franquismo, Política de la educación.

Abstract: Work on the trial against Spanish teaching profession because of politic reasons, from the beginning of the Spanish Civil War (1936-1939) to the end of the General Francisco Franco dictatorship (1939-1975). It includes a legislation research and it also studies the reasons, institutions and the different periods in which the course is going through.

---

1. Licenciado en Historia. Alumno de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: carlosdepal@gmail.com.

ISSN: 1698-7799

Key words: Repression, Purge, Spanish teaching, Civil War, Elementary education, Franquism, Education methods.

Fecha de recepción: 25-III-2006
Fecha de aceptación: 10-I-2007

Entre 1936 y 1939 se produjo en España una guerra civil que dará lugar a una de las fases más negras de la historia de España, pero además de ello será el principio de un hecho mucho más prolongado en el tiempo, la represión que ese enfrentamiento armado traerá paralela y que la superará en el tiempo.

Esta represión se caracteriza por darse en todos los ámbitos, político, económico, ideológico, etc. Algo que comenzó paralelo al enfrentamiento y que será común en ambos frentes y ambas retaguardias no acabará con el fin de la lucha armada sino que se prolongará durante el Nuevo Régimen.

Estas son las conclusiones que las investigaciones históricas de las últimas décadas muestran y en esta línea hay que enmarcar la represión que dentro de la educación española se realizó.

Al igual que el resto de la vida pública del país, la educación fue sometida a un proceso de limpieza ideológica a través de la depuración del personal docente en todos sus ámbitos, pero fundamentalmente en el magisterio primario.

El análisis del proceso y la evolución que experimentó ese proceso depurador permitirá la extrapolación de estas conclusiones generales al tema que nos ocupa: *la depuración en la educación española durante el franquismo.*

No fue algo nuevo el proceso depurador en España. Ya en tiempos de Fernando VII y en varios momentos del reinado de Isabel II se llevaron a cabo dichas acciones. La República también ejerció este método de control, para así eliminar a algunos de los elementos contrarios a sus ideas de puestos de influencia por ser contrarios a sus intereses. Pero, no será hasta este momento, cuando el franquismo haga de él una práctica habitual, cuando se utilice sistemáticamente y suponga que en determinados momentos haya una falta de personal docente tal que ponga en peligro el desarrollo del curso escolar.

El fin último del proceso depurador era la limpieza ideológica en la educación española, fundamentalmente del magisterio, de todos aquellos elementos que tenían una visión de la política, la estructura de la sociedad, pensamiento económico, religioso, etc., distinto al del Nuevo Régimen que va a imperar en la España nacional desde 1936 y en toda la nación desde el fin de la guerra, el 1 de Abril de 1939.

ISSN: 1698-7799

Para ello, cuando las fuerzas, del llamado bando nacional, partidarias del General Franco, comienzan a ocupar amplias zonas de la península, van a llevar a cabo una sistemática represión con el fin de eliminar todos aquellos elementos que, subversivos a sus ideales, pudieran suponer una amenaza para sus fines. Y así, llevaron a cabo una labor de «limpieza» en los órganos de gobierno y del funcionariado público, echando de sus puestos de trabajo a todos aquellos militantes de izquierda que por sus ideas políticas eran contrarios al Nuevo Régimen y podían influir negativamente en el desarrollo de la formación del Nuevo Estado que pretendía el bando nacional.

Desde un primer momento los líderes de dicho movimiento comprendieron que uno de los elementos fundamentales para controlar ideológicamente al pueblo estaba representado en varias figuras, sobre todo en el ámbito rural. Por un lado, el cura párroco, y por otro, el maestro.

La Iglesia desde un primer momento verá en la nueva ideología franquista un apoyo a sus derechos e intereses, los mismos que la República había venido poniendo en entredicho. El cura párroco como cabeza visible de la Iglesia en los ámbitos más pequeños, tendrá mucha influencia sobre la comunidad, por ser quien marca cuáles son las directrices de una actitud cristiana correcta. Su figura será muy influyente en una sociedad católica y fácilmente manejable por el alto grado de analfabetismo entre la población.

En cuanto al maestro, su superioridad intelectual le convertía en un elemento de respeto, siendo su opinión sobre diversas materias (política, sociedad, economía, incluso moral y religión), muy importante para la mayoría de la población, convirtiéndose en el ejemplo a seguir.

Las nuevas instituciones que se fueron creando en el bando nacional entendieron que para poder ejercer un control absoluto sobre la ideología del pueblo español, ésta debía realizarse desde su base y para ello era imprescindible controlar a los agentes que realizaban aquella labor, y puesto que la Iglesia y por tanto los curas párrocos eran favorables al movimiento, debía ejercerse un control férreo hacia las actitudes de los maestros. Y para ese fin se dieron las medidas necesarias para juzgar su actuación y apartar o eliminar a aquellos que no se ajustaban a sus intereses.

Por todo ello, desde el primer momento se van a dar una serie de manifiestos y leyes que van a pretender controlar estos elementos, ya que con su control el pueblo podría ser reeducado en la nueva doctrina política e ideológica que el Régimen pretende implantar en España y que de hecho así sucedió.

Porque para reeducar a la sociedad se debían tener controlados a aquellos que van a ejercer esa nueva educación. Serán estas personas, que van a ejercer esa actividad, quienes detenten una doble condición: por un lado, que conoz-

ISSN: 1698-7799

can los nuevos ideales que se quieren transmitir a la sociedad y por otro que sean partidarios de los mismos y los hagan llegar a la población como los correctos, únicos y verdaderos, para poder tener, así, un pilar social que apoye el Nuevo Régimen, asentar las bases del mismo y gobernar bajo la dirección de la nueva ideología que la población conoce y apoya por la educación favorable que de la misma ha recibido tanto del cura en los altares como del maestro en los pupitres.

Y esta es la línea política que los líderes del bando nacional van a conocer y van a seguir para asegurarse una base social que los apoye incondicionalmente en la tarea de asumir la dirección del país. El nuevo régimen conocía de la necesidad de controlar la mentalidad de la población para así tener el apoyo necesario para poder controlar el país.Y de ahí, la necesidad que surge de controlar a aquellos que ejercen ese control sobre la población, el magisterio primario, dado que el control del apoyo de la Iglesia era incuestionable por la fidelidad de esta a la nueva ideología.

El proceso depurador se puede explicar como un mecanismo que, dirigido por los pilares fundamentales del franquismo, iba a ejercer un juicio hacia todos aquellos implicados, violando los derechos fundamentales de libertad individual de toda persona al ser valoradas y juzgadas sus ideas políticas y religiosas, así como sus actos derivados de ellas que sin incurrir en delito les llevaron, sin embargo, a conocer penalizaciones económicas, sociales y en algunos casos incluso la cárcel o la muerte.

Se crearon unas Juntas depuradoras que dividieron el sector educativo en niveles, correspondiendo con los propios del mismo y se establecieron Comisiones que se encargarían de juzgar a los miembros de cada uno de esos niveles. En el caso del magisterio primario, las Comisiones D).

Estas comisiones juzgaban los distintos casos a través de una serie de informes que previamente se habían recogido y estipulado por ley, se hacían siempre a las mismas personas y tenían el mismo contenido en cuanto a preguntas se refiere, empleándose un formulario tipo. Con el resultado del informe se hacía un pliego de cargos en que se estipulaba cuáles eran las acusaciones contra el maestro y se le daba un plazo para que éste presentara su defensa, la cual, una vez realizada, era analizada por la comisión, que elevaba una propuesta que finalmente era resuelta con la sanción definitiva por parte de la Comisión de Cultura y Enseñanza.

A partir de este momento se aplicaba la sentencia frente a la cual el maestro tuvo la ocasión de recurrir y pedir la revisión de la sanción. En muchos casos las sanciones ya habían sido cumplidas cuando estas comisiones de revisión se formaron, y en otras pasaron muchos años hasta que estas solicitudes

ISSN: 1698-7799

fueron aceptadas y tomadas en consideración, teniendo, eso sí, a medida que pasaron los años y el Régimen se fue institucionalizando, un carácter cada vez más permisivo que supuso en muchos casos la anulación o la disminución de las penas.

Hay particularmente un texto que, dentro de la legislación franquista y a pesar de su derogación meses después, viene a recoger el pensamiento y el ideario político que hacia la acción depuradora tenía el Estado franquista. Extrayendo algunas citas del mismo, por no reproducirlo entero, se comprenderán mejor las razones por las que se produce este fenómeno y cuáles eran los fines que con ello se pretendía conseguir. Impacta la violencia verbal y el lenguaje partidista cargado de radicalismo, en línea con el extremismo nacionalista del discurso fascista de la época. Se trata de la Circular[2] emitida por el Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, José María Pemán, a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública de 7 de diciembre de 1936. La contundencia y expresividad del texto en sí mismo recogerá mejor que nadie el carácter de la Depuración española durante el franquismo:

> *Innecesario resulta hacer presente a los señores Vocales de las Comisiones depuradoras del personal docente la trascendencia de la sagrada misión que hoy tienen en sus manos. Con pensar que la perspectiva del resurgir de una España mejor de la que hemos venido contemplando estos años, está en razón directa de la justicia y escrupulosidad que pongan en la depuración del magisterio en todos sus grados, esta dicho todo.*
>
> *El carácter de la depuración que hoy se persigue no es solo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo hoy han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España. No compete a las Comisiones depuradoras el aplicar las penas que los Códigos señalan a los autores por inducción, por estar reservada esta facultad a los Tribunales de Justicia, pero si proponer la separación inexorable de sus facciones magistrales de cuantos directa o indirectamente han contribuido a sostener y propagar a los partidos, ideario e instituciones del llamado <Frente Popular>. Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas. Si se quiere hacer fructífera la sangre de nuestros mártires es preciso combatir resueltamente el sistema seguido desde hace más de un*

2. Circular de 7 de diciembre de 1936 (BOE del 10). Circular derogada por Orden de 17 de febrero de 1937.

ISSN: 1698-7799

siglo de honrar y enaltecer a los inspiradores del mal, mientras se reservaban los castigos para las masas víctimas de sus engaños.
[...]
Las Comisiones depuradoras, al dirigirse a cualquier autoridad o particular en demanda de informes, deberán hacerles presente la gravísima responsabilidad en que incurren para con Dios y con la Patria ocultando determinados extremos, cuando no, llegando a falsear los hechos, valiéndose de reprobables reservas mentales o sentimentalismos extemporáneos. También se ha de combatir y de hacer público, para perpetua vergüenza del que en tal falta de ciudadanía incurra el nombre de quienes aleguen indebidamente desconocer los hechos o las personas sobre los que se interesen informes. Sería indigno que al heroísmo de nuestros oficiales, soldados y voluntarios que en las líneas de fuego desafían a la muerte soñando con una España mejor, correspondieran con la cobardía y falta de valor cívico las personas que gozan de la paz de las retaguardias.
Si todos cuantos forman parte de las Comisiones depuradoras se compenetran de esta manera de pensar y la transmiten en patriótico contagio a aquellos que han de coadyuvar a su labor con sus informes, es cosa segurísima que antes de mucho tiempo, en esta España que hoy contemplamos destruida, empobrecida y enjuiada, una vez restaurado su genio y tradición nacional, veremos amanecer en alborada jubilosa un nuevo siglo de oro para gloria de la Cristiandad, de la Civilización y de España.

Bajo esta coyuntura de radicalismo político, tras unas primeras medidas represoras hacia aquellos destacados miembros o simpatizantes de la República, la acción depuradora sobre la educación en general y hacia el magisterio primario en particular, se fue definiendo jurídica y legislativamente.

Las instituciones del Régimen de Franco entendieron desde el primer momento que uno de los pilares fundamentales para el control del país debía ser el controlar la educación de la población, y así desde el primer momento esta política se reflejó en la legislación aprobada por la Junta de Defensa Nacional.

Tan sólo un mes después del estallido de la guerra el 18 de julio de 1936, el día 19 de agosto, la Junta aprobaba la primera medida depuradora, según la cual los alcaldes debían enviar un informe al Rectorado del Distrito Universitario correspondiente dando cuenta de las actividades y la conducta de los maestros. Informe a partir del cual el Rector por decisión individual tomaba la resolución e imponía la sanción, que consistía en la separación del cargo, en caso de culpabilidad. Esta ley contemplaba la necesidad del inicio del nuevo curso y las medidas que para ello debían establecerse. Recojo aquí una muestra de algunas de las disposiciones en ella expresadas que reflejan el carácter ideológico que pretendía imponer el nuevo Régimen en la educación española y cuáles fueron las órdenes para la limpieza del personal docente:

ISSN: 1698-7799

[...] Segundo: Los Alcaldes o Delegados que estos designen, cuidarán:
De que la enseñanza responda a las conveniencias nacionales.
De que los juegos infantiles, obligatorios, tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España nueva.
De poner en conocimiento del Rectorado respectivo toda manifestación de debilitamiento u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español que siente a España grande y única desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbarie.
[...]
Sexto: Antes del día 30 del corriente mes los alcaldes informarán al Rectorado de Distrito Universitario respecto a si la conducta observada por los maestros propietarios o interinos que desempeñaban las escuelas en las localidades respectivas, ha sido la conveniente en orden a las finalidades de esta disposición o si, por el contrario han mostrado aquellos, en el ejercicio de su cargo, ideario perturbador de las conciencias infantiles, así en el aspecto patriótico como moral. En este último caso los Rectores ordenarán con toda urgencia la sustitución de dichos maestros en la forma anteriormente expuesta[3].

El hecho de que esta ley establezca que sea una única persona la que tome la decisión y que ésta se realice sobre una única opinión subjetiva sin ser contrastadas otras, nos permite hacernos una idea, por un lado, de la urgencia que el nuevo gobierno tenía para llevar a cabo la labor depuradora, y por otro, del carácter represivo de dicha medida. Todo ello unido al hecho de que el acusado no podía defenderse ni alegar un pliego de descargos frente a las acusaciones que se le imputan, dan muestra del poder que adquiere la figura del alcalde y las posibilidades que de ello se desprenden hacia posibles abusos, coacciones y ajustes pendientes que se podían establecer.

El nuevo gobierno no fue el único que llevó a cabo un proceso depurador. La nueva situación, surgida a raíz del alzamiento militar, obligó al gobierno de la República a tomar medidas depuradoras, y el 27 de septiembre de 1936 se decretaba la suspensión de todos sus derechos a los funcionarios públicos, los cuales podían pedir su reingreso en el plazo de un mes a partir de la misma, mediante instancia acompañada de un cuestionario debidamente contestado. La diferencia es que esta medida no se debe a la acción premeditada de un sistema ideológico sino derivada de la situación de guerra en que se encuentra el país.

Será a partir de la desaparición de la Junta de Defensa Nacional (29 de septiembre de 1936) cuando se establezcan las bases de la legislación depuradora y se cree el marco adecuado y las instituciones que llevarán a cabo un sis-

3. Orden de 19 de agosto de 1936 (BOJDNE del 21).

ISSN: 1698-7799

temático proceso, que si bien no dejará por ello de ser un elemento represivo sí tendrá unas pautas más marcadas y que permitirán cuando menos defenderse al acusado.

En octubre de ese mismo año se establecía la estructuración del Estado. Se creaba una Junta Técnica del Estado que se componía de siete secciones, una de las cuales, la F), sería, *la Comisión de Cultura y enseñanza, que se ocupará de asegurar la continuidad de la vida escolar y universitaria, reorganización de los centros de enseñanza y estudios de las modificaciones necesarias para adaptar ésta a las orientaciones del nuevo Estado*[4].

Una vez constituida la Comisión de Cultura y Enseñanza, la Junta Técnica del Estado procedió a llevar a cabo las resoluciones en materia de sanciones y selección de personal de Instrucción Pública.

Ese mismo mes, Francisco Franco redactaba un decreto[5] con Nº 66, en el que establecía la formación de distintas comisiones para llevar a cabo la Depuración del personal de Instrucción Pública y un mes después, el 10 de noviembre de 1936, la Junta Técnica del Estado establecía la orden[6] que ponía en marcha el funcionamiento de este entramado administrativo. Ambas leyes, orden y decreto, suponían el embrión del sistema, que con algunos cambios posteriores según se fueron desarrollando las necesidades, desarrolló la labor depuradora.

En este decreto, Franco explica los motivos de la depuración, entendiéndola como una necesidad por la influencia negativa que las ideologías de los gobiernos anteriores habían ejercido sobre la educación española:

> *El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones ha estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional, hace preciso que en los solemnes momentos porque atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrina que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra Patria*[7].

4. Decreto de 1 de octubre de 1936 (BOE del 2)
5. Decreto de 8 de noviembre de 1936 (BOE del 11).
6. Orden de 10 de noviembre de 1936 (BOE del 11).
7. Decreto de 8 de noviembre de 1936 (BOE del 11).

ISSN: 1698-7799

En el mismo texto establecía las disposiciones por las cuales se creaban con carácter temporal las comisiones encargadas de realizar la labor depuradora. Estas comisiones tenían distinta composición y su tarea consistía en recoger los informes sobre el personal correspondiente y tomar resoluciones sobre los mismos. La llamada Comisión A se encargaría de depurar al personal universitario, la Comisión B del Profesorado de Escuelas de Ingenieros y Arquitectos (Escuelas Especiales), la Comisión C sobre todo el personal adscrito a los institutos, Escuelas Normales, de Comercio, Artes y Oficios, de Trabajo, Inspecciones de 1ª Enseñanza, Sección Administrativa y en general a cuantos dependan del Ministerio de Instrucción Público y no estén incluidos en la misión atribuida a las anteriores Comisiones, y finalmente la Comisión D para el personal de magisterio.

Este sistema administrativo se veía completado por la orden de 10 de noviembre de 1936 de la Junta Técnica del Estado. Formuló los criterios que señalan dónde deben formarse las distintas comisiones y cual será su sistema de funcionamiento. Queda establecido que las comisiones puedan reclamar a las autoridades, centros y personas que consideren oportunas para su funcionamiento así como los informes necesarios sobre cada uno de los interesados con objeto de poder formar un concepto acabado y total de cada uno de ellos. También se acuerda que las comisiones pudieran mandar un delegado allí donde fuera necesario para el esclarecimiento de los hechos o encargar a alguien para que se ocupe de ello. Y para la Comisión D se dispuso que:

> *En los expediente que instruya la Comisión d) serán informes obligados los del Alcalde, Guardia civil y de un padre de familia bien respetado, del lugar en que radique la Escuela*[8].

Cuando la comisión tuviera los informes relativos a una persona debería formular un pliego de cargos en el cual se concretaran las acusaciones correspondientes, que sería enviado al interesado, el cual disponía de un plazo de diez días para defenderse de dichas acusaciones a través de un pliego de descargos. Atendido al mismo, la comisión establecerá la resolución que considere oportuna al expediente y la elevará a la Comisión de Cultura y Enseñanza para que esta resuelva definitivamente.

Las distintas comisiones podían estimar varias propuestas, como eran la confirmación en el cargo del interesado, su traslado o su separación definitiva del servicio y también podían aconsejar la suspensión de empleo y sueldo si lo

8. Orden de 10 de noviembre de 1936 (BOE del 11).

ISSN: 1698-7799

consideraban oportuno. En caso de no recibir la comisión el pliego de descargos del maestro defendiéndose de las acusaciones que sobre su persona recaían, la comisión procedía a publicar en el Boletín Oficial de la Provincia un requerimiento para que dicha persona enviara la dirección donde podría mandárselo, pero si pasados diez días el interesado no contestaba se consideraba que las alegaciones habían sido realizadas y el expediente seguía su curso.

También quedaron establecidos los plazos en los que las distintas comisiones debían realizar su labor. Se determina que se efectuara con la mayor urgencia posible y que la Comisiones A), B) y C) deben, desde la fecha de su constitución, presentar los informes en el plazo de un mes ante la Comisión de Cultura y Enseñanza; mientras que la Comisión D) debería hacerlo en tres meses. Estos plazos no fueron respetados. Hay que tener en cuenta la diversidad de problemas con que se encontraron las comisiones: volumen de documentación, tardanza por parte de los implicados en contestar a los informes y reenviarlos, problemas administrativos y de comunicación, etc.

La comisión tenía capacidad para instruir expediente a todo el personal que figure en sus respectivos escalafones, y además estaba obligada a revisar los casos que ya habían sido juzgados por la Junta de Defensa Nacional.

Uno de los aspectos más importantes por el carácter que imprime es el hecho de que el acusado pueda, por una parte, defenderse de las acusaciones que se le imputan, pero sobre todo el que pueda llevarse a cabo una revisión del expediente pone de manifiesto que el Nuevo Régimen institucionalizaba el sistema represivo.

El proceso depurador no dejará de ser en ningún momento un elemento de represión, en tanto que lo que se va a juzgar no son los delitos de los interesados sino sus actitudes y aptitudes políticas, sociales y religiosas, que haciendo uso de sus libertades individuales habían venido desarrollando en los años anteriores al levantamiento. Lo que la Junta Técnica del Estado va a realizar ahora es la legitimación de un proceso represor, a través del establecimiento legislativo de su organigrama y funcionamiento, y de la dotación de algunas características propias de las instituciones y sociedades democráticas, como son el derecho que tiene el acusado para defenderse de las acusaciones que se hacen en su contra y el derecho de revisar una situación juzgada ante la existencia de nuevos indicios.

Una vez promulgada esta legislación que ponía en funcionamiento las comisiones depuradoras, éstas se fueron formando en los territorios fieles al alzamiento u ocupados.

No se dieron las fechas propuestas por la Junta Técnica del Estado para que se llevara a cabo la labor depuradora, y hay que destacar que la prolonga-

ISSN: 1698-7799

ción en el tiempo fue resultado de distintas necesidades que surgieron a lo largo de esos años, lo que obligó a al Junta a continuar realizando una labor legisladora en materia depuradora.

El 7 de diciembre de 1936, el presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, José María Pemán, escribía la Circular anteriormente citada y parafraseada, que además de recoger el ideario político amplía lo referente a las propuestas que las comisiones pueden elevar a la Comisión de Cultura y Enseñanza, estableciéndose que penalización debe aplicarse a los interesados según las acusaciones:

> *Tres propuestas pueden formular las Comisiones depuradoras, conforme a la Orden de 10 de noviembre, a saber: 1º Libre absolución para aquellos que puestos en entredicho hayan desvanecido los cargos de haber cooperado directa o indirectamente a la formación del ambiente revolucionario. 2º. Traslado para aquellos que siendo profesional y moralmente intachables hayan simpatizado con los titulados partidos nacionalistas vasco, catalán, navarro, gallego, etc., sin haber tenido participación directa ni indirecta con la subversión comunista – separatista, y 3º. Separación definitiva del Servicio para todos los que hayan militado en los partidos del <Frente Popular> o Sociedades secretas, muy especialmente con posterioridad a la revolución de octubre y de un modo general, los que perteneciendo o no a esas agrupaciones hayan simpatizado con ellas u orientado su enseñanza o actuación profesional en el mismo sentido disolvente que las informa*[9].

A parte de la legislación particular que se refiere a la depuración no podemos obviar aquella que se refiere a todo el funcionariado en general y en este aspecto se declara cesantes sin formación de expediente a todos aquellos funcionarios que se hubieran ausentado de sus residencias en la zona liberada a partir del levantamiento sin licencia, autorización o comisión concedida por autoridad competente[10]. Por la misma, los funcionarios que se encontraran al servicio del Movimiento Nacional se consideraba que estaban presentes en su residencia oficial, aunque se encargó a los jefes de los organismos a que pertenecían que remitieran a la Junta Técnica del Estado una relación nominal de los mismos en la que se comunicara la fecha de alistamiento y la situación militar en la que se encontraban.

Ante las necesidades que van surgiendo se va realizando una legislación paralela que recoge esa actividad. El 28 de enero de 1937 F. Enrique Suñer,

9. Circular de 7 de diciembre de 1936 (BOE del 10). Circular derogada por Orden de 17 de febrero de 1937.

10. Decreto de 27 de septiembre de 1936 (Gaceta del 28) y Orden de 29 de septiembre de 1936 (Gaceta del 30).

ISSN: 1698-7799

Vicepresidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza envía una circular[11] a los presidentes y vocales de las comisiones depuradoras del personal docente, según la cual los presidentes de las comisiones depuradoras debían dar preferencia a los expedientes de aquel personal que se encontraba suspenso de empleo y sueldo, indicando, además, en caso de ser absuelto, si se reconoce o no al interesado el derecho al cobro de los haberes no percibidos durante el tiempo que duró la sanción. Se señala el carácter secreto de los expedientes, la necesidad de elevarse a la comisión los originales, completos y debidamente cosidos y foliados los documentos.

El Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, Fidel Dávila, establecía que las comisiones depuradoras podrán proponer y la Comisión de Cultura y Enseñanza acordar, además de las sanciones ya legisladas, la suspensión de empleo y sueldo por un periodo de un mes a dos años y la jubilación forzosa del interesado, siempre que el mismo tenga un mínimo de veinte años de servicios, y la inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza[12].

El proceso depurador no se limitó solo al ámbito de los maestros en activo sino que también se llevó a cabo entre los estudiantes de magisterio y para ello se realizó una legislación específica que se refería a las escuelas normales de magisterio[13] estimándose de obligado cumplimiento para estos alumnos el expediente de depuración. Esta depuración era obligatoria también para los alumnos de último curso que habían venido desarrollando prácticas. Y para todos debía incluirse además de los informes habituales el del profesor con el que el alumno haya cursado estudios.

Las sanciones para estas depuraciones podían ser: la separación definitiva, con la perdida de todos los derechos, o la confirmación en el cargo, pero en aquellos casos que no pudiera establecerse ni una ni la otra se llevaría a cabo la incoación del oportuno expediente de disciplina de acuerdo con las reglas académicas preceptivas.

Una de las características de la depuración franquista fue, como todas aquellas medidas adoptadas por el Nuevo Estado emergente, su expansión territorial, que estaba unida al avance del ejercito nacional y la unión de nuevas zonas, que se unían al territorio ocupado o, como diría, el Nuevo Estado, el bando vencedor liberado.

11. Circular de 28 de enero de 1937 (BOE del 3 de febrero).
12. Orden del 17 de febrero de 1937 (BOE del 27).
13. Orden de 29 de abril de 1937 (BOE del 2 de mayo).

ISSN: 1698-7799

Esto supone que, una vez que el ejército nacional ocupaba un territorio, detrás debía establecerse todo el sistema administrativo y legislativo. Ello significaba volver a empezar en este caso en materia depuradora. Además tenía una consecuencia lógica y clara, que era que al haber sido una zona ocupada por las fuerzas republicanas, la represión era más dura, pues había encontrado mayores apoyos que en la zona donde triunfó el alzamiento militar.

Cronológicamente se asiste a la caída del frente del norte, o frente de Vizcaya, y la anexión de esta zona al Nuevo Régimen con lo que ello suponía. Esta realidad imponía, por Orden de 3 de julio de 1937, la acción depuradora en estos territorios:

> *La brillante liberación de Vizcaya exige, de igual manera que se ha hecho en las demás regiones ocupadas con anterioridad por nuestro glorioso Ejército, la realización de un examen a fondo de la conducta seguida con relación al Movimiento Nacional por las personas pertenecientes al Departamento de Instrucción Pública. Esta depuración debe llevarse a efecto de acuerdo con las normas establecidas por el Decreto número 66 de 8 de noviembre y Orden del 10 del mismo mes del pasado año, si bien las circunstancias especiales que concurren en aquella provincia aconsejan modificar algunos detalles de carácter provisional*[14].

Las características especiales de la nueva región supusieron la necesidad de aplicación de realidades distintas a las del resto del territorio. En principio supuso la necesidad de suspender provisionalmente de empleo a todos los funcionarios de la enseñanza. En el plazo de veinte días los funcionarios que desearan reingresar en el cuerpo debían solicitarlo adjuntando una instancia ante el Rectorado de Valladolid detallando sus cargos, afinidades sociales y políticas y solicitando el nombre de quien así pudiera afirmarlo.

COMISION D)
Depuradora del personal del Magisterio Primario

PROVINCIA DE SORIA

Expediente de

NUMERO

Pueblo de

Maestro D.

544-5

Todo aquel que no solicitase dicho reingreso en el plazo estipulado quedaría separado del servicio y dado de baja en el Escalafón sin derecho a reclama-

14. Orden de 3 de julio de 1937 (BOE del 4).

ISSN: 1698-7799

ción. Frente a estos funcionarios que veían como perdían sus plazas o podían hacerlo, hay que señalar la realidad también recogida en la ley de aquellos que habiendo pasado al bando nacional habían perdido sus plazas y ahora podían recuperarlas.

DOCUMENTOS QUE COMPRENDE

La depuración se convirtió en una tarea ardua para el nuevo gobierno, cuya intención había sido solucionarla en tres meses. Las labores de la Comisiones D) de magisterio primario de las distintas provincias supusieron una tarea administrativa y legislativa muy considerable en tanto que el volumen documental derivado de la misma hizo necesario gran número de efectivos tanto humanos como materiales[15].

Se creará una Oficina Técnico-Administrativa[16] que tenía carácter de Sección y se encargaría de la tramitación de los expedientes, incidencias y recursos surgidos de la depuración educativa. La Sección se dedicaría a la labor de clasificación de expedientes, redacción de órdenes, incidencias, fichero y salida, recursos y archivo; y estaría constituida por una Jefatura y seis negociados dedicados cada uno de ellos a una de las labores enumeradas.

Esta Sección sí tuvo una actuación relevante en la empresa depuradora y todavía hoy la labor de clasificación sirve a los investigadores para la identificación de los expedientes personales.

Se recoge a continuación un modelo de las fichas elaboradas por la Sección para la identificación de los expedientes, en las que se observa en el

15. Muestra de ello será la Orden de 27 de noviembre de 1937 (BOE del 1 de diciembre) por la cual a partir de ese momento las resoluciones depuradoras pasarán a publicarse en el Boletín de la provincia correspondiente dada la necesidad de espacio que demandaban.

16. Orden del 11 de marzo de 1938 (BOE del 19).

ISSN: 1698-7799

anverso la recogida de datos del expediente bien sea por provincia o por apellidos y nombre del maestro; y por el reverso se elabora un listado de todos los documentos que tiene el expediente. Así mismo hay que señalar que en algunos casos cada provincia tuvo un modelo que por sus peculiaridades permiten su fácil diferenciación.

En esta reproducción se pueden observar los siguientes datos:

– Provincia de la comisión: Soria.
– Número de expediente: 67.
– Pueblo en el que ejercía el maestro: Castilruiz.
– Maestro: Emiliano Martínez Pérez.
– Propuesta de la comisión: Suspensión durante 1 año y medio y traslado.
– Otras notas de la Sección.
– Datos de los archivos en los que se ha guardado la documentación con posterioridad a su elaboración y validez administrativa.

El reverso muestra la relación de la documentación aportada en el expediente:

Siguiendo con la secuencia temporal llegaríamos al 8 de abril de 1938, fecha en la que el Ministerio de Educación Nacional ante la «*liberación total*» de las provincias de Zaragoza, Huesca y Teruel impone la depuración del personal dependiente de este Ministerio en los mismos términos que se había impuesto la de la provincia de Vizcaya[17].

Un dato reseñable a destacar es que el proceso depurador no se limitó exclusivamente al ámbito de la enseñanza pública, pudiendo convertirse la privada en una salida a los maestros apartados del servicio y del escalafón profesional, sino que el 14 de mayo, las autoridades extendían la legislación vigente al ámbito de la enseñanza privada para evitar que «*en dichos establecimientos pudieran darse las deformaciones espirituales de la juventud que se quisieron impedir en los Establecimientos Públicos*»[18].

Para evitar el abuso de poder de las comisiones depuradoras, en julio de 1938 se impidió a las autoridades provinciales, delegaciones e incluso a las comisiones depuradoras emitir sanciones o resoluciones depuradoras, remitiendo esta al propio Ministerio, recalcando que la labor de las comisiones era la de proponer las sanciones a este departamento e incluso suspender provisionalmente de empleo y sueldo a un funcionario pero siempre remitiendo

17. Orden de 8 de abril de 1938 (BOE del 11).
18. Orden de 14 de mayo de 1938 (BOE del 19).

ISSN: 1698-7799

dicha medida al Ministerio para que éste tomara la resolución definitiva en cada caso[19].

En febrero de 1939 surge una nueva necesidad en el ámbito depurador, ya que la caída del frente republicano que defendía Cataluña obligaba a las autoridades a realizar la depuración de los funcionarios del magisterio primario de la zona. Pero la realidad del Estado español en 1939 era muy distinta de la de los primeros momentos en que se realizó la depuración franquista. A varios meses del fin de la guerra y la victoria del bando nacional, resulta obvio que la situación del Nuevo Estado es distinta, en primer lugar porque la victoria parece muy cercana y por otro porque el tiempo transcurrido, dos años y medio desde el levantamiento y las primeras medidas depuradoras, significan que el Nuevo Estado es un elemento cuya vertebración está ya definida. Ya podemos hablar de un Estado con una legislación asentada sobre unos cimientos que en el caso de la depuración permiten plantear la realización de una labor depuradora sistematizada y establecida en unas bases y bajo unos criterios definidos.

Esto supone que la labor depuradora no se desarrolla como algo precipitado, sino que, creadas ya por el Nuevo Régimen, unas instituciones que dominan el panorama educativo, se establece un sistema depurador sobre la base de unas disposiciones que depuren a todo el funcionariado. De este modo se habían creado ya un sindicato, una asociación y agrupaciones profesionales que orientaban al magisterio siguiendo las directrices del Nuevo Estado.

Se dará una orden de carácter general para todo el funcionariado cuya finalidad queda definida en el cuerpo de la introducción de la misma, que tiene carácter justificativo:

> *es deseo del Gobierno llevar a cabo esta depuración con la máxima rapidez y dentro de normas flexibles que permiten reintegrarse rápidamente a sus puestos a aquellos funcionarios que lo merecen por sus antecedentes y conducta, y, al mismo tiempo, imponer sanciones adecuadas, según los casos, a los que incumpliendo sus deberes contribuyeran a la subversión y prestaciones asistencia no excusable a quienes por la violencia se apoderaron, fuera de toda norma legal, de los puestos de mando de la Administración*[20].

Lo más significativo de la ley es que se convoca a todos los funcionarios liberados a presentar en el término de ocho días una declaración jurada que sería la base de la depuración. Esta declaración sería estudiada por un instruc-

19. Orden del 20 de julio de 1938 (BOE del 6 de agosto).

20. Orden de 8 de febrero de 1939 (BOE del 10) completada con la Orden de 10 de febrero de 1939 (BOE del 14) de cuya introducción están citadas estas líneas.

ISSN: 1698-7799

tor elegido por cada uno de los ministerios a que pertenezca el depurado, el cual debería estudiar el caso de cada uno y realizar las comprobaciones necesarias para establecer la veracidad de los datos presentados por el interesado. Tras esta labor, el instructor deberá elaborar una propuesta que elevaría a cada uno de los ministerios correspondientes, los cuales tomarían las resoluciones que estimase oportunas.

Las propuestas formuladas podrían ser dos:

a) Admisión sin imposición de sanción.
b) Incoación de expediente para imponer la sanción que proceda[21].

Mientras que las sanciones que podrían imponerse a los funcionarios considerados merecedores de sanción serían:

Traslado forzoso, con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de uno a cinco años. Postergación, desde uno a cinco años. Inhabilitación para el desempeño de puesto de mando o de confianza, y Separación definitiva del servicio. Las tres primeras sanciones podrán imponerse aislada o conjuntamente según las circunstancias de cada caso[22].

En cuanto a las razones por las que se podrían llevar a cabo estas sanciones quedan recogidas en la ley de la siguiente forma:

Con carácter enunciativo y no limitativo, podrán considerarse como causas suficientes para la imposición de sanciones, las siguientes:
a) Todos los hechos que hubieren dado lugar a la imposición de penas por los Tribunales Militares o a la exigencia de responsabilidades políticas, con arreglo a la Ley de este nombre.
b) La aceptación de ascensos que no fueran consecuencia del movimiento natural de las escalas y al desempeño de cargos y prestación de servicios ajenas a la categoría y funciones propias del Cuerpo a que se perteneciera.
c) La pasividad evidente de quienes pudiendo haber cooperado al triunfo del Movimiento Nacional no lo hubieran hecho, y
d) Las acciones u omisiones, que sin estar comprendidas expresamente en los apartados anteriores, implicaran una significación antipatriótica y contraria al Movimiento Nacional[23].

21. Orden de 8 de febrero de 1939 (BOE del 10) completada con la Orden de 10 de febrero de 1939 (BOE del 14)
22. Orden de 8 de febrero de 1939 (BOE del 10) completada con la Orden de 10 de febrero de 1939 (BOE del 14)
23. Orden de 8 de febrero de 1939 (BOE del 10) completada con la Orden de 10 de febrero de 1939 (BOE del 14)

ISSN: 1698-7799

Los datos que permitían sancionar a los funcionarios se obtenían a través de las declaraciones juradas que ellos mismos debían realizar. En ellas no sólo se pedían sus datos personales y profesionales, sino que debían explicar sus acciones durante el periodo que había transcurrido desde el levantamiento hasta la liberación de su zona por los ejércitos nacionales. Debían explicar los méritos contraídos durante este periodo y la manera de su obtención, así como su afiliación a partidos políticos, sindicatos, o contribuciones a organizaciones o entidades aunque no tuvieran carácter político, como Amigos de Rusia o Socorro Rojo Internacional, etc., y también si habían prestado servicios al gobierno republicano.

Hay que señalar la buena disposición a comenzar el proceso depurador por aquellos casos en que la actuación del interesado estuviera claramente a favor del movimiento con el fin de evitar un mayor prejuicio a los mismos y poder reutilizarlos rápidamente. Otro elemento destacable es que repetidamente la ley deja abierto el proceso de revisión de los casos en los que hubiera pruebas que pudieran suponer resoluciones distintas. Estas sanciones deberían ser acordadas por el jefe de servicio respectivo y siempre que las considerase justificadas.

Esta ley de carácter general fue completada el 18 de marzo del mismo año por una orden[24] que venía a acotar la legislación para el marco de la depuración en materia educativa.

Se podrían señalar tres aspectos dentro de esta ley, por un lado todo aquello que hace referencia a sanciones y las causas que las determinan que vienen a marcar una continuidad, ya que mantienen el mismo mecanismo que ya tenía el proceso depurador en educación y además supone que los motivos e imposiciones coinciden con los de la ley general que se han señalado.

Por otro, en cuanto a la composición de la estructura que se encarga de resolver la labor depuradora, sí se pueden señalar cambios. Se mantienen las Comisiones C) y D) creadas en cada provincia, ya que consideran que la práctica ha demostrado su utilidad, las cuales continuarán realizando la depuración de los funcionarios respectivos, haciendo las propuestas correspondientes al Ministerio de acuerdo con las normas establecidas. Sin embargo, las Comisiones A) y B) que se encargaban de la depuración del profesorado universitario y de las escuelas especiales, van a ser disueltas.

Por último, la creación de un nuevo organismo que va a intervenir en el proceso depurador del magisterio primario a partir de este momento y cuya actividad tendrá gran relevancia. Se trata de la Comisión Superior Dictamina-

24. Orden de 18 de marzo de 1939 (BOE del 23).

ISSN: 1698-7799

dora cuya función será estudiar las propuestas de las comisiones y elevar una definitiva al Jefe del Departamento del Ministerio de Educación.

En cuanto al funcionamiento de la Comisión Superior Dictaminadora, su labor será examinar los expedientes y proponer al Ministro la resolución que estime procedente con una pequeña fundamentación previa. Esta propuesta estará firmada únicamente por el Presidente y el ponente que hubiera actuado en el expediente. Luego serán elevados al Ministro a través de las Jefaturas de Servicios Nacionales respectivas dentro del Ministerio, las cuales emitirán el correspondiente informe. Así mismo, también se estipula la posibilidad para que la nueva comisión pueda pedir informes complementarios y remitir aquellos que considere incompletos a las comisiones depuradoras para que estas procedan a su cumplimentación.

Se hace referencia a la posibilidad de la revisión de las sanciones impuestas, previo informe de la Jefatura del Servicio Nacional y bajo la competencia del Ministro de Educación Nacional, siempre y cuando se aportaran nuevos elementos de juicio que pudieran hacer cambiar el signo de la resolución impuesta por la autoridad o cuanto menos sea motivo de estudio por la posibilidad de hacerlo.

A partir de este momento vamos a encontrar un modelo tipo de documento administrativo en el que la Comisión Superior Dictaminadora emitía su fallo de propuesta que elevaba al Ministro.

La victoria de los ejércitos franquistas y el fin de la guerra, el 1 de abril de 1939, supusieron consecuencias en todos los ámbitos de la Nación, en tanto que el vencedor comenzó a establecer definitivamente las bases de su Estado, y no desde el estado de excepción que suponía la guerra. En lo que se refiere a la depuración, tras las primeras medidas generales que se daban para todo el funcionariado y las específicas para el ámbito educativo, todavía en los momentos previos a la rendición total del gobierno de la República. Lo más destacable es que las nuevas organizaciones políticas en las que se asienta el Nuevo Estado, van a pasar a formar parte de las estructuras depuradoras:

> *No existiendo en las Comisiones Depuradoras Provinciales c) y d) ninguna representación de F.E.T. y de las J.O.N.S., nervio político del nuevo Estado, y estimándose que asegurarían un severo control político y social en la depuración del personal dependiente del Departamento;*
> *[...]*
> *Este Ministerio ha resuelto:*
> *1.º En todas las Comisiones Provinciales c) se nombrará [...] un nuevo vocal, [...]que ostentara la representación de Falange. En la misma forma, [...], se nombrarán dos nuevos Vocales en la Comisiones d)*

ISSN: 1698-7799

> *2.º Al producirse una vacante en los puesto de Vocales «vecinos con residencia en la capital», en las Comisiones c), y «personas de máximo arraigo y solvencia moral y técnica», en las Comisiones d), dichas vacantes serán automáticamente ocupadas por Vocales representantes de F.E.T. y de las J.O.N.S*[25].

De este modo, los representantes de las nuevas organizaciones sindicales y políticas, pilares de la nueva ideología que se quiere implantar en España, tendrán competencia a partir de ahora en el proceso depurador del magisterio primario del país y, por ende, en la educación del mismo.

Otro ejemplo de la nueva situación es que se modifica la orden por la que era obligatoria la solicitud de informe de alcalde, cura párroco, comandante de la Guardia Civil y de un padre de familia bien reputado en los expedientes instruidos por las comisiones depuradoras D)[26]. A partir de este momento, este informe será remitido a la comisión si la población no supera los 100.000 habitantes y cuando esta así lo considere necesario y previamente lo solicite. Esta medida es consecuencia de la poca efectividad y la demora que supone la realización de este informe en aquellos núcleos de población en centros de población importantes y grandes capitales.

Se establecerán sanciones[27] para el profesorado auxiliar y contratado temporalmente, incapacitándoles para opositar y desempeñar cargos docentes en un plazo de uno a seis años e incapacitándolos para obtener becas, pensiones de estudio o cargos anejos a enseñanza en un plazo de uno a cuatro años.

Tras la victoria, las autoridades del Nuevo Estado tomaron medidas también encaminadas a resarcir a todos aquellos, que fieles al régimen que ellos representaban, habían sido objetivo de la represión depuradora en el bando republicano, estableciéndose leyes que no sólo anulaban las sentencias en contra de dichas personas afectas al régimen franquista, sino que se habría un plazo para solicitar el reingreso, así como la compensación por la pérdida de haberes que habían supuesto las sanciones por el apoyo al Nuevo Régimen[28].

Otras realidades y necesidades que surgen como consecuencia de la política depuradora del gobierno fueron, por un lado, la falta de personal para ocupar los cargos vacantes dejados por los maestros apartados del servicio, así como por los desaparecidos o muertos por o durante la guerra; y por otro, las controversias surgidas en el caso de la obligatoriedad de presentar el expe-

25. Orden de 2 de noviembre de 1939 (BOE del 8).
26. Orden de 10 de enero de 1940 (BOE del 13).
27. Orden de 5 de febrero de 1940 (BOE del 21).
28. Decreto de 25 de agosto de 1939 (BOE del 1 de septiembre), cuyo plazo fue ampliado por la Orden de 16 de abril de 1940.

ISSN: 1698-7799

diente depurador para poder ejercer aún en el caso de no haber sido realizado el expediente aún. Esto provocó una labor legislativa paralela a estas necesidades y una rémora del funcionamiento educativo español.

Excluyendo este tipo de legislación paralela al proceso depurador surgido de las necesidades del mismo, se puede decir que a partir de mediados de 1940 la legislación depuradora viene a centrarse en la revisión de los expedientes de depuración. En junio de 1940 se nombra a Antonio de Santiago y Soto Juez de Primera Instancia e Instrucción de Madrid[29], con el fin de que revise los expedientes de depuración correspondientes.

La labor depuradora fue, por tanto, evolucionando según las necesidades surgidas y poco a poco la función de expedientar e informar de las acciones merecedoras de sanción o no, dio paso a otra función, la de revisar los expedientes surgidos de esta labor, siempre y cuando aparecieran nuevas pruebas que supusieran cambios importantes para el establecimiento de una resolución distinta. Para ello, fueron precisos nuevos organismos y nombramientos pero también otros pasaron a no ser necesarios y desaparecieron.

La Oficina Técnico-Administrativa desapareció en febrero de 1944 y la documentación reenviada a la sección de la cual dependía o al Archivo del Ministerio, en caso de duda o diversa procedencia, con el fin de poder ser precisada por el Juzgado Superior de Revisiones en caso necesario.

La labor del Juzgado Superior de Revisiones continuó durante todo el Régimen, incluso en los años 70 encontramos resoluciones que vienen a disponer nuevas sanciones o la anulación de las mismas, cuanto menos en parte, pero la normativa más importante en este sentido fue la orden[30] de 24 de diciembre de 1952 que suponía la anulación de sanciones accesorias impuestas en depuración de aquellos funcionarios que llevaran cinco años en servicio activo a contar desde la fecha de su reincorporación al mismo y sin nota desfavorable, eliminándose las notas correspondientes que figurasen en los expedientes de los referidos funcionarios. Asimismo, todos aquellos que hubieran sido trasladados fuera de la provincia y llevaran reintegrados al servicio desde hacía dos años desde la readmisión podrían tomar parte en los concursos de traslado que se convocasen a partir de ese momento.

Parece claro, al observar los expedientes depuradores y el análisis que de ellos se recoge, que la práctica de la depuración fue fiel reflejo de cómo las autoridades la concibieron. Ajustándose, por tanto, la realidad de los procesos, con la visión que la legislación nos facilita al investigarla.

29. Orden de 8 de junio de 1940 (BOE del 22).
30. Orden de 24 de diciembre de 1952 (BOE del 26).

ISSN: 1698-7799

Los estudios sobre la depuración del magisterio muestran cómo la depuración fue un sistema de represión, tanto social como económico, que permitió al Nuevo Régimen componer las bases de un sistema educativo fiel a su ideología.

El Nuevo Estado sancionó a aquellos que fueron contrarios a sus principios, castigando económicamente a los que pertenecieron a asociaciones no adictas a sus ideas y marcándoles socialmente con traslados y separaciones de sus cargos o inhabilitaciones para acceder a puestos de mayor nivel por tener ideas, o defenderlas de forma pública, contrarias al mismo.

Para sintetizar el largo proceso descrito, se pueden establecer varias etapas dentro del proceso depurador. Una primera etapa podría ser aquella que pretendía realizar una depuración rápida y que en tres meses acabara con todos aquellos maestros no adictos a la nueva ideología imperante.

Ante el fracaso de esta intencionalidad de las autoridades serán las necesidades las que rijan, en un segundo periodo, el devenir del proceso depurador y así durante varios años aparecerá un legislación enfocada a solventar dichos problemas; sin conseguirse dar fin al proceso allí donde había sido iniciado y surgiendo nuevas regiones donde realizarse según avanza el frente.

Este periodo llegaría hasta el momento en que cae el frente de Cataluña, momento en el cual se iniciaría una tercera etapa, caracterizada porque al estar ya cercano el final de la contienda y uniendo la experiencia acumulada a la casi seguridad del triunfo inminente se establece una legislación definitiva en esta materia.

Finalmente, una vez realizada la depuración podríamos señalar como la última etapa la que se refiere a la revisión de los expedientes de depuración, que por las fechas de los expedientes llegó hasta el año 1975, retrasando las fechas que hasta ahora hablaban de revisiones en 1969. Así, por ejemplo, en la provincia de Soria[31] durante la década de los 70 podemos hablar de varios casos:

1. El 5 de mayo de 1970 para D. Eliseo Marco Pérez[32], suponiendo la anulación de la sanción ya cumplida por la O.M. de 24 de diciembre de 1952.

2. El 15 de enero de 1971 D. Pedro Marrón San Pedro[33] quedará reincorporado al magisterio sin sanción alguna, siendo obligado a participar en el pró-

31. Véase artículo de PABLO LOBO, Carlos de, en *Revista de Soria*, citado en la bibliografía.

32. Caja AGA 32/12.948 expediente 46 y Legajo Archivo Central MEC 83.744 expediente 16.

33. Legajo AC MEC 83.744 expediente 23

ISSN: 1698-7799

ximo concurso para obtener plaza en propiedad y no teniendo derecho a que se le compute a ningún efecto, ni económico ni de servicios, el tiempo que ha permanecido separado.

3. El 6 de septiembre de 1971 Dª. Carmen Lamuedra de la Orden[34] quedará reincorporada al magisterio sin sanción alguna, siendo obligada a participar en el próximo concurso para obtener plaza en propiedad y no teniendo derecho a que se le compute a ningún efecto, ni económico ni de servicios, el tiempo que ha permanecido separada.

4. El 30 de junio de 1975 D. Abelardo Pacheco Muñoz[35] obtendrá la reincorporación al magisterio sin sanción alguna, nombrándole provisionalmente en la provincia de Valencia, y siendo obligado a participar en el próximo concurso para obtener plaza en propiedad.

5. El 10 de noviembre de 1975 Dª. Marina Bourgeal Ustariz[36] obtendrá el fallo del Juzgado Superior de Revisiones que significará su reincorporación al magisterio sin sanción alguna, nombrándole provisionalmente en la provincia de Soria, siendo obligada a participar en el próximo concurso para obtener plaza en propiedad.

También es muy significativo cómo el Nuevo Régimen va a intentar dar un carácter «democrático» a la labor depuradora. La depuración no dejará nunca de ser un acto de represión, ya que es un atentado a las libertades individuales al ir contra los derechos de libertad ideológica o de expresión, pues trata de sancionar a todo aquel que no piensa en sintonía con los principios del Estado que surge del Alzamiento. Y de este modo el dotar a un acto de represión de la cualidad de poder defenderse y de poder reclamar la revisión de la pena ante la presentación de nuevas pruebas no es sino disfrazarlo con características contrarias a lo que es en sí.

Parece claro pensar que el hecho de que a la depuración se le dotara de estos instrumentos, no es sino fruto, por un lado, de la necesidad de personal educativo tras la criba realizada, y por otra del afianzamiento de las bases del nuevo sistema gubernativo según avanzaba la guerra y era más claro el triunfo de la ideología nacional así como durante el régimen subsiguiente. Controlados los púlpitos y los pupitres las autoridades controlaban la mentalidad de la sociedad o cuando menos la mantenían donde les parecía debía estar, y sólo una vez que estuvieron seguros de que los maestros sancionados estaban adoctrinados se dieron medidas que anularon en sus expedientes aquellos recuerdos de no haber sido así siempre.

34. Legajo AC MEC 83.742 expediente 24
35. Legajo AC MEC 83.748 expediente 29.
36. Caja AGA 32/12.948 expedienet 49 y Legajo AC MEC 83.734 expediente 12.

ISSN: 1698-7799

Estudios como los realizados para la provincia de Soria demuestran que la represión y en concreto la depuración del magisterio primario no fue algo exclusivo de la zona que se mantuvo fiel al gobierno republicano sino que será general en todo el ámbito nacional. Esta represión tuvo no sólo consecuencias personales, pues afectó directamente a personas con nombres y apellidos, sino que afectó al ámbito educativo. Supuso, por un lado, un problema de efectivos en la enseñanza, y, por otro, estableció las nuevas bases ideológicas que a partir de ese momento aprenderían los españoles en edad escolar.

A modo de conclusión, decir que este recorrido del proceso depurador de la mano de su marco legislativo, da imagen de la importancia que tuvo para el ámbito educativo español. Salomó Marqués señala que las sanciones afectaron a una cuarta parte del magisterio. Asimismo, la depuración alcanzó incluso a grandes figuras del intelectualismo español que trabajaban en el ámbito de la educación; sírvase citar como ejemplos a Francisco Ayala[37], en el ámbito universitario o a Antonio Machado[38] dentro del magisterio.

Fuentes de Archivo

- **Archivo General de la Administración Civil del Estado**

— Caja 32/12.948, expediente nº 46
— Caja 32/12.948, expediente nº 49

- **Archivo Central del Ministerio de Educación**

— Legajo 18.480
— Legajo 83.734, expediente nº 12
— Legajo 83.742, expediente nº 24
— Legajo 83.744, expediente nº 16
— Legajo 83.744, expediente nº 23
— Legajo 83.748, expediente nº 29
— Legajo 92.056

- **Disposiciones normativas en la depuración del Magisterio Primario:**

— Circular de 7 de diciembre de 1936 (Boletín Oficial del Estado del 10).
— Orden de 19 de agosto de 1936 (Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional Española del 21).
— Decreto de 27 de septiembre de 1936 (Gaceta del 28)
— Orden de 29 de septiembre de 1936 (Gaceta del 30).
— Decreto de 1 de octubre de 1936 (Boletín Oficial del Estado del 2)

37. Legajo AC MEC 92.056.
38. Legajo AC MEC 18.480.

ISSN: 1698-7799

— Decreto de 8 de noviembre de 1936 (Boletín Oficial del Estado del 11).
— Orden de 10 de noviembre de 1936 (Boletín Oficial del Estado del 11).
— Circular de 28 de enero de 1937 (Boletín Oficial del Estado del 3 de febrero).
— Orden del 17 de febrero de 1937 (Boletín Oficial del Estado del 27).
— Orden de 29 de abril de 1937 (Boletín Oficial del Estado del 2 de mayo).
— Orden de 3 de julio de 1937 (Boletín Oficial del Estado del 4).
— Orden de 27 de noviembre de 1937 (Boletín Oficial del Estado del 1 de diciembre)
— Orden del 11 de marzo de 1938 (Boletín Oficial del Estado del 19).
— Orden de 8 de abril de 1938 (Boletín Oficial del Estado del 11).
— Orden de 14 de mayo de 1938 (Boletín Oficial del Estado del 19).
— Orden del 20 de julio de 1938 (Boletín Oficial del Estado del 6 de agosto).
— Orden de 8 de febrero de 1939 (Boletín Oficial del Estado del 10)
— Orden de 10 de febrero de 1939 (Boletín Oficial del Estado del 14)
— Orden de 18 de marzo de 1939 (Boletín Oficial del Estado del 23).
— Decreto de 25 de agosto de 1939 (Boletín Oficial del Estado del 1 de septiembre)
— Orden de 2 de noviembre de 1939 (Boletín Oficial del Estado del 8).
— Orden de 10 de enero de 1940 (Boletín Oficial del Estado del 13).
— Orden de 5 de febrero de 1940 (Boletín Oficial del Estado del 21).
— Orden de 16 de abril de 1940
— Orden de 8 de junio de 1940 (Boletín Oficial del Estado del 22).
— Orden de 24 de diciembre de 1952 (Boletín Oficial del Estado del 26).

- **Referencias bibliográficas de fondo**

ÁLVAREZ OBLANCA, Wenceslao. *La represión de postguerra en León: depuración de la enseñanza (1936-1943),* Madrid, Santiago García Editor, 1986.

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Gregorio y Bernabé. «Un siglo de educación y cultura de la provincia de Soria», *Celtiberia,* 94 (2000) 69-87.

CALVO VILLAR, M. Carmen. *Mas de cien años de Historia de las Escuelas de Soria, 1812-1936. Alfabetización-Emigración*, Soria, Ochoa, 2002.

CRESPO REDONDO, Jesús, SAINZ CASADO, José Luis; CRESPO REDONDO, José; PÉRE MANRIQUE, Carlos. *Purga de maestros en la guerra civil,* Valladolid, Ámbito, 1987.

CHAVES PALACIOS, J. *La represión en la Provincia de Cáceres durante la Guerra Civil (1936-1939)*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1995 [Capítulo 2]

DUEÑAS DÍEZ, Carlos de; GRIMAU MARTÍNEZ, Lola. *La represión franquista de la enseñanza de Segovia*, Valladolid, Ámbito, 2004.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel; AGULLÓ DÍAZ, Mª del Carmen. *Maestros valencianos bajo el franquismo,* Valencia, Institutoció Alfons el Magnánim, 1999.

GALLEGO LORENZO, Julia. *La depuración de los maestros durante la Guerra Civil española en la provincia de Albacete: trabajo de investigación*, Albacete, J. Gallego, 1996.

GARCÍA MADRID, Antonio. «La depuración del magisterio nacional en la provincia de Salamanca. Avance de estudio», *Papeles Salmantinos de Educación, 4 (2005) 137-189.*

ISSN: 1698-7799

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2005.

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. «La depuración franquista de los maestros freinetianos españoles de la década de 1930», *Papeles Salmantinos de Educación, 3* (2004), 359-373.

JIMÉNEZ DE LA CRUZ, A. *La depuración de los maestros en el franquismo: el caso de Toledo*, Olías del Rey (Toledo), Yelmo, 2003.

JIMÉNEZ MADRID, Ramón. *La depuración de maestros en Murcia, 1939-1942 (primeros papeles)*, Murcia, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1997

MARQUÉS, Salomó. «La criba de los maestros. Depuración», *La Aventura de la Historia,* 68 (2004) 38-43

MIRO, Santiago. *Maestros depurados en Baleares durante la guerra civil*, Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner, 1998.

MORENTE VALERO, F. *La depuración del magisterio nacional (1936-1943),* Valladolid, Ámbito, 1997.

MORENTE VALERO, F. «La Depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión», en *Anuario de la UNED 2001-2002*, 661-688.

NASARRE LÓPEZ, José María: «Depuración de maestros en la provincia de Huesca» en CARRERAS ARES, J.J., RUIZ CARNICER, M. A. (Ed). *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Actas., Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991.

OSTALAZA ESNAL, M., *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*, San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 1996.

PABLO LOBO, Carlos de. «La depuración del magisterio primario en la provincia de Soria», *Revista de Soria*, 47 (2004) 113-122

PÉREZ PEÑA, Fernando. *Exilio y depuración política en la Facultad de Medicina de San Carlos (Sus profesores y la Guerra Civil)*, Madrid, Visión Net, 2005

PETTENGHI LACHAMBRE, José Aquiles. *La escuela derrotada: depuración y represión del magisterio en la provincia de Cádiz (1936-1945)*, Cádiz, Quórum Libros, 2005.

PONT SASTRE, Amparo. *El magisterio en la provincia de Guadalajara (1931-1940): depuración y represión*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcala, Servicio de Publicaciones, 2006.

POZO FERNÁNDEZ, M. *La Depuración del Magisterio Nacional en la ciudad de Málaga (1937-1942)*, Málaga, Diputación provincial de Málaga, 2001.

REIG TAPIA, A. «Dignificación republicana y depuración franquista», en *Hispania. Revista Española de Historia*, 208. (2001) 66-72.

RAMOS ZAMORA, Sara., *La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)*, Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones, 2006.

SOUTO GALVÁN, Beatriz. *La libertad de cátedra y los procesos de depuración del profesorado. Desde principios del s. XIX hasta la Constitución de 1978*, Madrid, Marcial Pons, 2005.

ISSN: 1698-7799

EL ANARCOFEMINISMO EN ESPAÑA: LAS PROPUESTAS ANARQUISTAS DE MUJERES LIBRES PARA CONSEGUIR LA IGUALDAD DE GÉNEROS

The anarchy and the feminism in Spain: the anarchistic offers of freedom to women for obtaining the equality of genders

Lic. Laura Sánchez Blanco[1]

Resumen: En las primeras décadas del siglo XX, las mujeres empezaron a organizarse con la finalidad de tener un papel más activo en la sociedad. Con la llegada de la II República consiguieron incorporase a la vida política pero seguían siendo discriminadas. En el caso de las anarquistas, algunas mujeres de la CNT decidieron crear su propia organización, Mujeres Libres, para reivindicar sus derechos y liberar a la mujer porque era una esclava de la ignorancia, del trabajo y de su condición sexual. Al estallar la Guerra Civil Española, Mujeres Libres no sólo luchó contra el fascismo sino también contra los propios anarquistas que consideraban que la mujer era la esclava del hombre. La educación y la formación profesional serán los medios que utilicen para capacitar a las mujeres e intentar conseguir su emancipación.

Palabras clave: Mujeres Libres, Anarquistas, Guerra Civil Española, Emancipación, Libertad, Igualdad, Educación, Formación profesional, Liberación sexual.

Abstract: In the first decades of the 20th century, the women started organizing with the purpose of having a more active role in the society. They obtained the incorporation to the political life during the arrival of the Second Republic, but they continued being discriminated. In the anarchists' case, some women of the Workers Organizations decided to create her own organization called Free Women. The main reasons

1. Diplomada en Magisterio (Especialidades: Educación Física y Educación Especial). Licencia en Pedagogía. Becaria de investigación adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Secretaria y Tesorera de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación. Subdirectora de *Foro de Educación*. lausabla@hotmail.com

ISSN: 1698-7799

of that organization were claim her rights, and to liberate the woman from their slave' situation of ignorance, of the work and, of her sexual condition. When the Spanish Civil war exploded, Free Women not only fought against the fascism, but also against the own anarchists, who thought that the woman was the man's slave. The education and the vocational training will be the main tools that they used to qualify the women and to try to reach their emancipation.

Key words: Free Women, Anarchist, Spanish Civil War, Emancipation, Liberty, Equality, Vocation training, Sexual liberation.

Fecha de recepción: 7-IV-2007
Fecha de aceptación: 9-VII-2007

Introducción

En las primeras décadas del siglo XX existían dos corrientes de pensamiento en el anarquismo español respecto a la concepción de las mujeres. Por un lado, la tendencia que se inspiraba en los escritos de Proudhon, y que destacaba que las mujeres sólo ayudaban a la sociedad con su función reproductora[2]. Mientras que la otra corriente se basaba en los escritos de Bakunin y defendía la igualdad de géneros. La clave para conseguir la emancipación de las mujeres obreras era la incorporación de las mismas al trabajo asalariado. De esta forma lucharían junto a los hombres en los sindicatos, para mejorar la situación de todos los trabajadores[3].

Esta última concepción era la que predominaba en la Confederación Nacional de Trabajadores (CNT). Sin embargo, se trataba de una teoría que los anarcosindicalistas no llevaron a la práctica. Aunque reconocían la existencia

2. El papel fundamental de la mujer era la reproducción de la especie por lo tanto no podía intervenir en la vida política, social ni económica del país. En la producción no debía actuar porque las consecuencias serían negativas, aumentaría el paro entre los obreros y disminuirían los salarios. La mujer tampoco tenía formación cultural ni política para participar en lucha social. Su función debía ejercitarla en el hogar, la maternidad era su cometido principal para contribuir en la sociedad. Cfr. NASH, Mary*: Mujeres Libres. España 1936-1939*, Tusquets, Barcelona, 1975, 10-11. (En adelante NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc)*.

3. En el Congreso de Zaragoza de mayo de 1936 Dictamen sobre el Concepto Federal de Comunismo Libertario «Como la primera medida de la revolución libertaria consiste en asegurar la independencia económica de todos los seres, sin distinción de sexos, la interdependencia creada, por razones de inferioridad económica, en el régimen capitalista ente el hombre y la mujer desaparecerá con él. Se entiende, por lo tanto, que los dos sexos serán iguales , tanto en derechos como en deberes». Citado en Paeirats, José: *La C.N.T: en la Revolución Española*, Ruedo Ibérico, Parías, 1971, Tomo I, 130. También en M: *Mujeres Libres ..., Oc., 11.*

ISSN: 1698-7799

de unas relaciones de dominación y subordinación no se preocuparon de cambiarlas.

Ante esta situación, las mujeres anarquistas decidieron crear su propia organización para conseguir la igualdad no sólo económica, sino también política, social y cultural. En 1936, Mujeres Libres se convierte en la primera organización femenina que introduce en España el anarcofeminismo.

Mujeres Libres y su lucha por la emancipación

Con la proclamación de la II República, muchas mujeres se incorporaron a la vida política y social de España. Salieron a las calles para reclamar los derechos que la Constitución de 1931 les había concedido en teoría. Se afiliaron a los partidos políticos con la finalidad de conseguir una participación igualitaria, pero la mayoría de los hombres todavía no estaban preparados para compartir el mismo espacio con las mujeres. En el caso de los anarquistas, los afiliados a la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) dejaban asistir a las mujeres a los ateneos, sindicatos y organizaciones, donde tuvieron la oportunidad de formarse, pero a la hora de intervenir en los mismos, lo único que provocaba la presencia de las mujeres en estos actos era la risa de sus compañeros. La abogada y educadora Mercedes Comaposada, cuando se propuso impartir clases a los trabajadores se encontró con la siguiente situación:

> *En 1933, fui con Orobón Fernández a una reunión de uno de los sindicatos. Estaban intentando ayudar de alguna forma en la preparación de los trabajadores y me pidieron que asistiera… Querían que diera clase, pues no tenían maestros. Pero resultaba imposible debido a la actitud de algunos compañeros. No tomaban en serio a las mujeres. Hay un dicho: <Las mujeres, a la cocina y a coser calcetines> No, era imposible; en ese ambiente las mujeres apenas se atrevían a hablar*[4].

A partir de este momento, Mercedes Comaposada fue consciente de que para conseguir la igualdad era necesario crear una organización exclusivamente de mujeres. Este proyecto se lo comentó a la escritora Lucía Sánchez Saornil, otra anarquista que presenció la situación por la que pasó Mercedes Comaposada, y juntas comenzaron a trabajar en Madrid.

El secretario de la CNT, Mariano R. Vázquez manifestaba en el periódico Solidaridad Obrera que las culpables de la subordinación eran las propias mujeres, porque ellas habían aceptado convertirse en esclavas. Por lo tanto, las

4. ACKELSBERG, Martha. A.: *Mujeres Libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*, Barcelona, Virus, 2000, 111. (En adelante ACKELSBERG, M.: *Mujeres Libres…, Oc.*).

ISSN: 1698-7799

mujeres debían resolver sus propios problemas. Frente a estas críticas, Lucía Sánchez Saornil respondió con varios artículos donde exponía las bases de lo que posteriormente sería Mujeres Libres, una agrupación anarquista femenina[5].

En mayo de 1936, Mercedes Comaposada, Lucía Sánchez Saornil y una nueva integrante, la Doctora Amparo Poch y Gascón fundaron la revista Mujeres Libres, en la cual expresaron sus deseos por liberar a las mujeres, y en especial a las obreras, de la esclavitud a la que estaban sometidas:

> *Oímos diariamente hablar demasiado de la libertad de los oprimidos y de la noble causa de la <justicia social>. Pero no oímos nunca, salvo contadas ocasiones, que estos libertadores se refieran a la necesidad de declarar íntegramente libres a las mujeres*[6].

La liberación era el tema prioritario en la revista, porque la mujer obrera era una esclava del trabajo, de la ignorancia y de su condición sexual. Desde las páginas de esta revista, escrita y dirigida exclusivamente por mujeres, se denunciaban todos los casos de discriminación y se incitaba a las mismas a participar en el proyecto de emancipación[7].

El núcleo inicial de esta agrupación anarquista se reunía en la Federación Local de Sindicatos de Madrid, donde las mujeres comenzaron el proceso de capacitación política y cultural.

A finales de 1934, algunas mujeres anarquistas se habían encontrado con la misma problemática en Barcelona, por lo que decidieron crear el «Grupo Cultural Femenino» para buscar soluciones ante la discriminación[8].

De forma que, tanto en Madrid como en Barcelona, las anarquistas comenzaron a luchar por sus derechos, puesto que el apoyo de los hombres no era el esperado para conseguir sus objetivos.

En el año 1936, estos dos grupos se unieron en una misma agrupación. Mercedes Comaposada fue a Barcelona y participó en una reunión del Grupo Cultural Femenino para explicar el cometido principal de la agrupación anar-

---

5. Cfr. NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc., 43-66.*

6. PORTALES, Suceso: «¡Necesitamos una moral para los dos sexos!» en *Mujeres Libres*, 10. Citado por NASH, Mary: *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 1999, 131. (En adelante NASH, M.: *Rojas…, Oc.).*

7. WONLLENFORF, Lisa: *Literatura y feminismo en España (S. XV-XXI*), Icaria, Barcelona, 2005, 270.

8. Las iniciadoras de este grupo fueron Apolonia de Castro, Felisa de Castro, Maruja Boadas, María Cerdán, Nicolasa Gutiérrez, Soledad Estorach, Elodia Pou y Conchita Liaño. Véase BERENGER, Sara: *Entre el sol y la tormenta. Revolución, guerra y exilio de una mujer libre*, L´Eixam, Valencia, 2004, 211-215.

ISSN: 1698-7799

quista de Madrid. Como resultado del encuentro, las mujeres del Grupo Cultural Femenino decidieron afiliarse a Mujeres Libres[9].

¿Como conseguir la liberación de la mujer?

Tal y como reconoce Mary Nash, *Mujeres Libres planteó por primera vez en España, la problemática de la mujer desde una perspectiva de clase: es decir, la liberación femenina desde la perspectiva de la emancipación de la clase obrera*. Esto es lo que diferencia a Mujeres Libres de otros movimientos *feministas burgueses*, puesto que nos encontramos la raíz de un *feminismo proletario en* España[10]. Mientras que el feminismo clásico era sufragista, el anarcofeminismo es revolucionario. Más que cambiar leyes, Mujeres Libres quería concienciar hombres para cambiar sus mentes.

La liberación de la mujer obrera era el objetivo prioritario de Mujeres Libres, porque aquélla era una esclava del trabajo, de la ignorancia y de su condición sexual. Debido a las altas tasas de analfabetismo femenino, la primera tarea de Mujeres Libres consistía en ofrecer una educación básica a las mujeres, para acabar con la esclavitud de la ignorancia. También era necesario que tuvieran una formación profesional para conseguir un empleo que les permitiese la independencia económica[11]. Y por último, la liberación sexual era la clave para que la mujer tuviese la misma libertad que el hombre. El amor libre y la poligamia fueron cuestiones que defendían las anarquistas en contra de la subordinación del matrimonio, ya que este último convertía a la mujer en la esclava del marido[12]. Además, si la mujer era la pro-

Cartel de Archivo Histórico Nacional de Salamanca. Sección Guerra Civil.

9. ACKELSBERG, M.: *Mujeres Libres…, Oc.*, 159.
10. NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc.*, 8.
11. NASH, M.: *Rojas…, Oc.* 130
12. La anarquista Soledad Gustavo advertía que esta postura sería aceptada por el hombre para practicar el amor plural pero en el caso de la mujer no sería consentido «el hombre encuentra bien que se propague la libertad de la mujer, pero no tan bien que ella la practique. Al fin y al cabo, deseará a la mujer del prójimo, pero encerrará al a suya». GUSTAVO, Soledad: «Hablemos de la mujer» en *La Revista Blanca*, 1, n° 9, octubre 1923, 7-8.

ISSN: 1698-7799

creadora, ella debía decidir cuando y con quien iba a tener hijos, en sus manos debía quedar el control de la natalidad[13].

Entre los objetivos de Mujeres Libres, la educación era de vital importancia, porque era el medio que permitiría el reconocimiento social de la mujer. La cultura también era necesaria para que las mujeres comprendieran el significado del anarquismo y de la revolución social[14]. Las enseñanzas que impartieron en los Institutos de Mujeres Libres de Madrid y Valencia, y en el Casal de la Dona Treballadora de Barcelona se puede apreciar en la siguiente imagen:

Cartel de Archivo Histórico Nacional de Salamanca. Sección Guerra Civil.

13. El control de la natalidad despertó gran interés en la clase obrera, ya que siguiendo la teoría de Matlhus, las personas con menos recursos vivirían mejor con familias más reducidas. Vease NASH, Mary: «El neomaltusianismo anarquista y los conocimientos populares sobre control de natalidad» en *Presencia y protagonismo*, Ediciones Serbal, Barcelona, 1984, 307-341.

14. Véase NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc.,* 27-28

ISSN: 1698-7799

De igual modo, se organizaron clases de cultura general y formación profesional en las agrupaciones locales de Mujeres Libres. La formación profesional haría posible la incorporación de las mujeres al trabajo. En contra de lo que pensaban los cenetistas, esta organización femenina consideraba que la incorporación de la mujer al trabajo no tenía porqué perjudicar al trabajador masculino. Si obreros y obreras unían sus fuerzas podrían revelarse contra el patrono y de esta forma mejorar las condiciones de trabajo[15]. El apoyo mutuo era uno de los principios del anarcosindicalismo que Mujeres Libres quería llevar a la práctica.

Sin embargo, el factor más importante para conseguir sus objetivos era de carácter psicológico. Había que comenzar por cambiar el hogar para conseguir cambios en la sociedad, y esta tarea de *concienciación* tenía mayor dificultad:

> *En su inmensa mayoría, los compañeros, hagamos la excepción de una docena bien orientados, tiene una mentalidad contaminada por las más características aberraciones burguesas. Mientras claman contra la propiedad, son los más furibundos propietarios. Mientras se yerguen contra la esclavitud, son los «amos» más crueles. Mientras vociferan contra el monopolio, son los más encarnizados monopolistas (...). El último esclavo, una vez traspuestos los umbrales de su hogar, se convierte en soberano y señor (...)*[16].

Este texto, escrito antes de crearse la agrupación, es una de las numerosas quejas que había presentado Lucía Sánchez Saornil. La *concienciación* entre los hombres era el máximo reto, pues de nada servía la propaganda entre las mujeres si los hombres no comprendían los fines de esta organización femenina.

Mujeres Libres, respetando los principios anarcosindicalismo, no quería algún tipo de autoridad, jerarquía o gobierno dentro de la CNT. No quería líderes sino trabajar en comunidades junto a los hombres y en condiciones de igualdad.

Pese a los intentos, Mujeres Libres no consiguió convencer a los cenetistas, porque seguían pensando que la igualdad llegaría con el triunfo de la revolución social.

---

15. NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc.*, 29-30.

16. SÁNCHEZ SAORNIL, Lucía: «La cuestión femenina en nuestros medios» en *Solidaridad Obrera*, 15 de octubre de 1935, 2. Los artículos de Lucía Sánchez Saornil están reimpresos en NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc.*, 46-66.

ISSN: 1698-7799

Mujeres Libres en la Guerra Civil Española (1936-1939)

Durante la Guerra Civil española (1936-1939), las mujeres anarquistas se movilizaron para luchar contra el fascismo, pero también contra los propios cenetistas que seguían considerando que la mujer era la esclava del hombre. Por lo tanto, Mujeres Libres tenía una doble lucha, una circunstancial, de ayuda a las víctimas de la guerra, y otra permanente, la liberación de la mujer porque era una esclava de la ignorancia, del trabajo y de su condición sexual.

La CNT se había aliado con el gobierno republicano. En noviembre de 1936, cuatro ministros se incorporaron al segundo gabinete del gobierno de Largo Caballero. Tres hombres y una mujer, la anarquista Federica Montseny, que se convertía en la primera ministra de Sanidad y Asistencia Social[17].

Federica Montseny era consciente de la discriminación que sufrían las mujeres, pero no compartía con Mujeres Libres la teoría de que para superar la subordinación debía existir una organización exclusivamente femenina. Federica Montseny participó activamente en la CNT y al igual que la mayoría de sus compañeros pensaba que la lucha por conseguir una sociedad igualitaria exigía *la participación conjunta de hombres y mujeres*[18].

Cartel de Archivo Histórico Nacional de Salamanca. Sección Guerra Civil.

A pesar de que existían otras organizaciones femeninas que defendían la causa republicana, Mujeres Libres tampoco quiso unirse a estas, porque estaban subordinadas a los partidos políticos de los cuales dependían.

En agosto de 1937 se celebró el primer Congreso Nacional de Mujeres Libres en Valencia. Allí se creó la Federación Nacional de Mujeres Libres y se establecieron las bases de la organización. Mujeres Libres quedó dividida en agrupaciones locales, provinciales y regionales. También se constituyeron un

17. Los tres ministros fueron: Juan López (Comercio); Juan García Oliver (Justicia); Joan Peiró (Industria). Mujeres Libres consideraba que aliarse con el gobierno republicano y seguir sus métodos iba en contra de los principios anarcosindicalistas. Como bien explica Mary Nash: *Mujeres Libres mantenía que la destrucción del capitalismo debía implicar la abolición del Estado, y ésta, a su vez, supondría la de los partidos políticos al desaparecer su razón de ser, o sea la conquista del poder estatal. Así, la consolidación del poder obrero y las conquistas revolucionarias se llevarían a cabo por los sindicatos.* NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc.*, 18.

18. ACKELSBERG, M.: *Mujeres Libres…, Oc.*, 153.

ISSN: 1698-7799

Comité y un Subcomité Nacionales. Este último contaba con seis secretarías: Organización, Secretaría General, Político-Social, Economía y Trabajo, Propaganda Cultural y Prensa y Asistencia Social[19].

Con una sólida organización, Mujeres Libres luchó por su autonomía y procuró ser reconocida como otra organización más del movimiento libertario. Pero en octubre de 1938, la CNT, la FAI y la JIJL no dejaron intervenir a Mujeres Libres en los programas políticos del movimiento. Los anarquistas les ofrecieron apoyo económico para desarrollar sus propias actividades, pero en las decisiones del movimiento, Mujeres Libres no tenía ni voz ni voto[20].

Pese a todos sus esfuerzos, Mujeres Libres no pudo poner en práctica todos sus proyectos, aunque movilizó a unas veinte mil mujeres en su intento de emancipación. En febrero de 1939, Mujeres Libres desapareció en el exilio, pero la iniciativa que tuvo marcó en España el inicio del anarcofeminismo y sus ideas se extendieron a otros países.

Conclusión

Mujeres Libres trató de crear un nuevo modelo de sociedad anarcofeminista, en la cual la mujer podía actuar con plena libertad en cualquier ámbito. Pero como las mismas integrantes reconocían, en las primeras décadas del siglo XX, había un problema de concienciación en España, puesto que las mujeres seguían sintiendo que su función primordial en la vida era la de madres y esposas.

La concepción de familia tradicional, nuclear y patriarcal predominaba no sólo en la derecha conservadora sino también en los sectores de la izquierda socialista, comunista y anarquista. Además, con la llegada de la Guerra Civil española, la problemática de la mujer pasó a ser de segundo orden y el objetivo principal de las mujeres fue ayudar a los partidos políticos de los cuales dependían para conseguir ganar el conflicto bélico.

Sin embargo, tal y como reconoce Mary Nash *las anarquistas, en su defensa del amor libre y la libertad sexual de las mujeres, constituyeron un antecedente a la consideración, por parte del feminismo, de la necesidad de desafiar las relaciones de poder que tenían lugar en el espacio privado y proponer nuevas formas de relación antiautoritarias*.

---

19. NASH, M: *Mujeres Libres ..., Oc.*, 14-15.

20. «Sólo esperamos que el Pleno estudie nuestro informe y se pronuncie a nuestro favor. Que se nos reconozca oficialmente, como de una manera oficiosa se ha hecho multitud de veces, parte integrante del movimiento libertario y se nos preste el apoyo y la colaboración precisa para cumplir nuestro cometido». *Informe que eleva la Federación de Mujeres Libres a los Comités Nacionales del Movimiento Libertario y a los Delegados al Pleno del mismo,* septiembre de 1938, 8.

ISSN: 1698-7799

Referencias bibliográficas

ACKELSBERG, Martha: Mujeres *Libres: El Anarquismo y la Lucha por la Emancipación de las Mujeres*, Barcelona, Virus, 1999.

ALCALDE, Carmen: *La mujer en la Guerra Civil Española*, Madrid, Cambio, 1976

ALDECOA, Josefina: *Mujeres de negro*, Barcelona, Anagrama, 1990

ÁLVAREZ JUNCO, J.: *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid, Siglo XXI, 1991.

BRADEMAS, J.: *Anarcosindicalismo y revolución en España (1930-1937)*, Barcelona, Ariel, 1974.

CAMPANY, M.A. y ALCALDE, C.: *El feminismo ibérico*, Barcelona, Nova Terra, 1973.

CASANNOVA, Julia.: *De la calle al frente. El anarcosindicalismo en España*, 1931-1939, Barcelona, Crítica, 1997.

DI FEBO, Giuliana: *Resistencia y movimiento de mujeres en España*, Barcelona. Icaria, 1984.

ETCHEBÉHERE, MIKA: *Mi guerra de España*, Barcelona, Plaza y Janés, 1976.

FOLGUERA, Pilar: *El feminismo en España. Dos siglos de historia*, Madrid, Pablo Iglesias, 2007.

FOLGUERA, P., ORTEGA, M y SEGURA, C.: *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997.

IBÁRRURI, Dolores: *En la lucha*, Moscú, Progreso, 1968.

ITURBE, L.: *La lucha en la lucha social. La guerra civil de España*, México, Mexicanos Unidos, 1974.

INSTITUTO DE LA MUJER: *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Salamanca, Ministerio de Asuntos Sociales, 1989.

MANGINI, Shirley: *Recuerdos de la resistencia*, Barcelona, Península, 1997.

MARTÍNEZ SIERRA, M.: *La mujer española ante la República*, Madrid, Ediciones de esfinge, 1931.

MINISTERIO DE CULTURA: *Las mujeres en la Guerra Civil*, Salamanca, Dirección General de Bellas Artes y Archivos, 1989.

MONTSENY, Federica: *Mis primeros cuarenta años*, Barcelona, Plaza y Janés, 1987.

NASH, Mary*: Mujeres Libres. España 1936-1939*, Barcelona, Tusquets, 1975.

— *Mujer y movimiento obrero en España 1936-1939*, Barcelona, Montamara, 1981.

— *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983.

— *El Feminismo, Información e historia*, Madrid, 1994.

— *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 1999.

NELKEN, Margarita: *La condición social de la mujer en España*, Madrid, C.V.S., 1975.

SCANLON, Geraldine: *La polémica feminista en la España Contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Siglo XXI, 1976

WOLLENDORF, Lisa: *Literatura y feminismo en España (SXV-XXI)*, Barcelona, Icaria, 2007.

ISSN: 1698-7799

LOS MODELOS DE FINANCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS EN ALEMANIA

Funding Public Higher Education Institutions in Germany

Dr. Gabriel Ramírez Torres[1]

Resumen: En la actualidad la financiación de las Instituciones de Educación Superior Públicas, IESP, es cada vez más limitado, tanto en países desarrollados, como en países en vías de desarrollo, por esa razón en la mayoría de los países se busca diversificar los ingresos de dichas instituciones. En este trabajo se presentan los modelos de financiación de IESP de un grupo de Estados Federados alemanes, lo que se hace siguiendo una clasificación de que permita agrupar a los mismos de acuerdo a las posiciones de determinadas variables. Los modelos de financiación de las IESP desarrollados son los de Berlín, Brandemburgo, Baden-Württemberg, Baja Sajonia, Bremen, Hamburgo, Hesse y Schleswig-Holstein.

Palabras clave: Instituciones Educación Superior Públicas, Alemania, Modelos de Financiación, Presupuesto, Clasificación, Berlín, Brandemburgo, Baden-Württemberg, Baja Sajonia, Bremen, Hamburgo, Hesse y Schleswig-Holstein.

Abstract: Nowadays, the funds for Public Higher Education Institutions, PHEI, are limited, even in development countries, for that reason, many governments are loo-

---

1. Gabriel Ramírez Torres. Doctor en Teoría de la Educación. Mención Doctor Europeus. Universidad Salamanca(2007). Máster en Gestión de Riesgos Financieros de la Universidad Francisco de Vitoria (2003). Lic. Ciencias Pedagógicas Universidad Católica Andrés Bello, UCAB, (Venezuela, 1993). Economista Universidad Central de Venezuela (Venezuela, 1992). Tiene más de doce años de experiencia en distintas instituciones financieras de Venezuela y como profesor de Estadísticas, Economía y de Gestión de Riesgos Financieros en la UCAB. Ha obtenido becas de estudio de instituciones como DAAD (Alemania), Fundación Carolina (España), UCV y UCAB (Venezuela). Vocal de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación.

ISSN: 1698-7799

king for different ways to diversify the incomes of those institutions. This paper shows the funding models for PHEI of a German federal states group, following a classification based in the position –Percentile– of specific variables. The models of financing developed correspond to the following German federated states: Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg, Low Saxony, Bremen, Hamburg, Hesse and Schleswig-Holstein.

Key words: Public Higher Education Institutions, Germany, Funding Models, Budget, Classification, Belin, Brandenburg, Baden–Württemberg, Low Saxony, Bremen, Hamburg, Hesse, and Schleswig-Holstein.

Fecha de recepción: 1-V-2007
Fecha de aceptación: 8-VII-2007

Entorno general de las Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP) en Alemania

Los Estados mantienen relaciones con sus IESP que están dadas fundamentalmente por el marco legal que las rige. Alemania es un país con una estructura muy descentralizada. Actualmente, el Gobierno Federal alemán tiene poca participación sobre la educación superior, por lo que son sus dieciséis Estados Federados o *Länder*, quienes tienen mayor autonomía y control sobre sus respectivas IESP, los que han desarrollado una estructura específica para atender los aspectos de la educación de sus ciudadanos[2]. Su sistema educación superior está constituido por las universidades y las universidades de Ciencias Aplicadas, denominadas *Fachhochschulen*.

Esas casas de estudio en Alemania están incluidas como parte de la administración descentralizada y consideradas en algunos casos como corporaciones públicas en materia de Presupuesto[3]. No obstante, la mayoría de esas instituciones en materia de investigación y enseñanza tienen libertad de auto-administración y auto-gerencia, es decir, tienen autonomía académica.

Las IESP, al pertenecer a entidades descentralizadas, tienen que sus presupuestos forman parte de las cuentas de cada Estado Federado, siendo los mismos aprobados por sus parlamentos. A su vez, dichas instituciones están sometidas a la supervisión Estatal, por parte de sus respectivos Ministerios de Educación, así como al cumplimiento de una Ley Federal[4]. No obstante, a

2. No obstante, el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno Federal tiene funciones relacionadas con la educación superior en ese país, prácticamente todos los Estados Federados cuentan con sus propios Ministerios de Educación.

3. En el caso de Baja Sajonia, por ejemplo, los centros de estudios superiores deben cumplir con requisitos de gerencia, de administración y auditoría como el resto de instituciones públicas, es decir, son sujeto legal y están bajo la supervisión del Land.

4. Cfr. Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Fianazreformgesetz). 12/05/1969.

ISSN: 1698-7799

dichas instituciones se les otorgan los recursos necesarios para su financiación, a la vez que se les provee de infraestructuras adecuadas para realizar cabalmente sus funciones.

El mayor porcentaje de la financiación de la educación superior en Alemania es dotado por recursos públicos, aun cuando en los últimos tiempos se ha comenzado a incluir mayor participación privada, con el pago de matrículas. Las IESP al formar parte de los *Länder*, sus gastos corrientes de enseñanza y de investigación (salarios, materiales y costes operativos) se financian en su mayoría, a través, de los presupuestos de los mismos.

Breve recorrido por la Financiación de la Educación Superior en Alemania

La educación superior en Alemania está enmarcada por un grupo de principios básicos que proceden de la reforma universitaria de principios del siglo XIX, impulsada en buena parte por los esfuerzos de Wilhelm von Humboldt[5]. Entre los principios más resaltantes se tenía la autonomía interna de las IESP, que aún cuando las mismas eran mantenidas por el Estado, a su vez tenían libertad de enseñanza y de investigación.

Los aspectos antes mencionados fueron poco aplicados durante los años del nacional socialismo, debido a que las universidades estaban controladas completamente por el poder central, como el resto de las instituciones.

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, durante el proceso de reconstrucción de Alemania se acordó en correspondencia con el principio de soberanía cultural (*Kulturhoheit*), que el sistema de educación superior era materia de los *Länder* o Estados Federados.

La política sobre la educación superior en la República Federal Alemana (RFA) era coordinada por la Conferencia Permanente de los diferentes Ministerios de Educación y Cultura de los diferentes *Länder*. Por su parte, el Gobierno Federal inicialmente no ejerció influencia sobre el desarrollo de la misma[6].

En 1969 la Ley «*Grundgesetz*»[7] fue enmendada estableciendo que el Ministerio de Educación e Investigación determinaría la financiación de esas instituciones, otorgándole a cada estado la responsabilidad de financiar sus instituciones y de crear sus propias políticas de financiación. Lo antes referido

5. Cfr. http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_von_Humboldt página consultada en fecha 12/07/2006.

6. Cfr. EUROPA COMMISSION. «The Financing of higher education in Europe». Completed by European Research Associaties (EU – RA). Belgium. 2004. Pág. 80.

7. Cfr. Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Fianazreformgesetz). 12/05/1969.

ISSN: 1698-7799

originó la expansión y construcción de 12 instituciones de educación superior, así como a una planificación educativa y al fomento de actividades de investigación uniendo responsabilidades entre el Gobierno Federal y los *Länder*.

A partir del año 1970, con el establecimiento de los *Fachhochschulen* –como un tipo de institución de educación superior diferente–, se dio un mayor desarrollo en ese nivel educativo. En ese momento, se autorizó al Gobierno Federal para establecer un marco de legislación concerniente a sus principios generales. A partir de esa época se hizo una distinción entre las universidades (que incluyen las áreas técnicas, de enseñanza, escuelas de Teología, Arte y Música) y las universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschulen*, que a su vez incluyen también los *Fachhochschulen* para la Administración Pública).

Por su parte, la educación superior en la República Democrática Alemana (RDA) estaba basada sobre el modelo de economía planificada, como el resto de la ex Unión Soviética. La autonomía de sus IES era limitada sólo a la libertad de enseñanza y de investigación, mientras que ideológicamente las facultades fueron revisadas y un amplio acceso a esas instituciones fue introducido[8].

En 1989, antes de la reunificación con la República Federal Alemana, un número de reformas en educación superior en la RDA fueron lanzadas, las cuales tenían que ver con la nueva situación de los *Länder*.

Desde comienzo de los años 1990, el Gobierno Federal Alemán y los Estados Federados han intensificado sus esfuerzos para introducir reformas a la educación superior en Alemania, como el resultado de sus obligaciones financieras, de los niveles de dirección de esas instituciones y por la necesidad de fortalecer la gerencia de ese nivel educativo.

En los nuevos *Länder* de Alemania se ha ido aumentando la capacidad de Investigación y Desarrollo, dado que el Ministerio de Educación Federal reservó durante los primeros años de la reunificación, una cantidad anual de aproximadamente € 1.533.876[9], con la finalidad de invertirlos en reconstruir los sistemas de investigación de esos nuevos estados, lo cuales estaban dirigidos a tres sectores: la educación superior, educación no superior y negocios empresariales[10].

8. Cfr. EUROPA COMMISSION.: Op. cit. Pág. 80.

9. Esa cifra dada en Euros corresponde a los 3.000.000 de marcos otorgados por el programa que a un tipo de cambio aproximadamente de 1,955830 marcos por euros, generan esa cantidad aproximada.

10. Cfr. EUROPA COMMISSION. : Op. Cit. Pág. 82.

ISSN: 1698-7799

No obstante, dada la baja capacidad de investigación y desarrollo industrial de los nuevos *Länder* para el momento de la reunificación, el Ministerio de Educación Federal ha estado continuamente estimulando la inversión privada en todo el país, con especial énfasis en esa región.

La Dra. Bárbara Kehm[11] señala que el marco del ordenamiento jurídico vigente en los años noventa pudo autorizar a las instituciones a enfocar más sobre la planificación estratégica, implementar una organización administrativa más flexible, a la vez que afirmaba que las instituciones habían comenzado a buscar vías para diversificar su financiación para incrementar sus fondos.

La educación superior en Alemania está fundada sobre tres fuentes principales: el gobierno federal, estatal y local. En la última enmienda de Agosto de 1998, el marco de la Ley provee las directrices federales que todas las instituciones estatales de educación superior deben seguir.

Para el año 1999, el gobierno federal otorgó sólo el 7% de los fondos de la educación superior, mientras que los Estados Federados suministraron el 73,7%; el restante 19,3% fue proveído por otras instancias locales. Cabe resaltar que los recursos asignados por el gobierno federal han ido disminuyendo cada año entre 1992 y 1998, con excepción de 1999, cuando los mismos se incrementaron en un 0,02%[12].

En enero de 2004 se creó un programa de € 1,9 billones para los próximos 5 años, con el propósito de estimular la competencia académica y evitar la fuga de cerebros especialmente a los Estados Unidos de América, a la vez que se trata de reducir las deserciones o abandonos estudiantiles[13].

En Alemania, actualmente, la política educativa es responsabilidad de los 16 Estados Federados con poca influencia del gobierno federal. Aún cuando el porcentaje mayoritario de la financiación de las IESP lo cubre el Estado, en sus distintas instancias, la Corte Constitucional (*Bundesverfassungsgericht*) resolvió el 26 de Enero del 2005 que el Gobierno Federal no tiene poder de evitar que los *Länder* establezcan sus propias matriculas individuales[14].

No obstante, en la mayoría de los *Länder*[15] se han tomado medidas de cobro de matrículas en especial a aquellos estudiantes que estén en casos de

11. Cfr. KEHM, Bárbara.: *Strategic Management of Internationalization Processes. Problems and Options*. Munich. In: TEAM – Tertiary Education and Management –. Págs. 369-382.

12. Cfr. EUROPA COMMISSION.: Op. Cit. Págs. 82-83.

13. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Págs. 82-83.

14. Cfr. http://www.bverfg.de/pressemitteilungen/bvg05-008.html. Bundesverfassungsgericht. Pressemitteilung Nº 8/2005 vom 26. Jannuar 2005. Página consultada en fecha 08/10/2006.

15. De acuerdo a información del Ministerio de Educación alemán y de la Asociación de Estudiantes de Alemania –Deutsches Studentenwerk–, 12 de los 16 *Länder* para el año 2005 han obtenido algunos ingresos por concepto de matrícula de sus estudiantes.

ISSN: 1698-7799

«larga duración de estudios», es decir, que hayan excedido el período de estudio previsto de acuerdo al campo de estudio que hayan escogido; o para los estudiantes de post grados que comienzan una nueva y diferente asignatura; o los que provienen de ciudades distintas a la que está ubicada la Universidad; todos estos tienen que pagar en promedio una matrícula cercana a los € 500 semestrales, de acuerdo a los datos obtenidos en la asociación de estudiantes[16].

El aumento en la autonomía de financiación en las IESP ha hecho que esas instituciones requieran de la aplicación de nuevos instrumentos de gerencia, tales como la contabilidad con estados financieros anuales, así como la supervisión o auditoría contable. En algunos *Länder* los *Presupuestos Sum Lump*, la financiación basada en Fórmulas y los Contratos-Programas han sido introducidos después de los años 1990.

Los fondos destinados a las IESP, en la mayoría de los casos, no pueden ser acumulados para el siguiente año y salvo algunas excepciones particulares, como el caso de Renania del Norte, Renania Palatinado, esas instituciones no tienen permitido construir reservas. En general, el uso de las líneas de requerimientos es gradualmente otorgado por la suma global de fondos, por Fórmulas o mediante la ejecución de Contratos-Programas.

Los costes incurridos en la ejecución de obras de infraestructura, así como de equipamiento científico son asumidos en partes iguales por los Estados Federados y el Gobierno Federal. No obstante, las decisiones de financiación en estas áreas requieren de las recomendaciones favorables del Consejo Científico, que es un órgano encargado de supervisar el cumplimiento de proyectos específicos.

Clasificación para el análisis de los modelos de financiación de las IESP de los Estados Federados.

El análisis de los modelos de financiación que se aplican a los Estados Federados alemanes, se realiza partiendo de la creación de una clasificación que permite tomar una muestra de ellos (ver cuadro Nº 1), considerando un conjunto de parámetros como son el presupuesto otorgado por los *Länder* a esas instituciones, así como el número de estudiantes en las mismas en un año determinado[17]. Igualmente se consideraron otras dos variables complementarias, como lo son el Producto Interior Bruto (PIB) de los Estados Federados, así como el Número de IESP en esas regiones, para los casos de Percentiles muy

16. Cfr. http://www.campus-germany.de/english/1.659.1630.html página consultada en fecha 08/10/2006.

17. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT.: *Bildung und Kulture. Finanzen der Hochschulen.* Berlin. Statistisches Bundesamt. Págs. 32-44.

ISSN: 1698-7799

dispares[18]. Para todas las variables se consideró el período académico 2003-2004.

Cuadro Nº 1: Clasificación de los *Länder* para las variables definidas

Länder	Presupuesto miles € [1]	Número de estudiantes [2]	PIB en miles de € [3]	Nº de Universidades [4]	Nombre Clasificación
Brandemburgo Bremen Saarland Thuringia (Thüringen)** Mecklenburg-Western Pomerania	Por debajo del monto de € 494.003.800 se encuentra el 33% de las IES públicas con menores presupuestos.	El 33% de las IES públicas con menor cantidad de estudiantes tienen hasta 48.547alumnos.	Por debajo de € 41.776 se encuentra el PIB del 33% de los Länder con menor volumen de producción en Alemania a precios de 1995.	Estados Federados que poseen hasta 12 IES públicas.	ALFA
Renania Palatinado Schleswig-Holstein Saxony (Sachsen) Saxony-Anhalt (Sachsen-Anhalt) Hamburgo Berlin*	Entre € 494.003.800 y € 1.050.067.650 se encuentra el 33% de los presupuestos centrales de las IES públicas alemanas.	Entre 48.547 y 143.966 alumnos se encuentran los Percentiles 33 y 67 de la cantidad de estudiantes de las IES públicas alemas.	Entre € 41.776 y € 91.238 se encuentran los Percentiles 33 y 67 del PIB de los Länder a precios de 1995.	Estados Federados que poseen entre 12 y 21 IES públicas.	BETA
Hesse Baja Sajonia Bavaria Baden-Württemberg Renania del Norte - Westphalia	Por encima de € 1.050.067.650 se encuentra el 33% restante de las IES públicas con mayores presupuestos.	Por encima de 143.966 alumnos se encuentra el 33% de las universidades públicas con mayor cantidad de estudiantes.	Por encima de € 91.238 se encuentra el PIB del 33% de los Länder con mayor volumen de producción de Alemania a precios de 1995.	Estados Federados que poseen más de 21 IES públicas.	OMEGA

Fuente: Elaboración Propia.
1, 2 y 4. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kulture. Finanzen der Hocschulen. Statistisches Bundesamt. Cálculos Propios.
3. Statistische Ämter des Bundes und der Länder. Bruttoinlandsprodukt in Preisen von 1995 in Deutschland 1991 bis 2004 nach Bundesländem. Ergebnisse vor der Revision 2005.
* Aún cuando el presupuesto de Berlín es ligeramente mayor al del P67, el resto de sus indicadores etán dentro del segundo grupo, por esa razón se le ha ubicado en esa posición.
** Aún cuando el Percentil del Nº de alumnos es mayor, el resto de sus indicadores están dentro del primer grupo, por esa razón se ha ubicado en esa posición.

El objeto de la clasificación es agrupar las regiones según parámetros comunes y no el darle una connotación particular a cada zona geográfica. Por esa razón se ha denominado los grupos de regiones –con letras griegas Alfa, Beta y Omega–, sin representar ningún orden o posición. En el siguiente cuadro se presentan los resultados de la ubicación de las regiones alemanes, de acuerdo al cálculo antes referido.

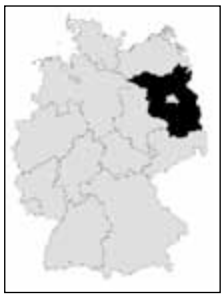
1. Grupo Alfa

Este grupo recoge el 33% de las regiones con IESP con menores presupuestos y número de estudiantes en las mismas. Los estados federados que

18. Dado que puede haber alguna diferencia entre las posiciones de los *Länder* en las variables definidas su posición final se ubica dentro de la categoría en la que tenga mayor proporción de valores considerando la totalidad de los parámetros señalados.

ISSN: 1698-7799

conforman este grupo son Brandemburgo, Bremen, Saarland, Thuringia y Mecklenburg-Western. A continuación, se presentan los modelos de financiación de las IESP de los dos primeros Länder citados.



a) *Brandemburgo*

El Estado Federado de Brandemburgo tiene 3 Universidades (Frankfurt/Oder, Cottbus y Potsdam), 2 escuelas de Artes, 6 *Fachhochschulen* de los cuales 1 es privada o de la Iglesia, y dos escuelas dedicadas a la administración pública, lo cual hace un total de 13 instituciones de educación superior[19]. La financiación de las IESP de esta región se orienta por un lado a un presupuesto convencional con amplio margen de operación, mientras que por el otro, está orientada a que el funcionamiento de las tareas futuras estén cubiertas.

Asignación Básica de recursos

La arquitectura del nuevo modelo que se aplica en este estado federado toma en cuenta los siguientes elementos: Primero, una porción básica que depende del número de estudiantes en su tiempo regular de estudios y de los profesores. Esta parte representa el 75% del volumen de presupuesto, que a su vez está disponible de acuerdo al cumplimiento de tareas.

En el caso particular de la financiación de las IESP en este *Land*, desde el año 2005, su Ley de Universidades establece la posibilidad de realizar un cruce a un nuevo modelo basados en elementos, tales como la asignación de recursos en función de los logros obtenidos de acuerdo a objetivos, a la vez que tome en cuenta los costes de funcionamiento[20].

En este modelo de financiación se toma en consideración la incorporación de detalles de cuentas coste y cuentas de funcionamiento, así como de un plan económico en el que se especifican las descripciones de productos y funcionamiento de esas instituciones.

De acuerdo a los objetivos estatales o perfiles de la Universidad, se realiza una asignación orientada a gastos especiales que no estén incluidos en la base del modelo en que se puedan cuantificar sus tareas. Este tipo de actividades, cubren hasta el 3% del volumen del presupuesto.

---

19. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT: *Bildung und Kulture. Finanzen der Hochschulen.* Wiesbaden. Statistisches Bundesamt. 2006. Pág. 161.

20. Cfr. Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz - BbgHG). Gesetzes vom 23. November 2005 (GVBl. I S. 254).

ISSN: 1698-7799

Asimismo, independiente de la demanda que tengan los centros, los recursos de la asignación básica (el 75% del total) son distribuidos con un 25% a las instituciones de ciencias sociales, escuelas de cine y televisión, un 35% a las de ciencias e ingeniería en universidades y el otro 15% en las restantes escuelas profesionales[21].

Asignación Variable

La segunda parte del modelo de financiación está constituida por un 20% del presupuesto que resulta de la aplicación de una Fórmula que depende, de una serie de indicadores estándar que le son aplicados a todos los centros de estudios. Los indicadores son los siguientes: el número de graduados en el tiempo regular de estudios, la asignación por parte de terceros, las promociones a nuevas generaciones de docentes, el número de alumnos extranjeros en esas casas de estudios y el número de mujeres.

La asignación por parte de terceros en el modelo de financiación de Brandemburgo está constituida por un 2% del presupuesto y está dirigido al desarrollo de la estructura tecnológica y de innovación.

En el cuadro Nº 2 se presenta de una manera resumida las principales partidas a las que se dedican los recursos provenientes de la financiación a las instituciones de educación superior en Brandemburgo.

Cuadro N.º 2: Elementos del modelo de financiación de Brandemburgo

Destino de los Fondos	Criterios de Valoración	Proporciones %
Recursos Básicos	Posiciones para Profesores	75
	Estudiantes dentro del período estándar de estudios	
Indicadores Estándar	Graduados en relación con el número de estudiantes en período de estudios estándar	20
	Adquisición de la tercera parte	
	Promoción e incoporación de nuevos docentes	
	Número de mujeres	
	Número de Alumnos extranjeros	
Gastos Especiales	Gastos no incluidos en los que se puedan cuantificar sus tareas	3
Estructura	Gastos en estructura tecnológica y de innovación	2

Fuente: evanet.his.de/infoboerse. Elaboración propia.

21. Cfr. ZIEGELE, F: *Konzeption eines neuen Modells der staatlichen Mittelvergabe an die Hochschulen in Brandenburg*. Gütersloh. Ergebnisbericht (Arbeitspapier Nr. 51). 2003.

ISSN: 1698-7799

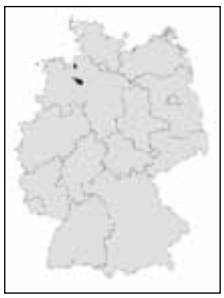
Los objetivos son la base fundamental del modelo. En la primera parte –Recursos Básicos–, los mismos son negociados, mientras que la segunda parte -Indicadores Estándar-, son considerados de acuerdo a la forma en que se puedan cuantificar. Por su parte, la filosofía del modelo, desde la fecha señalada, está «orientado hacia el logro de objetivos», y para ello se hace un proceso de negociación entre el Estado Federado y las IESP.

Cabe resaltar que en el cálculo de los indicadores éstos se proyectan considerando los promedios de al menos los dos últimos años. En casos particulares se consideran exclusivamente los datos del año anterior.

De acuerdo al Sistema de Información Universitaria[22], la incorporación de financiación sujeta al logro de objetivos es un avance dentro de los nuevos modelos de control que trae consigo la globalización, a la vez que promueve la orientación de la competencia en el sistema universitario.

Finalmente, es de señalarse que en el caso de Brandemburgo no se ha definido aún si se aplicará el cobro de matrícula y/o el recargo por estudios prolongados para el curso académico 2007.

b) *Ciudad Libre Hanseática de Bremen*



Son 6 el número de IES en Bremen, de las cuales 2 son universidades, una escuela de Artes, una escuela de Administración Pública y dos *Fachhochschulen* públicos. La Universidad de Bremen concentra su acción fundamentalmente en las ciencias naturales e ingeniería.

El método utilizado para financiar las IESP en este Estado Federado se basa en la combinación de Presupuesto Global (*Sum Lump*) y la aplicación de una Fórmula. El modelo para la financiación de las universidades en Bremen fue adoptado desde el año 2003 y se orienta por el utilizado por las universidades de Hamburgo.

Asignación Básica

El presupuesto de las IESP está conformado por un 95% de los recursos destinados a la capacidad de planificación y eficacia basados en presupuestos de suma global y el restante 5% a la primera distribución central orientada para impugnaciones o redistribuciones. Dicho presupuesto anual lo fijan de

22. Cfr. http://evanet.his.de/infoboerse/pdf/20061212111612HSSt_MV_Brandenburg.pdf página consultada en fecha 10/10/2006.

ISSN: 1698-7799

acuerdo a las necesidades de las instituciones del referido subsistema de educación, así como la consideración de la evolución de los mismos en los últimos tres años[23].

Loa aumentos o disminuciones presupuestarias se dan por la comparación de los logros generados en el funcionamiento de cada institución a partir de sus datos en años anteriores. Esta medida fue elegida porque las IESP son demasiado diferentes para ser capaces de competir directamente de manera conjunta. La asignación se realiza tomando en cuenta cinco indicadores diferentes que permiten mayor transparencia en esta redistribución.

Los indicadores son: número de estudiantes regulares, el número de graduados en el tiempo regular de estudios, recursos provenientes de terceros, las promociones a nuevas generaciones de docentes y el número de alumnos extranjeros en esas casas de estudios. Cabe resaltar que cada indicador es revisado todos los años y se compara con el valor índice de base, el cual es calculado como promedio de su comportamiento en los tres últimos años.

La redistribución establece ponderaciones específicas para cada indicador, que son establecidas por el *Land* e iguales para todos los casos. Tomando en cuenta el número de estudiantes de ese año y los porcentajes de cada indicador, se halla un determinado factor de conversión de acuerdo a criterios acordados por los representantes de los centros universitarios y de ese Estado Federado. La alícuota parte acordada para cada indicador se determina a su vez con el número de estudiantes objetivo y cuya sumatoria genera el porcentaje de logro de los objetivos de la institución.

Otras asignaciones

El cálculo de las impugnaciones o redistribuciones se realiza, a través de una fórmula que considera tanto el cumplimiento de los objetivos de cada institución, como su comportamiento comparado con el resto de casas de estudios de educación superior de esa región. Asimismo, el modelo permite realizar ajustes considerando elementos particulares vinculados a la producción de los profesores, de los investigadores y de la internacionalización de sus casas de estudios.

Se calcula, con el mismo procedimiento, el porcentaje de logro estimado y el efectivo del año anterior, considerando, a su vez, el cálculo de un factor de conversión que está determinado por la proporción de estudiantes bajo uno de los parámetros definidos y el número total de estudiantes. La fórmula que define la distribución de esa parte de los recursos es:

23. Cfr. http://www.bildung.bremen.de/sfb/wissen/berechnungsmodell.pdf, página consultada en fecha 26/11/2006.

ISSN: 1698-7799

$$\text{Factor de Cumplimiento} = \frac{\sum \text{factor de conversión del Año i} * \text{Nº estudiantes Año i}}{\text{Valor de Indice Base}} * \frac{\sum \text{factor de conversión del Año(i-1)} * \text{Nº estudiantes efectivos Año(i-1)}}{\sum \text{factor de conversión del Año i} * \text{Nº estudiantes Año(i-1)}}$$

El factor de cumplimiento obtenido da un valor en términos de la unidad, si el valor es superior a 1 indicará que ha habido un aumento de la salida de estudiantes que debe ser valorado positivamente. Sin embargo, el factor de éxito de una institución debe ser comparado con el resto de instituciones, pues puede ser que aunque una institución haya mejorado, puede haber otras todavía mejores, por lo que la redistribución monetaria se hace tomando en cuenta el volumen de la realidad existente y la relación de los factores de cumplimiento de las otras IESP[24]. La distribución de la cantidad remanente se hace considerando la cantidad destinada a la competición multiplicada por el factor de cumplimiento y por el interés de presupuesto.

En el caso que los indicadores de éxito dan más de 1 se tiene que todas las IESP estarían de acuerdo, y la suma de presupuesto para ser distribuida alcanzaría un valor mayor al estimado, por lo que dicho monto sería fijado y aprobado por el Parlamento. Una vez realizado lo antes mencionado, se procede a calcular el ajuste del presupuesto a repartir por las instituciones, mediante un factor de adaptación. Dicho valor, multiplicado por la parte del presupuesto, genera la distribución central orientada para ser impugnada o redistribuida en el año.

Por último, cabe resaltar que en Bremen no se obtienen ingresos provenientes de matrículas de los estudiantes, y se espera la aplicación del cobro de matrículas, pero en períodos más tardíos –después del año 2010–.

2. Grupo Beta

En este nivel se agrupa el 33% central de las regiones analizadas, es decir, el $P_{33} \leq$ Grupo Beta $\leq P_{67}$ para cada una de las variables consideradas. Los Estados Federados alemanes que entran en ese nivel de la clasificación son: Berlín, Hamburgo, Schleswig-Holstein, Renania Palatinado, Saxony y Saxony Anhalt. Aquí, sólo desarrollaremos los modelos de financiación de los tres primeros Länder referidos.

24. Cfr. http://www.bildung.bremen.de/sfb/wissen/berechnungsmodell.pdf, página consultada en fecha 26/11/2006.

ISSN: 1698-7799

a) *Berlín*

Después de la reunificación alemana, esta ciudad recuperó su estatus de capital. Berlín cuenta con veinte IESP entre las que podemos referir 5 universidades, 4 escuelas superiores de Bellas Artes, 8 universidades de ciencias aplicadas. Asimismo, también dispone de cerca de 250 centros de investigación extra universitarios y el Centro Europeo de Estudios Económicos[25].

A pesar de la situación financiera por la que está atravesando el estado de Berlín, representantes del área para la Ciencia, la Investigación y la Cultura de ese estado y de las universidades de esa región suscribieron un contrato para los años 2006-2009, que busca destinar, mantener y potenciar la eficiencia de las actividades de las instituciones universitarias berlinesas.

Entre los objetivos establecidos en los contratos acordados por representantes del Estado Federado y las universidades Libre, Técnica y Humboldt de Berlín, se tiene:

- «Proteger y aumentar la calidad de la investigación, fortalecer y ampliar los estudios de por vida.
- Fortalecer la formación de profesor como tarea importante de las escuelas superiores.
- Reforzar el aumento de la cooperación entre las escuelas superiores y las instalaciones de investigación universitarias.
- Contribuir con las escuelas superiores a la profesionalización de la región como lugar científico y lugar económico por la formación de fuerzas de trabajo muy calificadas.
- Desarrollar medidas a la igualdad de oportunidades personales –el fortalecimiento de la posición de Berlín en el marco del desarrollo de Europa-proceso de Bolonia, Espacio de Educación Superior Europeo, entre otros.
- Contribuir a la internacionalización de los estudios ofrecidos»[26].

De acuerdo a los contratos, dichos objetivos deben ser de cumplimiento obligatorio para la planificación financiera y de inversión a medio plazo, tanto para el presupuesto, como para los planes económicos respectivos de las IESP. No obstante, en dichos contratos no se especifican los mecanismos de evaluación del cumplimiento de los mismos para la asignación de los recursos.

---

25. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT.: Op. Cit. Pág. 161.

26. Cfr. Verträge 2006 - 2009 gem. Abghausbeschluss 16.06.2005 Seite 4 von 196. Contrato suscrito entre el Senado del estado federado de Berlín y los representantes de sus tres universidades.

ISSN: 1698-7799

Asignación Básica

La financiación de las casas de estudios superiores en Berlín se realiza por una asignación presupuestaria básica, por fondos de estructuras y para equipamiento, los cuales son establecidos en los contratos ya mencionados.

La asignación presupuestaria básica otorgada a las casas de estudios de Berlín fue de € 967.022.000 para el año 2006. Por su parte, las estimaciones para el presupuesto destinado a las IESP para el año 2007 es de € 948.172.000, cantidad que representa una disminución de aproximadamente 2% con respecto al año anterior, tendencia que se mantiene en promedio para los siguientes dos años[27]. De lo anterior tenemos que los recursos proyectados para los años 2008 y 2009 que se destinaran a las IESP por parte del Estado Federado son de € 929.672.000 y € 910.172.000 respectivamente[28].

Esos presupuestos incluyen los gastos de personal, lo que se percibiría por conceptos de tasas a ser aplicadas, así como los resultados de ayuda y de provisión.

En el cuadro Nº 3 se presentan las cantidades con las que se financiarán las casas de estudios superiores, que han sido acordadas en los contratos suscritos entre el Senado de Berlín y dichas instituciones.

Cuadro Nº 3: Recursos presupuestados (miles de €) para financiar las IESP de Berlín

Institución de Educación Superior	2006	2007	2008	2009	Promedio
Universidad Libre de Berlín	278.080	271.711	265.435	259.059	77%
Universidad Humboldt	207.796	201.884	196.060	190.236	
Universidad Técnica de Berlín	264.247	256.521	248.914	240.407	
Fachhochschule de Künste	58.359	58.159	57.659	57.159	21%
Fachhochschule Tecnico	58.279	59.986	61.693	63.400	
Fachhochschule para la Técnica y la Economía	39.113	39.113	39.113	39.113	
Fachhochschule para la Economía	20.318	20.318	20.318	20.318	
Fachhochschule Alice-Salomon	10.019	9.979	9.946	9.897	
Fachhochschule para Administración y Derecho	9.203	8.853	8.853	8.853	
Escuela de Artes de Berlín	6.359	6.372	6.386	6.411	2%
Escuela de Música	9.482	9.502	9.512	9.533	
Escuela de Artes Escénicas	5.767	5.774	5.783	5.786	
Total	**967.022**	**948.172**	**929.672**	**910.172**	**100%**

Fuente: Contratos suscritos senado Berlín con instituciones educación superior (IESP). Verträge 2006-2009 gm. Abghausbeschluss 16.06.2005

27. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 6.
28. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 6.

ISSN: 1698-7799

Como se puede observar en la tabla presentada, en promedio el 77% de los recursos que destinan las autoridades de Berlín a sus centros de estudios superiores están dirigidos a las universidades, otro 21% se destinan a los *Fachhochschulen* y el restante 2% a las escuelas de Arte y Música.

Los recursos antes referidos los asignará el estado federado, de acuerdo a la recomendación que haga una comisión de expertos externos que será designada por la conferencia regional de los rectores, así como representantes de este *Land*, tomando algunos parámetros, tales como: disminuir la deserción académica, fomentar la investigación, estimular las contribuciones por parte de terceros, internacionalizar los centros de estudios, además de incorporar mayor cantidad de mujeres dentro de los cuerpos de profesores y de investigadores.

b*) Hamburgo*

De acuerdo a las estadísticas federales acerca *de la Financiación de la Educación y la Cultura,* existen 13 IESP que varían en tamaño y áreas de especialidad. De ellas 5 son universidades, hay 1 escuela clínica, 2 escuelas de artes, 4 *Fachhochschulen* –3 públicos y 1 privado–, así como 1 escuela para la enseñanza en temas vinculados a la administración pública[29].

En los modelos de financiación de las IESP de los años 2005 y 2006, por primera vez, se considera una asignación orientada por funcionamiento central y se amplió a tres los pilares que financian las instituciones de ese *Land*.

Asignación básica de recursos.

Esta parte de las asignaciones del presupuesto cubre aproximadamente el 88% de los recursos estatales de las IESP para el año 2006. Dicha asignación por su parte depende de indicadores como el número de graduados, recursos destinados a la ciencia y la investigación[30].

Los indicadores generales que toman en cuenta esta parte de la distribución presupuestaria están vinculados con el aprendizaje, la investigación, igualación de oportunidades para las mujeres y la internacionalización. En particular, algunos de ellos son: el número de estudiantes en el período regular de sus actividades, la participación de terceros a los centros de estudios, igualdad de

29. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT: Op. Cit. Pág. 161.

30. Cfr. http://evanet.his.de/infoboerse/pdf/20070222101641HSSt_MV_Hamburg.pdf, página consultada en fecha 28/11/2006.

ISSN: 1698-7799

oportunidades para las mujeres, medido como el número de mujeres principiantes en las universidades entre el número total de principiantes, etc.

Parte variable de la asignación de recursos

El segundo componente de los recursos –12% aproximadamente– es el presupuesto incentivo que existe en esas casas de estudios desde el año 2002, el cual es asignado mediante el uso de una Fórmula. Esta parte corresponde a un suplemento del salario dentro del sistema de financiación, el cual si bien en los primeros años de su aplicación representaba menos del 5 % del total de los ingresos, a partir del año 2005 se ha ido incrementando esa contribución estatal a las IESP[31].

Dado que las IESP de ese Land compiten por incrementar su presupuesto, una mejora en el funcionamiento de las mismas no es ninguna garantía para la subida de la asignación de los recursos. Sólo la comparación entre los factores de éxito de todas las instituciones en Hamburgo determina la asignación de presupuesto final[32].

De acuerdo al modelo descrito por los investigadores de HIS, la fórmula que determina ese componente presupuestario, para las instituciones de educación superior de Hamburgo es:

$$\text{Asignación Presupuestaria} = \text{Factor de éxito (t)} \times \text{Porción Presupuesto (t-1)} \times \text{Suma distribuir (t)} \times \text{Factor de Ajuste (t)}$$

La asignación de la parte denominada incentivo del presupuesto en el estado de Hamburgo depende del factor de éxito de las casas de estudio, que está en función del cumplimiento de los objetivos, de la porción del presupuesto del período anterior, de lo disponible para asignar en ese período, todo ello por un factor de ajuste determinado en ese año.

El control estatal central es complementado a través del presupuesto de innovación que se considera como promoción de reforma, transformación y reestructuración de las IESP en ese estado federado. Este componente es aproximadamente el 2 % de la contribución estatal, de lo que hay que considerar que el 1% está destinado para la ciencia y la investigación.

31. Cfr. IDEM. Ibidem.: Pág. Web.
32. Cfr. IDEM. Ibidem.: Pág. Web.

ISSN: 1698-7799

c) *Schleswig – Holstein*

Aún cuando este *Land* cuenta con una baja población, en comparación con otros estados, tiene 14 centros de estudios superiores, conformado por 3 universidades, una escuela clínica, una escuela de artes, 8 *Fachhochschulen* de los que 3 pertenecen a la iglesia o a privados y el resto son públicos. Adicionalmente, tiene un centro de estudios para la formación en administración pública[33].

Desde el año 2006 las IESP se financian bajo un modelo que considera un presupuesto básico, así como una parte de incentivos, sujetos a una fórmula que depende de una serie de indicadores agrupados en tres grandes aspectos como lo son la enseñanza, la investigación y la igualdad. A su vez, dicho modelo de financiación hace diferencia entre las IESP, es decir, los *Fachhochschulen* de las Universidades.

Como se puede observar en el siguiente cuadro, en el que se presentan los elementos que conforman la financiación de las IESP de *Schleswig-Holstein*, el 40% de los recursos destinados a las universidades están asociados con sus actividades de enseñanza, mientras que un 50% están asociados a la investigación que se realizan en esos centros, teniéndose un 10% de los incentivos a la incorporación de nuevas profesoras dentro de la plantilla de personal docente de las universidades.

Cuadro Nº 5: Financiación de las IESP en Schleswig – Holstein

Elementos Generales de la Financiación	Parámetros considerados	Universidades	Fachhochschulen
		%	%
Enseñanza	Nº estudiantes graduados / Nº estudiantes totales	40	40
	Nº estudiantes tiempo regular / nº estudiantes totales	-	10
Investigación y promoción a jóvenes invetigadores	Terceros	40	40
	Promociones	10	-
Igualdad	Nº profesoras / Nº profesores ocupados	10	10

Fuente: Hochschulfinanzierung und steuerung in Schleswig - Holstein HIS GmbH - Arbeitsbereich: Steuerung, Finanzierung, Evaluation

En el caso de los *Fachhochschulen* el 50% de los recursos están asociados a los aspectos de enseñanza, un 40% a los de investigación y el restante 10% al igual que las universidades, se dedican al incentivo de incorporar nuevas profesoras al staff académico.

33. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT.: Op. Cit. Pág. 161.

ISSN: 1698-7799

La parte del presupuesto incentivo a ser destinado a los centros de estudios superiores, se toma como referencia un índice medio entre esas instituciones que será comparado con una cantidad establecida que para el caso del año 2006, se tomaron valores promedio desde el 2003 y fue de € 11,2 millones. El desempeño de las instituciones hará que se refleje en su comparación, pudiendo quedar las mismas por encima o por debajo del valor referencial[34].

Hasta ahora el funcionamiento en los procedimientos de distribución a las instituciones superiores es aproximadamente del 95% de la contribución estatal para el presupuesto básico asignado sobre decisiones individuales y de manera discrecional, mientras que la parte de indicadores determina el otro 5% de la contribución estatal. Como todos los indicadores del modelo son orientados por funcionamiento, el potencial de cambio máximo de las cantidades de contribución de universidad anuales será también de aproximadamente 5%.

3. Grupo Omega

Este grupo presenta los restantes territorios que superan al 67% de los antes descritos de acuerdo a las variables analizadas. En ese nivel se encuentran las regiones que mayor cantidad de recursos destinan a sus IESP, a la vez que tienen mayor número de estudiantes, de casas de estudios superiores y altos valores de PIB para el período estudiado.

En este grupo de la clasificación, se explican los modelos de financiación de Baden-Württemberg, Hesse y Baja Sajonia.

a) *Baden – Württemberg.*

Este Land tiene un total de 73 IESP, de las que 16 son universidades, 4 escuelas clínicas, 4 escuelas de pedagogía, 1 escuela de Teología, 8 escuelas de artes, 11 colegios universitarios privados o de la iglesia, 21 del estado y 6 escuelas de enseñanzas para la Administración Pública[35].

Uno de los aspectos más relevantes en la financiación de la educación superior de este *Land* es que esa normativa incluyó la estructura y un plan estratégico para construir una planificación de la institución, a la vez que desde el año 2000 se

34. Cfr. http://evanet.his.de/infoboerse/pdf/20061103152518HSSt_MV_SH.pdf página consultada en fecha 11/11/2006.

35. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT: Op. Cit. Pág. 161.

ISSN: 1698-7799

establecieron los principios más relevantes para el establecimiento de una financiación basada en una Fórmula a ser aplicada a las IESP de ese Estado Federado.

El mecanismo de Fórmula utilizado por *Baden-Wurttemberg* para la asignación de los fondos a las IESP varía en función del tipo de institución que se trate. No obstante, como se hace referencia a continuación, en ambos casos se realiza una asignación básica (de cantidad según ese modelo), así como una asignación en función de los incentivos.

Asignación Básica

Cada Universidad tiene un monto por subvención básica, el cual varía de una zona del *Land* a otra dependiendo del tamaño de esas IESP. La suma de las subvenciones básicas en las universidades corresponde aproximadamente al 30% de la contribución entera, no obstante, esa concesión es retirada de la contribución total asignada al respectivo centro universitario.

En cuanto a la actividad de financiación universitaria se tiene que los ingresos y gastos de las IESP de este Estado Federado son estimados en especial en un capítulo dentro del presupuesto del mismo.

Cabe destacar, por ejemplo, que la Universidad de *Heidelberg* fue la primera en lograr un presupuesto *block grant budgeting*, en el cual se establecieron siete cuentas principales para sus ingresos, mientras que diez eran los ítems que definían sus gastos. Como derivación de la autonomía financiera que tiene esa institución, la misma tuvo que aplicar instrumentos gerenciales a cambio. Esa institución se ha comprometido a disminuir sus costes y reportar informes de acuerdo a los principios contables establecidos para la regulación de compañías estatales. Sin embargo, las bases de su presupuesto permanecen en las cuentas gubernamentales.

El gobierno federal ha establecido que las universidades que decidan ajustarse ante este sistema, deben aplicar los principios contables válidos para la gerencia financiera de compañías estatales o *Landesbetrieb*[36].

En el caso de las universidades, la asignación básica corresponde al peso que tiene cada una dentro de su *Land*, lo cual se evalúa tomando en cuenta aspectos de funcionamiento y de investigación. La subvención básica tiene como objetivo equilibrar las desventajas que tienen las pequeñas universidades al considerar los parámetros cuantitativos con respecto a sus homólogas más grandes.

36. Cfr. HARTWIG, Lydia.: Op. Cit. Pág. 15.

ISSN: 1698-7799

Asignación Variable

La otra parte variable de los ingresos que tienen las universidades de este *Land*, toma en cuenta la cantidad y los incentivos, con un corte límite del 1% para ambas partes, es decir, el cambio en la asignación de fondos para una Universidad no debe exceder o caer más del 1%, no obstante en el año 2003 la cantidad del corte límite fue del 1,5%[37].

De acuerdo a la información suministrada por el Ministerio de Educación de Educación de *Badem-Wurttemberg*, los aspectos que consideran la cantidad tienen como objeto el evaluar a la Universidad consigo misma. En el siguiente cuadro, se presenta de forma resumida los principales componentes, los parámetros y el porcentaje de los recursos que forman parte de las asignaciones variables del modelo de financiación.

Cuadro Nº 6: Esquema de financiación universidades Baden-Wurttemberg

Componentes para Universidades	Parámetros	Cantidad MM €*	Porcentaje de recursos
Cantidad (Volumen) de Recursos	Nº estudiantes del 1ro al 10mo semestres**	20	15
	Fondos de terceros por contribución	8	6
	Nº de graduados ***	20	15
	Tercer medio	12	9
	Número de promociones	7	5
Incentivos	Disminución Nº estudiantes de larga duración	10	7,5
	Deserción de estudiantes	10	7,5
	Número de alumnos extranjeros	5	4
	Fondos de terceros	26	19
	Nº de graduados	4	3
	Nº ayudantes científicos	4	3
	Nº mujeres incorporadas invest.	4	3

Fuente: Información Ministerium für Bildung Baden-Wurttemberg & Gemeinsames Modell einer leistungsorientierten Mittelverteilung zwischen den Universitäten des Landes und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden - Württemberg. Elaboración propia.

* Cantidades de ejemplo para el año 1999.

** Caso de Fachhochschulen del 1ero al 8vo semestre, sin considerar, caso de estudiantes de Medicina.

*** En promedio en los dos últimos años.

Como se puede observar en la referida tabla, la parte variable del modelo de financiación de las universidades en ese Estado Federado se basa en trece parámetros, de los cuales cinco están vinculados a la cantidad de recursos (en un 50%) y los ocho restantes a los incentivos –que representan el otro 50%–.

37. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 15.

ISSN: 1698-7799

Por otra parte, en el siguiente cuadro se presenta de forma conjunta los componentes de la parte variable del modelo de financiación para los *Fachhochschulen*, así como para la Escuela de Pedagogía que rigen en *Baden-Wurttemberg* de acuerdo a la información derivada de una evaluación realizada al modelo acordado entre el Ministerio de Ciencia, Investigación y Arte y las instituciones universitarias de ese *Land*[38].

Cuadro Nº 7: Esquema de financiación de la asignación variable para los *Fachhochschulen* en *Baden-Wurttemberg*

Componentes del Modelo	Parámetros	Escuela de Educación	Fachhochschulen
		Porcentaje de recursos %	Porcentaje de recursos
Cantidad (Volumen) de Recursos	Nº estudiantes tiempo regular	22,5	32
	Fondos de terceros por contribución	3,75	-
	Nº de graduados *	22,5	32
	Tercer medio	1,25	-
Incentivos	Disminución Nº estudiantes de larga duración	18	-
	Deserción de estudiantes	18	-
	Número de alumnos extranjeros	2	12
	Nº ayudantes científicos	6	12
	Nº mujeres incorporadas invest.	6	12

Fuente: Información Ministerium für Bildung Baden-Wurttemberg & Gemeinsames Modell einer eistungsorientierten Mittelverteilung zwischen den Universitäten des Landes und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden - Württemberg. Elaboración propia.

* Cantidades de ejemplo para el año 1999.

Como se evidencia en dicho cuadro, en el *Fachhochschule* de Pedagogía se consideran cuatro de los cinco parámetros que toman en cuenta la cantidad de la asignación de recursos para las universidades de esa región. En cuanto a los incentivos se toman en cuenta cinco indicadores que igualmente pueden reportar el 50% de los ingresos monetarios de ese centro de estudios.

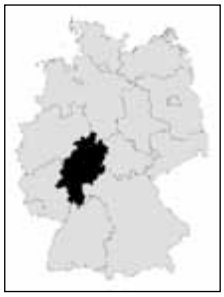
En el caso del resto de los *Fachhochschulen* el modelo considera sólo cinco indicadores. Los dos parámetros que definen el volumen de recursos generan un 64% del total de los mismos, el otro 36% corresponde a tres indicadores asociados con los incentivos, que tienen igual ponderación.

38. Cfr. LESZCZENSKY, M. & ORR, D.: *Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung, Dokumentation und Analyse der Verfahren Bundesländern.* Hannover. HIS. 2004. S.11-16.

ISSN: 1698-7799

Dado lo anterior, podemos decir que en *Baden-Wurttemberg* la mayor cantidad de recursos van dirigidos a las universidades, las cuales deben cumplir con una cantidad de requisitos en sus operaciones mayores a los establecidos para el resto de instituciones que ofrecen el servicio de educación superior.

b) *Hesse*



Este Estado Federado tiene 7 universidades, 3 escuelas clínicas, 3 escuelas de Teología, 3 escuelas de artes, 12 *Fachhochschulen* de los que 7 son privados o pertenecientes a la iglesia y el resto son públicos, 3 escuelas para la enseñanza de la Administración Pública, todas las cuales hacen un total de 31 instituciones de educación superior[39].

En el presupuesto estatal del año 2003 se consideró una nueva manera de asignar los fondos de la educación superior en ese *Land*, mediante una Fórmula presupuestaria. Dicha medida se debe al pacto acordado entre los representantes del parlamento y de las IESP, en cuanto a que las casas de estudios debían proveer las bases para el desarrollo de los fondos del presupuesto[40].

No obstante lo antes referido, en el año 2001 se había acordado la asignación de los fondos para las IESP para pagar incrementos salariales hasta el año 2005, los cuales fueron de aproximadamente 7,5 millones euros anuales para gastos de inversiones y otros distintos al generado por concepto de personal.

Los representantes de este Estado Federado y de las universidades acordaron que como pueden haber desviaciones entre las mismas, cuando la asignación de los fondos es introducida, se establece que se considere una desviación del presupuesto para el año 2002 que sólo puede tener un efecto negativo de un máximo del 1% de pérdidas durante una transición de un período de cinco años.

El sistema establecido en Hesse para la financiación de las IESP es que todas ellas están consideradas en un Presupuesto Global, correspondiéndoles a las mismas diferentes pesos, pero con iguales parámetros para su evaluación, los cuales son normalmente aspectos de «output» o de salida (producción).

El sistema acordado en este estado federado está orientado a que el presupuesto de cada Universidad recibirá la cantidad de dinero necesario, toman-

39. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT.: Op. Cit. Pág. 161.
40. El referido pacto fue firmado el 21 de Enero del 2002.

ISSN: 1698-7799

do en cuenta elementos tales como un componente básico, un componente de producción, y un componente de innovación, como se presenta de forma resumida en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 8: Financiación de las IESP en Hesse.

Elementos Generales de la Financiación	Parámetros considerados	Porcentaje asignado
Básico	Nº de estudiantes dentro período estándar – Coste por estudiante	80%
Rendimientos	Nivel de una tercera parte de los fondos adquiridos - Graduados Universitarios - Grupos de investigación – Nº de doctorandos – Nº de graduados dentro del período estándar de estudios (+ 2 semestres)	15%
Costes efectivos – "Casos Especiales"	Incluyen aspectos relacionados con cursos introductorios, gastos organizacionales de clínicas universitarias, entre otros.	5%

Fuente: HEFCE-OECD/IMHE 2004. National Report. Germany. Elaboración propia.

A continuación se presenta una explicación de la parte fija (Recursos Básicos) y de la variable (rendimientos y casos especiales) del modelo de financiación de las IESP en Hesse.

Recursos básicos

De acuerdo a esta situación, las IESP en Hesse tienen una garantía de al menos el 80% de la financiación de sus funciones básicas en materia de enseñanza, investigación y promoción de nuevos académicos. El cálculo de esta parte es realizado en función del número de estudiantes dentro del período estándar de estudios, a la vez que el mismo trate de compensar los costos, de acuerdo al precio por cada estudiante en su respectivo grupo, y según lo que haya establecido el Ministerio de Ciencias y Artes de dicha región.

Asignación variable de recursos

La otra parte del presupuesto, se refiere a la financiación que se realiza de acuerdo a los rendimientos generados por la actividad docente y de investigación. El 15% del presupuesto de las IESP en este Estado Federado, es asignado por el éxito en esas áreas[41].

41. Proyectos particulares pueden ser financiados adicionalmente, con la intención de proveer incentivos que generen y estimulen una competencia entre instituciones de educación superior por mayores proporciones presupuestarias.

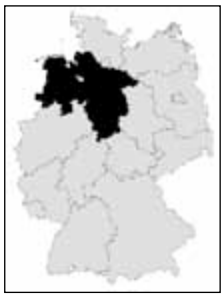
ISSN: 1698-7799

Los parámetros que se deben considerar en estos términos son: Nivel de aportes realizados por terceros, incorporación de graduados universitarios, grupos de investigación y colaboración de Centros de Investigación del *Deutsche Forschungsgemeinschaft*, número de doctorandos[42], así como el incremento de mujeres como profesoras. Igualmente, se consideran el número de estudiantes extranjeros con educación no alemana, número de graduados dentro del período de estudios estándar –con especial énfasis en mujeres graduadas–, número de graduados dentro del período estándar de estudios más dos semestres, es decir, dependiendo las carreras de 10 a 12 semestres de estudios[43].

No obstante, que se tiene ese presupuesto por rendimientos, las IESP de este *Land* tienen la posibilidad de obtener financiación para la innovación, que se refiere al caso de proyectos importantes en investigación y docencia (desarrollo de nuevas investigaciones, desarrollo de nuevos cursos de estudios y estudios elementales, transferencia de conocimiento y tecnología), para lo cual el Estado Federado asigna recursos adicionales de acuerdo a los proyectos y a las valoraciones externas.

La última parte que constituye el presupuesto de ingresos asignado a las IESP en Hesse, con un 5% de los recursos, se refiere a la consideración de aquellos elementos que no son compensados de forma adecuada por la aplicación del Presupuesto, o por algún procedimiento sujeto a parámetros como los antes descritos, es decir, valorar positivamente los casos en los que se den situaciones de cursos introductorios a los estudiantes que están ingresando por primera vez a las universidades, museos universitarios, gastos organizacionales para clínicas universitarias, entre otros, que no hayan sido incluidos en el largo plazo.

c) Baja Sajonia



Esta región cuenta con 10 universidades, 2 escuelas clínicas, 2 escuelas de bellas artes y 13 *Fachhochschulen* de los cuales 6 son públicos y el resto son privados o de la iglesia, además de una escuela de enseñanza para la Administración Pública, generando un total de 28 instituciones de educación superior[44].

42. Con pesos específicos a favor de mujeres doctoras en ciencias naturales e ingenierías.

43. Cfr. HARTWIG, Lydia.: Op. Cit. Pág. 16.

44. Cfr. STATISTISCHES BUNDESAMT.: Op. Cit. Pág. 161.

ISSN: 1698-7799

Hay que resaltar que Baja Sajonia fue el primer Estado Federado que adoptó el Presupuesto de Suma Global para las IESP. En el año 1995, se aplicó un proyecto en el que 3 centros universitarios se vieron involucrados, a saber la Universidad Técnica de Clausthal, el *Fachhochschule* de Osnabrück y la Universidad de Oldenburg.

El referido proyecto tenía como características principales el que las universidades y los *Fachhochschulen*, en general, debían ser administrados como empresas del estado (*Landesbetriebe*). En este sentido, se introdujeron conceptos administrativos, de contabilidad de negocios y principios contables estándares a todas esas IESP[45]. Dichas casas de estudios al ser consideradas como empresas del Estado, quedan con parte de la administración gubernamental en una forma modificada, es decir, continúan siendo sujeto legal y sobre todo, estando bajo la supervisión del *Land*.

El mecanismo a seguir por las IESP es que éstas establecen planes presupuestarios que son subdivididos como el resultado de un plan financiero. A su vez, la ejecución monetaria del presupuesto planificado es controlada por el Estado Federado en cuatro etapas de aprobaciones, las cuales siguen el patrón del presupuesto estatal:

- «Recursos destinados a las operaciones corrientes de las instituciones de educación superior.
- Recursos destinados al mantenimiento de instalaciones.
- Recursos destinados a inversiones.
- Recursos destinados a otros propósitos, esto es para tareas y medidas especiales»[46].

Los esquemas de personal de estas instituciones educativas permiten desde mover empleados del área administrativa hasta personal gerencial, crear o cortar nuevas posiciones, así como el cambio de escalas de sueldos sin tener que solicitar permiso al Parlamento[47].

En dicho *Land* se tiene permitida la posibilidad de transferencia de fondos para el siguiente año fiscal, así como la creación de reservas sobre un período de cinco años, pero en este caso, el dinero tiene que ser mantenido en cuentas estatales, libres de intereses[48].

45. Con este tipo de decisiones gerenciales de introducción de principios contables de aceptación general se permitió que las instituciones de educación superior tengan una mayor conducta económica en la administración de sus recursos. Cabe resaltar que en este caso, los estados financieros de las referidas instituciones son examinados por dos centros de contabilidades y son aprobados por el Ministerio de Ciencias de acuerdo con el Ministerio de Finanzas de esa región.

46. Cfr. HARTWIG, Lydia.: Op. Cit. Pág. 24.

47. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 24.

48. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 24.

ISSN: 1698-7799

Si bien el modelo de financiación aplicado a las distintas universidades y los *Fachhochschulen* de Baja Sajonia, es un Presupuesto *Sum Lump* incrementalista y con la posibilidad de extrapolar los presupuestos anuales, hay un 10% del mismo basado en la aplicación de una Fórmula.

Asimismo, cabe resaltar un elemento que constituye el hecho de que las universidades más antiguas obtienen mayores recursos que sus homologas más recientes.

Asignaciones presupuestarias

Para el presupuesto del año 2004, se inició una fusión entre la financiación global que se venía utilizando y la introducción de una Fórmula. Este esquema destina un 90% de los recursos a las asignaciones básicas establecidas, mientras que el otro 10% del total del monto a financiar es obtenido fundamentalmente por parámetros de investigación, enseñanza, internacionalización y el principio de igualdad de oportunidades para las mujeres.

De acuerdo a la Ley de Educación Superior de Baja Sajonia sancionada en Junio del 2002, la financiación de las universidades y *Fachhochschulen* está basada sobre acuerdos cuyos objetivos están dentro del contexto gubernamental por algunos años, siguiendo criterios tales como: el número de estudiantes y la cancelación de pago de estudios, reducción de períodos de estudio y de deserción escolar, promoción de jóvenes académicos, calidad de la enseñanza y la investigación, proyección internacional de esas instituciones y los progresos realizados para la igualdad de oportunidades para las mujeres[49].

En ese Estado Federado, la Oficina Central de Evaluación y Acreditación es la encargada de evaluar los aspectos relacionados con la enseñanza, mientras que la investigación está a cargo de una Comisión Científica, que califica los resultados de acuerdo a una escala de «internacionalmente evidentes», «regionalmente evidente» o «no evidentes». Los expertos para ambos procedimientos no son de Baja Sajonia y las evaluaciones son mostradas de manera individual para cada IESP[50].

Las IESP han desarrollado sistemas de contabilidad de costos desde el año 2001. En tal sentido, las unidades de costos representan la investigación y desarrollo de servicios externos, estudios y enseñanza, además de educación continua.

El 20% de esas IESP en Baja Sajonia están dentro de un grupo que se convertirán en organizaciones legalmente independientes, estas pueden cons-

49. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 25.
50. Cfr. IDEM. Ibidem.: Op. Cit. Pág. 25.

ISSN: 1698-7799

truir reservas por ejemplo para financiar estudios adicionales de cursos de actividades de investigación y a pesar de tales grados de independencia, el estado sigue supervisando todo lo vinculado con ese subsistema educativo.

Otro aspecto muy relevante del modelo de financiación de las IESP en Baja Sajonia es que éste es el único Estado Federado que cobra actualmente matrícula a sus estudiantes. El monto promedio que cancelan los estudiantes es de € 500 semestrales para los estudiantes inscritos en cursos regulares. En el caso de aquellos alumnos que se tarden más del tiempo establecido, deben cancelar matrículas de entre € 600 y € 800 por semestre[51].

Baja Sajonia es el quinto *Land* en número de estudiantes, no obstante, es el primero en el que las IESP tienen ingresos por concepto de matrículas y/o por recargos, cuyo monto se estima superior a los € 315 millones para el ejercicio 2004-2005[52].

Dado lo antes referido, Baja Sajonia fue el *Land* que generó para el año 2004 - 2005 la mayor cantidad de recursos proveniente de sus estudiantes, sus niveles de ingresos estimados se mantienen más o menos estables, incrementando sólo en un 15% los mismos debido a la incorporación del cobro a la referida población de otros gastos administrativos.

Conclusiones

En Alemania la educación superior es responsabilidad de los *Länder,* lo cual ha generado cierto federalismo competitivo que se evidencia en la cantidad de IESP que hay en cada región, así como por los centros de investigaciones vinculados con esas instituciones que se ubican en determinados Estados Federados.

Se observa que en los casos de aplicación del modelo de financiación de las IESP basados en Fórmulas o Contratos-Programas, existe un acuerdo general sobre los indicadores relevantes a ser considerados.

Las IESP en Alemania disfrutan de varios niveles de autonomía respecto a sus presupuestos, sin embargo, esas instituciones están sometidas a regulaciones de los *Länder* que establecen las formas en las cuales el dinero ha de ser gastado.

Los presupuestos que reciben las IESP alemanas, generalmente aprobados bianualmente por los parlamentos, cubren sus requerimientos. Esos recur-

51. Cfr. www.studis-online.de página consultada en fecha 11/10/2006.

52. Este valor ha sido estimado considerando que el 90% de los estudiantes son regulares y pagan una matrícula de € 1.000 al año y el restante 10% deben cancelar en promedio € 1.400 de acuerdo a los datos obtenidos para ese *Länder.*

ISSN: 1698-7799

sos son otorgados estrictamente de acuerdo al presupuesto y los dineros sólo pueden ser gastados dentro de las líneas establecidas en el mismo.

En los *Länder* de Alemania se aplican modelos de financiación en donde la base son los Presupuestos Globales, en los que una parte de los estos queda sujeta al cumplimiento de parámetros, previamente acordados mediante la aplicación de Fórmulas o de Contratos-Programas, de acuerdo sea el caso.

En Alemania aproximadamente el 90% de sus regiones políticas han ido incorporando mecanismos como los Contratos-Programas o aplicación de Fórmulas a los que sujetan parte de los recursos a ser destinados a las instituciones universitarias.

La manera de cómo se asignan los recursos en las IES en ambos países, se tiene que los mismos se distribuyen, a través de una parte denominada Básica y otra que definimos como Variable sujeta a Fórmulas determinadas o a Contratos-Programas.

Los Estados Federados de Berlín, Baja Sajonia, Bremen, Hamburgo, Hesse y Brandemburgo son los que más dineros asignan a la parte Básica de la financiación (65% del total de los recursos) de los centros de estudios superiores en ese país centro europeo.

Dicha porción Básica en las regiones españolas es en promedio cercana al 70% del total de sus asignaciones. El restante por ciento se destina a la parte Variable que se considera en los distintos modelos de financiación.

En fin, tenemos que a lo largo de la historia se ve que las IESP han pasado por diversas crisis económicas que les han afectado en mayor o menor medida. Por ello, es muy necesario que sus ingresos provengan de distintas fuentes, es decir, que los mismos se diversifiquen, para que de esa manera además de no depender económicamente de una sola organización, puedan a su vez mantener sus respectivas autonomías y que la misma les permita la generación del saber de una manera más fluida y sin dependencias ni compromisos de ningún tipo.

ISSN: 1698-7799

PENÉLOPE Y EL FEMINISMO. LA REINTERPRETACIÓN DE UN MITO[1]

Penelope and the feminism. The reinterpretation of a myth

Lic. Iván Pérez Miranda[2]

Resumen: Pretendemos analizar la figura de Penélope en la mitología griega y cómo se ha convertido en uno de los personajes mitológicos más reinterpretados a lo largo del tiempo, con enorme influencia en el arte y la cultura actuales.

Desde ciertas posturas feministas se ha querido ver en este personaje rasgos que nos permitirían rastrear la existencia de un presunto matriarcado anterior a la llegada del orden patriarcal. Sin embargo, consideramos que el análisis de las fuentes demuestra que ni Penélope, ni otras mujeres poderosas como Areté, Yocasta o Níobe, detentan el poder por si mismas ni se adaptan a los parámetros del matriarcado.

El mito sabe mutar para adaptarse a los nuevos tiempos, y su revisión puede servir para redefinir el género femenino y nuestra cultura actual, pero ello no debe llevarnos a malinterpretar de manera anacrónica el pasado, ni a juzgar los mitos antiguos desde una escala de valores morales actuales.

Palabras clave: Penélope, Feminismo, Tradición Clásica, Mito, Género.

Abstract: We try to analyze the figure of Penelope in Greek mythology, and how she has become one of the mythological prominent figures more reinterpreted throughout the times, with enormous influence in the art and the present culture.

---

1. El presente texto corresponde a la comunicación presentada en el I Encuentro de Jóvenes Investigadores de Historiografía, «Usos Públicos del Pretérito» del Instituto de Historiografía «Julio Caro Baroja» de la Universidad Carlos III celebrado en Madrid los días 18-19 de enero de 2007 y se enmarca dentro del proyecto de investigación HUM2006-09503 financiado por el MEC.

2. Becario FPI del MEC adscrito al departamento de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: ivan@usal.es.

ISSN: 1698-7799

From certain feminist positions it has been wanted to see in Penelope role many characteristics that they would give us a supposition about the existence of a matriarchy, which was previous to the arrival of the patriarchy order. Nevertheless, we considered that the analysis of the sources demonstrate that powerful women such as Penelope, Areté, Yocasta or Níobe, had not the power by themselves, neither they have the character to be considered into the matriarchy parameters.

The myth can transform itself to adapt to the new times, and it can serve to redefine the feminine gender and our current culture, but it must lead us neither to misinterpreting in an anachronistic way the past, nor to judging the ancient myths from a set of moral current values

Key words: Penelope, Feminism, Classic Tradition, Myth, Gender.

Fecha de recepción: 16-II-2007
Fecha de aceptación: 1-III-2007

En verdad tú tomaste mujer de virtud grande y fuerte:
¡de cuán nobles entrañas Penélope ha sido, la hija
sin reproche de Icario! ¡Cuán fiel su recuerdo de Ulises
con quien moza casara! Jamás morirá su renombre,
pues los dioses habrán de inspirar en la tierra a las gentes
hechiceras de canciones que alaben su insigne constancia.

(HOMERO, *Odisea* XXIV, 193-198).

La figura de la que vamos a tratar en el presente artículo, Penélope, es una de las más reinterpretadas a lo largo de la historia, y de manera especial en los últimos años, sobre todo desde la óptica de ciertas escritoras que han procedido a realizar una revisión de los mitos femeninos marcada por la subversión.

A pesar de que Penélope es un personaje sobradamente conocido, conviene recordar, muy resumidamente, qué es lo que sabemos de ella a través de las fuentes clásicas. La versión que podríamos llamar «oficial», y la más antigua, es la homérica, principalmente la Odisea, aunque no podemos descartar otras fuentes como Apolodoro, Pausanias, o Higinio.

Penélope es hija de Icario y de la náyade Peribea. Sobre su matrimonio con Odiseo existen dos versiones, ambas igual de interesantes. En una de ellas, de la que ya hemos tratado en otra ocasión, Tindáreo, hermano de su padre, intercedió para que Odiseo obtuviese su mano a cambio de un consejo: que todos los pretendientes de Helena jurasen auxiliar al vencedor en caso de conflictos producidos por su matrimonio. En otra versión Penélope es el premio de una carrera en la que Odiseo fue el vencedor. Este modelo de matrimonio como premio de una competición es el que encontramos en los casos de Hipo-

ISSN: 1698-7799

damia, Atalanta y Yocasta, y en época histórica en el caso de Agariste, hija de Clístenes, rey de Sición (600-570 a.C.)[3].

Sea como sea, evidentemente, ella no tiene ninguna capacidad de decisión en el matrimonio, aunque sí en el lugar donde se asentaría, pues Icario se mostró reacio a separarse de su hija y sugirió a Odiseo que se quedase a vivir con ellos. Odiseo se negó y dejó en libertad a Penélope para elegir con quién se quedaba. La doncella guardó silencio y ocultó su rostro bajo un velo, con lo cual quedó claro que el elegido era Ulises. Icario accedió a su partida y en aquel lugar construyó un templo dedicado al pudor.

Como sabemos, después del rapto de Helena por Paris, todos los pretendientes de Helena deben acudir a la llamada de Menelao. Odiseo trató de negarse fingiéndose loco, pero su ardiz fue desenmascarado por el héroe Palamedes, y Odiseo tuvo que partir a la guerra dejando atrás a su esposa y a su recién nacido hijo Telémaco, confiando su casa y su esposa a su viejo amigo Mentor, e indicando a Penélope que si él no había regresado en el momento en que Telémaco hubiera alcanzado la madurez debería elegir a otro esposo (Od, XVIII, 265-270). Posteriormente Odiseo se vengaría de Palamedes provocando con engaños su muerte.

Tras la marcha de Odiseo, Penélope quedó como la única dueña de todos los bienes de Odiseo, pues su padre había decidido retirarse al campo y su madre Anticlea murió de pesar al conocer la partida de su hijo. Según algunas versiones poshoméricas, Nauplio, buscando venganza por la muerte de su hijo Palamedes, difundió el rumor de que Odiseo había muerto, y por ello se suicidó Anticlea. Aunque algunas versiones dan la vuelta al mito y hacen que, al intentar Nauplio que Penélope se entregase a alguno de los pretendientes, Anticlea actuó engañando a Nauplio diciéndole que otro de sus hijos había muerto, motivo por el cual Nauplio se suicidó.

En todo caso, como sabemos, en ausencia de Odiseo acudieron más de cien pretendientes solicitando la mano de Penélope, pero al rehusar ella, se instalaron en el palacio consumiendo sus bienes. Es de sobra conocida la estratagema que urdió ella para no elegir a ninguno de los pretendientes: afirmó que elegiría a uno de ellos después de terminar de tejer una mortaja para Laertes (no un velo como se piensa a veces)[4]. Ella tejía por el día y destejía por la noche, así durante tres años, hasta que fue traicionada por una de sus criadas.

Se ve obligada entonces a elegir a uno de los pretendientes, pero ello coincide con el regreso de Odiseo que no se da a conocer a su esposa hasta después de acabar con la vida de los pretendientes.

---

3. POMEROY, Sarah B., *Diosas, rameras, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad clásica*, Akal, Madrid, 1987, p. 49.

4. Véase al respeto JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Juan, «¿El «velo» de Penélope? ¿la caja de Pandora?», en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses,* nº 162, 1996, pp. 267-271.

ISSN: 1698-7799

Las versiones poshoméricas reelaboran el mito, y reinterpretan al personaje. De este modo se hace a Penélope ceder sucesivamente ante los 129-136 pretendientes, siendo el dios Pan el resultado de estos amores[5]. En otra versión, Penélope es castigada por Odiseo a su regreso, bien siendo desterrada por su infidelidad (acabaría entonces muriendo en Mantinea donde se levantaba su sepultura) o bien el propio Odiseo le daría muerte como castigo a sus amores adúlteros con el pretendiente Anfínomo.

Sin embargo, como sabemos, las versiones más extendidas son aquellas en las que Penélope permaneció fiel a su esposo. Distintas tradiciones poshoméricas[6] continúan en ésta línea y hacen que Odiseo y Penélope conciban a un segundo hijo: Polipertes. Odiseo marcharía después al país de los tésprotos, y a su regreso sería asesinado por Telégono, un hijo que habría engendrado con Circe, pero al que no conocía. Telégono llevó entonces a Penélope a la mansión de Circe, donde se casaría con ella. Circe transportaría a los dos al reino de los bienaventurados.

Hasta aquí, muy resumidamente, lo que nos dicen las fuentes clásicas sobre Penélope. Veamos cómo ha sido reutilizado en los últimos años por escritoras feministas o cercanas al feminismo. Ya en 1961 Dorothy Parker dedicaba un poema a Penélope en el que la verdadera valentía residía en la capacidad de espera de la reina de Ítaca, aunque fuese Odiseo quien recibiese la fama. Es precisamente el papel secundario de Penélope una de las denuncias que ponen de relieve gran parte de las escritoras en los últimos años pues es evidente que en el mito Penélope sólo adquiere relevancia en función de su padre, de su esposo o de su hijo. Como dice González Delgado, «sin Ulises y sin Troya, Penélope no tendría a quién esperar y su fama ya se habría quedado muda en el imaginario mítico griego»[7].

Olga Zamboni escribe sobre ello, concluyendo que:

> «Nadie sabrá de vos, Penélope, más que el diseño
> que te forjaron los homeros y las mitologías».

---

5. Vid. RUIZ DE ELVIRA, Antonio, *Mitología Clásica*, Gredos, Madrid, 1995, p.98. Pan sería hijo de Penélope y de Hermes en schol. Theocr. VII 109 Apollod. Epit VII 38, de Penélope y de todos los pretendientes en Siringe (v. 1), en Duris (citado en schol. Lyc. 772), etc.

6. APOLODORO, *Epit*. 5, PAUSANIAS, VIII 12, 6.

7. GOZÁLEZ DELGADO, Ramiro, «Penélope y el secreto de una espera: la pervivencia de una heroína griega en la poesía contemporánea», en PEDREGAL RODRÍGUEZ, Amparo; GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, Marta (eds.), *Venus sin espejo. Imágenes de Mujeres en la Antigüedad Clásica y el Cristianismo Primitivo*, Ediciones KRK, Oviedo, 2005, pp. 327-345, esp. 331.

ISSN: 1698-7799

Algunas escritoras, como Juana Rosa Pita en los poemas reunidos en *Los viajes de Penélope*, presentan a una Penélope creadora, urdidora del mito y de la trama que llega a inventar como escritora, del mismo modo que hace la Penélope de Katerina Anguelaki-Rooke en *Los papeles dispersos de Penélope*, donde se asocia la tela y la escritura.

No es de extrañar que un aspecto en el que incidan las autoras contemporáneas sea el de la sexualidad insatisfecha de Penélope, que es abandonada por su esposo y condenada a esperar su regreso en una cama solitaria. Gioconda Belli nos presenta así una Penélope que exige su cuota de amor al amante olvidadizo.

Ya A. Buero Vallejo, en la *Tejedora de Sueños* (1952), hace que Penélope se enamore de uno de los jóvenes a los que Ulises da muerte. Para Penélope, el regreso de Ulises no es tanto el final de su angustiosa espera, como el final de sus ensoñaciones romátincas[8]. En las nuevas versiones, el tiempo causa estragos, y tanto Penélope como Ulises envejecen. Así sucede en *¿Por qué corres Ulises?* (1976) de Antonio Gala, o en *El Último Desembarco* (1988) de F. Savater.

Desde el teatro, Itziar Pascual muestra, en *Las voces de Penélope*, cómo el arquetipo de Penélope como la mujer que espera se mantiene a lo largo del tiempo, como las Penélopes que aparecen en las letras de Juan Manuel Serrat o Ismael Serrano, poniendo en escena al personaje mítico, junto con una mujer actual que espera, y una amiga deslenguada para quien «ellos [los hombres] son así. Así de cabrones». Las tres mujeres sufren esperando, y construyen, en su soledad, su propia identidad.

Pero en las nuevas interpretaciones del mito se pasa también de la mujer que espera a la mujer que actúa. Así Xohana Torres hace que Penélope, en el poema homónimo, cansada de tanto ovillo y tanta historia, se eche también a navegar. El último verso «EU TAMÉN NAVEGAR» dio título a su discurso de ingreso en la Academia Gallega en 2001. Y es que Penélope tiene gran influencia en una región como Galicia, con tantas mujeres esperando, mirando hacia la mar, el regreso de sus esposos. Mayor influencia tiene aún en las islas griegas, donde Penélope sigue constituyendo un modelo a imitar[9].

---

8. GARCÍA GUAL, Carlos, «Ulises, el más moderno de los héroes griegos», en <http://www.dste.ua.es/medite/Publicaciones/cd1/12Gual.pdf> p. 6 (página consultada el 1-VI-2007).

9. KAVADIA-SIMEONIDI, «Penélope, arquetipo de mujer en el hogar: de la Odisea a nuestros días. El caso de una sociedad local en la Grecia de hoy», en BALLARÍN DOMINGO, Pilar y MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (eds.), *Del Patio a la Plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*, Universidad de Granada, Granada, 1995, pp. 141-148.

ISSN: 1698-7799

Oriana Fallaci también hace que Giovanna, una Penélope actual, se marche en *Penélope en la guerra*. La protagonista abandona Italia con la esperanza de encontrar a Richard, un soldado del que se enamoró hacía tiempo. Lo encuentra y renace el amor. Pero pronto descubre que Richard es gay y decide volver a su tierra, donde la espera Francesco, que la ama, pero no quiere aceptar el nuevo rol de mujer asumido por Giovanna.

La nueva heroína regresa por dos motivos: la casa y el amor, pero ya no los encontrará porque Francesco rechaza su nuevo comportamiento, pues prefiere a la mujer sumisa y obediente. Ella reflexiona y comprende su nueva posición:

> «Lo importante, baby, no es existir sino saber hacer saber a los demás que se existe» Y luego me veo con esos idiotas que me critican porque soy una mujer. Yo soy más valerosa que un hombre y las Penélopes ya no se usan. Yo hago la guerra y sigo una ley de los hombres». (Oriana Fallaci, *Penélope en la guerra*).

Actualizando también el mito, Ángela Vallvey hace que Penélope abandone a Ulises y a su pequeño Telémaco, se convierta en una famosa diseñadora de moda, se haga unas operaciones estéticas y practique la promiscuidad sexual, haciendo una inversión del mito que pasa a mostrar el modelo de mujer que nos presentan las revistas femeninas. También esta Penélope regresa a su hogar, esta vez con un final feliz.

El mito de Penélope, que representa la tradición patriarcal de la mujer sumisa y obediente, puede derribarse o deconstruirse, adaptándose a un tiempo y una realidad para la que no fue concebido. La actualización de los mitos puede ser indicativa del cambio que se está produciendo en la sociedad, y a la vez puede contribuir a que este cambio necesario se produzca.

Hasta ahí el uso del mito, un uso positivo pues permite plantear una redefinición artística y social. Pero creo que podemos hablar también de la existencia de un abuso del mito que es el que se produce cuando éste se falsea o manipula bien intencionadamente o bien por ignorancia. Y es que es diferente reinterpretar un mito o modelarlo desde nuestro tiempo, y darle un significado equivoco al significado que el mito tenía en su origen, juzgándolo desde nuestros propios valores morales.

Puede servir como ejemplo la interpretación que la artista feminista Ruth Scheuing hace del personaje, que toma como base para elaborar su propia teoría artística. Ella relaciona a Penélope con «aquellos antiguos poderes que dominaban el destino por medio de hilos entrelazados, las diosas del Destino. Su negativa a cortar el hilo final o concluir la obra conduce a la suposición, nunca confirmada en realidad, de que dominaba la vida de su marido, Ulises. Su acción parece menos heroica que la de Ulises, pero ella triunfó sin derra-

ISSN: 1698-7799

mamiento de sangre. Ulises «resolvió» las cosas rápida y brutalmente matando a todos los pretendientes». Se ve aquí claramente como el mito es juzgado desde un tiempo como el nuestro, en el que el derramamiento de sangre puede y debe considerarse algo negativo, sin embargo, en la Odisea, tras la muerte de los pretendientes, Euriclea, la fiel sirvienta, le dice a Penélope:

> «...Telémaco vino
> del salón a llamarnos por fin, lo mandaba su padre;
> sólo entonces vi a Ulises de pie y a los muertos en torno
> encimados el uno en el otro cubriendo aquel duro
> pavimento. ¡Qué gozo en el alma tuvieras de verlo
> semejante a un león, todo lleno de polvo y sangre!» (XXIII, 43-48)[10].

Sobre la tela que teje y desteje Penélope, escribe Ruth Scheuing, que:

> «Ellos [los pretendientes] sólo esperaban el proceso acabado y no se interesaban por el proceso. ¿Era posible que el proceso llegara a serlo todo y el producto nada? ¿Cómo podría el reconocimiento por Penélope de su propio poder afectar a su tarea? ¿Creía acaso que podía ejercer un dominio absoluto sobre la vida de Ulises? No hay en el texto escrito nada que sugiera esto, pero los hombres escribieron la historia y no lo sabían»[11].

Lo que no tiene en cuenta es que Penélope es precisamente un personaje mítico, no histórico. Es decir, fue creado, no vivió como dice ella:

> «en la época primitiva griega, durante la Edad del Bronce. Esta época –continúa la autora– es interesante porque en ella tuvo lugar un cambio de papeles entre mujeres y hombres. «Las leyendas de la Edad del Bronce están invadidas de poderosas figuras femeninas como Clitemnestra, Hécuba, Andrómaca y Penélope». Las mujeres como Pentesilea, Helena, Casandra, Antífona, Electra, Medea y Fedra tienen intensos y trágicos papeles, aunque tal vez esto no describa con mucha exactitud la vida cotidiana de todas las mujeres. Pero sí muestran mujeres que toman decisiones y que utilizan el poder personal para conseguir sus fines»[12].

10. Traducción de José Manuel Pabón.

11. SCHEUING, Ruth, «Penélope y la historia desenmarañada», en DEEPWELL, Katty (ed.), Nueva crítica feminista del arte. Estrategias críticas, Ed. Cátedra, Madrid, 1998, pp. 319-331, esp. 328-330.

12. Idem, p. 323.

ISSN: 1698-7799

Este es precisamente uno de los puntos donde considero que se produce un abuso del mito, al pretender tomarle como demostración de la existencia de un matriarcado anterior a la instauración del orden patriarcal.

Quienes sostienen eso piensan, como Thomas o Mactoux, que unido al matrimonio con Penélope iría el gobierno de Ítaca. Se ha llegado incluso, me refiero a Butterworth, a decir que Laertes sería el padre de Penélope y que su madre habría sido Euriclea, derivado de Anticlea, quien habría transmitido a su hija el poder real. Este tipo de planteamientos han sido ya criticados por autores como Bermejo Barrera[13], Reboreda Morillo[14] o el propio Finley[15].

Sin embargo, leyendo detenidamente la Odisea, vemos cómo lo que muestra es que la herencia de las propiedades se transmitía a través de la vía paterna. Penélope actuaba como guardiana de la hacienda hasta que Telémaco alcanzara la edad adulta y fuese capaz de dirigir el *oikos*[16]. Es por ello por lo que Odiseo indica a Penélope que contraiga matrimonio cuando Telémaco llegue a la edad adulta, y es por ello que este también desea que contraiga matrimonio para que los pretendientes dejasen de devorar su patrimonio. Los pretendientes no podían alcanzar el poder en Ítaca mediante el matrimonio con Penélope mientras Telémaco estuviese vivo.

Analizando personajes o mitos aislados puede argumentarse, sin lugar a dudas, tanto a favor como en contra de la existencia del matriarcado. Sin embargo, si analizamos la mitología griega como un todo coherente, como una estructura formada por diversos mitemas que se relacionan entre sí, con independencia de la existencia de distintas variantes de los mitos, podemos llegar a concluir «que de veras no se puede seguir fantaseando sobre el matriarcado –como se sigue haciendo, por ejemplo, en el ensayo *¿Existe una ética feminista?* de Silvia Bovenschen[17]– ya que científicos de ambos sexos y distintas procedencias han demostrado y afirmado repetidamente lo que está implícito en la teoría de Lévi-Strauss, es decir, que el matriarcado nunca ha existido»[18].

---

13. BERMEJO BARRERA, José, *Introducción a la sociología del mito griego*, Akal, Madrid, 1979, p. 81; Ibidem, *Mito y parentesco en la Grecia Arcaica*, Akal, Madrid, 1980, p. 108.

14. REBOREDA MORILLO, Susana, «Penélope y el Matriarcado», en *ARYS*, 1, 1998, pp. 31-37.

15. FINLEY, M. I., *El Mundo de Odiseo*, Fondo de cultura económica, México D.F., 1961, p. 99.

16. Véase al respecto MIRÓN PÉREZ, María Dolores, «El gobierno de la casa en Atenas clásica: género y poder en el Oikos», en *SHHA*, vol. 18, pp.103-117, esp. p. 116.

17. BOVENSCHEN, Silvia, «¿Existe una ética feminista?» en *Estética feminista*, Icaria, Barcelona, 1987

18. DÍAZ-DIOCARETZ, Myriam; ZABALA, Iris M. (coords.), *Breve historia de la literatura española (en lengua castellana) I. Teoría feminista: discursos y diferencia*, Editorial Anthropos, Barcelona 1993, p. 21.

ISSN: 1698-7799

Coincidimos en este aspecto con Wulff Alonso, para quien las mujeres poderosas, especialmente las divinidades femeninas dominadoras o destructoras de hombres, no deberían ser investigadas en términos de resquicios del matriarcado, por muy aparentemente compensador que ello pueda resultar desde ciertas perspectivas de estudios de la mujer, o no únicamente en estos términos, sino en el contexto del conjunto de formulaciones sobre la mujer y las relaciones subyacentes más o menos aprensibles de la época o períodos relacionados. Existía un uso de los mitos como legitimadores simbólicos de la sumisión de la mujer.

Parece oportuno señalar aquí, como hace también Ana Iriarte, que la defensa de la historicidad del matriarcado no es una condición indispensable para el proyecto feminista. Si hubiese alguna duda sobre ello, quizás fuesen suficientes las palabras que en 1949 escribía Simone de Beauvoir:

> «En realidad, esta edad de oro de la Mujer no es más que un mito. Afirmar que la mujer era lo Otro es afirmar que no existe una relación de reciprocidad entre los sexos: Tierra, Madre, Diosa, ella no era un semejante para el hombre; su capacidad se afirmaba allende el reino humano: ella estaba, por lo tanto, fuera de ese reino. La sociedad siempre fue masculina; el poder político siempre estuvo en manos de hombres»[19].

Consideramos que lo importante para la búsqueda de la equidad entre los sexos no es que el matriarcado haya existido o no, sino la utopía que puede representar. De hecho, la defensa de la existencia de un matriarcado puede servir tanto para plantear objetivos feministas como para legitimar el propio patriarcado.

El recurrir a un pasado imaginario que intente desprestigiar las afirmaciones autorreificadoras del poder masculinista puede resultar peligroso para la causa feminista. Del mismo modo que mirando al pasado se puede buscar el rastro de un futuro utópico, una posible fuente de subversión o insurrección que permita derribar la ley patriarcal instituyendo un nuevo orden, el hecho de recurrir a este pasado imaginario puede servir también para la autojustificación del patriarcado, pues, como expone brillantemente Judith Butler:

> «La autojustificación de una ley represiva o subordinadota casi siempre se basa en un relato acerca de cómo eran las cosas antes de la llegada de la ley, y cómo fue que la ley surgió en su forma presente y necesaria. La invención

19. BEAUVOIR, S. DE: *Le deuxiène sexe.* París, 1976 (edición corregida), t. I. págs. 121-122, citado en IRIARTE, Ana, «Mujer y religión: la Méter en el umbral del III Milenio», Stvdia *Historica, Historia Antigua, vol. 18.*, Salamanca, 2000, p. 95.

ISSN: 1698-7799

> de esos orígenes tiende a describir una situación anterior a la ley en una narración necesaria y unilateral que culmina con la constitución de la ley, y así la justifica. Por lo tanto, el relato de los orígenes es una táctica estratégica dentro de una narración que, al contar una sola historia autorizada acerca de un pasado irrecuperable, hace aparecer la constitución de la ley como una inevitabilidad histórica»[20].

El pasado imaginario puede servir tanto para legitimar el estado actual de la ley como el posible futuro más allá de la misma. De este modo, ese pasado imaginario está imbuido de las invenciones autojustificadoras de los intereses políticos presentes y futuros, ya sean feministas o antifeministas.

Como decimos, no consideramos que el defender o no la existencia de un matriarcado en el pasado tenga ninguna relación con ser o no feminista. Lo importante es saber que otro mundo, en el que las relaciones de poder sean más justas y equitativas, es posible.

Por otro lado, consideramos que para poder analizar los mitos y su significado debemos recurrir a las fuentes. Quizás entonces no haría falta que nos preguntásemos, como hace Ruth Scheuing, «¿Y qué sucede con Atenea, que ha heredado el conocimiento de su madre y su habilidad como tejedora pero que actúa dentro del panteón masculino con tanta aparente comodidad?»[21] No creemos que Palas Unigénita, la inventora de la rueca y el telar, haya heredado la capacidad tejedora de una madre que no tuvo.

Reelaborar y reinterpretar los mitos antiguos desde nuestro tiempo es posible y deseable, pero ello no debe ensombrecer el conocimiento de los mitos originales, ni llevarnos a una malinterpretación o manipulación de los mismos motivada por nuestros intereses actuales, por muy legítimos que estos puedan parecer.

Fuentes y bibliografía citada

APOLODORO, *Biblioteca Mitológica*. Traducción, introducción y notas de Julia García Moreno, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

HIGINIO, *Fábulas*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1997. Traducción de Santiago Rubio Fernaz.

HOMERO, *La Odisea*, Editorial Gredos, Madrid, 2000. Introducción de Carlos García Gual, traducción de José Manuel Pabón.

20. BUTLER, Judith, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, México, 2001, p. 70.

21. SCHEUING, Ruth, «Penélope...», p. 331.

ISSN: 1698-7799

PAUSANIAS, *Descripción de Grecia*, Editoria Gredos, Madrid, 1994. Introducción, traducción y notas de María Cruz Herrero Ingelmo.

Bibliografía.

BERMEJO BARRERA, José, *Introducción a la sociología del mito griego*, Akal, Madrid, 1979.

BERMEJO BARRERA, José, *Mito y parentesco en la Grecia Arcaica*, Akal, Madrid, 1980.

BOVENSCHEN, Silvia, «¿Existe una ética feminista?» en *Estética feminista*, Icaria, Barcelona, 1987

BUTLER, Judith, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, México, 2001.

DÍAZ-DIOCARETZ, Myriam; ZABALA, Iris M. (coords.), *Breve historia de la literatura española (en lengua castellana) I. Teoría feminista: discursos y diferencia*, Editorial Anthropos, Barcelona 1993.

FINLEY, M. I., *El Mundo de Odiseo*, Fondo de cultura económica, México D.F., 1961.

GARCÍA GUAL, Carlos, «Ulises, el más moderno de los héroes griegos», en <http://www.dste.ua.es/medite/Publicaciones/cd1/12Gual.pdf>

GONZÁLEZ DELGADO, Ramiro, «Penélope se hace a la mar: la remitificación de una heroína», en *Estudios Clásicos*, nº 128, 2005, pp. 7-21.

GOZÁLEZ DELGADO, Ramiro, «Penélope y el secreto de una espera: la pervivencia de una heroína griega en la poesía contemporánea», en PEDREGAL RODRÍGUEZ, Amparo; GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, Marta (eds.), *Venus sin espejo. Imágenes de Mujeres en la Antigüedad Clásica y el Cristianismo Primitivo*, Ediciones KRK, Oviedo, 2005, pp. 327-345.

IRIARTE, Ana, «Mujer y religión: la Méter en el umbral del III Milenio», *Stvdia Historica, Historia Antigua*, vol. 18, 2000, pp. 91-101.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Juan, «¿El «velo» de Penélope? ¿la «caja» de Pandora?», en *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, nº 162, 1996, pp. 267-271.

KAVADIA-SIMEONIDI, «Penélope, arquetipo de mujer en el hogar: de la Odisea a nuestros días. El caso de una sociedad local en la Grecia de hoy», en BALLARÍN DOMINGO, Pilar y MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (eds.), *Del Patio a la Plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*, Universidad de Granada, Granada, 1995, pp. 141-148.

MIRÓN PÉREZ, María Dolores, «El gobierno de la casa en Atenas clásica: género y poder en el Oikos», en *SHHA*, vol. 18, pp. 103-117.

NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca, «Penélope no es lo que era: mitos femeninos en la última literatura escrita por mujeres», en SEVILLANO SAN JOSÉ, Mª Carmen; RODRÍGUEZ CORTÉS, Juana; OLARTE MARTÍNEZ, Matilde; LAHOZ, Lucía (eds.), *El Conocimiento del Pasado. Una herramienta para la igualdad*, Plaza Universitaria Ediciones, Salamanca, 2005, pp. 329-344.

POMEROY, Sarah B., *Diosas, rameras, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad clásica*, Akal, Madrid, 1987.

REBOREDA MORILLO, Susana, «Penélope y el Matriarcado», en *ARYS*, 1, 1998, pp. 31-37.

RUIZ DE ELVIRA, Antonio, *Mitología Clásica*, Gredos, Madrid, 1995.

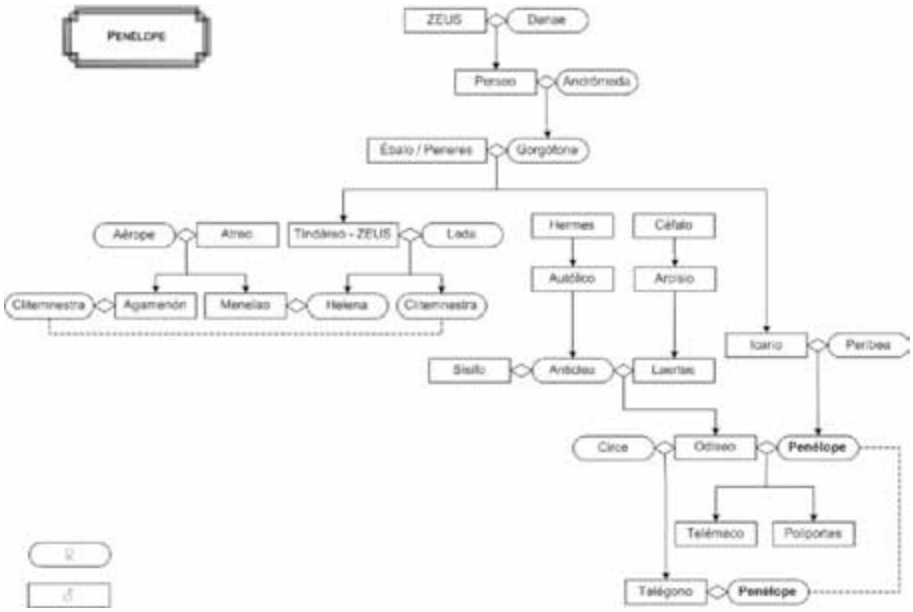
ISSN: 1698-7799

SCHEUING, Ruth, «Penélope y la historia desenmarañada», en DEEPWELL, Katty (ed.), *Nueva crítica feminista del arte. Estrategias críticas*, Ed. Cátedra, Madrid, 1998, pp. 319-331.

WULFF ALONSO, Fernando, «Circe, Odiseo, diosas y hombres», en *BAETICA, Estudios de Arte, Geografía e Historia*, nº 8, 1985.

WULFF ALONSO, Fernando, *La fortaleza asediada: diosas, héroes y mujeres poderosas en el mito griego*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1997.

Anexos



Skyphos ático de figuras rojas, de Chiusi. Penélope y Telémaco.

ISSN: 1698-7799

MERCEDES MATAMOROS Y SAFO DE LESBOS

Mercedes Matamoros and Safo of Lesbos

Ana Morilla Palacios[1]

Resumen: La escritora cubana Mercedes Matamoros (1851-1906) publicó en 1902 El último amor de Safo, compuesto por veinte sonetos que abordan la relación amorosa entre la poeta de Lesbos y Faón, un personaje mitológico, y que finaliza con el suicidio de Safo arrojándose desde la roca de Léucade. La poesía de Mercedes Matamoros pertenece a las corrientes finiseculares que retratan a la mujer fatal preferiblemente en el marco de la Antigüedad y confirma la pasión que sienten las escritoras por Safo de Lesbos, la poeta más reconocida y admirada de la Historia.

Palabras clave: Mercedes Matamoros, Safo, Tradición clásica, Literatura hispanoamericana.

Abstract: The Cuban writer Mercedes Matamoros (1851-1906) published in 1902 «The last love of Safo», composed by twenty sonnets that approach the loving relationship between the poet of Lesbos and Faón, a mythological character. The story finishes with Safo's suicide, throwing himself from Léucade's rock. Mercedes Matamoros's poetry belongs to the currents that show the femme fatale in the frame of the Antiquity, and confirms the passion that the woman writers feel for Safo of Lesbos, the most recognized and admired poet of the History.

Key words: Mercedes Matamoros, Safo, Classic Tradition, Hispano-American Literature.

Fecha de recepción: 10-III-2007
Fecha de aceptación: 17-IV-2007

---

1. Licenciada en Filología Hispánica. Doctoranda de la Universidad de Málaga.

ISSN: 1698-7799

Mercedes Matamoros del Valle es una poeta casi desconocida en España, donde únicamente se ha publicado un poemario de veinte sonetos: *El último amor de Safo*[2]. Hay que recurrir a ediciones cubanas[3] para conocerla.

Nació en Cienfuegos, Cuba[4], en 1851. Siendo niña quedó huérfana de madre y su familia se trasladó a La Habana. Con dieciséis años comenzó a publicar folletines, poesía y crónica costumbrista en la prensa, aunque se abstuvo de publicar durante diez años, desde 1868 hasta 1878, debido a la guerra contra España[5], para demostrar su patriotismo. Volvió a la prensa publicando poemas propios y traducciones de grandes poetas (Moore, Hood, Longfellow, Wordsworth, Chenier, Byron, Vigny, Tennyson, Goethe, Schiller y Felicia Hemans[6]). En 1884 quedó en la pobreza debido a la quiebra de la Caja de Ahorros de la Habana[7], ya que su padre perdió tanto el puesto de cajero-contador en esa entidad como los ahorros familiares. Para subsistir vendieron el piano y los mejores objetos de su casa y se trasladaron a una casita humilde en Guanabacoa, donde su padre obtuvo un empleo en el Ayuntamiento. Mientras

2. Mercedes Matamoros, *El último amor de Safo,* Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga, 2003, 67 págs. En edición de Aurora Luque.

3. Mercedes Matamoros, *Poesías completas,* La Habana, Imprenta la Moderna de A. Miranda y Cía., 1892, con pról. de Aurelia Castillo de González y *Poesías (1892 – 1906)*, La Habana, Ediciones Unión, 2004. Edición de Catharina Vallejo. Para conocer otras v. bibliografía final.

4. **Cuba** es una de las Antillas Mayores, ubicada a la entrada del Golfo de México, limita al Sur con el Mar Caribe, al Norte con el Océano Atlántico y el Golfo de México. Próxima a Florida, a la Península de Yucatán, Haití, Jamaica y las Bahamas. Mercedes Matamoros vivió en Cienfuegos, La Habana y Guanabacoa: **Cienfuegos** se encuentra en la parte centro-meridional de Cuba, limita al Oeste con Matanzas, al Norte con Villa Clara, al Este con Sancti Spiritus y al Sur con el Mar Caribe. Su capital es la ciudad de Cienfuegos, llamada la Perla del Sur o Ciudad del Mar. **La Habana** se localiza en el occidente de Cuba, limita al Oeste con Pinar del Río, al Norte con la ciudad de La Habana (capital del país, su principal centro urbano, político, cultural y económico) y el Golfo de México, al Sur con el Golfo de Batabanó y al Este con Matanzas. **Guanabacoa** se encuentra situada en la provincia de La Habana, a cinco kilómetros al Suroeste de la ciudad de La Habana y al Sur de Regla.

5. La guerra entre Cuba y España abarca, con interrupciones, desde 1868 a 1898. La década durante la cual Mercedes Matamoros deja de publicar es la correspondiente a la Guerra Grande, desde 1868 a 1878.

6. Felicia Dorothea Browne Hemans (Liverpool 1793 - Dublín 1835). Poetisa romántica. Son obras suyas *The Restoration of the Works of Art to Italy* (1816), *Modern Greece* (1817), *Tales and Historic Scenes* (1819), *The Vespers of Palermo* (1823), etc. Felicia es autora de dos poemas sobre Safo denominados «The last song of Sappho» y «Genius singing to love».

7. La crisis de 1884 arrastró a entidades bancarias de larga trayectoria en Cuba como La Caja de Ahorros, el Banco de Santa Catalina y el Banco Industrial.

ISSN: 1698-7799

tanto, Mercedes daba clases a domicilio y en el Colegio de María Luisa Dolz[8]. Dejó de publicar y de asistir a tertulias y veladas, aunque la prensa publicó espontáneamente alguno de sus poemas. Su padre enfermó gravemente y Mercedes dejó de trabajar para cuidarlo hasta que este falleció. Sobrevivieron gracias a la caridad de sus amigos y admiradores, los mismos que promovieron la publicación en 1892 de sus *Poesías completas* para que la escritora pudiera obtener algún peculio. En 1902 apareció *Sonetos* que incluye el poemario *El último amor de Safo*. Falleció en 1906 en Guanabacoa, debido al cáncer de mama que padecía. Fue inhumada en el Cementerio de Colón[9] de La Habana.

Mercedes Matamoros vivió toda la guerra contra España. El año de su nacimiento, 1851, fueron fusilados los rebeldes José Joaquín de Agüero y Narciso López. Su juventud transcurrió durante la Guerra Grande o de los Diez Años, desde 1868 a 1878, que asoló el país y finalizó sin que los cubanos lograran la independencia. En 1869, pocos días después de cumplir dieciocho años, participó en los graves sucesos del teatro Villanueva[10] igual que José Martí[11]. En 1879 tuvo lugar la Guerra Chiquita que duró apenas un año. En 1895 tenía cuarenta y cuatro años cuando se produjo el nuevo estallido de la guerra y la caída de Martí en el frente. En 1896 cayeron Antonio Maceo y Francisco Gómez Toro. En 1898 entró en la guerra Estados Unidos después de la voladura del Maine en la Bahía de La Habana. Terminó con el Tratado de París por el cual España cedió Cuba y Puerto Rico a Estados Unidos. En 1899 Estados Unidos asumió el gobierno de Cuba. En 1902, el año que Mercedes fue operada de cáncer de mama, Washington se reservó en la constitución cubana el

8. María Luisa Dolz fue una importante pedagoga, nacida en La Habana en 1854. Desde 1879 fue profesora del colegio Isabel la Católica, luego llamado con su nombre. Dicho colegio fue el primer instituto de Segunda Enseñanza de Cuba, en el año 1885.

9. El Cementerio de Colón está declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, es la mayor concentración estatuaria de Cuba y contiene sus mejores monumentos funerarios. Es la tercera necrópolis en importancia mundial. Data de 1871, siendo su arquitecto el español Calixto de Loira.

10. El viernes 22 de enero de 1869, en el teatro Villanueva de la Habana, se representaba la obra *Perro huevero, aunque le quemen el hocico.* El público se dividía entre criollos cubanos y voluntarios españoles. Las mujeres se vestían con los colores del emblema nacional (entre ellas Mercedes Matamoros) y el teatro estaba cubierto de banderas. En la escena IX uno de los actores declamó: «no tiene vergüenza ni buena ni mala, el que no diga conmigo ¡Viva la tierra que produce la caña!» y desde el público le respondieron: «¡Que viva Cuba libre!». Se entabló una batalla que duró cuatro días y cuyo saldo fue 14 muertos, 16 heridos y 45 detenidos.

11. José Julián Martí Pérez (La Habana 1853 - Dos Ríos 1895). Político, patriota (creador del Partido Revolucionario Cubano), periodista, editor y uno de los mayores escritores cubanos. Son obras suyas: *Ismaelillo* (1882), *Versos Sencillos* (1891), *Versos Libres* (1891), *Nuestra América* (1891) entre otras muchas. Falleció en la guerra contra España.

ISSN: 1698-7799

derecho a intervenir en la isla, la independencia de España se convirtió en dependencia de otro país.

Una breve cronología de la obra de Mercedes Matamoros publicada en vida, sería la siguiente: a partir de 1867 comenzó a publicar folletines en *La Opinión* y poemas en *El País.* En 1868 apareció en *El País* su crónica costumbrista «Las circunstancias». En 1878 publicó su traducción de «Infancia» (de Thomas Hood) en *El Triunfo*. José Martí leyó versos de ella en el Liceo de Guanabacoa y publicó en *El Fígaro* su romance «En el álbum de la eminente poetisa cubana Mercedes Matamoros». Ella misma leyó poemas propios en el Ateneo de La Habana. También publicó traducciones en *El Almendares* y colaboró con *El Triunfo*. En 1880 colaboró en la *Revista de Cuba* con su poema «Dos primaveras». Desde 1881 publicó en *El Almendares* sus traducciones de Moore y poesías originales. En este periódico apareció «A Mercedes Matamoros (en su abanico)», de José Martí. En 1882 publicó en *El Almendares* y en *La Revista de Cuba* traducciones, poesías originales y sus *Sensitivas.* Desde 1884 desapareció de la prensa, aunque *La Ilustración Cubana, La Habana Elegante* y *El Fígaro* publicaron espontáneamente alguno de sus poemas. En 1886 Rafael María Merchán[12], en su obra *Estudio artístico,* aludió a su pieza teatral *El invierno en flor*, que no ha sido localizada todavía. En 1887 *La Ilustración Cubana* y *La Habana Elegante* le publicaron poemas originales y un poema a imitación de Wordsworth. En 1892 en *La Ilustración Cubana* apareció su poema «El invierno en Cuba». En *El País* se publicó sus *Sensitivas.* En *La Revista Literaria* se difundió el poema «Infancia» a imitación de Hood y el artículo «Mercedes Matamoros» de Aurelia Castillo[13]. En *El Fígaro* apareció el poema «La tempestad» y el artículo «Poetisas cubanas: Mercedes Matamoros». Gracias a sus amigos se editó el volumen *Poesías completas.* En 1897 *El Fígaro* publicó sus poemas y también el poema de Nieves Xenes[14] titulado «En el álbum de Mercedes Matamoros». En 1901 el mismo medio publicó el poema de José Martí «A la eminente poetisa cubana Mercedes Matamoros». En 1902 *El Fígaro* editó numerosos poemas de Mercedes entre ellos el poemario *El último amor de Safo.* Este mismo año se editó el volumen *Sonetos,* que también incluía *El último amor de*

12. Rafael María Merchán (Manzanillo, Oriente, 1844 - Guatavita, Colombia, 1905). Crítico, profesor, periodista y editor. Ocupó cargos diplomáticos y políticos.

13. Aurelia Castillo (Puerto Príncipe, Camagüey, 1842 - La Habana, 1920). Escritora, crítica literaria y traductora. Editó a la Avellaneda y a Martí. Fundadora y miembro de la Academia Nacional de Artes y Letras.

14. Nieves Xenes (La Habana, 1859 - 1915). Poeta. Frecuentó las tertulias literarias de José María de Céspedes y de Nicolás Azcárate, donde se dio a conocer. Recibió distintos premios literarios y colaboró en la prensa cubana de la época. Miembro de la Academia Nacional de Artes y Letras.

ISSN: 1698-7799

Safo. La revista *Azul y Rojo* publicó «Mercedes Matamoros», el prólogo que Manuel Márquez Sterling[15] escribió para *Sonetos*. Igualmente publicó poemas en *La Golondrina.* En 1903 siguió con sus colaboraciones en *El Fígaro, La Marina, Azul y Rojo,* y otros. De 1903 a 1904 publica *Mirtos de antaño* en el *Diario de la Marina.* En 1904 el colegio de María Luisa Dolz publicó su «Memoria» donde hay referencias a Mercedes como profesora. La revista *Cuba y América* publicó una nota biográfico-crítica escrita por Antonio González Curquejo[16]. *La Marina* inició la publicación de su poemario *Por el camino triste.* En 1905 *El Fígaro* publicó numerosos poemas suyos.

El último amor de Safo está formado por veinte sonetos que describen la historia de amor entre la poeta de Lesbos y Faón, que finaliza con el suicidio de ella arrojándose al mar. Esta obra es muy interesante por distintas cuestiones. La primera por demostrar la admiración que sienten las poetas, y especialmente las románticas, hacia Safo, la poeta más conocida y mejor valorada de la Literatura. La segunda por evidenciar la pasión que el fin de siglo tiene por la mujer fatal y los personajes históricos o mitológicos de la Antigüedad, de los cuales Safo es uno de los más productivos. En otro plano se sitúa la hipotética conexión entre Mercedes y Safo como poetas y mujeres que amaron a hombres más jóvenes y fueron abandonadas por ellos o no correspondidas.

Sobre la Safo real sabemos poco. Las fuentes para su biografía y su obra son la Enciclopedia bizantina o *Suda*, los papiros *Oxirrinco* 1231, 2293, 2294, 2637, 2506, 1800; *Colon. inv.* 5860; *PSI* en V. 213 B; P. *Mich. inv*. 3498; *Marmor Parium* y los comentarios de distintos autores: Eusebio, Eliano, Estrabón, Ateneo, Pólux, Antípatro de Sidón, Máximo de Tiro, Plutarco, Temistio, Ovidio, Himerio, Demetrio, Apuleyo, Dionisio de Halicarnaso, Mario Victorino, Focio, Cesio Baso, Hefestión, Cicerón, Séneca, Filóstrato, Taciano, Dionisio Latino, Porfirio, Horacio, Aristóteles y Ninfodoro. Algunos de estos comentarios están en la *Antología palatina.*

Nació en Lesbos[17], bien en Éreso o en Mitilene, posiblemente entre los años 612 a 600 a. C. De los siglos VII a VI, se fundan nuevas *póleis* en todo el

15. Manuel Márquez Sterling (Embajada de Cuba, Lima, 1872 - Washington, 1934). Periodista y fundador de distintos periódicos. Ocupó cargos en el Ministerio de Estado y en la Universidad de la Habana. Diplomático en Latinoamérica y Estados Unidos. Miembro de las Academias Nacionales de Artes y Letras y de la de Historia.

16. Antonio González Curquejo (1847-1930). Farmacéutico gaditano, primer Doctor en Farmacia de la Universidad de La Habana. Editor y periodista. Miembro de la Sociedad de Higiene y de la Sociedad Económica de Amigos del País.

17. Lesbos es una de las islas griegas, cercana a la costa de Turquía, en el mar Egeo. Éreso está situada en la costa occidental de Lesbos. Mitilene es la capital, situada en la costa oriental.

ISSN: 1698-7799

Mediterráneo hasta el Cáucaso. Lesbos fue el principal puerto de la isla y Mitilene uno de los centros más prósperos de Grecia, en la ruta hacia el Mar Negro. Los lesbios habían establecido asentamientos en la Tróade, fundaron Sesto y Mádito en el Quersoneso Tracio y Eno en la desembocadura del Hebro. Disputaron a los atenienses el sitio de Sigeo en la entrada del Helesponto. La influencia de Lidia aportó un desarrollo económico e intelectual. En época de Safo las ciudades griegas afrontaron disturbios internos que desembocaron a menudo en guerra civil. Surgieron los gobiernos tiránicos que crearon un clima estable económica y culturalmente. La aristocracia lesbia sufrió los enfrentamientos entre Pentílidas y Cleanáctidas que desencadenó luchas intestinas y exilios. La inestabilidad política reinó en Lesbos hasta el tirano Pítaco, que facilitó el retorno de los exiliados. Las mujeres lesbias alcanzaron un grado de libertad que no tuvieron en otras ciudades: salían de casa, se reunían en tertulias y grupos religiosos y celebraban los *kallisteía* (concursos de belleza femeninos).

Safo estuvo casada con Cércilas y tuvo una hija llamada Cleis. Su padre fue Escamandrónimo, su madre Cleis y sus hermanos Lárico, Caraxo y Erígüio. Su familia era de clase noble, como demuestra el hecho de que Lárico fuese copero en el pritaneo de Mitilene, pero estaban en mala situación económica. Caraxo hizo negocios en Egipto aunque se arruinó, posiblemente a causa de la hetera Rodopis o Dórica. Safo sufrió destierro en Siracusa durante los años 603 y 595 a. C. a causa de la tiranía de Mírsilo y es probable que por esto perdiera sus tierras. Después del 590 a. C. vivió en Mitilene y se rodeó de un círculo de amigas de quienes parece que obtenía sus ingresos, así como de los epitalamios para bodas hechos por encargo, lo que supone cierto grado de profesionalización. Su casa se conocía como la «de las servidoras (o cultivadoras) de las Musas». Esto ha dado pie a una nutrida discusión científica acerca de Safo y sus amigas: si formaron un círculo o escuela organizado en torno al culto de las Musas o Afrodita, similar a los antiguos «tíasos» o hermandades de culto, pero nada se sabe sobre estas comunidades femeninas, si eran agrupaciones cultuales, coros líricos (los más abundantes atestiguados son los de chicas adolescentes) o «colegios», si recibían una formación preparatoria para el matrimonio, si establecían conexiones sexuales de tipo iniciático o si Safo pudo ser su instructora o corego. Como señala Aurora Luque[18] un análisis exacto de Safo eliminaría los prejuicios que la convierten en sacerdotisa y señalaría las analogías con poetas contemporáneos como Alceo (aristócrata en situación de crisis, frecuentador de banquetes y fiestas, con una abundante nómina de amigos) cuyos textos se han considerado documentos históricos legítimos.

18. Aurora Luque, «Notas a los poemas» y «Notas a los testimonios», en Safo, *Poemas y testimonios,* Barcelona, Acantilado, 2004, págs. 169-186.

ISSN: 1698-7799

Las muchachas o «discípulas», las amigas de Safo, procedían de Asia (Colofón, Mileto y Salamina) y quizá de Chipre, vivían bajo influencia Lidia en cuanto a vestidos, joyas, perfumes y otros placeres. Parece que partían para casarse o integrarse en otros círculos rivales (los de Andrómeda y Gorgo).

Se dice que Safo escribió nueve o diez libros, posiblemente unos 10.000 o 12.000 versos entre yambos, odas, elegías, epigramas y epitalamios. Fue muy estudiada en la Antigüedad existiendo ediciones de Aristarco, Cameleonte y Aristófanes de Bizancio.

Sus temas son la familia, la fiesta, el erotismo homosexual, el amor heterosexual (dentro de un tipo tradicional de poemas que impone situaciones, comentarios, estribillos o frases hechas) y la invocación a los dioses (Afrodita, Hera, Eros, las Musas, las Gracias, Persuasión). En la antigua Grecia el matrimonio estaba relacionado con la estirpe y la descendencia, mientras que el amor pasional pertenece a la esfera privada y no tenía como objetivo la procreación; dentro de este contexto hay que entender el papel de la bisexualidad como una condición natural a hombres y mujeres en un mundo que no podemos juzgar con parámetros actuales. La crítica hasta el siglo XX ha evitado o falseado la condición sexual de Safo. Actualmente nadie niega su bisexualidad: las destinatarias de su pasión son sus amigas, compañeras o alumnas, las cuales mantenían relaciones sexuales entre sí y con la poeta. Nombres conocidos son: Atis, Arignota, Girino, Mica, Mégara, Irana, Góngula, Dica. Las rivales son Andrómeda y Gorgo. Arqueanasa y Plistodica son del bando de Gorgo y Girino del grupo de Andrómeda.

Respecto a la asociación de Safo con Faón, lo único cierto es que la poeta no pudo amarlo, porque es un personaje mitológico asociado a Afrodita, confundido con Adonis y que simboliza la fertilidad de la Naturaleza. Es una mezcla de leyendas: fue un anciano barquero lesbio que trató bien a Afrodita disfrazada de vieja, por lo cual la diosa le premió haciéndole recobrar belleza y juventud (Paléfato y Luciano). Afrodita le dio un ungüento, con el cual atraía a las mujeres (Varrón). Se convirtió en el más bello de los hombres, amado por las mitilinenses pero murió al ser sorprendido en adulterio (Eliano). Otra versión dice que Afrodita, celosa, rechazaba a las mujeres que querían gozar de Faón (Platón) y lo escondió entre las lechugas para evitar la competencia (Eliano). Aquí se confunden las leyendas de Faón y de Adonis, pues se nos dice que Afrodita ocultó a Adonis (Calímaco) o a su cadáver (Eubulo). Así Faón y Adonis son representantes del florecer y marchitarse de las plantas.

No se sabe exactamente cómo se atribuye a Safo amores con un personaje mitológico. Se cree que es debido a que la poeta tratara la leyenda de Faón en algún poema. Paléfato, Comes Natalis y Plinio confirman esto, pero en los fragmentos de Safo que conservamos no aparece Faón.

ISSN: 1698-7799

Por lo que respecta al suicidio de Safo saltando de la roca de Léucade, enlazaría con ella de la misma forma que el amor con Faón, por su mención en algún verso. La *leukás pétra* era la peña blanca que otorgaba el olvido de los males. Primitivamente tirarse de la roca no era suicidarse, sino liberarse de preocupaciones y obsesiones, era una solución que traía el olvido y la paz interior. Existiría en muchas partes (Calcis, Magnesia y Bósforo) pero la que adquirió más celebridad fue la de Léucade[19]. Es una deformación más de la leyenda el suponer una muerte voluntaria de Safo por desesperación amorosa.

El uso de Safo como personaje literario y las versiones o copias de sus poemas aparecen ya en la Antigüedad. Desde siempre los escritores desfiguran la personalidad de Safo, convirtiéndola en heterosexual y emparejándola con Faón o con los poetas Arquíloco, Hiponacte, Alceo o Anacreonte. Igualmente añaden a su biografía el suicidio por amor saltando desde la roca de Léucade.

Una genealogía resumida de la aparición de Safo en la literatura sería la siguiente. Primero en los cómicos atenienses: Amipsias, Anfis, Efipo, Antífanes, Dífilo y Timocles escribieron sendas obras tituladas *Safo*. Con la leyenda de Faón y el salto de Léucade están relacionadas obras de: Dífilo, Alexis, Anfis, Menenadro, Eubulo, Antífanes, Platón y Cratino. Citan a Safo: Aristóteles, Horacio, Séneca, Marcial y Taciano. A Ovidio le debemos la famosa *Heroida XV*, «Safo a Faón», que hace popular el mito de una Safo enamorada y suicida. De aquí pasa al Renacimiento con Boccaccio, Petrarca, Ronsard y John Lyly. Posteriormente tenemos el uso de Safo como personaje, como inspiración o la traducción de alguno de sus poemas en: Boileau, Racine, Anne Dacier, Wieland, Alessadro Verri, G. Vicenzo Imperiale, Foscolo, André Chénier, Hölderlin, Foscolo, Herder, Federico y Guillermo Schlegel, Wordsworth, Kleist, Byron, Lamartine, Grillparzer, Platen, Víctor Balaguer, Leopardi, Mörike, Tennyson, Matthew Arnold, Dante Gabriel Rossetti, Carducci, Swinburne, Carmen Sylva, Pascoli, Gabriele d'Annunzio, Rilke, Baudelaire, Noailles, Banville, Verlaine, Pierre Louÿs, Eduard Moeriken.

Las escritoras siempre han sentido predilección por el tópico literario de Safo: Madeleine de Scudéry[20], Mme. de Staël[21], María Rosa Gálvez de Cabre-

19. Léucade es una isla griega situada en el mar Jónico, cerca de Ítaca y Corfú.

20. Madeleine de Scudéry, *Artamène ou le Grand Cyrus* (1649-1653), novela en 10 volúmenes, cuya protagonista, Safo, se declara en contra de la tiranía del matrimonio.

21. Mme. de Staël tradujo el fr. 55, escribió *Sapho* (1811) y *Corinne ou l' Italie* (1807), donde Corina es una reencarnación de Safo.

ISSN: 1698-7799

ra[22], Gertrudis Gómez de Avellaneda[23], Carolina Coronado[24] y otras. Fascinaba a las poetas por representar la rebeldía femenina (incluso dentro de la tradición de Faón) por amar libremente y por escoger el suicidio como final. Por otra parte, cuando las escritoras se dejaban llamar por la crítica «Safo» o «nueva Safo», o bien se denominaban a sí mismas o a su protagonista literaria de esta forma, en una época que subestimaba a las poetas, se estaban reconociendo una autoridad intelectual que se remontaba a la Antigüedad.

Mercedes Matamoros publica su obra sobre Safo en el período llamado Fin de Siglo. Una época que abarca desde 1880 hasta la I Guerra Mundial y donde surge una nueva concepción sobre sexualidad, moralidad y vida personal. En este momento tenemos: la regulación legal de la homosexualidad; el juicio a Oscar Wilde (1895); los escándalos sexuales; el auge de la prostitución (en salones de baile, bares, prostíbulos y en la calle); los discursos científicos sobre sexología y psicoanálisis con las publicaciones de Richard von Krafft-Ebing, J. Addington Symonds, Havelock Ellis y Freud; la discusión sobre la situación de las mujeres y sus derechos; la oposición a la emancipación femenina y a la educación de la mujer; la proliferación de organizaciones feministas nacionales e internacionales; el crecimiento de las ciudades y sus lugares de diversión (salas de fiesta, circos, cafés, salones de baile, ferias, bibliotecas, galerías de arte, teatros y grandes almacenes); el aumento de la mendicidad y la delincuencia; la aparición de las drogas (la morfina, el opio y el láudano); el triunfo del ocultismo, el espiritismo, la magia negra, etc. Se impone la visión de Nietzsche del mundo en decadencia y carente de virilidad.

El arte finisecular tiene predilección por la iconografía[25] femenina procedente de la Antigüedad y representativa, en su mayoría, de la mujer fatal[26]. Esta

22. María Rosa Gálvez de Cabrera escribió la obra teatral *Safo* (1804).

23. Gertrudis Gómez de Avellaneda, escribió su «Soneto imitando una obra de Safo», que es una versión del fr. 31. En su drama *Tres amores* (1858) la protagonista triunfa con una tragedia titulada *Safo*. Escribió una biografía de Safo publicada en el *Álbum cubano de lo Bello y lo Bueno. Revista quincenal de moral, literatura, bellas artes y modas. Dedicada al bello sexo* (1860). En sus artículos titulados «La mujer» cita a Safo, Corina y Telesila.

24. Carolina Coronado escribió «Los cantos de Safo» y «El salto de Léucades» (1843) y «Los genios gemelos: Safo y Santa Teresa» (1850).

25. *Iconografía*: 'Descripción de imágenes, retratos, cuadros, estatuas o monumentos, y especialmente de los antiguos'.

26. *Mujer fatal:* 'aquella cuyo poder de atracción amorosa acarrea fin desgraciado a sí misma o a quienes atrae. U. referido principalmente a personajes de ficción, sobre todo de cine, y a las actrices que los representan'. La iconografía de la *femme fatale* es consecuencia de la ideología, gustos y sensibilidad de los artistas, principalmente los prerrafaelitas, los simbolistas y el *Art Nouveau*: William Holman Hunt, John Everett Millais, Dante Gabriel Rossetti, William Morris, E. Burne Jones, A. Ch. Swinburne, Mallarmé, Baudelaire. Moureau, Khnopff, de Feure, Munch y otros.

ISSN: 1698-7799

se convierte en una excusa para mostrar desnudos femeninos a una audiencia masculina que fantasea con mujeres exóticas, prostitutas, esclavas, dominatrices, etc. La mitomanía[27] es numerosa y variada pero podemos reducirla a varios tipos según su procedencia.

Bíblica o religiosa: Salomé[28], Herodías[29], Judith[30], Dalila[31], la reina de Saba[32], Eva[33], la Magdalena[34] y otras santas como María Egipcíaca[35].

27. *Mitomanía*: 'tendencia morbosa a desfigurar, engrandeciéndola, la realidad de lo que se dice'. 'Tendencia a mitificar o a admirar exageradamente a personas o cosas'. De «mito» y «manía».

28. Salomé fue una princesa idumea del siglo I, hija de Herodes Filipo y Herodías, e hijastra de Herodes Antipas, relacionada con la muerte de Juan el Bautista. En 1894 se publica la obra homónima de Wilde con ilustraciones de Aubrey Beardsley. Hay numerosas representaciones de Salomé, entre ellas las de Giotto, Botticelli, Lippi, Van der Weyden, Cranach, Berruguete, Caravaggio, Reni, Rubens. La más famosa es *Salomé danzante* (1874-6) de Moreau.

29. Herodías, princesa idumea, casada primero con Herodes Filipo, su tío, y después con el hermano de éste, Herodes Antipas. Madre de Salomé y relacionada con la intriga que condujo a la ejecución de Juan el Bautista. Flaubert publica en 1877 un cuento titulado *Herodías.*

30. Judith fue una joven viuda de Betulia que liberó al pueblo judío al decapitar a Holofernes, general de los ejércitos asirios. Hay numerosas representaciones de Judith; Van Meckenem, Cranach, Mantegna, Botticelli, Caravagio, Veronés, Tintoretto y otros, pero la más conocida es la del pintor vienés Gustav Klimt, *Judit I* (1901) y *II* (1909).

31. Dalila fue una viuda o divorciada del Valle de Sorec, de buena posición social que participa en un complot con cinco príncipes filisteos para capturar a Sansón, para lo cual le corta el cabello, la razón de su fuerza, una vez descubierto su secreto. Moreau hizo varias versiones.

32. La Reina de Saba, de nombre desconocido, acudió a Israel para conocer a Salomón.

33. Eva representa el mito de la perdición del hombre a causa de la mujer igual que Lilith y Pandora. Se asocia con la serpiente. Son numerosas sus representaciones desnuda desde la Antigüedad, en el XIX tenemos a Alexandre Cabanell, Lucien Levy-Dhurmer, John Roddan Spencer Stanhope, George Frederick Watts, etc.

34. Santa María Magdalena, oriunda de Magdala. No se sabe si en ella se confunden distintos personajes del Evangelio. Prostituta arrepentida, salvada de la lapidación por Jesús. Exorcizada por él y que expulsó siete demonios de su cuerpo. Ella ungió con perfume sus piés y luego se los secó con sus cabellos. Estuvo presente en la crucifixión y se le anunció la resurrección. Pasó el resto de sus días en una cueva en el desierto. Muy representada haciendo penitencia, con los cabellos largos y desnuda. Tiziano, Rubens, Rossetti, Lefebvre.

35. Santa del siglo v que según cuenta la leyenda dejó su casa en Egipto a los doce años para dedicarse a la prostitución por placer. Se unió a unos peregrinos que viajaban a Tierra Santa y pagó el pasaje con su cuerpo. En la iglesia del Santo Sepulcro se arrepintió de sus pecados y se retiró al desierto de Judá, pasando su vida en penitencia.

ISSN: 1698-7799

Histórica: Safo[36], Cleopatra[37], Thais[38] y otras.

Literaria: Atala[39], Salammbó[40], Ofelia[41], Julieta[42], Isabetta[43], Marguerite Gautier[44], Manon Lescaut[45], Nana[46], Trina[47], Conchita[48], Lulú[49], Carmilla[50], etc.

36. Safo es símbolo de la mujer que se suicida por amor. Muy representada en el XIX: Moreau, Pierre Oliver Joseph Coomans, Alma-Tadema, Auguste Charles Mengin, Edmund Friedrich Kanoldt, Antoine-Jean Gros, John Williams Godward, Charles Gleyre, Martin Drolling, Jacques-Louis David.

37. Cleopatra VII Filopator (69 a. C. - 30 a. C.) última reina de Egipto y de la dinastía Ptolemaica. Hija de Cleopatra V Trifena y Ptolomeo XII Auletes. Fueron sus hermanos: Berenice IV, Cleopatra VI , Arsínoe IV , Ptolomeo XIII y Ptolomeo XIV. Todos mantuvieron guerras contra su padre o entre sí por el trono. Cleopatra es conocida por sus relaciones con Julio César y Marco Antonio, quienes murieron de forma violenta, indirecta o directamente relacionada con ella. Es un personaje muy representado por los pintores: L. Alma-Tádena, Ch. A. Winter, Alexandre Cabanel, Moreau.

38. Cortesana ateniense del siglo IV a. C., modelo de Fidias y Apeles, amante de Alejandro Magno y luego de Ptolomeo I e instigadora del incendio de Persépolis. Otra Thaís es la cortesana egipcia del siglo IV convertida al cristianismo y santa, inspiradora del personaje de la novela de Anatole France, *Thais, cortesana de Alejandría*, 1890.

39. Personaje de la novela homónima de Chateaubriand, 1801. Atala es la hija de un jefe indio norteamericano.

40. Personaje de la novela homónima de Gustav Flaubert, 1863. Salammbó es hija de Amílcar de Cartago y sacerdotisa de la diosa Tanit. En el cap. X, «La serpiente», Salammbó acepta ir al campamento de los mercenarios a recuperar el velo robado de Tanit. La joven se purifica previamente y así la tenemos desnuda, con la serpiente pitón enroscada en el cuerpo, descrita con gran sensualismo. Moreau en 1876 realiza la acuarela *La aparición* que parece estar inspirada en *Salammbó* de Flaubert, también representada por G. Antoine Rochergrosse, Edouard Cossard, Carl Strahtmann y Franz von Stuck. Se convierte en una excusa para la representación erótica de mujeres desnudas acompañadas de una serpiente, sugiriendo zoofilia.

41. Personaje de Shakespeare, *Hamlet*, 1601. Ofelia se vuelve loca cuando Hamlet, el príncipe de Dinamarca, mata a Polonio, su padre. Muere ahogada cuando recogía flores junto al río. Se insinúa el suicidio. Es el prototipo de la mujer que pierde la razón y fallece.

42. Shakespeare, *Romeo y Julieta*, 1595. Julieta Capuleto es la protagonista femenina de la obra, es el modelo de enamorada dispuesta a morir por amor.

43. Personaje de Boccacio, *Decamerón*, 1353. Muere de dolor cuando sus hermanos asesinan a su amante.

44. Protagonista de Alejandro Dumas hijo, *La dama de las camelias,* 1848. Inspirada en la cortesana Marie Duplessis. Es el ejemplo de la mujer que renuncia al hombre que ama para no perjudicarlo y luego fallece.

45. Personaje de la novela homónima de Antoine François Prévost, 1731. Manon pasa de novicia a disoluta y deportada por prostituta.

46. En 1877 Manet pinta *Nana,* la representación de una cortesana. Zola la convierte en protagonista de la novela homónima publicada en 1880 y que retrata a una actriz de París.

47. Personaje de la novela de Frank Norris, *Mc Teague*, 1899. Trina es una mujer avariciosa que conduce a su marido a la muerte.

ISSN: 1698-7799

Mitológica: Ónfale[51], Brunilda[52], Pentesilea[53], Alcestis[54], Galatea[55], Casandra[56], Filis[57], Diana de Éfeso[58], Cibeles[59], Astarté o Isthar[60], Leda[61], Europa[62],

48. Personaje de la novela *La mujer y el pelele,* 1898, de Pierre Louÿs. Concha es una cigarrera de Sevilla.

49. Personaje de las obras teatrales *El espíritu de la tierra* (1895) y *La caja de Pandora* (1902) de Frank Wedekind. Lulú es la expresión de la mujer fatal.

50. Personaje del cuento homónimo de Joseph Sheridan Le Fanu, 1871-1872. Carmilla es una bella vampiro que establece una relación erótico-vampírica con Laura.

51. Hércules permaneció junto a Ónfale, reina de Lidia, olvidando sus trabajos. Él vestía de mujer y ella portaba la maza de olivo y la piel del León de Nemea.

52. Valquiria, hija de Odín, personaje de la mitología nórdica. Muy conocida en el XIX la ópera de Richard Wagner, *El anillo de los nibelungos,* 1869-1876.

53. Reina de las amazonas, luchó en la Guerra de Troya por el bando troyano y fue abatida por Aquiles.

54. Reina de Feras, Tesalia. Pidió morir en lugar de su esposo Admeto. Fue rescatada de la muerte por Hércules.

55. Galatea es la estatua esculpida por Pigmalión, rey de Chipre, quién se enamoró de ella. La diosa Afrodita le dio vida.

56. Princesa troyana, hija de Príamo y Hécuba, sacerdotisa de Apolo con el don de la profecía y la maldición de no ser creída. Violada por Ajax y entregada a Agamenón.

57. Hija del rey de Sitón, Tracia. Se casó con Demofonte, el hijo de Teseo, quien la abandonó para volver a Atenas. Ella le entregó un cofre con objetos de la diosa Rea para que lo mirara cuando hubiera perdido la esperanza de volver. Cuando lo abrió falleció atravesándose accidentalmente con su espada.

58. Diosa madre de múltiples pechos procedente de Asia menor, asimilada a la Diana romana y a la Artemisa griega. Su templo de Éfeso, en la actual Turquía, era una de las maravillas del mundo antiguo.

59. Diosa madre de origen frigio, su culto pasó a Lidia, a Grecia y a Roma. Representa el principio femenino. Parece que su culto exigía la castración de sus sacerdotes en recuerdo de Atis.

60. Diosa de fertilidad asirio-babilonia, Isthar para los acadios, asimilada a la Afrodita helénica. Su culto incluye la prostitución sagrada. Muy famosa la obra de Dante Gabriel Rossetti que la representa.

61. Esposa de Tíndaro, rey de Esparta. Violada por Zeus en forma de cisne, de esta unión nacieron cuatro hijos: Pólux y Helena descendientes del dios y Cástor y Clitemnestra de Tíndaro. Ha sido muy representada por sus connotaciones de bestialismo desde la Antigüedad: Leonardo Da Vinci, Andrea del Sarto, Miguel Ángel, Tintoretto, Rubens, Boucher, Tillier, Riesener, Cezanne, Moreau hizo dos representaciones.

62. Princesa fenicia hija de los reyes Agenor y Telefasa. Zeus la rapto y la violó transformado en un toro blanco. Representada por Tiziano, Verenese, Moreau, Boucher. Europa tiene las mismas connotaciones de bestialismo que Leda.

ISSN: 1698-7799

Circe[63], Dánae[64], Pasífae[65], Medea[66], Quimera[67], la Esfinge[68], Medusa[69], Lamia[70], la bacante o la ménade[71], la ninfa[72] la dríade[73], la náyade[74], la ondina[75] y la sirena[76].

---

63. Circe, hija del titán Helios y la oceánide Perseis. Maga de la isla de Eea que retuvo a Odiseo un año y transformó a su tripulación en cerdos, perros y leones. Representada por Rops, Waterhouse Lévy-Dhurmer y Arthur Hacker.

64. Princesa de Argos, hija de Acrisio y Eurídice. Fue fecundada por Zeus transformado en lluvia de oro. De esta unión nació Perseo. Representa a la mujer ávida de dinero: Klimt, Burne-Jones, etc.

65. Hermana de la hechicera Circe y la ninfa Calipso, tía de Medea. Fue esposa del rey Minos de Creta. De su unión sexual con un toro blanco nació Minotauro, hombre con cabeza de toro. Pasífae era también una diosa oracular de Laconia asociada a Hera e Ino.

66. Hija de Eetes, rey de Cólquide y de la oceánide Idía o de la diosa Hécate. Traiciona a su padre y mata a su hermano para ayudar a Jasón en la expedición de los Argonautas. Al ser abandonada por Jasón en Corinto asesina a los dos hijos que tenía de él y a la prometida de éste, Creúsa, hija del rey Creonte. Es el prototipo de la hechicera y la mujer destructora.

67. Monstruo de Asia Menor que aterrorizaba a la población, devorando a los rebaños. Madre de la Esfinge y el León de Nemea. Derrotada por Belerofonte y su caballo Pegaso. Tenía cabeza de león, vientre de cabra y cola de dragón.

68. Monstruo procedente de Egipto, con cuerpo de león, pecho y rostro de mujer y alas de rapaz. Es un íncubo femenino que mata abrazando y sofocando, la etimología significa 'la que ahoga'. La Esfinge aterrorizó a Tebas proponiendo enigmas y devorando a los que no lo resolvían. Vencida por Edipo. En el XIX aparece en *La tentación de San Antonio* (1874) de Flaubert, en *A rebours* (1884) de Huysmans, en *La Esfinge* (1894) de Wilde. La retratan Moreau, D. G. Rossetti, Franz von Stuck, Jan Toorop, Fernand Khnopff, Félicien Rops y Munch.

69. Medusa es una de las tres hermanas Gorgonas, un monstruo alado con garras y cabello de serpientes. Su mirada convertía a los hombres en piedra. Decapitada por Perseo. Tenemos representaciones de Caravaggio, Rubens, Burne-Jones, F. Khnopff, Franz von Stuck. y G. Klimt en el *Friso Beethoven*.

70. Lamia fue una reina de Libia, hija de Poseidón, amante de Zeus, a la cual Hera convirtió en monstruo devorador de niños, con torso femenino y cuerpo de serpiente. En el folclore centroeuropeo es un vampiro. Muy representada por Edvard Munch. También Philip Burne-Jones, Albert Pénot, Henri Martin, Frank Kulka, Xavier Mellery. El vampiro femenino ha sido una gran fuente de inspiración en literatura, arriba nos referimos a *Carmilla*, pero también T. Gautier escribe *La muerta enamorada* (1836), donde la protagonista es el vampiro Clarimonde. Goethe con *La novia de Corinto* (1797), presenta una protagonista vampiro. Keats escribió el poema narrativo *Lamia*, 1819.

71. Adoradora de Dionisio, dios de origen tracio asimilado a Baco, que aglutinaba distintos ritos orgiásticos que incluyen alcohol, drogas y sexo. Las ménades, bacantes, ninfas, sátiros y sirenas se unen en la iconografía por ser consideradas criaturas lúbricas: Durero, Rafael, Rubens, Turner, J. W. Waterhouse, Bouguereau, Alexandre Cabanel, Moreau, James Pradier, etc.

72. Ninfa es toda deidad o espíritu femenino de la naturaleza.

73. Ninfas de los bosques y árboles.

ISSN: 1698-7799

Las poetas del fin de siglo están influidas por este espíritu de proliferación de mitos femeninos con la particularidad de que ellas se identifican con el personaje, no escriben desde la visión del poeta o de la victima de la mujer fatal, como hacían los escritores varones. Este fenómeno poético perdura en la literatura hispanoamericana femenina, ya sea en poetas que vivieron el fin de siglo al final de sus días como Mercedes Matamoros (1851-1906), María Eugenia Vaz Ferreira (1875-1920), Juana Borrero (1877-1896) y Delmira Agustini (1886-1914) o en poetas que lo conocieron durante su juventud y que sobrevivieron a la época incluso muchos años, como Gabriela Mistral (1889-1957), Alfonsina Storni (1892-1935) y Juana de Ibarbourou (1895-1979).

Así se convierten en Salomé: Delmira Agustini en el «Poema sin título» y en otros donde hace referencia a cabezas masculinas cortadas, «Tu dormías» y «Lo inefable»; Alfonsina Storni en «Indolencia» y en «Moderna»; Juana de Ibarbourou en «Visión pagana». Se convierten en ninfas Alfonsina Storni, huyendo de los sátiros en «Siesta»; Juana de Ibarbourou en «Visión pagana»; Juana Borrero en «Las hijas de Ran». Tenemos la figura de Safo en Mercedes Matamoros. Gabriela Mistral utiliza el mito de la Magdalena en «Besos» y Juana de Ibarbourou en «Hastío». Thais es recreada por Juana de Ibarbourou en «Thais santificada». Emplean el mito del vampiro María Eugenia Vaz Ferreira en «Los vampiros» y «Yo sola»; Delmira Agustini en «El vampiro», «Plegaria» y «Boca a boca»; Alfonsina Storni en «Transfusión» y Juana de Ibarbourou en «Suprema ofrenda». Alfonsina Storni recurre a Eva en «Una». Delmira Agustini canta el mito de la serpiente (la Lamia) en «Serpentina» y «Visión»; Mercedes Matamoros en «Yo»; María Eugenia Vaz en «Heroica» y «Yo sola»; Juana Borrero en «Eladia Soto»; Alfonsina Storni en «Una» (de nuevo) y «Siesta»; Juana de Ibarbourou en «Hastío». Mercedes Matamoros también utiliza otros mitos finiseculares en sus poemas: «Cleopatra», «Venus», «La moderna Dalila y Sansón» y «Lucrecia Borgia».

Por medio de estos recursos las poetas se liberan del pudor que la sociedad de su época les exige y retratan mujeres apasionadas, tentadoras, ardientes, voluptuosas e incitantes, que muestran sus deseos, los síntomas y efectos de la pasión; se desnudan, invitan al placer y proponen encuentros sexuales. Alguna recuerda amores homosexuales y orgías; otras tienen connotaciones masoquistas. Es un escudo que proporciona libertad para hablar de amor, pla-

74. Ninfas de agua dulce: ríos, arroyos, fuentes, pozos, etc.

75. Ninfas de agua de la mitología germánica.

76. Las sirenas eran mujeres con cabeza y torso femenino y cuerpo de ave o pez. Dotadas de una voz fascinadora que llevaba a los navegantes a estrellarse contra las rocas. Atacaron a Ulises y a su tripulación cuando regresaban desde Troya.

ISSN: 1698-7799

cer y pasión escapando de un rol poético y social estancado en la maternidad y el amor conyugal o filial.

La profesora Hortensia Pichardo manifestó en sus trabajos sobre Mercedes Matamoros[77] que Safo es el álter ego de la poeta cubana. Al parecer amaba a un joven diecisiete años menor que ella llamado Antonio Comoglio y Naranjo[78]. Nunca sabremos si existió una relación sentimental entre ambos, puesto que el pudor impidió a Hortensia Pichardo preguntarle esto al propio Antonio cuando lo entrevistó, ya anciano. Pero este sí le confesó el contacto continuo con Mercedes, a quien llevaba libros que leían y comentaban juntos. No podía faltar a la visita diaria, pues se exponía a escuchar después las recriminaciones de la poeta. Pichardo dedujo que Antonio Comoglio no podía haber amado a Mercedes por ser ella de mayor edad que él. Parece que en la actualidad todavía mantenemos los mismos prejuicios sociales.

Cuando se publica en prensa *El último amor de Safo* aparece una nota a pie de página aclarando que los sonetos de Mercedes Matamoros no son imitación de las odas de Safo sino originales. La poeta cubana quiere aclarar su autoría y manifestar que el personaje le corresponde a ella por entero, no siendo deudora de la poeta de Lesbos.

A través de los veinte sonetos que conforman el poemario Safo atraviesa por distintas fases amorosas:

Desde el soneto número I titulado «Safo a Faón» la poeta toma la iniciativa y manifiesta su amor. En el número II, «Yo», Safo se define como una mujer fatal, serpentina y tentadora que habla de Placer y Delirio con mayúsculas. En III, «La declaración», la poeta de Lesbos es feliz porque Faón la ama. En IV, «Anhelos», la protagonista se manifiesta más apasionada que su amado. En el soneto número V, «La primera traición», Safo sorprende a Faón besando a Cloé, es el principio de sus desventuras. En VI, «Arrepentimiento», el amante vuelve a Safo arrepentido y ella lo perdona, pero en VII, «La orgía», vuelve a

77. Hortensia Pichardo, *Mercedes Matamoros, su vida y su obra,* Cárdenas y Compañía, La Habana, 1952 y «Mercedes Matamoros, la poetisa del amor y del dolor», en *Revista de la Biblioteca Nacional*, La Habana, 2ª serie, 7 (3): 105-119, jul.-sep., 1956. Hortensia Pichardo Viñals (La Habana 1904-2001) reconocida historiadora, nieta de un insigne geógrafo. Catedrática de la Universidad de La Habana. Miembro de numerosas sociedades históricas y científicas, recibiendo multitud de premios y distinciones. Realizó su tesis doctoral en 1934 sobre Mercedes Matamoros.

78. Antonio Miguel Comoglio y Naranjo, hijo de Antonio Comoglio Montaño, catedrático de la Universidad de La Habana, de quien Mercedes fue vecina, hecho que contribuiría a estrechar la amistad entre Mercedes y Antonio Miguel a pesar de ser diecisiete años menor que ella. Mercedes le leía sus versos y le pedía opinión, cosa que no hacía con el crítico más eminente. En su testamento lega a Antonio Miguel la mayor parte de sus bienes y la propiedad de sus obras literarias.

ISSN: 1698-7799

abandonarla, voluble, haciendo caso omiso de ella, aunque Safo se muestre más incitante y voluptuosa que nunca. En VIII, «Mirene», Faón es ahora el amante de una joven romana llamada Mirene, una mujer fatal que combina los amores de Faón con los de otros dos hombres, Glauco y Antenor. A partir de IX, «Celos», Safo sufre unos celos enfermizos que la impulsan al crimen. En X, «Los alfileres», la poeta desfigura el rostro de Mirene, su rival, dejándole alfileres en la almohada. En el soneto XI, «Mis trenzas», comprende el fin de su relación con Faón, pero no se resigna y vuelve a mostrarse como una mujer fatal. En XII, «El pañuelo», Safo manifiesta su tristeza en la contemplación de las prendas de amor. En XIII, «Confidencias a Friné», la poeta confiesa a su amiga Friné (quien la acompaña en «Los alfileres» a la habitación de Mirene para reírse de la desgracia de su rival) la necesidad que siente de los besos de su ex amante para sentirse joven. En XIV, «Presentimiento», Safo ya tiene la intuición de la propia muerte en el mar. En el soneto XV, «Tormento», comienza a albergar el deseo de venganza contra Faón. En XVI, «Invitación», rechaza a una bacante que la invita al placer lésbico y a la embriaguez. La bacante o la ménade es una figura mitológica que se asimila a la ninfa por su carácter lúbrico y que adquiere dimensiones especiales en el imaginario masculino de fin de siglo, siendo numerosas sus representaciones artísticas. Mercedes Matamoros, por medio de este personaje, hace referencia al pasado de Safo. Esto es significativo porque la tradición literaria desde los cómicos atenienses era una Safo heterosexual. A partir de Ovidio, con la *Heroida número XV*, se difunde universalmente una Safo enamorada de Faón y arrepentida de su pasado. La poeta cubana ha dado entrada a la bisexualidad de Safo en su poemario, pudiendo haber eludido este aspecto. En XVII, «La bestia», la poeta se muestra desesperada y se identifica con el volcán, la leona y la esclava, sin importarle la humillación ni la depravación. En XVIII, «Venganza», se introduce en la estancia de Faón armada con un cuchillo a fin de asesinarlo, pero se arrepiente en el último instante ante la visión de su antiguo amante dormido. En XIX, «Al amor carnal», Safo reprende a la lujuria por haberle hecho perder su inocencia con orgías, locuras y otros sacrilegios. En el último soneto, XX, «En la roca de Leucades», ya se encuentra la poeta en la roca con intención suicida.

La Safo del *Último amor* toma la iniciativa en su relación con Faón desde el primer soneto, ya deja claro en «La bestia» que el león responde a la llamada de la leona. Se ofrece para ser desnudada, hace invitaciones sexuales, manifiesta su voluptuosidad, proclama la beldad de su amante y el placer que le proporcionan sus besos. Cuando él la abandona, Safo no está dispuesta a permitirlo, desfigura a su rival, persigue a amado, le pide que acuda a su deseo, intenta asesinarlo y finalmente se suicida.

ISSN: 1698-7799

Si nos planteamos qué podía conocer Mercedes Matamoros de Safo tenemos que decir que sin duda tenía las mismas noticias que todos los autores del fin de siglo: Safo era motivo de estudio y ediciones críticas a lo largo del XIX. Se conocían principalmente la «Oda a Afrodita», la «Oda a una mujer», más algunos fragmentos, bien en el original griego o bien en traducción de los filólogos o imitación de los escritores de distintas épocas y nacionalidades, con preferencia por las versiones de los poetas románticos. Se sabía la controversia acerca de la sexualidad y pedagogía de Safo con su círculo de amigas: Wilamowitz y otros. Se tenía conocimiento de la tradición biográfica de Safo desde la Antigüedad, pero esencialmente de la *Heroida XV* que retrata a una Safo arrepentida de su pasado, enamorada de Faón y suicida. Además se tenía noción de las numerosas obras donde Safo era utilizada como protagonista, incluyendo los libretos de ópera.

El personaje creado por Mercedes Matamoros no está basado en la Safo real, es la poeta de leyenda, con amores fatales y final trágico, al gusto del romanticismo y del modernismo (en opinión de Octavio Paz el verdadero romanticismo hispanoamericano).

Bibliografía

Para el fin de siglo y la mujer fatal:

Dijkstra, Bram, *Ídolos de perversidad. La imagen de la mujer en la cultura fin de siglo,* Barcelona, Círculo de lectores, 1994.

Bornay, Erica, *Las hijas de Lilith*, Madrid, Cátedra, 1990.

— *La cabellera femenina,* Madrid, Cátedra, 1994.

Hinterhaeuser, Hans, *Fin de siglo: figuras y mitos*, Madrid, Taurus, 1980.

Litvak, Lily, *Erotismo fin de siglo,* Barcelona, Antoni Bosch, ed., 1979.

Para Mercedes Matamoros:

Ediciones:

— *El último amor de Safo,* Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga, 2003. Ed. de Aurora Luque.

— *Mirtos de antaño*, Cienfuegos, Cátedra Mercedes Matamoros, 1991. Pról. y notas de Florentino Morales.

— *Poesías Completas,* La Habana, Imprenta La Moderna de A. Miranda y Cía., 1892, pról. de Aurelia Castillo de González.

— *Poesías (1892-1906)*, La Habana, Unión, 2004, ed., pról. y notas de Catharina Vallejo.

Crítica:

Luque, Aurora, «Mercedes Matamoros: una lectura de Safo en La Habana de 1900», en Fernández Ariza, Guadalupe (coord.), *Literatura Hispanoamericana del siglo XX:*

ISSN: 1698-7799

Mímesis e Iconografía, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2003, págs. 131-146.

Morales, Florentino, «Prólogo», «Cronología de Mercedes Matamoros» y «Bibliografía», en Mercedes Matamoros, *Mirtos de antaño,* Cienfuegos, Cátedra Mercedes Matamoros, 1991.

Pichardo, Hortensia, «Mercedes Matamoros, su vida y su obra», en *Revista Bimestre Cubana*, núms. 1, 2 y 3, vol. LXVIII, (jul.-dic., 1951), págs. 21-90.

— «Mercedes Matamoros, La poetisa del amor y del dolor», en *Revista de la Biblioteca Nacional*, 2ª serie, núm. 7, (jul.-sep., 1956), págs. 105-119.

Vallejo, Catharina, «Introducción», en Mercedes Matamoros, *Poesías (1892-1906)*, La Habana, Unión, 2004, págs. 7-40.

— «Mercedes Matamoros (1858-1906) y Safo (S. VII a. C.): mitificación de lo clásico y entrada en lo moderno», [en línea]. Concordia University, Canada. Junio 2002, [consulta 27 septiembre 2004]. Disponible en Internet: <http://artsandscience.concordia.ca/cmll/spanish/vallejo/mercedes.html>.

Para Safo:

Ediciones:

— *Antología,* Madrid, Aguilar, 1968. Ed. de Manuel Rabanal Álvarez.

—*Fragmentos*, en *Lírica. Poemas corales y monódicos, 700-300 a.C.,* Barcelona, RBA, 2006, págs. 354-382. Ed. de P. Rodríguez Adrados, 1ª ed. 1982.

— *Poemas y testimonios*, Barcelona, Acantilado, 2004. Ed. de Aurora Luque.

Crítica:

Cantarella, Eva, *Según natura. La bisexualidad en el mundo antiguo*, Madrid, Akal, 1991.

Fernández Galiano, M., *Safo,* en *Cuadernos de la Fundación Pastor,* núm. 1, Madrid, 1958.

González González, Marta, «Versiones decimonónicas en castellano de la «Oda a Afrodita» (Frag. 1 Voigt) y de la «Oda a una mujer» (Frag. 31 Voigt) de Safo», en *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios griegos e indoeuropeos,* vol. 3, 2003, págs. 273-312.

Iriarte, Ana, *Safo (siglos VII/VI a. C.)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1997.

Luque, Aurora, «Notas a los poemas» y «Notas a los testimonios», en Safo, *Poemas y testimonios,* Barcelona, Acantilado, 2004, págs. 169-186.

Martos Montiel, Juan Francisco, *Desde Lesbos con amor: homosexualidad femenina en la Antigüedad*, Madrid, Ediciones Clásicas, 1996.

Mossé, Claude, «La sexualidad de la mujer griega: época arcaica y clásica», en Pérez Jiménez, Aurelio y Cruz Andreotti, Gonzalo (eds.), *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos*, Madrid, Ediciones Clásicas, 1996.

Rodríguez Adrados, P., «Safo», en Safo, *Lírica. Poemas corales y monódicos, 700-300 a.C.,* Barcelona, RBA, 2006, págs. 336-353.

ISSN: 1698-7799

REPRESENTACIONES DEL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO ESPAÑOL[1]

Gender and sexuality representations in spanish contemporary art

Juan Albarrán Diego[2]

Resumen: En el presente artículo analizamos una serie de manifestaciones artísticas relacionadas con la representación de sexualidades no normativas a partir de conocidos textos de la teoría feminista y *queer*. Proponemos tres líneas abiertas de investigación (de entre las muchas posibles) desarrolladas por varios artistas plásticos que en los últimos años han planteado, con mayor o menor fortuna, modos alternativos de entender la sexualidad más allá del rígido binarismo hombre/mujer, hetero/homosexual, masculino/femenino.

Palabras clave: Cuerpo, Género, Identidad, Queer, Sexualidad.

Abstract: The present article analyzes a wide range of artistic manifestations related to non-standard sexualities represented in queer and feminist theoretical approaches included in well known texts. Three main branches of research, among many others, are suggested. These have been developed by various plastic artists who, in recent years, have proposed, with or without success, alternative ways to understand sexuality beyond the strict binary organization contained in the (antagonistic) images of man/woman, heterosexual/homosexual, and masculine/feminine.

Key words: Body, Gender, Identity; Queer, Sexuality.

Fecha de recepción: 15-V-2007
Fecha de aceptación: 1-VI-2007

1. El presente texto corresponde a la comunicación presentada en el 44 Congreso de Jóvenes Filósofos celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid en abril de 2007.

2. Historiador y crítico de arte. Becario de Investigación adscrito al departamento de Historia del Arte y Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: albarrandiego@yahoo.es.

ISSN: 1698-7799

Introducción

La problemática representación de la sexualidad, masculina y femenina, hetero y homosexual, ha sido uno de los más interesantes campos discusivos abordados por los artistas durante las dos últimas décadas. El arte, especialmente a partir de las décadas de los 60 y 70, se convierte en la plataforma idónea desde la cual comienzan a articularse toda una serie de críticas dirigidas contra las jerarquías sexuales heteronormales establecidas en las sociedades occidentales, machistas y patriarcales. Como es sabido, el cuerpo será el principal elemento catalizador de estas críticas. El cuerpo como «campo de batalla» (Kruger), como agente desmaterializador de la obra tardomoderna, como lugar y objeto de la reivindicación, ha sido recuperado por las activistas feministas, los colectivos homosexuales y más recientemente por el movimiento *queer*.

En el caso español, y salvo contadas excepciones, este proceso de recuperación (o de re-introducción) del elemento corporal a la práctica artística ha sufrido una demora considerable. Lejos de la realidad estadounidense donde ya desde la década de los 60 se desarrolla un intenso activismo feminista con una significativa implicación por parte de la comunidad artística, en nuestro país, como ha quedado demostrado en la investigación llevada a cabo por Carmen Navarrete, María Ruido y Fefa Vila[3] en el marco del proyecto *Desacuerdos*, se hace muy difícil articular con éxito una historia del movimiento feminista así como del arte a él vinculado. A duras penas podríamos hablar de un feminismo español hasta casi los años 80 debido, en parte, a la represión impuesta por el régimen franquista, patriarcal y nacional-católico, cuya negación de las libertades individuales, especialmente las de la mujer, ha borrado toda huella de un movimiento reducido a la clandestinidad durante los 60 y 70. Concluyen estas autoras:

> «Después del estudio realizado, y haciendo un recorrido a través del periodo mencionado, podemos decir –no sin ciertas dudas– que no ha existido un trabajo sistemático, continuo y progresivo de mujeres artistas que se autodenominen feministas; es decir, un trabajo conscientemente político en este sentido desde los años setenta hasta la actualidad. Sin embargo existen trabajos, personas y modos de hacer y negociar con la institución artística –pública o privada– que nos parece muy pertinente incluir en una historiografía del arte de mujeres en el Estado español»[4].

3. NAVARRETE, Carmen; RUIDO, María; VILA, Fefa: «Trastornos para devenir: entre artes y políticas feministas y *queer* en el Estado español». En VV.AA. *Desacuerdos 2. Sobre arte políticas y esfera pública en el Estado español*. Barcelona, San Sebastián, Sevilla; MACBA, Arteleku, UNIA; 2005.

4. Ibíd., p. 169.

ISSN: 1698-7799

Tal y como adelantan estas investigadoras, en el entorno del conceptualismo español artistas como Fina Miralles, Àngels Ribé, Olga Pijoan, Esther Ferrer o Eugènia Balcells, de manera más o menos consciente, muestran un gran interés hacia cuestiones relacionadas con la identidad femenina casi siempre partiendo de prácticas próximas al arte de acción y, por tanto, al cuerpo. Del mismo modo, y como casos un tanto aislados, Carlos Pazos y Juan Hidalgo han tratado el apenas transitado territorio de la identidad masculina. Por desgracia, el entusiasmo pictórico que marcó el devenir del arte español durante buena parte de los 80 propició que las aportaciones de estos artistas fuesen en parte olvidadas dejando paso a manifestaciones casi siempre más superficiales relacionadas con el hedonismo apolítico de una determinada *Movida*.

A comienzos de la década de los 90 podemos situar una tímida ola neoconceptual en el arte español que coincide con el agotamiento de la anterior veta pictórica y el desarrollo de una escultura en la que se aprecia una actitud más crítica y reflexiva (Plensa, Solano, Sinaga, Muñoz, Badiola, Irazu). En un momento de aparente normalización del arte contemporáneo dentro del entramado cultural la creación plástica en nuestro país muestra una especial querencia por la videoacción, la *performance* y el cuerpo en general, al tiempo que se recuperan algunas figuras fundamentales de la vanguardia internacional y de nuestros 70. En el panorama institucional internacional surgen proyectos expositivos como la *Bienal de Withney* (1993), *Bad Girls* (1993) o *Fémeni-masculin* (1995) que se ocupan del cuerpo, el género y la sexualidad, eventos que dentro de nuestras fronteras encuentran su réplica en exposiciones como *100%* (1993), *Territorios indefinidos* (1995), *El rostro velado* (1997), *Sólo para tus ojos* (1997) y *Tansgenéric@s* (1998)[5]. En estos mismos años, autores como José Miguel G. Cortés y Juan Vicente Aliaga, a través de múltiples publicaciones de gran calidad, comienzan a introducir en nuestro contexto teórico algunos elementos provenientes del discurso *queer* que proporcionan un primer sustrato a partir del cual acercarnos a las prácticas artísticas vinculadas con las políticas de género y la representación de las sexualidades contrahegemónicas.

Masculinidad homosexual

La figura de Juan Hidalgo (Las Palmas de Gran Canaria, 1927) aparece ante los ojos del historiador del arte como una suerte de puente entre la gene-

5. Véase CABELLO/CARCELLER: «Historias no tan personales. Políticas de género y representación en los 90». En PICAZO, Glòria; PERAN, Marí (eds.): *La década equívoca. El trasfondo del arte español en los 90*. Lleida, Centre d´art La Panera, 2005.

ISSN: 1698-7799

ración de artistas próximos al conceptualismo español de los 70 y la actual generación de los 90 en la que las cuestiones identitarias se han convertido en una temática más que habitual. Cofundador del grupo ZAJ, pionero en los ámbitos de la *performance* y la música concreta, a lo largo de las tres últimas décadas Hidalgo ha reflexionado en su obra acerca del cuerpo y la sexualidad masculina, de manera especialmente explícita en el campo de la acción fotográfica, actividad que inicia en la década de los 60 y en la que continúa trabajando a día de hoy. En este sentido destacan *Flor y hombre* (1969), *Flor y mujer* (1969), H*ombre, mujer y mano* (1977), *Biozaj apolíneo/Biozaj dionisíaco* (1977), *Trimasturbación interior/exterior* (1981) y, ya en los 90, *Narciso* (1990) y *Alrededor del pene* (1990).

Juan Hidalgo, *Narciso,* 1990.

En *Narciso* (1990) un hombre desnudo sostiene un pequeño espejo en el que vemos reflejado su pene fláccido. No podemos ver su rostro. No conocemos su identidad más allá de los genitales que se nos muestran en un acto de autoexploración. El propio Hidalgo escribe a propósito de esta imagen. «En 1981 empecé a trabajar en una serie de acciones fotográficas eróticas que usando el cuerpo y el sexo del hombre –mucho menos desgastado que el de la mujer, sobre todo en la publicidad– se implicase de alguna forma en ciertas imágenes que conciernen a la historia del arte. *Narciso*, imagen incorporada *Alrededor de...* fue pensada y realizada en Madrid en 1990, en principio como trabajo independiente de la serie»[6].

Narciso desafía la habitual representación de la genitalidad masculina. El pene se muestra como simple miembro anatómico. Aquí no hallamos la masculinidad excesiva asociada al cuerpo del hombre negro con su gran pene, tantas veces convertido en objeto y fetiche sexual en la fotografía de autores como Mapplethorpe (*Bob love*, 1979). Pero tampoco estamos ante la masculinidad deficiente que habitualmente se vincula al homosexual afeminado[7]. El espejo muestra a un doble escindido, imagen descontextualizada carente del poten-

6. VV.AA. *De Juan Hidalgo*. Las Palmas, CAAM, 1997 (cat.), p. 172.
7. MARTÍNEZ OLIVA, Jesús: *El desaliento del guerrero. Representaciones de la masculinidad en el arte de las décadas de los 80 y 90*. Murcia, CENDEAC, 2005, p. 15.

ISSN: 1698-7799

cial erótico que el cuerpo como conjunto otorga al pene. Se hace patente la distinción entre la realidad física del pene como simple región anatómica y el omnipresente simbolismo del falo como representación cultural cargada de connotaciones que tienden a enaltecer una masculinidad hegemónica[8].

En torno a esta misma idea parecen girar las 22 acciones fotográficas que componen *Alrededor del... [pene]* (1990). En ellas Hidalgo se detiene en varias partes de la anatomía masculina (no siempre la suya): las piernas, el pecho cubierto de vello, la cabeza, las manos, la espalda, el ano, los testículos y, por supuesto, el pene. Fotografías de alto contenido erótico que fragmentan el cuerpo, normalmente visionado como un monolito compacto e inquebrantable, y convierten sus miembros en eslabones de una cadena visual. La identidad sexual de este cuerpo no se construye gracias al visionado de su totalidad, ni tampoco partiendo del reduccionismo que concentraría la sexualidad del individuo en su región genital. Este cuerpo no se corresponde con el de aquellos cánones representacionales que reafirman la fuerza y el poder del macho heterosexual, ni con aquellas otras imágenes que muestran el cuerpo del hombre como mero objeto de deseo.

En esta serie de fotografías que se supone articulada *alrededor del pene*, Hidalgo eleva la carga erótica de regiones anatómicas habitualmente desterradas del acto sexual que aquí se nos muestran al mismo nivel que el omnipresente falo. La consideración del cuerpo entero como zona erógena invertiría la estrategia metonímica que atribuye a un único miembro la potestad de determinar la orientación sexual, connotando el grado de masculinidad y condicionando, e incluso restringiendo, la práctica de la sexualidad. Atrás queda el privilegio que convertía al pene en el único centro de producción de placer (e identidad) sexual, ya fuese por su posesión o por la carencia del mismo.

Siguiendo en parte el trabajo de deconstrucción contra-sexual de Beatriz Preciado, podríamos ir un paso más allá en la valoración e interpretación de la obra reciente de Hidalgo intentando romper con la dicotomía biología-cultura que subyace a la contraposicón pene-falo. En *Imitación con mano* (2001) vemos una mano que en ademán masturbatorio apresa un pene de plástico sobre un fondo completamente aséptico. Tal vez podamos considerar este dildo (para Preciado mucho más que una simple poya de plástico: un juguete de «amor reflexivo») como una tecnología que engloba al pene en tanto demarcador sexual y subvierte el simbolismo fálico asociado al poder masculino y heterosexual. El dildo no es masculino ni femenino, no es homo ni heterosexual. El placer del dildo no tiene género. Preciado propone el dildo no como copia o

8. CORTÉS, José Miguel G.: *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid, EGALES, 2004.

ISSN: 1698-7799

reproducción del pene, no como elemento artificial que suple su ausencia, sino como «centro de significación diferido. El dildo no es sólo un objeto que vendría a suplir una falta. Se trata de una operación que tiene lugar en el interior de la heterosexualidad. Digámoslo una vez más, el dildo no es sólo un objeto sino que es, estructuralmente, una operación de cortar-pegar: una operación de desplazamiento del supuesto centro orgánico de producción sexual hacia un lugar externo al cuerpo. El dildo, como referencia de potencia y excitación sexual, traiciona al órgano anatómico desplazándose hacia otros espacios de significación (orgánicos o no, masculinos o femeninos) que van a ser re-sexualizados por su proximidad semántica. A partir de ese momento, cualquier cosa puede devenir dildo. Todo es dildo, incluso el pene»[9].

Alex Francés, *Quiero estar dentro de ti*, 1996.

Dando un salto generacional, encontramos conexiones entre la obra de Hidalgo y las fotografías de Alex Francés (Valencia, 1962), autor igualmente interesado en los problemas identitarios que acarrea su orientación sexual. Pese a que nunca descubre su rostro, el cuerpo que vemos en las fotos de Francés es siempre el del propio artista. Desde principios de los 90 su obra se ha centrado en la representación del cuerpo como contenedor de una identidad sexual, como sujeto doliente y, por lo tanto, consciente (como Prometeo, como Sísifo). No es un cuerpo limpio, bello, neutro, anestesiado. Bien al contrario, Francés recupera una larga tradición, desde el barroco al accionismo, que nos habla de un cuerpo lacerado, castigado; un organismo que excreta y succiona poniendo de manifiesto su carnalidad (y su vitalidad) a través de las necesidades fisiológicas más básicas como son beber, orinar o eyacular.

El cuerpo es el territorio privilegiado donde se experimentan las pasiones y los sentimientos: el deseo domesticado, la dependencia sentimental, el abatimiento, etc. Estados anímicos que aquí adquieren visibilidad y que a buen seguro el artista ha experimentado como homosexual discriminado y maniatado en una sociedad homófoba. Las imágenes de Francés aluden a la restric-

9. PRECIADO, Beatriz: *Manifiesto contra-sexual*. Madrid, Opera Prima, 2002, p. 65.

ISSN: 1698-7799

ción de la sexualidad provocada por la presión social, pero también al deseo que puede surgir del sometimiento como práctica no normativa. Especialmente significativa es la presencia del elemento homoerótico que busca revisar una masculinidad exclusivamente activa y falocéntrica a la que Francés contrapone una virilidad pasiva que reivindica el placer anal y transgrede la ortodoxia sexual[10]. Por ejemplo, en *Quiero estar dentro de ti* (1996) donde el artista recrea la imposible fantasía sexual del *head-fucking* (penetrar el ano con la cabeza) como hiperbolización del *fist-fucking* (práctica más habitual en que el ano es penetrado con el puño). El cuerpo masculino aparece penetrado. La integridad e impenetrabilidad del macho queda rota y con ella el poder y la supuesta respetabilidad del hombre. El ano aparece así como elemento desestructurador de la sexualidad heteronormal. Recurriendo nuevamente a la prosa clarividente y provocadora de Preciado:

> «El ano presenta tres características fundamentales que lo convierten en el centro transitorio de un trabajo de deconstrucción contra-sexual. Uno: el ano es un centro erógeno universal situado más allá de los límites anatómicos impuestos por la diferencia sexual, donde los roles y los registros aparecen como universalmente reversibles (¿quién no tiene ano?). Dos: el ano es una zona de pasividad primordial, un centro de producción de excitación y de placer que no figura en la lista de puntos preescritos como orgásmicos. Tres: el ano constituye un espacio de trabajo tecnológico; es una fábrica de reelaboración del cuerpo contra-sexual posthumano. El trabajo del ano no apunta a la reproducción ni se funda en el establecimiento de un nexo romántico. Genera beneficios que no pueden medirse dentro de una economía heterocentrada. Por el ano, el sistema de la representación sexo/género *se caga*. / La recuperación del ano como centro contra-sexual de placer, tiene puntos comunes con la lógica del dildo: cada lugar del cuerpo no es solamente un plano potencial donde el dildo puede trasladarse, sino también un orificio-entrada, un punto de fuga, un centro de descarga, un eje virtual de acción-pasión»[11].

Identidades femeninas

Durante la última década muchas artistas han comenzado a investigar acerca de la identidad y la sexualidad femenina desde perspectivas muy diver-

10. ALIAGA, Juan Vicente: «Elogio de la pasividad. Homosexualidad, confinamiento, y crítica al falocentrismo en la obra de Alex Francés». En *Presagio Húmedo*. Xàbia, Espai d´art Lambert/Ajuntament de Xàbia, 1997 (cat.).

11. PRECIADO, Beatriz: *Op. cit.*, pp. 27-28.

ISSN: 1698-7799

sas. En esta línea, una interesante conciencia crítica rige las reflexiones acerca de la construcción de los géneros en la obra de Itziar Okariz (San Sebastián, 1965). Sus fotografías de principios de los 90 interactúan con contundentes acciones en las que comienza a vislumbrarse su posterior interés hacia los problemas identitarios. Por ejemplo en series como *Variations sur le même t´aime* (1991), donde la artista se autorretrata después de haberse rapado el pelo dibujando un mapamundi en su cabeza para convertir su cuerpo en una especie de icono del cosmopolitismo; *Body Building* (1992) serie para la cual Okariz crea una prótesis-barba postiza a partir de pelo humano, un fragmento de masculinidad que la artista aplica a diversas partes de su cuerpo (la cara, el pecho) para después fotografiarse experimentado con su aspecto físico; también en sus series *Sin título* de 1994 continúa con la experimentación acerca de su corporalidad enfundándose sujetadores de silicona[12] y trajes de látex que, como una segunda piel, constriñen sus movimientos y modifican su identidad corporal. A partir de 1995, Okariz se centra en la producción de videos que suelen ir acompañados de algunas fotografías. Tal es el caso de *Red Light. Saltando en el estudio de Marta* (1995) en el que la artista aparece saltando vigorosamente al ritmo de la música con «un gesto corporal mecánico opuesto a lo femenino»[13].

En 2000 la artista consigue una beca para estudiar en Nueva York (donde reside desde entonces) y es admitida en el Whitney Independent Studio Program. En ese mismo año inicia el proyecto *Peeing in public and private spaces* (*Mear en espacios públicos y privados*, 2000-2002), una serie de videos y fotografías de estética documental en la que vemos a la artista orinando de pie en diversos espacios urbanos. Como explica la artista: «mear de pie es una ficción de hombre, no porque haya alguna imposibilidad para que las mujeres meen de pie, simplemente se nos olvida que existen una serie de procesos que se construyen culturalmente y que existen cosas como cremalleras de los pantalones o urinarios públicos que también son construcciones culturales con un significado»[14]. Mear de pie en público, además de ser ilegal, transgrede las convenciones asociadas al sexo femenino, elimina una diferencia supuestamente fisiológica evidenciando cómo aquellos rasgos que naturalizan la identidad sexual no son sino imposiciones sociales. En estas acciones Okariz reclama la presencia de la mujer en el espacio público desobedeciendo a la

12. A propósito de estas piezas comenta Okariz: «Hace poco me preguntaron ¿qué forman tienen tus tetas? Tienen la forma del sujetador que llevo y de los treinta años que las llevo sujetando». OKARIZ, Itziar: «El cerebro es un músculo». *Zehar: revista de Arteleku* 54, 2004. http://arteleku.net/4.1/zehar/54/Itziargazt.pdf (fecha de consulta 21.10.06).

13. Ibíd.

14. Ibíd.

ISSN: 1698-7799

interpelación social que le obligaría a orinar en cuclillas, escondida, huyendo de la mirada del hombre, guardando celosamente su sexo como avergonzada de su feminidad. En cuanto a la orientación general del conjunto de su obra, la artista se posiciona de manera clara evitando caer en enunciados simplistas que pudiesen restar sentido a su trabajo y añadiendo un nuevo matiz a la compleja discusión acerca del actual feminismo artístico:

> «Me defino como feminista, como ciudadana feminista, sin embargo no me gusta definirme como artista feminista, porque considero que contextualiza el trabajo en un marco muy estrecho que es el de lo específico. Cuando eres percibida como artista feminista, tu trabajo sólo va a hablar de feminismo, de la misma forma que cuando eres percibida como artista mujer, tu trabajo sólo va a hablar de feminidad, y relega cualquier otra dimensión de tu trabajo a la invisibilidad. En cualquier caso prefiero el espacio político del feminismo al espacio específico del arte de mujer, dado que permite la reflexión y el cuestionamiento de las categorías que me sitúan dentro de esa especificidad»[15].

En una línea completamente distinta encontramos la obra de Ana Laura Aláez (Bilbao, 1964), una de las artistas españolas más laureadas de la joven generación que emergió a principios de los 90. Pese a las críticas dirigidas contra la aparente superficialidad de sus propuestas, Aláez ha estado presente en importantes eventos artísticos internacionales (Bienal de Venecia 1999 y 2001) así como en destacados proyectos nacionales (Espacio Uno, 2000; *The real royal tryp*, 2004).

Itziar Okariz, *Peeing in public and private spaces*, 2002.

Las influencias reconocibles en sus trabajos rara vez provienen del mundo del arte y sí del de la baja cultura, la publicidad, la cultura de club y, muy especialmente, la moda y las últimas tendencias del diseño. Todos estos campos han conseguido infiltrarse en el mundo del arte y tienen cada vez más peso en el conjunto de la producción actual. En algunos casos han conseguido ampliar las barreras de la creación contemporánea, en otros han privado al arte de su función crítica y reflexiva abocándolo al ciclo irresoluble y superficial de «lo nuevo por lo nuevo»[16]. La artista toma estos elementos con una doble intencionali-

15. Ibíd.

16. Cfr. GROYS, Boris: *Sobre lo nuevo. Ensayo de una economía cultural*. Valencia, Pre-Textos, 2005.

ISSN: 1698-7799

dad: por un lado, Aláez lleva a cabo un elogio de las apariencias, el maquillaje, del placer superficial y el fetichismo más banal de la cultura pop. Su actividad artística se convierte en un producto de consumo rápido, su imagen, como pasaporte dentro del *star-system* artístico, devienen la parte más importante de su obra. Identidad como creación, personalidad como *work in progress*. Por otra parte, la artista se sirve de los mismos códigos que en última instancia determinan las pautas identitarias para confundirse y autoexplorarse, para mostrar, no sin ironía, que la identidad es una mascarada[17].

Lejos del dolor de los cuerpos de Francés o de la contestación política y social que se esconde en las acciones de Okaritz, el cuerpo de Aláez, ya sea el de la artista o el de modelos, es siempre un cuerpo nacarado, pulcro, limpio, un cuerpo que oculta su fisicidad como si de una figura de porcelana se tratase. Cuerpos rendidos a los cánones de belleza que establecen las campañas publicitarias, cuerpos-superficie recién sacados de un catálogo de tendencias[18].

En *Blade runner* (2001) vemos a la artista orinando de pie de espaldas a un gran ventanal. En este caso, y pese a la similitud que guardan los gestos de Okariz y Aláez, no encontramos atisbo de crítica más allá de la simple provocación narcisista y superficial que caracteriza a gran parte de la obra de esta artista. Sus fotografías participan de la dinámica de la moda sin oponer ningún tipo de resistencia a la vorágine del consumo y la seducción de lo aparente. Pervirtiendo la máxima vanguardista que pretendía acercar arte y vida, bajo un impulso claramente narcisista, supuestamente divertido y transgresor, su obra se queda en la pura estetización de una cotidianeidad ficticia, en la demarcación de una parcela identitaria como creación acrítica y superficial que en casi ningún caso induce a una reflexión más o menos profunda acerca de los fenómeno artísticos y sociales contemporáneos. El narcisismo que se desprende de los trabajos de Aláez es el mismo que describió Lipovetsky en *Narciso o la estrategia del vacío* (1983): «el narcisismo ha abolido lo trágico y aparece como una forma inédita de apatía hecha de sensibilización epidérmica al mundo a la vez que de profunda indiferencia hacia él: paradoja que se explica parcialmente por la plétora de informaciones que nos abruman y la rapidez con la que los acontecimientos mass-mediáticos se suceden impidiendo cualquier emoción duradera»[19].

De la obra de Aláez no se deriva ningún cuestionamiento de la sexualidad vigente: sus coqueteos con chicas o el deseo homoerótico que aparece en

17. VV.AA. *Mascarada / Masquerade*. Salamanca, Da2, 2006 (cat.).
18. ALÁEZ, Ana Laura: *Flúor*. Madrid, TF, 2003.
19. LIPOVETSKY, Gilles: «Narciso o la estrategia del vacío». En *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama, 2003, p. 52.

ISSN: 1698-7799

algunas de sus obras no son sino extensiones del tipo de placer escoptofílico que toma al cuerpo como mero objeto de contemplación, como imagen-superficie, pantalla o maniquí. Pese al placer inicial que puede producir la contemplación de sus obras y aunque en ocasiones se haya forzado una lectura en clave feminista, el falo dispuesto a penetrar a la mujer-objeto continúa presente, aunque sea en forma de pintalabios (*Shiva*, 2001).

Ana Laura Aláez, *Shiva,* 2001.

Feminidades y masculinidades lésbicas

El tratamiento de la feminidad en el arte de las últimas décadas muestra una gama de matices mucho más amplia que la que se desprende de una masculinidad hasta ahora escasamente visitada. El lesbianismo y la consideración que de la heterosexualidad han aportado teóricas lesbianas como Monique Witting ha contribuido a replantear los conceptos de mujer y feminidad. Para Witting la heterosexualidad es un régimen político basado en la sumisión sexual, laboral y reproductiva de la mujer. El sexo, más allá de cualquier esencialismo, es una categoría política que oculta la diferencia social establecida entre el hombre dominante y la mujer dominada tras el velo de lo supuestamente natural. La mujer no pertenece a un sexo sino a una clase que, como el siervo a su señor, requiere del hombre para existir. Por eso Witting llega a afirmar que las lesbianas, al escapar de las imposiciones reproductivas y laborales del patriarcado heterosexual, no son mujeres. De este modo «una sociedad lesbiana destruye el hecho artificial (social) que constituye a las mujeres como grupo natural. Una sociedad lesbiana revelaría pragmáticamente que esa separación de los hombres de que las mujeres han sido objeto es política y muestra que [las mujeres] hemos sido ideológicamente reconstruidas como un grupo natural»[20].

En cierto modo, las fotografías de Carmela García (Lanzarote, 1964) recrean esa comunidad lesbiana libre de hombres donde no cabe el sometimiento y en la que, por tanto, la feminidad ya no se establece como categoría opuesta o subordinada a lo masculino (*En el paraíso*, 2003). La artista recurre al poder narrativo del medio fotográfico para crear ambiguas escenografías,

20. WITTING, Monique: «No se nace mujer». En *El pensamiento heterosexual*. Madrid, EGALES, 2006, p. 31.

ISSN: 1698-7799

espacios utópicos donde pueda desarrollarse el amor entre mujeres. En algunas de sus obras las relaciones lésbicas se establecen de manera solapada, a escondidas (*Sin título*, 2000), lejos de la mirada de los hombres que erotizarían unos encuentros relegados a la marginalidad de espacios suburbanos como La casa de campo de Madrid (*Sin título 1*, DVD, 2000). En otros casos los personajes femeninos (Evas y Ofelias) aparecen en parajes solitarios enfrentados a una naturaleza idílica y virgen, anterior al pecado original, aquél que, vinculado de algún modo al hombre, apartó a la mujer del paraíso[21].

También en la obra del dúo artístico Cabello / Carceller (París, 1963 / Madrid, 1964) encontramos una reflexión acerca de las relaciones entre mujeres, la representación del deseo y la masculinidad femenina. A lo largo de su carrera estas artistas han trenzado una obra multidisciplinar partiendo de su doble relación laboral y sentimental (*Un beso*, 1996; *Identity game*, 1996; *Silencios*, 1996). En *Autorretrato como fuente* (2001) vemos dos espaldas reflejadas en el espejo de unos urinarios públicos. Dos figuras aparentemente masculinas orinan sin que podamos ver sus genitales. Por este motivo dudamos. No sabemos con certeza si se trata de dos hombres, un hombre y una mujer, dos mujeres... (¿las artistas, tal vez?). La segregación urinaria, que ya veíamos subvertida en la obra de Okariz, queda obsoleta como método de demarcación sexual. Una mujer (no necesariamente lesbiana) puede ser lo suficientemente masculina como para entrar en unos aseos públicos de hombres y orinar sin levantar sospecha. Entonces las jerarquías que correlacionan sexo y género se desmoronan. La masculinidad no se agota en el pene, ni en el simbolismo fálico, ni por supuesto en la longitud del pelo o en el atuendo, sino en toda una serie de factores que condicionan las relaciones de poder entre sexos.

Carmela García, *Sin título,* 2000.

En *Espacios de poder* (2005) varias mujeres interpretan papeles masculinos extraídos de películas como *La lista de Schindler* o *El apartamento*. Estas imágenes dejan ver la artificiosidad de la virilidad fílmica a la vez que demuestran cómo una mujer puede ostentar el mismo rango de poder que un hombre. De este modo se pretenden superar las rígidas categorías de lo masculino y lo

21. GOUVION SAINT CYR, Agnes de: «Carmela García o el sueño del paraíso perdido». En *Espacio Uno III*. Madrid, MNCARS, 2001 (cat.).

ISSN: 1698-7799

femenino dejando ver cómo el género es siempre una copia sin original. En palabras de Jesús Martínez Oliva: «La masculinidad femenina lejos de ser una imitación de la masculinidad nos hace vislumbrar cómo la masculinidad «verdadera» es construida como tal. La masculinidad femenina es uno de los componentes que enmarcan la masculinidad normativa; son algunos de los residuos rechazados por esa masculinidad dominante, para hacer que ella parezca la real y la auténtica»[22].

Cabello / Carceller, *Autorretrato como fuente,* 2001.

* * *

El conjunto de artistas e imágenes que acabamos de ver constituyen un pequeño pero representativo muestrario del amplio abanico de prácticas artísticas que en los últimos años persiguen la deconstrucción visual de las jerarquías sexuales dominantes, hasta el momento estructuradas en binomios (hombre/mujer; masculino/femenino; hetero/homosexual) que simplifican y coartan la libertad sexual de los individuos. No por casualidad la práctica totalidad de las obras aquí presentadas se materializan en soporte fotográfico. La fotografía ha sido empleada por multitud de artistas, desde Claude Cahun hasta Cindy Sherman, como herramienta de autoexploración identitaria, dado que, en el seno de la cultura mass-mediática, la imagen fotográfica desempeña un papel fundamental en la construcción (y en la constricción) de nuestras identidades.

22. MARTÍNEZ OLIVA, Jesús: *Op. cit.,* p. 107-108.

ISSN: 1698-7799

Entrevista

CHARLA CON RAFAEL RODRÍGUEZ TAPIA[1]

Filósofo, físico aficionado, estudioso de la ciencia, escritor, director de cine y televisión, guionista, traductor, editor. Esas son o han sido algunas de las dedicaciones de Rafael Rodríguez Tapia. De entre quienes le conocen unos opinan que es un personaje ilustrado, un heredero de Jovellanos. Otros lo ven más próximo a ese arquetipo renacentista del hombre interesado por todo, sediento de saber y sin límite para el conocimiento. Rafael, que es de finales de los cincuenta del siglo XX, tiene algo de ambos. Tal vez eso es lo que hizo que le pusiera tan nervioso el modo en que la pedagogía vacua e ignorante estafaba al mundo de la enseñanza, acababa con él y conseguía arruinar los estudios y el futuro de tantos jóvenes. Eso le llevó a escribir ese ensayo valiente e inteligente que es *La enseñanza neutral.*

Antes de eso, él recuerda cómo todos los amigos profesores «le lloraban» sin parar por la situación de ruina intelectual y abatimiento cultural que se vivía en colegios e institutos. No había una cena con los amigos que no terminara conversando desesperadamente sobre ello. Era necesario que las quejas salieran de las conversaciones personales y se hiciesen públicas. Estos y otros motivos le llevaron a abrir una pequeña editorial (Grupo Unisón) que fue su proyecto personal de combate y que ha conseguido sobrevivir hasta hoy.

1. Entrevista realizada durante el mes de junio de 007, vía e-mail.

ISSN: 1698-7799

Cuestiones generales sobre educación

Foro de Educación (FE): -Antes de comenzar, agradecerle su participación en Foro de Educación. Comencemos. A su parecer, ¿cuáles son los principales problemas del sistema nacional de enseñanza –en los grados de primaria y media-?, ¿por qué cree que son causados?, ¿qué soluciones posibles propondría?

Rafael Rodríguez Tapia (RRT): El problema inicial es una noción de sistema de enseñanza equívoca, medrosa y política. Ello ha dado lugar en el pasado, da en la actualidad, y seguirá dando en el futuro a una legislación que parece hecha por un enemigo de la enseñanza. Pero esto no se queda en abstracciones: el problema principal es, a continuación, un profesorado de primaria con una preparación extremadamente deficiente, y un profesorado de secundaria mejor preparado en general, a causa de sus licenciaturas universitarias, pero molido hasta el hastío y la desgana a causa de los campamentos didácticos con los que, como sustituyendo a la antigua mili, le obligan a cumplir. La medrosa noción se expresa en mil y un signos que no cabe relacionar con brevedad: la idea popular de que la enseñanza es un bien de consumo y el padre de alumno, pues, un consumidor con sus «derechos de consumidor»; la naturalidad con la que se acepta la sumisión al burócrata, etcétera. Las causas son sólidas, antiguas y muy presentes, y profundas. Los intereses alrededor de la enseñanza no son nuevos ni frágiles. Probablemente no puede formularse una solución global, y ni siquiera general: cuidados y mejoras parciales, como mucho.

FE: Las Humanidades han ido perdiendo progresivamente terreno en los currículos, ¿puede responder esta medida a algún interés particular?, ¿qué consecuencias puede acarrear?, ¿por qué?

RRT: Al lado de los intereses se encuentra la ignorancia que, como es sabido, es una de las fuerzas primordiales de las sociedades. Algunos creen estar venciendo batallas enormes en favor de sus apellidos o de su tribu sólo con desterrar o aminorar la presencia de la lengua o de la historia (por no hablar de una sólida filosofía); en realidad no están ganando más que descrédito y ridículo, porque ya ha sucedido muchas otras veces, y siempre se ha corregido a continuación. No creo que traiga enormes consecuencias negativas a largo plazo; desde luego, a corto sí: ha negado a varias promociones de estudiantes el acceso a conocimientos a los que tenían derecho. Pero una cosa es lo que crean los autores de semejante desaguisado que están consiguiendo, y otra cosa es que se trata simple y llanamente de ignorancia y de estupidez, que suelen vencer batallas pero no guerras.

FE: -¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en educación?

RRT: Nada extravagante ni original: que todo aquel alumno que

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

muestre interés por aprender historia o física o matemáticas tenga acceso a esos conocimientos, con el mismo nivel y con el mismo horizonte que cualquier otro estudiante del sistema en cualquier otro lugar del sistema.

FE: -¿Cree que es beneficioso que exista la enseñanza privada?, ¿por qué?

RRT: Sí lo creo beneficioso, en primer lugar porque creo beneficioso cumplir la ley, y la nuestra invita a que exista (y nadie crea que por frivolidad legislativa); en segundo lugar, porque históricamente ha sido el laboratorio en el que se han gestado la innovación, la novedad y los avances educativos, que hasta hace poco pasaban a continuación con éxito al sistema público; en tercer lugar, porque hay que poner, sobre una base común ineludible, sólida y neutral, diferentes enfoques educativos a disposición de la sociedad, y el sistema público no puede, ni quizá debe hacerlo.

FE: -¿Cómo conciliar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza?

RRT: No sé si lo que necesitan es exactamente una «conciliación»: son dos nociones que se suelen manejar emparejadas, cuando lo cierto es que en absoluto son del mismo nivel. Se trata de un equívoco retórico que sólo trae problemas. El derecho a la educación está muy por encima, se defina como se defina, de esa «libertad de enseñanza», se defina como se defina esta. En todo caso, esta libertad debería ponerse al servicio de ese derecho (que, por cierto, lo es del alumno, no de sus padres, como también se oye en ocasiones).

FE: -¿Qué le sugiere la expresión «enseñanza neutral»?

RRT: Más que sugerirme, se trata de una expresión que he intentado modestamente definir e introducir en los debates educativos a través de mi libro del mismo título. Despierta recelos, suspicacias y hasta mofas, casi invariablemente en los que no lo han leído. No sé por qué; me niego a pensar que esté operando en el fondo una trivialidad adolescente como la del descubrimiento de que «la objetividad no es posible». Enseñanza neutral significa, sencillamente, una enseñanza que no lo sea de ningún partido político o escuela filosófica, literaria o científica. Enseñanza decente, sin más.

FE: -¿Qué opina sobre la polémica suscitada en torno a la enseñanza de la religión en la escuela? ¿Qué propondría para zanjar de una vez este conflicto, ya histórico?

RRT: Quizá nada pueda zanjar nunca este debate. Cada poco tiempo tendrá que volver a celebrarse, en paralelo a la evolución de la sociedad, que por cierto nunca será en línea recta ni tiene el camino previamente trazado en dirección alguna. Apelar al sentido común puede ser en este terreno tan inútil como apelar a la cultura de los que se enzarzan en

ISSN: 1698-7799

estas peleas, pero es lo que habría que hacer. Sin embargo, sea como sea cada momento futuro de nuestra sociedad, ¿cómo puede dudar nadie de la necesidad de conocer la religión cristiana, y de que esta es uno de los pilares fundamentales de nuestra cultura? Pero una cosa es la cultura y otra la formación religiosa. Esta no debe darse en la escuela, sino en las instituciones que la Iglesia o cualquier religión, en su caso, destinen a ello.

FE: -¿Considera necesario que en la escuela se proporcione conocimientos suficientes y verdaderos sobre las raíces ético-religiosas de los valores en los que se funda nuestro actual sistema democrático occidental?, ¿por qué? ¿Cuáles son esas raíces, brevemente?

RRT: Desde luego, no considero necesario que se proporcionen conocimientos «no verdaderos». Naturalmente que sí (los verdaderos): el que no sabe qué le empuja (y le empuja aunque él no lo sepa) no sabe por qué se mueve. Relacionar esas raíces es probablemente el objeto de miles y miles de obras de los últimos quinientos años, y aquí no habría lugar para tanto. Señalar la pista judía y cristiana, por un lado, y la griega y romana, por otro, puede dar una primera idea.

FE: -¿Qué valoración haría sobre el estado actual de la Universidad?, ¿cree que la reforma de la educación superior, según las pautas dadas por la Unión Europea, mejorará dicha institución?

RRT: La universidad siempre es problemática, porque es la punta de lanza o quizá la herramienta en la que resulta todo el esfuerzo educativo anterior. Junto a excelentes profesores y centros hay otros mediocres, como es inevitable, y al lado de carreras magníficas las hay tales que nadie se explica bien quién y para qué las ha inventado... Nihil nóvum sub sole. Un problema más moderno, quizá, es el que se ha creado con la llegada de los alumnos ya castigados por la LOGSE que, salvo en casos heroicos de superación personal, carecen de ciertos conocimientos contando con los cuales se instituyeron los estudios universitarios que hasta ahora se han ofrecido; y se han tenido que crear cursos cero y adoptar otras medidas que han dificultado el desarrollo normal de los estudios. En mi opinión la llamada convergencia europea de estudios superiores en absoluto va a mejorar, sino muy al contrario, el estado de la universidad. Más bien la va a convertir en una secundaria laberíntica con títulos muy asimilados todos unos a otros, pero inasimilables a lo que su enunciado parece decir.

FE: -La educación, en la actualidad, ¿necesita más dinero o, por el contrario, requiere de unos principios sólidos?, ¿por qué?

RRT: La educación siempre necesita más dinero, y no es su contrario que necesita también de unos principios sólidos, que también los

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

necesita. Lo que se necesita, además, es que el dinero se vigile billete a billete y vaya donde tiene que ir, y que entre esos principios sólidos se establezca el del gasto necesario y comprobablemente necesario: el «más recursos» habitual en las reclamaciones a menudo acaba en material muy a la moda pero inútil, o en comités de formación o supervisión varios.

FE: -¿Qué valoración le merecen, brevemente, la LOGSE, la LOCE y la anunciada LOE?

RRT: No me gustan: porque no establecen como prioridad la transmisión de conocimientos, porque aceptan acríticamente los inmeditados y eufónicos tanteos formularios de cierta retórica pedagógica que no pasa ni el más somero examen, por un lado, de los que están en las aulas, y por otro, de los que de verdad entienden de metodología, concepto de sujeto, teoría de conocimiento, psicología y lógica. Y porque han adoptado e impuesto mecanismos que ningún otro ámbito de nuestra sociedad o ninguna otra profesión hubiera admitido, por totalitarios e irracionales.

FE: -Los libros escolares, ¿deberían ser gratuitos o no? ¿Por qué?

RRT: No creo que deban ser gratuitos, porque no lo son de hecho. Alguien los tiene que pagar. Alguien los fabrica, alguien los escribe, alguien los transporta. Además, el mero anuncio de «gratuidad» ya induce desprecio hacia el bien (aparte de propalar esa mentira). Debe haber becas de material, todas las que sea necesario. Pero que se muestren como tales becas. Que todo el mundo sepa en todo momento que todo esto tiene un precio, que cuesta esfuerzo y trabajo y además dinero.

FE: -¿Son asignaturas pendientes la falta de autoridad de los profesores, la indisciplina y el acoso en la escuela? ¿Cómo solventar estos problemas?

RRT: Son tres problemas de muy diferente nivel y origen. La indisciplina es una tendencia que va a existir siempre, y es función de la escuela educarla, en primer lugar no tolerándola, desde luego, y a continuación por todos los medios que la comunidad educativa vaya considerando en cada época que son apropiados, y a ser posible en debate permanente. No es un gran problema de la escuela por sí solo: es parte inevitable del material con el que la escuela tiene que tratar, como lo es la ignorancia previa del alumno. La falta de autoridad de los profesores no es elemento consustancial a la enseñanza, desde luego: es consecuencia a partes iguales de la legislación educativa y de cierta confusión general de conceptos en nuestra sociedad, que a veces podría pensarse que es signo de fin de ciclo: el buenismo y el sentimiento de culpa vicario son malos compañeros, y obsérvese que esa falta de autoridad

ISSN: 1698-7799

no se da más entre los profesores que entre los ciudadanos en su vida particular, o los políticos en situaciones en que ejercer la autoridad sería hasta una exigencia democrática (en otras ocasiones sí que la ejercen). A veces parece una especie de neurosis colectiva, hija de una nefasta educación para la mansedumbre. No tengo la solución, pero sí me parece ver que esta no lo sería si quisiera ceñirse solamente a los profesores. Lo del acoso escolar es, en tercer lugar, un fenómeno que ni siquiera es educativo: es penal. Y llamar acoso a un roce normal, un desacuerdo o una pelea es un error (son también situaciones inevitables en la escuela); el que verdaderamente se merece ese nombre saca a la luz lo peor del sistema: esa especie de displicencia de presidente de club de fútbol que se cree por encima y fuera de las leyes de la sociedad, según una especie de extraterritorialidad se diría que de edificio diplomático. Contra eso, contra el verdadero acoso, nada de leyes educativas especiales (que recuerdan mucho, aunque se silencie, a los tribunales de honor): el mismo Código Penal que a todos los demás.

Cuestiones sobre política general y sobre actualidad social

FE: -¿Existe, en la actualidad, un pensamiento único?, ¿por qué?; ¿están monopolizados los medios de comunicación?, ¿qué papel desempeñan éstos a la hora de configurar el sentir colectivo?

RRT: Nunca he entendido esas denuncias de pensamiento único. Es que no entiendo la expresión. Actualmente, en una facultad de filosofía, por ejemplo, se encontrarán dieciséis o diecisiete tendencias, escuelas y líneas de pensamiento diferentes, todas activas y en creación y en discusión. ¿O es que no hablamos de pensamiento? Naturalmente que hay quien pretende imponer su ideología, como siempre tantos lo han intentado, por medios no exactamente de convicción. Pero eso no es pensamiento. Hay tendencias con más poder, claro. Hay sectores, pandillas, círculos y clubs que en uno u otro ámbito se erigen en hegemónicos, desde luego. Pero eso no es alarmante por sí solo; es el juego normal de la sociedad. También lo es que los disidentes se manifiesten como tales (que es lo que había dejado de suceder en la enseñanza a mediados de los años noventa); si no lo hacen, es el momento de alarmarse. Los medios de comunicación, por supuesto, lo que quieren es vender más y más, y harán lo que sea para conseguirlo. Parece no haber último horizonte en lo que son capaces de estropear y malversar para conseguirlo. Desempeñan algunos de ellos un papel parecido al de los párrocos antiguos de los que tan vivos retratos nos ha dejado nuestra literatura realista: aquí se piensa lo que yo digo, y el que no lo piense es un enemigo. Allá ellos. Eso no es pensar. Influyen, desde luego, en el voto del electorado

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

(pero no tanto como ellos quisieran), en la leche que se compra y hasta en lo que hay que opinar acerca de la quimioterapia que le dan o le dejan de dar a una pobre cantante que tiene cáncer. Pero ¿en el pensamiento? Eso va por otro lado. No es incontaminado, no hay purezas, no estoy hablando de un reino de Alicia, pero va por otro lado. Visítese cualquier facultad de filosofía.

FE: -¿Cuál es el principal problema nacionalista en España? ¿Por qué?

RRT: El principal problema es que haya nacionalismo. En relación a los que conocen, comprenden, cultivan y se preocupan por la filosofía política, la existencia actual de los nacionalismos es equivalente a lo que sería para los médicos que se proclamara y se convirtiera en política una propuesta, por ejemplo, de vivir con la mayor tasa de colesterol y triglicéridos posible. O como si algún partido político utilizara como eslogan: «No te limpies las heridas. Que reinen los estreptococos».

FE: -¿Cree que la competencia en educación de las Comunidades Autónomas puede ser utilizada para el beneficio político de los grupos nacionalistas?

RRT: De los grupos nacionalistas y de los grupos no nacionalistas pero con llaves y controles en la comarca de la que se trate. Naturalmente. Casi inevitablemente. Si encontráramos un caso en que no fuera así, habría que proponer la beatificación de las personas involucradas, y no sólo al Vaticano. No los vamos a encontrar. Las transferencias autonómicas en materia de educación, que se querían tan adecuadas, en mi opinión ya han dado sobradas muestras de ser una de las herramientas principales del fracaso del sistema. ¿Cómo casan «enseñanza universal y de calidad», por un lado, y por el otro «poder local o regional»?

FE: -El concepto tradicional de familia está cambiando radicalmente, ¿cuáles son, a su juicio, los principales cambios y qué consecuencias pueden acarrear para la sociedad española y, particularmente, para la educación?

RRT: No me parece que vaya a tener tantas consecuencias como algunos profetizan, en primer lugar por la proporción, estadísticamente infinitésima, de casos en los que esos nuevos modos de familia se están implantando y llegando a los colegios. Eso, si hablamos de los últimos cambios legislativos en España. Si por modelo de familia cambiante entendemos el abandono de la familia extensa antigua y la implantación, ya prácticamente universal, de la familia nuclear, no sólo no me parece negativo sino que me parece una bendición. Ya se sabe: cuando no hay muchos problemas, llama a la familia, que los tendrás.

FE: -¿Cree usted que es posible de hecho la «Alianza entre civilizaciones» propuesta?, ¿por qué?

ISSN: 1698-7799

RRT: Se trata de una vieja fórmula del pensamiento blando, de significado muy oscuro y de operatividad muy discutible. ¿Quiere decir cooperación y buena convivencia entre diferentes culturas? ¿Y por qué no se dice, entonces, así? Alianza suena a antibelicismo, claro, y civilizaciones suena a anticolonialismo, al anticolonialismo paternalista del «bauticemos negritos, ellos también lo merecen». Es todo un exceso terminológico, como llamar «problemática lúdico-estival» a despejar en familia si este verano se va a Benidorm o mejor a las Rías Bajas. Se siente uno tentado de acudir a Wittgenstein, por ejemplo, y a conceptos como el de sistema de creencias: cuáles de estas son imprescindibles, capitales, esenciales para la supervivencia de una cultura (¿llegaremos los occidentales, en beneficio de la alianza, a aceptar la ablación del clítoris?) y cuáles son contingentes, negociables, concedibles o intercambiables. Se trata de un tema de extensión inconmensurable del que, no obstante, sí se puede mencionar cierto elemento primero: no se puede plantear esa alianza entre culturas que no comparten por lo menos el valor de respeto a la cultura ajena en sus valores esenciales TAL COMO DE HECHO SE ENCUENTRAN expresados, no como sus detentadores dicen poseer (criterios ETIC y EMIC), aunque se admitan grados de cumplimiento, desde luego. Definir todo ello sería lo primero.

Cuestiones sobre historia

FE: -¿Cree que la historia reciente de España está siendo manipulada y falseada?, ¿en qué?, ¿qué intereses políticos subyacen en tal actitud?, ¿qué peligros encierra la mentira histórica y qué consecuencias puede acarrear ésta?

RRT: No recuerdo momento alguno en que no hubiera esa denuncia de manipulación y falseamiento en los últimos 50 años por lo menos. Es probable, y merecería ser investigado, que en la actualidad haya una cierta escisión en España: pero no esa en la que tantos piensan automáticamente al leer esta palabra, sino otra. Por causas complejas, se han consolidado en España «zonas» (no exactamente geográficas, claro) muy desarrolladas en pensamiento, muy avanzadas, donde hay aire puro, vientos y huracanes, discusión, ideas y futuro, a un lado; y «zonas» que parecen directamente congeladas o fosilizadas, extraídas sin mediación de *Doña Perfecta* o *La tía Tula*. Es difícil, de momento, ser más explícito. Lo grave es que, a diferencia de lo que sucedía hasta hace por ejemplo veinte años, discursos perfectamente propios de aquella doña Perfecta se venden (y triunfan: se compran) como si fueran los avanzados. Al triunfar en el mercado, actitudes que en la sociedad moderna se creían superadas han vuelto como si del bien del futuro se trataran. Una auténtica pesadilla recurrente. ¿Habrá que entrar en la psicopatología para explicárselo?

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

Hijos de falangistas que afirman «tener que volver a luchar con los hijos de aquellos contra los que ya luchamos», pero con el significado inverso; genealogías al parecer vergonzantes que se ocultan; tabúes. Los peligros que encierra la mentira histórica ya los conocemos todos. El primero es su reproducción. El fin de la verdad. ¿El fin? El cateto se impone a temporadas; luego acaba cayendo.

FE: -¿Por qué es necesario que se abra un debate público, serio y riguroso sobre la historia reciente de España?, ¿cree que será posible en un periodo de tiempo breve?, ¿por qué?

RRT: Lo que me asombra es que una materia así pueda tener el debate detenido siquiera un solo segundo. La historia de la propia sociedad tendría que estar permanentemente metabolizándose, procesándose y discutiéndose. Cabe todo el mundo en esa discusión, menos el mermado, el mezquino cateto: «La ignorancia que no se sabe ignorancia». A este respecto es de aplaudir con entusiasmo el trabajo, por ejemplo, de Jorge M. Reverte y su libro *La batalla de Madrid* (y recuerdo y menciono a voleo, lo aseguro): cientos de testimonios, grandes y pequeños, de doctos y de humildes, y entre todos la reconstrucción de los hechos; reconstrucción siempre provisional, naturalmente, pero de vocación amplia y veraz. Todo el que no sea un mezquino mentiroso e interesado puede ayudar; pues que ayude. ¿Quién en España puede no saber, por ejemplo en lo relacionado con la Guerra Civil, ciertas cosas de las que con toda seguridad tiene recuerdos su propia familia? Que se diga todo. Pero esto es mero sentido común.

FE: -Se ha difundido con denuedo, y con éxito, la idea de la convivencia fraternal en España del cristianismo, el judaísmo y el islamismo. ¿Qué intereses subyacen en la defensa de tal postura? ¿Qué consecuencias puede tener para el devenir de la nación española?

RRT: Esto es pura ignorancia. Ni siquiera los que lo difunden saben a qué intereses sirven; creen estar haciendo méritos para el elogio de sus compañeros de casino. Pero no creo que pueda tener muchas consecuencias a largo plazo. En cuanto se implantaran los primeros decimales de las tesis que así de solapadamente se proponen, las gentes se encargarían de que se desimplantaran. Hay límites que no se pueden traspasar: y no hay que acudir al trabajo teórico ni al de los eruditos. La misma vida, la misma experiencia, las mismas aspiraciones vitales de las personas corrigen esas desviaciones, bien es cierto que a menudo después de sufrimientos que podrían haberse evitado.

FE: -Para usted, ¿cuál ha sido el mejor educador de la historia? ¿Podría recomendar tres obras clave de la historia sobre educación?

RRT: Nunca se me había ocurrido pensar en esos términos. Esta sí

ISSN: 1698-7799

que es una pregunta verdaderamente difícil. Me acogeré a sagrado: Aristóteles. Por supuesto, la primera obra recomendable tiene que ser *Ética a Nicómaco*. También creo que el *Eclesiastés* bien trabajado tendría mucho que hacer en la educación. Pero a lo mejor no responde a la pregunta. Soy más bien partidario, como quizá se aprecie, de obras de fundamentos lejanos, antes que de obras-guía (y no digamos ya de esas «experiencias de aula»). Y que luego cada cual, bien reflexionado y bien llorado, proceda a su trabajo de profesor. Lo cierto es que, no siendo de esa cualidad, las que me parecen mejores obras sobre educación, las que siempre me han asombrado, son las mismas exposiciones científicas y filosóficas, desde los *Principios* newtonianos y la *Crítica de la Razón Pura*, pasando desde luego por *¿Qué es Ilustración?*, exposiciones contemporáneas de microbiología, cualquier obra de Heisenberg, *La pregunta por la cosa* de Heidegger... La ciencia y el pensamiento en acción enseñan como ninguna otra cosa.

Cuestiones sobre inmigración

FE: -¿Es preocupante el índice actual de inmigración?, ¿por qué?, ¿qué política en materia de inmigración se debería seguir?

RRT: Pues no lo sé muy bien. Si las cosas se hacen con sentido común (que no es verdad que sea el menos común de los sentidos; lo que sucede es que hay que estar bastante carente de él para ocupar el poder) no tiene por qué ser más preocupante que la invasión de españoles e italianos que sufrió Alemania en los cincuenta y los sesenta. No hay que ser un genio para calcular que el mercado de trabajo tiene unos límites, claro; y que, por otro lado, la mezcla o por lo menos la convivencia de idiomas, colores y procedencias diferentes ha solido dar como resultado una mejora de todos, por lo menos en mentalidad y relajación y expulsión de fantasmas. Pero si se hace mal, desde luego, se convierte en olla a presión. No creo, en conjunto, que haya que recurrir a ciencias elevadísimas para que estas cosas sean razonables.

FE: -No hay duda de que para el sistema nacional de enseñanza la inmigración es un serio problema, al que hay que poner solución sin demora, ¿cómo debe afrontarse el problema, desde una perspectiva educativa?

RRT: Con Aulas de Adaptación o Centros de Adaptación. Las habitualmente consideradas como guetos, que en realidad son todo lo contrario: «desguetizadoras». Hay casos de niños escolarizados sólo 72 horas después de haber abandonado su aldea andina a 3.000 metros de altitud, aldea en la que en sus doce años de vida el niño ni había visto prácticamente una letra escrita. Y se le pasa directamente a 6º de Primaria, por aquello de «no discriminar». Cosas de Espinete. Tragedias de Espinete. Ese pobre es condenado así, directamen-

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

te, al robo de cajeros automáticos en un par de años. Sin embargo, si se le proporciona un Centro de Adaptación en el que durante el tiempo que haga falta «se le pone al día» hasta que alcance el nivel que por edad le corresponde, cabe pensar que se empiezan a hacer las cosas de un modo más eficaz.

FE: -Oriana Fallaci sostiene en su libro: «La fuerza de la razón» que la Izquierda ha contribuido de manera decisiva a islamizar Italia. ¿Podría hablase de una situación similar en nuestro país?

RRT: Sí. La falta de objetivos, cuando te has hecho sólo a base de objetivos y emociones y no has añadido principios racionales, es muy peligrosa. El horror vacui actúa como la 4ª ley de la mecánica, si se permite la broma, y algo llena eso: ecologismos antisociales, políticas antiilustradas por desigualadoras en beneficio del diferente, adhesión a grandes sistemas epatantes y chocantes que compensa así la culpa vicaria por supuestos pecados heredados de ancestros... Afortunadamente, hay todavía inteligencia en la izquierda que no entra por estos despeñaderos.

Cuestiones sobre democracia

FE: -¿Puede la educación socavar el sistema democrático y la convivencia de nuestro país?, ¿qué entiende usted por «educación para la democracia», en qué debe consistir ésta?

RRT: En teoría, claro que puede socavarlos, pero no creo que vaya a suceder. Haría falta una energía, una aplicación y una tenacidad que no son pensables en nuestro sistema de enseñanza. La «educación», genéricamente considerada, es la base, naturalmente, de la democracia: en la educación las personas aprenden la tolerancia o la intolerancia, se pertrechan de defensas, criterios y herramientas para tolerar y combatir los problemas o, por el contrario, se convierten en mimadas egocéntricas y autoritarias. Pero son tantas las variables que intervienen que, de momento, como con la meteorología, el que diga que tiene una ecuación que todo lo explica, será un mentiroso. Debe bastarnos con educar los grandes rasgos, y los más prácticos de los pequeños, y observar el resultado a largo plazo para introducir correcciones en las sucesivas promociones de alumnos: la asignatura de «educación para la democracia», se llame así o de cualquier otro modo, debe existir, y debe incluir información acerca de, por lo menos, algunos de esos valores imprescindibles de los «nidos de creencias» wittgensteinianos: desde luego, la tolerancia mencionada, y bien aquilatada, con experiencia y detalle de sus límites; y cómo ello se ordena legalmente, con un buen vistazo a un extracto de la Constitución. Pero de poco servirá si además no se informa a los alumnos, con la dosificación que en su momento se tendrá que estudiar, de que todo eso se

ISSN: 1698-7799

materializa en un Código Civil y un Código Penal que les afecta y les rige desde el día de su nacimiento, a los que también habrá que visitar de modo selecto. En fin, me parece que quizá habría que seguir el kantiano «no quiero que seas bueno, me basta con que cumplas la ley», y para eso hay que dar a conocer esa ley.

FE: -A su parecer, ¿existe peligro de que el gobierno, el actual o cualquier otro, mediante la «educación para la ciudadanía», monopolice la idea de democracia, que oficialice ésta, y que sea difundida como única «verdad» en las escuelas? ¿Puede responder esto a aspiraciones homogeneizadoras y totalitarias?

RRT: Si hablamos del gobierno, el que sea, hablamos de políticos de partidos, de modo que cualquier cosa, especialmente la peor, es posible. También es posible que un mirlo blanco de esos que de vez en cuando salen «monopolice» esa educación para bien; por poder, lo más inesperable es lo más probable. Casi seguro que el poder que sea en cada caso va a intentar trabajar en su propio provecho: ¡pero no sólo con esta asignatura! Si hasta la física se está enseñando con sesgo favorable al partido que ocupa el ayuntamiento o la comunidad autónoma, cómo no va a pasar con esta asignatura. Se trata de consolidar unos programas que impidan esta aberración, también para la educación para la ciudadanía.

FE: -¿Cree que las democracias actuales están en crisis, especialmente la española?, ¿por qué?

RRT: No creo que estén en una situación de crisis especial, ni la española más que otras. Las sociedades democráticas están creciendo, desde luego, y tienen dolores de cabeza, y malas digestiones: en realidad no son malos signos. Obsérvese la cualidad de las sociedades a las que nunca les duele nada porque lo tienen todo pre-pensado. También podría defenderse la idea de que están sufriendo ataques deliberados desde el exterior, y en ocasiones «desde el interior»: eso no las pone en crisis, sino en peligro, desde luego; pero mi interpretación me temo que no es muy ortodoxa. Creo que están en el punto de mira de intereses ajenos y contrarios a los democráticos precisamente por su pujanza y su fortaleza, y no por su debilidad. Hay quien pretende debilitarlas desde dentro, especialmente con discursos apocalípticos y culpables que promuevan la inacción, la pasividad masoquista y el entreguismo. La derrota de las democracias, si acaba produciéndose, se basará en ese discurso interior, tras el cual los enemigos antidemocráticos exteriores se podrán limitar a «tomar posesión». Quizá lo más grave es que la mayor parte de los agentes antidemocráticos interiores no saben que lo son, y creen estar dando doctrina democrática cuando, por ejemplo, promueven la intolerancia hacia la religión en la que les educaron, en el

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

mismo párrafo, por así decirlo, en el que se indignan porque no se adopten medidas de otras religiones que son a todas luces «antidemocráticas»: pero como son «del otro», y el discurso de penetración es el del desprecio acrítico del yo y la entrega autoinmolatoria a ese «otro», pues hay que adoptarlas. Pero las sociedades democráticas tienen resortes para responder a todo ello. Es verdad que a lo mejor no se les permite usarlos. Eso no es crisis; es peligro.

FE: -¿Qué actualidad tiene el libro de Alexis de Tocqueville «La democracia en América»? ¿Y «Los orígenes del totalitarismo» de Hannah Arendt? ¿Qué le sugieren estas obras?

RRT: Son obras capitales en la construcción de nuestras sociedades, así como las del auténtico arquitecto de todo esto, inexplicablemente olvidado, John Stuart Mill (del que deberíamos tener tantas estatuas, calles y plazas como en su día las había de Karl Marx en la sociedades socialistas). No son para no iniciados, no son fáciles de extractar, y probablemente no sería bueno hacerlo para su divulgación. Deberían ser, junto con otras, de obligada lectura para todo aquel que quiera participar en cualquiera de los mil debates mediáticos que cotidianemente se gritan acerca de quién y qué es democrático o no. A lo mejor los gritos bajaban de volumen.

FE: -Finalmente, al margen de todo lo dicho hasta el momento, como director editorial del Grupo Unisón, ¿qué ideas presiden la actividad de esta casa editorial? Y, por último, ¿qué sorpresas deparará en el futuro?

RRT: La editorial nació como respuesta a la estupefacción que a los socios nos provocaba la reacción violenta que había cuando se proponía una conversación sobre la enseñanza: no había nada que hablar, estaba todo dicho y claro en la LOGSE, que alguien había bajado del monte escrita en unas tablas. ¿Cómo osábamos discutir esa Palabra? ¿Éramos acaso adoradores de becerros de oro (léase «franquistas», «reaccionarios», etcétera, según unos, y «disolventes» y «ciegos» según otros)? Cuando lo cierto es que entre los socios había todas las tendencias y votos políticos, y resulta que estábamos de acuerdo en ciertas cosas acerca de la enseñanza. Antes que defender unas u otras tesis en particular acerca de la enseñanza, nuestra primera lucha fue la defensa del derecho a conversar, a discutir, a proponer ideas, a jugar con ellas y a formularlas, por mucho que fueran «ilegales». Para abundar en ello sostuvimos en la red durante dos años la revista docencia.com, en cuyo chat las cosas, por un lado, se animaron bastante, pero por otro se pusieron algo más serias, con amenazas que ya no era cosa de tomarse a broma. ¡Sólo por proponer aulas de adaptación para inmigrantes (ya en el año 2000, por ejemplo), o por poner en crítica la necesidad de los CAP! En nuestro pequeño catálogo se puede observar que coincidimos en ciertos

ISSN: 1698-7799

planteamientos educativos personas que van desde la derecha en el poder hasta la izquierda extraparlamentaria: que el sentido común es posible, y que no tiene que ver con lo que cada uno vote el día de elecciones. Quizá me quedaría con esta idea como principal de la editorial, en su colección ensayo.

En el futuro, ocho años después de su nacimiento, inevitablemente nos vamos a abrir a otros temas y otros mundos, sin abandonar el de la enseñanza: se aprenden sumas para sumar cosas del mundo, no para quedarse ya siempre sumando números sin más. Prolongan de modo natural esa dedicación al mundo de la enseñanza nuestra Colección Segunda, que trata temas educativos de modo no ensayístico o por lo menos no sistemático, y nuestra colección Surcos, de memorias de personajes del siglo XX, que va a comenzar a crecer este verano-otoño. Y en una maniobra perfectamente desaconsejada por numerosos colegas y hasta por nuestro sentido común, este mismo otoño comenzaremos una nueva colección de narrativa.

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 311-324
ISSN: 1698-7799

Miscelánea

TEXTOS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

LA ESPAÑA DE ORIANA FALLACI

Mercedes Rosúa[1]

La cronología ha dispuesto que los últimos libros de Oriana Fallaci, escritos en un especial estado de pasión, indignación, voluntad de raciocinio y grito de alarma ante el pasivo entreguismo de Europa, hayan coincidido con un periodo crítico para la historia de España, centrado en 2004 pero enmarcado en un contexto geopolítico intensamente determinado por el atentado del 11 S y desarrollado en un inacabado rosario de desastrosos epílogos.

Lo que comenzó como un largo artículo, redactado sin descanso durante quince días y alumbrado por la conmoción, vivida personalmente en Nueva York, de la matanza de septiembre, se transformó en tres libros, el segundo de los cuales se cierra con unas breves líneas de la autora: *La fuerza de la razón* se imprimía veinticuatro horas después de lo que la escritora define como *enésimo ataque del terrorismo islámico contra Occidente,* la masacre del 11 de marzo en Madrid, y a esos muertos dedica el libro. Las ediciones se suceden; ella afirma haber controlado palabra por palabra la versión española (traducción, por cierto, que deja mucho que desear). En el otoño del mismo año, 2004, aparecerá el tercer volumen de la trilogía (la cual no es sino un *continuum)* titulado *Oriana Fallaci se entrevista a sí misma. El Apocalipsis.* La periodista hace honor a las afirmaciones de que su cerebro la mantenía viva y lúcida por encima del cáncer, impulsado por la fuerza de voluntad y el imperativo del testimonio. Morirá en septiembre de 2006.

España adquiere en sus páginas una dimensión peculiar. Le cabe el dudoso honor de situarse en cabeza de la lograda estrategia de penetración islámica, en primera línea del antiamericanismo, y de haberse transformado con

1. Este ensayo se terminó de escribir el 10 de enero de 1997.

ISSN: 1698-7799

extraordinaria rapidez en un ejemplo de manual del populismo buenista. El capítulo segundo de *La fuerza de la razón*, redactado antes del once de marzo de 2004, se dedica a la demostración, por vía de los hechos, de que los países europeos son objeto de una ocupación islámica subrepticia que aspira a establecer estados dentro de los estados y se vale, para imponer sus usos por encima y contra las leyes del país de acogida, de la censura, el miedo y la presión de los sectores afines. Utiliza para ello a una población musulmana inmigrada, no sólo ajena a los conceptos de democracia y de libertad individual, sino manifiestamente opuesta a la integración en la nación donde se ha establecido y controlada, en connivencia con las autoridades locales, por imanes cuyas enseñanzas son incompatibles con la separación de poderes y las premisas básicas de un sistema moderno. Sus apoyos son múltiples, desde los medios de comunicación y los políticos que venden una mezcla de pacifismo pluricultural y bienestar gratuito a los intelectuales de nómina, con una base amplísima de beneficiarios de subvenciones, comisiones, contratas y petrodólares cuyo origen se sitúa, finalmente, en jeques, emires y dirigentes de verbo revolucionario y saneada fortuna. Tras pasar revista a la situación en Inglaterra, Alemania, Dinamarca y Holanda, la señora Fallaci afirma que ningún caso es tan grave como el español. En la Península, visitada antes de ir a Miami por el piloto del 11 S Mohamed Atta para entrevistarse, en la cárcel de Tarragona, con un colega experto en explosivos, campan por sus respetos los terroristas mejor adiestrados del continente y han adquirido los príncipes saudíes, el riquísimo clan marroquí y los multimillonarios del Golfo multitud de inmuebles y los mejores territorios de la costa. Éstos y aquéllos financian en España la propaganda islamista, premian las conversiones y gratifican con seis mil dólares a la conversa que da a luz a un varón y con generosas recompensas a las mujeres que se avienen a cubrirse con el velo. Aquí se encuentran los que creen en el mito del paraíso perdido del reino andalusí y aquí existe un movimiento político llamado *Asociación para el Regreso de Andalucía al Islam*. En el histórico barrio del Albaicín se inaugura la Gran Mezquita de Granada, con un Centro Islámico anejo. El proyecto se efectuó apelando al acuerdo firmado por Felipe González en 1992 de garantizar a los musulmanes el pleno reconocimiento jurídico, materializado y nutrido por el flujo de millones llegado desde Libia, Malasia, Arabia Saudita, Brunei y el sultanato de Sharjah, cuyo príncipe presidió la apertura y aseguró que se sentía volver a su propia patria, a lo que los conversos españoles, por entonces dos mil solamente en Granada, respondieron que se trataba de recobrar sus raíces. La *Asociación para el Regreso de Andalucía al Islam* nació en Córdoba hace más de treinta años, y sus fundadores no fueron musulmanes de origen, sino españoles de extrema izquierda que cambiaron las profecías de Marx y la religión del proletariado por los preceptos de

ISSN: 1698-7799

Mahoma y la devoción al Corán. Naturalmente su iniciativa fue acogida con todo entusiasmo por la *jet* de Marruecos, Arabia y el Golfo. Llovieron dólares y asociados. Los conversos acudían, no sólo de diversas provincias españolas, sino del resto de Europa, animados además por el hecho de que con la apostasía del cristianismo no arriesgaban la vida, cosa que sí hubiera ocurrido de, a la inversa, abjurar de Mahoma. No hubo reacciones oficiales ni de la Iglesia católica ni de las autoridades. Por el contrario, en 1979, en nombre del ecumenismo, el obispo de Córdoba les permitió celebrar la Fiesta del Sacrificio, durante la cual se degüellan corderos, en el interior de la catedral. Para ello fue preciso cubrir o retirar vírgenes, santos y crucifijos y limpiar luego los restos de animales sacrificados. Visto lo visto, el año siguiente el prelado optó por enviar a los nuevos y entusiastas musulmanes a celebrar el sacrificio a Sevilla (justo es recordar, como hace la escritora, que la Semana Santa sevillana no carece de parafernalia morbosa y sangrienta), pero hubo enfrentamientos. Se los transfirió, pues, a Granada, donde se instalaron, y permanecen, en el Albaicín. Allí han creado un miniestado que obedece a sus propias leyes y posee sus propios hospital, cementerio, matadero, periódico (*La Hora del Islam)*, tiendas, mercados, oficinas, bancos, editoriales, bibliotecas y escuelas, que son madrasas dedicadas a la enseñanza del Corán; y allí han puesto en circulación su propia moneda, de oro y plata, acuñada sobre el modelo del dirham de tiempos de Boabdil. El Estado de Derecho, la Constitución y la igualdad entre todos los ciudadanos se inhiben, como ocurre, por ejemplo, también en Italia cuando los escolares musulmanes rechazan escuchar a la profesora porque es mujer y consiguen que les envíen un sustituto varón, cuando los empleados de tal credo se valen de su religión para amenazar al empresario con denuncias de racismo si les reprocha su ineficacia laboral, cuando se pretende por imposición musulmana desterrar obras de arte, canciones, iconografía, celebraciones y usos tradicionales del país de acogida, y se transmiten por los medios de comunicación europeos las alabanzas de los inmigrantes al terrorismo y a los asesinatos de Bin Laden. Las autoridades españolas colaboran activamente con los que financian la construcción, no ya de oratorios, sino de enormes mezquitas, cuya altura supere, como es política usual de éstos, a los edificios del entorno con minaretes que demuestren su dominio sobre el infiel, edificios que sean los hitos del orden nuevo, de lo que llama la escritora *la mayor conjura de la historia moderna*, un proyecto totalitario que se eleva en Europa sobre las ruinas ideológicas de credos fracasados, el clientelismo parásito y los señuelos populistas, con la ayuda inestimable de organizaciones que van desde la Unión Europea hasta los grupos pacifistas pasando por los cristianos ecuménicos y los intelectuales ayunos de catecismo sociopolítico. No es casual que éstos últimos saltaran con tanta destreza de las alabanzas a Stalin al silen-

ISSN: 1698-7799

cio respecto al goulag y del fervor antisistema al apoyo al discurso más reaccionario, el de las teocracias árabes, que existe hoy por hoy en el planeta.

Los borradores de Proyectos de Acuerdo que se están elaborando, con secretismo estratégico y ocultación parlamentaria, en varios países de Europa entre representantes islámicos y entidades oficiales y financieras significan el reconocimiento de un status especial para colectivos dentro del propio territorio, receptores legales de todos los derechos y ventajas pero eximidos de los deberes y obligaciones a que la generalidad de los ciudadanos se halla sujeta, en un esquema por demás muy parecido al que en economía reivindican las supuestas *nacionalidades históricas* y cuantos han descubierto las ventajas de adscribirse al victimismo de un grupo para el que minoría es sinónimo de trato preferencial e imposición a la mayoría. El caso musulmán, aunque utilice el argumento del respeto religioso, no tiene parangón con otras confesiones, que viven con normalidad su vida ciudadana. Su conflictividad, y la violencia que contra las estructuras de los sistemas europeos ejerce, reside en su radical incompatibilidad con libertad, democracia y derechos humanos y civiles. La confusión que se establece al unificar islam con árabes y con la totalidad de la comunidad inmigrada es una voluntaria maniobra para anular los derechos de los individuos y del Estado democrático y dejar a los más progresistas y laicos inermes en manos de la teocracia de origen y la red religiosa de control civil. Lejos de representar estas medidas un avance en la tolerancia y el respeto a las diferencias, tales iniciativas son un apoyo directo a la opresión ejercida por el más rico, influyente, fuerte y poderoso, sea el padre el jeque, el imán el rey, el varón del clan patriarcal o el director de la escuela del barrio. Naturalmente la renuncia del Estado de Derecho a defender la igualdad de todos los ciudadanos y a proteger, por encima de raza, religión, sexo y cultura, a la persona y su libertad tiene como víctimas directas a los más débiles: niños, mujeres, disidentes, represaliados, pobres ignorantes e ignorantes pobres. La segregación y subordinación femenina es tan clara en los preceptos coránicos y en la sharia que está a prueba de exégesis y maquillajes. Los consejos dados por el imán Mohamed Kamal Mustafá, de la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas, sobre cómo pegar a las mujeres son de la más estricta ortodoxia y fueron justamente aprobados por el imán de Valencia, Abdul Majad Rejab. Imán M. K. Mustafá: *Usar un bastón fino y ligero, útil para golpearla aunque esté lejos. Golpearla con precisión en el cuerpo, las manos, los pies. Nunca en la cara porque ahí se ven las cicatrices y los hematomas. Tener en cuenta que los golpes deben hacer sufrir no sólo física, sino también psicológicamente.* Imán A. M. Rejab: *El imán Mustafá es islámicamente correcto. Golpear a la mujer es un recurso.* A lo que añade el imán de Barcelona, Abdelaziz Hazan: *El imán Mustafá se limita a referirse a lo que está escrito en el Corán. Si no lo hiciera, sería un hereje.*

ISSN: 1698-7799

Las raíces de este afianzamiento de situaciones contra derecho se hallan también en las declaraciones hechas durante la Asamblea Parlamentaria de la Unión Europea celebrada en París en mayo de 1991. El Consejo de Europa, a propuesta de la Fundación Occidental de la Cultura Islámica, en la estela del Diálogo Euroárabe de Madrid, dio a luz una serie de ponencias centradas en *La contribución de la civilización islámica a la cultura europea.* El resultado fue un documento final de ciento ochenta y cinco páginas en el que los diversos delegados occidentales rivalizaban en la apología de un Islam sin tacha que sería la fuente de toda virtud, sabiduría, ciencia y cultura. Raro era el invento que, de escuchar a los congresistas, carecía de precedentes en territorios musulmanes. Oriana cuenta cómo, con el ardor de una conversa, Margarita López Gómez, de la Fundación Occidental de la Cultura Islámica sita en Madrid, les atribuía la invención de los helados, del papel (que no a los chinos), el primer estudio de la circulación de la sangre y el establecimiento de ciudades de corte moderno. A lo que se añadiría el cultivo del algodón, la inspiración de las escuelas poéticas medievales del Dolce Stil Novo por el afortunado contacto de los cruzados con el culto a la dama propio de los sarracenos, la Ilustración gracias a Al-Nabulusi quien, en 1730, expresaría en Damasco ideas luego enunciadas por Voltaire, y las bases de la economía moderna, dado que Adam Smith se habría inspirado en las normas expresadas por Mahoma. Tras esto, no cabe sino agradecer y esperar, con la lógica impaciencia, una segunda invasión que civilice, al fin, el Viejo Continente. Mientras tanto los actos se clausuraron con todo tipo de exhortaciones, recomendaciones e iniciativas para crear universidades euroárabes, publicar libros islámicos y ofrecer en prensa, radio y televisión programas relacionados con el tema. De ello es ejemplo el artículo sobre la inauguración de la mezquita de Granada, en el que la redactora entonaba una loa a la gloria andalusí, celebraba el pronto regreso a la ciudad de la voz del muecín que llamaría a la plegaria y esperaba que, con ello, se reparara en algo la ignominia cometida por Isabel de Castilla, quien en 1492 había sido la causante de dos desdichados sucesos: la expulsión de los árabes de España y el descubrimiento de América. El artículo se cerraba con el lógico lamento: *Y vivimos ahora en un mundo que todavía sufre a causa del éxito de aquellas dos empresas.*

La Historia concede también a España, en el tema que a Oriana Fallaci interesa, un papel muy especial a causa de la temprana invasión islámica, los siete siglos de ocupación (aunque parcial y en franco retroceso desde la baja Edad Media) y el hecho de ser el único país en haber expulsado, finalmente, a los musulmanes de su suelo. Desde luego la periodista no suscribe la teoría de la pacífica convivencia de culturas, que califica de mito colaboracionista, y remite a los lectores a las crónicas de monasterios y conventos quemados, igle-

ISSN: 1698-7799

sias profanadas, religiosas violadas, cristianas y hebreas raptadas para ser recluidas en harenes, crucifixiones en Córdoba, ahorcamientos en Granada y decapitaciones en Toledo, Barcelona y Zamora. La población hispanovisigótica estaba obligada a ocultar los símbolos cristianos, inclinarse al paso de los musulmanes y mostrar sumisión, y no se le exigía convertirse porque ello les hubiera eximido de pagar tributos al califa. Las invasiones procedentes del norte de África, el desembarco de ejércitos tan ávidos de botín y territorio como impregnados de fundamentalismo purista y que contaban en la Península con grupos que actuaban de quinta columna, fue una constante, como lo fue el hostigamiento de las poblaciones mediterráneas por los piratas berberiscos. En el siglo XVI los turcos, tras haberse hecho dueños en 1453 de Constantinopla con un baño de sangre, avanzaban por Centroeuropa, la ocupaban, sitiaban Viena y anunciaban claramente su propósito de englobar el Continente entero en el Gran Islam que reivindica el fundamentalismo actual y que la hubiera reducido a algo semejante a lo que son hoy los países del Magreb. En 1571 el general turco Lala Mustafá se apoderó de Chipre, hizo mutilar, y desollar en público al patricio veneciano Marcantonio Bragadino, gobernador de la isla, que intentaba negociar con él la paz, y ordenó, una vez que éste hubo muerto bajo la tortura, que le fabricasen un monigote con su piel. Mientras el rey de Francia se aliaba con la Sublime Puerta España, unida a Venecia, el Vaticano, los ducados italianos y Malta, se enfrentó en Lepanto a la flota turca y logró con esa victoria frenar el avance del imperio otomano y cambiar lo que parecía extensión imparable, que hubiese significado un mapa de Europa muy distinto del actual.

España es objeto de la atención de la señora Fallaci en otro especial momento histórico: 1975. Franco agoniza. Se perfila la transición democrática que en realidad llevaba años gestándose. En su entrevista con el Secretario General del Partido Comunista Español, y en la introducción previa, la periodista expresa, no sólo su percepción de Santiago Carrillo, sino las expectativas de una Europa que observaba el último acto de una larga y anacrónica dictadura y aguardaba expectante la reacción posterior del país. Oriana es por entonces una mujer de cuarenta y seis años, en la plena madurez de una destreza profesional de la que son parte la pasión y la energía. Con el instinto del periodista y la vehemencia de su compromiso por la defensa de las libertades, refleja y concentra en su persona lo que eran sentimientos comunes de la opinión pública: la querencia de utopías y el reconocimiento de realidades insoslayables. Existe en Occidente, junto con el rechazo de las dictaduras, un grave conflicto identitario. Sectores importantes de intelectuales y de ciudadanos habían apostado, de una forma más platónica que otra cosa, primero por el comunismo revolucionario; luego, según los desastrosos efectos de éste se

ISSN: 1698-7799

hacían más obvios, por un vago socialismo que sabría conciliar teorías marxistas con democracia y libertad. Oriana abomina del estalinismo y sus seguidores, ha reflejado impecablemente el fundamentalismo marxista de Alvaro Cunhal, la franca honestidad del presidente Mario Soares (quien denuncia que Cunhal y los suyos se han hecho con todos los medios de comunicación de Portugal) y las contradicciones de otros líderes; recuerda el desprecio de su padre por la castración colectiva del albedrío de los individuos que los sistemas comunistas producen. Ya entonces, 1975, advierte la trampa del chantaje dual «Derechas/Izquierdas»: *Ay de no ser tenido por persona de izquierdas, o lo bastante izquierdista. Equivalía a ser calificado de reaccionario, de contrarrevolucionario, de fascista. Al que no era comunista se le llamaba fascista.* Pero ella se aferra al amor a la independencia y necesita, como tantos otros de su época, saber que las esperanzas e ideales revolucionarios no han existido en vano. En Santiago Carrillo encuentra al comunista perfecto, imprescindible, el Hombre Nuevo del futuro en quien se alían inteligencia y bondad, el dirigente de un partido marxista que opta, ¡al fin!, por la tercera vía, que ha descubierto y que promete ese «socialismo en libertad» que es la piedra filosofal de los alquimistas políticos. Carrillo, que cuenta sesenta años, es un *hombre delicioso, distinto de todos los demás,* encantador, enemigo de la violencia, dispuesto a aceptar alianzas con todos los partidos, a someterse al veredicto de las urnas, alguien que considera desfasada la pretensión de dictadura del proletariado e injusta la invasión soviética de Checoslovaquia. Oriana muestra hacia él una admiración rendida, difícilmente observable respecto a otros sujetos de sus reportajes. *Si todos los comunistas fueran como Santiago Carrillo, el mundo sería más inteligente y más feliz.* No hay apenas preguntas sobre la Guerra Civil ni aparecen temas espinosos.

Entrevista con la Historia, ese volumen en el que se publican las que Oriana Fallaci realizó entre 1969 y 1975, es un libro fascinante en el que los personajes que hace tres décadas tejían, o creían tejer, la Historia juzgan el destino del planeta, el pasado, el futuro y a sí mismos. Se trata de un documento que resulta hoy inapreciable por la comparación de aquella visión del mundo con el posterior desarrollo de la realidad. La periodista ha llegado a España dispuesta a poner flores sobre las tumbas de los últimos ajusticiados por el franquismo, a denunciar los crímenes finales del dictador. Se identifica con la lucha contra la opresión que juzga ser la de ETA. Huele por todos sitios la sangre de las víctimas del régimen que se extingue y ve en Carrillo alzarse frente a ella a un hombre que había dedicado su vida a luchar por el cambio pacífico. Sobre toda la entrevista planeará el olor de la sangre de los cinco fusilados, a los que siempre se califica de *criaturas* por su juventud. (No se percibe el olor de ninguna otra sangre ni se cita que a éstos chicos de entre 21 y 27 años se los acu-

ISSN: 1698-7799

saba de tres asesinatos, asalto y atraco). *Criaturas* se repite cuando habla Carrillo de las generaciones sacrificadas por el General, contra cuyas infamias él ofrece una paciencia y deseo de reconciliación nacional angélicos. Su personal pasado estalinista parece al militante español de absoluta lógica teñida, incluso durante su estancia en la URSS, de ingenuidad. Nada advirtió, en sus seis meses de residencia en Moscú: *yo no puedo decir que guarde un mal recuerdo de Stalin porque en aquella época no sabía que Stalin fuese Stalin. No se veía en nada* (sic). Y lo explica diciendo que él nunca aprendió ruso, y además gozaba de total libertad y podía decir a los soviéticos (recuerde el lector que se está hablando del periodo de purgas, depuraciones, asesinatos y deportaciones) lo que se le antojara. Tampoco se enteró de mucho en Nueva York, donde residió otros seis meses, a causa de su desconocimiento del idioma. Una impermeabilidad al aprendizaje de lengua extranjera difícilmente creíble en alguien de veintipocos años. La entrevista se cierra con las seguridades que el líder comunista ofrece a la periodista de que, tras el asesinato de aquellas cinco criaturas, la larga noche franquista está por acabar.

Treinta años después, ni la noche ni el día son ya lo que eran. Oriana observa con desconfianza y tristeza a una España en la que la blanda rendición ante la agresividad de las nuevas invasiones, la incapacidad de defender valores e identidad propios, la cobardía oportunista y el sectarismo tribal son, como en Italia, rasgos dominantes. España forma parte del coro de la izquierda caviar especializado en himnos al pacifismo incondicional, el antiamericanismo venenoso, el filoislamismo entusiasta y el antioccidentalismo masoquista. La pronta retirada de las tropas españolas de Irak por el gobierno llegado al poder tras el atentado de Madrid del 11 de marzo le produce desprecio, y su juicio sobre el presidente José Luis Rodríguez Zapatero se resume en calificarlo de insoportable, populista cínico y pícaro deleznable que no vale un comino. Ve, sobre todo, claro peligro en la perversión del lenguaje y en la avidez con la que grupos parásitos explotan el gran negocio del victimismo e imponen la dictadura de las minorías. Le repele la rentable y agresiva petulancia de homosexuales, ecologistas, antisistema y de cuantos, en nombre de «Paz», «Pueblo» y «Naturaleza», adoran la moda islámica y sirven a los enemigos de la libertad. Hace alusión al brindis al sol de Zapatero legalizando, *sin que nadie le tratase al menos de cretino* (sic), el matrimonio y la adopción para las parejas homosexuales, y utilizando, a falta de cosa mejor, el exhibicionismo de esos grupos para procurarse él notoriedad y clientelas. Esto mientras juega a desdeñar a una Norteamérica que es para Europa el único baluarte de la libertad, que envió por miles a sus soldados a defenderla en las dos Guerras Mundiales y que constituye el más claro exponente democrático y el único defensor real que a Occidente le queda. Oriana no reconoce -está bien acompañada en ese

ISSN: 1698-7799

sentimiento- a su Italia en el país actual, acomodaticio y de dirigentes sin categoría. La suya es una patria valiente, digna, laica, defensora de su cultura y de sus principios, que no se deja intimidar. La escritora jamás renuncia a su ideal de revolucionaria impenitente enemiga del miedo y de la sangre, segura del poder de la inteligencia, la razón, la paciencia, la belleza, y se rebelará hasta el final contra esa Europa sin alma que se somete a los terroristas. Recuerda que los estadounidenses respondieron con bravura a la pública exhortación de Bin Laden antes de las elecciones. Él les dijo que no debían votar a Bush para así *evitar otro Manhattan. Os hablo para deciros que seguir con la misma política conducirá a la repetición del incidente* (sic; *incidente* figura en el discurso televisivo de Bin Laden) *acaecido el 11 de Septiembre.* Ellos se negaron a practicar la rendición preventiva.

ISSN: 1698-7799

CONDUCCIÓN SIN EXCLUSIONES

Ricardo Moreno Castillo

Había una vez, en un país muy lejano, unos expertos en seguridad vial a quienes se les ocurrió la idea de que las multas eran clasistas. Y ciertamente lo son, porque una misma multa para una misma infracción es un castigo menos grave para quien tiene mucho dinero que para quien tiene poco. También consideraron que era clasista la retirada del carné, porque retirar el carné es un castigo más leve para el que conduce por gusto que para quien lo hace por necesidades de su trabajo. Además, un policía de tráfico, por muy honesto que sea, es un ser humano, y puede equivocarse. En esto tampoco estaban equivocados, un cierto porcentaje de multas y retiradas de carné son, inevitablemente, injustas. Para eliminar estas desigualdades e injusticias elaboraron una ley que despojaba a los policías de tráfico de toda autoridad, y suprimía las multas y las retiradas de carné. Esta nueva ley, que pretendía no excluir a nadie del derecho a la libre circulación, se denominó «Ley Orgánica de Conducción Sin Exclusiones», aunque abreviadamente se la llamaba por sus siglas, la LOCSE.

Lo que sucedió después es lo que cualquiera, sin ser experto en seguridad vial, podía haber previsto: aumentaron los accidentes y la circulación se convirtió en un caos. En apariencia no se excluía a nadie, porque a nadie se le imponían multas ni se le quitaba el carné. En la práctica, se excluyó a los buenos conductores, que no se atrevían a utilizar el coche. Pero esta evidencia no hizo ninguna mella en el ánimo de quienes elaboraron la susodicha ley.

Después de constatar este empeoramiento de la situación, los expertos y especialistas en la materia se pusieron a estudiar las causas del fenómeno. Unos dijeron que lo que hacía falta era más educación ciudadana, otros que el aumento de accidentes no era más que un síntoma de una sociedad cada vez más violenta y competitiva, y los de más allá echaron la culpa, ¡como no!, a la

ISSN: 1698-7799

televisión, que constantemente da ejemplo de conductas antisociales y violentas. También hubo quien dijo que parte del problema era debido al aumento de la emigración, como si un emigrante tuviera que ser a priori peor conductor que un aborigen. Ni por asomo se les ocurrió que la LOCSE pudiera ser una mala ley, esta posibilidad ni se consideró. La oposición planteó preguntas en el parlamento y el gobierno creó comisiones de estudio, las cuales elaboraron unos informes plagados de números, gráficos y estadísticas. También gastó ingentes sumas de dinero en pagar a expertos en seguridad vial, que asesoraran y dieran cursillos a los conductores. Algunos de esos expertos no habían conducido en su vida, pero no por ello eran menos sabios. Los títulos de algunos de esos cursillos eran «Cómo resolver conflictos en la carretera», «Seguridad vial y feminismo» y «Creatividad al volante». Pero todo era inútil. Siguió aumentando el número de siniestros, hasta que por fin un día, a algunos ciudadanos de ese país, a quienes se les daba una higa parecer políticamente incorrectos, se les ocurrió decir que todos los informes elaborados por los expertos eran pura charlatanería, y que la única solución estaba en reinstaurar las multas y las sanciones, por muy represivo y frustrante que esto pudiera ser, y por mucho que, irremediablemente, diera dar lugar a algunas injusticias y desigualdades. Los expertos encargados de estudiar el tema se apresuraron a decir que esos ciudadanos eran unos nostálgicos, que añoraban tiempos pretéritos, y que no habían entendido el espíritu de la LOCSE, y que lo de volver a poner multas era una solución demasiado simple para un problema que en realidad era muy complejo. También los policías de tráfico se quejaron, argumentando que, desprovistos de toda autoridad, su tarea se había hecho imposible. Los expertos respondieron que era muy cómodo cargar toda la culpa de una situación disparatada sobre la ley que había creado el disparate, y que en el problema todos tenían su parte de culpa, de modo que lo que necesitaban los policías de tráfico era hacer una autocrítica. Y también que debían cambiar su mentalidad, a fin de adecuarla a los nuevos tiempos.

Pero los accidentes siguieron en aumento, y entretanto los expertos siguieron ganando sus buenos dineros asesorando, redactando informes e impartiendo cursillos. Incluso uno de máximos responsables de la LOCSE fue nombrado para un importante cargo cuya misión, entre otras, consistía en asesorar a los países latinoamericanos sobre seguridad vial.

Y así termina mi cuento.

ISSN: 1698-7799

NIÑOS DEL NILO

José María Hernández Díaz

Hace no muchos meses tuve la oportunidad de visitar Egipto, de conocer en directo algunos de los más bellos episodios, monumentos, parajes, testimonios que la humanidad nos ha legado con fidelidad desde hace site, cinco o cuatro mil años hacia acá.

Templos erigidos a orillas del Nilo, a lo largo de cientos de kilómetros de su impresionante curso, como los de Abu Simbel dedicado a la grandeza de Ramsés II, o los no menos faraónicos y maravillosos de Luxor, Karnak, Edfu, Deir-El-Bahari. Nombres y gigantescas estatuas de faraones como Ramsés, Amenophis. Faraonas y reinas como Nefertiti, Hatshepsut, con sorprendentes mausoleos. Maravillosas y recónditas sepulturas en el secreto Valle de los Reyes como las de Tutmosis, Seti, y toda la larga gama y dinastía de los Ramsés, y otras trasladadas al museo nacional en el Cairo, tan admirables y suntuosas como la de Tutankhamón. Esfinges tan grandes y majestuosas cuanto expectantes y enigmáticas como las de Gizeh o Menfis, impresionantes colosos como los de Memnón. Obeliscos de dimensiones y peso casi inimaginables si no se palparan y vieran. Ciudades de referencia histórica tan universal como Tebas, Menfis, Edfu, Aswan, Alejandría, El Cairo. Un centenar largo de pirámides regado por todo el país, entre las que sobresalen las de Keops, Kefren, Micerinos, Sakkara, se erige de forma emblemática en prototipo de la búsqueda de la inmortalidad por el hombre, al fin y al cabo los limitados hombres, tal como ya se preguntaban y trataban de responder los viejos e inteligentes egipcios varios milenios hacia atrás.

Y seguramente que por encima de todos los nombres míticos y emblemáticos mencionados, como elemento superior y vertebrador, el Nilo, el río sagrado.

ISSN: 1698-7799

La ruptura entre la constante y abrumadora inmensidad del desierto egipcio, a ambas riberas del cauce fluvial, se convierte en una de las atracciones del visitante. Más chocante aún debe resultar sobre todo para el hombre de a pie, que padece o disfruta de las ventajas y desventajas de un gran río, o de una ingente masa de arena, piedras y secadal absoluto. Porque en Egipto casi nunca llueve, y siempre puede hacer frío, o mucho más extremo calor, siempre seco, árido, tórrido.

Por supuesto que el pasado milenario y faraónico en Egipto, cargado de civilización, peso histórico y reconocimiento universal se vuelve consustancial al ser del actual país norteafricano, pero el presente no deja de ser tan chocante y contradictorio, tan atractivo por ello. El Egipto de hoy lucha por emerger de muchas de sus contradicciones históricas, tanto como por asentarse de forma sincrónica en tradiciones premedievales. No sabemos hacia donde se inclinará al fin la balanza.

Pero hemos observado que desde el interior de este murmullo de confrontaciones que se perciben en la compleja sociedad egipcia de comienzos del siglo XXI aflora por todas partes una infancia generalmente poco dedicada a las tareas normales de un niño en nuestro rico y avanzado Occidente, y en concreto Europa, lugar simbólico, mítico y casi paradisíaco para el expectante y ansioso observador egipcio desde la otra costa mediterránea, tierra prometida para millones de adultos y niños egipcios. En el imaginario colectivo del egipcio de a pie, Europa, su bienestar, riqueza, estabilidad, y la de su infancia se ofrecen como el ideal de vida, la aspiración a conseguir. De trasladar ese mensaje de lujo, opulencia, placeres de todo tipo, inasequibles para la mayoría de los egipcios, se encargan todos los días cadenas de televisión de Italia, Francia o España, canales europeos o la CNN. Y desde luego lo que más cala e impacta en las aspiraciones y sueños de todos ellos, sobre todo entre jóvenes y niños, son los grandes jugadores de fútbol, unos llamados Raúl o Ronaldinho, por no citar otros, nuevos dioses, faraones, aspiraciones imposibles de millones de ciudadanos del mundo, desde luego del mundo infantil egipcio.

Entre nosotros (Occidente) el niño, en términos generales, tiene garantizados los derechos de la infancia, los asumidos por la UNESCO como tales: alimentarse correctamente, aprender hábitos higiénicos, servicios sociales a punto, iniciarse en los rudimentos de la cultura, asistir a la escuela, no tener que trabajar hasta los 16 años, disponer de espacios y tiempos para el juego y la práctica del deporte, madurar con calma como niño (no digamos como niña), vivir la infancia en plenitud, tener garantizada la sanidad y la escuela, percibir el castigo como práctica que decrece día a día en los ámbitos escolares o familiares. Esta no es la realidad de la infancia que se observa en el Egipto actual.

ISSN: 1698-7799

Enganchado a la lectura de la recomendable y atractiva novela de Alá al Aswany, «El edificio Yacobián» (2007), el lector se ve introducido en la compleja sociedad cairota de nuestros días. El afecto más sincero, complicado con la corrupción más abyecta; la búsqueda de la libertad colectiva e individual, condicionada por una moral religiosa teñida de tradicionalismo islámico; la dialéctica entre los beneficios de una cada día más postergada cultura occidental, en versión británica de principios del siglo XX, y los esfuerzos de una propuesta oficial casi laica, y siempre cuestionada desde el lado de imanes, y posiciones islámicas integristas; la corrupción de un aparato político asentado en el poder de las armas y la policía, tanto como en la inanición e incultura política de la mayoría de los presumibles votantes; la posición de la mujer aspirante a liberarse como persona y grupo, engullida por la maquinaria social y moral islámica representada en el pañuelo que cubre la cabeza, con todo lo que ello representa de sumisión a la cultura dominante del varón y de las posiciones morales islámicas más reaccionarias; barrios cairotas de increible riqueza antropológica como la «ciudad de los muertos» combinados con un ritmo de magalópolis imposible de vivir por la pelea de estricta supervivencia que representa a cada instante.

Un Egipto rural, agrícola, donde el burro sigue siendo el medio de producción y transporte habitual, dominado por la chilaba en los hombres y por el vestido de pies a cabeza en la mujer (con frecuencia de color gris oscuro o negro), contrasta con la oportunidad de pequeño negocio que representa el turismo de los ricos occidentales que se pasean en crucero por el Nilo.

El trazado del ferrocarril que comunica Asuán con El Cairo corre paralelo al cauce fluvial del gran río, o junto a alguno de los muchos y bien diseñados canales que derivan del mismo. El tren que por la orilla comunica al alto Egipto con las ciudades del delta que confluye en el Mediterráneo, y las del entorno de El Cairo, es un contraste profundo de civilizaciones. Sin duda es expresión de modernidad, pero también ruptura a un tiempo de la serenidad de las palmeras de la orilla, de los milenarios cultivos que cuidan y promueven en formato secular millones de campesinos anónimos, o quiebra de la extrema y amenazante sequedad del desierto, siempre expectante e inmenso, siempre aterrador y dominante fuera de ese minúsculo espacio de terreno que irriga el gran río Nilo, si lo comparamos con el conjunto del territorio egipcio (el 95 % de la superficie del país es simplemente desierto, piedras y arena).

Un Egipto urbano y más abierto a la modernidad, manifiesta cierta emergencia industrial, hotelera y comercial, con más de 75 millones de habitantes, y con un ritmo de crecimiento demográfico imposible de absorber en cuotas de dignidad social mínima, en particular para los niños, y aún menos para las niñas. Y es que los derechos de la infancia en Egipto gozan de poca y no muy buena salud.

ISSN: 1698-7799

El Museo de El Cairo, visitado cada día por millares de personas procedentes de todo el mundo, es desde 1902 el cobijo de las más importantes colecciones de la cultura egipcia hasta el presente rescatadas, desde 5.000 años antes de la era cristiana. Junto a una inmensa mayoría de visitantes occidentales y asiáticos, de procedencia japonesa, a veces resulta esperanzador observar que algunos profesores egipcios tratan de explicar a sus alumnos, incluso de corta edad, algunas de las maravillosas expresiones de su propia cultura milenaria, que por fortuna ha alcanzado la gloria de los universal.

Pero es verdad que se pueden contabilizar siempre muchos más niños blancos y europeos, que los propios del entorno egipcio, de tez morena y aceitunada, característica de los magrebíes del norte de África, o la más negra de los nubios del alto Nilo que se han desplazado hasta la capital. Da la impresión que el niño egipcio en estos inicios del siglo XXI, a pesar de los evidentes esfuerzos del sistema escolar desde los tiempos de Nasser, no ha gozado todavía de las oportunidades necesarias para que se le haya preparado y sensibilizado en los centros educativos para poder visitar y disfrutar con gozo del lujo cultural, histórico y estético que contiene el gran museo de su propia ciudad y capital, promovido y organizado inicialmente por el arqueólogo francés Auguste Mariette desde finales del siglo XIX.

Los fondos de este fantástico Museo de El Cairo pertenecen a la cultura universal, y muchos de ellos nos dicen muchas cosas de los niños del Egipto más antiguo. No se reducen a ofrecer la impresionante tumba de Tutankhamón, como tal vez pudiera deducir el visitante apresurado y superficial. Es obvio que hay que tratar de entresacar este filón infantil entre un impresionante bosque, casi selva, de grandes atracciones escultóricas dedicadas con preferencia a faraones y faraonas, a esposas nobles, a las grandes familias. Pero también el visitante más curioso y detallista se puede permitir disfrutar de bellas manifestaciones pictóricas, de miles de objetos de la vida cotidiana. Especial mención nos merece el mundo infantil en el marco familiar, en la vida cotidiana, la iniciación a los oficios, los preciosos y milenarios juguetes artesanales o más elaborados, tan representativos de una infancia noble, como de otra infancia más popular.

La mezquita-madrasa de Al-Azhar (empezada a construir en el año 970 y activa desde 975 hasta hoy), no es un espacio propio de los niños. Encontramos en su interior alumnos que son niños mayores, adolescentes, y más jóvenes y adultos dedicados en diferentes grados al estudio de la teología coránica, aunque en la actualidad también abiertos a otros campos científicos. Para nosotros la visita a su interior nos resulta especialmente emblemática por el fantástico peso de la historia educativa que encierra, tal como desde hace años explico a mis alumnos de Historia de la Educación. Al-Azhar está considerada

ISSN: 1698-7799

entre los musulmanes como una de las madrasas más antiguas e influyentes de toda la historia cultural y religiosa del islam, por su doble condición de centro escolar superior y lugar de peregrinación religiosa para todo el amplio mundo musulmán. Esta universidad-mezquita suscita a quien suscribe, cuando se encuentra en su interior, dos posiciones ambivalentes.

Por una parte Al-Azhar transmite al estudioso y al visitante interesado la percepción del valor de la universalidad y fraternidad religiosa y cultural islámica, con todo lo que de apertura y fácil encuentro de pueblos y persona representa. Es una de las máximas expresiones de la hospitalidad intelectual propia de las raices más profundas de la religión y cultura del islam. La mezquita-universidad en la actualidad acoge a visitantes y estudiosos de la teología y cultura musulmana de los más diversos países, preferentemente los africanos, magrebíes, árabes y otros lejanos de oriente, en la parte de Indonesia y proximidades.

Sigue vivo en Al-Azhar el espíritu de lo universal que emerge de las madrasas medievales, y que permitía un fácil flujo y encuentro entre estudiantes y creyentes de todo el mundo. Siempre bajo la protección y la orientación del maestro, del admirado profesor de teología. Era también el espíritu propio de las primeras universidades europeas que con seguridad se inspiran en sus orígenes en estas madrasas islámicas en algunas de sus formas de organización y de estudio.

Pues debemos hacer presente que hoy, en los inicios del siglo XXI, se mantiene casi intacto ese estilo pedagógico del preceptor admirado, del maestro de teología coránica, rodeado de sus alumnos, quienes escuchan embelesados sus sabias explicaciones sobre las tradiciones de Mahoma y el mundo religioso del islam. Son alumnos de todo el mundo, como puede apreciar quien se adentre en esta histórica madrasa de Al-Azhar con espíritu observador, situada en el corazón de El Cairo más histórico.

Pero por otra parte Al-Azhar nos llena de preocupación, por lo que sabemos que también encierra de intolerancia, de interpretación cerrada de la teología coránica. Es una de las expresiones reconocidas del integrismo religioso del islam, que por cierto se encuentra muy en alza en Egipto, como viene sucediendo en otros países árabes y magrebíes en los tiempos que tocan. El ya citado escritor egipcio Alaa Al Aswany, en la obra mencionada, sin ser un historiador en sentido estricto, pero con un dominio profundo de las interioridades de la actual ciudad de El Cairo, dedica páginas ciertamente aterradoras a la violencia política y religiosa que se desprende de la conducta de muchos jóvenes formados en los círculos coránicos de esta madrasa de Al Azhar.

La visita a las famosas y milenarias pirámides dedicadas a Keops, Kefren y Mikerino, ubicadas a las afueras de El Cario, bien de día o de noche (se puede

ISSN: 1698-7799

disfrutar ante ellas de un espacio nocturno de luz y sonido sencillamente espectacular) encierra para el observador mil y una sorpresas, reflexiones, alabanzas, sentimientos, actitudes de asombro, recuperación de la memoria colectiva, un sinfín de elementos que enriquecen nuestro mundo interior personal. La muerte, la trascendencia, la eternidad, la universalidad, que forman parte del pensamiento y el simbolismo del Egipto más lúcido de la antigüedad, se ven muy bien representados en estos magnos monumentos, ciertamente faraónicos, que son las pirámides, diseminadas por buena parte del actual Egipto.

De forma semejante a como lo hacen otras culturas milenarias al otro lado del Atlántico (mayas, aztecas, olmecas, incas y tantas más), que encuentran en la pirámide el formato más idóneo para trasladar a los hombres de su tiempo (y también a los del presente) un mensaje fuerte de trascendencia y de búsqueda de continuidad, éstas de Egipto se erigen muy soberanas y poderosas en el desierto, con carácter impasible ante el tiempo. Adoptan una actitud pedagógica, de invitación a pensar en la condición humana, de enseñar a niños y adultos cuáles son los límites del hombre, incluso queriendo ser un dios, un faraón.

Las pirámides son también para el ciudadano egipcio de a pie de nuestros días una pequeña oportunidad para sobrevivir, mendigando ante el turista que llega de todas partes del mundo, o por la oferta de algunos servicios, como el paseo en camello en el entorno de las pirámides y la esfinge.

Ahí es donde se nos atraviesa otro elemento añadido, como es el niño en su condición de cuidador y guía de camellos, o de prestador de otros servicios semejantes, de trabajador a pleno tiempo, bajo un sol inclemente. Niños y adolescentes atendiendo día tras día, año tras año, durante largas jornadas, la posibilidad de obtener unas monedas que llevar a casa. Nos recordaba la penosa condición laboral infantil de tantos niños españoles, pocas décadas atrás, nos remite a la situación de falta de protección de tantos millones de niños en todo el mundo, incorporados con muy pocos años a las tareas productivas más diversas, algunas de ellas muy exigentes en lo físico, y deleznables en lo moral. Es cierto que uno tiene que explicarse las situaciones en el contexto en que se producen, pero estos niños egipcios tienen en lontananza muy pocas oportunidades para la cultura y la libertad. Mientras su obligación personal y la de las autoridades es procurar su activa presencia en la escuela, lo que ocurre en la práctica es su incorporación temprana a la actividad laboral, sea cual fuere esta.

Allí también se observa al niño pillo, al predelincuente, que estudia cómo hurtar al desaprensivo turista. Vemos al adolescente casi niño que se enfrenta a pedradas a una policía desasistida, porque no dispone de los recursos adecuados para evitar ese tipo de conductas asociales, propias de niños que han

ISSN: 1698-7799

de buscar en la calle, en el desierto, en las proximidades de la pirámide, la moneda con que mitigar su miseria.

En la ciudad de Menfis, muy cerca de la famosa esfinge, y de otra no menos gigantesca y faraónica estatua dedicada a Ramses II, se nos permitió observar desde dentro, aún con muchas limitaciones, una escuela secundaria del sistema público. En palabras de Hanan, nuestra amable acompañante y traductora, nos encontrábamos en una escuela tipo, expersión del abandono y desastre en que se encuentra la escuela pública obligatoria en Egipto. La falta de higiene, el desorden, la mala organización, el escaso salario y la desmotivación de los profesores, ofrecían una imagen muy desilusionante. Las respuestas que nos daban los interlocutores eran vagas, temerosas, escépticas. Aquello era un auténtico caos. Eso sí, por todas partes, en las paredes del centro escolar aparecían escritos del Corán, dibujos del mundo religioso islámico, tantos como imágenes pintadas de los actuales dirigentes egipcios.

Sabemos que en el Egipto de nuestros días la mortalidad infantil se eleva al 36,7 por mil, siendo la esperanza media de vida los 70 años. También conocemos datos aún muy preocupantes sobre la alfabetización de los egipcios. Todavía el 32,8 % de los varones, y el 56,4 % de las mujeres no saben leer ni escribir en 2007, cifras que se daban, por ejemplo en España, hace un siglo, en 1910. También se informa oficalmente que el gasto en educación se eleva al 4,7 % del PIB, pero eso no se traduce todavía de forma visible en la cultura media de los ciudadanos.

Es cierto que también se perciben algunos indicadores de esperanza para los niños, jóvenes egipcios, para su cultura y formación. Así, camino de Sakkara, no muy lejos de El Cairo, donde se puede admirar un grupo diferente de pirámides en pleno desierto, tuvimos la oportunidad de visitar una de las varias escuelas de alfombras que funcionan con apoyo del gobierno. Es el equivalente a un tipo de formación profesional, pero con un modelo de formación gremial. El niño, el adolescente, aprende a tejer alfombras observando cómo lo hace el maestro, el oficial, o aceptando sus correcciones e indicaciones. El niño tiene ante sí un telar que va tejiendo con la colaboración vigilante de otros jóvenes algo más avanzados en el aprendizaje del oficio, y todos ellos bajo la atenta mirada del maestro. Es un motivo de espranza porque la alfombra es un producto que encuentra salida en el mercado europeo, y en el turismo. Es una forma sencilla de promoción cultural, artesanal, profesional para los niños y adolescentes.

Cerca de Menfis también se puede visitar un centro de elaboración del papiro, donde los jóvenes (también en femenino) pueden aprender el oficio de preparación del sistema o soporte de la escritura o de la pintura a partir de un elemento tan natural como una planta que nace en el Nilo, y que adoptó prác-

ISSN: 1698-7799

ticas culturales milenarias, como es sabido. Es esa una tradición muy arraigada en el quehacer artesanal egipcio, por lo que tratan de formar a los jóvenes en el manejo correcto del oficio de elaboración de los famosos papiros egipcios. Es al mismo tiempo una forma directa de capacitación profesional para los niños y jóvenes, que sin duda debe ser aplaudida.

Estos ejemplos de atención formativa hacia niños y adolescentes son reales, pero no son la expresión mayoritaria de la debida acogida que merecen los niños y jóvenes egipcios por parte del sistema educativo y de protección social. Lo habitual es encontrarse a los niños vinculados al trabajo, a la explotación laboral, o a la pura supervivencia en plena calle. La venta de todo tipo de objetos, los recados, los servicios que el adulto precisa son la tarea habitual de un niño egipcio en la ciudad. No hablemos ya de conductas asociales o predelincuentes, que también se pueden observar. El entorno de una gran mezquita, como la de Mohamed Alí, una de las más destacadas entre el centenar largo de ellas que existen en El Cairo, lugar estratégico para defender la ciudad en su día, y para observarla hoy desde cierta elevación, espacio de peregrinación y oración para los musulmanes, es un auténtico zoco de compraventa. Allí son muchos los niños que ofrecen mil y un productos al visitante, como forma de obtener algún recurso. Es una forma muy habitual de trabajo infantil, extendida en toda África, y en general en el Tercer Mundo.

Mientras navegábamos por el Nilo a la altura de Asuán en un falucho, pequeña embarcación tradicional egipcia, camino del poblado nubio que pretendíamos visitar, dimos vista al famoso Old Cataracy Hotel, de magnífico trazado y estilo colonial inglés, con gratos recuerdos de novelas de Agatha Christie y films como el titulado «Asesinato en el Nilo». Entre juncos, plantas de papiro, y fauna volátil autóctona del Nilo, irreconocible para nosotros, pero bella y siempre cantarina, pudimos observar la descuidada atención ecológica del histórico río, el descontrol de vertidos, la presencia impune de desagües y basureros que caían directos al río, y que nos inducían a un creciente desánimo. Si sigue así unos años más este abandono y descontrol de vertidos porparte de las autoridades, a pesar del notable caudal del Nilo, este gran río, esta hasta ahora inagotable fuente de vida sólo será muerte, agua corrompida, estéril para la vida, para la flora y la fauna, para el hombre, para los hombres.

Y mientras tanto, a pesar de la vigilancia que ejercía la policía con sus lanchas, aparecían por sorpresa decenas de niños de edad estimada entre 9 y 14 años. Como auténticas ratas de agua, se ocultaban entre los juncos, «navegando» en minúsculas barquitas de madera que se habían fabricado ellos mismos con muy pocos recursos. Todos ellos vestían camisetas de jugadores de fútbol de colores bien fáciles de identificar en las ligas europeas, como es el caso de Milán, Juventus, Real Madrid, Barcelona, Manchester United, Chelsea y otros.

ISSN: 1698-7799

El Nilo, a través de esas figuras infantiles que emergían de forma rápida de la maleza, se convertía en un muestrario de los más representativo de las aspiraciones del imaginario colectivo infantil egipcio (aunque no sólo, claro está), que se identifica con lo que de influencia ejerce el fútbol de los países ricos. Eran varios niños pobres y miserables los que en su camiseta, a la espalda, lucían nombres de Raúl, Ronaldinho, Ronaldo, Zidane, Etoo, Figo, Beckham y otros más, todos ellos emblemáticos y rutilanets jugadores de fúbol en fantásticas ligas de las estrellas.

¿Qué hacían allí estos grupos de niños, durante horas, a pleno sol, escondiéndose, emergiendo con sus mal elaborados cajones de madera a la llegada de cualquier falucho con turistas a bordo? Trataban de ganarse la vida, pidiendo limosna, pero de una manera simpática y cariñosa. Preguntaban a los transeuntes del Nilo si eran italianos, franceses, españoles, o de otro país, y ante la respuesta ofrecían de inmediato oportunas canciones bien entonadas de cantantes del país respectivo, y en la lengua original. Al final de la melodía, pasaban la gorra, como vulgarmente se dice, y caían algunas monedas en su pequeño barquito, lanzadas desde los faluchos.

A un tiempo situación tremenda, lamentable, curiosa, y expresión de cómo una infancia marginada y muy abandonada trata de sobrevivir como puede, con enorme creatividad, con gran y grave riesgo de perecer ahogados, o de ser duramente castigados por la policia. En Egipto son muchos los niños del Nilo que no tienen la fortuna suficiente, y las condiciones de su sociedad, para encontrar reconocidos sus derechos básicos, como el de una alimentación correcta, una escolaridad garantizada, y condiciones mínimas para una vida digna. Son estos niños del Nilo, los de la calle, los de la batalla diaria por la supervivencia, los compañeros de viaje de varios millones de niños que en los países pobres del llamado Tercer Mundo todos los días han de trabajar duramente, desde muy chiquitos, para sobrevivir, sencillamente. En minas, fábricas, cursos de agua, talleres, granjas, ámbitos de ganadería y agricultura, en muchos sitios, millones de niños son explotados con rigor, y no ven respetados los derechos de la infancia. En Egipto son muchos niños del Nilo, el mítico y bíblico río, los que se encuentran en tales circunstancias.

ISSN: 1698-7799

Informaciones

LA «ASOCIACIÓN DE JÓVENES INVESTIGADORES DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN» YA ES UNA REALIDAD[1]

Junta Directiva de AJITHE[1]

Ha sido tiempo de trabajo intenso, de encuentros y conversaciones telefónicas. Quedan lejos aquellos primeros tanteos voluntariosos e ingenuos encaminados a desperezar la vida de la Facultad, siempre ahogados entre excusas o postergados *sine die*. La cosa parecía clara, si queríamos construir algo nuevo: El terreno había que buscarlo fuera, aparte, pero no al margen. *Foro de Educación* nos dio la pista, y alimentó el proyecto inicial. Pronto nos pusimos manos a la obra. Había que clarificar las ideas, y eran muchas las cosas que perfilar. Poco a poco, el asunto fue tomando forma. Encontramos los primeros alientos. Y, dos años después, se ha materializado. La Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE) es, al fin, una realidad.

AJITHE es un esfuerzo de organización y animación de la floreciente comunidad de jóvenes investigadores que empeñan sus energías en el estudio o investigación de asuntos relativos al área de Teoría e Historia de la Educación, en cualquiera de sus vertientes o modalidades. El abanico de esta imprecisa categoría es amplio, engloba a todos aquellos que **no** tienen «una vinculación docente ya asentada en la Universidad (profesor titular, catedrático o emérito o cualquier otra figura laboral equiparable)» –dicen los Estatutos–. Así pues, los habrá que están en proceso de formación, otros serán incipientes investigadores que han logrado acreditar su capacidad para la investigación y

1. La Asociación de Jóvenes Investigadores tiene su sede social en: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Seminario de Recursos Didácticos e Informáticos. Edificio Europa (segunda planta). Paseo de Canalejas, 169. CP 37008. Salamanca (España). Los teléfonos de contacto son 646 23 78 68 y 607518727, y las direcciones de correo electrónico jlhhuerta@yahoo.es y adiestrofe@upsa.es.

ISSN: 1698-7799

docencia universitarias, y estarán también los que tengan una dilatada trayectoria como investigadores, pero que han realizado su labor al margen de la Universidad. Grupo heterogéneo, sí, pero todos con un interés común: la investigación y el pensamiento sobre Teoría e Historia de la Educación.

Trabajo responsable y libertad de ciencia, comunicación y colaboración, mérito y solidaridad en los esfuerzos, estos son los pilares sobre los que se sustenta AJITHE. Y es que, la voluntad no es otra que la de promover e impulsar una organización que canalice las energías e impulsos creadores de sus miembros, que dé salida a las iniciativas e investigaciones realizadas por éstos, y que posibilite el trabajo cooperativo e interuniversitario, los intercambios y el estímulo mutuo. AJITHE se declara libre de gobiernos, partidos políticos, confesiones religiosas, organizaciones, entes y grupos de cualquier género.

Para el logro de tales aspiraciones se han establecido comisiones de trabajo, con áreas de influencia definidas, que trabajan en constante comunicación, cooperando las unas con las otras, enriqueciéndose mutuamente. Rápidamente, los beneficios de tal forma de trabajo se han dejado ver: Las propuestas e iniciativas brotan, las ideas se someten a las razones y sufren infinitos matices hasta clarificarse. Fruto de este proceder son algunos proyectos que están en marcha, pocos por ahora, pero suficientes para empezar: Un espacio virtual, un boletín interno para la comunicación y expresión de sus asociados (*Agite. Boletín de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación*), la edición de una revista para la divulgación científica (*Revista de Teoría e Historia de la Educación*), y la realización del I Congreso de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (Salamanca, 2009) bajo el lema *Temas de educación. Perspectivas teórica, comparada e histórica.*

Estas son sólo las primeras iniciativas, las imprescindibles como para poner la cosa en marcha. Pronto, la actividad de AJITHE se incrementará, al ritmo que lo haga el número de asociados: Las aportaciones de unos y de otros enriquecerán el proyecto inicial y las energías de todos alimentarán la marcha de aquélla. Es mucho lo que aún está por construir, variadas y numerosas las posibilidades que se nos ofrecen.

Todo lo cual no hubiese sido posible sin la ayuda y el ánimo de amigos y compañeros de trabajo, que pacientemente han orientado y enriquecido el arduo trabajo inicial. Especial agradecimiento merece el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, por su buena disposición y ayuda, cediendo uno de sus espacios para instalar la sede social de AJITHE. También *Foro de Educación*, que ha guiado los primeros pasos de la Asociación, y ha ofrecido sus páginas y facilitado un eventual espacio virtual. Y al proyecto *La ciudad de los niños* de Villanueva de la Serena (Badajoz), que ha manifestado su apoyo y ofrecido su colaboración.

ISSN: 1698-7799

EL MUSEO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Bienvenido Martín Fraile[1]

La escuela donde se han formado generaciones de personas en el correr de los tiempos ha ido produciendo una cultura material, y forjando todo un ritual que escenifica espacios, tiempos, organización, currículo y utillaje escolar. El interés científico por este legado histórico nos adentra en el museísmo pedagógico, cuyas primeros antecedentes podríamos situarlos en las grandes exposiciones universales del siglo XIX, más en concreto en la de Londres del año 1851, y posteriormente en la de París. En España esta corriente cristaliza en 1882 de la mano de Manuel Bartolomé Cossío con la creación del Museo Pedagógico Nacional, en lo que es una apuesta decisiva por el estudio y las mejoras de las condiciones escolares, de los materiales y didáctica de la enseñanza, o el impulso de nuevas teorías pedagógicas, que se trunca con el término de la II República.

Poco a poco se va creando una red de museos repartidos por la geografía de distintas naciones, con peculiaridades específicas, que van configurando un mapa museístico. Aquí en nuestro país es preciso esperar a tiempos más recientes, se puede decir que a las últimas décadas del siglo XX para observar un resurgir del interés por el museísmo pedagógico, articulándose una serie de iniciativas vertebradoras cuyo rastreo nos lleva hacia el año 2001, coincidiendo con la celebración en Santiago de Compostela del *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico*, promovido por el entonces naciente *Museo Pedagóxico de Galicia* (MUPEGA)[2]. Myriam Carreño sostiene que este crecimiento cuantitativo y la

1. Director del Mueso Pedagógico de la Universidad de Salamanca.

2. Iniciativa que se lleva a efecto por la gran ilusión y entusiasmo de su promotor Vicente Peña Saavedra. Este profesor de Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela consigue involucrar a la Consejería de Educación de la Junta de Galicia quien cede un espacio y presupuesto para su puesta en escena, convirtiéndose desde ese momento en un referente clave a nivel nacional.

ISSN: 1698-7799

inclinación hacia los museos es debido a que éstos se han convertido en los «mediadores insoslayables en el nuevo quehacer de la investigación histórica-educativa porque albergan la cultura etnográfica de las instituciones educativas»[3].

Referentes ya clásicos o que empiezan a consolidarse son el citado MUPEGA, el Museo Pedagógico de Aragón, el de Andalucía, El Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de Cantabria, el CEINCE de Berlanga de Duero. Al margen se sitúan otras iniciativas de carácter local que también han ido apareciendo en la geografía española y donde podemos destacar la última escuela de Otones de Benjumea en la provincia de Segovia.

Aún así, es sólo ahora cuando se observa una dinámica en la que Administraciones y organismos particulares comienzan a implicarse en esta temática. Temática compleja y diversa, que asume objetivos y contenidos diferentes, aun dentro de patrones similares, lo que concita una gran diversidad de modelos de organización. De esta manera se podría hacer una clasificación de museos en orden a los planteamientos y finalidades a conseguir. El profesor Ruiz Berrio determina cinco grandes conjuntos[4]: aula-museo, museo histórico-escolar, museo de Historia de la Educación, Museo Pedagógico (combina exposiciones pedagógica con actividades sistemáticas de documentación e investigación pedagógica), museo-laboratorio de Historia de la Educación.

Lo que es cierto es que el pasado ha dejado textos, imágenes y objetos a la manera de «una caja negra» donde se encuentran las claves para descifrar, interpretar y recrear la historia. En todo caso se trata de la recuperación de la memoria, traer al presente el pasado ausente. Existe un vínculo especial en la referencia a la memoria, que no se agota en ella, sino que requiere asimismo la investigación, no sólo de la escuela, sino del sistema educativo. De alguna manera los ámbitos de actuación llevan a la investigación de tres dimensiones que establecen un entramado de relaciones entre sí[5].

---

3. Cfr. CARREÑO, Myriam: «Museología y museografía de la educación» en ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): *La cultura material de la escuela*, Actas de las II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo, Berlanga de Duero-Soria, 2007.

4. Cfr. RUIZ BERRIO, Julio: «Museos, exposiciones y escuelas», en *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo.* Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos. Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Madrid, 1995 pp. 5-14.

5. Nos guiamos por las dimensiones establecidas por el profesor Escolano Benito para la cultura escolar. ESCOLANO BENITO, Agustín: «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista Educación,* nº extraordinario, *La educación en el siglo XX*, 2000, pp. 201-218.

ISSN: 1698-7799

Una que afecta a las prácticas escolares, que estudian la cotidianeidad en el aula, el uso de los objetos, las vinculaciones de unos materiales con otros, las relaciones entre profesores-alumnos-padres; los espacios, los tiempos, la organización de las materias, es decir, el «contexto de uso» de la genealogía escolar: el entorno físico, el mobiliario, el material didáctico, los programas de enseñanza.

Otra, las teorías de los científicos, de los expertos, que revierten en el panorama académico en forma de programas pedagógicos, métodos o material didáctico.

Una tercera, la política educativa, que va generando unos discursos a lo largo del tiempo, una colección legislativa, una normativa, con derivaciones claras en el sistema de enseñanza.

Tres ámbitos en una compleja red de interacción que facilita una «suspensión en el tiempo»[6], una posibilidad de retroceder hacia etapas anteriores, no sólo con el fin de mirar, de rememorar, sino de estudiar y revisar nuestra educación, de averiguar el porqué de cómo fue, de la evolución, de sus condicionantes. Modos de pensar y sentir la escuela a los que se accede desde un museo pedagógico. Pensar y sentir, estas son las claves. Y decimos esto porque en el museísmo pedagógico hay dos facetas que deben cuidarse y que se complementan entre sí y que dan consistencia a la idea. Por una parte el corazón, el sentimiento, la nostalgia de revivir la escuela de nuestra infancia; pero por otra, la razón, la lógica, el rigor científico en la aplicación del método histórico[7]. Es por eso que los museos se convierten en instrumentos de primer orden en la conservación del patrimonio legado, la recuperación de la memoria, la recreación del pasado, la interpretación de la historia educativa o la investigación de la Historia de la Educación que no debemos en ningún caso desaprovechar o infrautilizar, sino vivificar y reanimar con nuestro trabajo y estudio.

El Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca en el «Campus Viriato» de Zamora

Varias han sido las tentativas desde el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de conseguir crear un museo, ya sea escolar o pedagógico. Por

6. Recogemos una acertada expresión de Escolano Benito en su artículo «La cultura material de la escuela», de las Actas de las II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo, Berlanga de Duero-Soria, 2007.

7. Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José Mª: «La etnografía escolar. Entre el corazón y la razón»,*Vela Mayor*, *(Revista de Anaya de educación),* 11 (1997) 43-51.

ISSN: 1698-7799

fin, y después de una larga espera lo hemos conseguido, hemos puesto los cimientos, y tenemos la grata ilusión de construir el edificio despacio y con acierto.

Desde el primer momento que empecé a impartir entre los alumnos de Magisterio de Zamora la asignatura de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, sentí el deseo de intentar la creación de dicho espacio pedagógico. Mis ilusiones las he transmitido a los alumnos, curso a curso, y algunos de ellos, debo reconocerlo, me han ayudado con la búsqueda y entrega de materiales y útiles escolares. Este recorrido culmina felizmente con el hallazgo de dos pupitres personales que encuentro en un local de Zamora. A partir de ese momento conozco una institución educativa que tuvo su esplendor en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo pasado, la Granja Florencia. Hoy día pertenece a la Consejería de Agricultura de la Junta de Castilla y León.

Museo Escolar de Posguerra. Campus Viriato. 2006.

El siguiente paso consistió en contactar con dicha entidad y con el Jefe del Servicio Territorial de Agricultura y Ganadería, D. Isidro Tomás Fernández, quien desde un primer momento se hace eco del proyecto que le presentamos,

ISSN: 1698-7799

la creación de un Museo Escolar en el Campus Viriato, permitiendo el paso a dicha granja con el objeto de ver los materiales que necesitamos, y en caso de resultar válidos presentarle una solicitud en regla de los mismos. De dicha visita no podemos obviar la gran alegría que nos llevamos al ver los pupitres, tanto individuales como bipersonales que llevábamos tiempo buscando, aunque no nos importó el estado en que los encontramos. A continuación solicitamos, con ilusión de sernos concedido, el material que necesitábamos para desarrollar nuestra idea. La respuesta llegó inmediatamente y de manera afirmativa a nuestras pretensiones. Concedido el material el paso siguiente fue llevarlo al espacio que la dirección de la Escuela de Magisterio de Zamora había otorgado para la instalación del museo. El espacio reservado es el seminario de pedagogía que dicha escuela tiene adjudicado en el edificio Aulario del Campus Viriato. Posteriormente en la Junta de Escuela, en sesión ordinaria de 22 de marzo de 2006, en el punto de informes del equipo directivo se especifica que se ha facilitado al profesor Bienvenido Martín Fraile, un aula en el edificio de piedra para la creación de un museo escolar, ratificando de esta forma la concesión del espacio.

Una vez obtenido el local comenzamos a instalar materiales y poco a poco a dar cuerpo a la idea definitiva del Museo Pedagógico de la Universidad

ISSN: 1698-7799

de Salamanca. No olvidamos el aliento de ánimo que desde la Dirección Provincial de Educación de Zamora obtuvimos, tanto desde la persona de su Director provincial como de Inspectores de Educación, prometiéndonos una cobertura institucional traducida a informar a los distintos directores de centros públicos de la existencia del museo y el respaldo y la invitación a contribuir en sus cometidos.

Hay veces en que no sería posible ver realizado un proyecto sin el esfuerzo y el tesón de una persona, llevada de su sueño y su deseo personal. Este es uno de los casos en que podríamos decir que la idea de fundar un museo pedagógico, alimentada durante años, va a traducirse en una realidad sugerente y atractiva. Mucho ha sido el tiempo empleado en recorrer escuelas, aulas rurales ya cerradas o abandonadas, el asistir a «rastros» en busca de material, el convencer a amigos y compañeros para que le acompañasen en este camino museístico, el ganarse a las personas para que le facilitasen aquellos objetos escolares que tenían guardado. Una ilusión que tenía dos componentes principales, el recuerdo nostálgico de una etapa escolar vivida intensamente y la motivación a mis alumnos de Magisterio en la investigación.

El dieciséis de mayo de 2007 comienza su andadura el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca en el Campus Viriato de Zamora, con la asistencia del catedrático de Historia de la Educación, el Dr. José Mª Hernández Díaz y del director del Departamento de Teoría e Historia de Educación de la Facultad de Educación, el Dr. Leoncio Vega Gil, que avalan y apoyan institucionalmente el proyecto; con la presencia también del director de la Escuela de Magisterio de Zamora, D. Francisco J. Cuadrado Santos, con un compromiso

ISSN: 1698-7799

explícito desde el principio en la cesión de espacios para el diseño que se iba perfilando y con la participación asimismo de quien es a partir de este día director del Museo Pedagógico, que ha apostado y llevado a término animosa e ilusionadamente esta iniciativa.

En estos primeros compases se encuentra abierta la Sección dedicada a los espacios escolares de la posguerra española, aunque en un futuro se irán ampliando a otras secciones de nuestro recorrido educativo. Así, y en sintonía con el valor que actualmente se otorga desde el ámbito de la Historia de la Educación al museísmo pedagógico en la representación del pasado escolar, poco a poco se va llevando a cabo una lectura que engloba la cultura material de la escuela en su ambiente específico. De alguna manera se intenta llegar al conocimiento de la propia institución escolar y de su vida social, de los valores transmitidos y de la ideología propiciada desde los distintos gobiernos. Una historia que en ningún momento es uniforme ni monocorde, sino que experimenta una evolución al igual que el resto de parámetros político-sociales a lo largo del tiempo.

Una elaboración de la historia educativa que nos permite acceder al estudio de las transformaciones que se observan en la organización, en el currículo, en la metodología, en los tiempos, en la disciplina y en los criterios que determinan las diferentes legislaciones. En este tiempo corto desde su nacimiento el museo ha ido recreando el interior de la escuela, su intrahistoria, el utillaje didáctico propio del modelo escolar nacional-católico que nos permite presentar un recurso mediante el cual comparar con el quehacer educativo presente y avanzar en los entresijos de la enseñanza que mira hacia el futuro.

En todo caso, se trata de traer al presente, como asunto de todos, las formas de vida, cultura y enseñanza de generaciones pasadas, no muy alejadas todavía de nosotros en el tiempo, con sus prácticas docentes, con su ideario, con sus intereses concretos. Una historia escolar y unos modelos educativos que se abordan en el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca de forma rigurosa para «recrear la memoria y la historia de la escuela con sus elementos materiales y visibles, que nos ayude a ordenar, situar e interpretar el pasado»[8].

Y como algo característico del museo intentamos que éste sea un punto de encuentro abierto entre grupos de edades diferentes que nos enriquezca a todos y dé satisfacción a anhelos personales: a los alumnos de la Universidad de la Experiencia en el recuerdo de sus vivencias escolares contadas a otras

8. ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José Mª (coords.): «Etnografía e historia material de la escuela» en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2002, pp. 227-246.

ISSN: 1698-7799

generaciones; a los aspirantes a ejercer el digno título de maestro, como formación específica en las líneas histórica y comparada; a los investigadores implicados en afanes científicos; a los niños de las escuelas, para que perdure un conocimiento que se va perdiendo y olvidando de la educación del ayer; a la ciudadanía con pretensiones de colaboración desinteresada.

Los contenidos que se van planteando son múltiples y variados, como amplio es el mismo ámbito museístico. Sin embargo, aspiramos a que el museo de cabida a una dimensión que le otorgue distintividad y sello propio: la recuperación, clasificación, estudio, análisis y valoración de los cuadernos escolares, especialmente los «cuadernos de rotación»[9].

Si bien es cierto que los cuadernos son un campo de estudio que ya ha sido abordado, no lo es menos el que ofrezcan apartados y temas para investigar en profundidad interdisciplinarmente, aunando aspectos sociales, educativos y políticos. El acontecer diario de la escuela, de un modelo, o mejor dicho de diferentes modelos escolares nos lo proporcionan los cuadernos escolares. Y dentro de este mundo, más concretamente los de rotación. Son éstos un testimonio vivo del sentir y actuar de la escuela, el reflejo presente de la adaptación a la política y la socialización del alumno.

Proyecto de futuro

Somos conscientes de que el Museo es una realidad que está dando sus primeros pasos, y así nos situamos en una doble perspectiva a la hora de esta-

9. Cfr. Martín Fraile, Bienvenido: «El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la inspección» en *Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Hª de la Educación, Burgos, 2003, pp. 829-838.

ISSN: 1698-7799

blecer un programa de actuaciones futuras. Por una parte queremos que el museo suponga un lugar de disfrute personal, para todos y cada uno de nosotros, una ilusión que nos motive, lo cual no es óbice para establecer unos cauces de rigor y metodología científica que aseguren su continuidad.

Por otra parte, no entramos en el juego de comparación/competición con otros centros o museos de trayectoria consolidada. Primamos ante todo la cooperación y la colaboración de personas y organismos que contribuyan así a dotarlo de unos rasgos propios de calidad en relación con tres grandes bloques relacionados entre sí.

En primer lugar con la infraestructura del museo para alcanzar una reglamentación y normativa que regule los pasos a seguir, una página Web que nos acerque por cauces de conocimiento virtual a la recepción y transmisión de ideas, unos recursos económicos que aseguren la estabilidad y la dotación de nuevos espacios que se hacen cada vez más necesarios.

Un segundo aspecto se encuentra vinculado al legado del patrimonio histórico-escolar, configurándose como labor fundamental e intrínseca a la esencia museística. Es un objetivo muy querido la recuperación y restauración de enseres didácticos -sin duda testimonios vívidos de la cultura de la escuela- en un intento de que nada de nuestra historia educativa se pierda o abandone inútilmente por desconocimiento o indiferencia. Esta acción implica la recogida y valoración del material, catalogación de libros y cuadernos, clasificación de mobiliario y utillaje escolar o desarrollo de una archivística especializada. Se pretende además continuar con la tarea de acercamiento e implicación de la ciudadanía, haciendo nuestra la premisa de que «se quiere aquello que se conoce desde la cercanía». Sólo en la medida que las personas colaboren, lo conozcan y sientan como suyo propio, llegará a ser algo de todos. El Museo ha nacido con voluntad de apertura y de compartir que debe ser un elemento esencial de su crecimiento, por lo que en este sentido el diálogo con instituciones culturales de la comunidad se contempla como principio básico desde la perspectiva del establecimiento de redes de apoyo.

Y un tercer apartado que asume una faceta investigadora primordial desde su origen, que se pretende incrementar con el paso del tiempo de manera sólida y estable. Nos referimos con ello al estudio e investigación de temáticas afines a la cultura escolar de tiempos pasados en lo que constituye un paseo lento y cuidadoso hacia la memoria de las prácticas pedagógicas, la política escolar, la vida de las personas que la hicieron posible. Es decir, la recreación de la memoria histórica de la educación, la memoria social y múltiple, la memoria que elabora y crea. Se dirige especialmente hacia ciertos colectivos que van a dotarle de vida activa, vida intelectual, vida de trabajo, vida de futuro, que de alguna manera, faciliten la cooperación en el circuito intelectual

ISSN: 1698-7799

museístico mediante foros y encuentros de intercambio y de avance, dotando al Museo de personalidad propia.

Igualmente, el hecho de estar situado en el centro del recinto de los estudios de Magisterio facilita el que nuestro centro fomente prioritariamente programas de formación en museística escolar para alumnos de la Escuela, con el fin de adentrarlos en un panorama sugerente y desconocido para ellos hoy por hoy, y que les enseñe a pensar en claves de Historia de la Educación.

Por ahora, las ilusiones están intactas, y los deseos de trabajo son muchos. El interés de personas y de colectivos desde el principio por este proyecto, el apoyo decidido del Departamento de Teoría e Historia, así como la colaboración de los compañeros y profesores hacen que miremos al futuro de forma cauta, con tranquilidad, con serenidad, sin ambiciones desmedidas, con el único fin de recuperar nuestro patrimonio y proporcionar vías de investigación a los estudiosos y la participación confiada de la ciudadanía en general. El tiempo y la implicación de todos irá mostrando el camino a recorrer, que pretendemos sea, ante todo, de disfrute de cada uno en sus ambiciones personales e intereses intelectuales.

ISSN: 1698-7799

EL PROYECTO DE LA CIUDAD DE LOS NIÑOS DE VILLANUEVA DE LA SERENA

Alfonso Diestro Fernández[1]

Ciudadano: *el habitante de las ciudades antiguas o de los Estados modernos que, como sujetos de derechos, interviene ejercitándolos en el gobierno del país / Hombre bueno.*

1. Introducción

El presente documento pretende dar a conocer las líneas generales de actuación del proyecto en el que se basará la experiencia pedagógica titulada *La Ciudad de los Niños de Villanueva de la Serena*, que tiene previsto desarrollarse como experiencia piloto a partir de septiembre de 2007, en la mencionada localidad extremeña. Se exponen las características fundamentales que componen el proyecto, el cual, pretende adaptar al contexto local los postulados del proyecto internacional la *Ciudad de los Niños*, ideado por Francesco Tonucci (Frato). La iniciativa, aprovechando el valor que ofrece la creación de un Consejo Local de Niños, desarrollará un programa marco de actividades extraescolares que propicien un contexto de aprendizaje multidireccional, que fomente la motivación hacia la *Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos* (ECD-DH). El proyecto persigue convertir a la localidad entera en un *lugar de ciudadanía* y, en consecuencia, en una *Ciudad Educadora*, adherida al movimiento internacional de las *Ciudades Educadoras*.

---

1. Licenciado en Pedagogía. DEA Teoría e Historia de la Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. *Jean Monnet para jóvenes investigadores europeos*. adiestrofe@upsa.es Director del proyecto *La Ciudad de los Niños de Villanueva de la Serena* y promotor, junto a Sergio Manzanedo Ruiz, del citado proyecto.

ISSN: 1698-7799

Esta iniciativa, pionera en Extremadura, ha sido promovida, diseñada y planificada por quien esto suscribe, con la imponderable, valiosa y estrecha colaboración de Sergio Manzanedo Ruiz. A su vez, contamos con el apoyo y la colaboración del *Excelentísimo Ayuntamiento de Villanueva de la Serena*, institución que adoptará el proyecto, teniendo a nuestro alcalde, Miguel Ángel Gallardo Miranda, como principal valedor de nuestra iniciativa, en el plano institucional.

Villanueva de la Serena es una localidad de unos 26.000 habitantes aproximadamente, que se sitúa en la rivera del Guadiana, en la vertiente centro–septentrional de la región, representando el quinto núcleo poblacional de la provincia de Badajoz. Su economía se nutre de la riqueza agropecuaria, el comercio local y la incipiente pequeña industria. Paulatinamente, se está convirtiendo en una ciudad de servicios que ejerce su influencia administrativa entre las localidades de la Comarca de las Vegas Altas del Guadiana y La Serena.

2. La cobertura pedagógico-institucional del proyecto

La experiencia villanovense cuenta con el apoyo y asesoramiento de *Acción Educativa*[2], la asociación pedagógica encargada de difundir y asesorar a las ciudades españolas que pretender adherirse al proyecto internacional *Ciudad de los Niños*. Por ello, está prevista su adhesión al convenio internacional *La cittá dei bambini* –La ciudad de los niños– del CNR (Centro Nacional de Investigación) de Roma y colaborar con el *Laboratorio Internacional de Investigación la Ciudad de los Niños*[3]. Contamos con la supervisión de Daniel Menén-

2. Para más información sobre *Acción Educativa* puede consultarse en su Web: http://www.accioneducativa-mrp.org/ (Consulta de 10 de julio de 2007). Es una asociación pluralista que reúne a profesionales de todos los ámbitos de la educación, encargada de difundir y asesorar los preceptos del proyecto internacional La ciudad de los niños en España, configurando el grupo de trabajo *La ciudad de los niños*. Su objetivo es fomentar e impulsar la renovación pedagógica y crear un corriente de opinión a través de la formación permanente, la reflexión sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias y la investigación. Fidel Revilla es la persona encargada de gestionar y coordinar estas iniciativas.

3. Toda la información, documentos, experiencias, investigaciones y encuentros realizados por el CNR de Roma y por La ciudad de los niños, pueden consultarse en su Web: http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/lab/lab2.htm (Consulta de 10 de julio de 2007). Francesco Tonucci y Antonella Prisco, son los responsables del proyecto internacional y del Laboratorio romano. La planificación, el desarrollo, la coordinación y las actividades de investigación del proyecto se desarrollan en el Laboratorio Internacional, que se encuentra en el instituto de Ciencia y Tecnología del Conocimiento del CNR. Roma, en 2001, se unió al proyecto adquiriendo un papel de líder de todas las ciudades de la red. Para las ciudades que tienen la intención de adherirse al proyecto, se publica periódicamente el Boletín «La ciudad de lo niños», que organiza convenios, encuentros entre las ciudades y cursos de formación. La sede del Laboratorio actualmente se encuentra en Roma (datos obtenidos de la Web).

ISSN: 1698-7799

dez Vigil –coordinador del proyecto *Ciudad de los Niños* en España–. *La Ciudad de los Niños de Villanueva de la Serena* colaborará con *La Ciudad de los Niños de Villamayor*[4] (Salamanca), estableciendo un hermanamiento entre ambos proyectos pedagógicos. También se ha contactado con los promotores del proyecto *Educarnos en Peñaranda*[5], quienes, con toda seguridad, implantarán *la Ciudad de los Niños* en la población salmantina en este curso, dando un nuevo impulso al proyecto iniciado en 2002; De ser así, será otra de nuestras ciudades –proyectos– hermanadas.

> «*¿Qué es La ciudad de los niños? Entre las muchas propuestas educativas relacionadas con la ciudad (Ciudades Educadoras, el Proyecto Educativo de Ciudad, la Red Local a Favor de la Infancia, etc.) quizá "La ciudad de los niños" sea la más utópica. Es también menos escolar y más municipal porque implica más a los ayuntamientos que a las escuelas. Que las niñas y los niños sean un parámetro ambiental para conocer cuál es la calidad de un espacio urbano para todos los ciudadanos. Si los niños y niñas son tenidos en cuenta y pueden moverse con seguridad y autonomía, seguramente podrán hacerlo igualmente todas las personas, incluidos los colectivos más desvalidos y débiles*» (Acción Educativa).

Con motivo del proyecto villanovense se están tramitando las gestiones para que, a cargo de la iniciativa emprendida y legitimando su actuación, Villanueva de la Serena pueda adherirse a la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*[6] (International Association Educating Cities) y convertirse en la

4. Los datos del proyecto emprendido en Villamayor pueden consultarse en el Web: http://experiencias.psoe.es/index.php?inc=muestra_experiencia&id_experiencia=136 (Consulta de 12 de julio de 2007). Santiago Gómez Martín ha sido el promotor de la *Ciudad de los Niños de Villamayor*, desde el marco de la Universidad Popular de la propia localidad.

5. El proyecto la *Ciudad de los Niños de Peñaranda* será emprendido por el Ayuntamiento de la localidad, a través de la Universidad Popular, bajo la dirección de Daniel Menéndez Vigil.

6. «*Ciudades Educadoras se inició como movimiento en 1990 con motivo del I congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, cuando un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad y de acuerdo con la carta aprobada de Ciudades Educadoras. Posteriormente, en 1994 este movimiento se formaliza como Asociación Internacional en el III Congreso celebrado en Bolonia*» (IAEC). En la actualidad engloba a varias centenas de ciudades de más de 35 países de todo el mundo. Para obtener más información sobre la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y sus principios fundamentales puede consultarse su página Web en la siguiente dirección:
http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html
(Consulta de 12 de julio de 2007).

ISSN: 1698-7799

primera localidad extremeña que pertenece a dicha red internacional. Para cumplir este objetivo fundamental, resulta necesario respetar los principios fundamentales de la *Carta de las Ciudades Educadoras*[7], adoptadas por todas las ciudades adheridas a la red.

> «*Las ciudades con representación en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el de Génova (2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales. La presente Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); en la Convención que se asumió en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)*» (AICE).

A su vez, *la Ciudad de los Niños de Villanueva de la Serena* cuenta con el apoyo y la colaboración de la incipiente *AJITHE* (Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación), que nace hermanada a nuestra iniciativa, lo cual, proporcionará un enclave pedagógico e innovador, sustentado por el en aliento fresco que proporcionan los jóvenes investigadores de las facultades de Pedagogía españolas. Por último, no podemos olvidar la inestimable colaboración de la presente revista, *Foro de Educación*, a cuyo equipo directivo y editorial quiero agradecer sobremanera, que me hayan ofrecido la posibilidad de exponer nuestra iniciativa, en este marco incomparable que nos brindan. Hay que hacer una especial distinción a su director, José Luis H. Huerta, por ser una de las personas que más ha confiado en este proyecto, ya desde sus orígenes, aportando ideas, asesoramiento, aliento y, especialmente, un apoyo incondicional.

Esto es sólo el primer paso, esperamos y deseamos que puedan producirse nuevas colaboraciones desde otras dimensiones socio–culturales, bien sea a través de fundaciones, entidades bancarias, concejalías locales, consejerías provinciales o regionales, localidades vecinas, empresas, instituciones internacionales, etc., porque resulta enriquecedor participar de un proyecto, del cual, nos beneficiamos toda la ciudadanía. Así pretendemos hacer posible la premisa pedagógica africana: *hace falta un pueblo entero para educar a un niño.* Para poder lograrlo, resulta fundamental cambiar la perspectiva y situar al niño en

7. Este documento es accesible y puede ser descargado desde la página Web de la Asociación, en la siguiente dirección electrónica: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html (Consulta de 12 de julio de 2007).

ISSN: 1698-7799

el centro de nuestros esfuerzos pedagógicos; para lograrlo, debemos tomar al niño como parámetro fundamental de la ciudad y del proyecto.

3. Origen e influencias pedagógicas del proyecto

Hace ya cuatro años, el director de esta revista y yo tuvimos la oportunidad de viajar a *Peñaranda de Bracamonte* (Salamanca), invitados por el profesor José Luis Corzo[8], para asistir a un seminario organizado por el *Grupo Milani*[9] y la *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*, en el cual, se pretendía valorar el trabajo realizado por el proyecto *Educarnos en Peñaranda*, establecido un año atrás (2002) en esta misma localidad, de 6.600 habitantes aprox. En este seminario intervino el citado profesor Corzo, exponiendo en su conferencia una nueva tendencia pedagógica, en la que aseguraba que: ¡*otra educación es posible: una que sea constructiva y de todos*! Apoyándose en la premisa: *nos educamos juntos para afrontar los desafíos de la vida colectiva, pues en colectividad –sociedad– vivimos y en ella nos desarrollamos plenamente*; se enfrentaba a la educación individualizada y al acto educativo tradicional[10].

A continuación, tuvimos la oportunidad de escuchar a Francesco Tonucci[11] investigador del Centro Nacional de Investigaciones (CNR) de Roma, padre y promotor del proyecto *La Ciudad de los Niños*, en el Ayuntamiento de

8. Sobre la teoría pedagógica de José Luis Corzo ya se publicó en primer número de *esta revista,* a cargo de Alberto Febrer, titulado: «Profesor José Luis Corzo. Una novedad pedagógica con 25 siglos de edad», en *Foro de Educación,* 1, pp. 13–18.

9. Para obtener más información sobre el Grupo Milani puede consultarse su Web: http://www.amigosmilani.es/ (consulta de 10 de julio de 2007). El Grupo está formado por personas vinculadas con la enseñanza de muy distintas maneras (desde la enseñanza reglada a la educación callejera o familiar o a través de los medios de comunicación; y desde la infantil y primaria hasta la universidad y los adultos), con la premisa de que: *otra educación es posible*. Pertenecen al PEA (Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO). José Luis Veredas, Alfonso Díez y José Luis Corzo son algunos de sus representantes más activos.

10. Un extracto de la conferencia del Profesor Corzo puede encontrarse en *Educar(nos)*, Revista del Grupo Milani, nº 19–20, julio–diciembre de 2002. En esta misma tendencia, el Profesor Corzo acaba de publicar (2007): *Educar es otra cosa. Manual alternativo. Entre Calasanz, Milani y freire*, en el que realiza una síntesis de los problemas actuales de la escuela, del concepto de educación, sin confundirlo con la enseñanza o la clonación y de las actividades propias de una didáctica coherente con la mejor educación colectiva. Cf. Educar(nos), nº 27, contraportada.

11. Franceso Tonucci dedica desde hace años todo su esfuerzo al estudio del comportamiento y el pensamiento infantil. También es un reconocido dibujante, utilizando para ello el pseudónimo *Frato*. Entre sus publicaciones más destacadas traducidas al castellano se encuentran: *Con ojos de niño* (1994) y *La ciudad de los niños* (1997).

ISSN: 1698-7799

Fano (Italia), en 1991, de gran prestigio internacional, quien, con su natural elocuencia y sentido pedagógico, convenció a la totalidad de los que colmábamos el salón de actos, de la importancia que tenía tomar al niño como parámetro fundamental de la ciudad. *Antes teníamos miedo de los bosques; nos sentíamos seguros en nuestras casas, en nuestro barrio, al lado de nuestros vecinos. ¡Las ciudades se han vuelto hostiles: grises, agresivas, peligrosas, monstruosas. La ciudad actual se ha convertido en el bosque de nuestros cuentos!* (Tonnucci, 1997: 21). Los niños no se sienten seguros y sus padres tampoco; no pueden ir al colegio andando, solos o con sus compañeros, pues el ritmo de la ciudad y del progreso no está pensado para los más pequeños. La ciudad crece en altura y expansión, lo que provoca la lejanía de los centros escolares, de los parques, de los comercios, etc. Los niños ya no exploran su entorno cercano, no les es posible y tampoco se les permite, en un espacio en el que antiguamente, solíamos salir a jugar durante largos periodos, sin vigilancia alguna. En resumen, *Tonucci* avisaba que la ciudad no está pensada para los más pequeños y los adultos no hacían nada por cambiarlo, porque no parecen tener la capacidad o la memoria suficiente para empatizar con los niños y mirar a través de sus mismos ojos.

El seminario concluyó y marchamos de la localidad salmantina completamente absortos ante la experiencia vivida, conmovidos por el proyecto que se había emprendido, fruto de la colaboración y el empeño de profesores, maestros, monitores, políticos, instituciones locales y expertos implicados en desarrollar esta idea en Peñaranda de Bracamonte. Ambos, iniciamos el viaje de vuelta con el añoro de poder emprender algún día una experiencia similar en nuestras localidades de origen, o en cualquier otro lugar querido, porque la idea motivó nuestro sentimiento pedagógico más allá de la pura teoría, pero en aquellos momentos, todavía no estábamos capacitados para afrontar el desafío. Hacer realidad la *Ciudad de los Niños* era un proyecto que no íbamos a dejar marchitar, sólo había que esperar el momento y las circunstancias adecuadas.

Es evidente que la esencia de este proyecto se nutre de la iniciativa emprendida por *Francesco Tonucci*[12] y la *Ciudad de los Niños de Fano o Roma*, a las cuales, pretendemos emular. *Villamayor* y *Peñaranda de Bracamonte*, con su inestimable colaboración y asesoramiento, han sido nuestros principales modelos en el camino a seguir. Para nuestro proyecto han sido fundamentales los documentos marcos de implantación y adhesión al proyecto *Ciudad de los Niños* ofrecidos por *Acción Educativa* y la *Città dei Bambini* y los documentos de reflexión e información del movimiento de las Ciudades Educadoras. Pero las

12. Cf. Tonucci (1996) y (1997). *Op. Cit.*

ISSN: 1698-7799

características de Villanueva de la Serena, su identidad local, las estructuras existentes y las necesidades detectadas en su colectividad, propiciaron una planificación y diseño un tanto peculiar, que aspira a conjugar las actividades de la *Ciudad de los Niños*, con otras actividades socio-pedagógicas paralelas, que incidan y enriquezcan la globalidad del proyecto. También podrá observarse la influencia pedagógica del Profesor José Luis Corzo[13], la cívico-europeísta de Emiliano Mencía de la Fuente[14] y Javier Valle López[15], así como de todos los documentos y materiales publicados por la Unión Europea, por parte de la unidad *Eurydice*[16], relacionados con la *Educación para la Ciudadanía* y por los del proyecto establecido por el Consejo de Europa –desde 1997–, *Educación para la ciudadanía democrática* (ECD), emitidos por sus diferentes oficinas de información y documentación educativa[17].

4. Fundamentos y principios en los que se sustenta el proyecto

4.1. Pedagógicos y sociales

La Ciudad de los Niños es un desafío único, novedoso y emprendedor en Extremadura, en el que se pretende implicar a todas las fuerzas sociales, institucionales y educativas, en un proyecto colectivo que favorezca el enriquecimiento personal y colectivo, que repercuta en el sentimiento hacia la verdadera ciudadanía, responsable y democrática. La democratización de la escuela y de la sociedad son hitos supuestamente alcanzados en occidente, aunque todavía no se percibe en el contexto local la presencia real de valores como la participación ciudadana, la colaboración en proyectos comunes, la cohesión social, la equidad, la responsabilidad, el respeto con el entorno y a las personas, la solidaridad y la empatía entre los supuestos ciudadanos. La *ciudadanía*, en un plano jurídico, se adquiere por derecho natural en estos tiempos, pero en el plano político, la ciudadanía ha de conseguirse con la expansión del sentimiento vital. En definitiva, significa vivir realmente como ciudadanos en una ciudad, valorando el sentimiento cívico de lo local a lo global.

13. Cf. Corzo (2000): *Educarnos con la actualidad* (Madrid, PPC) y (2007): *Educar es otra cosa* (Madrid, Editorial Popular); así como sus numerosos artículos publicados en Educar(nos), revista del Grupo Milani, de la cual, es el actual director.

14. Cf. Mencía de la Fuente (1996): *Educación Cívica del ciudadano europeo* (Madrid, narcea).

15. Cf. Valle López (2006): *La Unión Europea y su política educativa* (Madrid, MEC).

16. Eurydice (Red Europea de Información sobre educación). Puede consultarse la página Web de la Unidad española de la misma, desde donde pueden descargarse todos los documentos: http://www.mec.es/cide/jsp/plantillaAncho.jsp?id=eurydice

17. Cf. Conseil de l´Europe: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp? (sólo disponible en francés o en inglés).

ISSN: 1698-7799

> *«El niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez. La protección del niño y del joven en la ciudad no consiste sólo en privilegiar su condición. Importa además hallar el lugar que en realidad les corresponde junto a unas personas adultas que posean como virtud ciudadana la satisfacción que debe presidir la convivencia entre generaciones. Niños y adultos aparecen, a principios del siglo XXI, necesitados por igual de una educación a lo largo de la vida, de una formación siempre renovada»* (Carta de las Ciudades Educadoras, 2004).

En el momento actual, el desafío colectivo villanovense radica en progresar para conseguir el verdadero sentimiento ciudadano, revalorizar el entorno y así crecer de manera responsable y sostenida, procurando convertirse una verdadera ciudad educadora. *Educarnos aquí*, en Villanueva, implica una forma especial de pedagogía, inexistente en cualquier otra parte del mundo, precisamente por la esencia del contexto local y de las personas que están implicadas en los procesos cívico-pedagógicos, que se producen aquí y no en ninguna otra parte, algo que hace del civismo local una forma peculiar de vida.

> *«La ciudad es pues educativa per se, es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestarias, las que se refieren a la movilidad y a la viabilidad, a la seguridad, a los diferentes servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc. incluyen y generan diversas formas de educación de la ciudadanía. La ciudad es educadora cuando imprime esta intencionalidad en la forma como se presenta a sus ciudadanos, consciente que sus propuestas tienen consecuencias en actitudes y convivencias y generan nuevos valores, conocimientos y destrezas. Están implicados todos los ámbitos y conciernen a toda la ciudadanía. Esta intencionalidad constituye un compromiso político que ha de asumir, en primer lugar, el gobierno municipal, como instancia política representativa de los ciudadanos y que les es más próxima; pero ha de ser necesariamente compartida con la sociedad civil. Significa la incorporación de la educación como medio y como camino hacia la consecución de una ciudadanía más culta, más solidaria y más feliz»* (Figueras, 2007).

4.2. Fundamentos político-pedagógicos: la educación para la ciudadanía democrática

a) La Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD)

En 1997, el Consejo de Europa estableció el proyecto *L'Education à la citoyenneté démocratique*, mediante el cual, se pretendía establecer un foro de refle-

ISSN: 1698-7799

xión global sobre la *educación para ciudadanía y los derechos humanos* (ECD-DH), estableciendo una definición consensuada, los objetivos generales, las actitudes necesarias y las *buenas practicas,* que permitieran desarrollar una verdadera ciudadanía. Se han establecido las líneas generales de actuación de una política común en este ámbito, culminando la segunda fase con la proclamación del *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, celebrado en 2005, iniciativa también compartida por la Unión Europea.

> «*L'Education à la Citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) est l'ensemble des pratiques et des activités destinées à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. L'ECD est liée à de nombreux concepts tels que l'éducation à la paix et à l'interculturel. L'Education aux droits de l'homme (EDH) fait partie intégrante de l'ECD*» (Conseil de l´Europe, ECD).

Fruto del trabajo y de la coordinación de ambas instituciones, la ECD-DH se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para verdadera construcción e integración del proyecto europeo. Los Estados miembros comienzan hacerse eco de sus iniciativas propuestas y no han dudado en incluir los principios de la ECD-DH en sus currículos nacionales, como se les ha recomendado desde las instituciones europeas. Kareen O´Shea (2004)[18], en un trabajo realizado para el Consejo de Europa, expone las principales características de la ECD:

> «*A grandes rasgos, la ECD hace hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover el desarrollo de comunidades comprometidas con las relaciones verdaderas. Afecta al individuo y a sus relaciones con los demás, la creación de identidades personales y colectivas, y las condiciones de la vida en comunidad, entre otros muchos aspectos. Uno de los objetivos fundamentales de la ECD es la promoción de una cultura democrática, respetuosa de los derechos humanos, una cultura que permita a las personas desarrollar el proyecto colectivo de crear comunidades. Para ello, intenta reforzar la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad. En su calidad de iniciativa educativa, la ECD se dirige a todas las personas, independientemente de su edad o papel en la sociedad. Se extiende, por tanto, mucho más allá del ámbito escolar, en el que a menudo se imparte por primera vez. La ECD es un proceso de aprendizaje permanente centrado en los siguientes objetivos: participación, colaboración, cohesión social, acce-*

18. El trabajo y las definiciones presentadas por O´Shea (2004) han sido reafirmadas y compartidas por la Unión Europea, como se expone en el documento Eurydice (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, complementario del anterior.

ISSN: 1698-7799

> *sibilidad, equidad, responsabilidad y solidaridad (…) Por consiguiente, la ECD es un conjunto de prácticas y actividades desarrolladas con un enfoque «de abajo arriba» que tiene por objeto ayudar a los alumnos, los jóvenes y los adultos a participar activa y responsablemente en los procesos decisorios de sus comunidades. La participación es fundamental para fomentar y reforzar una cultura democrática basada en la sensibilización respecto a valores fundamentales compartidos, tales como los derechos humanos y las libertades, la igualdad a pesar de las diferencias y el Estado de Derecho– y el compromiso con ellos»* (O´Shea, K.: 2004, 10–11).

b) La ciudadanía responsable

Relacionado con todo lo anterior, no sólo resulta necesaria la ECD-DH sino que, debido a los vertiginosos cambios políticos y sociales, tanto en la esfera nacional como en la internacional –en especial en Europa–, las tradicionales concepciones de la ciudadanía han variado de manera vertiginosa. Casi una década después de la aparición de la ECD-DH en el escenario europeo, surge el concepto de *ciudadanía responsable,* para incidir aún más en la cohesión social. Como se expresa en Eurydice (2005: 10–13):

> *«El concepto se amplía y transforma a medida que nuestros estilos de vida y maneras de relacionarnos con los demás se diversifican. Lejos de limitarse al contexto nacional, la noción de coexistencia armoniosa entre los ciudadanos guarda relación con el concepto de una comunidad que abarca todos los contextos (local, regional, nacional e internacional) en que viven los individuos. La noción de «ciudadanía responsable» lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social (…) La educación juega un papel importante en el fomento de la ciudadanía activa y responsable. Además de los padres, de la familia en un sentido más amplio, de los amigos y de la comunidad local, los centros docentes constituyen el principal ámbito de socialización».*

4.3. Fundamentos político-pedagógicos nacionales (LOE)

Los Estados miembros de la Unión Europea y del Consejo de Europa, como es el caso de España, han establecido un proceso de reformas educativas en las que, en mayor o menor medida, se hacen eco de las recomendaciones y propuestas emitidas por ambas organizaciones europeas. Tal es así que la LOE (*Ley Orgánica de la Educación*, 2006) expresa en su *Preámbulo* lo siguiente, en relación con la los fines de la educación nacional:

ISSN: 1698-7799

> «*Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo (…) Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos*» (LOE, 2006: Preámbulo).

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución de 1978 y asentado en el respeto a los derechos, deberes y libertades reconocidos en ella, se inspira una serie de principios, de entre los cuales, quisiéramos destacar el siguiente:

> «*La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación*» (LOE, Capítulo 1).

No pretendemos entrar a valorar la pertinencia o no de la nueva asignatura propuesta por la LOE, que tantos debates y enfrentamientos políticos, sociales, incluso religiosos, ha provocado hasta ahora. Exclusivamente, pretendemos dejar constancia de las recomendaciones europeas que se han hecho en relación a la ECD-DH, las cuales, compartimos en este proyecto. Es evidente que la ciudadanía, en su dimensión nacional, es concebida de diversas formas, según sea el país de estudio, atendiendo a sus propias características nacionales. El concepto de ciudadano, difiere en sus interpretaciones en la mayor parte de los países europeos, pero los objetivos comunes, fruto del consenso y la reflexión, componen el marco de referencia adecuado para este proyecto[19]. Sirvan de ejemplo, las concepciones que se tienen en dos países vecinos, como España y Portugal:

> «**España**. *Ciudadanía: condición jurídica y política que confiere a los ciudadanos ciertos derechos civiles, políticos y sociales como individuos y ciertos deberes con relación a un grupo político*.
> **Portugal**. *Cidadanía*: *se refiere a una persona libre, responsable e independiente, solidaria con los demás y con espíritu democrático y plural*».

19. Cf.. Eurydice (2005: 66-68). Denominaciones nacionales de ciudadanía.

ISSN: 1698-7799

4.4. ¿Qué implica ser ciudadano en la actualidad?

Como puede comprobarse, el concepto *ciudadanía* es difícil de concretar, porque no admite una definición única. En cada Estado existen diferentes perspectivas de lo que ambos conceptos implican. En términos generales, puede decirse que un *ciudadano es aquella persona que coexiste en sociedad*. En el contexto político actual, la ciudadanía supera los límites tradicionales del Estado-Nación. Por tanto, como, expresa O´Shea en su trabajo coordinado para el Consejo de Europa:

> «*Es necesario revisar el nuevo contrato social. De acuerdo con esta definición, el concepto de «ciudadano» y «ciudadanía» incluye la idea de «estatus» y «papel». Abarca cuestiones relativas a los derechos y las obligaciones, pero también ideas de igualdad, diversidad y justicia social. Ya no basta con limitar la idea de «ciudadanía» al acto de votar. Debe incluir también el conjunto de acciones ejercidas por una persona que inciden en la vida de la comunidad (local, nacional, regional e internacional) y, como tal, requiere un espacio público en el que las personas pueden actuar juntas*» (O´Shea, 2004: 7).

En conclusión, para poder responder a todos estos objetivos, nacionales y europeos en relación con la ciudadanía, habrá que aclarar ¿Qué significa ser ciudadano de una sociedad como la europea? Para Ruiz Corbella (2000: 89-93) *ciudadano* es aquel que:

> – *Es miembro de un estado, con el que tiene un sentimiento de pertenencia.*
> – *Es capaz de autonomía personal.*
> – *Posee conciencia de los derechos que deben ser respetados.*
> – *Posee un sentimiento de vínculo cívico con los que se comparten proyectos comunes.*
> – *Participa responsablemente en el desarrollo de esos proyectos.*
> – *Posee, a la vez, un sentimiento de vínculo con cualquier ser humano.*
> – *Participa en proyectos que colaboran a mejorar nuestro mundo.*

La ECD-DH representa un desafío colectivo sobre el que se sustentan los cimientos y las bases del proyecto comunitario, partiendo del entorno local hasta su dimensión nacional e internacional. Entendemos que el lugar donde debe acometerse este desafío es en la dimensión educativa, en sus planos formal, no formal e informal, cubriendo los espacios vitales donde han de desarrollarse los principios y valores fundamentales de la *ciudadanía* debido a su naturaleza. El sentimiento y las ideas de *ciudadanía, participación y pluralismo* son difíciles de adquirir, si no se cuenta un contexto verdaderamente educativo. La construcción de un modelo de comunidad organizada, participativa y plural, asentada sobre las relaciones democráticas, cívicas y pacíficas, elevarán

ISSN: 1698-7799

el nivel de desarrollo individual y colectivo. La ECD-DH se hace imprescindible para la comprensión, el sentimiento y la identidad de la dimensión ciudadana, así como de la idea de Europa y su relación con el entorno nacional y local –Europa de los Pueblos y de las Regiones–. El sentimiento europeo sólo es posible mediante la comprensión del valor de la cultura, la civilización y la historia de los pueblos europeos, partiendo de la propia.

> «*En la UE, la estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta 2010. La inclusión social y la ciudadanía activa son importantes objetivos políticos, fundamentales en el proceso de Lisboa. En este contexto, el sistema educativo puede considerarse como el instrumento más importante para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión. Por consiguiente, la inclusión social y la ciudadanía activa ocupan un lugar prominente dentro de los tres objetivos estratégicos de los sistemas educativos y de formación europeos adoptados por el Consejo Europeo en marzo de 2001, que abarcan la calidad, el acceso y la apertura de la educación europea al mundo*» (Eurydice, 2005: 8).

5. El proyecto villanovense. La ciudad de los niños de Villanueva

5.1. Descripción del proyecto

Esta propuesta es un proyecto de intervención socio–pedagógica, de un curso académico de duración –septiembre a junio–, que pretende implicar y motivar a la población villanovense, en una iniciativa cuya objetivo es transformar la localidad en una auténtica ciudad, que respete los principios y valores de la *Ciudad de los Niños,* convirtiéndose en un *lugar de ciudadanía*, mediante la elaboración consensuada de un programa marco de actividades, que fomenten la ECD y la participación democrática, teniendo al niño como parámetro fundamental del proceso de cambio. Esto significa tener bien presentes las necesidades y demandas de los más pequeños, tratando de adecuar los servicios y actuaciones municipales en relación a sus peculiares características, pues no son adultos en miniatura y suelen observar el mundo desde más abajo que los adultos. Todo ello implica aprender a pensar, ver y sentir como un niño. En definitiva, se trata de valorar la ciudad de todos y para todos, no sólo diseñada y planificada para los adultos, en la cual, los niños deben poder opinar y decidir sobre las cuestiones que les afectan directamente. Como se cita en el proyecto *Ciudad de los Niños de Villamayor* (Salamanca):

> «*Los niños deben aprender a ser activos importantes del municipio, participando en la gestión, el diseño y la organización de su municipio. Para motivar este cambio de*

ISSN: 1698-7799

mentalidad, se creará un Consejo Local de Niños, donde tengan la oportunidad de vivenciar su ciudadanía, expresar sus opiniones y tener la oportunidad de ser escuchados, por los adultos y por las autoridades locales».

Los principales destinatarios, en consecuencia, son los alumnos de Educación Primaria de los siete centros escolares de la localidad. En un segundo plano de acción, estarían su grupo de docentes y las correspondientes AMPAs que, interactuando en actividades conjuntas, tratarán de implicar a los demás colectivos representativos de la ciudad, ocupando las instituciones locales un lugar fundamental en el transcurso de este proceso, convirtiéndose a su vez, en destinatarios y participantes del proyecto. A pesar de tales características, éste no es un proyecto escolar, sino ciudadano, político, social y, por ende, cultural. El programa marco de actividades definirá las actuaciones pedagógicas en los diferentes ámbitos –participación ciudadana, medio-ambiente, multideportivas, socio-culturales, artísticas, creativas, etc.– ocupando los espacios significativos de la ciudad, participando en la dinamización de las estructuras educativas existentes y ensalzando el valor de los recursos locales y de las actividades municipales que se desarrollan en las estructuras locales como el Centro Cívico, la Escuela de Padres, el Nuevo Centro del Conocimiento, la Universidad Popular, el Espacio para la Creación Joven, el Centro Educativo Municipal, etc. El *Consejo Ciudadano de Niños* tratará de consolidarse como un poder legítimo local, cuyos representantes participarán en los actos representativos de la localidad y, simbólicamente, cumplirán la función de asesoramiento e información en determinados plenos y reuniones, en los actos oficiales de las instituciones locales –eventos culturales, deportivos, sociales, políticos, etc.–.

Las actividades del programa se desarrollarán especialmente en un plano extraescolar, para lo que se creará una *Escuela Municipal Extraescolar*, denominada *Ciudad de los Niños*, que trabajará fuera del horario lectivo y que se ubicará en el enclave más adecuado, *la Casa de la Cultura*; lugar de trabajo, reunión y demás actividades del *Consejo de Niños*. A su vez, se establecerán actividades paralelas que refuercen y faciliten el desarrollo del trabajo emprendido por los más pequeños, como un seminario de formación permanente para el profesorado, un taller formativo para padres, un forum colectivo de diálogo ciudadano y una Web, desde la cual se darán a conocer las actividades emprendidas por el proyecto y se facilitará la difusión adecuada a los diferentes eventos y actividades. El enclave Ciudad de los Niños albergará a la *célula*, en la cual, se ubicará el *Laboratorio de la Ciudad de los niños* y el centro de dirección, coordinación y dinamización del proyecto. El programa de actividades culminará con la celebración de un *happenning ciudadano* que clausurará todas las actividades relacionadas con el proyecto y, probablemente, con un intercambio

ISSN: 1698-7799

extraescolar con alguna de las ciudades de la *Red Ciudad de los Niños*, como podría ser el caso de Villamayor o Peñaranda.

5.2. ¿Por qué razones implantar un proyecto de semejantes características?

Son innumerables las argumentaciones posibles que justificarían la necesidad de implantar un proyecto similar, de las cuales, queremos destacas las siguientes:

– El derecho a una *Ciudad Educadora*: «*Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación*» (Carta de las Ciudades Educadoras, 2004: 3). Por extensión, tenemos derecho a pedir que la ciudad, también pertenezca de los niños, los cuales, deben estar representados y poder ser escuchados. Tenemos derecho a la *Ciudad de los Niños*.

– Es una iniciativa que pretende devolver a los niños el protagonismo que les corresponde, como futuros ciudadanos, también como usuarios de la ciudad y como potencial recurso cívico del municipio. Una localidad que piensa de manera decidida en sus ciudadanos más pequeños está invirtiendo en los pilares básicos de la ciudad futura, así como en la prosperidad del colectivo.

> «*Se trata de conseguir que la Administración baje sus ojos hasta la altura del niño, para no perder de vista a ninguno. Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las necesidades. La objeción de quienes alegan que los únicos habitantes no son los niños no es pertinente (…) Quien sea capaz de contemplar las necesidades y los deseos de los niños no tendrá dificultades en tener en cuenta las necesidades del anciano, del discapacitado y de las personas de otras comunidades. Porque el problema fundamental es aprender a aceptar la diversidad, y el niño es diverso (…) probablemente el niño difiere más de su padre de lo que difiere un adulto blanco de un adulto negro*» (Tonucci, 1997: 34).

– El proyecto permitiría contribuir a la ansiada transformación de la escuela desde la sociedad y viceversa, favoreciendo la democratización de la escuela y de la sociedad en la que se inserta, rompiendo las barreras existentes entre ambas –más acusadas aún en los últimos tiempos–, creando un contexto multidireccional de enseñanza-aprendizaje.

> «*La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el*

ISSN: 1698-7799

interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios» (Carta de las Ciudades Educadoras, 2004: 8).

– El proyecto es una propuesta agresiva y transgresora, que exige del alcalde y de las autoridades locales un compromiso y una colaboración decidida y duradera. El alcalde debe convertirse en un valor primordial de este proyecto, pues representa a la colectividad del municipio, por lo que debe configurarse como el principal nexo de unión entre las instituciones y entidades locales y el proyecto, capaz de crear sinergias entre todos los grupos implicados.

> «*Las autoridades locales han de propiciar, facilitar y articular la comunicación necesaria para el conocimiento mutuo de las diversas actuaciones que se llevan a cabo y para establecer las consiguientes sinergias para la acción y para la reflexión, constituyendo plataformas conjuntas que posibiliten el desarrollo de los principios de la carta de Ciudades Educadoras. Las formas concretas de este desarrollo y la concreción del concepto ciudad educadora son tan diferentes como diversas son las ciudades. Con ritmos y niveles de implicación diferentes. Esto dependerá de su propia historia, ubicación, especificidad y también del propio proyecto político*» (Figueras Bellot, 2007).

– La creación de un *Consejo Ciudadano de Niños* permitirá participar activamente a los más pequeños en los cambios, organización y desarrollo de la ciudad, ofreciendo a sus autoridades, políticos y representantes la posibilidad de confrontar su pensamiento con otro, nada habitual para ellos, como es el pensamiento infantil.

> «*La Ciudad de los Niños es la que favorece la exploración de lugares en compañía de otros iguales, estimulando así su inteligencia y su creatividad. Es aquella que escucha con atención lo que dicen y quieren los niños y las niñas, porque su frescura, su diferente forma de observar los problemas y de razonarlos nos puede ayudar a los mayores a resolverlos*» (Documentos Acción Educativa).

– Aprovecharía el valor de la educación local –*nos educamos juntos para afrontar los desafíos de la vida colectiva*–, del contexto cercano y de las personas que rodean a los centros e instituciones escolares y educativas. Posibilita la creación de un *programa marco villanovense de educación cívica*, en el que se realcen los valores fundamentales de la identidad local, sin renunciar a las otras identidades complementarias –regional, nacional, europea y global–.

– El Consejo de Niños proporcionará las vías de comunicación adecuadas para posibilitar la adecuación de la ciudad a sus necesidades lúdicas, deportivas, ciudadanas, de seguridad, prevención de los hábitos nocivos, respeto de

ISSN: 1698-7799

las zonas verdes y parques, vías urbanas, etc., y a las de los que les rodean, como sus familiares, vecinos, amigos, maestros y profesores.

> «*Es la ciudad que acepta la diversidad intrínseca de los niños y niñas como garantía de todas las diversidades que existen en la sociedad. Es aquella que estimula su desarrollo como persona en una etapa decisiva de su vida; la que promueve su autonomía y su seguridad, y con ella la de todas las demás personas*» (Documentos Acción Educativa).

– A su vez, si el proyecto superase su etapa inicial como experiencia piloto, promovería los mimbres adecuados para realizar una actividad similar, con adolescentes de Educación Secundaria, para así poder crear un Consejo Local de Juventud.

> «*La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social. A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas*» (Carta de las Ciudades Educadoras, 2004: 4).

– El proyecto pretende convertir a la localidad en un *lugar de ciudadanía*, lo cual, a su vez, justificaría aún más su pertinencia.

> «*Lugar de ciudadanía es el término que designa una forma nueva o innovadora de vida democrática. Dichos lugares son proyectos locales de base que intentan dar vida a los principios de la ciudadanía democrática moderna y aplicarlos. Un lugar de ciudadanía puede incluir un conjunto de actividades similares realizadas en una zona local específica, en una serie de zonas geográficas o, incluso, en todo un país. En estos lugares generalmente participan agentes diferentes. Están controlados por los propios participantes y en ellos se exploran distintas formas de participación, se combate la exclusión social y se intenta conseguir el cambio social. Se basan en los valores y los procesos democráticos, que se proponen promover y consolidar* (O´Shea, 2004: 8).

5.3. Objetivos generales y específicos

a) Gran objetivo general al que responde el proyecto:

«*Implicar a todos los agentes, colectivos e instituciones sociales de la localidad, así como a todos los centros escolares, para participar en un proyecto global, cuyo eje*

ISSN: 1698-7799

central sea la educación para la verdadera ciudadanía democrática y responsable, siendo el campo de acción la localidad entera, que tenga al niño como parámetro fundamental».

b) Otros objetivos de carácter general a los que debe responder proyecto:

– Conseguir que Villanueva de la Serena se convierta activamente en la primera *Ciudad de los Niños* de Extremadura, promoviendo la iniciativa en su contexto y, en su caso, asesorando a otras localidades extremeñas que lo soliciten, compartiendo tales iniciativas y pudiendo adherirse a este movimiento cívico–pedagógico (*Ser una Ciudad de los Niños*).

– Incidir, motivar e implicar a todas las capas sociales y grupos de edad del municipio, para la comprensión de la importancia que tiene convertir la localidad en un verdadero contexto educativo, respetando los valores y principios de la *Carta de las Ciudades Educadoras* (*Convertir a Villanueva en una Ciudad Educadora*).

– Promover iniciativas y actividades que permitan a Villanueva de la Serena supera la transición que supone evolucionar de un pueblo de 26.000 habitantes a una ciudad de 26.000 conciudadanos, convirtiéndose en una verdadera ciudad del S. XXI, cosmopolita, abierta a su contexto y al mundo, preservando su identidad propia y valorando su relación con el medio.

c) Objetivos específicos del proyecto:

– Establecer un proceso de diálogo entre niños, ciudadanos, políticos y docentes en el que se promueva y acuerde un programa marco de formación cívica en Villanueva, que se asiente sobre los pilares fundamentales de la educación en el S. XXI: *aprender a decir, aprender a hacer, aprender a comprender y aprender a ser*[20].

– Motivar e involucrar a los niños de Educación Primaria para que participen de la vida activa de la localidad, adquiriendo habilidades y actitudes que les permitan configurarse como un grupo representativo, organizado y democrático, para poder cumplir con las funciones asignadas del *Consejo de Niños* (asambleas, representatividad, delegaciones, establecimiento de propuestas consensuadas, etc.).

En otras palabras, afrontar juntos el desafío colectivo que implica la ECD-DH, con la finalidad de mejorar progresivamente el entorno local, formando a

20. Cf. Delors (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana-UNESCO) pp. 36.

ISSN: 1698-7799

sus ciudadanos en las primeras etapas, involucrando al resto de la ciudadanía popular en la acción y en el proceso de enseñanza–aprendizaje de sus congéneres más pequeños, lo que permitirá transformar a la localidad entera en un contexto multidireccional de enseñanza–aprendizaje de ciudadanía democrática y responsable.

d) Objetivos específicos para cada grupo de intervención:

Las características del proyecto propician la intervención con cuatro grupos bien diferenciados: alumnos de EP, grupo de docentes y educadores, AMPAS e instituciones y representantes locales. Para cada uno de ellos se han establecido objetivos específicos, como a continuación se detallan:

d.1) Para el grupo de alumnos de Educación Primaria.

– Introducirles en el conocimiento y la experimentación de los principios y valores de la ECD-DH y la ciudadanía responsable y sostenida, fomentando la participación, la colaboración, la cohesión social, la accesibilidad, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto con el entorno, como principios fundamentales.

* Objetivos operativos:

– *Establecer un proceso para crear un consejo ciudadano de niños, representados y elegidos democráticamente, surgido de la Escuela Municipal Extraescolar Ciudad de los niños, que se creará al efecto, cuya finalidad será representar lo aprendido y participar simbólicamente en los actos de la escena política y social villanovense, cumpliendo funciones de asesoramiento, información y diálogo con las instituciones y sus representantes.*

d.2) Para los profesores y educadores implicados en el proceso (claustro de maestros y profesores de los colegios de la localidad).

– *Hacer al grupo de educadores sensibles y partícipes del valor especial de la ECD-DH, especialmente en la Educación Primaria, promoviendo la cooperación entre grupos, centros e instituciones, para superar las barreras existentes que alejan a la escuela de la sociedad en la que se inserta y, así, poder convertir el entorno cercano en un contexto de aprendizaje cívico totalizador*.

* Objetivos operativos:

– *Participar y colaborar en la elaboración del programa marco de actividades extraescolares y sociales, favoreciendo el desarrollo de las actividades transversales del programa marco, que puntualmente se desarrollarán dentro del horario escolar.*

ISSN: 1698-7799

d.3) Objetivos específicos para el grupo de AMPAS.

– Implicar a las AMPAS en el proceso de enseñanza–aprendizaje para la ECD–DH, tanto en el contexto escolar como fuera de él, participando individual y colectivamente en la formación cívica de sus hijos, ofreciéndoles oportunidades para colaborar en familia en las actividades de sus hijos e implicándose en el desarrollo social de la localidad.

* Objetivos operativos:

– Incidir en la sensibilización de los padres hacia los valores, la riqueza y el beneficio social que aporta la ciudadanía democrática y responsable en el contexto local, ofreciéndoles oportunidades de formación alternativas, –cursos, seminarios, forum de diálogo y encuentro ciudadano, etc.– y actividades interactivas con sus hijos, dentro y fuera de la escuela.

> «*La escuela en todos los niveles dedica algún tiempo a la educación cívica. Con ello pretende enseñar las bases de la democracia; pero la democracia no puede enseñarse, hay que vivirla. Este podría ser el un primer compromiso importante que asuma la escuela haciendo suya la filosofía de este proyecto: crear ocasiones de real participación democrática en su gestión por parte de los alumnos de cada nivel*» (Tonucci, 1997: 101).

d.4) Objetivos específicos para las instituciones locales (ayuntamiento, asociaciones, fundaciones y colectivos de la localidad, medios de comunicación, empresarios, etc.).

– Participar de manera decidida de las actividades del proyecto como principales representantes de la ciudadanía, la colectividad y la vida política local, propiciando contactos con las entidades, fundaciones y colectivos de la localidad, dando la difusión y el respaldo adecuado a los eventos realizados.

* Objetivos operativos:

– Adquirir el compromiso para establecer el proceso que dé vigencia y legalidad –en un plano simbólico– al Consejo del poder local de niños, ofreciéndoles la oportunidad de vivenciar todo el proceso, participando en los actos representativos, oficiales, lúdicos, deportivos, culturales, etc.

– Facilitar a los encargados y promotores del proyecto los trámites burocráticos que permitan la adhesión del proyecto villanovense al movimiento Ciudad de los Niños (CNR Roma) y a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), adoptando los compromisos necesarios que respalden tales iniciativas.

> «*La ciudad de los niños es aquella ciudad en la que los adultos consideramos al niño por lo que es en ese momento y no por lo que va a ser; lo consideramos como una*

ISSN: 1698-7799

persona con presente, aunque no vote, no sólo con futuro; lo consideramos un ciudadano con derecho a participar» (Documentos Acción Educativa).

6. Metodología

Las actividades se secuenciarán siguiendo el criterio lógico de planificación e implantación del programa. A continuación, se establecerá un proceso de evaluación inicial y colectiva con los implicados –proceso de reflexión– y de creación de las infraestructuras necesarias –materiales y personales– para la correcta gestión del programa marco de actividades. Una vez formalizado y distribuidas las competencias y recursos, se pasará a la fase de acción –segunda fase– con la puesta en marcha del programa, estableciendo las actividades previstas para el desarrollo del proyecto en el tiempo programado –un curso académico escolar–.

Este proyecto se fundamenta en una serie de principios metodológicos, directamente relacionados con la teoría pedagógica expuesta por el Profesor Corzo en sus trabajos[21], que responden a una pedagogía crítica, integral, totalizadora y colectiva –alejada del individualismo–, centrada en la realidad que la envuelve y que afronta el proceso vital como un desafío conjunto, pues en sociedad vivimos y en ella nos desarrollamos. Supone establecer un proceso de enseñanza–aprendizaje en el que se rompen los roles tradicionales, las barreras entre el profesor y el alumno, entre el centro escolar y el contexto que lo contiene. Las características del acto educativo que persigue este proyecto se definen por:

Es un proceso totalizador y global, que se aleja de la estricta planificación curricular de la escuela y que se realiza en directo –vivenciar la ciudadanía–. El acto educativo se consigue cuando tomamos conciencia de las cosas, cuando nos sentimos partícipes de ello, cuando somos capaces de valorar nuestras relaciones con el contexto que nos rodea. Implica una toma de conciencia colectiva. Resulta más importante comprender primero a los otros y luego las cosas. Los desafíos y las provocaciones suscitan en mayor grado el interés y la motivación de los educandos.

El principio metodológico que debe presidir todas las acciones educativas en el contexto extraescolar pone su énfasis en el alumno que aprende por propio interés, que descubre y adquiere las capacidades por sí mismo, encontrando respuesta a sus propias preguntas, mediante la exploración y experimentación propias, por su relación con los demás y por un contexto local que les resulte pedagógico, motivante y acogedor. Nada de esto tendrá sentido si no

21. Cf. Por ejemplo, Corzo (2002: 2-8).

ISSN: 1698-7799

se les da la palabra a los niños y se les escucha. Pues como advierte Tonucci (1997: 53): «*hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, creados por nosotros; significa en cambio aprender a tomar en cuanta sus ideas y propuestas*».

6.1. Principios metodológicos

Esta tendencia innovadora se basa en la existencia de un determinado acto educativo, en la adquisición de ciertos capacidades para adaptar nuevos *saberes,* savoir–dire (saber decir, nombrar), savoir–comprendre (saber comprender), *savoir–faire* (saber–hacer) y *savoir–être* (saber–ser y estar), lo que permitirá una progresión individual y colectiva que motivará el cambio (J. Delors, 1996: 36). *El profesor, el docente o el monitor no son el saber, sino los mediadores del saber*, como señala Tonucci (1993). Aprender es cambiar, puesto que todo aprendizaje supone la integración de los nuevos *acervos* con los viejos, lo que se hace que se tambalee todo en lo que creíamos hasta ese momento (Corzo, 2002).

7. Fases de implantación del proyecto

Duración del proyecto: un curso escolar –septiembre de 2007 a junio de 2008–.

* Proyecto experiencia piloto. Corto plazo de acción.

***Junio-agosto**:*
– Fase de comunicación, previsión y planificación de la implantación.
– Búsqueda de los primeros recursos y colaboraciones.
***Septiembre**:*
– Convocatoria y presentación pública del proyecto.
– Búsqueda de colaboración y concreción de las actividades del programa.
– Creación de las estructuras personales y materiales.
***Octubre**:*
– Inauguración del proyecto. Seminario, curso o jornadas conmemorativas del proyecto.
– Primeras jornadas de la Escuela Municipal Extraescolar.
***Noviembre-mayo**:*
– Desarrollo de las actividades del Consejo de Niños de y las actividades del programa.
– Forum de diálogo ciudadano, talleres para padres, jornadas para profesores, etc.
***Junio**:*
– Clausura de todas las actividades del proyecto con el happening ciudadano, las entregas de los premios y las jornadas finales a cargo del proyecto.
– Evaluación interna e institucional del proyecto.

ISSN: 1698-7799

8. Actividades propuestas inicialmente para el desarrollo del proyecto. Breve descripción de las mismas

Se ha mencionado en numerosas ocasiones hasta el momento, la intención de elaborar un *programa marco de actividades cívicas* para Villanueva de la Serena, aunque, para ello, resultaría necesaria la colaboración de los estamentos docentes, institucionales y de las AMPAS. Un refuerzo positivo para esta tarea inicial podría surgir de la colaboración del Consejo Escolar Municipal y la Escuela de Padres y Madres, pero es función de los gestores del proyecto, proponer y establecer un marco inicial de actividades, que deberán ser concretadas tras los contactos iniciales, bien mediante el consenso de los grupos implicados o bien por los gestores del proyecto, si los apoyos y acuerdos no fueran sólidos o resultasen escasos, lo cual, no hay que pensar que no pudiera suceder. Si esto fuera así, el proyecto cuenta con una amplia gama de colaboradores y amigos, de suficiente categoría profesional y pedagógica, quienes estarían dispuestos a suplir posibles carencias.

> «*La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos, ponernos en actitud de escucharnos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta todo aquello que dicen*» (Tonucci, 1997: 53).

a) **Charla informativa** para la que se convocará a los directores de los colegios locales, a los maestros, a las AMPAS, a las instituciones locales –alcalde y concejales implicados–, a los colectivos y asociaciones del municipio, a las empresas interesadas y a los medios de comunicación. Esta reunión inicial tiene como objetivo recoger las ideas y reacciones de los grupos, para establecer un buen planteamiento de las cuestiones a seguir. Con los participantes implicados, se procedería a definir el programa marco de educación cívica en Villanueva.

> «*Para que el niño llegue a ser verdaderamente protagonista es importante ayudar a los adultos a desarrollar una nueva sensibilidad: el alcalde, la comisión de gobierno municipal y los técnicos del ayuntamiento deben recibir ayuda para considerar la realidad de los niños, sus requerimientos (…) Es importante trabajar con los maestros para que la escuela se convierta cada vez más en una escuela adecuada a los niños, a la que estos puedan reconocer y querer, de la que puedan sentirse orgullosos*» (Tonucci, 1997: 57).

b) **Reunión de trabajo** con los diferentes grupos implicados, en los que se expondrán las estrategias adecuadas para abordar las actividades previstas con cada grupo, (educadores, AMPAS, Ayuntamiento), después de haber ana-

ISSN: 1698-7799

lizado las reflexiones y reacciones iniciales. En este momento se pretende llegar al último nivel de concreción de las actividades, en colaboración con los grupos implicados, para terminar de definir el programa de intervención.

c) **Creación de la célula-laboratorio Ciudad de los Niños.** La célula es el lugar de trabajo, gestión y coordinación para los implicados en el proyecto, que se situará en la Casa de la Cultura de Villanueva. A su vez, como centro de recursos de la ECD-DH, es un enclave donde pueden reunirse los profesionales involucrados, abierto al público, que debería erigirse como espacio de formación ciudadana y el principal escaparate del proyecto *la Ciudad de los Niños.* La célula servirá para acoger las actividades del Consejo de Niños, así como las actividades paralelas realizadas por la *Escuela Municipal Extraescolar*, que llevará el mismo nombre.

> «*El laboratorio tendrá una función educativa con respecto a los administradores y los ciudadanos: deberá poner, o reponer, al niño en su cabeza, es decir, ayudar a los adultos a reconocer a los niños, a sus necesidades, sus derechos; a escucharlos y a comprenderlos. Empresa nada sencilla, que exige preparación y gran libertad intelectual*» (Tonucci, 1997: 52).

d) **Establecer el proceso para la creación del Consejo Ciudadano de Niños**. Esta actividad conlleva otro tipo de actividades anejas, como por ejemplo, la visita de alguno de los directores del proyecto, autoridades locales representativas, etc., a los centros escolares para presentarles las bases y las posibilidades que ofrece el singular proyecto, motivarles y explicarles en primera persona las características del proceso a seguir. La charla debería coincidir con el inicio de curso y se procurará darle la difusión y la publicidad adecuadas, para realizar una buena captación. En este momento resultará fundamental la colaboración de los centros escolares, las instituciones locales y sus representantes implicados en el proyecto, siendo necesaria la presencia del Alcalde.

El funcionamiento del Consejo ciudadano de niños es similar a la elección del proceso democrático político actual, es decir, los representantes del Consejo deberán recoger las inquietudes de sus compañeros y ponerlas en común, para hacérselas llegar a sus representantes institucionales –alcalde y concejales–. El Consejo estará formado por los alumnos participantes de las Escuela Municipal Extraescolar, dando prioridad en la formación del Consejo a los niños de 5º y 6º de Educación Primaria, si el número excediera de 20 alumnos participantes. El Consejo se reunirá periódicamente –con carácter semanal– en el marco de la ***célula,*** para desempañar las actividades propias establecidas para el Consejo de Niños.

ISSN: 1698-7799

> «*No se trata de ofrecer a los niños el juego de imitar los comportamientos de los adultos en un Consejo municipal en miniatura (…), sino de dar a la ciudad la oportunidad inédita de confrontarse con un punto de vista y con un pensamiento –otro–, distinto, como el infantil*» (Tonucci, 1997: 54).

En paralelo a este proceso, una vez por semana, se realizarán las actividades del Programa Marco con la totalidad de los alumnos de la Escuela Municipal, aún por definir, por los motivos expuestos con anterioridad. Una actividad estable cada semana, será la denominada "*pregunta tú*", en la que los alumnos realizarán entrevistas a personajes representativos de la localidad, relacionados con el tema escogido para el trabajo de esa semana. Están previstas multitud de actividades que serán desarrolladas fuera de la célula, es decir, en la ciudad, en las que los niños podrán percibir y experimentar en primera persona el valor de los recursos y las estructuras locales. Se buscará la colaboración de las asociaciones, entidades locales, empresas o gremios para interactuar en actividades conjuntas que favorezcan el desarrollo del proyecto, como por ejemplo, visitas al centro de pensionistas, donde los ancianos de la ciudad podrán contar a los niños historias de la localidad, su estructura o los juegos tradicionales que a ellos más les divertían.

e) Establecer un **seminario permanente de diálogo y recursos para maestros, profesores y educadores**, donde se traten los temas propios de la ECD-DH –estrategias y actividades–, la democratización de la escuela y de la sociedad –propuestas y fórmulas pedagógicas– y todos aquellos debates que puedan surgir de la implantación del proyecto. Este seminario tiene como principal objetivo establecerse como enlace entre los coordinadores del proyecto y los educadores implicados para la puesta en práctica y gestión de las actividades relacionadas con el proyecto. A su vez, puede incluir un ciclo de conferencias formativas impartidas por expertos en el tema, convertirse en punto de encuentro, gestionar las visitas periódicas a los centros escolares por parte de los coordinadores del proyecto y convertirse en un espacio de encuentro y diálogo.

Una vez sea establecido el proyecto pretendemos organizar una jornada de inauguración, con la presencia de destacados personajes relacionados con el *proyecto internacional Ciudad de los Niños* o representantes de sus proyectos satélites, relevantes profesores universitarios y expertos en la ECD-DH, que ya han confirmado su presencia, si se produjese tal evento. Para su realización será necesaria la colaboración de la *Asociación de Universidades Populares de Extremadura* (AUPEX) y el Centro de Profesores y Recursos (CPR), así como de las entidades universitarias de la región como la Universidad de Extremadura

ISSN: 1698-7799

(UEX) y la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED). Se buscará el apoyo de las fundaciones regionales que se dedican al fomento de actividades y talleres cívicos, así como las de carácter europeísta.

f) Establecer un ***premio local creación infantil*** para alumnos de Educación Primaria, en el que se premiarán a las dos mejores composiciones presentada a cada categoría, coincidiendo cada una de ellas con los niveles educativos de Educación Primaria (fotografía, redacción, poesía, dibujo), con el tema *mi ciudad*, en coordinación con los centros escolares. A su vez, se pretenden ***crear los premios a la ciudadanía democrática responsable***, en los que serán galardonados personas, colectivos, entidades, etc., que hayan demostrado ser acreedores de estas distinciones simbólicas otorgadas por los alumnos de la Escuela Municipal Extraescolar, a celebrar al final del curso académico, coincidiendo con el *happening ciudadano*.

g) **Crear un taller infantil**, en colaboración con la AMPAS**,** para la educación democrática y responsable en cada colegio, donde se trabaje durante el curso la preparación de las jornadas de clausura, en las que cada colegio podría representar creativamente determinados aspectos de la ciudadanía. Por ejemplo, un colegio podría presentar los valores de la ciudadanía local –nos educamos en Villanueva–, otros la regional –nos educamos en Extremadura–, otros la nacional –nos educamos en España–, otros la supranacional –nos educamos en Europa– y, finalmente, la global (somos ciudadanos del mundo). Además, se pretenden realizar actividades conjuntas que fomenten el respeto con el entorno cercano, tales como excursiones, marchas por la vía verde, actividades campestres, etc., en lo que hemos denominado *jornadas medioambientales de convivencia*.

h) Aprovechando la sinergia de las estructuras creadas, se establecerá un ***forum de diálogo ciudadano***, que represente el lugar de encuentro desde donde suscitar el interés por el desarrollo ciudadano y debatir los asuntos de mayor relevancia, relacionados con el proyecto y la mejora de la ciudad –los desafíos de la vida colectiva en Villanueva de la Serena–. Incluso se pueden crear cursos de formación e información –talleres de sensibilización ciudadana–, donde incentivar las capacidades emprendedoras y creativas, como eje transversal de la ciudadanía. Una herramienta fundamental del proyecto será la creación de un espacio Web ciudadano, donde ofrecer informaciones relevantes, recursos, materiales didácticos, difusión de resultados y eventos, etc. Estos talleres podían estar vinculados a los Nuevos Centros del Conocimiento, la Universidad Popular, a los Espacios de Creación Joven, al Centro Cívico o al Centro Educativo Municipal.

ISSN: 1698-7799

i) **Elaboración de un manifiesto ciudadano villanovense**. La célula, el seminario permanente y el forum de diálogo ciudadano son los lugares apropiados para la reflexión, el análisis, el debate y la propuesta para la elaboración de un manifiesto ciudadano en el que se expliciten las características propias de la ciudadanía villanovense, es decir, los valores y principios fundamentales del buen ciudadano villanovense.

j) Crear ***jornadas de encuentro, debate y convivencia entre los profesionales e interesados implicados –reunión periódica–***, vinculadas a la actividad anterior. Estas reuniones pueden servir de indicador reflexivo y evaluación de la puesta en marcha y el funcionamiento del proyecto. Las actividades abarcan desde la mediación y dinámica de grupos, a charlas con expertos, debates, estrategias emprendedoras relacionadas con la ciudadanía, etc.

k) Jornadas finales de clausura y convivencia; *El* ***Happening ciudadano***. El proyecto se culminará con la celebración de las jornadas de convivencia colectiva ciudadana de clausura del proyecto. Estas jornadas que hemos denominado *Happening ciudadano* englobarán a un conjunto de actividades que se desarrollarán durante dos días. Entre las actividades previstas se encuentran:

> *– Reunión de todos los profesionales implicados para evaluar y celebrar la clausura del proyecto.*
> *– Entrega de los Premios de creación y de los Premios a la ciudadanía responsable y democrática de la localidad (distinciones simbólicas).*
> *– Encuentro simbólico entre las autoridades locales y el Consejo del Poder local de niños en el Ayuntamiento, celebrando una reunión protocolaria con medios de comunicación, en la que los niños expondrán a sus mayores las principales preocupaciones que afectan a su colectividad. Los niños aportarán su visión y sentimiento de la localidad, ejercerán su competencia de asesoramiento en las cuestiones relativas a su ciudadanía.*
> *– Exposición de las creaciones de los talleres de los colegios, recreación y actividades relacionadas con la ciudadanía, convivencia lúdica, etc., en un lugar representativo de la ciudad, donde se clausurarán oficialmente todos los actividades emprendidas por el proyecto la ciudad de los niños, con la participación de personalidades y expertos. La educación cívica en Villanueva de la Serena. Presentación y lectura pública del manifiesto ciudadano villanovense.*

9. Elementos innovadores del proyecto

La ciudad de los niños es una proyecto global de intervención socio-pedagógica, que persigue la sensibilización ciudadana, actuando integralmente en

ISSN: 1698-7799

todos los ámbitos de la formación, prestando especial atención a la Educación Primaria, pues se persigue invertir en la en el futuro de la ciudad, empezando el proceso por el nivel inferior, así como transformarla de manera radical. El acto pretende romper los moldes del proceso educativo tradicional, traspasar las barreras del edificio escolar, para desarrollarse en un escenario mayor de lo habitual –la propia ciudad–, integrando en las actividades a actores y grupos sociales que, habitualmente, no participan del proceso educativo en los centros escolares.

La redefinición del acto educativo. Nos educamos juntos para afrontar los desafíos de la vida colectiva, por lo que las actividades con el grupo de compañeros son fundamentales para el propio aprendizaje del alumno, de sus congéneres y de los que les rodean. Se persigue un tipo de formación a lo largo de toda la vida que fomente la responsabilidad, la participación, el respeto a los demás y al propio entorno. Se trata de ofrecer oportunidades para centrar el proceso enseñanza-aprendizaje en la propia ciudad –a pie de calle–, rodeados de sus conciudadanos de todas las edades, tomando al niño como parámetro fundamental de la ciudad y del proyecto. El niño será el centro y el principal valor de todas las actividades emprendidas por el proyecto.

La ECD-DH está contemplada en el Currículo Oficial como tema transversal en la Educación Primaria, aunque no está preescrita la manera de trabajarla en el currículo. La Ciudad de los Niños es una estrategia transversal y extraescolar muy valiosa para la motivación y la comprensión de la educación ciudadana y responsable, tanto para los alumnos participantes como para el contexto en el que se ejecuta, alejando la formación de los ciudadanos de las disputas políticas, religiosas, ideológicas, etc., que salpican actualmente a la EDC. La actividad central, el Consejo de niños, se complementa dinámica, interactiva y temporalmente con las actividades paralelas que conforman el proyecto, desarrolladas a través de la Escuela Municipal Extraescolar, con la finalidad de influir en las múltiples dimensiones de la ciudadanía.

Uno de los principales valores del proyecto es su adecuación al contexto en el que se enmarca, tratando de aprovechar el valor cívico de todas las estructuras institucionales de la localidad –Centro Cívico, Ayuntamiento, Aula de Medio Ambiente, Escuela Municipal Extraescolar, Centro de Profesores y Recursos, Nuevo Centro del Conocimiento, Espacio para la Creación Joven, etc., implicándolas en la elaboración del *Programa Marco para la Educación Cívica Villanovense* y en la elaboración al final del proceso de un manifiesto o decálogo –consensuado y reflexionado– de la ciudadanía villanovense.

Innovación pedagógica a nivel local y regional, ofreciendo la posibilidad de ampliar la cooperación a otros ámbitos geográficos. Tanto en Villanueva de la Serena como en Extremadura, no existe ninguna iniciativa similar que, ade-

ISSN: 1698-7799

más, pretenda involucrar semejante número de personas y colectivos, integrando actividades conjuntas, que se desarrollan principalmente fuera del edificio escolar. Las actividades del Consejo Ciudadano de Niños son exportables a otros contextos, como localidades vecinas u otras más lejanas, ofreciendo la posibilidad de ampliar las perspectivas del Consejo de Niños a un nivel mancomunal, comarcal, incluso provincial, etc., enriqueciendo las posibilidades de reuniones y actividades colectivas en una dimensión ciudadana de mayor ámbito, como por ejemplo, un intercambio extraescolar entre proyectos similares emprendidos por otras localidades.

10. Conclusiones y recomendaciones finales

El marco teórico que a acabamos de exponer, no es más que la primera etapa del camino que emprendemos. Confiamos en que el resultado práctico será de pleno, productivo y enriquecedor, ya que contamos con el apoyo, el asesoramiento y la colaboración de profesionales, docentes, pedagogos, expertos universitarios, asociaciones e instituciones educativas, grupos de educadores, jóvenes investigadores y amigos, que ya han puesto en marcha o han promovido iniciativas similares, tanto en España como fuera de ella. Estamos convencidos que la *Ciudad de los Niños de Villanueva de la Serena* puede impulsar un movimiento pedagógico sin igual en Extremadura y propiciar una sólida red de colaboraciones pedagógicas y cívicas entre ciudades y proyectos. En este sentido, las instituciones de la Unión Europea y el Consejo de Europa pueden subvencionar y aportar tanto fondos como recursos, a cargo de los numerosos programas y acciones destinadas al apoyo de proyectos, actividades e iniciativas similares, como por ejemplo, el *Programa Europa con los Ciudadanos (2007-2013)*, dedicado a promover la ciudadanía activa europea.

No es necesario recordar, como ya se dijo con anterioridad, que éste no es un proyecto escolar sino ciudadano, político y social, aunque si merece especial atención destacar también, que es un proyecto pedagógico, el cual, engloba el esfuerzo y los recursos de multitud de ámbitos educativos, institucionales y sociales, con todo lo que ello supone. El proyecto es propuesta reflexionada que engloba una gran suma de posibilidades, recursos y colaboraciones, que pueden venirse abajo si no se tienen en cuenta la previsión, la prospectiva y la evaluación inicial de necesidades y recursos posibles. Resulta fundamental establecer un proceso de diálogo abierto, fundamentado en la buena comunicación entre promotores e instituciones locales, en el cual, los políticos serán los que tienen que hacer un esfuerzo para reconocer y valorar las posibilidades del proyecto y su implantación. Para tal fin, no sólo es necesaria la provisión de los recursos económicos, materiales y personales, sino la

ISSN: 1698-7799

capacidad prospectiva para establecer la red de colaboración, que facilite la planificación adecuada, con el tiempo necesario para implantar con garantías un proyecto de tales características, porque nada puede dejarse a la improvisación.

Por todo ello, sugerimos a todas aquellas personas con capacidad de decisión, bien sea política o institucional, que faciliten, en la medida de lo posible, los trámites burocráticos necesarios para emprender un proyecto de semejante envergadura, pues en numerosas ocasiones es difícil conciliar el tiempo y el interés político con el pedagógico, resultando aún más complejo coordinar y gestionar ambas dimensiones, que la propia implantación de las actividades planteadas. Si la voluntad política se limita al discurso preelectoralista, sin valorar las posibilidades reales, la provisión de recursos y la previsión necesaria para su implantación con garantías, se necesitarán meses de conversaciones, incluso años, para hacer realidad un proyecto similar. En definitiva, lo que pretende demostrar este proyecto es que el interés político y el pedagógico coinciden en gran medida, pues el beneficio repercute en toda la localidad, en todas sus capas, en todos sus ciudadanos, de abajo hacia arriba, pues es la única manera para invertir en un mañana próspero. La *Ciudad de los Niños de Villanueva* depende del esfuerzo conjunto de instituciones locales y sus conciudadanos.

La Ciudad de los Niños de Villanueva no tiene ideología política ni religiosa, pertenece a los niños, a sus conciudadanos, a sus amigos y a sus instituciones. Respetamos y perseguimos los principios y valores de las Ciudades de los Niños, las Ciudades Educadoras, los Derechos Humanos, los Derechos del Niño y la ciudadanía democrática y responsable en contexto local, regional, nacional y europeísta. Confiamos en que este documento pueda abrir el camino y servir de fundamento para otras iniciativas similares.

Referencias bibliográficas

AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) (2004): *Carta de las ciudades educadoras* (Documento on-line). Disponible en la Web: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html (Consulta de 12 de julio de 2007).

Conseil de l´Europe (1997-2006): *L'Education à la Citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH)* (Documentation on-line). Disponible en la Web: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp Sólo en francés o inglés.

Consejo de Europa (2004): *Recomendaciones para el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación* (Estrasburgo, Consejo de Europa). DGIV/EDU/CAHCIT(2004) 13 rev4

CORZO, J. L. (2002): «Otra educación: constructiva y de todos», en *Educar(nos),* nº 19-20, julio-diciembre, pp. 2–8.

— (2007): *Educar es otra cosa* (Madrid, Editorial Popular).

ISSN: 1698-7799

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana-UNESCO).
EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* (Bruselas, Unidad de Eurydice).
FIGERAS BELLOT, P. (2007): *La Ciudad Educadora* (Barcelona, Ajuntament de Barcelona).
GRUPO MILANI (2002): «Educarnos aquí. Proyecto Educarnos en Peñaranda», en *Educar(nos),* nº 18, abril-junio, pp. 9–20.
MEC (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).* BOE nº 106 de 4 de mayo.
MENCÍA DE LA FUENTE, E. (1996): Educación cívica del ciudadano europeo (Madrid, Narcea).
O´SHEA, K. (2004): *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática* (Estrasburgo, Consejo de Europa). DGIV/EDU/CIT (2003) 29, de 22 de octubre de 2003.
RUIZ CORBELLA, M. (2000): «Ciudadanos europeos ¿Una utopía?», en López Barajas, E. (Coord.) *Actas y Congresos. La educación y la construcción de la Unión Europea* (Madrid, UNED).
TONUCCI, F. (1993): *¿Enseñar o aprender?* (Barcelona, Graó).
— (1994): *Con ojos de niño* (Barcelona, Barcanova).
— (1997): *La ciudad de los niños* (Madrid, Fundación GSR).
VALLE, J. (2006): *La política educativa de la Unión Europea* (Madrid, MEC). Tomos I y II.

Documentación on-line

Acción Educativa: *Proyecto La Ciudad de los Niños* (Documentación on-line). Disponible en la Web: http://www.accioneducativa-mrp.org/ninos/nuevo/marconinos.htm (Consulta de 12 de julio de 2007).
Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: Documentación on–line disponible en la Web: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html (Consulta de 12 de julio de 2007).
CNR Roma: *Proyecto Internacional La Ciudad de los Niños* (Documentación on-line). Disponible en la Web: http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/progetto/motivazioni.htm (Consulta de 12 de julio de 2007).
Grupo Milani: Revista Educar(nos) (Documentación on-line). Disponible en la Web: http://www.amigosmilani.es/ (Consulta de 12 de julio de 2007).
Villamayor: Proyecto la Ciudad de los Niños de Villamayor. Guía de buenas prácticas (Documentación on-line). Disponible en la Web: http://experiencias.psoe.es/index.php?inc=muestra_experiencia&id_experiencia=136 (Consulta de 12 de julio de 2007)

ISSN: 1698-7799

Recensiones

SAN SEGUNDO, Mª Jesús.: *Economía de la educación*, Madrid, Síntesis educación, 2005.

Nos encontramos ante una obra exhaustiva, técnica (en cuanto a la terminología utilizada) e interesante. Que merece la atención de los interesados en economía de la educación, nos lo proporciona la biografía intelectual de la autora.

Mª Jesús es Licenciada en Ciencias y cursó estudios de Master en Economía en la Universidad de Princeton, donde también obtuvo el título de Doctor en Economía en 1985. El currículum y el perfil de la ya ex ministra hacen pensar en toda una vida dedicada al mundo de la educación y la economía. Tiene publicado el libro 'Economía de la Educación' y ha firmado más de 65 artículos especializados en diversas revistas nacionales e internacionales. También ha dirigido numerosos proyectos de investigación sobre el sistema educativo. Aunque parezca que su vinculación con el mundo de la educación se da tan sólo a nivel universitario, no es así, ya que en su tesis doctoral analizó en profundidad el sistema de Educación Secundaria de Estados Unidos y ha realizado estudios del mismo corte sobre los centros españoles. Así que conoce a la perfección los problemas de la Educación Secundaria española, y quizá también algunos de los remedios.

El libro que nos ocupa se inscribe con un análisis de los aspectos económicos relacionados con la educación, como pueden ser la demanda y oferta de educación, los costes educativos, la financiación y subvención educativa, rendimiento económico, producción educativa, entre otros temas.

Con lo que llevamos dicho, podemos inferir que el destinatario de dicha obra son los estudiantes de Pedagogía que cursan la materia Economía de la educación, y cuyo uso es el de intentar reunir los conceptos fundamentales de Economía de la educación, sirviendo, así, de manual para una mayor comprensión del tema. No obstante, no puede olvidarse que la obra nos da una visión más amplia de lo que es la Economía de la educación, y por tanto, complementa el manual de Paciano Fermoso.

El método empleado es el inductivo, puesto que se obtienen conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares.

Antes de entrar de lleno al contenido de la obra, basta ojear el índice para confirmar la calidad técnica del libro, donde la abundancia de análisis, investigaciones, experimentos, propuestas y modelos es excelente, pues nos permite contextualizar los datos y poderlos comparar respecto a otros países miembros de la OCDE.

Dicho esto, los asuntos fundamentales que la autora desgaja son, principalmente, tres: la financiación, la planificación (incluyéndose los costes, ingresos, la producción educativa) y lo relativo al Capital Humano. En cuanto a la financiación de centros públicos y privados, la autora se posiciona, y defiende que el sector privado es más eficiente que el público debido a que produce menos fracaso escolar (el porcentaje de repetidores es mucho más elevado en los centros públicos que en los privados) y gasta

ISSN: 1698-7799

menos, ya que el coste de la enseñanza es mayor en los privados que en los públicos (pág.143).

En lo que atañe a la planificación, el enfoque es democrático y participativo, reflejándose en el libro que cuando se habla de educación se hace en términos de igualdad de oportunidades y de calidad.

A continuación vamos a dar paso a la estructura general de la obra. El capítulo que abre el libro pasa revista a los indicadores de capital humano de España, y de otros países, jugando un papel crucial en los programas de desarrollo social y económico. Diferentes indicadores de capital humano proporcionan una visión diferente acerca de la situación de los países.

El capítulo segundo se dedica a la exposición de las teorías de la demanda de educación, que proporcionan explicaciones alternativas del comportamiento de los individuos, siendo la teoría del capital humano y la teoría de la certificación las que tienen gran relevancia a la hora de intentar explicar el comportamiento observado y la evolución de la demanda de educación. Es de agradecer que la autora haya desmenuzado el contenido de la teoría del capital humano, pues nos permite interpretar algunos de los rasgos observados en los datos de ingresos de los individuos y en su comportamiento como demandantes de educación.

En el capítulo tercero se analizan los determinantes de la decisión de continuar estudiando cuando finaliza el período de escolarización obligatoria, tomando como punto de referencia las características socioeconómicas familiares en la toma de decisiones educativas de estos jóvenes. Asimismo, también se presta atención a los efectos de la situación del mercado de trabajo sobre la demanda de educación post-obligatoria. Todo ello se apoya en un análisis de demanda educativa con una rigurosidad en los datos para así, poder contrastar la validez empírica de los modelos de demanda presentados en el capítulo anterior.

El capítulo cuarto analiza en detalle la vinculación de la renta con la educación, en el que invertir en capital humano se reduce la probabilidad de desempleo. No obstante, la autora manifiesta que el desempleo es mayor para universitarios que para los de E.G.B y bachillerato, pero da una clara explicación al respecto, y es que estos últimos grupos educativos llevan entre 4 y 8 años en el mercado de trabajo (amplia experiencia laboral), mientras que los licenciados llevan de 1 a 2 años. Parece lógico que tras varios años de búsqueda, los jóvenes con título o bachillerato tengan ocupación, mientras que los universitarios buscan su primer empleo.

El capítulo quinto aborda dos cuestiones. La primera, de carácter más técnico, se refiere a la forma de las funciones de costes de los centros educativos, prestando atención a la presencia de economías de escala. La segunda cuestión, de carácter descriptivo, se refiere a la estimación del coste de la educación.

La autora se ha molestado en presentarnos algunos ejemplos de funciones de costes estimados en varios países para los centros educativos de nivel secundario o terciario, posibilitando el contraste de las economías de escala en la enseñanza, primaria, secundaria y superior. De igual manera, nos describe cómo calcular el coste de la enseñanza a partir de los datos que proporcionan los presupuestos públicos por un lado y las encuestas de gastos privados por otro.

El capítulo sexto se centra en la producción educativa con motivo al logro de mejoras cualitativas, preocupándose por los resultados del sistema educativo y cómo mejorarlos.

La autora pretende que seamos conscientes del número creciente de

ISSN: 1698-7799

estudios que analizan los efectos de los recursos de las escuelas sobre los salarios de los individuos, pudiendo afirmar que los resultados existentes no son considerados todavía como definitivos.

El capítulo séptimo versa acerca de la financiación de la enseñanza obligatoria en la que la autora se ha inquietado en analizar los modelos de financiación aplicados en diversos países (EE.UU.; Reino Unido; Australia y los países continentales europeos), con intención de que ello supone mejorar la eficiencia del sistema educativo a través de la competencia entre centros (o entre distritos en el modelo americano) por atraer alumnos. Las experiencias analizadas ponen de manifiesto que las posibilidades de estimular la eficiencia de las escuelas están ligadas a la difusión de información entre los agentes, e incrementar la evaluación académica de las escuelas.

El capítulo octavo, *igualdad de oportunidades educativas: el papel de las becas*, está dedicado, especialmente, a analizar los programas de becas que condicionan el acceso, y la graduación, de los alumnos de menor nivel socioeconómico, con el fin de que seamos sensatos que el logro de la igualdad de oportunidades descansa en la política de becas que ofrece financiación para cubrir los costes directos e indirectos de las inversiones educativas. No obstante, este capítulo también se ocupa de las becas universitarias en otros países de la OCDE en la que permite la reflexión de la conveniencia de la descentralización de políticas con claros objetivos redistributivos, como por ejemplo las becas, ya que la descentralización del sector público aparece como una decisión positiva, desde el punto de vista económico, si puede ayudar a mejorar la eficiencia y/o equidad en una determinada área de actuación pública, pero, sin embargo, transferir a las CC.AA. la gestión y capacidad normativa en materia de becas, se establecería un modelo que difícilmente podría garantizar la igualdad de oportunidades en el territorio nacional.

El capítulo noveno, está dedicado a la financiación de la enseñanza universitaria, queriéndonos ofrecer la autora una visión de los modelos de financiación de la educación superior en varios países, puesto que la diversidad de modelos nos guía a preguntarnos cuáles son los argumentos a favor y en contra de la financiación mediante precios.

El capítulo décimo trata sobre la financiación de las universidades públicas, describiendo los esquemas de subvención empleados en distintos países desarrollados, así como presentando las líneas básicas de un modelos de financiación de las universidades públicas españolas. No obstante, se observa que España se acerca a diversos países (Finlandia, Francia, Nueva Zelanda, Australia) respecto a los nuevos modelos de financiación (fórmulas y/o contratos-programa). Sin embargo, se echa de menos que la autora no aclare, no comente que no a mayor financiación, mejores resultados académicos y por tanto, mejor situación laboral.

El capítulo decimoprimero versa sobre la descentralización regional, tema capital para comprender que la descentralización de servicios como la educación, puede mejorar la eficiencia del sector público, pero a su vez, nos quiere mostrar que una notable participación de los gobiernos locales en el gasto público educativo puede conducir a graves desequilibrios geográficos, especialmente en situaciones de segregación socioeconómica o racial de la vivienda, y en España esta participación es muy escasa y no permite aprovechar las mejoras de eficiencia que puede traer una cierta descentralización local.

El penúltimo capítulo, *profesorado: remuneraciones y contratos óptimos*, trata

ISSN: 1698-7799

de darnos una visión acerca del gran interés de diseños de políticas de remuneración del profesorado que incentivan la excelencia, la dedicación y la formación permanente; presentándonos un análisis comparativo de la remuneración del profesorado en España y en la OCDE.

El capítulo decimotercero y último está dedicado a la formación continua y formación permanente que incita a la reflexión de que la adquisición de capital humano no se limita a las inversiones que realizan los individuos en el sistema educativo, sino que además, tienen gran relevancia las actividades de formación que se llevan a cabo en el mercado de trabajo.

Finalmente, la evaluación crítica de la obra respecto al contenido de la misma es que se reúnen los principales temas característicos de la economía de la educación, haciendo un análisis pormenorizado de ello. No obstante, al tener presente a los destinatarios, el lenguaje ha resultado ameno, la comprensibilidad y claridad expositiva se ha visto presente, y por tanto, se han digerido los capítulos con cierta agilidad. En cuanto al método, podemos inclinarnos que es cualitativo porque el procesamiento de los datos se realiza, predominantemente, atendiendo más a las cualidades que a las cantidades, por medio del estudio del lenguaje, de las descripciones detalladas, análisis del lenguaje (discurso, contenido); busca la comprensión totalizante (holística) de la Economía de la educación, intentando dar una visión global, que esté por encima de los detalles; tendencia a la totalidad, habiendo una relación partes-todo, y a lo que se refiere a la distribución o articulación de las partes considero que es el adecuado, ya que empieza hablando de los indicadores de capital humano (que permite comparar y tener una visión de la situación de los países y regiones, y la relación de la educación y la formación con el crecimiento económico) y de las teorías de la demanda de educación, que son los temas que dan pie para la posterior comprensión del libro, tanto a terminología como comprensión global de los temas abordados; y ello sigue una coherencia lógica, dado que después de los dos primeros capítulos se habla de la educación como inversión o consumo inmiscuyéndose en las implicaciones de los modelos de capital humano y de consumo, pudiendo señalar que el primer capítulo cubre temas de demanda de educación a lo largo de los capítulos 2, 3 y 4 (pudiéndose diseñar un primer bloque); el segundo bloque contiene dos capítulos que analizan la oferta de educación (capítulo 5 y 6); el tercer bloque se centra en el análisis de la intervención pública en educación, abarcando los capítulos 7, 8, 9 y 10, y los engloba puesto que estos 4 capítulos tienen contenidos formalmente similares ya que, tras debatir los argumentos teóricos que fundamentan la intervención pública, se compara el modelo español con los aplicados en otros países desarrollados; finalmente, los tres últimos capítulos, al plantearse algunos temas clásicos en la economía de la educación es más conveniente dejarlo para el final, puesto que la opción más lógica consiste en dar prioridad a los nueve primeros temas que abarcan las cuestiones básicas: demanda, rendimientos, costes, producción y financiación. Y todo ello debido a que la autora se ha apoyado en algunas herramientas de trabajo, como son los gráficos, cuadros, el índice, un resumen en cada capítulo, unas actividades de desarrollo y unas lecturas complementarias que te recomienda la autora. Consecuentemente, te remite a otros capítulos para que veamos la relación existente entre ellos, así como la insistencia en ciertos aspectos económicos-educativos.

Laia Buisán García

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 391-407
ISSN: 1698-7799

NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (Coords.).: *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, San Sebastián, Espacio universitario Erein, 2006. Tomos I y II.

Bajo la coordinación de dos destacados miembros de la SEEC, se presentan en esta publicación las *Actas del X Congreso Nacional de Educación Comparada* celebrado en el *Palacio de Miramar* (San Sebastián), el pasado mes de septiembre de 2006. La reunión científica, que tenía por título *el derecho a la educación en un mundo globalizado*, pretendía contextualizar, analizar y establecer una panorámica global –en perspectiva comparada– de las nuevas implicaciones, tendencias y desafíos que se producen sobre este tema esencial para la educación actual. El Congreso se estructuró en cinco secciones o ejes de trabajo, cuatro de ellos relacionados directamente hilo conductor y un quinto dedicado a las cuestiones propias de nuestra disciplina –*la Educación Comparada*–. Estas secciones han sido fielmente reflejadas en la estructura de la publicación que aquí se reseña, componiéndose en su totalidad por las setenta y siete comunicaciones que fueron presentadas al Congreso.

El derecho a la educación, reconocido por todos los poderes públicos y privados como un *derecho humano* inalienable y, en consecuencia, como un *derecho básico* de todo *ciudadano*, no puede reducirse a la vieja concepción cuantitativa de este derecho –*una plaza escolar para cada niño y niña, sin discriminación, y para todo el mundo*–, a pesar de que las cifras de las organizaciones internacionales demuestren que la expansión y proliferación mundial de este derecho sólo sea una realidad en las sociedades globalizadas y/o desarrolladas. Podría deducirse entonces que, hasta hoy, se ha conseguido expandir y alcanzar *el derecho a la educación de todos los ciudadanos*, aunque no todos los seres humanos puedan disfrutar en la actualidad del acceso garantizado a la educación. No obstante, el *derecho a la educación* también adquiere otros contenidos y aspectos fundamentales, en este caso cualitativos, como el derecho a una educación basada en los derechos y valores humanos y que ésta sea de calidad.

Como ya advirtieran los coordinadores de esta publicación en los trabajos preparatorios al Congreso, «*tal vez algunos países cumplan el requisito cuantitativo, pero resulta mucho más complejo conseguir los aspectos cualitativos, que suponen una educación basada en el reconocimiento de la diversidad de niños y niñas que pueblan nuestras aulas*». Este contexto inicial se ve influenciado por las fuertes tendencias macroeconómicas producidas por la economía mundial, por las políticas sociales y por las características propias de la *Sociedad del Capital, del Conocimiento y de la Multiculturalidad*.

Una buena perspectiva de esta panorámica y los primeros elementos para el análisis, la reflexión y el debate, los podemos encontrar en las seis conferencias marco, que pretendían sentar las bases sobre el estado de la cuestión. Éstas fueron impartidas por expertos de relevancia mundial, como la añorada y siempre recordada K. Tomasevski y V. Muñoz –relatores especiales de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación– o J. M. Moreno –Banco Mundial–, recogidas en la primera parte del tomo I.

A continuación, se presentan las dos primeras secciones en las que estaba organizado el congreso: la primera hacía referencia al tema central, ***el derecho a la educación***, estructurada a su vez, en dos grandes bloques: a) *los organismos internacionales y el derecho a la educación*; donde se recogen los aspectos generales y conceptuales de este derecho, y b) *el derecho a la educación en el mundo*, con el

ISSN: 1698-7799

que se pretenden agrupar las visiones nacionales o las situaciones particulares en el desarrollo de este derecho. En esta sección se exponen cuestiones relativas la evolución histórica del concepto, sus implicaciones con las políticas educativas, las diferencias en su desarrollo en América o en Europa, el seguimiento y la comparación de los documentos internacionales promulgados hasta el momento, la relación con las cuestiones de género, el desarrollo sostenido, la educación a lo largo de toda la vida, etc.

La segunda sección, ***los sistemas educativos y el derecho a la educación***, dividida en tres grandes bloques: a) *educación pública-privada y financiación*; b) *reformas educativas y evaluación de los sistemas educativos*; y c) *emigración y escuela inclusiva,* con las que se intenta abordar los planteamientos generales del sistema educativo, las evaluaciones y reformas llevadas a cabo, los nuevos desafíos como la inmigración o las necesidades educativas especiales, los recursos económicos necesarios para su plena consecución, etc.

En el tomo II quedan encuadradas las comunicaciones que pertenecen a las tres secciones restantes. El núcleo temático de la tercera sección es ***la educación y los derechos humanos***, compuesto por los bloques: a) *la educación en derechos humanos*; b) *educación para la paz, educación cívica y exclusión social*; y c) *experiencias prácticas en enseñanza de los derechos humanos*. Las comunicaciones presentadas a esta sección tratan temas como la educación para la democracia y los valores humanos, la no violencia y la cultura de paz, la situación socio–educativa de algunas minorías, el análisis de la marginación o las formas de exclusión en los centros, las experiencias llevadas a cabo en casos concretos o las propuestas, estrategias pedagógicas y recursos para su enseñanza.

La cuarta y última de las secciones relacionadas con el tema central del Congreso se tituló: ***la educación y los derechos de la infancia***, estructurada en: a) *La Convención de los Derechos del Niño y el derecho a la educación*; b) *Los derechos de protección de la infancia*; y c) *participación y escuela*. Aquí se analiza la repercusión e impacto que han tenido la promulgación de los Derecho Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, los programas y medidas favorecedoras de las políticas de la infancia, la necesidad de invertir en programas socio–educativos innovadores como la pedagogía hospitalaria o las estrategias educativas a pie de calle, las intervenciones en situaciones de marginación y/o exclusión, etc.

La quinta sección acoge las comunicaciones presentadas al eje temático que trata las cuestiones propias de nuestra disciplina, cuya presencia es natural y obligada en un congreso organizado por la SEEC. La sección se denomina ***Investigación y docencia en Educación Comparada*** y está parcelada en tres bloques: a) *la Educación Comparada como ámbito de investigación*; b) *recursos metodológicos*; y c) *docencia e historia de la Educación Comparada*. Entre las comunicaciones presentadas cabe destacar la presentada por *Luis Mª Naya y Ferrán Ferrer*: «La Sociedad Española de Educación Comparada (1974–2005): treinta años de contribuciones».

Este trabajo colectivo, fruto del esfuerzo de casi un centenar de profesionales, muestra una excelente panorámica mundial de un tema que resulta clave para la educación actual y futura. La pertinencia de este trabajo encuentra su justificación en la profundidad de los debates que se han generado y, sobre todo, en las escalofriantes cifras que se barajan cuando se habla de la plena consecución y expansión ***del derecho a la educación en***

ISSN: 1698-7799

un mundo globalizado que se producen y padecen cada día en los sistemas educativos y en las políticas sociales –situaciones de exclusión, marginación, ausencia de libertad, carencia de recursos.

En palabras de Katarina Tomasevski: «*el derecho a la educación opera como multiplicador de los otros derechos humanos*». Y quisiéramos añadir una que: *la consecución y proliferación, no sólo del derecho a la educación, sino al de una educación de calidad, basada en el respeto a los valores humanos, universales y democráticos propiciará una sociedad que, aunque globalizada, no pierda su capacidad formativa, participativa, equitativa y sostenible. En definitiva, proporcionaría el equilibrio en el binomio: libertad individual-respeto mutuo y colectivo*.

Alfonso Diestro Fernández

OSTOLAZA ESNAL, Maitane.: ***Entre Religión y Modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*****, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2000.**

La obra que se presenta al lector, nos ofrece un estudio acerca del papel jugado por la Iglesia, a través de sus instituciones educativas, en el proceso de modernización de la sociedad guipuzcoana dentro del periodo de la Restauración. La relación existente entre la educación y la sociedad, está mediatizada por la realidad educativa, de tal forma, que todos los cambios que acontecen en la sociedad –innovaciones técnicas, nuevas grupos sociales, cambios demográficos–, repercuten dentro de la escuela, generando nuevos conflictos sociales y culturales. De igual forma lo que ocurre intramuros de la institución educativa condiciona la sociedad, transmitiendo nuevas ideas y valores y reasignando expectativas de éxito social.

El periodo en el cual se inscribe el estudio, es una etapa marcada claramente por un proceso paulatino de industrialización –en España en general y en Guipúzcoa en particular–, la construcción de los Estados-Nación, así como la configuración de los sistemas educativos modernos. Es también en este periodo donde se produce la reconstrucción eclesiástica, tras el Concordato con el Estado de 1851; después de las duras persecuciones y medidas desamortizadoras que sufrió la Iglesia a mediados del siglo XIX, parece que esta etapa va a ser favorable para su relación con el Estado.

A todo ello, debemos tener presente un hecho de considerable importancia, como fue la proliferación de las Congregaciones Religiosas que se instalaron en las provincias vascas, entre otras, a finales del siglo XIX, procedentes en su mayoría de Francia, expulsadas por la política de laicización que auspiciaba la III República.

La autora, nos muestra a la provincia de Guipúzcoa como un claro ejemplo donde las congregaciones religiosas, vía instituciones educativas, jugaron un papel claramente activo y para nada obstaculizador en la configuración de la sociedad. A través de combinar la base de la tradición –representada por el Antiguo Régimen– con los nuevos cambios acaecidos a través de la modernidad, así como su capacidad adaptativa y su flexibilidad a las demandas y necesidades de la población, diversificación de sus programas educativos en función de los distintos contextos sociales donde se ubicaron, fue lo que supondría la clave del éxito. Con la confirmación de esta hipótesis, podemos enterrar aquellas afirmaciones que sustentadas por diferentes estereotipos y prejuicios, nos decían que hablar de Iglesia y modernización, era hablar de posiciones antagónicas.

ISSN: 1698-7799

En este sentido, se pone de manifiesto la importante posición que ocupaba la enseñanza privada –sobre todo la ofertada por la Iglesia– con respecto a la pública, en cuanto a la escolarización de la sociedad guipuzcoana se refiere, una escolarización que superaba incluso a la media nacional.

La obra está estructurada en tres partes claramente diferenciadas, precedidas por un prólogo de Dominique Julia, una introducción, así como por un primer capítulo titulado: Guipúzcoa en el marco histórico de la Restauración, donde se analizan, entre otros aspectos, el crecimiento demográfico experimentado por Guipúzcoa, el paulatino proceso de industrialización –aspecto clave junto con la enseñanza congregacionista, para la configuración de la nueva sociedad guipuzcoana– y los cambios sociales que ello provoca, con la influencia directa que esto tiene en la escuela. Además en este primer capítulo introductorio, se pone de manifiesto el problema que surge a raíz de la lengua y la cultura vasca, de especial controversia en el plano educativo. Por último se esboza el papel de la Iglesia y el fenómeno congregacionista –fruto de esa política de laicización de la III República en Francia– surgido en la provincia de Guipúzcoa principalmente y motivado por tres factores: la marcada tradición religiosa de Guipúzcoa, el proceso de industrialización que se está llevando a cabo en la misma y la proximidad a la frontera francesa. Este primer capítulo, podemos decir que supone una primera aproximación contextual al lugar en el cual se inscribe el objeto de estudio.

La primera parte que lleva por título: la enseñanza primaria y la Iglesia, está compuesta por tres capítulos: la Iglesia como escolarización de las clases populares; los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas I; Los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas II: la enseñanza primaria superior o la formación de la «aristocracia» popular. En ellos se pone de manifiesto, el papel que ha desempeñado la Iglesia en materia educativa durante etapas anteriores. Es la industrialización en la provincia de Guipúzcoa lo que instaura nuevos contextos de actuación, donde la Iglesia, a través de las distintas congregaciones, encuentra su lugar para iniciar la escolarización de las clases populares que hasta entonces mostraban un gran déficit. En este sentido serán los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los que dedicarán sus esfuerzos en el proceso escolarizador de estas clases. Estas escuelas superan muchas veces a las estatales, desatendidas y en unas condiciones poco saludables.

Caracteriza a estas escuelas, su pedagogía de corte lasaliana, con unos métodos y programas que servirían de base a otras congregaciones. Contaban además con el apoyo de las clases sociales –burguesía, nobleza, clero– algo fundamental para su asentamiento. Cabe destacar entre los diferentes colegios regentados por los religiosos de La Salle, las distintas orientaciones pedagógicas de su currículum –académico o profesional–, lo cual pone de manifiesto la capacidad adaptativa a los distintos contextos de estos centros.

No sólo va a ser su ámbito de actuación en la etapa primaria sino que se van a dedicar también a la primaria superior, con la finalidad de brindar nuevas oportunidades a los sectores intermedios al ofertar un programa ampliado de la enseñanza primaria, más acorde con las exigencias y aspiraciones de estos grupos. Estos centros compatibilizan lo moderno con la tradicional, como clave para mantener el status quo.

La segunda parte, la cual lleva por título: la enseñanza secundaria y la Igle-

ISSN: 1698-7799

sia, está compuesta por dos capítulos titulados: la Iglesia y la educación de élites; el colegio católico de Santa Maria de San Sebastián (marianistas). En este caso, este tipo de enseñanza estaba reservada únicamente para las élites, unas élites que en un futuro desempeñarán los puestos dirigentes. En este sentido la Iglesia tiene el monopolio de este tipo de enseñanza, lo cual al estar destinada a las clases dominantes, suponía mantener el poder eclesiástico dentro de la sociedad. Un claro ejemplo de centro donde se formaban las élites vascas, lo constituye el colegio católico de Santa María de San Sebastián, un centro modernista con una pedagogía no tradicional, cuestionando el Ratio Studiorum jesuítico, apostando por un conocimiento más práctico y útil al hombre. Supone un cambio del bachillerato clásico centrado exclusivamente en las humanidades, por una enseñanza también humanista –aunque menos– y con un conocimiento científico, al que le dan bastante importancia –matemáticas, álgebra, lenguas vivas–. Estas segundas enseñanzas, enseñanzas para las élites, supuso ensanchar las capas superiores con el ascenso limitado de las clases medias. Supuso la reconversión de las viejas élites por otras nuevas.

La tercera parte lleva por título: Iglesia y cultura vasca. La formación de la «otra burguesía», está compuesta a su vez por dos capítulos: Iglesia, educación y cultura vasca; un ensayo de creación de élites vascas: el colegio capuchino Nuestra Señora del Buen Consejo de Lecároz (Navarra).

El contenido de esta parte, versa sobre la educación de la «otra burguesía», entendida como aquellos grupos de industriales y empresarios fuertes que tenían planteamientos diferentes y que se enfrentaban a menudo con la oligarquía dominante, quedando separados de la estructura de poder. Su posición alternativa fue más relativa al nacionalismo vasco o catalán.

La Iglesia siempre tuvo una actitud de respeto hacia la lengua vasca. Tradicionalmente la doctrina cristiana era enseñada a través de esta lengua autóctona y conforme transcurre el tiempo, las congregaciones religiosas hacen un esfuerzo por incorporarlas al uso en el aula, respondiendo a las críticas motivadas desde distintos sectores de la sociedad vasca.

Sobresale un centro por excelencia, donde se educaba la ya citada «otra burguesía», el colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo de Lecároz, donde se intento poner en marcha un intento de bilingüismo, a través de la enseñanza del Euskara. Era un centro, cuyo alumnado, procedía mayoritariamente de ambientes con marcada tendencia de la cultura vasca. Cabe decir también que no le faltaron obstáculos en su puesta en marcha, ya que las diferentes coyunturas políticas –dictadura primorriverista– así como la mala acogida por parte de la propia orden, al identificarlo con posturas filonacionalistas, dificultaron el proceso.

Finalmente, unas conclusiones así como una bibliografía selecta, concluyen la obra.

Como se ha podido poner de manifiesto, este estudio ofrece al lector un análisis en profundidad de la política escolar desarrollada por las congregaciones religiosas. Dos son a mi modo de ver los ejes vertebradores de toda la obra. Por un lado se encuentra el proceso industrializador de Guipúzcoa particularmente, a finales del siglo XIX, y la expansión del fenómeno congregacionista por otro.

La autora, articula perfectamente la visión global con los estudios de caso, una visión macroscópica haciendo referencia al contexto europeo y español, con

ISSN: 1698-7799

una visión microscópica representada por la provincia guipuzcoana. Por otra parte, la utilización de fuentes inéditas en su mayoría procedentes de distintos archivos, hacen al estudio más novedoso. Analiza la escuela por dentro –cultura escolar–, prestando especial atención a sus principales protagonistas: alumnos y profesores.

En la obra tienen cabida distintas etapas educativas –la primaria, la primaria superior y la secundaria–, distintas ramas educativas –enseñanza secundaria general y enseñanza técnica– y los establecimientos de diferentes órdenes e institutos religiosos.

Otro aspecto que me gustaría destacar, es que el estudio realizado por la autora tiene el valor añadido de tratar uno de los temas que más controversia ha generado en el terreno educativo, como es el caso del bilingüismo. También la obra contiene mapas, cuadros y tablas, que acompañan al discurso pedagógico haciendo más comprensible al lector la temática expuesta.

Por último, decir que el estudio supone un punto de partida para futuras investigaciones, acerca de otras posibles vías de intervención de la Iglesia en el ámbito educativo, como la educación de la mujer o la formación de los docentes, de ahí su valor científico y su contribución a la historia vasca contemporánea.

Francisco José Rebordinos Hernando

***Historia de la Educación. Revista interuniversitaria,* Salamanca, Universidad de Salamanca, 24, 2005, 784 pp.**

Hace unos meses se publicó el volumen número 24 de Historia de la Educación correspondiente al año 2005. Como se puede comprobar, esta revista aparece con cierto retraso, pero merece la pena la espera. Cada año se enriquece con la participación de los departamentos de Historia de la Educación de varias Universidades. En este número se ha contado con la colaboración de las siguientes: Alcalá, Barcelona, Burgos, La Coruña, Complutense (Madrid), Cirema (Tours), Extremadura, Gerona, Granada, La Laguna, Málaga, Murcia, Navarra, Rovira I Virgili, Salamanca, Santiago, Sevilla, UNED (Madrid), Valencia, Valladolid, Vigo y Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa.

Esta revista que ha nacido como fruto de colaboración entre los departamentos universitarios anteriormente mencionados, es al mismo tiempo órgano de comunicación científica de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

En esta ocasión, el monográfico está dedicado a las «Influencias Europeas en la política educativa del siglo XX», el cual ha sido presentado por Juan Manuel Fernández Soria, quien nos ofrece un estudio acerca de las influencias de los macromodelos nacionales europeos en la política educativa española. María del Mar Del Pozo Andrés analiza la introducción en la política educativa española de diferentes estructuras organizativas en el artículo que lleva por título, «La organización escolar española en el contexto europeo: política educativa y cultura pedagógica (1898-1967)». José Mariano Beltrán y Francesca Comas pretenden mostrar una primera aproximación al debate en torno a la función social de las ciencias de la naturaleza en el currículum escolar en España con el trabajo: «La función social de las ciencias de la naturaleza: una influencia europea en el currículum escolar en España». Antonio Molero Pintado expone las ideas sobre la secularización de la edu-

ISSN: 1698-7799

cación en España con las «Influencias europeas en el laicismo escolar». Francisco Morente Valero explora las influencias que tanto las teorías pedagógicas como las políticas educativas vigentes en la Italia fascista y la Alemania nazi ejercieron sobre la política educativa del franquismo en su artículo: «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo». Óscar Celador Antón examina uno de los principales puntos de conflicto entre el Estado y las confesiones religiosas en «El sistema de enseñanza de la religión en el Reino Unido y España. Análisis comparativo de la Ley de Calidad de la Educación». Manuel de Puelles Benitez se centra en el estudio de la Nueva Derecha en Inglaterra durante los últimos años del siglo XX en «La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004)».

La sección de estudios recoge varios artículos con otras temáticas diferentes pero todos relacionados con la Historia de la Educación. «Alcance y sentido de la cultura pedagógica bajomedieval» por Javier Vergara Ciordia. «El modelo de educación popular practicado en Nueva España por el canario Pedro de Betancur (siglo XVIII)» de Manuel Herranz Lorenzo y María Garbayo Sandino. «Ciudadanos del mañana. La revista Los Niños y la educación cívica» por Ana Martínez Arancón. «Teorías acerca de la Segunda Enseñanza en el período comprendido entre 1923 y 1936. Los planteamientos de la Iglesia Católica y del profesorado oficial» de Juan Antonio Lorenzo Vicente. «Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio por el gobierno franquista en el proceso depurativo. El caso de Castilla-La Mancha» de Sara Ramos Zamora. «Las ikastolas en Navarra (siglo XX): búsqueda de un modelo de escuela propio» por Irene López Goñi. «Lectura y sistemas educativos. Los modelos literarios escolares de la segunda mitad del siglo XX» de Fernando E. Gómez Martín.

En la sección de documentación e información han participado, Juan Manuel Fernández Soria (La <Carta a los Maestros> de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la IIIª República francesa). Conrad Villanou Torrano (La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932). Eugenio Otero Urtaza (Manuel Bartolomé Cssío explica a Rousseau). Olegario Negrían Fajardo (La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional. 1937-1943). Antonio Viñao Frago (Ad Maiorem Mercati Gloriam. La Historia de la Educación en la trilogía de Pérez-Díaz y Rodríguez.). Mª del Carmen Agullo Díaz (Bibliografía sobre influencias europeas en la política educativa española del siglo XX. 1901-2000). Y en la sección de conversaciones ha colaborado Miguel Somoza Rodríguez (Entrevista a Gregorio Weinberg).

Además, la revista se completa con recensiones, reseñas de tesis doctorales y memorias de grado de licenciaturas, la producción bibliográfica de *Historia de la Educación (2004-2005)* e informaciones relativas a seminarios, congresos y otros encuentros científicos de gran interés relacionados con la Historia de la Educación.

Laura Sánchez Blanco

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: ***La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos*****, Béjar. Salamanca, Fundación Premysa, 2007.**

Los necesarios estudios de Historia de la Educación centrados en áreas geo-

ISSN: 1698-7799

gráficas particulares, locales o regionales, o que versan sobre insignes figuras del pensamiento educativo que hasta el momento han pasado prácticamente desapercibidas, están cobrando, poco a poco, empuje. El profesor José María Hernández Díaz, en su dilatada trayectoria como investigador, ha cultivado, con esfuerzo encomiable, este campo, centrándose en la provincia de Salamanca o en la región de Castilla y León. Buena prueba de esto último son, entre otras, las publicaciones *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*, *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*, *La educación en Ciudad Rodrigo (1834-1900)*, *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX*, *Periodismo, cultura y educación en Béjar. Siglo XX* y *La educación en Castilla y León*, y que es miembro del Centro de Estudios Mirobrigenses, Presidente de los Estudios Bejaranos y Patrono de la Fundación Premysa.

Su última entrega sobre estas cuestiones es *La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos*. Aquí, el profesor Hernández Díaz ha profundizado sobre la figura de Nicomedes Martín Mateos, posiblemente el bejarano más destacado del siglo XIX y una de las figuras que incidieron notablemente en el panorama cultural de su tiempo. La trayectorias vital y profesional de Nicomedes revelan que fue un trabajador infatigable, polivalente y a la vanguardia del pensamiento de la época. Destacó como político, como pensador y como educador.

Fue profesor y director de la Escuela Industrial de Béjar, profesor de filosofía en el colegio de segunda enseñanza de la citada localidad y defensor de la escuela primaria, considerada por él como obligado punto de partida para cualquier empeño de revitalización social, cultural o moral. Entre su amplia producción escrita se cuentan numerosos artículos periodísticos y publicaciones en revistas especializadas y varios estudios monográficos, de los que destaca *El espiritualismo. Curso de Filosofía*, piedra angular de su pensamiento, aparecido en cuatro volúmenes, entre 1861 y 1863. Y su actividad creadora da testimonio de la vitalidad y energía personales y de la constante preocupación por incrementar las posibilidades de promoción cultural y por hacer de Béjar una ciudad moderna, beneficiaria de los adelantos técnicos y científicos de la época; así, animó y colaboró en numerosos proyectos encaminados a tales fines, fundó la Sociedad Económica de Amigos del País de Béjar y erigió cátedras de moral para la formación ciudadana de los trabajadores. «En definitiva –concluye el profesor Hernández Díaz–, es Don Nicomedes un cualificado filósofo del XIX español que transita en su práctica educativa y en su reflexión pedagógica como un emblema del siglo que tanto a él le apasiona. Se muestra a todos los lectores, pero en especial a los convecinos de Béjar, donde se encontraba muy a gusto filosofando y construyendo ciudadanía, armonía social y tolerancia, educando con el ejemplo personal y con la palabra escrita, entre huertos y fuentes, entre sierras y nieves, con buenos aires y espíritu pacífico, buscando las primaveras de la vida por encantadores senderos que muestra el paisaje de la tierra».

La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos se abre con un balance de los estudios realizados sobre la obra de Nicomedes Martín Mateos. Siguen a este primer capítulo otros dos, dedicados al estudio de las trayectorias vital y profesional y de las obras escritas de aquél. Luego, el autor de la obra desgrana y sistematiza el pensamiento educativo de don Nicomedes, disperso por las publicaciones de éste, organizándolo en torno a siete capítulos: «La educación en su sistema filosófico», «Socratismo pedagógico», «Pedagogía de la tolerancia», «Educación

ISSN: 1698-7799

poética y desde la naturaleza», «La escuela primaria es la honra y un pueblo y sus gobernantes», «La Escuela Industrial y el espíritu del siglo», «Con la cultura popular». Finaliza esta primera parte del libro con unas sugerentes conclusiones. A continuación, se ha reproducido una selección de escritos de don Nicomedes relativos a enseñanza y educación. Cierra la publicación una cuidada bibliografía, completa y bien organizada, útil para futuras investigaciones.

La obra aquí reseñada destaca, además, por sus formas. La edición ha sido cuidada, la redacción es viva, el lenguaje, preciso, y la exposición y organización de ideas, claras. A lo que hay que añadir la rigorosidad y pulcritud científicas que trasluce la investigación. Todo lo cual hace de esta obra un referente inexcusable para los estudios históricos que versan sobre Béjar –y, por extensión, sobre la provincia de Salamanca– y para aquellos investigadores que centran su labor en el siglo XIX español, ya que tendrán la oportunidad de conocer la vida y obra de una de las figuras destacadas, aunque relativamente desconocida, de aquél siglo.

José Luis Hernández Huerta

ROSÚA, Mercedes.: *Las clientelas de la utopía*, Madrid, Grupo Unisón ediciones, 2006.

Mercedes Rosúa es doctora en Filosofía y Letras (Románicas) por la Universidad Complutense de Madrid, licenciada en Ciencias Políticas y Sociología y Catedrática de Lengua y Literatura españolas. Ha vivido y trabajado en España, Francia, Túnez, Bélgica y en la República Popular China de los últimos tiempos de la Revolución Cultural; asimismo, estuvo destinada durante varios años en Londres y, posteriormente, uno en París; y ha viajado por unos sesenta países, entre los que se incluyen China de nuevo y el Tibet, Vietnam, Laos, Camboya, Birmania, varios de Oriente Medio, América y África, Cuba, Estados Unidos y, más recientemente Uzbekistán y Sudán. Es autora, entre otras, de las traducciones y comentarios de *Frankenstein* y *La guerra de los mundos*, y ha publicado varios libros: *La generación del Gran Recuerdo*, *El viaje*, *El Sol*, *El archipiélago Orwell* y *Diario de China*.

Las clientelas de la utopía, sugerente y provocador ensayo, es la última entrega de Mercedes Rosúa. Aquí, el lector encontrará un bosquejo de la actualidad del pensamiento, de la educación y de la sociedad españolas. Actualidad que viene marcada por aparición de algo nuevo, por sus dimensiones, de una nueva casta: «los inversores de la Utopía, entendida ésta como lejana profesión de fe ausente de precios y de riesgos, icono rentable y hábil mecanismo que garantiza tanto la ceguera selectiva como la legitimación del secuestro verbal y cultural que vienen caracterizando la época». Y es que, los nuestros son «días de clientelas y de sectas. Tiempos de incertidumbre, de arte mimético y perfil desvaído, de contradictorias distribuciones de promesas y regalos, de paraíso rápido de libre admisión. No el fin, sino el principio de una inquietante, generalizada infancia».

Lo sórdido de la nueva utopía se manifiesta en «la dualidad de palabras/actos, en la rentabilidad material, social e intelectual que procura y en la descarnada burla que su profesión supone para países y personas, siempre lejanos, que llevan décadas sirviendo de paraísos vicarios». Y sus inversores tienen intereses en campos muy variados, de los que, quizás, el predilecto sea la Educación, «de todos los sectores públicos, el más indefenso, vulnerado y vulnerable, el de evidencias del desastre a muy largo plazo, el de protestas y manifestaciones inexistentes cuando de la adecuación,

ISSN: 1698-7799

profundidad y esencia del saber se trata». Inversores que para lograr sus fines han establecido y promocionado el lucrativo juego de las identificaciones, de los antagonismos circunstanciales y a medida, han hecho bandera y norma de todo lo ajeno a mérito, esfuerzo, capacidad e igualdad de derechos y disfrute de libertades, y han perpetrado el «gran secuestro que ha marcado el siglo XX y se esfuerza en extenderse al siglo XXI: Nada menos que el monopolio de ética y estética, de comunicación y de civilización, de orientación axiológica y de representación del mundo que se ha habitado y que se habita».

Termina Mercedes Rosúa con una reflexión cargada de esperanza desalentada, que abre una vía cuyo rumbo es diametralmente opuesto al marcado por los inversores de la utopía: «Sin embargo el horizonte podría ser otro, alzarse entre los rotos iconos, con parecidas extensión y fuerza a las que impulsaron en los años setenta el cambio, una voluntad firme y generalizada de renovación y mejor futuro, en movimiento semejante a la gran ola de fondo a la que, mucho más que a los que luego la han reivindicado y capitalizado, se debió la transición democrática. Por encima de la medrosa oposición y del permanente secuestro del lenguaje. Paralelo al reconocimiento, en éstas y en otras latitudes, de páginas de historia oscurecidas y de inquietudes silenciadas».

Éstos y otros, entre los que destaca el atentado de Madrid de 11 de marzo de 2004, son los temas abordados por Mercedes Rosúa en *Las clientelas de la utopía*, desgranados y tratados a la luz de rigurosos y sólidos razonamientos y con las extensión y profundidad debidas, en siete capítulos, todos ellos con atractivos e incitadores títulos, a saber: *Cui prodest?*, *¡Bienvenido, Mr. Mao!*, *Acuerdo en la granja o la Ley Implacable del Economato*, *La cárcel verbal*, *11 de marzo*, *El efecto Aleph* y *Horizonte*.

La inteligencia, la agudeza de pensamiento, el conocimiento y ciertas sensibilidad e intuición, propias de aquellos individuos que han transitado por las vías de la Historia, consagrado su vida al trabajo intelectual y presenciado, en primera línea, acontecimientos que han marcado la trayectoria de aquélla, impregnan la obra, de principio a fin. El valor y la libertad rebosan. Y su lectura requiere de tiempo, sosiego y reflexión. Es de esos ensayos especiales, capaces de agarrar al lector por la «pechera», de secuestrarlo, de introducirlo en nuevos parajes intelectuales y de ofrecerle otras claves para el pensamiento.

Las clientelas de la utopía es, en definitiva, un sabroso alimento intelectual, una bocanada de aire fresco para el pensamiento, una invitación atrevida y valerosa al uso de la inteligencia y al ejercicio de la libertad.

José Luis Hernández Huerta.

MORENO CASTILLO, Ricardo.: *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Leqtor, 2006.

En los últimos años, han ido apareciendo, aquí y allá, siempre en editoriales minoritarias, ensayos y estudios que ponen en evidencia el lamentable estado de la educación española, del sistema estatal de enseñanza. Los tonos y estilos utilizados y la forma y los temas son variados, tanto como sus autores, pero todos confluyen en ese juicio: la enseñanza española falla, y la pedagogía de hoy es la gran culpable. De ahí que algunos hayan denominado antipedagógico a este movimiento. Ricardo Moreno Castillo se incluye entre los docentes e investigadores que, valientemente, han dado vida a ese movimiento.

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 391-407
ISSN: 1698-7799

Ricardo Moreno Castillo es licenciado en Matemáticas y en Filosofía, doctor en esta última y, desde 1975, catedrático de instituto. Actualmente, ejerce en el instituto Gregorio Marañón de Madrid y en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense, como profesor asociado. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, es autor de varios libros, entre los que destacan *Pensamiento matemático en Galicia*, *13 matemáticos galegos*, *Omar Jayyam, poeta y matemático*, *Fibonacci, el primer matemático Medieval*, *Plücker y Poncelet, dos modos de entender la geometría* y ha realizado una traducción del *Compendio del arte del cálculo*, de Ibn al-Samh. Y, más recientemente, *Panfleto antipedagógico*.

Este escrito, alejado de los temas que han captado su interés investigador, surgió de la indignación e impotencia ante el destrozo educativo acometido, por legisladores y pedagogos, durante los últimos treinta años en España. Destrozo que ha provocado la progresiva degradación de la enseñanza, proceso que halló su punto álgido con la promulgación de la LOGSE. Con ésta, los niveles de calidad y exigencia han descendido a mínimos históricos, la enseñanza se ha convertido en algo, si no imposible, al menos difícilmente soportable y agotador, y la pretendida y publicitada igualdad de oportunidad se ha condensado en un igualitarismo forzoso, en el que mérito, esfuerzo y capacidad deben ser desterrados, agravando, así, las diferencias de clase.

Ricardo Moreno Castillo, guiado por el sentido común, la razón y el principio de realidad, reflexiona en *Panfleto antipedagógico* sobre las razones que han motivado el desmantelamiento de la enseñanza y sobre algunos de los aspectos clave de la misma, poniendo en tela de juicio algunas ideas y prácticas extendidas, como son la mística de la motivación y del desarrollo de destrezas en detrimento de la memoria, la igualdad de oportunidades al uso y la formación del profesorado. Aborda asimismo algunas cuestiones sobre las que hay abierto un acalorado debate, como es el papel que han de desempeñar y el peso que han de representar la religión y la filosofía en los currículos oficiales.

Panfleto antipedagógico no deja de ser, como avisa el autor, eso, un panfleto, y, «como en todos los de su género, no se cuenta una historia, ni se describe una situación, ni se defiende sosegadamente una postura filosófica. Más bien se pretende, a través de él, convencer, conseguir adeptos, decidir a los irresolutos e iluminar a los obcecados. Este panfleto es un aviso perentorio, un grito de socorro, una llamada de atención sobre un problema que urge resolver, porque pronto será demasiado tarde».

José Luis Hernández Huerta

YOURCENAR, Marguerite: *Memorias de Adriano*, Traducción de Julio Cortázar, Barcelona, Edhasa, Vigesimoprimera reimpresión, 2004.

La mente y la pluma de Marguerite Yourcenar dieron a luz obras como *Alexis* o *El tratado de inútil combate* (1929), *El tiro de gracia* (1939), *Cuentos orientales* (1963) y *Opus Nigrum* (1968). En el año 1974 se editó por primera vez las *Mémoires d'Hadrien* (Las memorias de Adriano), singular obra de esta escritora. Dieciséis años más tarde, en 1986, el escritor Julio Cortázar la tradujo al castellano y fue editada por Edhasa.

Siguiendo la biografía histórica del emperador Adriano, Yourcenar consigue escribir una novela narrativa, usando una conseguida primera persona, en la que se muestra a un hombre romano a veces *tirano caído*, otras *oficial escrupuloso*, en

ISSN: 1698-7799

ocasiones un *melancólico soñador de los dioses, amante* o *conversador frívolo*, como *soldado* e, incluso, solo como un *cuerpo*.

El libro consigue que la lectura sea continuada y leve, enganchando al lector con un lenguaje cuidado y romántico pero de fácil entendimiento. Todo esto sin dejar a un lado la gran cantidad de matices y reflexiones filosóficas surgidas en la mente de Adriano, caída y resurgimiento de sus ideas, al igual que sus deleites de guerra terminados en victoria y deleites de amor terminados en derrota. Adriano, nacido en Hispania y adoptado por el emperador Trajano al quedarse huérfano, nos cuenta ya desde una edad anciana su sentimiento ante la proximidad de la muerte y sus escarceos amorosos, culmen de su vacuo casamiento con su preocupada esposa, pero enamorado de un joven griego al que idolatra y vence en la carrera contra las parcas. Además, no faltan los viajes del emperador por los rincones más alejados de Roma como Bretaña, Germania, África, Siria y Asia por la conquista de nuevas tierras a causa de la disminución del territorio imperial.

En la presente edición se encuentra el apéndice *Cuadernos de notas a las «Memorias de Adriano»* traducido por Marcelo Zapata, crítico literario y conocedor de la obra de Yourcenar. Este último añadido lo constituyen gran cantidad de notas, algunas breves, de una frase, y otras de media página de extensión, sobre la propia escritura del borrador del libro *Memorias de Adriano* y la evolución que siguió Yourcenar hasta haberlo concluido.

La dificultad de comprensión de esta biografía novelada con trasfondo histórico se hace patente en las inexistentes notas a pie de página. Es, en síntesis, una obra que gustará a todo amante de la cultura clásica, la novela e, incluso, la poesía.

Juan Pablo Orejudo González

HÖRNER, W; DÖBERT, H; KOOP, B. & MITTER, W. (Eds.).: *The education systems of Europe*, London, Springer, 2006.

A nadie escapa la importancia que está tomando en la actualidad la convergencia educativa europea, debido especialmente a ambiciosos proyectos comunes emprendidos voluntariamente por los Estados europeos, como el *Espacio Europeo de la Educación Superior* (EEES) o las políticas de cooperación emprendidas en todos los niveles y contextos educativos, tanto en la educación formal como en la profesional, la no formal y la informal.

A pesar de las reticencias nacionales expresadas ya en los orígenes del proceso para cooperar políticamente en educación, las necesidades económicas, políticas y sociales derivadas de la consolidación del proyecto común han conducido a la clase política europea al entendimiento obligado en el ámbito educativo, teniendo que conjugar en los propios sistemas educativos, la *dialógica* existente entre la identidad nacional, el proceso de construcción europeo y los valores comunes. Exponer y explicar las causas de esta nueva paradoja educativa que viven los sistemas educativos europeos es uno de los objetivos principales a los que pretende responder esta investigación. Asimismo, los Estados se enfrentan a la obligación moral y política de hacerse convergentes y permeables entre sí, ya que han levantado voluntariamente sus propias fronteras tradicionales a favor del proceso político, por las que ahora fluyen estudiantes y trabajadores en busca de nuevas oportunidades. Inevitablemente, las estructuras, fines y gestión de los sistemas educativos nacionales se verán afectados por esta nueva dinámica.

Pero no ha de caerse en el error restrictivo de limitar *Europa* a los 27 Esta-

Foro de Educación, n.º 9, 2007, pp. 391-407
ISSN: 1698-7799

dos de la *Unión Europea* (UE), pues el *Viejo Continente* se expande hacia el Este, hasta llegar a difuminarse con su vecino, en lo que podríamos llamar la línea de *Eurasia*. Quizá, el mapa que expresa el *Consejo de Europa* (CE), que agrupa a 46 Estados, pueda reflejar de manera más fiel los límites geográficos que representan a *Europa*. Siguiendo esta línea de pensamiento, la publicación responde a un ambicioso proyecto que nos presenta una descripción analítica de **50 sistemas educativos europeos**, entre los que se engloban a los 46 miembros del CE, dos países candidatos que ya habían solicitado su adhesión al mismo –Bielorrusia y Montenegro–, además de las Islas Feroes y Kosovo.

Esta colosal y ambiciosa investigación comparada, que cuenta con la participación de más de 70 expertos nacionales, ha sido coordinada por el grupo Hörner, Döbert, Mitter y Koops, quienes, además de dirigir el trabajo, también participan en algunas de las exposiciones nacionales. La estructura organizativa de la obra responde a un patrón analítico común para todos los sistemas educativos de los países europeos, presentados por orden alfabético.

El modelo de análisis de los sistemas educativos se centra en la descripción de aspectos como: a) la historia; b) el contexto socio-cultural en el que se enmarca; c) el contexto organizativo y la gestión; d) estructura –etapas primaria y secundaria, así como el tratamiento de las necesidades educativas especiales–; e) la educación postsecundaria y superior; f) los problemas, discusiones y perspectivas de desarrollo; f) Apéndice: perfil estadístico y tablas para la comparación. La selección de las fuentes documentales para cada informe ha sido competencia de los propios expertos nacionales, siendo las más utilizadas, los centros de documentación dependientes de los ministerios nacionales y las bases de datos de organismos internacionales como la OCDE, EURYDICE o BIE.

En definitiva, nos encontramos ante un riguroso estudio comparado de los sistemas educativos europeos, que ofrece una visión panorámica de la educación en Europa y aporta numerosas sugerencias de comparación para futuras investigaciones. Por mencionar algunas de las interesantes conclusiones que aporta este trabajo colectivo, podría decirse que pueden observarse tendencias similares que permiten agrupar a los estados europeos en dos grupos diferenciados –atendiendo a su comportamiento y las convergencias existentes entre ellos–, que englobaría de una parte, a los países del *Occidente Europeo,* y de otra, a los de la *Europa del Este*, aunque estas diferencias tienden a reducirse progresivamente. Los autores consideran que la comparación entre el occidente y el oriente europeo puede ofrecer un patrón común de la educación europea, susceptible de ser comparado con los sistemas educativos no europeos.

El único aspecto que perjudica a esta publicación es la dinámica constante de cambios que sufren los sistemas educativos europeos, inmersos en reformas constantes para adaptarse a las exigencias del nuevo espacio europeo. Estos cambios se intensifican si se producen batallas políticas internas, producto de los cambios en el poder ejecutivo, en los que la educación se convierte en uno de los recursos más preciados de la propaganda política. Por ello, como consecuencia de los cambios en el poder político, algunos de los países analizados ya han variado aspectos sustanciales de sus sistemas educativos, cambiado sus leyes orgánicas o modificado sus desarrollos ministeriales en educación, como es el caso de España.

Alfonso Diestro Fernández

ISSN: 1698-7799

Little boxes

Little boxes on the hillside,
Little boxes made of ticky tacky,
Little boxes on the hillside,
Little boxes all the same.
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And the people in the houses
All went to the university,
Where they were put in boxes
And they came out all the same,
And there's doctors and lawyers,
And business executives,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

And they all play on the golf course
And drink their martinis dry,
And they all have pretty children
And the children go to school,
And the children go to summer camp
And then to the university,
Where they are put in boxes
And they come out all the same.

And the boys go into business
And marry and raise a family
In boxes made of ticky tacky
And they all look just the same.
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one,
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same.

(Malvina Reynolds. «Little boxes», from *Weeds –OST–)*

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro, como un *foro* –en el sentido más genuino de la palabra– en el que se hable alto y claro de educación, cultura y sociedad, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación, cultura y sociedad algo mejor.

La finalidad primordial de *Foro de Educación* es *dar la palabra*, una palabra surgida del trabajo y la reflexión, sometida al diálogo y contrastada con otras *voces* que en ocasiones no son escuchadas o que simplemente son silenciadas.

Así pues, *Foro de Educación* es un cauce de expresión y de comunicación abierto, independiente y alejado de cualquier tipo de partidismo, ya sea éste ideológico o educativo, donde aquellos que aún se siguen preocupando por los asuntos educativos, culturales o sociales pueden *tomar la palabra* libremente y sin cortapisas.

ISSN: 1698-7799

NORMAS DE COLABORACIÓN PARA LA REVISTA

1. Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: artículos documentados, ensayos o artículos de opinión o reflexión, recensiones, comentarios de películas, experiencias y proyectos.
2. La extensión de los artículos documentados no pasará de las treinta páginas, la de los artículos de opinión o reflexión no superará las quince páginas, la de las recensiones y comentarios de películas no sobrepasarán las tres páginas, y la de las experiencias y los proyectos las cinco páginas.
3. Los artículos documentados y los ensayos deberán ir acompañados de un resumen, en español y en inglés, que no supere las 150 palabras y de tres a cinco palabras clave, en ambos idiomas, definitorias del contenido del trabajo. Asimismo se acompañará de título en inglés.
4. Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: forodeeducacion2003@yahoo.es.
5. Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente *Times New Roman*, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado 16 puntos (automático) y páginas numeradas.
6. Las referencias bibliográficas y las citas deberán seguir la fórmula elegida por el autor, pero siempre la misma, y, en cualquier caso, deberán figurar los siguientes datos: para *publicaciones no periódicas*, nombre y apellidos del autor, título de la publicación, lugar de edición, editorial, año de publicación y páginas citadas; para *publicaciones periódicas*, nombre y apellidos del autor, título del artículo, nombre de la revista o publicación, número o volumen, año de publicación y páginas referidas; y para *capítulos de libro, actas de congresos y publicaciones similares*, nombre y apellidos del autor, título del capítulo o trabajo citado, autor del libro o semejantes, título de la monografía, lugar de edición, editorial, año de publicación y páginas referidas.
7. Los colaboradores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, teléfono, dirección de correo electrónico, lugar y puesto de trabajo.
8. La dirección y el consejo de redacción revisarán las colaboraciones y las someterán a una evaluación externa. El sistema de evaluación se realizará por «pares ciegos», normalmente del comité científico de la revista. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de cinco meses. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. La dirección se reserva el derecho de publicación.
9. Se excluirá cualquier artículo grosero, destructivo o que contenga críticas gratuitas.
10. *Foro de Educación* no se hace responsable de las manifestaciones u opiniones expresadas por los autores en la revista, ni tiene por qué compartirlas necesariamente.

Globalia Artes Gráficas

Severo Ochoa, 9 • 37184 • VILLARES DE LA REINA (Salamanca)
Tel. 923 204 397 - Fax: 923 259 064 - 923 204 321
e-mail: globalia.ag@iponet.es / globalia.ag@telefonica.net www.globalia-artesgraficas.com

¿Qué pasa cuando un río se cruza en tu vida?

QUE PONEMOS
A TU ALCANCE
LA MEJOR FORMACIÓN

Biblioteca de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Caja Duero