

Nº 10

ISSN: 1698-7799

Monográfico
La Transición Española
(1975-1982)

FORO



Pensamiento, cultura
y sociedad

Salamanca, 2008

de Educación

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 Cobano-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), Sara González Gómez (Universidad de Salamanca), 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. José Manuel Alfonso Sánchez (Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca). Dra. Antonella Cagnolati (Profesora Titular. Facoltà di Scienze Della Formazione. Università di Bologna. Bologna. Italia), Dr. Pedro Fernández Falagán (Profesor Titular jubilado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca. España), Dr. Ferrán Ferrer Juliá (Catedrático de Educación Comparada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España), Dr. José María Hernández Díaz (Catedrático de Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca. España), Dra. María José Hidalgo de la Vega (Catedrática de Historia Antigua. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Salamanca. Salamanca. España), Dr. Manuel Joaquim Loureiro (Profesor Titular. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira Interior. Covilhã. Portugal), Dra. Lucía Raynero Morales (Profesora Titular. Escuela de Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela), Dra. Mercedes Rosúa Delgado (Catedrática de Instituto y escritora. Madrid. España), Dr. Antonio Sánchez Cabaco (Catedrático de Percepción, Atención y Memoria. Facultad de Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca. España), Dr. Javier Manuel Valle López (Profesor Titular. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España), Dr. Aurelio Villa Sánchez (Catedrático de Métodos de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto. Bilbao. España).

Documentalista: María Luisa Fernández Diez.

Gabinete de comunicación: Álvaro Andrés Sánchez, Tomás Criado Muñoz y Ana Alonso Martín.

Portada: Carlos Martín González.

Servicios Web: Pablo López Torres y Fernando Valle Pérez.

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta.

Página Web: www.forodeeducacion.com

Correo electrónico para información y colaboraciones: jlhuerta@mac.com

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

Sumario

Editorial

Por <i>otra</i> Historia.....	3
-------------------------------	---

Monográfico. La Transición española (1975-1982)

En torno a la Transición. Presentación, <i>Juan Carlos Hernández Beltrán</i>	7
La Transición político-económica y la construcción del Estado de Bienestar en España (1975-1986), <i>Rafael Muñoz de Bustillo Llorente</i>	11
La educación en la Constitución española de 1978. Debates parlamentarios, <i>Juan Carlos Hernández Beltrán</i>	23
Política y educación en la Transición democrática española, <i>Juan Carlos Hernández Beltrán</i>	57
La educación en la Transición política española: Biografía de una traición, <i>Rafael Rodríguez Tapia</i>	93
Enseñanza pública y enseñanza privada. ¿Conflicto o complementariedad?, <i>Bienvenido Martín Fraile</i>	111
Auxilio Social y la educación de los pobres: del franquismo a la democracia, <i>Laura Sánchez Blanco</i>	133
Del «desarrollismo» al «entusiasmo»: Notas sobre el arte español en tiempos de Transición, <i>Juan Albarrán Diego</i>	167
Sociología del cambio en España: Historia y Transición, <i>Valentina Maya Frades</i>	185

Estudios

El sistema constitucional de los países sin Constitución. Reflexiones sobre Estado, Sociedad, Educación y Cultura política, <i>Óscar Mago Bendahán y Miguel Ángel Alegre Martínez</i>	203
A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais, <i>João Henrique de Carvalho Dias Grancho</i>	231
Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911), <i>Rosalía Menéndez Martínez</i>	245
Los deportes y espectáculos del Imperio Romano vistos por la literatura cristiana, <i>Pablo Arredondo López</i>	265
Locke y la formación del adolescente, <i>Francisco T. Baciero Ruiz</i>	281
Entre la filantropía y el humanitarismo: Julio Vizcarrondo y Coronado (1829-1889) y la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid, <i>Juan Félix Rodríguez Pérez y Ana Vizcarrondo Sabater</i>	297
El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social, <i>Esther Prieto Jiménez</i>	325
El Hombre, un ser integral, <i>Gabriel Alexander Solórzano H.</i>	347

SUMARIO

Saber envejecer: Aspectos positivos y nuevas perspectivas de estudio, <i>Paz Franco Módenes y Antonio Sánchez Cabaco</i>	369
El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria, <i>María Teresa Terrón Caro</i> y <i>Verónica Cobano-Delgado Palma</i>	385
Repercusiones socioeducativas de las Reformas del Código de Familia en Marruecos, <i>Verónica Cobano-Delgado Palma</i>	401
Entrevistas	
Charla con José Manuel Otero Novas	425
Charla con Alejandro Tiana Ferrer.....	435
Miscelánea	
Textos para la reflexión y el debate:	
De la persona a la tribu, <i>Mercedes Rosúa</i>	445
Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria, <i>Rosa Ana Martín Vegas</i>	459
Viaje pedagógico al corazón de África. Gabón, <i>José María Hernández Díaz</i>	465
Por qué tengo razón en todo, <i>Leszek Kolakowski</i>	473
Informaciones:	
Recursos electrónicos para el estudio del museísmo pedagógico, <i>Sara González Gómez</i>	483
Los secretos del Museo Pedagógico de Aragón, <i>Víctor Juan Borroy</i>	495
Recensiones	501
Normas de colaboración para la revista	

Sumario

Editorial

Por <i>otra</i> Historia.....	3
-------------------------------	---

Monográfico. La Transición española (1975-1982)

En torno a la Transición. Presentación, <i>Juan Carlos Hernández Beltrán</i>	7
La Transición político-económica y la construcción del Estado de Bienestar en España (1975-1986), <i>Rafael Muñoz de Bustillo Llorente</i>	11
La educación en la Constitución española de 1978. Debates parlamentarios, <i>Juan Carlos Hernández Beltrán</i>	23
Política y educación en la Transición democrática española, <i>Juan Carlos Hernández Beltrán</i>	57
La educación en la Transición política española: Biografía de una traición, <i>Rafael Rodríguez Tapia</i>	93
Enseñanza pública y enseñanza privada. ¿Conflicto o complementariedad?, <i>Bienvenido Martín Fraile</i>	111
Auxilio Social y la educación de los pobres: del franquismo a la democracia, <i>Laura Sánchez Blanco</i>	133
Del «desarrollismo» al «entusiasmo»: Notas sobre el arte español en tiempos de Transición, <i>Juan Albarrán Diego</i>	167
Sociología del cambio en España: Historia y Transición, <i>Valentina Maya Frades</i>	185

Estudios

El sistema constitucional de los países sin Constitución. Reflexiones sobre Estado, Sociedad, Educación y Cultura política, <i>Óscar Mago Bendahán y Miguel Ángel Alegre Martínez</i>	203
A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais, <i>João Henrique de Carvalho Dias Grancho</i>	231
Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911), <i>Rosalía Menéndez Martínez</i>	245
Los deportes y espectáculos del Imperio Romano vistos por la literatura cristiana, <i>Pablo Arredondo López</i>	265
Locke y la formación del adolescente, <i>Francisco T. Baciero Ruiz</i>	281
Entre la filantropía y el humanitarismo: Julio Vizcarrondo y Coronado (1829-1889) y la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid, <i>Juan Félix Rodríguez Pérez y Ana Vizcarrondo Sabater</i>	297
El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social, <i>Esther Prieto Jiménez</i>	325
El Hombre, un ser integral, <i>Gabriel Alexander Solórzano H.</i>	347

SUMARIO

Saber envejecer: Aspectos positivos y nuevas perspectivas de estudio, <i>Paz Franco Módenes y Antonio Sánchez Cabaco</i>	369
El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria, <i>María Teresa Terrón Caro</i> y <i>Verónica Cobano-Delgado Palma</i>	385
Repercusiones socioeducativas de las Reformas del Código de Familia en Marruecos, <i>Verónica Cobano-Delgado Palma</i>	401
Entrevistas	
Charla con José Manuel Otero Novas	425
Charla con Alejandro Tiana Ferrer.....	435
Miscelánea	
Textos para la reflexión y el debate:	
De la persona a la tribu, <i>Mercedes Rosúa</i>	445
Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria, <i>Rosa Ana Martín Vegas</i>	459
Viaje pedagógico al corazón de África. Gabón, <i>José María Hernández Díaz</i>	465
Por qué tengo razón en todo, <i>Leszek Kolakowski</i>	473
Informaciones:	
Recursos electrónicos para el estudio del museísmo pedagógico, <i>Sara González Gómez</i>	483
Los secretos del Museo Pedagógico de Aragón, <i>Víctor Juan Borroy</i>	495
Recensiones	501
Normas de colaboración para la revista	

EDITORIAL

Por otra Historia

Las pasiones y los malos humores que dirigieron la vida pública de la II República española desembocaron, como consecuencia del proceso revolucionario iniciado a partir de las elecciones de febrero de 1936, en guerra civil. Ésta significó el punto final a las ilusiones, esperanzas y anhelos depositados por unos y otros en el régimen parlamentario surgido cinco años antes. Asimismo, provocó una ruptura y un retroceso sin precedentes en lo relativo a la producción y el progreso cultural y científico. La victoria de Franco y sus partidarios fue el comienzo de una larga dictadura de corte personal que acaparó la vida pública por entero y buena parte de la privada. La libertad, entonces, quedó en suspenso, para gloria de unos y pena de otros.

Casi cuarenta años después del comienzo de la guerra fratricida, muerto el dictador, se dibujaron en el horizonte inmediato trayectorias posibles para España. Hubo propuestas y alternativas para todos los gustos y colores, unas con destino la libertad, otras encaminadas a salvaguardar el legado del franquismo y continuar con éste, y algunas dirigidas hacia nuevas formas de tiranía. Se impusieron la razón, el sentido común y el espíritu de concordia. La ilusión provocada por un futuro prometedor, lleno de posibilidades y al alcance de la mano, desterró los fantasmas de la Historia. Unos y otros cedieron, sacrificaron sus programas de máximos, manifestando, así, la férrea voluntad de convivir civilizadamente que guió sus pasos: Se avino que los sucesos acaecidos en España entre 1931 y 1975 serían tema de historiadores y no de políticos y jueces. Los frutos obtenidos fueron tempranos, de calidad y respaldados por una amplia mayoría del tejido social. El 6 de diciembre de 1978 se ratificó la nueva Constitución española. España daba los primeros pasos en su caminar por las vías de la democracia.

Se cumplen ahora treinta años de la promulgación de la Carta Magna. Durante este tiempo, entre otras cosas, las libertades públicas y privadas y los derechos básicos que asisten a todo ciudadano español, por el sólo hecho de serlo, se han consolidado, algunos, incluso, ampliado, la economía –a pesar de la crisis actual– ha crecido a buen ritmo, propiciando la extensión de las clases medias, la convivencia política y social se ha hecho razonablemente soportable, sin fracturas notables ni enconamientos desmedidos, y la producción cultural y científica goza de cotas históricas, al menos en cuanto a volumen se refiere. Así las cosas, se podría afirmar que España disfruta de buena salud cívica, que, definitivamente y por derecho propio, ha ingresado en el selecto, pero cada vez más numeroso, Club de las Naciones Libres.

A tales acontecimientos han dedicado historiadores y aficionados a la investigación cientos de miles de estudios, especialmente en los cinco últimos años, durante los cuales se han conmemorado los veinticinco años de la vigente Constitución, los setenta de la revolución –intento de golpe de Estado– de Asturias y los setenta y cinco de la proclamación de la II República. Ha habido estudios desapasionados, novedosos y científicamente sólidos que, curiosamente, han pasado prácticamente desapercibidos. Pero la tónica dominante ha sido lo *politically correct*, publicaciones de bajo calibre con pretensiones científicas –las más publicitadas en medios de comunicación, quioscos y librerías, especializadas o no–, en las que osadamente se desafiaban los principios de realidad y causalidad, se condensaban todas las consignas imaginables, se conformaba el perfecto y rentable mito –hecho realidad, por su extensión y asimilación social– de la romántica lucha de las *izquierdas* ¿? por la libertad.

Estas apreciaciones, fáciles de contrastar, son sólo la punta del iceberg de un problema cuyo calado y proporciones reales aún no se conocen, pero que está ahí, la progresiva, paradójica y ya prácticamente irreversible incorporación –¿inconsciente?– de los postulados relativistas e historicistas de nuevo cuño al discurso científico de las ciencias sociales y humanas, insistiendo en planteamientos duales, utilizando categorías artificiales, valorando bajo criterios diferentes fuentes documentales y orales del mismo género e igual calibre, y, lo más significativo, suplantando –ingenuamente o no– el concepto de Historia por otro más pegadizo y «popular», el de Memoria Histórica, cuya carga ideológica es manifiesta.

Parece razonable, pues, apostar por otra Historia, adaptada a las exigencias de nuestro tiempo, nueva en formas, contenidos y estilos, sencilla y viva, más rica en reflexiones, alejada del «metodismo» académico –ya endémico–, pero igual de erudita y rigurosa, respetuosa con los principios de realidad y causalidad, generosa en perspectivas, orientada por la razón y el sentido común y, sobre todo, desvinculada de ideologías, políticas y justicias.

A este propósito, el de ensayar esa nueva Historia, entre otros, responde el presente número de *Foro de Educación*, con el que, además, se inicia una nueva etapa: Se da comienzo a las monografías. Para inaugurar la sección se ha escogido como tema, por su actualidad y trascendencia, la Transición española (1975-1982). El lector encontrará en las páginas dedicadas a tal asunto un nutrido grupo de investigaciones, todas ellas fruto de la reflexión y del trabajo serio, científico, a través de las cuales podrá obtener una panorámica –de entre las muchas posibles– de lo acaecido en España en el lapso de tiempo indicado. La atención se ha centrado en cuestiones relativas a enseñanza y educación, aunque también se proporcionan fragmentos de otras realidades que no fueron ajenas a los cambios operados durante la Transición, la economía, el arte, la sociología. Pero lo novedoso no acaba ahí: Se han reunido en un mismo espacio, unas al lado de las otras, colaboraciones debidas a plumas e intelectos variados, con formación y pareceres diversos, en ocasiones diametralmente opuestos. Estas ideas han estado también presentes a la hora de plantear las entrevistas: En esta ocasión, por la riqueza del tema, se ha optado por realizar dos, ambas a personas de reconocido prestigio intelectual y partícipes, en mayor o menor grado, en el proceso de la Transición, una a José Manuel Otero Novas, Ministro de Educación que lo fue durante el gobierno de UCD, y la otra a Alejandro Tiana Ferrer, Catedrático de Historia de la Educación y Secretario de Estado de Educación durante la legislatura 2004-2008 del PSOE. Hay que agradecer al profesor Juan Carlos Hernández Beltrán el tiempo y el esfuerzo invertidos en este primer monográfico, así como las ilusión y alegría con que ha acometido el trabajo.

En la sección Estudios, variada en temas y rica en contenidos, se han abordado cuestiones de actualidad y especial trascendencia, algunas en perspectiva internacional, como son Estado, constitucionalismo y educación, Filosofía de la Educación, Relaciones de género en la historia presente, Inmigración y educación, Protección social de la infancia, Culturas escolares. Vinculado a esta última, se presentan, en el apartado dedicado a informaciones de la sección Miscelánea, dos trabajos que versan sobre una de las líneas de investigación más cultivadas a día de hoy en la Historia de la Educación, los museos pedagógicos. Y en la misma sección, pero bajo el epígrafe de textos para la reflexión y el debate, aparecen sugerentes ensayos, la mayoría inéditos y todos «picantes». Cierran el número las recensiones, esta vez más abundantes.

El Director

Monográfico
La Transición Española
(1975-1982)

EN TORNO A LA TRANSICIÓN. PRESENTACIÓN

On Transition toward Democracy in Spain. Foreword

Dr. Juan Carlos Hernández Beltrán

E-mail: jchb@usal.es

(Universidad de Salamanca)

En este número el lector encontrará algunas colaboraciones que comparten un mismo *leit motiv*: la Transición política a la democracia en España. Un proceso que en términos históricos supuso el pórtico de entrada en una etapa de la que aún hoy somos deudores. No descubrimos nada nuevo si indicamos que en los últimos treinta años hemos conocido la etapa más próspera de toda nuestra historia. Hemos sido capaces de retomar la senda de la normalidad institucional y democrática con unos réditos económicos, sociales, culturales y políticos innegables que constituyen un cimiento sólido para acometer con garantías y esperanza los retos del futuro. Esa ecuación es cierta e incuestionable, la Transición a la democracia nos condujo –sigue haciéndolo– de lleno al bienestar en toda su extensión. No obstante todo lo anterior, esta consideración ampliamente compartida por la ciudadanía, este lugar común de nuestro imaginario no debe eludir un análisis más fino de aquel tramo de nuestra historia reciente. Indicar las debilidades de la Transición política no puede, no debe entenderse cabalmente como una herejía histórica, como ataque a la vitrina sagrada de la historia española.

Un conocido intelectual francés indicaba en una de sus obras la diferencia que existe entre la opinión y la ciencia. Señalaba que la diferencia principal entre la una y la otra no estaba tanto en la actitud del que opina cuanto en la materia sobre la que se opina. Así, sobre la Transición española se han vertido infinidad de opiniones y también se ha generado una prolija obra documental con visos de científicidad sobre muchas de sus aristas. A pesar de todo ello, estamos ante un periodo histórico no exento de incertidumbres e incógnitas que será preciso ir despejando conforme vayan desvelándose algunos mimbres de ese edificio tildado como ejemplar.

Ejemplar, modélico, paradigmático, irrepetible, quinta esencia del consenso y un largo etcétera son sólo una parte de las etiquetas con las que se ha fotografiado este tramo de nuestra historia reciente. Sin desmerecer ninguno de los adjetivos habitualmente atribuidos a la Transición española, no es menos cierto que esa capa de oropel impide o al menos dificulta señalar algunas insuficiencias y contradicciones que se produjeron en aquellos años.

En nuestro país se han operado algunas mutaciones verdaderamente prodigiosas. Así, y como es de sobra conocido, se acostó España un día monárquica para levantarse al día siguiente republicana allá por 1931 (algunos no se quisieron despertar hasta oportunidad más propicia a sus ideas reaccionarias); de la misma forma, otro día se acostó con el pijama franquista para levantarse con un abolengo demócrata de toda la vida. Una nada desdeñable nómina de conversos que continuaron ocupando funciones importantes en el organigrama de la naciente democracia. Esa historia está aún por hacer en nuestro país.

Toda herida que se cierra en falso está condenada a sangrar; lo hará más pronto o más tarde, pero ocurrirá. La piel como el alma guardan memoria de lo ocurrido. De manera que en opinión de quien suscribe –que no debe ser compartida por el amable lector– lo que le faltó por hacer a la Transición fue un proceso que permitiera cerrar heridas de verdad. Un Estado de Derecho como el que pretendió construir sólo es posible desde presupuestos de justicia (no confundir con revancha, primo ilegítimo de la justicia que lejos de reparar heridas las condena). Faltó un proceso, decimos, que sentara en el banquillo –con todas las garantías procesales– a los cuadros políticos y militares responsables de una política de terror y represión contra toda suerte de disidencia. Se prefirió el regalo de la impunidad y a eso lo llamaron «reconciliación nacional». Se puede alegar, no sin razón, que la puesta en marcha de un proceso judicial contra los responsables de la dictadura hubiera de todo punto imposibilitado el proceso de Transición política. Seguramente. Desde el punto de vista histórico es difícil hacer hipótesis contrafactuales. No estamos en disposición de conocer qué hubiera pasado pero sí sabemos lo que ocurrió: venció el olvido y perdió la justicia. Las leyes de punto final son eficaces pero injustas.

En todo caso se trata de un periodo histórico apasionante sobre el que todavía hay cuestiones abiertas incluso sobre su temporalidad. ¿Cuándo se inicia la Transición? ¿Cuándo podemos dar por finalizado el proceso? Algunas de sus aristas son analizadas en este número. El lector encontrará referencias de interés sobre la discusión constitucional en relación con la educación. Un debate político en el que las distintas formaciones políticas del momento evidenciaron la controversia existente sobre el modelo educativo. Así, se sucedieron interesantes debates sobre el alcance del derecho a la educación o la siempre polémica interpretación de la libertad de enseñanza así como el análisis de

la dualidad entre enseñanza pública y privada. Son años también, como muestra otro articulista de este número de la revista en los que se empieza a trenzar un discurso del cambio educativo de una manera muy politizada. Eludiendo tal vez, o cuando menos pasando de puntillas, sobre la cuestión nuclear de los contenidos.

El lector también encontrará reflexiones de interés sobre una de las cuestiones recurrentes durante aquellos años: la crisis económica. Buena parte del éxito final de la Transición se cifró en gestionar la crisis galopante a través de los conocidos Pactos de la Moncloa. No falta un interesante análisis sobre la institución del Auxilio Social y la forma en la que se acomoda al nuevo esquema político y social de la Transición. El lector también encontrará referencias sobre los nuevos registros operados en el mundo artístico que ayudan a comprender de manera diáfana el nuevo escenario cultural español. Cierra el monográfico un estudio sociológico sobre los procesos de cambio operados en la Sociología en España desde el siglo XIX hasta la actualidad.

LA TRANSICIÓN POLÍTICO-ECONÓMICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR EN ESPAÑA (1975-1986)

The political-economic transition and the building of the welfare state in Spain (1975-1986)

Dr. Rafael Muñoz de Bustillo Llorente

E-mail: bustillo@usal.es
(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: El presente artículo analiza el estado de la economía durante la transición política española del período 1975-1986. Se trata de un estudio de las distintas áreas de la política económica, poniendo especial énfasis en el desarrollo de los diferentes aspectos del Estado de Bienestar en aquellos años. En cualquier caso, y teniendo presente la difícil situación económica y política de 1975, se lograron importantes avances en la política social y los sistemas impositivos de carácter progresivo. La transición a la democracia en España cambió el papel y el tamaño del sector público sobre todo en el periodo de 1975 a 1986. Las demandas sociales sobre el sistema político hicieron posibles las mejoras en las políticas redistributivas en la educación, la salud y los programas sociales. La transición española a la democracia y el primer periodo del Estado del Bienestar muestran un reforzamiento mutuo y su consecuencia fue la modernización de la economía española. Sin embargo, desde 1986 el desarrollo económico y el Estado de Bienestar han tenido un crecimiento diferente.

Palabras clave: Estado de Bienestar, Transición económica, España.

ABSTRACT: This article analyses the economic policy in Spain during the governments of the Spanish political transition from 1975 to 1986. It considers the different areas of economic policy with special emphasis on the development of welfare state issues in this period. Taking into account the difficult economic and political situation in 1975, there were some important advances in social policy and progressive taxation during the period. The transition to democracy in Spain changed the role and size of the public sector above all from 1975 to 1986. The social demands over the political system were possible improvements in the progressive and redistributive policies in education, health, and social programs. Spain's transition to democracy and the first

period of welfare state show a mutually reinforcing and its consequences were the modernization of the Spanish economy. However, from 1986 the economic development and the progress of welfare state have had a different growth.

Key words: Welfare state, Economic transition, Spain.

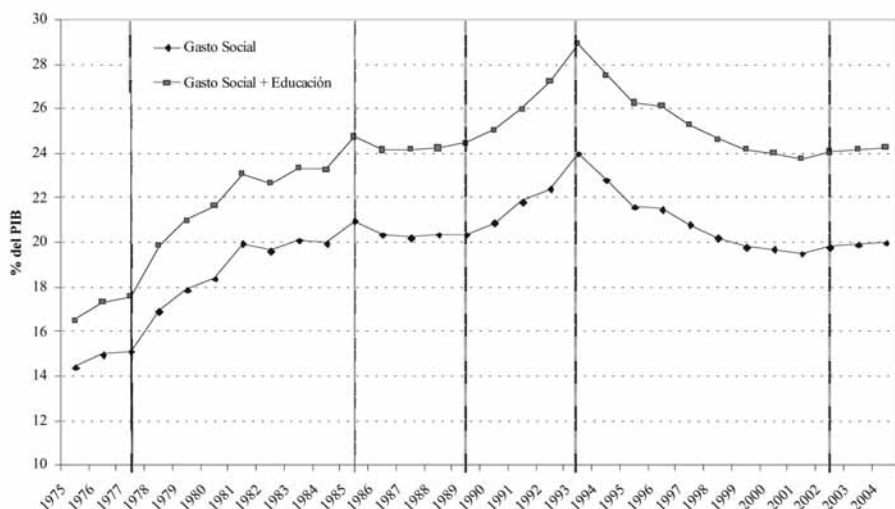
Fecha de recepción: 3-X-2008
 Fecha de aceptación: 20-X-2008

Existen una serie de paralelismos históricos en lo que se refiere a la construcción de los Estados de Bienestar en los países donde se desarrolla esta forma de organización de la economía de mercado (esa especie de consenso sobre división de tareas entre qué es del mercado y qué del Cesar). Pues bien, con particularidades derivadas de las características específicas de su historia contemporánea, me refiero a la existencia de una dictadura, en España se pueden identificar unas pautas similares en lo que se refiere al proceso de desarrollo de la política social y la construcción de un Estado de Bienestar. Esas características específicas se manifiestan en su aparición más tardía y renqueante y en la menor intensidad de su acción protectora. Como veremos a continuación, su aparición más tardía está claramente relacionada con la ausencia de libertades democráticas, mientras que su menor acción protectora sería el resultado, entre otros factores, de la coincidencia de la construcción del mismo en un momento en el que ni la economía –crisis económica– ni la ideología –evolución conservadora, redescubrimiento del mercado y desconfianza de lo público– eran propicias.

El hilo conductor de este artículo va a ser el gráfico 1, que reproduce el peso del gasto público social en el conjunto del PIB español durante el período objeto de estudio, en concreto desde 1975 hasta 1986. Si bien, la serie se ha prolongado hasta 2004 para poder comparar el periodo objeto de estudio con el actual. Las dos variables recogidas en el cuadro (gasto social y gasto social más educación con respecto a PIB), aunque criticables por su generalidad, son sin embargo dos indicadores muy útiles a la hora de ver qué parte de la producción de bienes y servicios del país se dedica a las acciones desarrolladas por las administraciones públicas en materia de protección social. Más adelante tendremos ocasión de repasar cómo se distribuye el gasto social entre las distintas partidas que lo componen (fundamentalmente pensiones, sanidad y prestaciones por desempleo), mientras tanto el indicador gasto público social con respecto a PIB nos sirve para recoger el esfuerzo presupuestario dedicado a las actividades del Estado de Bienestar Español durante el período de análisis.

sis. En este artículo la atención se centrará fundamentalmente en el análisis de la evolución del gasto, no en el de los ingresos, aunque, como el lector sabe, ambos lados del presupuesto están íntimamente ligados ya que para poder desarrollar una política de gasto estable en el tiempo, es necesario contar con un sistema impositivo que dote al Sector Público de suficientes ingresos para financiarla. Por tanto, la historia de la construcción del Estado de Bienestar no se puede desligar de la historia de la creación de un sistema impositivo que garantice la suficiencia de ingresos¹.

Gráfico 1. *Evolución del Gasto Social/PIB en España*



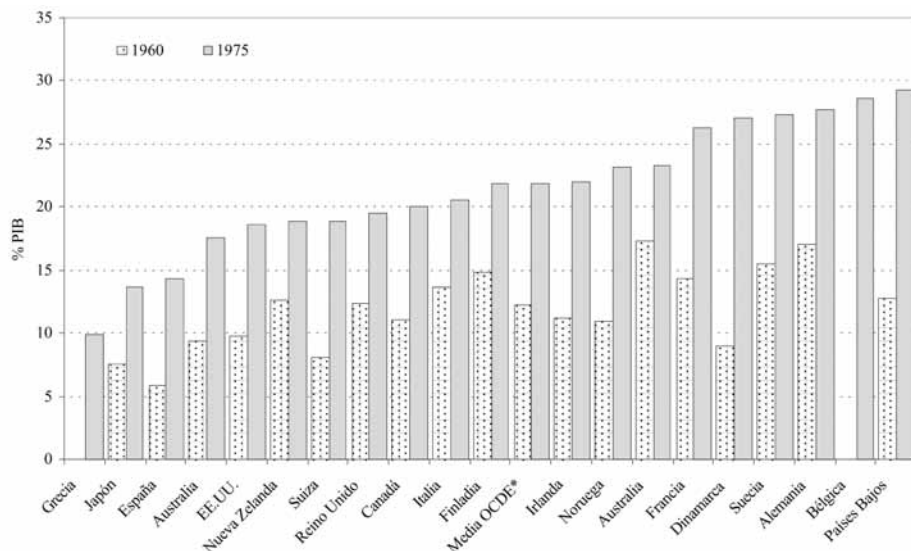
Fuente: Valle (1996), Eurostat y elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico 1, a la muerte del dictador España tenía un volumen de gasto social que se situaba ligeramente por encima del

1. Puntualmente el gasto se puede financiar mediante el endeudamiento público. Esta opción, cuya lógica económica está respaldada por la macroeconomía keynesiana en situaciones de recesión, y por la Hacienda Pública ortodoxa para aquellos proyectos de inversión con una rentabilidad superior al coste de financiación de la deuda y que por lo tanto se pueden financiar «por si solos», como si de un proyecto privado se tratara, no se puede plantear como una opción permanente, ya que en última instancia el endeudamiento, alimentado por los intereses de la deuda, podría acabar siendo insostenible.

14% del PIB (el 16% si incluimos el gasto en educación). Con la intención de comparar esta magnitud con la existente en los países de nuestro entorno económico, en el gráfico 2 se reproduce el peso del gasto social (incluyendo educación) en un conjunto de 20 países de la OCDE, observándose cómo en 1975 España era, tras Grecia y Japón, el país de la OCDE con menor esfuerzo en protección social.

Gráfico 2. *Gasto social (incluyendo educación) como % del PIB en 20 países de la OCDE, 1960 y 1975*



Media de la OCDE para los países de la muestra sin España.

Fuente: OECD (1988), Rodríguez (1989), Valle (1996) y elaboración propia.

Antes de entrar en el análisis del proceso de construcción del Estado del Bienestar en España durante la transición conviene señalar, si quiera a modo explicación del gráfico 1, que en la actualidad no es habitual considerar a la educación como un componente del gasto social², por entender que ésta tiene un peso directo en el proceso productivo al dotar a la población de capital

2. Así ocurre, por ejemplo, en la contabilidad de gasto social de la UE conocida bajo las siglas de ESSPROS (*European system of integrated social protection statistics*).

humano que se traduce en una mejora de su capacidad productiva. Sin embargo en la literatura más antigua, como el documento de la OCDE que ha servido de base para la elaboración del gráfico 2, era habitual considerar la educación como parte del gasto social. Es por ello que, con la finalidad de integrar la vieja y la nueva convención estadística, por lo que en el gráfico 1 se han definido dos indicadores de esfuerzo de protección social, con y sin educación. Además de ello, desde un punto de vista «local», esto es, desde la perspectiva histórica española, la educación se ha entendido siempre como uno de los principales instrumentos de integración social y nivelación de oportunidades, algo que no se ajusta a una interpretación en términos meramente productivistas de la educación y que justificaría su consideración como integrante de la política social.

Entrando ya de lleno en el objeto de estas páginas, en el gráfico 2 se puede observar de forma clara cómo en 1960, al comienzo del llamado por el régimen «milagro económico español», el gasto social (en sentido amplio) era prácticamente inexistente en España, suponiendo tan solo el 6% del PIB, mientras en países como Alemania, Suecia o Australia éste se situaba en valores próximos o superiores al 15%. En este mismo gráfico se puede observar igualmente cómo los tres lustros que van de 1960 a 1975 protagonizan una muy significativa profundización de la construcción del Estado de Bienestar en Europa (nótese, por ejemplo, el espectacular aumento del peso del gasto social en Dinamarca, por ejemplo), al que no es ajeno nuestro país, ya que si a comienzos del período el peso del gasto social en el PIB español equivalía a poco más de un tercio de la media no ponderada de la OCDE, en 1975 la distancia se había reducido, situándose ahora en algo menos del 50%.

Todo esto significa que, a diferencia de lo que a veces se asume, el desarrollo de la política social antecede a la transición política y sienta sus bases en acontecimientos que tienen lugar en la década de los 60 y primeros años de los 70. En palabras de Rodríguez Cabrero (1989): «el periodo 1960-1970 se puede caracterizar como la década que consolida el gasto social como primera función del gasto de las Administraciones Centrales, inicia la universalización del sistema de Seguridad Social e impulsa el crecimiento del gasto en sanidad y educación» (p. 187). La aprobación en 1963 de la Ley de Bases de la Seguridad Social, que entraría en vigor el 1 de enero de 1967 sentaría, con todos sus problemas (como la fijación de unas bases de cotización alejadas de los salarios reales, o la multiplicidad de Regímenes Especiales), los pilares para la puesta en marcha de un sistema moderno de Seguridad Social, verdadera columna vertebral del Estado de Bienestar. La aprobación en 1970 de la Ley General de Educación, que establece la obligatoriedad de la educación de los 6 a los 14 años, a pesar de la insuficiente dotación financiera con la que empezó su anda-

dura y que facilitó la expansión de la enseñanza privada, supuso el reconocimiento de la importancia de la mejora de la educación, tanto para colmar las demandas de la naciente clase media como para facilitar la transición hacia un nuevo modelo económico basado en sectores de mayor valor añadido. Al tiempo se produce una ampliación del Seguro Obligatorio de Enfermedad que pasa de una cobertura del 43% de la población en 1960 al 73% diez años más tarde (Rodríguez Cabrero, 1990).

Todo ello significa que cuando se produce la transición política, España ya contaba con un conjunto incipiente, aunque escaso tanto en términos comparativos como en términos de demandas insatisfechas de la población, de políticas de protección social, de forma que para bien y para mal el Estado de Bienestar no se crea *ex novo* sino que se desarrolla a partir de los programas de protección social existentes. Para bien porque su existencia facilita su desarrollo, para mal porque ese desarrollo nacerá lastrado por políticas que frecuentemente respondían a intereses partidistas o específicos de determinados colectivos con poder en el Régimen (el caso de los regímenes especiales de la Seguridad Social, por ejemplo) o por los vicios burocráticos de éste.

Con estos antecedentes, la transición política va a dar lugar a una enorme profundización de la acción de protección social del Estado que se refleja de forma clara en la primera de las etapas señalada en el cuadro 1, que va desde las primeras elecciones democráticas y la firma de los *Pactos de la Moncloa* hasta 1985. La importancia de este período en la construcción del Estado de Bienestar Español es evidente si tenemos en cuenta que, como se aprecia en dicho gráfico, al final de este periodo el Estado del Bienestar español alcanza una importancia relativa equivalente a la que tiene en la actualidad, ya que si bien el peso relativo de la política social continuaría su aumento hasta 1993, tanto como resultado de la profundización en el gasto social demandado por los sindicatos tras los sacrificios realizados a favor de la recuperación económica en los años de desempleo masivo (Huelga por un Giro Social de 14 de Diciembre de 1988), como, más tarde, por el aumento de los gastos en desempleo derivados de la crisis de 1993. Tras esta fecha el gasto relativo en política social se reducirá de forma progresiva como resultado de la aplicación de una estricta política de control del gasto público asociada al objetivo de cumplimiento de los criterios de convergencia nominal exigidos para entrar a formar parte de la Unión Monetaria Europea. Pero esto, por interesante que sea, es tema para otro artículo y no para éste dedicado a los años de la transición, así que una vez situado este periodo en el contexto de más largo plazo de la historia cuantitativa del gasto social en España volvamos a los años de la transición, ahora deteniéndonos en un breve análisis de las políticas en las que se manifiesta ese aumento del gasto.

En el cuadro 1 se reproduce el comportamiento de las principales partidas de gasto social durante el período 1975-1986 que comprende el bienio que va desde la muerte de Franco a las primeras elecciones democráticas que supusieron el triunfo de UCD y la firma de los Pactos de la Moncloa, el período constituyente y los gobiernos de la UCD (1977-1982), y el primer gobierno del PSOE (1982-86).

Cuadro 1: *Gasto social como % del PIB. Principales partidas, 1975-1986*

	1975	1977	1980	1982	1984	1986
Pensiones	5,62	7,39	8,58	9,1	9,59	10,02
Sanidad	3,77	3,66	4,53	4,29	3,94	4,56
Desempleo	0,48	0,84	2,23	2,59	2,4	2,7
Otras prestaciones	3,15	2,13	1,89	2,24	2,29	1,23
Vivienda y servicios colectivos	1,04	1,08	1,15	1,4	1,74	1,84
Gasto Social	14,06	15,1	18,38	19,62	19,96	20,35
Educación	2,09	2,45	3,27	3,01	3,30	3,79
Gasto social + Educación	16,15	17,55	21,65	22,63	23,26	24,14
Gasto Público Total	26,09	29,03	33,16	37,42	38,96	42,12
Gasto Social /Gasto Público Total	53,9	52,0	55,4	52,4	51,2	48,3
Déficit Público	-0,35	-1,06	-3,23	-6,40	-6,09	-5,96
Tasa de Paro	4,0	7,57	11,80	16,02	20,25	21,23

Fuente: Valle (1996).

Antes de entrar en este breve repaso de cómo se materializa el crecimiento del gasto social en España³ hay que señalar dos cuestiones importantes para la cabal comprensión del proceso. En primer lugar, la construcción del Estado de Bienestar en España es, al igual que lo fuera en otros casos como el Reino Unido o Alemania, un proyecto bipartidista, que se recoge en las actuaciones presupuestarias de los dos partidos (UCD y PSOE) que se sucedieron en el gobierno del país. De hecho, en términos puramente cuantitativos, el crecimiento del gasto es mayor en las legislaturas de UCD que en la del PSOE.

En segundo lugar, y como se ha señalado más arriba, a diferencia del resto de los países europeos, que conforman y consolidan sus Estados de Bienestar en una época de fuerte crecimiento económico (el periodo que va desde el fin de la postguerra hasta la crisis «del petróleo» de 1973, los llamados *años dorados*

3. Un repaso más completo se puede encontrar en Gutierrez (2000) y Gago *et al.* (2002) para los gobiernos socialistas.

dos del capitalismo), en España la construcción del EB coincide con un fuerte periodo de crisis económica al sumarse al impacto de la crisis energética de 1973, el agotamiento del modelo de desarrollo franquista. Como se puede apreciar de los datos de desempleo y déficit público recogidos a modo de información complementaria en el cuadro 1, el deterioro de la situación económica, aunque ya se manifiesta en forma de aumento del desempleo durante la segunda mitad de la década de los 70, muestra toda su intensidad en los años 80, superando el 20% en 1982. La magnitud de la crisis también se refleja en la generación de un déficit que ese mismo año supera el 6% del PIB.

Consecuentemente la política social del período se va a ver atrapada entre unas crecientes necesidades de protección social (triplemente crecientes, debido a la insuficiencia del sistema de protección social existente, a las expectativas de desarrollo social despertadas con la transición democrática y al mayor riesgo de desprotección derivado de la crisis económica) y la necesidad de controlar un gasto creciente en un contexto de insuficiencia financiera (en parte derivado de la ausencia de un sistema impositivo moderno y suficiente y en parte fruto de la crisis económica). Es por ello que junto a la profundización del gasto en pensiones, con un número de pensionistas que pasa de 3,6 millones en 1976 a 5,4 en 1985, se produce una reforma de las mismas en 1985 (Ley 26/1985 de Medidas Urgentes para la Racionalización de la Estructura y de la Acción Protectora de la Seguridad Social) que aumentó el número mínimo de años de cotización para acceder a una pensión contributiva de 10 a 15 años, a la vez que se aumenta de 2 a 8 el periodo de referencia para su cálculo⁴. Esta misma ley trata de atajar el aumento de las pensiones de incapacidad permanente, a menudo utilizadas como mecanismo de protección a los desempleados de más edad, con un crecimiento interanual de alrededor del 10% en 1982 y 1983. De igual forma, el aumento del gasto en desempleo, que pasa como resultado del crecimiento de éste de suponer el 0,48% del PIB en 1975 al 2,23% en 1980, lleva a la aprobación de la Ley Básica de Empleo de 1981 (Ley 51/1981 de 8 de octubre), que al endurecer las condiciones para acceder a las prestaciones permite estabilizar el gasto en ésta rúbrica, aunque a costa de reducir el porcentaje de parados cubiertos por el mismo del 45% en 1980 al 27% en 1983. Posteriormente, la reforma de la Ley Básica de empleo de 1984 volvería a situar la tasa de cobertura cerca del 40%.

Esta política de construcción *interruptus* del Estado de Bienestar, aunque forzada por los acontecimientos, daría lugar a una cierta sensación de frustración y «engaño» entre la clase trabajadora, que culminaría con la Huelga del

4. Esta ley supuso el comienzo de un enfrentamiento entre el sindicato socialista UGT y el gobierno del PSOE, que culminaría con la Huelga del 14-D de 1988.

14-D de 1988 a la que nos hemos referido más arriba, al considerar que la profundización de los mecanismos de protección social era la contraprestación prometida (y merecida) desde los *Pactos de la Moncloa*, a una política de moderación salarial que supuso una intensa redistribución de la renta a favor de beneficios desde 1977.

Por último, este periodo conoce la práctica universalización de la educación y la reforma de las universidades (*Ley de Reforma Universitaria*, 1983), que se refleja en que el gasto en esta rúbrica prácticamente doble su peso en el PIB. Así mismo, justo en 1986, se pone en marcha el proceso que culminará con la práctica universalización del acceso a los servicios de salud, aunque en este caso tras un período caracterizado por una ligera reducción del gasto (tanto en términos de PIB como per capita) que repercutirá en cierto deterioro de los servicios sanitarios, sobretodo en atención primaria (González Calvet, 1993).

Si tenemos en cuenta la difícil situación, tanto política como económica en la que se encontraba España al comienzo de la transición, no podemos sino congratularnos de los logros alcanzados en materia de protección social en un contexto marcado por una fuerte crisis económica, reestructuración industrial y desempleo creciente. La sorpresa es todavía mayor cuando se comprueba como ese esfuerzo realizado en condiciones difíciles no se ha visto acompañado por esfuerzos similares en otras épocas más recientes, donde la bonanza económica permitía comportamiento más «rumbosos» a la hora de completar el sistema de protección social desarrollado en la década de los 80. Cuando se analiza el peso de los gastos sociales en el PIB en España con respecto a la media de la UE (15) se observa que desde 1990 se ha incrementado la distancia que nos separa de Europa en materia de protección social. De esta forma, mientras que en la actualidad (datos de 2004) el gasto social relativo de España equivalía al 72% del gasto social relativo de la UE (15), una diferencia significativamente mayor que la que hay en términos de renta per capita, en 1991 la distancia era 8 puntos porcentuales menor (esto es, el gasto social como porcentaje del PIB de España era el 80% del comunitario). Este comportamiento agregado se observa en todas las partidas de gasto a excepción de las prestaciones por desempleo (lo que se explica por la mayor tasa de desempleo de España y no por una mayor tasa de cobertura). Es más, las diferencias se disparan en campos como la vivienda (0,2% del PIB en España frente a 0,5% en la UE-15) o la exclusión social.

No parece, sin embargo, que ese menor esfuerzo relativo de España en protección social obedezca a unas menores necesidades objetivas de programas sociales. Empezando por lo más obvio, según Eurostat la tasa de riesgo de pobreza en España es superior a la media comunitaria (20% frente a 16% en

2005) como lo es la tasa de pobreza en personas mayores (aquellas cuya principal fuente de ingresos son las transferencias públicas en forma de pensiones de uno u otro tipo), con una tasa en España del 29% frente a la media de la UE(15) del 20%, habiéndose producido una reversión de las posiciones en los últimos años, ya que en 1995 el indicador para España era del 16% frente al 21% comunitario. Estos resultados son todavía más preocupantes cuando se calculan para el colectivo de mujeres de más de 64 años, con unas tasas de riesgo de pobreza que alcanzan el 32%. Consideraciones parecidas se podrían hacer en lo que se refiere al acceso a la vivienda, la facilidad de emancipación de los jóvenes, etc. Parece así que se puede afirmar que ese parón en la construcción del EB que se produce en la última década y media no obedece a que se hayan solucionado los problemas a los que se intenta hacer frente con las políticas del Estado de Bienestar, sino a un abandono de este tipo de política económica en aras, quizá, de un modelo que cifra toda su esperanza de avance social en el crecimiento económico. En términos de grandes líneas de actuación en materia de política social prácticamente poco se puede destacar en las últimas dos décadas (desde la universalización de la sanidad en 1986), más allá de una necesaria mejor dotación presupuestaria para los programas ya existentes a partir de 1988 (hasta la crisis de 1993), ya que habrá que esperar a la reciente aprobación de la Ley de Dependencia (Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia) para que se aborde, si quiera tímidamente, el problema de la atención a personas dependientes en nuestro país.

Al comienzo de estas páginas nos referíamos a la imposibilidad de construir un Estado de Bienestar solvente, con niveles de calidad y cobertura como los existentes en la UE(15) sin la correspondiente reforma impositiva que dote al mismo de los recursos financieros necesarios. El reconocimiento de este nexo, que en su momento llevó a la reforma fiscal es el que parece estar ausente del discurso político en la actualidad, que pretende hacer compatible una mejora de las prestaciones sociales con una reducción impositiva. Difícilmente podrá alcanzar el Estado de Bienestar español los niveles de cobertura y calidad de otros países europeos si la presión fiscal en España está muy por debajo de la de éstos.

Estos comentarios sobre el EB español hoy, con respecto al de la transición, vienen a cuento para mejor comprender los avances en materia de política social de la época, al permitirnos comparar dichas mejoras, por insuficientes y decepcionantes que pudieran ser para parte de los interlocutores sociales que habían luchado por ellas, en un momento de duras condiciones económicas, con los avances mucho más discretos que en la actualidad se producen, en un contexto económico inconmensurablemente mejor hasta la reciente crisis.

De hecho, si el gasto social como porcentaje del PIB hubiera mantenido la misma tendencia del período 1975-1986 habría bastado una decena de años para que España hubiera alcanzado un nivel de protección social relativa (Gasto social con respecto a PIB) similar a la media de la UE (15), siendo que en la actualidad España se sitúa en el 20 % del PIB y la media de la UE (15) en el 27,6 %. Según esto, el comparativamente (siempre con respecto a la UE-15) escaso desarrollo relativo del Estado de Bienestar español en la actualidad obedecería a dos factores. El primero su tardío desarrollo, como resultado de la falta de voz política de los agentes económicos partidarios de su puesta en marcha durante la dictadura franquista⁵. El segundo, la quiebra de la tendencia de crecimiento del gasto social del periodo 1975-1986, paradójicamente coincidiendo con el fin de la transición y la incorporación de España en la UE. En contraste con este último período, en donde parece que se confió en el crecimiento económico como panacea para todos los males sociales, los años de la transición se muestran, con sus contradicciones, como el auténtico periodo de formación del Estado de Bienestar en España.

REFERENCIAS

- GAGO, A.; CANTÓ, O.; DEL RÍO C. y GRADÍ C. (2002): «La política fiscal en España durante el periodo 1982-1996», *Hacienda Pública Española*, pp. 253-288.
- GONZÁLEZ CALVET, J. (1993) «Prestaciones sociales, eficiencia y equidad. Análisis del gasto de protección social en España», en VV.AA. *La larga noche neoliberal*, pp. 223-270. Icaria. Barcelona.
- GUTIÉRREZ JUNQUERA, P. (2000) «El Estado de Bienestar en España: una visión de conjunto», en R. Muñoz de Bustillo (Ed.) *El Estado de Bienestar en el cambio de siglo. Una perspectiva comparada*, pp. 217-246. Alianza Editorial. Madrid.
- OECD (1988): *The Future of Social Protection*. OECD Social Polity studies No. 6. Paris
- LINDERT, P.H. (2004): *Growing Public. Social Spending and Economic Growth since the Eighteen Century*. Cambridge University Press. Cambridge.

5. De acuerdo con el completo análisis del crecimiento del gasto social realizado por el historiador americano Peter Lindert (2004), la existencia de «voz política» de la población es uno de los elementos que explican las distintas pautas temporales de aumento del gasto social: «Antes del siglo veinte el gasto social de cualquier tipo era tan escaso debido a la escasa capacidad de la población de ejercer la voz política» (p. 20).

- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1989): «Política Social en España: realidades y tendencias», en R. Muñoz de Bustillo (Ed.) *Crisis y futuro del Estado de Bienestar*, Alianza Editorial. Madrid.
- (1990): «Entre la protección social y el bienestar social», en VV.AA. *Reflexiones de Política Económica*, pp. 215-236, Editorial Popular. Madrid.
- VALLE, V. (1996): «La Hacienda Pública de la democracia española», *Papeles de Economía Española* 68, pp. 2-26.

LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978. DEBATES PARLAMENTARIOS

Spanish Constitution and Education. Parliamentary debates

Dr. Juan Carlos Hernández Beltrán
E-mail: jchb@usal.es
(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: Treinta años después de aprobada la norma fundamental del Estado, el objeto de este trabajo es el de recordar las discusiones en sede parlamentaria con respecto a uno de los temas más controvertidos: la educación.

A lo largo de las discusiones parlamentarias se pueden observar las tensiones dialécticas entre los representantes de las distintas fuerzas políticas en materia educativa. Finalmente, el texto presenta un delicado equilibrio entre el reconocimiento al derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

Palabras clave: Constitución, Política educativa, Parlamento.

ABSTRACT: Alter thirty years of being passed the spanish Constitution in 1978, the aim of this paper try to remind the on-going debates celebrated at the House of Representatives about one of the most controversy issues: the education.

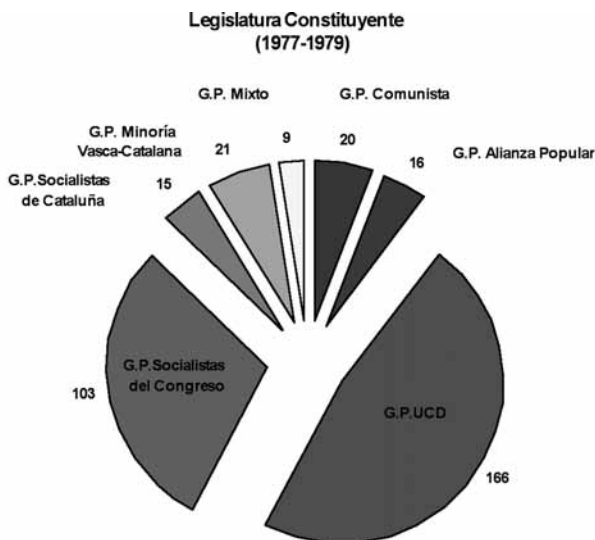
Through the parliamentary debates we can take into account the political fighting between the differents parties on how education should be set up in Spanish democracy. Finally, the Constitution shows a balance between the recognition of right of education and the freedom of education as well.

Key words: Constitution, Education policy, House of Representatives.

Fecha de recepción: 18-IX-2008
Fecha de aceptación: 3-X-2008

I. El debate educativo en el texto constitucional

Tras la celebración de los comicios de junio de 1977, después de una sequía democrática de más de cuarenta años, comienza una legislatura en la que se percibe con claridad la necesidad de adjetivarla como constituyente.



■ G.P. Comunista	■ G.P. Alianza Popular	■ G.P. UCD	■ G.P. Socialistas del Congreso
■ G.P. Socialistas de Cataluña	■ G.P. Minoría Vasca-Catalana	■ G.P. Mixto	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del D.S.C, sesión plenaria del martes, 26 de julio de 1977.

Cuestión distinta sería la forma en la que se podía dar traza a la empresa constituyente. Se presentaban dos opciones radicalmente distintas –aunque igualmente ajustadas a norma– a la hora de acometer el proceso de elaboración de la *ley de leyes*. La Ley para la Reforma Política¹ publicada el día 5 de enero de ese mismo año electoral establecía en el tercero de sus artículos que

1. Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política (B.O.E, 5 de enero de 1977). Esa misma norma definía un nuevo horizonte democrático en España basado en la supremacía de la Ley, expresión de la voluntad soberana del pueblo.

la «iniciativa de reforma constitucional corresponderá: a) Al Gobierno; b) Al Congreso de los Diputados».

Así pues, la tarea constituyente podía seguir el *modelo canovista* de 1876 en virtud del cual fue el Gobierno quien se encargó de ir trenzando la redacción del articulado para con posterioridad elevar el texto a las Cortes o por el contrario, cabía la posibilidad –mucho más acorde con las exigencias democratizadoras del momento– de elevar tan alto encargo al Congreso de los Diputados salido de las elecciones de junio.

Decimos esto porque el Gabinete del Presidente Suárez tuvo –al principio– alguna tentación de apelar a la primera fórmula contenida en la Ley para la Reforma Política, liderando de esa manera el proyecto de elaboración de la futura Constitución. El Ejecutivo habría manejado la posibilidad de encargar a una «comisión de expertos» la redacción del texto bajo la supervisión del entonces ministro de Justicia Landelino Lavilla persona en la que se había depositado buena parte de la estrategia política de la formación ucedista.

Esas tentaciones se diluyeron con prontitud, máxime con las declaraciones² de la Oposición en las que se consideraba un imperativo del nuevo tiempo democrático trasladar al Parlamento toda la responsabilidad en la redacción de la norma suprema del ordenamiento jurídico español.

A propuesta de los socialistas y con la aquiescencia del resto de grupos parlamentarios se resuelve constituir a la mayor prontitud una Comisión Constitucional que se encargue de dirigir el proceso, elegir a las personas de la Ponencia y dictar las normas de funcionamiento que habrían de regir ahora en adelante en relación con la norma fundamental del Estado.

Como desvela en un libro³ quien fuera presidente de la Comisión Constitucional, el abogado y diputado por Valencia Emilio Attard, «todos los partidos habían designado a sus más calificados miembros para esta misión» lo que daba a entender la importancia de la tarea que tendrían que desempeñar quienes finalmente fueran los escogidos.

Durante la sesión constitutiva de la Comisión Constitucional⁴ celebrada el primer día del mes de agosto de 1977, el presidente de la misma manifestó

2. Veáanse las declaraciones de los principales líderes políticos mostrando su apoyo a la realización de una Constitución bajo la responsabilidad de las Cortes en el D.S.C. de 27 de julio de 1977.

3. Cfr. ATTARD, Emilio: *El Constitucionalismo español: 1808-1978. Ensayo histórico-jurídico*. Quiles, Artes Gráficas, Valencia, 1988, pág. 163.

4. La Comisión Constitucional cambiaría su denominación por la de Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas en aplicación del artículo 43 del Reglamento Provisional del Congreso de octubre de 1977.

abiertamente su deseo de que no se demorase en exceso el proceso de elaboración de la Carta Magna indicando que «si de algo sirviera mi opinión, yo mantendría la tesis de que en menos de ocho meses deberíamos tener un código constitucional»⁵.

Seguramente el Presidente de la Comisión Constitucional guardaba en la retina el recuerdo de la celeridad que supo imprimir su homólogo el socialista Jiménez de Asúa durante la II República en calidad de Presidente de la Comisión Constitucional de aquel momento. Desde que se proclamó con entusiasmo la República el 14 de abril de 1931 hasta que se publicó en la Gaceta la Constitución Republicana el 10 de diciembre del mismo año apenas transcurrieron ocho meses. El listón de la historia más reciente estaba muy alto. Aunque a buen seguro también debió pensar en el famoso adagio cuya autoría se imputa a Felipe II cuando dijo aquello de vísteme despacio que tengo prisa.

Una de las cuestiones fundamentales fue, como es natural, la composición numérica de la Ponencia encargada de redactar el Anteproyecto de Constitución. Surgieron distintas propuestas, unos preferían un número de cinco, otros de siete e incluso el profesor Tierno Galván y líder del Partido Socialista Popular hizo una propuesta en virtud de la cual la Ponencia estaría compuesta por once miembros. La elección de un número sensiblemente superior a la de otras propuestas se justificaba en razón de dar voz en los trabajos parlamentarios a todo el arco parlamentario; de lo contrario, según sus palabras, se hurtaría a los grupos minoritarios otorgando ventaja a los grupos mayoritarios. Esta propuesta fue descartada, precisamente, por los grupos mayoritarios, razón por la cual no pudo estar presente en la Ponencia Constitucional y ello fue motivo de cierto distanciamiento con la formación socialista hasta que las diferencias fueron limándose como lo prueba el hecho de que ambas formaciones –PSOE y PSP– tiempo después celebraran encuentros bilaterales con la intención de converger en una única formación política socialista.

En cuanto al PNV en palabras de Peces-Barba no quedó fuera de la Ponencia Constitucional ya que los intereses de las minorías vasca y catalana tenían su voz en la Ponencia en la persona de Miquel Roca; no obstante, el representante socialista en la Ponencia consideró –años después de publicada la Constitución– que su inclusión en la Ponencia de manera más explícita no hubiera cambiado un ápice su voto desfavorable a la misma.

En su reunión de agosto la Comisión Constitucional acordó preparar «un esquema general de materias» que debería tener el proyecto de Constitución y volver a encontrarse a finales de ese mismo caluroso mes de agosto. Durante esa sesión se alcanzaron una serie de acuerdos que serían de gran impor-

5. Cfr. *Ibidem*, pág. 165.

tancia para el desarrollo de las tareas encomendadas a la Ponencia Constitucional⁶.

En primer término se acordó el carácter de **confidencialidad** de los trabajos de la Ponencia. Cuestión esta de la máxima importancia habida cuenta de lo delicado de los trabajos encomendados. No obstante, se entendió que el carácter reservado del trabajo de los siete ponentes no alcanzaba a sus formaciones políticas, por lo que fue habitual elevar consultas así como recabar orientaciones por parte de compañeros –normalmente un grupo reducido– para enfrentar con mayor garantía la defensa del articulado ante los restantes ponentes. Esa norma de funcionamiento se quebró a raíz de la filtración del borrador del Anteproyecto de Constitución por parte de la conocida revista «Cuadernos para el Diálogo».

El segundo acuerdo importante tenía que ver con la presencia en las reuniones de la Ponencia del Presidente de la Comisión Constitucional. El ponente socialista objetó la presencia de Emilio Attard en las sesiones de la Ponencia ya que este hecho constituiría un desequilibrio en la composición de la Ponencia a favor de la UCD, que ya contaba con tres miembros. Sumarle uno más no parecía lo más adecuado. Por todo ello y a iniciativa del ponente socialista se acordó que la presidencia sólo estuviese presente en las sesiones inicial y final de los trabajos de la Ponencia.

Un tercer compromiso salido de esta primera reunión fue el de la oportunidad de estampar por escrito una minuta, unas notas por escrito que sirvieran de documento sobre los acuerdos alcanzados en las diferentes sesiones de trabajo de la Ponencia.

En cuarto lugar se decidió algo verdaderamente importante en el devenir de los trabajos de la Ponencia en relación con la naturaleza misma del documento a elaborar. Existían dos posibles encargos a la Ponencia Constitucional. O bien se trabajaba sobre la redacción de un conjunto de leyes constitucionales atinentes a aspectos básicos (como así sucedió en la III República Francesa) o, por el contrario, se apostaba por la redacción de un código constitucional. La Ponencia acordó, finalmente, orientar sus esfuerzos hacia la redacción de un texto único constitucional como es bien conocido.

Finalmente, se acordó también el calendario y el plan de trabajo. Sus señorías se reunirían los martes y los jueves en jornada de mañana y, si fuera

6. Trascurridos varios años de la aprobación de la Constitución Española, los trabajos de la Ponencia Constitucional o, para ser más precisos, las Actas de las sesiones se dieron por vez primera a la imprenta y pueden ser consultadas en «Las Actas de la Ponencia Constitucional», en *Revista de las Cortes Generales*, núm. 2, segundo cuatrimestre, 1984, pp. 251-427.

preciso, también se encontrarían en la Carrera de San Jerónimo los viernes. Por lo tanto, era mucha la tarea y más la responsabilidad que esperaba a los siete ponentes de la Constitución.

Antes de reunirse el día 22 de agosto los ponentes se pusieron a trabajar con sus respectivos equipos de confianza en un esquema que pudiera servir como punto de partida para los debates y discusiones que sin duda se iban a ir suscitando en cada artículo del anteproyecto de Constitución.

El ponente socialista llevó de la mano un Anteproyecto de Constitución redactado por la formación política en la que se podían encontrar referencia a importantes materias que luego serían debatidas en el seno de la Ponencia. En relación con la cuestión educativa, este Anteproyecto socialista encuadraba el tema escolar en el apartado de los derechos fundamentales con el siguiente tenor:

Artículo 39⁷

1. Todos los ciudadanos tienen derecho a una enseñanza gratuita y obligatoria en consonancia con la necesidad de una formación integral y permanente de cada persona.
2. La organización de la enseñanza es una obligación prioritaria de los poderes públicos en la forma establecida en esta Constitución.
3. La educación tendrá por objeto, el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos y los esfuerzos de paz, de progreso y de igualdad.
4. El Estado se compromete a respetar la libertad de los padres y en su caso de los tutores legales para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Se trata, por tanto, de un pequeño documento de cuatro artículos en los que la formación socialista apuesta por el reconocimiento de la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza, pilares fundamentales para conseguir el objetivo de la equidad en educación. Por otra parte, y como punto de corte con el

7. Cfr. PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio: La elaboración de la Constitución de 1978. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1988.

régimen anterior que en no pocas ocasiones hizo dejación de sus responsabilidades en el ámbito educativo, el texto enfatiza la responsabilidad del Estado en la provisión y organización del servicio educativo como dicta la lógica del Estado del Bienestar. Finalmente y tras enmarcar su propuesta en una escuela de ciudadanía democrática se hace una referencia a la libertad de enseñanza garantizando el derecho de los padres a elegir la educación que esté en consonancia con sus propias convicciones. No hay, por consiguiente, en el contenido de este pequeño articulado una declaración que exija orientar el modelo educativo hacia los parámetros de una escuela única y laica sino que, por el contrario, se intenta la convivencia del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

Los trabajos de la Ponencia constitucional continuaron su marcha y en la Minuta correspondiente a la sesión del día 8 de septiembre de 1977 encontramos negro sobre blanco el primer borrador del precepto educativo, entonces marcado con el número 31. Este borrador fue elaborado por la Ponencia entre los días 22 de agosto de 1977 (fecha en la que se encontraron después de la sesión constitutiva del 1 de agosto) y el jueves 17 de noviembre en que se dio por concluida la primera lectura del texto. La próxima reunión de la Ponencia se fijó para el día 29 de noviembre. No obstante, a petición del PSOE se aplazaba 24 horas ya que el aparato del partido tenía previsto reunirse para asumir o rechazar el Borrador así como plantear votos particulares ante la segunda lectura del documento.

El primer texto de la Ponencia en relación con el que luego sería un tema tan espinoso como el educativo tenía el siguiente tenor:

Artículo 31

1. Se reconoce el derecho a la educación.
2. Los poderes públicos garantizarán, en condiciones de igualdad, el acceso de todos a la enseñanza, mediante una programación general de la educación y de las instituciones docentes de todos los niveles.
3. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.
4. Se reconoce la libertad de creación de escuelas, dentro del respeto a los principios constitucionales.
5. Los poderes públicos podrán inspeccionar el sistema educativo en su conjunto.
6. Los poderes públicos homologarán y podrán ayudar eficazmente a las escuelas que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Este texto fue filtrado como señalamos anteriormente a la revista «Cuadernos para el Diálogo» que presidía el democristiano Ruíz-Giménez. La

publicación del borrador del anteproyecto constitucional causó gran malestar en los miembros de la Ponencia que hasta la fecha habían podido trabajar sin interferencias respetando la cláusula de confidencialidad. La propia revista indicaba, para evitar suspicacias internas en la Ponencia, que el responsable de la filtración no se encontraba en los ponentes ya que «los siete diputados encargados de redactar el borrador de nuestra futura Constitución han alumbrado por fin a la «criatura». Todos, sin excepción, han guardado celoso silencio y no ha podido filtrarse ningún pormenor de su embarazoso texto»⁸. Años después se pudo saber, por confesión propia, que la autoría de la filtración a la revista –que por otra parte como cualquier medio informativo luchaba por hacerse en exclusiva con el texto– recayó en la persona de Pablo Castellanos, diputado de la formación socialista.

La filtración a la prensa tuvo efectos rápidamente en la Ponencia Constitucional. Ahora que ya eran públicos los trabajos desarrollados comenzaron a arreciar críticas por parte de diversos sectores que encontraban en el texto del borrador muchas insuficiencias. Se multiplicaban los artículos en los que se puso en entredicho la labor desarrollada por los ponentes. Asimismo, desde el ámbito sociológico de centro-derecha se produjeron manifestaciones que consideraba el articulado educativo muy tibio en el reconocimiento expreso de la libertad de enseñanza.

No obstante lo anterior, los ponentes de los trabajos no acertaban a entender las críticas aparecidas en los medios de comunicación cuando sólo se trataba de un primer paso, de un Borrador que, lógicamente, debiera sufrir ulteriores modificaciones hasta convertirse en el Anteproyecto de Constitución entregado al Congreso de los Diputados.

II. Anteproyecto de la Constitución

El 5 de enero se publica en el boletín oficial de las cortes el Anteproyecto de Constitución, fruto de las múltiples reuniones de la Ponencia Constitucional mantenidas desde agosto de 1977.

El texto educativo quedó redactado en el Anteproyecto con el siguiente tenor:

8. Cfr. *Cuadernos para el Diálogo*, núm. 239, 2ª época, 26 noviembre-2 diciembre de 1977, pág. 14. La consideración que mereció el Borrador fue la siguiente para la revista: «Aunque pueden introducirse perfeccionamientos, una primera lectura parece indicar que no nos encontramos ante una Constitución que recoja la tradición innovadora de nuestros textos constitucionales, ya que no traspasa el ámbito de los principios liberales y de la democracia formal».

Artículo 28⁹

1. Todos tienen derecho a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. La ley regulará la autonomía de las universidades.

El Anteproyecto constitucional redactado por la Ponencia recibió varios votos particulares que merecen ser destacados¹⁰. El Grupo Parlamentario Comunista presentó dos votos particulares al articulado educativo. Concretamente a los puntos 6 y 9 que quedarían redactados del siguiente modo:

28.6. «Se reconoce la libertad de creación de escuelas, dentro del respeto a los principios constitucionales».

28.9. «Los poderes públicos podrán ayudar a las escuelas que reúnan los requisitos que la ley establezca».

9. Cfr. B.O.C. 5 de enero de 1978, núm. 44, pág. 674.

10. Algunos de estos votos particulares son muy conocidos por arrastrar una polémica o controversias que han llegado a nuestros días, tal es el caso de la primera objeción que aparece al artículo 2^o en el que Manuel Fraga sostiene la conveniencia de sustituir «nacionalidades» por la expresión «regiones» ya que, según su parecer, «no puede aceptarse más que una «nación»: España, ni más que una «nacionalidad»: la española».

El Grupo Parlamentario de Minoría Catalana apostaba en su voto particular por una nueva redacción del artículo 28 que llevaría el título de «Libertad de enseñanza».

1. Todos tienen derecho a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan, en condiciones de igualdad, el acceso de todos a la enseñanza, mediante una programación general de la educación y a la creación de instituciones docentes de todos los niveles.
4. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.
5. Se reconoce la libertad de creación de escuelas, dentro del respeto a los principios constitucionales.
6. Los poderes públicos inspeccionarán el sistema educativo en su conjunto.
7. Los poderes públicos homologarán y podrán ayudar eficazmente a las escuelas que reúnan los requisitos que la ley establezca.
8. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la Ley establezca.

Más allá de los votos particulares de los ponentes constitucionales, el Anteproyecto fue objeto de múltiples enmiendas por parte de distintos diputados. Algunas de ellas, claro está, fijaron su mirada en el articulado educativo.

Presentamos una tabla en la que figuran las enmiendas recibidas:

Anteproyecto	Constitución	Enmiendas recibidas
	28.1	7
	28.2	7
	28.3	9
	28.4	8
	28.5	7
	28.6	5
	28.7	7
	28.8	2
	28.9	9
	28.10	7
		28.11 1
		28 bis 1

Como se aprecia en la tabla anterior dos diputados formularon enmiendas de inclusión al apartado educativo. Por una parte, el hipotético artículo 28.11 fue presentado por el diputado de Euskadiko Ezquerria Francisco Letamendia –integrado en las filas del Grupo Parlamentario Mixto– quien presentó una adición al articulado educativo en el que se expresara con claridad que «Todo ello será sin perjuicio de las facultades que en materia de enseñanza atribuyan a las naciones y regiones sus respectivos ordenamientos jurídicos». Esta enmienda no prosperará ya que la Ponencia en su Informe entendió que esta cuestión era materia, en todo caso, del título VIII constitucional y que trascendía el debate del articulado educativo.

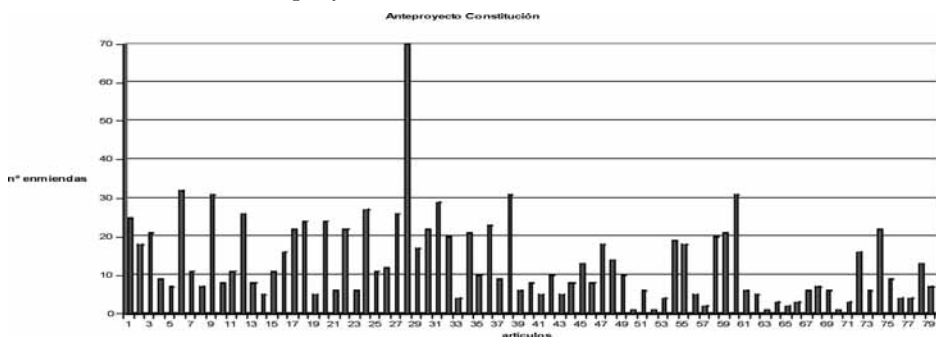
Por su parte, el Portavoz del Grupo Mixto, Raúl Morodo entendió que sería de interés incorporar un 28 bis en el que se pusiera de manifiesto la importancia de uno de los protagonistas del hecho educativo: el niño¹¹. Por esta razón su propuesta fue la de incorporar dos preceptos que indicamos a continuación:

1. El niño gozará de una protección especial encaminada al desarrollo pleno y armónico de su personalidad.
2. Los poderes públicos acomodarán su actuación a la Declaración Universal de los Derechos del Niño¹².

Tampoco tendría mejor fortuna la enmienda planteada por Raúl Morodo ya que la Ponencia se pronunció desestimándola en virtud de que –a su juicio– la protección a la infancia defendida en estos preceptos está plenamente garantizada y contenida en otros artículos constitucionales.

III. Presentación de enmiendas

Enmiendas al anteproyecto de Constitución:



11. Sólo un año después, 1979 fue declarado Año Internacional del Niño.

12. Cfr. Resolución 1386 de 20 de noviembre de 1959 de las Naciones Unidas.

De las 3100 enmiendas presentadas al Anteproyecto de Constitución elaborado por la Ponencia Constitucional, setenta tuvieron como destinatario el precepto que debía regular la educación en España (el todavía artículo 28).

De los 159 artículos que configuraba el Anteproyecto referido lo cierto es que el artículo educativo fue el que tuvo mayor número de enmiendas. Ello puede ser explicado, en parte, si tenemos en consideración que se trata de uno de los ámbitos de mayor confrontación ideológica y que, por consiguiente, lo determinado en la norma de normas podría influir sobre la naturaleza y alcance de las leyes que posteriormente desarrollasen sus apartados. Por otro lado, es cierto también que el abultado número de enmiendas se debe a que nos encontramos con uno de los artículos más amplios con diez apartados que suscitan, como es natural, la invocación de distintas objeciones a cada uno de los mismos.

En lo que hace a uno de los apartados más polémicos como fue sin duda el tercer epígrafe se presentaron nueve objeciones al mismo. Gómez de las Rocas del Grupo Mixto entendía que era preciso amparar legalmente a los padres en toda su extensión en todo aquello que se refiera a la educación de sus hijos. Con ese propósito su propuesta fue la que expresamos a continuación, «3.- Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, el centro estatal o no estatal donde se preste y, en todo caso, la formación religiosa o moral que se ajuste a las convicciones de aquellos».

Una vez más, la diputada de Alianza Popular invoca la Declaración Universal de la O.N.U en su artículo 26 y, sobre todo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del que en su opinión se ha hurtado una parte doctrinal importante en el anteproyecto de constitución. Para reparar el entuerto y restablecer en suelo patrio lo dictado por el Pacto ya mencionado, la redacción a su entender debiera tener el siguiente alcance, «3.- Los poderes públicos garantizarán el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos, a escoger centros distintos de los creados por las autoridades públicas y de hacer que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Del mismo parecer se mostraba la enmienda presentada por Federico Silva quien defendía un apartado tercero siguiente, «3.-El Estado respetará y garantizará el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos y a que éstos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Por su parte, la Minoría Catalana eliminaba del párrafo la alusión a los poderes públicos ya que de lo contrario podríamos estar en un escenario en el que se solicitara de los poderes públicos la obligación de prestar esta forma-

ción religiosa y moral. La redacción propuesta fue «3.- Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Continuando en el espacio político catalán, el diputado por Barcelona de Unió del Centre i la Democràcia Cristiana de Catalunya proponía la siguiente redacción, «3.- Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban en igualdad de condiciones la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones».

López Rodó, por su parte, entendió que la redacción que mejor se adaptaba al ideario conservador era la que sigue, «3.- Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres a la elección del tipo de enseñanza y de centro educativo que consideren más adecuados a la formación de sus hijos».

El diputado ucedista Miguel Ortí Bordás entendía en su justificación a la enmienda presentada que el derecho de los padres sobre la educación de sus hijos superaba el ámbito de la formación religiosa y moral. Iba mucho más allá pues lo esencial era garantizar a los padres la libertad para escoger el tipo de educación, el modelo educativo que deseaban para sus hijos. Su enmienda tenía la siguiente redacción, «3.- Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban el tipo de educación y la formación religiosa y moral que habrá de darse a sus hijos».

Al apartado sexto, uno de los más controvertidos, se presentaron cinco enmiendas. La primera, firmada por Gómez de las Rocas, tenía el siguiente tenor, «6.- Se reconoce a las personas físicas o jurídicas, públicas o privadas (de nacionalidad española), la libertad de creación de centros y dirección de centros docentes con arreglo a sus propias creencias y dentro del obligado respeto a los principios constitucionales». Como se puede apreciar la motivación de la enmienda pasaba por reconocer explícitamente no sólo la facultad para crear centros sino también la necesidad de dirigirlos. Además, la referencia a las propias creencias era una llamada de atención para que los centros pudieran determinar el ideario del centro.

Por su parte Victoria Fernández-España reivindica no sólo el reconocimiento a las personas físicas y jurídicas de la libertad de creación de centros docentes sino que además solicita en su enmienda que «todos los centros tendrán igualdad de trato en el aspecto académico como en el económico». En semejante coordenada se movía Federico Silva, también de Alianza Popular, indicando además que «las leyes fijarán las condiciones de homologación de todos los centros docentes».

Desde otra óptica, el portavoz del Grupo Parlamentario Mixto –Raúl Morodo– entendió oportuno que el apartado que venimos comentando incor-

porase en su parte final una alusión muy clara a la necesidad de controlar el gasto público en función de criterios de interés general. Así, su enmienda terminaba con la siguiente redacción «...en cuya financiación el Estado sólo participará cuando lo entienda necesario para afrontar necesidades educativas».

Por último, el Grupo Parlamentario de UCD remitió una enmienda que incorporaba la expresión «dirigir» junto con la de «establecer» centros docentes. El texto de la enmienda fue el siguiente, «Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales».

En cuanto al apartado séptimo, Gómez de las Rocas redactó la siguiente enmienda, «7.- Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos participarán en forma efectiva en la gestión de los centros docentes, respetando su propia identidad». Como el propio interesado indica en la motivación de su enmienda se trata de que la participación de los distintos sectores no suponga un «quebranto» en la identidad o ideario del centro. Todo lo cual supone, así lo entendemos, una participación subordinada, una libertad de enseñanza, subordinada por el ideario del centro.

Para Alianza Popular, en palabras de la diputada gallega Fernández-España tenía muy claro que la participación de profesores, padres y alumnos debía restringirse sólo y exclusivamente al «control de la distribución de los fondos públicos procedentes de la Administración». El miedo atávico a una estatalización de la enseñanza por parte de los sectores conservadores no se ocultaba como lo demuestra el hecho de que la enmendante justificaba su texto para evitar que el Estado «bajo el pretexto de controlar la aplicación de los fondos públicos se podría tratar de extender el control y la gestión a todos los aspectos de la vida de los centros, afectando a la libertad de conciencia y de creación de centros docentes. Podría ser el modo de ir progresivamente hacia la pérdida de identidad de la enseñanza no estatal». Además, para la diputada conservadora la participación de padres, profesores y alumnos no está justificada por el hecho de que los centros reciban fondos públicos. Esta es, según palabras de la enmendante, una argumentación típicamente colectivista. En su opinión, quienes reciben la financiación no son los centros sino los padres de familia habiéndose arbitrado por parte de la Administración una fórmula de financiación que bien podría haber sido, como en otras latitudes europeas, un cheque escolar dirigido a los padres o cualquier otra fórmula distinta a la empleada en España.

El Grupo Parlamentario de Minoría Catalana, por su parte, redactó una enmienda con el siguiente tenor, «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, **en los términos que la ley esta-**

blezca». En este caso, lo importante para los enmendantes era la adición de una referencia a la ley ordinaria que debe regular y desarrollar la intervención en el control y gestión de estos centros. De lo contrario, esto es, de no incorporar en el texto constitucional una referencia expresa a la ley se podría estar en un escenario en el que de manera inmediata sin regulación alguna constituyendo una mala noticia para el devenir educativo español.

Por su parte, Raúl Morodo del Grupo Parlamentario Mixto entendía que el texto debía quedar de la siguiente forma, «7.- Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán **en el control y función** de todos los centros sostenidos y financiados con fondos públicos». Como se puede apreciar con facilidad se sustituye el término gestión –más administrativo- por el de función que incita a pensar en una participación de la comunidad escolar en un amplio espectro de tareas no sólo de gestión administrativa sino también de naturaleza, por ejemplo, pedagógica configurando una escuela de corte democrático en el que todos los implicados sean protagonistas de las funciones encomendadas al centro escolar.

Finalmente, UCD presentó una enmienda con el siguiente tenor: «6.-Las leyes regularán la participación de los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos en el control de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos». Como es conocido, la formación política que ocupa tareas de responsabilidad en el Ejecutivo dinamitó el pacto educativo nacido de la Constitución con la aprobación –precisamente- de la ley que debía regular la participación de la comunidad escolar (LOECE), declarándose anticonstitucionales algunos de sus artículos en sentencia firme de 13 de febrero de 1981 por parte del Tribunal Constitucional.

En cuanto al penúltimo apartado, especialmente polémico puesto que incidía en la posibilidad de subvencionar a los centros privados se recibieron en el registro de las Cortes varias enmiendas. La primera de ellas, rubricada por el diputado de Alianza Popular Juan Luis de la Vallina quien propuso una redacción que permitiera cohonestar la libertad de creación y elección de centros docentes con la gratuidad que debía amparar al tramo básico de la escolaridad. Por ello su enmienda fue la que sigue: «9.-Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca y facilitarán a los padres los medios económicos precisos para hacer efectivo el principio de gratuidad en la enseñanza básica».

Por su parte, su compañera de filas Fernández-España envió una enmienda a este artículo con el ánimo de concretar en mayor medida el alcance del texto de la Ponencia. Según sus palabras tal y como estaba redactado en el Anteproyecto no quedaba suficientemente claro si las ayudas públicas alcanzaban a los niveles no obligatorios y a los centros no estatales. Por ello su pro-

puesta fue la que sigue, «9.-Los poderes públicos **ayudarán a todos los centros docentes de niveles no obligatorios ni gratuitos** que reúnan los requisitos que la ley establezca». Tal y como se aprecia, la enmienda sólo hace referencia a los niveles no obligatorios. La ausencia de toda referencia a los niveles obligatorios pasaba porque, según su opinión, era totalmente innecesaria ya que de la lectura de los distintos artículos se desprendía con total claridad que el Estado venía obligado a ayudar a todos los centros no estatales que impartiesen enseñanzas en el nivel básico habida cuenta del apartado legal que reconoce la gratuidad de la enseñanza básica en España.

Minoría Catalana, sin embargo, consideraba que no podía arbitrarse un automatismo en la financiación de todos los centros. Tales ayudas debían estar condicionadas en virtud de lo que recomendase la política educativa de cada momento. Así, su texto fue el que reproducimos a continuación, «9.- Los poderes públicos podrán ayudar a los centros docentes que reúnen los requisitos que la ley establezca». Perteneciente a la misma formación política –aunque procedente de Izquierda Republicana de Catalunya– entendía que la inclusión de este apartado podría dar lugar a abusos al interpretar la obligatoriedad del Estado a ayudar a todos los centros. Según su opinión la salida más honrosa pasaba por suprimir el apartado en cuestión considerando que no es necesario que la Constitución recuerde a los poderes públicos la conveniencia de ayudar a aquellos centros que realmente necesitan para su funcionamiento recibir ayuda por parte del erario público. No sería el único que consideraba prudente la supresión de este apartado. En la misma línea de pensamiento se encontraba, por ejemplo, Raúl Morodo.

López Rodó consideraba que la redacción más ajustada debía ser la que sigue: «Los poderes públicos prestarán a los centros docentes las ayudas necesarias para hacer efectivos los derechos que se reconocen en los párrafos anteriores». Es decir, también sobrevalaba en esta ocasión la percepción de que el Estado no tenía más salida –si quería cumplir con escrúpulo la doctrina de la libertad de enseñanza– que financiar a todos los centros escolares.

Desde los escaños comunistas y con la representación de la diputada Pilar Bravo Castells se remitió una enmienda en la que la precisión terminológica era clave para entender el alcance del apartado en cuestión. Así, la diputada comunista propuso sustituir la expresión vinculante «ayudarán» por la de «**podrán ayudar**» que, sin duda, cerraba las puertas a una política de ayudas indiscriminada a favor de la enseñanza no estatal.

La UCD por otro lado redactó esta apartado en los siguientes términos: «9.-Para cumplir estos fines (se refiere a que el Estado determina el nivel básico de la educación obligatoria y gratuita amén de asegurar la financiación a todos los alumnos con independencia del centro en el que se encuentren esco-

larizados), el Estado **ayudará eficazmente** a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca». En este caso se rebaja un escalón las aspiraciones de la bancada más conservadora al reconocer que, en efecto, se ayudará a los centros pero, eso sí, estableciendo un filtro en razón del cumplimiento de unos criterios que en su momento habrá de determinar la legislación ordinaria.

IV. Los socialistas abandonan la ponencia constitucional

El siguiente escalón del proceso constituyente fue el estudio por parte de la ponencia de las enmiendas presentadas y, consecuentemente, la realización de un informe de la Ponencia sobre las mismas. Finalmente, la Ponencia –a la luz de las enmiendas presentadas– debía presentar un nuevo texto del Anteproyecto constitucional.

Tal y como se reconoce por parte de la Ponencia, se presentaron 3.100 enmiendas razón por la cual tuvieron un arduo trabajo revisando el tenor de cada una de ellas. Asimismo, se da cuenta de las tensiones internas al indicar que «es preciso poner de manifiesto que el representante en la Ponencia del Grupo Socialista del Congreso, D. Gregorio Peces-Barba, no participó en las reuniones que celebró la Ponencia a partir del día 6 de marzo de 1978»¹³.

Esta etapa de los trabajos de la Ponencia fue especialmente conflictiva ya que como reconoció el ponente socialista en esta tercera etapa de los trabajos de la ponencia «cristalizaría una tentación que yo temí desde el principio y que, de prosperar, hubiera convertido a la Constitución en una más de las numerosas que nuestra historia constitucional conoce. Una mayoría formada por UCD y AP se empezó a perfilar en esa etapa. La única respuesta para poder quebrar esa estrategia era construir una alternativa de ruptura que obligase al gobierno y a UCD a replantearse ese pacto con AP y volver al consenso con los socialistas. Mi abandono de la ponencia constitucional es la expresión de este planteamiento»¹⁴.

En opinión de la formación socialista se había conseguido con la redacción del artículo 28 sentar las bases de un «pacto escolar» reflejando en aquel texto un mínimo razonable de aspiraciones tanto de unos como de otros. Así, en el precepto indicado se veían reflejados aspectos importantes como el reconocimiento del derecho a la educación, el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza básica, la participación de la comunidad educativa en los centros;

13. Cfr. B.O.C. 17 de abril de 1978, núm. 82, pág. 1520.

14. Cfr. PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio: La elaboración de la Constitución de 1978. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, 1988, pág. 41.

de otra parte, la libertad de enseñanza invocada por la formación de centro-derecha se veía reflejada en el reconocimiento a la libertad de creación de centros docentes, la percepción de ayudas a los mismos o el derecho que asistía a los padres para que eligiesen la educación religiosa y moral que estuviese más de acuerdo con sus propias convicciones.

Esta fue la razón por la que la formación socialista no presentó ninguna enmienda al artículo 28. Lo daba por plenamente aceptado como expresión y quintaesencia del consenso. Además, para llegar a aceptar dicho artículo tuvo que lidiar con sectores de la propia formación socialista que percibía con reticencias el que no apareciese en el precepto escolar los rasgos doctrinales del socialismo educativo: escuela única y laica.

Con objeto de extirpar esas prevenciones el ponente Peces-Barba y Gómez Llorente como experto en cuestiones de orden educativo tuvieron, como así lo refiere en su libro el propio ponente, que convencer a los compañeros de filas de la necesidad de acomodar el discurso educativo a los nuevos tiempos enfatizando para tal fin la presencia en los textos internacionales de cuestiones como el derecho que asiste a los padres para que elijan la educación que sea más conforme con sus convicciones o el derecho a la libertad de creación de centros docentes contenidos en documentos de Naciones Unidas o del mismo Consejo de Europa.

La publicación del anteproyecto había despertado de nuevo el problema educativo que los socialistas creían cerrado. En palabras del ponente socialista, «la derecha, que ya había conseguido tanto, se mostró una vez más egoísta e insaciable. Quería todos los derechos y ningún deber»¹⁵.

Dada la lentitud en la revisión de las enmiendas la Ponencia decide abandonar por unos días la capital madrileña y continuar sus sesiones de trabajo en un lugar que permita adelantar el trabajo. El destino elegido fue el Parador de Gredos.

Encerrados en tan magnífico paraje los diputados ponentes continuaron las encendidas discusiones, especialmente sobre el articulado educativo. El debate y análisis para aprobar o rechazar las distintas enmiendas sólo admitía dos formulaciones según la lógica aritmética de la propia Ponencia. O bien las decisiones de la Ponencia basculaban hacia una estrategia conservadora –sumando los votos de UCD y AP– o, por el contrario, se podría buscar un pacto UCD-PSOE, conjunción esta última que representaba con mayor fidelidad la representación del hemiciclo. Al principio, y en ello se vio afectado el artículo escolar el funcionamiento de la ponencia se orientó claramente hacia la primera fórmula que se dio en llamar la «mayoría mecánica» de la derecha.

15. Cfr. PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio: op. cit. pág. 59.

A pesar de que el ponente socialista había pensado que el artículo 28 había sido el fruto de un pacto con la UCD que no se rompería en un futuro, no era de la misma opinión uno de los ponentes de la formación ucedista, Gabriel Cisneros quien ha fallecido recientemente, y que manifestó a la misma publicación que desveló el borrador de la constitución lo siguiente:

«El PSOE está empeñado en hacer creer que el consenso se basa en los artículos 10, 16 y 28(educación) y en varias ocasiones ha dicho que la prueba de su ánimo consensual es que no ha presentado enmiendas a esos artículos. Pero lo cierto es que no ha habido ningún pacto en cuya virtud UCD asumiera el no presentar enmiendas a esos artículos. Ya en enero, Gregorio repitió este planteamiento y yo le advertí que no aceptábamos que el consenso se cifrase en estos artículos concretos»¹⁶.

Por todo ello, el ponente socialista dedujo la existencia de una alianza derechista que podía comprometer sobremanera los trabajos constitucionales habida cuenta de que continuando con esa forma de proceder el PSOE no estaría dispuesto a rubricar el texto constitucional que se estaba elaborando.

Recordando las palabras del socialista no cabe la menor duda de su énfasis por lo que consideraba una ruptura con el pacto que supuso la redacción del artículo 28 del Anteproyecto sino que además advertía la puesta en práctica de una estrategia pactista por cauces que debían preocupar a la ponencia:

«Yo estaba irritado porque tenía la impresión de que no se había jugado limpio en aquel tema. Desde el principio sabíamos que esa era una de las claves del consenso, porque tradicionalmente la cuestión escolar había dividido al país en dos mitades(...)se intentaba diluir o disminuir las partes del artículo que favorecían a la izquierda y potenciar las que reforzaban a la derecha(...)Sin embargo, ningún argumento modificaba la mayoría. Era seguro que habían hablado previamente. Las conversaciones del consenso al margen de los cauces parlamentarios oficiales que tanto irritaron a la derecha, y que incluso provocaron un golpe de mano de Federico Silva en ausencia de Fraga, abandonando la Comisión Constitucional, no las habíamos inventado nosotros. Se practicaron primero para formar la «mayoría mecánica»¹⁷.

16. Cfr. CISNEROS LABORDA, Gabriel, en *Cuadernos para el Diálogo*, núm. 255, 2ª época, 18-24 de marzo de 1978. El título del reportaje tenía tintes catastrofistas al titularlo de la siguiente manera: «Constitución 78: condenada a morir».

17. Cfr. PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio: op. cit. pp. 116-117.

Según se desprende del Informe de la Ponencia, el articulado educativo quedaba ahora enmarcado en la sección primera del Capítulo Primero con una nueva numeración (26). Tal y como se puede leer, la discusión de las enmiendas no fue tarea fácil. El artículo se aprueba por mayoría de los Grupos de UCD, AP y Minoría Catalana -que retira sus votos particulares aún cuando piensa mantener sus enmiendas en el futuro-. De otra parte, los socialistas se oponen a las modificaciones introducidas y el representante del Grupo Comunista mantiene su intención de defender sus votos particulares y enmiendas. La batalla por la educación estaba servida.

Pero, ¿qué modificaciones quería introducir la UCD con la ayuda de AP que tanto pudiesen incomodar al ponente socialista para que terminara poco tiempo después abandonando la Ponencia Constitucional?

La respuesta se encuentra en el texto alternativo presentado por la UCD al todavía artículo 28. Presentamos a continuación en doble columna el texto «consensuado» del Anteproyecto junto con la alternativa propuesta por la formación ucedista:

Texto Anteproyecto

1. Todos tienen el derecho la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

Texto UCD

1. Todos los españoles tienen derecho a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad armonizando en ella el respeto a la libertad y derechos individuales con los principios democráticos de la convivencia social.
3. La Constitución reconoce y los poderes públicos garantizan el derecho de los padres a elegir libremente para sus hijos el tipo de educación acorde con sus propias creencias y convicciones.
4. **La ley determinará el nivel básico de la educación obligatoria y gratuita.** El Estado asegura la financiación de todos los alumnos en igualdad de condiciones con independencia del centro en el que estén escolarizados.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.
 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos.
 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
 10. La ley regulará la autonomía de las universidades.
5. **El Estado** fijará las normas, programas y condiciones básicas a que debe ajustarse el sistema educativo y velará por el cumplimiento de las leyes. Asimismo **creará y promoverá la creación de centros docentes.**
 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer **y dirigir** centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.
 7. Las leyes regularán la participación de los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos en el control de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
 8. El Estado inspeccionará el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes y homologará los centros docentes.
 9. Para cumplir estos fines el Estado ayudará eficazmente a los centros docentes que reúnan los requisitos que el Estado establezca.
 10. La ley regulará la autonomía de las universidades.

La controversia, por consiguiente, se suscitó al tratar la UCD que el Informe de la Ponencia hiciera suyas las modificaciones propuestas por la formación del gobierno. En los dos primeros artículos no hay modificaciones al texto inicial. Incluso el ponente socialista se sorprenderá de que la «mayoría mecánica» de UCD y AP no hubieran propuesto añadir en el primer apartado el reconocimiento expreso a la libertad de enseñanza.

Las diferencias empiezan en el apartado tercero en virtud del cual prospera la enmienda ucedista en el que se suprime la fórmula habitual de «los poderes públicos» y directamente se alude a los padres como sujetos que tienen derecho a que sus hijos reciban la educación que estuviera más en consonancia con sus creencias.

No obstante, las diferencias sustantivas se hicieron evidentes ya en el cuarto apartado. El nuevo texto propuesto por la UCD –que finalmente fue aprobado por la Ponencia– desdibujaba la declaración taxativa inicial en virtud de la cual se decía con claridad que la enseñanza básica era obligatoria y gratuita. Ahora, por el contrario, el texto desconstitucionalizaba este apartado y lo remitía a una futura ley.

Además, en el quinto apartado la UCD se quiso asegurar de que el Estado ayudase con el dinero público a la iniciativa particular. Para ello, la nueva redacción como consecuencia de la aceptación por la ponencia de las tesis ucedistas incorporaba la expresión «y promoción» de los centros docentes.

Sea como fuere, y en un clima de creciente tensión, el apartado sexto consiguió encender todas las alarmas ya que el ponente socialista consideraba inaceptable la incorporación en este apartado de una referencia sobre la necesidad no sólo de reconocer la creación de centros docentes sino además de dirigirlos. En palabras del ponente que más tarde abandonaría los trabajos de la ponencia, incorporar la expresión «y dirigir» suponía de facto un trato discriminatorio frente a lo que ocurría en los centros de titularidad estatal. Además, suponía una merma evidente en el derecho de participación de profesores, padres y en general de la comunidad educativa.

Así lo manifestaba en su momento Peces-Barba:

«Me opuse frontalmente al tema porque pensaba que el derecho a establecer centros por individuos o grupos privados no llevaba aparejado el derecho a dirigirlos, y que era necesario no producir trato discriminatorio con los centros públicos. Lo coherente con el reconocimiento del derecho de los propietarios a dirigir en los centros privados, hubiera sido el de autorizar, en los centros públicos a la autoridad titular de ellos, a designar a sus directores. Era absurdo y suponía una limitación en la participación de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos y personal de administración y servicios en la elección de los directores de los centros privados. Era una constitucionalización discriminatoria. Suponía un espíritu conservador que desconfiaba de la libertad y que quería tenerlo todo atado y bien atado».

De vuelta a Madrid, la ponencia se vuelve a reunir correspondiendo en este caso la presidencia de la misma –según el turno rotatorio que se había establecido desde un principio– al ponente conservador Fraga Iribarne. Peces-Barba insiste en la necesidad de revisar el artículo 28 antes de proseguir con otras cuestiones, con la esperanza de que las modificaciones que la UCD había tratado de incorporar fueran tan sólo un mal sueño producto del mucho trabajo y se volviera a la senda del acuerdo que supuso el texto original.

Cuando un artículo no sufría modificaciones sobre el original los miembros de la ponencia pronunciaban el latinajo *antiqua* dando a entender con economía de tiempo el mantenimiento del texto primitivo. Así, cuando los miembros de la Ponencia someten a nueva votación el artículo 28 con la incorporación de parte de las exigencias de UCD y AP el ponente socialista no puede por menos que exclamar al presidente de turno, Fraga Iribarne, ¡Antigua, Sr. Presidente, antigua! Minutos después abandonaba la ponencia.

Gabriel Cisneros¹⁸, uno de los ponentes designados por UCD, intentaba desdramatizar la situación provocada por Peces-Barba. Según su parecer, es cierto que el lunes 6 de marzo los ponentes se reunieron en el Congreso de los Diputados tal como se había acordado en el Parador de Gredos. En esa reunión, el ponente socialista solicitó que se reconsiderase el artículo educativo antes de abordar la cuestión sobre la incorporación de los Tratados internacionales a nuestro ordenamiento constitucional. Para Cisneros, no había lugar para el desplante de Peces-Barba por cuanto las modificaciones introducidas en el precepto educativo –que habían sido preparadas por Herrero de Miñón– tan sólo constituían dos pequeñas adendas, a saber, «promover» y «dirigir» que no alteraban sustantivamente el texto.

V. Informe de la ponencia constitucional

El día 17 de abril se publica el Informe de la Ponencia dándose cima a la tarea desarrollada por la Ponencia Constitucional relativa al análisis de las miles de enmiendas planteadas al texto. Este Informe deja constancia escrita de la tormenta política interna que se produjo como resultado del abandono del ponente socialista. Así, se indica que debe tenerse en consideración que el Informe ha sido presentado sin que el representante de la formación izquierdista haya estado presente desde el día 6 de marzo. Razón por la cual el documento no puede reflejar las aportaciones que se podrían haber realizado por el mismo en relación con el Título VIII, relativo a las Comunidades Autónomas, además de otras disposiciones, la reorganización del anteproyecto o la subsiguiente revisión de algunos artículos.

No obstante lo anterior, el ponente socialista acude a la firma del Informe de la Ponencia con la esperanza de que, en ese preciso momento, se pueda restablecer el acuerdo original. No fue posible. Tal y como se dio a imprenta para su publicación por las Cortes se explica que, en efecto, el ponente Peces-Barba manifiesta:

18. Cfr. Cuadernos para el Diálogo, núm. 255, 2ª época. 18-24 de marzo de 1978.

«que ha acudido a la reunión de la Ponencia del día de la firma para constatar si era posible en ese momento el restablecimiento del consenso que motivó su salida en los artículos 15, 26 y 34. Los restantes ponentes han considerado que no era el momento de hacer reconsideraciones de fondo y por esa razón el Sr. Peces-Barba indica que su firma no se debe considerar reincorporación a la Ponencia y que ratifica su separación de la misma. La firma del ponente socialista se limita a ratificar sus posiciones en el tiempo en que estuvo presente en la misma, añadir los votos particulares imprescindibles para defender sus tesis durante el tiempo que estuvo ausente y suscribir la declaración general sobre reserva de votos, enmiendas y mantenimiento del texto del Anteproyecto»¹⁹.

Asimismo, el ponente socialista haciendo uso de sus atribuciones solicitó que se incorporase en el Informe de la Ponencia una redacción alternativa a algunos preceptos, entre ellos claro está, el relativo a la educación. Su propuesta apareció en los siguientes términos:

Artículo 26

1. Todos tienen el derecho y el deber a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, tanto en los centros públicos como privados.
4. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación y planificación de centros docentes.
5. La Ley regulará:
 - a) El nivel de la educación obligatoria y gratuita.
 - b) El derecho de las personas físicas y jurídicas a establecer centros docentes.
 - c) El derecho de los padres, profesores y, en su caso, los alumnos a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

19. Cfr. B.O.C.G., 17 de abril de 1978, núm. 82, pág. 1617.

- d) La ayuda a los centros docentes.
 - e) El Estatuto de los centros y el profesorado.
 - f) La autonomía de las Universidades.
6. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

A pesar del texto alternativo presentado por la formación socialista el Informe de la Ponencia no dejaba lugar a las dudas. El artículo educativo había sido objeto del pertinente análisis en función de las objeciones y enmiendas presentadas. Por lo tanto, y después de efectuada la preceptiva votación se aprobó por mayoría de cinco a dos –la estrategia ya mencionada de la «mayoría mecánica»– con los votos favorables de los tres ponentes de UCD, el representante de Alianza Popular y, en esta oportunidad, se sumó el voto del ponente de la Minoría Vasca-Catalana, Miquel Roca. Socialistas y comunistas habrían de esperar otra oportunidad para poder ver modificado el texto escolar.

A renglón seguido presentamos la resolución final del Informe de la Ponencia sobre el particular y el texto definitivo que se elevó para que fuese discutido en primera instancia por la Comisión de Asuntos Constitucionales y, posteriormente, por el Pleno del Congreso de los Diputados:

Apartado 1. Se mantiene el texto del Anteproyecto.

- Todos tienen el derecho y el deber a la educación.

Apartado 2. Se mantiene el texto del Anteproyecto.

- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Apartado 3. Se acepta la propuesta de Minoría Catalana (enmienda 126)

- Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Apartado 4. Se acepta la propuesta de UCD (enmienda 779) y en parte las enmiendas del Sr. Gómez de las ROCES (enmienda 41) y del diputado Silva Muñoz (enmienda 74).

- La ley determinará el nivel de la educación obligatoria y gratuita.

Apartado 5. Se acepta la propuesta contenida en la enmienda de UCD (número 779, apartado 3).

- Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación **y promoción** de centros docentes».

Apartado 6. Se acepta, igualmente, la propuesta contenida en la enmienda 779, apartado 5 de UCD y en parte la enmienda 41 presentada por el diputado Gómez de las Rocas.

- Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer **y dirigir** centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.

Apartado 7. Se mantiene el texto del anteproyecto.

- Los profesores, los padres, y en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

Apartado 8. Se mantiene el texto del anteproyecto.

- Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

Apartado 9. Se mantiene el texto del anteproyecto.

- Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Apartado 10. Se acepta la nueva redacción sugerida por Minoría Catalana (enmienda 131), aceptando asimismo las enmiendas de Fernández-España (65) y Soler Valero (588).

- Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

Por consiguiente, el texto educativo que se aprueba después de ser estudiadas por parte de la Ponencia las 70 enmiendas presentadas al articulado es el siguiente, quedando englobado en el Título I (De los derechos y deberes fundamentales):

Artículo 26

1. Todos tienen el derecho y el deber a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La ley determinará el nivel de la educación obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación y promoción de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

VI. Discusión en la Comisión Constitucional

Una vez informado por parte de la Ponencia del nuevo Anteproyecto Constitucional el siguiente paso fue, como hemos referido, la discusión de su articulado en el seno de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas que empezó su trabajo el día 5 de mayo de 1978.

En esa primera sesión, el Presidente de la misma Emilio Attard enfatizó la importancia del momento político y la responsabilidad que contraían todos los intervinientes en los debates sobre el proyecto de Constitución:

«Sin dramatismos, sin parlamentarismos castelarianos, pero conscientes todos de que vamos a escribir una página histórica que hoy se inicia con la feliz coincidencia de ser el «Día de Europa» y esta Constitución que nos-

otros vamos aquí a estudiar para España permitirá nuestra definitiva integración; nosotros tenemos conciencia y la tiene todo el Parlamento, de quien vosotros sois la quintaesencia de vuestra representación, que hoy vamos a reanudar el tracto sucesivo constitucional tantas veces interrumpido en nuestra Patria. No aspiramos a hacer Constituciones centenarias. Nos contentaríamos con que hiciéramos una Constitución que fuera hábil y practicable para los españoles, los pueblos, las regiones, los países y las nacionalidades de España»²⁰.

Durante las primeras declaraciones generales en relación con el debate constitucional, Herrero de Miñón enfatizó la importancia de dotar al país de una norma de normas pero, eso sí, tampoco había que ver en la Constitución una especie de bálsamo de fierabrás que todo lo cura por arte de birli barloque:

«¿Acaso la Constitución por sí sola va a resolver los urgentes e ingentes problemas que España tiene planteados en campos tan distintos como la economía, la política internacional o las relaciones sociales? En manera alguna. La Constitución no puede resolver esos problemas y sería necesario exorcizar de esta Cámara y de la opinión pública nacional toda ilusión de taumaturgia constitucional»²¹.

A renglón seguido interviene Peces-Barba para indicar que su proyecto de Constitución difieren del conservador de la UCD. Los conservadores hablan de Estado liberal de derecho y los socialistas prefieren hacer referencia a expresiones y contenidos sobre el Estado social de derecho y, aún más, el Estado democrático de derecho. Peces-Barba consideraba que la Constitución debía asentarse sobre tres funciones fundamentales: la de legitimidad, la de seguridad y la de justicia.

Como se sabe los conservadores de UCD en el precepto educativo hacían mención de los Pactos internacionales para defender sus tesis sobre la libertad de enseñanza. Peces-Barba consideraba que «no existe ningún texto internacional que pueda ser suficiente para proteger los derechos de los ciudadanos. Los textos internacionales, que son producto de un compromiso, y de alguna manera de una disminución de la soberanía de los estados, son eso: un compromiso, un complemento de los textos, pero no pueden ser mucho más»²².

20. Cfr. D.S.C. Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas, viernes 5 de mayo de 1978, núm. 59, pág. 2021.

21. Cfr. *Ibidem*, pág. 2023.

22. Cfr. *Ibidem*, pág. 2033. Peces-Barba indica que muchas democracias occidentales no han siquiera ratificado esos pactos internacionales.

Peces-Barba hace también alusión a su desmarque de la Ponencia Constitucional al indicar que faltó seriedad en las convocatorias del orden del día ya que no existió nunca un orden del día rígido y en ocasiones se incorporaban cuestiones en el mismo que no habían sido anunciadas y que, por consiguiente, pillaban a contrapié a más de un ponente «se han producido determinadas infracciones reglamentarias en el trabajo. Se han introducido textos articulados nuevos (...) Se hicieron por esto determinadas protestas en la reunión de Gredos. Esas protestas, que no fueron iniciadas por el representante del Grupo Parlamentario Socialista, sino por algún otro ponente, fue una de las razones del abandono del que ahora os habla de la Ponencia Constitucional»²³.

Además, Peces-Barba indica que para que el consenso se pueda producir el contenido de los distintos artículos de la futura Constitución no podían resultar «inaceptables» para ninguno de los grupos políticos ya que se pretendía configurar una Constitución que garantice la alternancia política en el poder. No obstante, según su parecer, una de las razones también de abandonar la Ponencia fue precisamente la «ruptura del consenso en los artículos 15 y 26 y por la falta de consenso en el artículo 34».

El 23 de mayo de 1978 en su undécima sesión, la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas discute el precepto educativo del proyecto de Constitución.

Recién estrenado el mes de julio de 1978 y tras agotar el proceso de discusión en la Comisión de Asuntos Constitucionales, se publicó el **Dictamen de la Comisión** referida sobre el Anteproyecto de Constitución. El precepto educativo quedó finalmente redactado en los siguientes términos y con una nueva numeración:

Artículo 25²⁴

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

23. IBIDEM, PÁG 2034. Por este motivo Peces-Barba solicita que durante los debates constitucionales exista la misma flexibilidad que reinó en los trabajos de la Ponencia y, por consiguiente, sea posible defender enmiendas «in voce» para evitar cualquier atisbo de indefinición por parte de los grupos políticos.

24. Cfr. Boletín Oficial de las Cortes, 1 de julio de 1978, núm. 121, pp.2595-2596.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca.

VII. La educación en el Senado

Aún cuando la redacción articulado educativo estaba prácticamente ultimada, lo cierto es que según el itinerario fijado para la aprobación de la Constitución era preciso hacer parada y fonda en la Cámara Alta con objeto de que los senadores pudieran plantear enmiendas al texto que recibían del Congreso.

En aquel recinto tuvieron oportunidad de ejercer su derecho a presentar enmiendas al articulado escolar los senadores que se refieren a continuación: Julián Marías, Abel Matutes, Andrés Ribera, Francisco Cacharro, Isaías Zarazaga, Lluís María Xirinacs, Fidel Carazo, Gloria Begué, Marcial Gamboa, Alfonso Osorio, Belén Landáburu y Rosendo Audet.

Algunas de las objeciones planteadas lo eran reclamando variaciones terminológicas en la redacción del articulado educativo aunque sin desmerecer que esas modificaciones podían dotar de mayor alcance a algunos apartados. Otras enmiendas refieren aspectos ya enunciados en alguna oportunidad con motivo de los debates precedentes sobre el modelo educativo deseado para España.

El senador Cacharro Pardo entendía que, respecto a algunas cuestiones de clara controversia, debía regirse el discurso en términos maniqueos con objeto de alcanzar un acuerdo general sobre cuestiones de gran importancia. Sería el caso, por ejemplo, de los recelos que suscitaba en algunas señorías el tema de la financiación de la enseñanza.

En palabras del senador, «El problema entiendo que no puede plantearse en términos de estatalización, que despierta en muchos ciudadanos la idea de un monopolio estatal totalitario y una amenaza, de algún modo, al principio de libertad de enseñanza, ni tampoco en términos de privatización (...) no son fondos públicos para el Estado, sino que son fondos públicos que deben destinarse a la financiación de la educación, cualesquiera que sean los centros en los que se imparta»²⁵.

Por su parte, uno de los senadores que votó en contra, tiempo después, del Dictamen de la Comisión Mixta Congreso-Senado sobre el proyecto de Constitución, el Senador Xirinacs Damians enmendó en esta ocasión el artículo educativo por cuanto éste, según su parecer, no recogía un aspecto central: el reconocimiento de una escuela constitucionalmente laica. Un artículo que debería hacer el número 11 en el precepto educativo. Además, menciona en su alocución que junto a la libertad de enseñanza debiera ir una referencia a la igualdad en educación; de lo contrario la escuela privada se convierte en un «apartheid» clasista, en un instrumento de dominación ideológica.

Mención especial también merece el senador Begue Cantón al introducir un nuevo elemento en el proceso de discusión de la cuestión escolar. Su señoría echaba en falta una referencia constitucional a la *calidad de la enseñanza*, expresión que pocos años más tarde, como sabemos, ha estado omnipresente en los debates educativos. Por este motivo entiende que la calidad educativa está ligada directamente con dos factores importantes, estos son, la formación del profesorado y la dotación suficiente de recursos y medios materiales. Solicitaba añadir una coetilla al apartado quinto que quedaría redactado de la siguiente forma: «Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación mediante la creación de los centros docentes necesarios y el mantenimiento de la calidad de la enseñanza, velando por la preparación científica y pedagógica del profesorado y por la mejora de sus condiciones de trabajo»²⁶.

25. Cfr. D.S.S. miércoles, 27 de septiembre de 1978, pág. 2989. El senador, además, volverá a insistir en una cuestión ya tratada en otros debates cual era la demandar que apareciese explicitado en el texto educativo la atribución para dirigir centros escolares y no sólo el derecho a crearlos.

26. Cfr. D.S.S. miércoles, 27 de septiembre de 1978, pág. 2999.

Aparecerá también en la Cámara Alta algunas referencias a la participación de la comunidad educativa en los centros así como a la potestad del Estado para intervenir en los centros financiados con el erario público. Una vez más, la cuestión es fuente de polémica como la manifestada por parte del senador Osorio, quien entiende inadmisibile el término «intervención» –prefiriendo la voz «colaborar»– porque de acuerdo con su línea de pensamiento político, la primera expresión podría inducir a un régimen asambleario en las escuelas al margen de la propia dirección.

Tampoco faltó quien consideraba inapropiado no ya solamente algún apartado del texto sino que, más bien, presentaba objeción a toda la redacción. Tal es el caso del senador Audet Puncernau quien hace gala de un proverbial escepticismo ante el cariz que ha tomado la redacción, presumiblemente final, del apartado educativo. Siguiendo sus palabras, hay planteado en el terreno educativo unos desafíos considerables, y lejos de formular soluciones definitivas el texto constitucional perpetúa con su debilidad la tradicional política del parche.

Escepticismo aparte, lo cierto es que la palabra consenso también encontró un espacio en el Senado de la mano del senador ucedista Fernández-Galiano quien hace una apologética del valor ideológico del «centro» quizá persuadido de que en la España de aquella hora el punto medio de las cosas, lo que hoy llamaríamos el giro al centro, era un billete casi seguro para conseguir réditos electorales:

«Estamos situados en un centro de intereses, en un centro de fuerzas, en un centro de tensiones, de ideologías(...) cuando el pueblo disfruta de la libertad, no tiene una sola dirección en la que actuar, sino que se encuentra ante un abanico de posibilidades en el ejercicio de esa libertad y ha de situarse en ese centro rodeado de radios, todos los cuales deben estar igualmente tensos para evitar deformaciones por más o por menos en la circunferencia a donde todos esos radios van a parar. Y ahí, en ese centro, es donde debe situarse esta Cámara a la hora de ponderar y decidir lo que va a ser en el futuro el sistema educativo español»²⁷.

La política del consenso retomada después del 22 de mayo entre las dos grandes fuerzas políticas está funcionando en algunos ámbitos como hemos mencionado con anterioridad en este trabajo. El profesor Puelles Benítez lo explica también de manera diáfana al indicar que, en efecto, «el artículo 27 es, pues, el fruto de una complicada negociación entre la derecha y la izquierda, un mecanismo delicado de pesos y contrapesos, un equilibrio difícil entre

27. Cfr. D.S.S, miércoles, 27 de septiembre de 1978, pág. 3000.

derechos y libertades, que ha de inspirar obligadamente toda política educativa. De esta forma, junto a coincidencias básicas, alberga también aspectos en que ha sido necesaria la transacción, sólo posible gracias a las cesiones mutuas de los principales partidos que intervinieron en el pacto educativo, centristas y socialistas»²⁸.

Dando por buena la estrategia del acuerdo consensuado, no es menos cierto que –también en el Senado como antes había acontecido en otros foros institucionales– es preciso significar el profundo malestar de algunos parlamentarios. El malestar tiene su raíz en el convencimiento de que se han alcanzado acuerdos extramuros del parlamento todo lo cual constituía un desdoro para las formaciones políticas no presentes en tales reuniones así como para las instituciones, ahora el Senado, que veían lesionado el sentido último de su existencia: el debate de ideas.

Ejemplo de cuanto decimos y que sirve de elemento de contraste del omnipresente consenso lo constituye las palabras de la senadora María Aguilera al señalar que, «En esta ocasión, particularmente interesante, los que han actuado como portavoces del Partido Socialista y de Unión de Centro Democrática en unos cuantos minutos han abolido toda la tradición parlamentaria de la historia, desde la democracia ateniense hasta el presente Senado (...) resulta que van a votar contra todos los votos particulares que vamos a defender, no que hemos defendido, sino que vamos a defender; es decir, que digamos lo que digamos, sean cualesquiera nuestras razones, tengamos razón o no, tengamos talento oratorio o no, es absolutamente igual, porque van a votar contra nosotros (...) Yo propongo que en ese espacio en blanco que hay encima de la «s» se ponga la inscripción de viejo abolengo literario «lascitate ogni speraza»²⁹.

A pesar del lamento de la senadora, finalmente y cuando pasaban veinte minutos de las diez de la noche fue aprobado el artículo educativo en el Senado con 177 votos favorables y tan sólo 3 en contra. El Dictamen de la Comisión de Constitución del Senado muestra, por consiguiente, que no hubo modificaciones respecto al texto del Congreso, y eso teniendo en cuenta que en la Cámara Alta fueron presentadas un total de 138 votos particulares con la intención lógica de objetar algún extremo del artículo 27³⁰.

28. Cfr. DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos, Madrid, 1999, pág. 395.

29. Cfr. D.S.S, miércoles, 27 de septiembre de 1978, pág. 3010.

30. Cfr. B.O.C.G (Senado), núm. 157, 6 de octubre de 1978.

Tres jornadas después de aprobado el Dictamen por la Comisión Mixta, los diputados fueron convocados para el momento cumbre del proceso parlamentario de elaboración de los trabajos constitucionales: la votación del proyecto de la norma fundamental del Estado. Una Constitución para la que el Presidente de la Cámara solicitó a diputados y senadores tuvieran a bien refrendarla con su voto por cuanto,

«La Constitución, que ahora sometemos a la consideración de la Cámara, no es un mero texto ordenador de la convivencia; tiene una trascendencia que va más allá de la vida pública y la acerca al individuo, inspirando la actuación de aquella y facilitando a éste una realidad democrática y participativa. Con este texto se inicia una etapa cuyo alcance nos es desconocido, pero cuya significación es, desde este mismo solemne momento, histórica»³¹.

31. Cfr. D.S.C, martes, 31 de octubre de 1978, sesión plenaria núm. 52, pág. 5181.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA

Policy and education: the spanish Transition to democracy

Dr. Juan Carlos Hernández Beltrán

E-mail: jchb@usal.es

(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: La Transición política a la democracia en España presenta desde el punto de vista de la política educativa un perfil de gran interés por las cuestiones suscitadas en aquel momento. Entre ellas destacan los debates en torno a la situación del profesorado –con especial atención a la conflictividad laboral– y los distintos proyectos legislativos sobre cuestiones como la gratuidad de la enseñanza obligatoria, la autonomía universitaria o el establecimiento de criterios para la participación de la comunidad escolar en los centros educativos.

Palabras clave: Política, Educación, Democracia, España.

ABSTRACT: Pedagogically speaking, the Spanish Transition to democracy shows an interesting profile because of the relevant educational issues involved at that moment. Among them we can find some outstanding debates such as the background of the teachers –with special attention to labour conflicts– and the different acts on education about the free of compulsory education, the on-going debates on university autonomous or the establishment of some criteria for the school community in order to improve the rates of democracy in every school funded by the State.

Key words: Policy, Education, Democracy, Spain.

Fecha de recepción: 18-IX-2008

Fecha de aceptación: 3-X-2008

I. Introducción

La cuestión escolar no se agota ni mucho menos en el análisis de los debates políticos amanecidos a propósito de la redacción constitucional. Si abrimos algo más el objetivo no es difícil advertir la presencia de algunos capítulos importantes que jalonan el devenir educativo de aquellos años. Baste citar, a título de ejemplo, el despliegue creciente de los movimientos de renovación pedagógica –con implantación en la mayor parte del territorio nacional– demandando una nueva escuela pública, laica, gratuita y de calidad; o las protestas y encierros de profesores de la enseñanza básica, media y universitaria reivindicando –entre otras cuestiones– un sistema de selección del profesorado más cabal desde el punto de vista pedagógico y, por tanto, alejado de las tradicionales y memorísticas oposiciones; las discusiones en torno a la enseñanza de las lenguas vernáculas en las regiones catalana o vasca...

Desde el punto de vista de la acción parlamentaria la Transición política conoció el debate, discusión y...desencuentro de proyectos de ley de enorme importancia como el referido a la financiación de la enseñanza obligatoria (percibido por las fuerzas parlamentarias de izquierda como una maniobra para subvencionar a toda la red privada), el proyecto de ley de autonomía universitaria que tuvo una tramitación lánguida y contradictoria –hasta el punto de ser finalmente retirada por el mismo grupo parlamentario gubernativo que la auspició en sus orígenes– o la controvertida LOECE responsable de enfrentar desde entonces hasta la fecha actual a los principales partidos políticos.

En definitiva, como expresaba con acierto Jean Francois Revel la diferencia entre la ciencia y la opinión se encuentra no tanto en la actitud del que opina sino en la materia sobre la que se opina, de suerte que hay realidades sujetas a verdades inobjetables y otras, como la Transición española a la democracia, que son como todo proceso histórico fuente de enorme subjetividad en función de la atalaya desde la que es observada.

II. La Transición como fenómeno histórico recurrente

En 1829 el belga Ferdinand Plateau definía un fenómeno de la ciencia óptica: la «persistencia retiniana». Consistía el tal fenómeno en que la retina tiene la capacidad de retener la impresión de cualquier objeto durante un corto espacio de tiempo; se crea así la ilusión de estar viendo algo que en realidad ya no se encuentra delante de nuestra mirada.

Algo así, entendemos, se puede decir en relación con la Transición española a la democracia. Todavía hoy se nos aparece con recurrencia en los deba-

tes políticos del momento. La Historia, claro está, es siempre Historia contemporánea¹.

Desde luego, la Transición –por su indudable interés y alcance– ha merecido toda suerte de estudios. Trabajos que han intentado escudriñar sus claves explicativas. Se ha sometido a interrogatorio a la Transición desde la ciencia política, económica o sociológica con el ánimo de que confiese su ser a partir de sus datos mesurables. Y no suelta prenda, o más bien ha soltado tantas prendas que cada cual ha podido confeccionar un traje a medida, perfectamente ahormado a sus intereses.

Recordando a Ortega y Gasset: «frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así porque antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica»².

La Historia, y la Transición a la democracia en España no es una excepción, sólo puede ser atrapada si somos conscientes de la multitud de factores que intervinieron en ella. La Historia es, también como indicaba aquel político y literato del XIX, dinámica y, sobre todo, viviente³.

1. Cfr. H.CARR, Edward.: *¿Qué es la Historia?* Ariel, Barcelona, 2003. El autor de esta interesante obra nos recuerda que, en efecto, «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 mereció ser recogido?». pág. 96

2. Cfr. ORTEGAY GASSET, José: *Historia como sistema*. Espasa-Calpe, Madrid, 1971, pág. 53. En otro de sus pasajes nos recuerda un hecho fundamental para comprender cualquier tramo histórico cual es la necesidad de apelar al conocimiento de la historia como totalidad: «La historia es un sistema –el sistema de las experiencias humanas, que forman una cadena inexorable y única–. De aquí que nada pueda estar verdaderamente claro en Historia mientras no está toda ella clara. Es imposible entender bien lo que es ese hombre «racionalista» europeo, si no se sabe bien lo que fue ser cristiano, ni lo que fue ser cristiano sin saber lo que fue ser estoico, y así sucesivamente(...) cualquier término histórico, para ser preciso, necesita ser fijado en función de toda la Historia, ni más ni menos que en la Lógica de Hegel cada concepto vale sólo por el hueco que le dejan los demás». pág. 59

3. Cfr. MORET Y PRENDERGAST, Segismundo: *La España del siglo XIX*. Ateneo científico, literario y artístico de Madrid. Colección de Conferencias históricas Librería de D. Antonio San Martín, Madrid, 1886. En esa alocución en el Ateneo Segismundo Moret indicó que «la Historia es algo más que la narración de acontecimientos memorables; es algo viviente, animado, es el producto de la voluntad, de la inteligencia, del pensamiento individual y como tal variable, y como tal infinitamente viva, y como tal susceptible de ser modificada a cada instante; y por eso es absolutamente necesario, después de reunir los hechos y de acumular los datos, formularse esta pregunta: ¿por qué han acontecido estos hechos? ¿por qué han sucedido así y no de otra manera? ¿por qué España ha marchado en esa dirección siguiendo ese camino y no ha tomado otro destino? pág. 10

Uno de los calificativos, o por mejor decir, la etiqueta recurrente con la que se ha presentado la Transición a la democracia en España es, ya se adivinará, la de un tiempo marcado por el consenso, por el acuerdo, por el cambio no traumático.

Lejos de nuestra intención obviar los méritos indudables que anidan en la Transición; sería ahistórico no computar los fenomenales acuerdos generados en aquellos años y en los que la Carta Magna es su máxima expresión. Pero todo ello no es óbice para reconocer que la Transición es también un periodo marcado por no pocos desencuentros, lleno de tensiones entre las fuerzas parlamentarias y con unas inercias del anterior régimen que sería ingenuo pensar que desaparecieron de la vida española como por ensalmo al iniciarse la Transición.

No sería malo recuperar la doctrina crítica del jurista británico del XVIII, Bentham, según la cual:

«Una cosa es cierta: un sistema que nunca es objeto de censura, nunca progresará; si no se encuentra nada defectuoso, nada se enmendará; si se está decidido a justificar cualquier cosa en cualquier caso y a no desaprobado ninguna, tal resolución constituirá en el futuro una eficaz barrera para todo aumento de felicidad a que pudiéramos aspirar, y en el presente nos habrá de robar aquella parte de felicidad de que ya gozamos»⁴.

Algún autor –más próximo en el tiempo que Bentham- también es de la opinión de que no todos fueron luces durante la Transición. Así, en el epílogo de uno de sus libros de más éxito el historiador Pierre Villar insiste en la idea siguiente:

«Sin embargo, no debe creerse tampoco en una calma chicha. Los incidentes sangrientos fueron numerosos (asesinato, en pleno Madrid, de cinco

4. Cfr. BENTHAM, Jeremías: *Fragmento sobre el gobierno*. Aguilar, Madrid, 1973. Esta obra publicada originalmente en 1776 nace como respuesta a Sir William Blackstone quien escribió sus famosos «Comentarios sobre las leyes de Inglaterra». Bentham entendió que, a pesar de ser un autor de renombre, constituía su obligación hacer objeciones a la publicación de Blackstone. Fue una muestra de valentía ya que «bajo la sanción de un nombre prestigioso, cada renglón, por insignificante que sea, cada opinión, por errónea que sea, adquirirá cierto valor. La reputación añade peso a las opiniones en consideración a su origen, opiniones que, por sí mismas, no hubiesen acarreado otra cosa que menosprecio. La fama popular no percibe sutiles distinciones. El mérito en una esfera de conocimiento proporciona una natural y, en cierto modo, irrecusable presunción de mérito en otra, especialmente cuando ambas esferas se hallan aparentemente ligadas» pág. 17. De alguna forma, la Transición española cuenta ya con una reputación de cerrado consenso sin fisura alguna difícil de contrariar.

abogados de Comisiones Obreras; disparos sobre las masas en Vitoria, y persistencia de los atentados por parte de la fracción militar de ETA). La situación revolucionaria en Portugal había ocasionado muchos menos muertos»⁵.

III. Libertad de enseñanza y financiación de la escuela privada. Génesis del problema

El primero de septiembre de 1978, tres meses antes de que se aprobase en Referéndum el texto constitucional, el Consejo de Ministros aprobó remitir a las Cortes uno de los proyectos estrella para la legislatura bajo el título de Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria⁶.

En aquella fecha ya era público que la carta constitucional iba a sancionar la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza básica. Lo que no estaba tan claro era el alcance que este apartado podía tener en relación con la financiación a la red privada de enseñanza.

A pesar de que la LGE establecía la gratuidad de la enseñanza básica, lo cierto es que seis años después de su implantación la realidad lo desmentía. Así se desprende del conocido informe de seguimiento de la Ley General de Educación establecido por decreto en 1976⁷. De manera que en el mismo se podía leer el siguiente texto elaborado por la citada Comisión:

«Se puede afirmar sin temor a equivocarse, que seis años después de promulgada la LGE y cuando únicamente faltan cuatro para la realización total de sus objetivos, la gratuidad es todavía una aspiración y su logro total va a requerir esfuerzos que se presumen ya irrealizables».

Tanto en los centros estatales como en los privados subvencionados por el Estado era habitual que los padres abonasen «ciertas cuotas, unas ilegales y otras más o menos toleradas». Entre ellas cabe citar las célebres cuotas por «permanencias». Esto es, el cobro de determinadas cantidades en concepto de prolongación de jornada que revertía en el bolsillo del profesorado. Una práctica tolerada ya que con las permanencias se podía corregir el desfase en la actualización de sus salarios. Según el Informe elaborado por la Comisión, más del setenta por ciento de los alumnos matriculados abonaban estas cantidades.

5. Cfr. VILAR, Pierre.: *Historia de España*, Grijalbo, Barcelona, 1980. pág. 175.

6. Cfr. B.O.C. 11 de octubre de 1978.

7. Cfr. Archivo Central del MEC, Legajo 113.753. «Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero».

Como es natural, se hizo un cálculo del dinero que costaría a la Administración la eliminación de las permanencias. Para erradicar esta práctica de las escuelas era preciso compensar al profesorado a través del pago de complementos en sus nóminas. Un coste que se cifró en más de doce mil millones de pesetas para el profesorado de la EGB.

III.1. *El Proyecto de financiación de la enseñanza obligatoria*

Retomando el Proyecto de Ley rubricado ese día por el titular de la cartera educativa, Iñigo Cavero, hay que indicar que el mismo guardaba fidelidad con el ideario del centro-derecha en materia escolar y más concretamente con los derechos que asisten a la enseñanza privada.

En primer término, el Proyecto ya adelantaba que el desarrollo de esta norma iba a suponer «un extraordinario esfuerzo financiero para el Estado». Huelga comentar las dificultades económicas por las que transitó todo el proyecto democrático de aquellas horas; de ahí, que en un ejercicio de cierto realismo político el proyecto advirtiese, ya de entrada, del principal obstáculo que podrían encontrar en su puesta de largo. Tal vez por ello, el propio proyecto de ley establecía como inicio de esta nueva política de ayudas el curso académico 1980-1981.

A partir de esa prevención financiera lo que se advierte es una política maximalista. Para justificar la futura norma de financiación de la enseñanza obligatoria se invocaban dos principios. En primer lugar, la igualdad de oportunidades educativas para toda la población intentado evitar que la escuela reprodujese las diferenciaciones sociales.

En segundo lugar y como era previsible, el proyecto apela a la libertad de enseñanza. Nada nuevo bajo el sol. Durante todo el periodo de discusión del artículo educativo en sus distintas etapas, la formación del gobierno había hecho referencia una y otra vez a los Pactos Internacionales sobre la libertad de enseñanza y, más en concreto, sobre el derecho que asistía a los padres para configurar la educación de sus hijos de acuerdo con sus propias creencias.

Así pues, la resultante del proyecto de ley pasaba necesariamente por reconocer la gratuidad de la enseñanza de los niveles obligatorios como «un derecho de todos los alumnos a percibir del Estado la misma cantidad que representa el coste del puesto escolar».

De conformidad con la norma, el coste del puesto escolar sería determinado en el primer trimestre del año tomando como referencia el coste del puesto escolar de la enseñanza estatal. Esta ayuda o subvención final al centro debía cubrir capítulos como la remuneración del personal docente o la compra de bienes y servicios. Por otra parte, los gastos habituales de mantenimiento

del centro, calefacción, alumbrado o limpieza debían correr por cuenta de los Ayuntamientos (para aliviar la estrechez de las arcas municipales el Proyecto de Ley preveía «potenciar financieramente» a las administraciones locales para que pudiesen hacer frente a esta nueva partida presupuestaria).

Tal y como se redactó en su momento, la denominada «ayuda a la gratuidad» adoptaría el formato de cheque escolar⁸. Un cheque escolar que los padres podrían utilizar para aplicarlo a los centros –tanto públicos como de titularidad privada– que estimasen oportuno. Por consiguiente, la libertad de elección de centro sin más criterio que la preferencia de los padres también sería de aplicación en la red pública eludiendo el establecimiento de criterios (zonificación, número de hermanos, renta...) para el ingreso en los centros públicos o privados. Educación a la carta.

Por otra parte, se indicaba que los centros no estatales que se acogiesen al sistema de ayudas debían tener en consideración que no podrían funcionar con ánimo de lucro. Además, debía procurarse evitar discriminaciones de carácter económico en la escolarización de los alumnos. El Proyecto de Ley establecía asimismo una Junta Económica en cada centro con la responsabilidad de supervisar las ayudas recibidas. También con carácter provincial se instituían Comisiones de control conformadas por representantes de las Asociaciones de Padres de alumnos, Diputaciones provinciales, representantes de los titulares de los centros, del profesorado y, finalmente, de la Administración educativa.

El alcance de las ayudas estaba planteado sin ninguna restricción de forma que todos los centros no estatales tendrían la posibilidad de acogerse a estas ayudas con el único requisito de que estuvieran autorizados para la impartición de las enseñanzas objeto de subvención.

Como es natural, la concesión de una ayuda estatal debía tener como contrapartida el compromiso del centro receptor a no percibir ninguna cantidad por parte de las familias. Las actividades complementarias y enseñanzas de tipo no reglado tampoco debían suponer ningún desembolso obligatorio habida cuenta del carácter voluntario que la norma fijaba para las mismas. Otra cosa era las cantidades percibidas por el centro en concepto de los servicios de comedor y transporte escolar que tendrían que estar fijados al sistema general de precios establecido.

En adición a las ayudas a los centros no estatales que impartan autorizadamente el nivel básico de la enseñanza, la norma preveía dotar de importantes ayudas para la construcción y equipamiento de nuevos centros. Todo ello como fundamento de la «libre iniciativa de la sociedad». El proyecto de ley pre-

8. Cfr. Artículo 6°.1.-Las ayudas a la gratuidad se aplicarán por los padres o tutores legales de los alumnos a los centros escogidos libremente por ellos.

tendía incentivar la creación de centros docentes privados acogidos a este tipo de ayudas. La medida iba especialmente dirigida al impulso de centro que funcionaban en régimen de cooperativas de padres de alumnos y profesores así como las Fundaciones benéfico-docentes.

Por otra parte, los centros receptores de las ayudas podían ser objeto de sanción económica si vulneraban las obligaciones a que estaban sujetos al aceptar las ayudas a la gratuidad. Unas sanciones que serían impuestas por la pertinente Delegación provincial de educación si detectase irregularidades en la percepción de las subvenciones.

El Proyecto de Ley se acompañaba de una Memoria del Ministerio de Educación y Ciencia con fecha de 14 de septiembre de 1978. En aquel documento se destacaba por una parte, que la Constitución –en trámite parlamentario pero con algunos puntales ya bien definidos– establece este derecho de tal forma que «ningún derecho de contenido económico-social aparece tan rotundamente formulado» y, de otro lado, siguiendo con las consideraciones jurídicas, se recuerda que la propia Ley General de Educación exhortaba con claridad en relación con la gratuidad de la enseñanza general básica (EGB) además de indicar también el carácter gratuito de la Formación Profesional de Primer Grado.

Por consiguiente, no había más salida que la de poner en marcha un mecanismo de financiación para toda la enseñanza básica en España. Además, el propio calendario de aplicación gradual de la Ley General de Educación fijaba el año 1980 como el de su efectiva y total aplicación, razón por la cual en ese año debía ser una realidad la gratuidad de las enseñanzas en todos los centros tanto estatales como de titularidad privada.

El reto era, no cabe duda, de proporciones mayúsculas habida cuenta de que esta norma, de prosperar, obligaba al Estado a disponer de puestos escolares gratuitos en la red pública y privada para todos aquellos padres que ejercitaran tal derecho.

Un principio importante para el Ejecutivo ucedista era el de que la percepción de las «ayudas a la gratuidad» no entrara en colisión con el sacrosanto ideario de los centros privados. De esta forma, y en nombre de la libertad de enseñanza los centros de enseñanza de titularidad privada recibirían las subvenciones sin que tal cosa mermase su derecho a establecer su proyecto educativo que debería ponerse en conocimiento de los padres. No obstante, los centros estarían «obligados a establecer unos cauces de participación del personal del Centro y de los padres de familia en la gestión y control de las actividades del Centro». Para tal fin, como es conocido, sería de aplicación la futura ley que regulaba el Estatuto de los Centros Escolares, una norma que acabó con sus huesos en el Tribunal Constitucional en febrero de 1981.

Hasta la fecha la fórmula utilizada para calcular el montante de la subvención era la de «la unidad escolar» o aula. Una cantidad que se fijaba fundamentalmente en función de dos parámetros: las retribuciones del profesorado y, en segundo lugar, una cantidad «alzada» en concepto de gastos de funcionamiento.

Según refleja la Memoria que venimos comentando este sistema de cálculo no se ajustaba a lo que preceptuaba la Ley General de Educación al indicar que la subvención a la escuela privada debía calcularse en función del «coste real» del puesto escolar estatal. Por consiguiente, la formación en el poder consideraba que se venía produciendo un incumplimiento en esta materia, motivo que aconsejaba una revisión profunda del sistema de financiación escolar.

No hay que perder de vista que en aquel momento la enseñanza privada representaba un porcentaje significativo en el nivel obligatorio. Así, en la EGB de los cinco millones largos de alumnos escolarizados, los alumnos matriculados en centros de titularidad privada representaban cerca del cuarenta por ciento respecto del total.

De acuerdo con los datos que obraban en poder del Ministerio, el régimen de subvenciones para el año 1978 era el que presentamos a continuación:

Centros no estatales (EGB). Año 1978.

Alumnos en centros subvencionados al 100%	1.112.131
Alumnos en centros subvencionados al 75%	327.600
Alumnos en centros subvencionados al 50%	234.500
Alumnos en centros no subvencionados	445.164

Para tal fin el Ministerio presupuestó para 1978 un montante de 33.529 millones de pesetas, a las que había que sumar más de cuatro mil millones destinados a financiar la Formación Profesional de Primer Grado impartida en los centros no estatales (en ese caso los alumnos del sector privado casi doblaban a quienes estudiaban estas enseñanzas en centros estatales). Unas cantidades que la Memoria del Proyecto de Ley de financiación de la enseñanza obligatoria calificaba como insuficiente para hacer frente al coste real de los puestos escolares.

Con este panorama, el Proyecto de Ley pretendía corregir los cálculos de las subvenciones con la finalidad de que todos los estudiantes que cursaran el

tramo obligatorio lo hicieran soportando el mismo coste para el Estado. De manera que de forma provisional se planteó una estimación financiera, de acuerdo con el nuevo modelo, para los años venideros.

Según estos nuevos cálculos que basaba su aritmética en un puesto escolar cifrado en torno a las 32.000 pesetas por alumno y año (algo más para la Formación Profesional), las cantidades necesarias para sufragar la enseñanza no estatal duplicaban de lejos lo presupuestado para el año anterior.

De los 33 mil millones presupuestados para 1978, el Proyecto de Ley fijaba una cantidad de 75 mil millones en el año 1979, 83 mil millones para el curso 1980 y, finalmente, cerca de 100 mil millones para 1981 de acuerdo con el incremento previsible de alumnos así como la subida paulatina en los costes de la enseñanza. Como se aprecia con claridad, el coste de la aplicación de la libertad de enseñanza tal y como se entendía desde las posiciones de centro-derecha llevaba directamente a un desembolso multimillonario destinado a subvencionar a la escuela privada en un contexto, por lo demás, de aguda crisis económica.

Se nombró posteriormente una Ponencia compuesta por miembros de las distintas fuerzas parlamentarias para que estudiaran con detenimiento el proyecto remitido por el Gobierno y elaborar el preceptivo Informe sobre el mismo.

Se presentaron múltiples enmiendas a este proyecto por parte de las diferentes fuerzas parlamentarias, incluido el grupo parlamentario que apoyaba al gobierno.

Algún diputado de UCD enmendó el proyecto con la intención de que el mismo reflejara sin medias tintas lo que en el fondo se pretendía con su puesta en marcha. Así, una de las primeras enmiendas solicitó el cambio de denominación por el más diáfano de Proyecto de ley de financiación de la enseñanza obligatoria *en los centros privados*. Además, se indicaba un cierto desfase entre el cálculo del coste escolar y su aplicación en el curso siguiente razón por la que cuando se quisiera hacer efectivo, este coste ya habría ascendido por razón del tiempo transcurrido y no sería un coste real.

Otra laguna detectada en el proyecto de ley por diputados de la propia formación ucedista tenía que ver con las obligaciones a las que se responsabilizaba a los ayuntamientos. Así, además de hacerse cargo de servicios básicos como el mantenimiento, alumbrado, calefacción o limpieza de estos inmuebles, se demanda la inclusión de una faceta prioritaria cual era la obligación de «aportar terrenos para la construcción de centros docentes públicos». Tampoco parecen estar muy de acuerdo en la fijación y autorización de las actividades complementarias por parte de la administración. La razón invocada era que «es el padre el directamente beneficiario de la ayuda, no el centro, y el que

tiene libertad para elegir. Si para una determinada atención a los alumnos se hace necesario establecer un nivel de gastos que sea algo superior al coste del puesto estatal, no parece justo que el padre que quiere elegir ese tipo de enseñanza para su hijo se vea privado de la ayuda que recibiría si lo lleva a otro centro distinto».

En palabras de algún diputado de Alianza Popular el proyecto no es lo suficientemente categórico a la hora de establecer la financiación de la escuela privada. Así, no comparten la expresión que utilizaba el proyecto de ley refiriéndose a «ayudas a la gratuidad». Según su parecer, esta expresión induce a equívocos y cabría pensar que de lo que se trata es de establecer algunas «ayudas» a la enseñanza privada, cuando la realidad es que la norma viene obligada –porque así lo recogía el apartado cuarto de la Constitución– a financiar a toda la red privada de enseñanza obligatoria.

También desde la bancada del grupo conservador de Alianza Popular se pedía que figurase explícitamente en el texto una referencia al «cheque escolar» con objeto de indicar que ésa y no otra era la forma en la que debía hacerse efectiva la libertad de elección por parte de los padres. El cheque escolar era calificado por los conservadores como el procedimiento «más eficaz, simplificado, controlable y avanzado». Además, consideraron que la Comisión que el Ministerio iba a crear para el estudio de los costes de la enseñanza debía configurarse de tal forma que los titulares de los centros privados computaran un tercio de la misma.

Desde la óptica de Alianza Popular se observa una defensa numantina hacia la enseñanza privada. Una escuela no estatal que, según sus declaraciones, venía sufriendo unos perjuicios constantes como resultado de un cálculo poco realista del coste de la enseñanza. Por ello, también enmendaron el proyecto con la esperanza de que hasta la aplicación efectiva de la misma el Ministerio incrementase notablemente las partidas presupuestarias dirigidas a subvencionar la escuela privada para aproximarla a la realidad del coste de un pupitre público. No obstante lo anterior, desde las filas de Alianza Popular se reconoce que la expresión «privado» tiene en España un carácter peyorativo con «connotaciones de individualismo, egoísmo, etc, que rechazamos».

Argumentos distintos utilizaron los nacionalistas vascos para quienes el proyecto de ley debía potenciar las atribuciones de las Consejerías de Educación autonómicas en materia de financiación de la enseñanza. Por otra parte, el nacionalismo vasco ampliaba en sus enmiendas el alcance de la financiación a niveles no obligatorios. Así, propusieron que fueran objeto de financiación aquellos centros escolares –desde Preescolar, BUP y FP– que impartieran docencia en las lenguas vernáculas justificando tal medida en la necesidad de impulsar y potenciar las lenguas propias de cada Comunidad en su deseo de

ver reconocida la cooficialidad de estas lenguas. Siguiendo este criterio, para el Partido Nacionalista Vasco las actividades complementarias y extraescolares debían, como recogía el proyecto de ley, tener un carácter voluntario y ser sufragadas por las familias pero, eso sí, con excepción de la enseñanza de la lengua nativa en «áreas bilingües» que debía ser objeto de subvención por las razones que ya hemos apuntado. No ha de extrañar, pues, que se reivindicase desde el nacionalismo vasco la creación de centros subvencionados que impartan sus enseñanzas en lenguas propias dentro de lo que el apartado décimo del proyecto denominaba como estímulo de la «libre iniciativa de la sociedad».

Por su parte, los socialistas catalanes entendían que las Cortes debían devolver el proyecto al Gobierno con el objeto de acomodar la redacción del mismo al contenido de los debates constitucionales que se habían celebrado en materia escolar. No se mostraban en contra de las ayudas a los centros privados pero, eso sí, incorporando algunos factores de corrección. En primer término, la enmienda socialista pretendía que las ayudas estuvieran precedidas de una acción gubernativa encaminada a realizar un análisis del panorama escolar general con la intención de establecer el número de puestos a crear y financiar en la enseñanza obligatoria.

Una vez realizada la planificación de puestos escolares lo razonable sería fijar una serie de criterios prioritarios para la concesión final de la ayuda. Los criterios propuestos tenían en consideración aspectos como la atención de necesidades de escolarización, la cobertura escolar de zonas deprimidas socialmente o que «cumpliendo alguno de los requisitos anteriores» desplegaran en sus centros actividades que pudieran ser catalogadas como de interés pedagógico.

El proyecto de ley fijaba, por otra parte, una serie de garantías para resarcirse del incumplimiento de las obligaciones del titular del centro. Entre las mismas se contemplaba la devolución al Estado de las cantidades percibidas si el centro privado dejase de acogerse a las ayudas –antes de los cuarenta años– desde su concesión. También cabía la posibilidad legal de establecer a favor del Estado una hipoteca del centro, como instrumento de garantía en caso de incumplimiento. Algún diputado vio en este mecanismo un atisbo de nacionalización de la enseñanza ya que, según sus palabras, podría darse el caso de que el Estado impusiera unas obligaciones tan severas que el titular del centro no pudiera cumplir y acto seguido el Estado podría ejercer la hipoteca de las instalaciones a su favor (el enmendante advierte que sólo tendría sentido si la construcción íntegra del centro ha sido realizada con subvenciones estatales).

El Grupo Parlamentario Mixto también hizo escuchar su voz por medio de sendas enmiendas al proyecto del Gobierno. En primer lugar, se exponía la redundante expresión utilizada en la norma al referirse a los «centros públicos

estatales». Según el criterio del diputado Gómez de las Rocas es muy discutible que la voz «público» fuera exclusiva de los centros de titularidad estatal habida cuenta de que los centros no estatales también coadyuvan con sus enseñanzas a la mejor cobertura de un servicio «público» como el educativo. Debate éste que, por otro lado, ha estado presente siempre que se debate en torno a la escuela pública-escuela privada.

El mismo diputado indicaba en octubre de 1978, fecha en la que se recibieron el grueso de las enmiendas, que el proyecto de ley adolecía también de falta de concreción a la hora de fijar el cálculo del puesto escolar. Así, consideraba que entre otras cuestiones como el pago del profesorado o el pago de la cuota a la Seguridad Social, la subvención tendría que tener en cuenta –especialmente en Formación Profesional– de una partida para cubrir la «compra de bienes necesarios para la docencia». También desde el Grupo Parlamentario Mixto se solicitaba como una mejora del proyecto de ley la inclusión categórica de que el importe de la financiación lo recibirían los centros en el primer mes de cada trimestre y siempre en proporción a los alumnos matriculados, para evitar demoras que pudieran comprometer el desarrollo normal de las actividades del centro.

Puesto que se trataba, como ya hemos indicado en algún momento, de incentivar la creación de centros al amparo de la libre iniciativa social, el Grupo Mixto a través de uno de sus diputados solicita que se tenga en cuenta –como factor prioritario en la asignación de recursos– a aquellas localidades cuya renta media fuera inferior a la renta nacional cualesquiera que fueran los titulares del centro. Todo ello como una medida que intente frenar el fenómeno de la emigración de la población ante la falta de servicios básicos como el escolar.

Algún diputado también consideró que era preciso subvencionar también las actividades complementarias y extraescolares. La justificación pasaba por el reconocimiento de que estas actividades formaban parte importante del proceso educativo. Hasta el punto de que dichas actividades complementarias y extraescolares eran necesarias para dotar de contenido el proyecto educativo del centro. De lo contrario, asistiríamos a una discriminación en función del poder adquisitivo de los padres, además de encarecer este tipo de actividades al no participar en las mismas todos los alumnos. No entendían la obligatoriedad de fijar una autorización del Ministerio cuando el abanico de necesidades y posibilidades es muy grande en los centros. De no aprobarse estas actividades, continúa el enmendante, muchos padres no tendrían más remedio que matricular a sus hijos en centros privados no subvencionados en los que sí se impartiesen estas necesarias actividades complementarias (actividades de recuperación, dificultades de comportamiento...). Se explicaba de manera sucinta de la forma siguiente: «El padre elige esas actividades al elegir el cen-

tro y no parece lógico que se elija el centro desconociendo la existencia de esas actividades y que a posteriori pueda pensar en la elección o no de actividades concretas».

Uno de los grupos que planteó una enmienda a la totalidad del texto fue el Grupo Parlamentario Socialista del Congreso. Sus objeciones al documento gubernativo se concretaban en varios aspectos. En primer lugar y según la filosofía socialista la concesión de esas «ayudas a la gratuidad» debían estar condicionadas al cumplimiento de varios requisitos: a) cubrir necesidades de escolarización; b) Atenerse a la planificación y programación generales de la enseñanza de acuerdo con un orden de prioridades tanto de niveles educativos como de necesidades sociales; c) que profesores, padres y, en su caso, alumnos intervengan en el control y gestión del centro. A tal fin, en cada centro se constituiría una Comisión integrada por estos tres sectores y con las siguientes atribuciones: selección del profesorado, elección de los cargos directivos, elaboración del reglamento de régimen interno, programación de las actividades paraescolares y, por último, control del funcionamiento general del centro en sus ámbitos académico, administrativo y docente.

Asimismo la formación socialista proponía en una de sus adiciones incorporar un artículo en el que se estableciera un factor de corrección en el cálculo del coste del puesto escolar en función de variables geográficas, zonas urbanas y número de unidades escolares. Todo ello justificado en virtud del principio de equidad educativa. Asimismo y ahondando en la garantía de una mayor igualdad de oportunidades en la distribución de las ayudas, los socialistas presentaron un texto sobre el procedimiento de admisión de alumnos en los centros subvencionados por la ley. De manera que para evitar cualquier tipo de discriminación se establecía el siguiente orden de prelación en la admisión de alumnos:

1. Situación socioeconómica de la familia.
2. Proximidad al centro.
3. Existencia de hermanos matriculados en el centro.
4. Número de hijos.
5. Hijos deficientes.

Estos criterios no tenían en consideración el expediente académico del alumno por considerar que se trataba de un nivel obligatorio de enseñanza.

Se solicitaba además una vigilancia por parte de la Administración de los fondos recibidos por los centros privados acogidos a esta medida de financiación. Este control también pretendía evitar un crecimiento disarmónico entre centros públicos y centros privados corrigiendo, si fuera el caso, problemas de masificación.

El Grupo Parlamentario comunista también planteó serias objeciones al texto presentado. En su criterio, esta futura ley servía de cobertura legal para la financiación indiscriminada de la enseñanza privada. Una enseñanza no estatal que se vería privilegiada en relación con la escuela pública. En opinión de los comunistas, el derecho de elección de los padres queda en una mera declaración retórica cuando la realidad muestra con la fuerza de los hechos a un número importante de padres que viven en zonas donde no hay centros estatales ni concertados suficientes para poder ejercer tal derecho, teniendo que escolarizar de forma obligatoria a sus hijos en centros privados con un coste elevado para sus economías.

Se quejaban amargamente de una política ministerial emprendida a destinar una fuerte inyección de dinero a la escuela privada mientras pervivían fuertes carencias de escolarización en la red pública. Por vía de ejemplo, podemos indicar que en la provincia de Almería casi un treinta por ciento de los alumnos matriculados lo estaban en condiciones deficientes –dobles turnos, ratio superior a cuarenta alumnos por profesor, falta de medios materiales...– extremo que fue confirmado por el propio Ministro en una pregunta oral en la Cámara Baja. Por todo ello, la formación comunista exhortaba al Ministerio a que «no se trata de simplemente de ayudar a todo el mundo por igual, sino de ayudar más a los que más lo necesitan».

Por otra parte, de subvencionar a los centros no estatales se estaría induciendo a los padres a matricular a sus hijos en estos centros habida cuenta de que normalmente cuentan con un mayor número de actividades complementarias y extraescolares. Finalmente, tampoco agradó que el mecanismo de financiación se fijara en función de los alumnos matriculados ya que esta situación no ocurría en la enseñanza estatal. Por todas estas razones la formación comunista solicitó la devolución del Proyecto de Ley al Gobierno.

Uno de los «padres» de la Constitución –Miquel Roca de la Minoría Catalana– presentó en nombre de su grupo una enmienda a la totalidad del proyecto de ley. La razón esgrimida en primer lugar fue que la apuesta del Gobierno podía «comprometer seriamente todo el futuro de la estructura educativa española». Para el grupo catalán sólo es viable una ley de esta naturaleza si se acompaña el precepto de la libertad de elección de centro para los padres con una política verdaderamente activa en cuanto a la construcción de centros públicos habida cuenta de las necesidades –en algunos caso imperiosas– escolares que padece el país. Por consiguiente, Miquel Roca no se mostraba partidario de una política de «café para todos» sino que, por el contrario, los centros no estatales que fueran a ser subvencionados con fondos públicos deberían contar con garantías de calidad y de «limitación máxima del coste de las actividades complementarias». Esta última apreciación era el resultado de

cierta prevención a que los centros privados subvencionados utilizaran las actividades complementarias para repercutir en los padres las cantidades de dinero que no le eran permitidas cobrar en concepto de enseñanzas ordinarias.

Por otra parte nos parece de interés destacar que la Ponencia encargada del estudio del proyecto de ley de financiación de la enseñanza obligatoria contó para su estudio con un exhaustivo informe procedente de la Dirección General de Programación e Inversiones en la que se daba cuenta de estimaciones sobre aspectos relevantes. Así, se incorporaban estadísticas sobre la evolución de la población escolar en los próximos años, el análisis del coste del puesto escolar en los distintos niveles educativos –no sólo en el obligatorio–, estimaciones de presupuesto del MEC en los próximos años, etc. Uno de los datos de interés de este informe es el que hace referencia a la población sin escolarizar de niños entre 14 y 15 años. Así, la media nacional se situaba en un 21,8 por ciento (algunas localidades como Jaén (38%), Toledo (40%) o Badajoz (35%) estaban muy por encima de esos datos) muy preocupante y que hacía pensar en la necesidad no tanto de subvencionar sin criterio a toda la red privada sino de potenciar la escuela pública habida cuenta de semejantes porcentajes de desescolarización.

Por otro lado, y a pesar de que el proyecto redactado en 1978 aconsejaba la introducción de un nuevo cálculo basado en el coste del puesto escolar público y no en el módulo del aula o unidad escolar, todavía en 1981 encontramos Órdenes Ministeriales que siguen regulando las subvenciones siguiendo el viejo modelo. Para el curso 1981-1982, el Ministerio fijó tres escalones de financiación en función del porcentaje financiado al centro: 100 %, 81% o 62%.

El itinerario del Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria atravesó dos legislaturas, conoció a varios ministros y, finalmente, el titular de la cartera educativa Díaz-Ambrona en una sesión de la Comisión de Educación reconoció, sólo dos meses después de que el Gobierno sufriera un descalabro en el Tribunal Constitucional a propósito de la famosa LOECE, que el proyecto de ley para financiar la enseñanza no estatal tropezaba con una «insuficiencia presupuestaria que impide una gratuidad total e inmediata de la enseñanza obligatoria»⁹. Poco después las cortes se disolverán y con ellas este proyecto del Gobierno de la UCD.

9. Cfr. Acta de la Sesión de Constitución de la Comisión de Educación y Ciencia, 8 de abril de 1981.

III.2. Patronato de escuelas privadas

A pesar de lo indicado, lo cierto es que la percepción social que se tenía de la enseñanza privada no siempre era coincidente con la realidad. Es de justicia indicar que la propia oposición reconoció en algún momento la necesidad de establecer una suerte de Patronatos para salvaguardar la viabilidad de estos centros de enseñanza. Así, se inició en el Congreso de los Diputados un interesante debate en torno a la oportunidad de creación de los mismos.

Esta proposición no de ley fue presentada a iniciativa del Grupo Parlamentario Comunista en la tercera sesión de la Comisión de Educación del Congreso motivada fundamentalmente en razón de los graves apuros económicos por los que estaban atravesando muchas escuelas privadas. Así lo explicaba la diputada comunista:

«es de todos conocido que en estos momentos existen en este país numerosos centros privados de tamaño pequeño los cuales atraviesan por una situación de graves dificultades económicas, a pesar de que estos centros estén subvencionados. De tal manera que la realidad es que un gran número de estos centros de tamaño pequeño y medio se encuentran abocados al cierre en un plazo breve»¹⁰.

Los comunistas a través de esta moción pretendían llamar la atención en lo que se refería a la llamada desesperada de muchos centros de enseñanza que en régimen de cooperativas estaban desarrollando sus funciones especialmente en los cinturones industriales de las grandes ciudades.

La desaparición de estos centros docentes debido a la falta de viabilidad económica en el corto plazo comprometía muy seriamente a aquellos lugares en los que estaban radicados estos centros escolares. Por consiguiente según la moción comunista la desaparición de estos colegios tendría consecuencias inmediatas respecto a la pérdida de empleo de profesorado (ya suficientemente castigado con las dificultades de inserción laboral de los maestros recién titulados) y, sobre todo, la extinción de estas escuelas repercutiría de manera negativa en las tasas de escolarización –precisamente uno de los toros que había que lidiar en esas fechas–.

Para remediar tan sombrío horizonte la formación comunista propuso la creación de unos Patronatos a través de los cuales se pudiera canalizar la ayuda estatal a estos centros que se encontraban en situación harto precaria.

10. Cfr. *Ibidem*, pág. 800.

Conviene aclarar que la creación de los mismos se concebía como una medida temporal y con carácter de excepcionalidad, amén de ser una posibilidad a la que voluntariamente se podían adscribir los centros de enseñanza.

Un aspecto también importante que se indicaba en la propuesta de creación de estos Patronatos era el reconocimiento y garantía de que a pesar de la constitución de los mismos las escuelas de referencia no perderían un átomo de la propiedad de sus centros.

En cuanto a la composición de los Patronatos, éstos estarían conformados por una Junta rectora compuesta por:

- a) Representación de la Administración del Estado.
- b) Representación de las Administraciones Locales.
- c) Propietarios de los Centros.
- d) Padres de alumnos.
- e) Asociaciones vecinales donde se radicasen estas escuelas.

Por otra parte las funciones encomendadas a estos Patronatos en el caso de prosperar la proposición no de ley (conviene recordar que en lo que se refiere a las proposiciones no de ley, a pesar de la eventualidad de su aprobación por la Comisión respectiva, lo cierto es que el Gobierno tenía la prerrogativa de desarrollar su contenido o rechazarlo según estimase oportuno) eran, entre otras, las de formalización del concierto por tiempo determinado con una escuela para prestar ayuda no sólo económica sino también organizativa; administrar la provisión de recursos o la coordinación de la programación pedagógica, la contratación de profesorado así como la gestión democrática interna del centro escolar.

Los socialistas acudieron en la ayuda de esta proposición con su voto afirmativo. Para la izquierda se trataba de una medida si se quiere excepcional, transitoria pero del mismo modo ineludible y necesaria en razón de los muchos escritos de ayuda solicitando a los diputados atendiesen su reivindicación.

Si se nos permite la expresión lo que se estaba demandando en algunos casos era la puesta en marcha de una especie de «reconversión industrial» aplicada a muchos centros que de otra manera estaban condenados a dejar de prestar una función social de indudable valor e interés.

En no pocos casos estos centros ya venían recibiendo algunas subvenciones pero incluso con ellas no eran capaces de superar las dificultades económicas para desarrollar sus actividades. Además, en no pocos casos estos centros impartían enseñanzas que no podían ser subvencionables (preescolar y bachillerato). Razón por la cual desde las filas socialistas se estimaba que los

Patronatos podían ayudar a los propietarios de estos centros a acometer reformas en el sentido de que, por ejemplo, si les resultaba insostenible mantener ocho unidades escolares de EGB podían estudiar la posibilidad de «reconvertirse» en un centro de Formación Profesional.

Los socios tradicionales de socialistas y comunistas en la Comisión de Educación –la Minoría Catalana– en esta oportunidad presentaron una enmienda a la totalidad al proyecto presentado por el Grupo Parlamentario Comunista. No obstante, en el fondo estaban de acuerdo con la necesidad de ayudar a estos centros. Lo que marcaba diferencias entre unos y otros era la forma de canalizarlas. Para la Minoría Catalana no era preciso articular estos Patronatos, la solución concreta para remediar las estrecheces de estos centros educativos debía encontrarse, según sus palabras, entre las obligaciones ineludibles del Ministerio de Educación. Es decir, que lo que proponían era que el Ministerio aprobase una serie de créditos, de ayudas extraordinarias para solventar el problema denunciado.

A pesar de todo, para los diputados de la Minoría Catalana la verdadera clave tenía que pasar por enmarcar los problemas de este tipo de escuelas en un marco mucho más general como el gran debate, postergado, sobre la financiación de los centros no estatales de enseñanza.

De forma y manera que para la formación política reseñada la obligación del Gobierno tenía que ser la presentación –con la máxima celeridad posible– de un proyecto de ley sobre financiación de la enseñanza no estatal. Esta sería la única forma de salir del atolladero continuo de las ayudas o subvenciones a los centros de enseñanza. De no producirse este extremo todo lo demás serían actuaciones que parchean la realidad pero no la solucionan.

Desde los escaños de UCD entendían que, en efecto, la controvertida cuestión de las subvenciones a los centros no estatales de enseñanza debía encontrar solución a través de un proyecto redactado por el Ejecutivo y que debían presentarse en las Cortes en un tiempo no superior a un par de meses.

No obstante, el grupo centrista rechazó la moción sobre la creación de los Patronatos porque, según sus tesis, adolecía de algunas debilidades internas que hacían aconsejable desestimar la proposición comunista. Nada nuevo bajo el sol.

Desde la UCD se insiste en la necesidad de que se haga, en primer lugar, un análisis realista de la situación económica por la que atraviesa el país. Como es natural, lamentaban la situación en la que estaban sumidos los propietarios de este tipo de centros pero, al mismo tiempo, se enfatizaba la incuria de las arcas públicas. Se reconocía que no había dinero y que el Ministerio de Educación no gozaba precisamente de magras posibilidades presupuestarias. Lo que es todavía peor, desde los escaños centristas se dibujaba un panorama

poco esperanzador para el futuro al indicar que «la educación es, tiene que ser y va serlo mucho más, carísima»¹¹.

Para los miembros de UCD la propuesta comunista, además de lo referido con anterioridad, no tenía sentido ya que la financiación de los centros no estatales en su tramo de enseñanza obligatoria ya estaba prevista en la Ley General de Educación, concretamente en su artículo 94.4.

Por otro lado, el texto de la moción comunista contenía algunas contradicciones internas difíciles de mantener. Por ejemplo, en palabras de la UCD, el texto presentaba un Patronato al que se encomendaban una interminable nómina de funciones con lo cual era harto difícil que pudiera cumplir todos sus cometidos con eficacia.

Además, estos Patronatos decían representar al mismo tiempo a las distintas Administraciones y también a los centros que buscaban ser concertados. De manera coloquial la UCD quería expresar la idea de que no se puede estar en misa y repicando, no se puede representar tanto al «concertante como al concertado».

Finalmente, percibían que una de las consecuencias que podrían producirse con la concertación de estas escuelas sería el que se acallaría la voz y los intereses de los propietarios asimilándose la escuela al modelo y orientaciones de los centros públicos. Así, con la composición propuesta los propietarios de los centros estarían en una posición minoritaria. Como se sabe uno de los temores atávicos de los grupos conservadores era que so pretexto de una ayuda económica del erario público la filosofía y política educativa estatalista ahogase los principios de la libertad de enseñanza. Además de lo indicado, no encontraban en el texto referencia alguna a la participación del profesorado en la composición de los Patronatos.

No queremos terminar este capítulo sin indicar siquiera uno de las cuestiones que desató más controversia sobre la financiación de la escuela privada (aunque como veremos también afectó a otros aspectos fundamentales), por la forma en que el gobierno procedió en su tramitación.

III.3. *El decretazo de la UCD y la financiación de la enseñanza privada*

Ya hemos advertido en alguna ocasión que parte de las fricciones del Gobierno con los grupos de la oposición nacía de la distinta forma de enfocar la actividad legislativa del Parlamento. Además de arrogarse en muchas ocasiones la iniciativa legislativa justificando esta actitud en el hecho de contar

11. Cfr. *Ibidem*, pág. 809.

con un mayor número de escaños, el partido en el poder también hizo uso del decreto-ley (tiempo después esta práctica se conocerá como el «decretazo»), algo que fue criticado con dureza por la oposición de la Cámara.

La Constitución española aprobada dos años antes indicaba en su artículo 86¹² que, en efecto, el gobierno puede acudir al Decreto-Ley como fórmula legislativa provisional, ya que debe ser convalidada por el Parlamento; pero eso sí, sólo puede ser utilizada «en caso de extraordinaria y urgente necesidad».

En lo que al ámbito educativo se refiere, pues fueron muchos más los decretos-leyes aprobados por el Gobierno en otras materias, la UCD aprobó a finales de agosto de 1980 un Real Decreto-Ley¹³ que fue calificado por la oposición socialista en unos términos que no dejan lugar a la duda sobre las tensiones entre ambas formaciones políticas:

«Me parece este Decreto-Ley, y perdonen ustedes la expresión, tal tomadura de pelo a la sociedad española y a este Parlamento, que uno tiene la sensación de que el Ministro (Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona) y el Gobierno nos están incitando al caos como forma catártica de sublimar la inoperancia, la incapacidad, la inercia de varios años de Gobierno sin Gobierno»¹⁴.

Lo que molestaba a la oposición es que el gobierno tuviera que reconducir una política llena de imprevisiones a golpe de decretos-leyes. La norma de referencia que pretendía convalidar la UCD a través de su refrendo parlamentario abordaba una variedad de materias; desde la ampliación de plantillas docentes, pasando por la concesión de una multimillonaria ayuda a la enseñanza privada o la regulación del régimen de oposiciones y concursos del profesorado.

Respecto de la ampliación de plantillas todos los grupos parlamentarios estuvieron de acuerdo en la necesidad de dotar un mayor contingente. Lo que les apartaba era la forma de abordar la cuestión. El malestar de la oposición se

12. Artículo 86 Constitución Española: En caso de extraordinaria y urgente necesidad, el Gobierno podrá dictar disposiciones legislativas provisionales que tomarán la forma de Decretos-Leyes y que no podrán afectar al ordenamiento de las instituciones básicas del Estado, a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos regulados en el Título I, al régimen de las Comunidades Autónomas, ni al Derecho electoral general...

13. Cfr. Real Decreto-Ley, de 23 de agosto, de medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980-1981, ampliación de plantillas de cuerpos docentes y concesión de suplementos de crédito para ayudas de enseñanza y contratación de personal docente y auxiliar.

14. Cfr. D.S.C. 15 de octubre de 1980, pág. 7561.

fundamentó en que se venía discutiendo ya un proyecto de ley de ampliación de plantillas en el Parlamento, con lo cual la aprobación por parte del Gobierno de un Decreto-Ley sobre la misma materia se consideraba una «burla al Parlamento». Se recordaba asimismo que desde la aprobación de la Constitución había sido el Parlamento el encargado de discutir el incremento del profesorado.

Por otro lado las ayudas a la escuela privada fueron consideradas irregulares ya que la cantidad debía ser aprobada mediante un proyecto de ley. Además, estaba pendiente de tramitación el proyecto de ley de financiación de la enseñanza obligatoria. Motivo por el cual la oposición entendió que se estaba ante «una política de hechos consumados convirtiendo al Parlamento en una auténtica farsa, desde el momento en que se financia la enseñanza privada de hecho, sin que la financiación esté aprobada por ley»¹⁵. Se denunciaba, por tanto, el intento de «estrangular a la enseñanza estatal» privilegiando a la escuela privada.

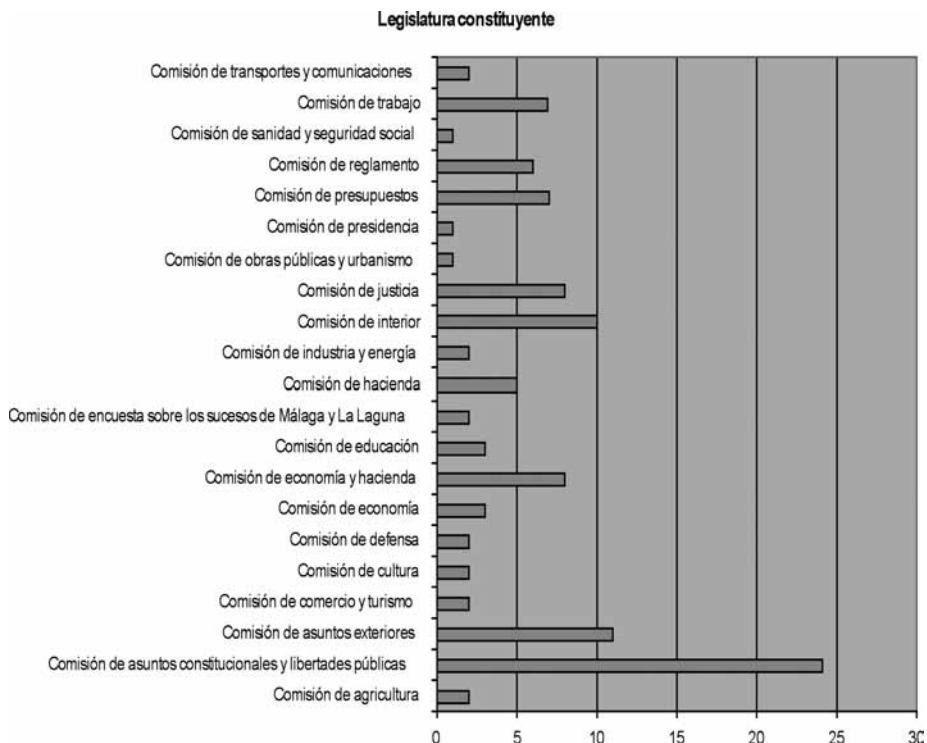
Con todo, lo más grave para los grupos parlamentarios de la izquierda fue la introducción en el decreto-ley de un apartado en virtud del cual se regulaban las condiciones de acceso a la función docente. Extremo que es calificado como «inconstitucional» ya que la regulación de un derecho de los ciudadanos no constituía materia que pudiera legislarse mediante un decreto-ley.

El gobierno, por su parte, se limitaba a indicar que el decreto-ley era fundamental para iniciar con garantías el curso escolar 1980-1981 habida cuenta del incremento de plazas escolares llevado a efecto.

IV. Legislatura constituyente (1977-1979): debates en la comisión de educación

Como se puede apreciar en la tabla inferior, la legislatura constituyente fijó un gran número de Comisiones como fórmula de trabajo parlamentario para examinar los diferentes asuntos de la vida pública en sus diferentes manifestaciones. La legislatura con la que se inicia el camino de la democracia en España tiene, como es natural, un marcado carácter constituyente como se puede apreciar simplemente en el número de ocasiones que la Comisión de asuntos constitucionales y libertades públicas hubo de reunirse.

15. Cfr. D.S.C. 15 de octubre de 1980, pág. 7564.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Archivo del Congreso de los Diputados.

En lo que se refiere a la cuestión escolar lo que sorprende no es que se constituyan dos comisiones distintas para abordar la una lo relativo a la educación y la otra, la política cultural. Lo llamativo fue que la única *comisión de investigación* establecida durante el momento que sometemos a estudio fue, precisamente, una comisión encargada de esclarecer los sucesos luctuosos acontecidos como consecuencia de protestas estudiantiles en Málaga y La Laguna.

Como es natural, una vez celebrados los comicios electorales, la primera y principal tarea de la Cámara Baja fue la de poner en funcionamiento el engranaje parlamentario con la aprobación y discusión del Reglamento que había de presidir la actividad parlamentaria (Fraga Iribarne llegó a señalar que el Reglamento era casi más importante que la propia Constitución que se iba a confeccionar tiempo después) y la definición de las distintas Comisiones encargadas del debate, de la discusión y análisis de las distintas políticas sectoriales. Entre ellas, claro está, la educativa.

La Comisión de Educación, además de los pertinentes debates celebrados en las correspondientes sesiones plenarias de la Cámara Baja, se constituye como un buen indicador de los problemas suscitados en torno a la cuestión educativa durante el tiempo que venimos analizando. Un repaso por las cuestiones planteadas en esta sede parlamentaria nos pueden ayudar a realizar una fotografía de la realidad escolar de aquel tiempo.

La primera Comisión de Educación de la democracia tuvo lugar en el mes de diciembre de 1977 –presidida por el que años después ocupó la cartera educativa, Federico Mayor Zaragoza– seis meses después de los comicios electorales que dieron comienzo a una nueva etapa política e histórica.

En esta primera cita la Comisión tuvo la oportunidad de escuchar la comparecencia del Ministro del ramo Cavero Lataillade. Lo cierto es que el titular de educación no quiso realizar una descripción del programa político del ejecutivo arguyendo dos razones de cierto peso: en primer lugar la falta de aprobación de los Presupuestos Generales con lo cual se daba carta de naturaleza a la ligazón –eje de tantas luchas políticas– entre las políticas y la financiación de las mismas. Cavero Lataillade lo expresará diciendo que «una política educativa puede plantearse en abstracto, pero no es eficaz si no dispone de los necesarios recursos para llevarla a cabo»¹⁶. Muchos de aquellos recursos debían proceder de los Acuerdos suscritos en la Moncloa en octubre de ese mismo año¹⁷.

Por otra parte, la política educativa del Ministerio estaba condicionada por el desarrollo que estaba teniendo lugar de forma paralela en relación a los trabajos constitucionales en materia educativa.

IV.1. *La cuestión universitaria*

Resulta esclarecedor comprobar que la discusión en torno a los problemas relativos a la órbita universitaria fueron los primeros invitados en la recién estrenada Comisión de Educación con la presencia en la misma del entonces Ministro Iñigo Cavero Lataillade. El Alto Estudio, una vez más en la historia española, se erige como primer abanderado en los debates escolares¹⁸.

16. Cfr. Diario de Sesiones. Comisión de Educación, 14 de diciembre de 1977, pág. 1339.

17. El ministro se comprometió en sede parlamentaria a informar con puntualidad en relación con el escrupuloso cumplimiento de los Pactos de la Moncloa en materia educativa.

18. Basta recordar las denominadas «cuestiones universitarias» «amanecidas en 1864 y 1875 que traerán la separación de sus cátedras de algunos ilustres profesores en defensa de la libertad de cátedra frente a posturas ultramontanas. Más cercano en el tiempo que estamos analizando debe hacerse mención a las revueltas estudiantiles de 1956, siendo titular

En su primera comparecencia en la Comisión de Educación el Ministro de Educación Cavero Lataillade tiene que hacer frente a los problemas que está suscitando en el país la controversia suscitada en relación con los alumnos de las Facultades de Medicina. A propósito de la misma se empieza a tomar conciencia del fenómeno de la masificación universitaria, una cuestión que en algunos casos parece ir seguida de una merma en la calidad de la enseñanza.

A pesar del idílico paisaje que en ocasiones se ha querido mostrar, las tensiones, las acusaciones y el desacuerdo político entre las principales formaciones políticas constituyeron el plato del día en muchos debates parlamentarios. Así, el principal grupo de la oposición señala la inacción del Gobierno en asuntos escolares:

[...]Quiero señalar que el G. P. de UCD no ha presentado todavía en esta Cámara, aunque está muy preocupado por los problemas universitarios, ninguna moción ni proyecto que vaya en dirección a solucionar los problemas tan graves que tiene la universidad española[...]¹⁹.

La polémica hunde sus raíces en la reclamación de los estudiantes de Medicina de varias Facultades del país, quienes después de haber superado las preceptivas pruebas selectivas se encontraron sin poder acceder a un puesto en los estudios de Medicina. Las movilizaciones no tardaron en producirse ante la falta de solución del problema²⁰ sin que las mismas causaran ya sorpresa a la clase dirigente de la época como así lo expresaba el propio titular de la cartera educativa:

[...] en un relativamente corto ejercicio de la función ministerial, el Ministro ya está acostumbrado a que cualquier decisión en este momento en el país se conteste con encierros o con sedicentes huelgas de hambre, etc [...] ²¹.

por entonces de la cartera educativa Joaquín Ruiz Jiménez. Y, finalmente, el propio Villar Palasí llega a reconocer que, en un principio, creyó que lo que precisaba de urgente reforma era la universidad (después vendría su posterior rectificación indicando que «los árboles no le dejaron ver el bosque»).

19. *Comisión de Educación, 14 de diciembre de 1977, pág. 1355.*

20. Lo cierto es que, tal y como refleja el Diario de Sesiones, para dar solución a este problema se había llegado a pensar en una fórmula «sui generis» que fue la de que los alumnos que no habían podido ingresar en las Facultades de Medicina iniciaran estudios en Biología – cursando dos asignaturas más – y, en caso de aprobar las mismas, ingresarían directamente en Medicina al año siguiente.

21. *Comisión de Educación, 14 de diciembre de 1977, pág. 1348.* Un interesante estudio en el que se pone de manifiesto el grado de conflictividad social de aquellos años cuantificado en el extraordinario número de huelgas convocadas es la obra de MARAVALL, José María: *La política de la Transición*. Taurus, Madrid, 1981.

Además de lo dicho, el Ministro apela a la cuestión del gasto público para justificar la posición gubernativa. En efecto, Cavero Lataillade cifró el coste de un puesto escolar en 120.000 pesetas de lo cual se derivaba, según sus palabras, la pertinencia de racionalizar los puestos de Medicina.

Finalmente, se esgrimirá un argumento de orden legal. El Ministerio aclara que la legislación vigente no establece ningún automatismo que vincule aprobar la prueba de selectividad e ingresar en la Facultad que se desea pues, de lo contrario, carecería de sentido el que los alumnos tuvieran que indicar, como así lo hacían, un número de preferencias en las respectivas instancias antes del ingreso en la Universidad. Además, en agosto del mismo año se publicó un Decreto en virtud del cual se dio luz verde a la limitación de alumnos en las Facultades de Medicina²².

Para la oposición se trataba de cercenar los derechos legítimos que asistían a los alumnos además de conculcar la misma legalidad que se pretendía invocar por cuanto el famoso decreto publicado en agosto de 1977 dejando casi nulo margen de maniobra a los estudiantes, venía a anular una Ley como la de julio de 1974²³ en la que se establecía que no se recogía la posibilidad de establecer el *numerus clausus*. Un Decreto, se dijo, no puede desdeñar a una Ley.

IV.2. Rescaldos del franquismo: orden en las aulas

Como es natural, una de las principales funciones –si no la de mayor calado– de la actividad política debía consistir en ir adaptando la legislación franquista en materia educativa a los nuevos usos propios de una democracia en construcción.

Así, no extrañará que una de las primeras cuestiones sobre las que tuvo que pronunciarse la Comisión de Educación fuera la toma en consideración de una proposición de Ley sobre disciplina académica. En resumidas cuentas se

22. *Real Decreto 2116/1977, de 23 de julio, sobre acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios*. En este Decreto se dice que el derecho al ingreso en la Universidad [...] debe ser concordado, sin embargo, con las posibilidades que ofrece la capacidad real de cada uno de los centros y establecimientos existentes en la Universidad española [...] En otro caso se correría el riesgo de que, por rebasarse sus posibilidades docentes, no se pudiera garantizar en alguno de ellos una formación efectiva y adecuada, mientras otros permanecen infrautilizados [...].

23. *Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias*. En este texto legal se indica la necesidad de establecer pruebas selectivas para el ingreso en la universidad toda vez que [...] la realidad ha demostrado que los sistemas actuales de acceso no han producido el resultado social apetecido[...].

trataba con tal iniciativa de derogar algunos decretos sobre esta materia que, si bien se reconoció que no se aplicaban de facto, lo cierto es que su sola presencia afeaba el nuevo edificio democrático que se pretendía construir.

Son tiempos en los que la discusión de este tipo de asuntos dan oportunidad a los grupos de la oposición, fundamentalmente comunistas y socialistas, para realizar encendidas defensas de aquellos que habían sufrido el yugo de una legislación anterior irrespetuosa con los derechos y libertades fundamentales.

[...]Algún día tendrá que hacerse balance en España de lo que los españoles y la democracia que inauguramos ahora debemos a esos luchadores escolares, a esos estudiantes que durante tantos años, sacrificando su estabilidad, a veces su futuro, a veces su libertad e incluso su vida, entregaron lo mejor de sus años, lo mejor de sus energías, lo mejor de sus haberes y conocimientos a la causa de la democracia, a la causa de la libertad en España. Algún día España rendirá tributo a estos escolares [...]24.

Finalmente, la Comisión de Educación en su primera intervención resolvió por una diferencia de dos votos no tomar en consideración la proposición de ley sobre disciplina académica –a pesar de que en el sentir unánime de la Comisión se entendía extemporánea la normativa vigente en materia de disciplina académica– en espera de que una futura reglamentación modificase el estado de cosas. Una oportunidad perdida.

IV.3. *La oposición a las oposiciones*

Una de las cuestiones recurrentes durante este período fue la crítica, por parte de los grupos de la oposición, al sistema de acceso a la función docente a través de las conocidas oposiciones. Sin duda, este fue un aspecto más del descontento generalizado del profesorado quien además reivindicaba mejoras en la estabilidad laboral. Una falta de estabilidad que, en los niveles no universitarios, se cifraba en más de 10.000 profesores de Bachillerato, más de 28.000 maestros de EGB y más de 10.000 de Formación Profesional.

¿Por qué se le demanda al Gobierno centrista la congelación del sistema de oposiciones? Sin duda, las razones para tal petición son las que siguen:

[...] el sistema actual de oposiciones es un sistema de selección irracional, puramente memorístico, que sólo sirve para cambiar la titularidad de

24. *Comisión de Educación, 14 de diciembre de 1977, pág. 1352.*

los puestos de trabajo, que no permite el acceso a los puestos docentes de las personas más preparadas pedagógica y científicamente, que no insta un control efectivo y que no permite realmente una participación de los sectores implicados en todo el proceso educativo [...]»²⁵.

En la denuncia de las oposiciones hay claramente dos dimensiones que deben ser enunciadas. En primer lugar se invoca la falta de idoneidad pedagógica del proceso toda vez que el mismo privilegia la capacidad memorística del candidato. En segundo término, los partidos de la oposición entendían que las oposiciones podían comprometer e incluso hipotecar el proceso democratizador en la enseñanza.

La dialéctica entre las principales fuerzas parlamentarias no se hace esperar. El diputado centrista Soler Valero apunta en su argumentación a un flanco inesperado de la oposición: su propia historia. Una vez más, aunque se trata de simple artillería dialéctica, se alude a las distintas banderías. Así se indica que:

[...]Quiero poner de manifiesto un aspecto que me parece importante: en el año 1931 cristalizó en el sector de la educación en España el actual sistema de oposiciones, y cristalizó como sistema normal de ingreso en los cuerpos docentes del Estado[...] Yo tengo que manifestar aquí mi profunda satisfacción por el hecho indudable de que el Grupo Parlamentario propo- nente rompa en este caso con la tradición de ser fiel a sus orígenes, expresando ahora, de forma rotunda, su parecer contrario al sistema de oposiciones y calificándolo, como hace en la proposición presentada, con las palabras más duras[...]»²⁶.

Puestos a litigar con la Historia, la oposición le replicará al partido en el poder en los siguientes términos:

[...]A mí, ciertamente, me congratula que ahora la derecha española diga que Don Fernando de los Ríos y Don Marcelino Domingo fueron gran-

25. Comisión de Educación, 24 de enero de 1978, pág. 182.

26. Comisión de Educación, 24 de enero de 1978, pág. 184. Como es natural, y en el preceptivo turno de réplica, la pedagoga y diputada Marta Mata replicará al diputado centrista en el sentido de recordarle que la alusión a la República queda incompleta puesto que [...] tendríamos que añadir algo a lo que se dijo en 1931, durante la misma República, en que se llegó a conseguir el Plan Profesional de formación del profesorado y el procedimiento, por cursillos, de contratación del profesorado. Los cursillistas del plan profesional son la promoción recordada en toda la historia de la educación española como la mejor. Era un progreso (se refiere al sistema de oposiciones) al sistema caciquil de elección del profesorado a partir de los partidos conservadores [...]. *Ibidem* pág. 187.

des hombres en la educación, porque precisamente cuando aquellos hombres tuvieron una participación en la dirección de la educación española, lo que se decía de ellos era todo lo contrario y se les apostrofaba de herejes y de querer perturbar la conciencia de los jóvenes en este país. Lástima que, tan cogida por los pelos esa referencia, se haya olvidado de Don Rodolfo Llopis, cuyas circulares como Director General son todavía, hoy día, documentos que valdría tomar como piezas de estudio en la formación pedagógica de los futuros profesores[...]»²⁷.

Además de lo indicado, la formación política en el poder esgrime –para la defensa del mantenimiento del actual sistema de oposiciones– un argumento de clara defensa jurídica. En efecto, se dirá que la congelación de las oposiciones en el momento presente tendría como principal efecto el lesionar los «derechos en expectativa» de todos aquellos que sueñan con ingresar en la profesión docente. Se indicó, además, que hay una importante bolsa de licenciados en paro –cifrada por la Administración en más de 30.000– todo lo cual lesionaría sus expectativas de ingreso en la profesión si se congelasen las oposiciones.

A todo lo dicho habría que sumar la interpretación que del sistema de oposiciones realizó algún grupo parlamentario nacionalista. En este sentido se alude a que en Cataluña, Galicia y País Vasco la cuestión relativa al sistema de selección del profesorado –cualquiera que fuera la forma que esta adopte– debía ser asumida como una competencia exclusiva de los poderes preautonómicos actuales y futuros. Además, el sistema de oposiciones, según su entender, contribuía a mermar sus aspiraciones de defensa de las lenguas y cultura vernáculas²⁸.

IV.4. ...También en la Universidad

No podemos olvidar que nos encontramos en periodo constituyente. Teniendo este aspecto presente, se entenderá que uno de los argumentos para solicitar la congelación de las oposiciones a cuerpos docentes universitarios

27. Comisión de Educación, 24 de enero de 1978, pág. 189

28. El Partido Nacionalista Vasco entendía que las oposiciones reforzaban a un profesorado numerario que [...] sobre todo en Euskadi, se muestra incluso, reacio a las introducción de lenguas nacionales, y de los respectivos contenidos culturales, a pesar, incluso, de ese compromiso del Gobierno aceptado en las Conversaciones de la Moncloa. Pensamos que ante un proceso autonómico inminente, un incremento de estos cuerpos dificultará todavía más la recuperación cultural de los distintos pueblos del Estado [...]. Comisión de Educación, 24 de enero de 1978. pág. 188

pasaba por indicar la necesidad, en primer lugar, de esperar a que las Cortes establecieran un nuevo marco para las universidades. Todo lo demás podía constituir una hipoteca de la institución universitaria.

El que tiempo después asumiera la cartera educativa, Javier Solana, indicaba que las actuales convocatorias de oposiciones conllevarían la parálisis de la institución universitaria:

[...] Quisiera hacerles a ustedes unas multiplicaciones muy simples para que los señores diputados se den cuenta del número de horas lectivas que en este momento está perdiendo la universidad española. Según las fuentes del Ministerio, hay convocadas ahora mismo 1.800 oposiciones. Recuerden los señores diputados que cada oposición lleva consigo siete miembros para un Tribunal; que una oposición tarda siete días en resolverse y que, por término medio, comprobadas las cifras en el BOE a cada oposición se presentan seis opositores por plaza. Si uno hace las multiplicaciones, que les ahorro, ocurre que ahora mismo en la Universidad se están perdiendo cien mil horas lectivas, solamente debido al sistema de oposiciones[...]²⁹.

Debemos referir, además, algunas otras cuestiones de calado pedagógico sometidas a la consideración de sus señorías en sede parlamentaria durante esta legislatura constituyente. Nos estamos refiriendo a aspectos centrales como la propuesta de un Estatuto del Profesorado, la creación de un Estatuto de los Centros Docentes, la constitución de Consejos Escolares, o la creación de órganos de control y gestión que impulsen el desarrollo del contenido educativo rubricado por todas las fuerzas políticas en los Pactos de la Moncloa³⁰.

Se trataba con alguna de las propuestas indicadas con anterioridad acomodar la nueva situación democrática a las estructuras educativas en España. No obstante, tampoco fueron tomadas en consideración estas propuestas con el argumento recurrente de que el Gobierno de la nación ya estaba preparando normas que cumpliesen de forma más completa esos aspectos a modificar.

29. Cfr. Comisión de educación, 24 de enero de 1978, pág. 201.

30. Los Pactos de la Moncloa, suscritos en octubre de 1977 recogen en su apartado dedicado a la cuestión educativa varios compromisos entre los que cabe referir: Democratización del sistema educativo; gratuidad progresiva en la enseñanza con un Plan extraordinario de escolarización cifrado en 40.000 millones de pesetas; revisión profunda del sistema de financiación de los centros subvencionados; incorporación de las distintas lenguas y contenidos culturales propios de los respectivos ámbitos territoriales; agilización de la política de inversiones en relación con las construcciones escolares...

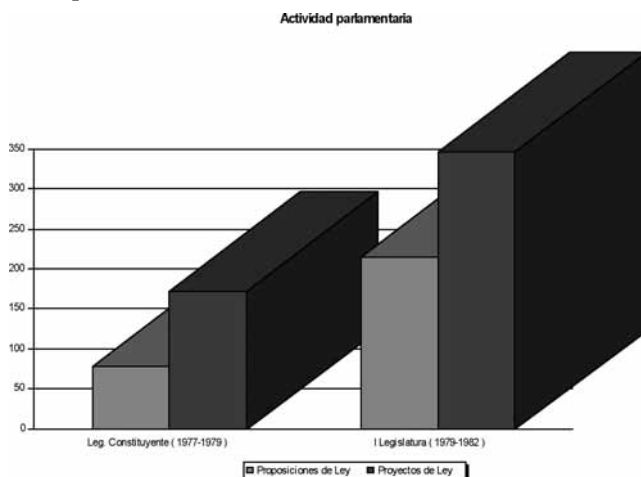
Algún diputado de aquella hora le hará saber al Ejecutivo su malestar –compartido por otros grupos– parlamentarios ante la negativa casi sistemática a la simple toma en consideración de las propuestas generadas por fuerzas distintas a la de la UCD.

«Si realmente el que UCD en este caso disponga del Gobierno y tenga, al parecer, asegurada la mayoría en el Congreso, es una razón suficiente para que los grupos de la oposición no puedan ejercer el derecho de iniciativa parlamentaria, lo mejor sería que que suprimiésemos las sesiones de este Congreso y que el Gobierno y la mayoría aprobasen solos toda la legislación que creyesen conveniente. Si no hay realmente posibilidad de intervenir, me parece que el Parlamento sobra»³¹.

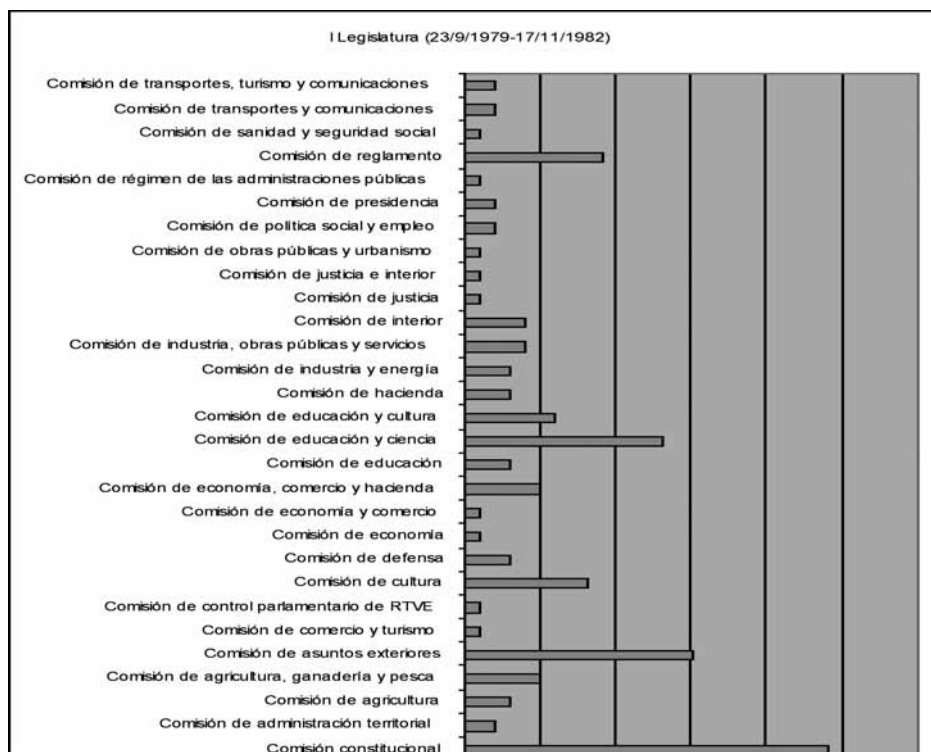
V. Primera legislatura. 1979-1982

Durante la I Legislatura se observa ya una proliferación de los trabajos en diferentes Comisiones. Se mantiene la tónica de la Legislatura constituyente en lo que se refiere a los dos grandes ejes de los trabajos en Comisión; así, la comisión encargada de discutir el andamiaje constitucional y la encargada de abrir la realidad española al mundo siguen acaparando el mayor número de sesiones de trabajo.

Como mostramos a continuación, la actividad parlamentaria fue más intensa en la I Legislatura que en la Legislatura constituyente, cuestión esta que se concreta en el número de proposiciones de ley y proyectos de ley presentados en foro parlamentario.



31. Cfr. Comisión de educación, 23 de febrero de 1978, pág. 780.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Archivo del Congreso de los Diputados

En esta segunda etapa se tuvo que hacer frente a algunas cuestiones de calado como la discusión y, posterior aprobación de la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares³², una norma que suponía en algunos aspectos una interpretación unilateral del mandato constitucional en materia de libertades y derechos en educación.

Otra de las cuestiones centrales de estos años lo constituye el intento por dotar de contenido al artículo 27.10 sobre el reconocimiento de la autonomía universitaria. Ese fue el espíritu del proyecto de ley de autonomía universitaria iniciado por el gobierno incluso antes de aprobada la Carta Magna.

32. Se trata de una ley cuyo desarrollo dio origen a la denominada «guerra escolar» por cuanto fue contestada por el entonces partido en la oposición, iniciándose con ello un expediente que acabará por resolver el Tribunal Constitucional en sentencia de 13 de febrero de 1981 declarando alguno de sus artículos inconstitucionales.

La Memoria del Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria contaba con seis apartados en el que el primero de ellos fija un diagnóstico de la universidad de aquella hora en un tono muy crítico. Entiende el documento que la universidad actual se encontraba en una situación que exige su profunda revisión. Los males, al parecer, son múltiples:

«títulos de valor más teórico que posibilidad de actividad profesional, como consecuencia de un desajuste creciente de los planes de estudios y las necesidades reales de la sociedad; inadecuación entre la demanda social de titulados y la oferta universitaria; insuficiencia en los títulos universitarios de un bagaje de conocimientos adecuados a los avances técnicos y científicos más recientes; excesiva generalización de los conocimientos...»³³.

Finalmente, la reforma universitaria hubo de ser postergada toda vez que este proyecto de autonomía universitaria –después de recibir una abultada cantidad de enmiendas por parte de todas las formaciones políticas– fue retirado por Federico Mayor Zaragoza en 1982³⁴.

VI. El consenso: final del viaje

Según nos refiere su propia etimología, el consenso es el acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupos. Se podía convenir, además, que en la lógica de funcionamiento parlamentario basado en la correlación de fuerzas y el posibilismo como fórmula política, habría de calificarse como consenso todo aquel acuerdo que conllevara al menos el consentimiento, la aceptación, en suma, de las dos principales fuerzas parlamentarias.

Las distintas comisiones del Congreso de los Diputados son un excelente observatorio de cuanto queremos señalar por cuanto se configuran como una representación a escala de la correlación de fuerzas políticas del arco parlamentario. ¿Cabría hablar de consenso cuando ni siquiera un órgano de mayor sencillez, siquiera sea por la composición de sus miembros, como la Comisión de Educación no fue capaz de desarrollar las políticas de consenso

33. Cfr. Congreso de los Diputados. Serie General, Legajo 942, nº 6.

34. Cfr. Comisión de Educación y Cultura, 6 de mayo de 1982. El Ministro reconoció que, en efecto, «en el seno del propio grupo parlamentario de UCD se produjeron una serie también importante (...) de manifestaciones públicas, publicadas en prensa, y en las cuales se hacía referencia a discrepancias importantes». pág. 4. Quizá la tramitación del proyecto de ley de autonomía universitaria constituya un ejemplo bastante gráfico de la descomposición política de la formación ucedista.

en relación con una parte de las cuestiones abordadas? Al menos se nos permitirá enunciar una duda razonable sobre el particular.

Un ejemplo de cuanto decimos lo encontramos en varias intervenciones de diputados de grupos parlamentarios de la oposición cuando indican que:

[...] Nos parece que existen, con cierta habitualidad en esta Cámara, dos actitudes que nos parecen impropiedades a la hora de valorar la toma en consideración de una proposición o no de una moción. La primera es votar en contra de toda aquella iniciativa que no venga del Gobierno, y esta actitud nos parece fundamentalmente constreñir lo que es la iniciativa parlamentaria[...]³⁵.

Las distintas formaciones políticas de la oposición presentaron una cantidad respetable de iniciativas legislativas que no fueron tenidas en consideración por el partido en el Gobierno.

La nómina de las importantes cuestiones que, por vía de iniciativa legislativa, presentaron los partidos de la oposición es considerable. De entre las muchas cuestiones educativas cabe reseñar, siquiera brevemente, algunas de cierto calado como sin duda lo fueron las relativas a la constitución de los consejos escolares, la autonomía de la universidad, el acceso a la docencia y la estabilidad del profesorado no numerario de los distintos niveles educativos, el estatuto de centros docentes, el estatuto del profesorado, la creación de órganos de gestión y control del Plan de impulso socio educativo previsto en los Pactos de la Moncloa, las subvenciones a las empresas privadas de enseñanza...

A pesar de lo referido con anterioridad, el Gobierno de aquella hora no comparte esta forma de hacer política de los grupos de la oposición. El propio Ministro de Educación, en una de sus comparecencias en el pleno de la Cámara Baja, valoró el ingente trabajo de los partidos de la oposición relativo a su incesante política de presentación de proposiciones y proyectos de ley sirviéndose del mecanismo parlamentario ya citado previsto en el artículo 29 del Reglamento del Congreso pero, eso sí, no comparte ni otorga valor práctico a las iniciativas legislativas de aquellos grupos políticos.

Así señalará con firmeza que:

[...] si bien la iniciativa legislativa está reconocida a todos los Grupos Parlamentarios, prácticamente, en la casi totalidad de los sistemas parlamentarios...

35. Comisión de Educación, jueves 23 de febrero de 1978, pág. 774. Se trata de la intervención del diputado Vargas-Machuca Ortega del G

rios, el uso de este derecho se desarrolla de una manera muy cauta y prudente[...]»³⁶.

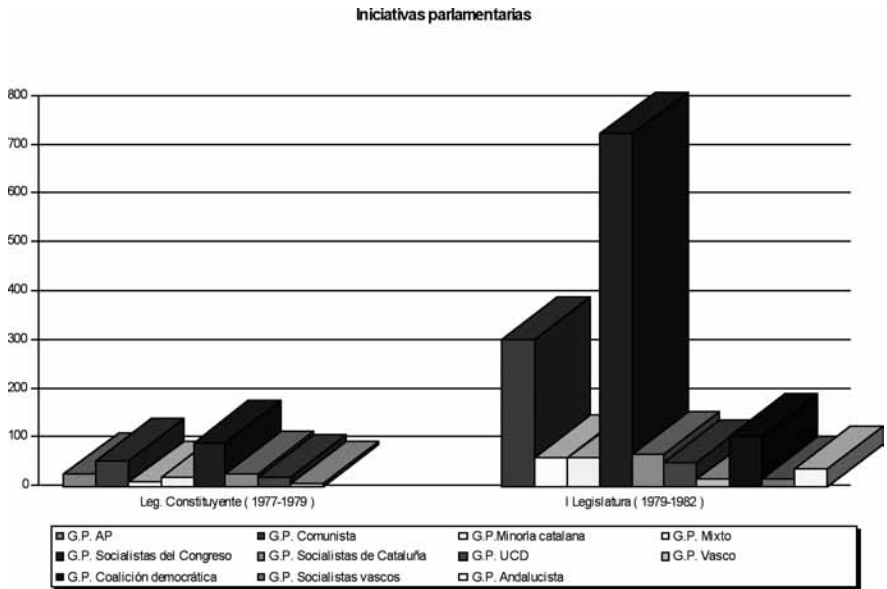


Gráfico 2. *Iniciativas parlamentarias. Elaboración propia a partir de los datos del Congreso de los Diputados.*

Como se puede observar de los datos expuestos con anterioridad, la iniciativa parlamentaria fue utilizada como herramienta legislativa en una proporción mucho mayor que la utilizada por el grupo parlamentaria en el poder. De todo ello se desprende una sensación de cierto malestar en los grupos parlamentarios de la oposición, quienes fueron constatando que fueron apartados de la normalidad parlamentaria al no ser tomadas siquiera en consideración las múltiples proposiciones de Ley propuestas.

En uno de sus trabajos sobre política educativa, el profesor Puelles Benítez nos muestra el delicado engranaje de la concertación de proyectos distintos, esto es, el consenso en democracia:

«En las democracias, la regla fundamental es la de la mayoría, si bien es una regla más compleja de lo que parece en un primer momento: el prin-

36. Diario de Sesiones del Congreso, Sesión Plenaria, 12 de abril de 1978, pág. 1430

cipio de las mayorías debe conciliarse con el respeto a las minorías. Esto implica un juego delicado y complejo, ya que las minorías deben estar integradas en el sistema político, lo que no resultaría posible si vieran desestimadas continuamente sus demandas por la aplicación mecánica del principio de las mayorías»³⁷.

37. Cfr. DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: Elementos de política de la educación. UNED, Madrid, 2004, pág. 70. Sobre este mismo particular de la conciliación entre proyectos ideológicos diferentes nos viene al recuerdo las palabras de Ganivet, « si existe un medio de conseguir la verdadera fraternidad humana, éste no es el de unir a los hombres debajo de organizaciones artificiosas, sino el de afirmar la personalidad de cada uno y enlazar las ideas diferentes por la concordia y las opuestas por la tolerancia. Todo lo que no sea esto es tiranía», en GANIVET, Ángel: El porvenir de España. Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1945, pág. 162.

LA EDUCACIÓN EN LA TRANSICIÓN POLÍTICA ESPAÑOLA: BIOGRAFÍA DE UNA TRAICIÓN

*Transition to democracy and education in Spain:
biography of a betrayal*

Dr. Rafael Rodríguez Tapia

E-mail: tapia@unison.e.telefonica.net
(Director de Unisón Ediciones)

RESUMEN: En este artículo se dan algunas claves para entender el cambio de registro educativo operado en España durante la Transición a la democracia. A lo largo de estas páginas se intenta mostrar que el panorama cultural en los años anteriores al advenimiento de la democracia está jalonado de experiencias pedagógicas de interés que no serán tenidas en cuenta en los modelos educativos de años posteriores.

Con la llegada de la democracia son muchas las expectativas que se crean en torno a la educación. No obstante, en buena parte de las ocasiones los modelos de cambio pedagógicos devienen en una retórica política que olvida la cuestión nuclear de los contenidos.

Palabras clave: Educación, Democracia, Política educativa.

ABSTRACT: Along this paper we try to analyse some keys to understand the changes happened in educational framework during the Spanish transition to democracy. Across these pages we tried to show that the cultural issues in the previous years to democracy were marked of outstanding pedagogical experiences. Those ideas were not take into account at the educational models of later years.

With the arrival of the democracy there are great the expectations that are created concerning the education. Nevertheless, mostly of pedagogic models of change development became into a political rhetoric that forgets the nuclear issue on the contents.

Key words: Education, Democracy, Policy-makers.

Fecha de recepción: 12-V-2008

Fecha de aceptación: 17-VII-2008

Prólogo: La Universidad al final

En noviembre de 1975, unos días antes o unos días después de la muerte de Franco, en la Facultad de Ciencias Físicas de la Universidad Complutense de Madrid hubo bronca ante los despachos del decano: los estudiantes querían acceso al ordenador de la facultad. Nótese el singular. Había un ordenador. Los estudiantes, entusiastas, estaban suscritos a esta o a aquella revista, o la robaban de no sé dónde, o como fuera, pero en su conjunto estaban informados de lo que iba a venir, aunque no fuera esa facultad, precisamente, la que les proporcionaba tal conocimiento. (Pongamos entre paréntesis que entre aquellos estudiantes se encontraban algunos de los que en décadas venideras iban a ser conocidos como algunos de los físicos de vanguardia más importantes del mundo, cosa que en España se desconoce; terminaron sus estudios y ejercen su profesión fuera de España, claro). Que querían poder manejar el ordenador, o, al menos, que se les dejase acercarse para conocerlo. Las cosas, en poco tiempo, iban a circular todas por la vía computerizada. El decano se opuso. La petición arreció. El decano se defendió: es que sólo hay uno, y es para los que cursen la especialidad de «Cálculo Automático» (se llamaba así por aquel entonces). Que no. Que el que quiera tocar el ordenador, que haga esa especialidad.

Y no hubo ordenador para los que en 1975 cursaban la carrera de Físicas, salvo para los de esa especialidad.

Continuará.

Olvido o interés

«Pero, ¿de verdad que durante el franquismo dejaban estudiar a las mujeres en la universidad?», preguntaba hace pocos meses, treinta y tres años más tarde, una próxima licenciada universitaria en Filosofía. Lo que estaba claro previamente, por lo visto, era que no.

Esa pregunta, y el mismo hecho de hacerla con esa ingenuidad, y al tiempo con esa honestidad, encierra en sí todo lo que pudiera tratarse bajo la noción de «la educación en la transición política española». ¿Cómo era antes de la transición la educación en España? ¿Cómo es hoy, cuando una joven pregunta así en el pasillo de una de las facultades *hard* sobre un asunto como ese? ¿Cómo se ha pasado de lo uno a lo otro?

Las deformaciones históricas no son invento reciente, por supuesto. Las deformaciones de la historia de la educación en la España del siglo XX incluyen, como sobreentendidos indiscutibles con rasgos de axiomas, las nociones de que, por ejemplo, antes de la transición política las mujeres no podían estu-

diar; los hijos de clases por debajo de la clase alta tampoco; las cosas que se enseñaban eran todas deformadas políticamente; además, por supuesto, nada de soñar, ni harto de drogas, con que hubiera enseñanza en lenguas diferentes al castellano. Y mil y una cosas más, todas las cuales no son más que encarnaciones parciales, avatares a la india de un Ser real, el único real: antes de la transición (ya veremos más adelante las subdivisiones que esto tolera) no había educación que mereciera ser llamada así. O quizá sí la había, pero era en todo caso algo parecido al Trivium, eso sí, con sesgo falangista, o centralista, o vaticano, o fascista, o vaya usted a saber, según los intereses *actuales* del interlocutor.

Del Bachillerato al BUP

Hay que defender, sin embargo, el Bachillerato de 1957, sobre todo por contraste con lo que vino después. Como dice un ilustrísimo académico en absoluto sospechoso de franquista ni nada lejanamente parecido, cuidado con meterse con aquel Bachillerato, que fue el que cursaron los que luego supieron traer la democracia a España. Se defenderá ese Bachillerato, desde luego, pero no porque se diera durante el franquismo sino a pesar de ello, y desde luego con las salvedades y los peros que haya que poner a esa defensa o a ese Bachillerato, uno no menor de los cuales, adelanto ya mismo, es, por ejemplo, la ya casi olvidada asignatura de Formación del Espíritu Nacional.

En fin, si hay que reflexionar sobre la educación en la transición, hay que hacerlo por lo menos un poco sobre la educación inmediatamente anterior a la transición.

¿Había, acaso, «una» educación en aquella España de hace treinta y cinco años, de la que ahora podamos dar su descripción como si de una salamandra se tratara? ¿Se correspondía el estado de la educación con el del conjunto de la España de la época, o eran ambas realidades no sólo independientes sino ajenas y hasta opuestas, tal como muchos dicen que hoy sucede? ¿Puede historiarse aquella educación sin desdibujar el sujeto historiado o, por el contrario, sin forzar la existencia de algo que quizá no existe más que como deseo?

En primer lugar, habrá que dejar sentado que por más que ha habido varias oleadas de historia e historiadores, a lo largo de estos treinta años, que han desembarcado en aquella época, en lo que se refiere a la educación se ha iluminado el terreno poco más que si se hubiera utilizado una zanahoria como linterna. «El florido pensil» y la legión de obras más o menos imitadoras o plagiarías de ella han ayudado poco a conocer la realidad educativa previa a la transición: porque lo que comunican es verdad casi en su totalidad, y verdad documentada, pero en absoluto es la totalidad de la verdad. Conviviendo con

aquellas tonterías, en ocasiones elevadas al rango de histeria pedagógica institucionalizada (la hipercolesterolemia sempiterna de la educación), había y hubo múltiples posibilidades educativas en esa España que no ofrecía tal variedad en muchos de sus espacios y de sus posibilidades de actividad.

¿Cómo era aquella enseñanza, si es que se puede empaquetar en ese sujeto la realidad del mundo educativo de mediados de los setenta, para la que se pedía reforma tan ardientemente? ¿Qué reformas se pedían, entonces, y por qué?

La legalidad, pero sólo un poco

La mayor parte de los historiadores de la enseñanza recurren a las leyes de una determinada época para describir la enseñanza de esa época. Voy a suponer que la mayoría de los lectores perciben lo grueso de tal error, y lo daré por comentado. Sólo a efectos de no cojear por ese lado, mencionaré brevemente que en esa segunda mitad de los años setenta el mundo de la enseñanza se encuentra entre dos mundos legales: el de la Ley General de Educación de 1970, y el de toda la legislación anterior a esta, que incluía el ya mencionado Bachillerato de 1957 y muchas otras leyes agregadas de menor amplitud. Cuidado, que contra lo que se suele manejar, casi nada en la sociedad, pero mucho menos todavía el mundo educativo, cambia de golpe porque se promulgue una ley: en 1975, por ejemplo, todavía estaban acabando el Bachillerato los últimos bachilleres de aquel plan del 57, pero ya estaban llegando al final de la Educación General Básica los primeros alumnos del plan de 1970. El COU, que se asociaría para siempre a esta ley de 1970, se adelantó sin embargo en su implantación, de modo que hubo al menos tres promociones que, por un lado, cursaron el Bachillerato que ya entonces empezaba a llamarse «antiguo» (tampoco era para tanto, no se trataba del Callejo), pero no hicieron el antiguo PREU, sino este nuevo COU; y, no faltaría más, con su Selectividad correspondiente.

Es decir, hay unos años en que las leyes y sobre todo su aplicación se entremezclan, y se da lugar a modalidades digamos mixtas de recorridos académicos:

- A) Primaria de 1954 → Bachillerato de 1957 → 2 Reválidas obligatorias → PREU
- B) Primaria de 1954 → Bach. 57 → 2 Reválidas obligatorias → COU → Selectividad
- C) Primaria de 1954 → Bach. 57 → 2 Reválidas voluntarias → COU → Selectividad
- D) Primaria de 1954 → MEDIA EGB → BUP (3 años) → COU → Selectividad

Y, aunque parezca imposible, alguna más. Y eso, sin olvidar el internado femenino de Santa María De Huerta, en la provincia de Soria, que ofrecía el Bachillerato «antiguo» salvo su tercer curso, «porque era muy difícil».

Es decir, había una abundancia legislativa arrastrada en el tiempo, y una nueva moda legal más «extranjera», como se decía en la época (y luego se vio que no era tan desencaminado ese adjetivo) que pretendía agrupar la legislación educativa en un tronco sólido y gravitatorio, que recibió el nombre por todos conocido de Ley General de Educación de 1970 (implantación de la EGB, del BUP, y de la verborrea pedagógica «comprehensiva»). Pero por mucho que se intentase, convivían sistemas y restos de sistemas, y mezclas de sistemas. Ahorro por caridad la minucia legislativa que, como las rémoras al gran tiburón, acompañan siempre a los grandes proyectos. Sólo añadiré que, además de todo lo dicho, había una cosa legal más en el horizonte; o más que una: un nuevo tiburón con su corte: al principio, recibieron el nombre de «Programas Renovados», de 1982. Poco más tarde supimos que el proyecto era más serio de lo que parecía, y que acabaría siendo desarrollado desde ese primer embrión, y recibiendo el nombre de LOGSE. ¿Querremos considerar que «la transición» en la España educativa concluyó con aquellos «Programas Renovados», tal como su fecha parece sugerir? ¿O pensaremos que, quizá como en algún otro ámbito, hay en España todavía transiciones por culminar?

Mientras tanto, en el mundo real...

Quizá de modo especialmente intenso y significativo, o quizá como se ha hecho siempre, el mundo de la enseñanza tiraba para delante como podía, pero, a diferencia de la actualidad, sin mirar demasiado al Boletín Oficial del Estado cuando de lo que se trataba era de que Isabel o Arturo terminaran de comprender cómo dividir por dos cifras.

Habrá quedado claro que, desde el punto de vista de las leyes del ramo, la cosa educativa en la España de la Transición estaba, quizá, como todo en España: en transición. Hubo ramos, en efecto, que hicieron esa Transición como quien se cambia de zapatos, y asunto concluido. Hubo otros que no parecía que fueran a empezar a hacerla nunca. Y hubo la educación. Algunos han dicho, probablemente con exceso de pompa, que la primera Transición en España se hizo en la educación, y eso en tiempo tan anterior a la muerte del dictador como 1970, con aquella idolatrada LGE. Aunque para leyes avanzadas sobre enseñanza una que sacó Ruiz Giménez a principios de los 50: ¿y qué?

De nada vale la referencia a las leyes cuando estas están despegadas de la realidad, o concebidas y confeccionadas por quienes aspiran a un modelo de cosas tan contrario al que hay que resulta al final que legislan sobre otra cosa.

A nadie se le ocurriría dejar en manos de los testigos de Jehová la confección de las leyes relacionadas con las transfusiones sanguíneas: algo así es lo que se hizo, trasladando los términos, con la educación.

Esa España de la transición es mucho más parecida en muchas cosas al resto de los países europeos de lo que se ha solido vender. Teníamos nuestros propios problemas, por supuesto. En los países de nuestro alrededor no tenían pendiente una amnistía para presos políticos, o una apertura legal hacia la democracia (que en ellos, por cierto, tenía entonces la misma edad que ahora la española); pero a veces los españoles han pensado demasiado provincianamente acerca de sus males, y han creído que el autoritarismo rancio familiar de los setenta era un problema exclusiva o primordialmente español, o la suciedad en las calles (por quedarme de momento en lo más externo), o, desde luego, una «escuela» un tanto demasiado a la antigua y que estaba pidiendo a gritos que, por así decirlo, dejara entrar a los Beatles en las clases de música.

Estos problemas estaban vivos en toda Europa, y de ahí las revueltas de París, y no digamos la de Praga o previamente la de Hungría, y más tarde las londinenses y sus mods. Un modelo estaba agotándose: un modelo de relaciones familiares, de organización política y de legislación; pero también un modelo de hacer y ver cine, de relacionarse con las personas, de trabajar y, por supuesto, de enseñanza. Si así era, y así se puede comprobar que era, en el conjunto de una Europa que dejaba atrás la posguerra tardía, cómo no iba a serlo también, y multiplicado, en una España cuya posguerra en muchos aspectos se había prolongado casi cuarenta años, y muchos querían que siguiera todavía una vez muerto Franco. ¿Le importaba algo esto al mundo de la enseñanza?

Nadie lo admitiría tranquilamente, pero la verdad es que la impresión, pasados los años, es que le importaba más bien poco.

Casos de Escuela en la Transición; cuatro modelos para la reforma

La enseñanza iba a lo suyo, como casi siempre ha ido. Pero mucho más en aquella época. En la España de la Transición, ya lo hemos dicho, convivían sistemas legales en retirada con otros en implantación, además de fórmulas intermedias. Convivían además modelos, *legalidad aparte*, muy diferentes, y concepciones muy distantes de la misma enseñanza.

En aquella España complicada, ya hacía 18 años que existía, por ejemplo, un caso como el del colegio Estilo, de Madrid, fundado y dirigido por la hoy más conocida Josefina Rodríguez de Aldecoa, que desde su primer instante de vida se postuló como «experimental», entendiéndolo con ello lo que quizá, desde un punto de vista actual de mero sentido común podríamos llamar

«adecuado»: ya no se estudiarían los pintores del Cuatrocento con un mero recitado verbal, sino que se verían sus obras, y desde luego tampoco en láminas en blanco y negro; es más, se intentaría que los alumnos hicieran el esfuerzo de reproducirlas con sus propios pinceles. El número de alumnos por clase no superaría (ni superó, de hecho, hasta el día de hoy) los 20; y por supuesto se trataba de un colegio bilingüe y mixto o, como algunos querían y siguen queriendo decir, sin saber que se trata de jerga de la I.L.E., «en coeducación». Un colegio muy avanzado en muchos aspectos, en efecto, y no siempre para el bien de sus alumnos, «experimental», pero en todo caso muy encomiable en sus riesgos y en su postura cívica, que llevó a que durante meses y meses, a lo largo de años y años, hubiera un coche de policía (¡de aquella policía!) apostado frente a la puerta, y así lo vieran todos sus alumnos entre las capitales de Europa y la ley de Bernouilli. Esto existía en la España de los sesenta y los setenta, y durante la Transición algunos quisieron hacer de él el modelo para las reformas que, sin duda, habrían de venir, «cual torna la cigüeña al campanario». Pero no se solía añadir al comentario que aquel colegio, avanzado en algunos aspectos, en efecto, hasta puntos que hoy se negaría que fuera posible en aquella época, quizá por ello mismo se constituía en isla y hasta cierto punto en desadaptador (que es para bien, cuando lo es, pero también para mal), de modo que no estaba muy claro, en definitiva, si adiestrar a los alumnos en conductas «razonablemente» democráticas iba a ser positivo para cuando estos alumnos salieran a la sociedad autoritaria (y, de momento, dictatorial) que les esperaba, o si quizá iba a ser lo que les hiciera trabajar por que esa dictadura quedara atrás.

No en el otro extremo, sino en otro de los dos vértices lamentablemente sólo madrileños del cuadrado educativo español de la época, estaba aquel del que muchos decían que el colegio Estilo era sedición, o segregación, o disidencia: el Estudio. Éste, dirigido por Jimena Menéndez Pidal (aunque las lenguas de doble filo han atribuido esa dirección más bien a un colectivo discreto y cuasi hereditario), se reclamaba heredero de la Institución Libre de Enseñanza en casi todos sus aspectos. Por supuesto, frente al prestigio o por lo menos el nombrecito que el Estilo tuvo muy pronto entre la clase media de profesión liberal y artística, y más bien de oposición al franquismo, si bien en militancia de base, el Estudio se erigió como el colegio «de elección» entre ingenieros, economistas y cuadros del PCE, por decirlo pronto, y además por parte de muchos muy integrados en la Administración franquista pero deseosos de hacer méritos ante sus superiores, que veían bien esta elección escolar por parte de su subordinado para sus hijos. Se caracterizaba el Estudio por una muy consciente y permanente proclamación de su «metodología de vanguardia» que consistía en usar pocos libros (o, desde luego, ningún «libro de texto»,

aunque sí de referencia) y sí muchos apuntes subrayados en colores diferentes, hacer excursiones, confeccionar lo que ampulosamente llamaban «trabajos de investigación» (trabajos de alumnos sobre este o aquel tema), y no tener recreo; y destinar por turnos a cada alumno a desempeñar labores de «hafiz», como quizá un tanto exageradamente, y menéndezpidalianamente, llamaban al cargo de bedel. Por supuesto, era también mixto, y además, a diferencia del Estilo, gran promotor de las lesiones deportivas a corto y largo plazo, porque con algo había que rellenar tantas horas que nunca podrían tolerar un recreo ni de treinta minutos. Pudiera pensarse que el Estudio quemó demasiadas energías en pensar sobre sí mismo y sobre su propia excelencia, que la verdad es que se trataba de una excelencia un poco de condesa rusa exiliada, teniendo en cuenta que esas cosas eran quizá vanguardia en 1890 y no tanto en 1970. Era conocido en ambientes educativos externos al Estudio el desequilibrio que en éste siempre aparecía en contra de las ciencias duras y a favor de, digamos, un Romancero que casi todo estudiante del Estudio se acababa sabiendo entero y de memoria; y un apego acrítico a sus ídolos locales y pre-fundacionales que a menudo parecía bloquear, por ejemplo, el estudio de cosas del mundo habidas con posterioridad a 1912: no sé del todo si esto era verdad, pero era lo que se decía, y eso cuenta.

De estos dos modelos «madrileños», lo curioso es que no hubiera imitaciones en otros lugares. Uno de ellos, el del Estudio, venía de antiguo, por así decirlo, y como tal era muy conocido; el otro, joven y original, era económicamente ínfimo, y eso hacía fáciles las imitaciones; ambos eran privados, y no precisamente de «los caros», ni mucho menos de los de prestigio entre esos «ricos» que eran el equivalente que en aquellos años había de la aristocracia en España. Quizá ambos hubieran servido como modelo o partes del modelo para esas reformas que en la Transición se pedían para la enseñanza, pero ninguno lo fue, a pesar de que estuvieron en boca de muchos durante la Transición y con ese fin; ya veremos por qué, cuando había motivos más que sobrados para que, junto a otros, lo hubieran sido. Antes de desplazarnos a los otros dos vértices del cuadrado, tendremos que mencionar, ya que por fin hemos salido de Madrid, que quizá hubiera casos parecidos en el conjunto de España, pero lamentablemente no sobrevivieron al huracán educativo que estaba a punto de desencadenarse, ni dejaron su huella, de modo que rastrearlos en la actualidad se hace tarea casi imposible, salvo que se recorran una a una todas las ciudades y uno a uno todos los pueblos españoles, preguntando a los cronistas locales. Porque lo que sí que hubo en estos pueblos y en estas ciudades, y en la mayoría de los casos sigue habiendo, fue mucha representación de la enseñanza privada religiosa, y en muchos casos de la mejor calidad; pero eso vendrá más adelante. ¿Hubo en las provincias españolas de la Transición algo más que

el pequeño colegio-academia privado y laico, aparte de los públicos y los religiosos? Estaban las ikastolas funcionando desde 1957 (no es una errata), por concierto muy especial entre El Pardo y, de entrada, el obispado de San Sebastián (tampoco es errata). Se trataba de escuelas «adjuntas» a las parroquias, en las que se enseñaba el vasco (que unos euskaldunes llamaban euskera, otros euskara, y otros no sabían todavía cómo, a pesar de los trabajos de Koldo Mitxelena), y a continuación se enseñaban otras materias, todas en vasco, casi siempre con sesgo religioso, y muchos graduados en ellas (que eran paralelas a la enseñanza universal, no sustitutiva) han comentado al pasar los años, con cierto humor, que tendentes a fomentar la idea de un Vaticano Cantábrico. Bromas aparte, si bien no sustitutivas sino en paralelo, como acabo de decir, al llegar a la Transición las ikastolas ya estaban muy asentadas, y formaban parte del recorrido educativo de muchos alumnos vascos que a la vez iban a los jesuitas o a los capuchinos y, en el más temible de los casos, internos a Lecaroz. De tan asentadas, iban a convertirse, en la Transición y algo más, en algo más que uno de los modelos a seguir en las reformas educativas y políticas.

Algo parecido, si bien quizá no tan institucionalizado, sucedía en Cataluña y en Galicia: en unos u otros colegios no se ahorra el uso del idioma local, si bien algunos lo erigían en idioma principal de su enseñanza mientras otros lo usaban sólo como lengua doméstica, digamos, y no para la enseñanza. Los cánticos a Breogán, por ejemplo, y a su «fogar», eran generalizados en las excursiones y festividades de los colegios gallegos, especialmente de los privados y privados religiosos, antes del «feito biolóxico» que puso fin a la dictadura franquista; su mención, en la actualidad, causa el pasmo y la incredulidad de los jóvenes gallegos educados en la muy indiscutible verdad de la prohibición en todos los ámbitos del gallego previa a 1975, a pesar de que con ello no pueden casar las viejas ediciones que encuentran en sus casas de obras de Celso Emilio Ferreiro; el gran esguince cultural español. No tocaré el caso del catalán, que inmediatamente nos llevaría al «La, la, la» en catalán de Joan Manuel Serrat, y nos desviaría del tema todavía más; o quizá no nos desviaría: a lo mejor nos centraba el asunto educativo; pero dejémoslo para otro artículo también. Esquematisando un poco, pues, podría decirse que a eso se podría reducir, fuera de Madrid, el «experimentalismo» educativo equivalente al de los dos colegios madrileños con los que llegamos a la transición como modelos ya funcionando de «otros enfoques» en los que esta se pudiera haber basado.

Pero no hay que olvidar los otros dos vértices del cuadrado educativo. Aparte de que constituían por sí solos la más extensa y consolidada realidad de la enseñanza en la España de la Transición, fue en ellos precisamente en los que se basó la reforma que iba a venir, y que por fin vino: el sistema público de enseñanza, y los colegios religiosos.

El sistema público de enseñanza era, hacia el año 1975, una red muy competente, bien estructurada, bien administrada y eficaz de enseñanza, desde la primaria hasta el COU recién implantado. Algunos han dicho repetidas veces que, en particular la red de Institutos de Segunda Enseñanza de los años 50 a los 80 ha sido la mejor institución educativa que ha habido en la historia española. Lo cierto es que las oposiciones para acceder a ella como profesor, y especialmente para sus cátedras, siguen siendo recordadas como la mejor de las pruebas (aparte de mitologías autoidealizadas de registradores de la propiedad y cosas por el estilo) a las que se podía someter un licenciado universitario para «terminar de aprender». Los grupos de intereses posteriores al acecho de plusvalías educativas han hecho creer a todos que en aquel entonces lo que había era el desierto, o como mucho unas pocas escuelillas para privilegiados. Dejando aparte que los que así han hablado resultan siempre ser gente estudiada precisamente en aquellos años, de modo que o son privilegiados o son mentirosos, esa afirmación no merece más atención que la de que «todo lo que se enseñaba era franquismo». En absoluto: aunque el mundo de la enseñanza estaba tan infiltrado de franquismo y de política como todos los demás, es igualmente cierto que estaba tan infiltrado de antifranquismo, y sobre todo de inteligencia, de cultura, de vocación, de esperanza y de honestidad como muy pocos otros de aquella España. Había profesores y catedráticos que aprovechaban el más pequeño resquicio en la narración de la alimentación de los batracios para cantar las excelencias de lo que entonces se llamaba «el régimen del 18 de julio»; pero seguramente (¿y cómo hacer el estudio científico de esto?) por cada uno de ellos había por lo menos otro que era honesto, inteligente, cabal, adecuado, oportuno y preparado. Aquel sistema público tenía la virtud, en primer lugar, de ser un sistema público que no discriminaba a nadie por razón alguna; además, se planteó siempre como objetivo la mejor enseñanza de los alumnos (¿y qué se va a plantear, si no eso, un sistema de enseñanza? Corresponde a otro artículo: mírense los objetivos de los colegios públicos de hoy). No llegó a construirse en su totalidad, no llegó a todas partes (aunque sí a casi todas), pero sí llegó, se diga lo que se diga, a todas las clases sociales.

Pero necesitaba, como toda la enseñanza, una reforma. Hasta los que entraron en la universidad el mismo año 1975, cuando eso de «transición» era una palabra que sólo se usaba en las clandestinas reuniones de la Platajunta, hasta esos mismos, habían tenido que superar 6 cursos de Formación del Espíritu Nacional, con examen final, por supuesto, que quizá no cueste mucho imaginar de qué iban. Desde 1967 y su ley de libertad religiosa, cualquier alumno debidamente autorizado por su padre podía eximirse por escrito de cursar y de examinarse de la asignatura de Religión (¡y sin sustitutivo!), lo cual

era, para entendernos, un avance; pero esa religión (junto a política y deporte) todavía eran obligatorias en la universidad, en cualquier carrera, hasta el mismo curso 1973-74, por ejemplo. En fin, había aquí y allá, pese a un panorama general del sistema más bien loable, múltiples fugas de matiz, de detalle o de calidad que sin duda alguna había que reparar. Por descender a la dramaturgia una vez más, que a veces informa más que la ensayística, en aquellas mismas fechas era tan imposible de erradicar la violencia docente sobre los alumnos, en los casos en que esta se producía (y me estoy refiriendo, sí, al sistema público) que hasta se consolidaba y se metabolizaba por parte de los alumnos por la vía del sobrenombre: «El Pistolas» era el conocido mote adjudicado a «El Maestro» de Primaria de un importante pueblo de Guadalajara, por su habilidad de proyectar sus dos manos, a un segundo de distancia una de la otra, y a toda velocidad, como un pistolero del oeste saca sus revólveres, sobre ambas mejillas del alumno que no había contestado adecuadamente la pregunta que se le acababa de hacer. Y no había nada que se pudiera hacer en contra. Esto sucedía hasta en los primeros años 80: en plena democracia, etcétera. (¿Será de interés consignar que ese «Pistolas», a continuación, ha sido un claro militante sindicalista pro-LOGSE en su proveya edad, y él y algún cercano suyo, beneficiados por el generoso cuerno de la abundancia de los cursillos y el club de cheques-regalo ministeriales? ¿Será quizá un caso aislado?).

Por último, como cuarto vértice, la enseñanza de titularidad religiosa. Sólo una colección de ensayos de extensión similar a la Enciclopedia Británica podría tratar adecuadamente esta materia. Baste para los propósitos presentes dejar consignado que las variedades, dentro de la enseñanza «de titularidad religiosa» eran más abundantes que fuera de ella: había colegios muy avanzados por todos los conceptos, y otros sólo en algunos campos, conviviendo con otros que poco menos que se limitaban a catequizar a los alumnos y a apartarlos de cualquier posibilidad futura de seguir estudiando (y, de paso, de seguir siendo creyentes); los había verdaderamente democráticos (será complicado señalar, porque siempre puede haber quejas particulares, pero señalemos: los jesuitas, en general), y los había bochornosamente aristocratizantes (como La Asunción, en cuyo colegio de la calle Juan Bravo de Madrid, a principios de curso, hacían levantarse, para saludar, a «las señoritas hijas de título», se entiende que no académico, sino de los otros). Los había con los mejores medios científicos y tecnológicos a favor de la mejor enseñanza, y los había pobres de solemnidad, y a veces de vocación y por desprecio hacia cualquier invención posterior a la de la rueda que, aunque pagana, se llegaba a admitir. Los había «pegones», conocidos por todos los alumnos de la época, con «hermanos» amigos del reglazo en los nudillos, y los había perfecta y exquisitamente respetuosos. Y, para acabar por algún lado, los había proselitistas, muy

de prelatura de élite, y los había simpáticamente latitudinarios, que dejaban a cada cual encontrar su camino.

Cuatro casos, cuatro vías de la enseñanza en la España que llega a su Transición política y siente que necesita también una reforma educativa: una red muy heterogénea de colegios religiosos, una sistema muy homogéneo de colegios e institutos públicos, colegios privados laicos de principios tradicionales, y colegios privados laicos con propósitos más avanzados. Y experimentos parciales, especializados o especializadísimos, pero en algunos casos ya muy arraigados y avizorados desde las alturas por los que ya se sabían futuro establishment.

En fin, ¿qué había que reformar de aquella enseñanza?

La reforma: Cuidados de uso

Pero antes de contestar hay que ser muy cuidadosos con ciertas nociones: se quería y se pedía una transición también para la enseñanza, pero no para TODA la enseñanza, sino para el sistema público. Eso sí, se vigilaba estrechamente a todo lo demás a la espera de ideas para esa reforma. En general, salvo las críticas internas que pudiera haber, se consideraba (quizá equivocadamente, vistas las cifras posteriores) que la reforma del sistema de enseñanza de un país era la reforma de su sistema público, y lo demás no importaba.

De modo que, en cuanto al sistema público, en primer lugar había que llevarlo a su culminación: que llegara en efecto a todos y a todos los lugares; en segundo lugar, había que liberarlo de cierta inercia que comenzaba a adueñarse de él en lo tocante a medios, avances científicos y tecnologías educativas; en tercer lugar, si bien el profesorado de bachillerato era en conjunto excelente, el de primaria, aunque en general bien formado en lo cultural, comenzaba a dar signos del adocenamiento y el vaciado cerebral que en poco tiempo se haría norma; por último, en cuarto lugar, había que poner freno a una burocracia ministerial desbocada, más parecida a la que siempre se parodió como burocracia militar del «todo por triplicado», y repleta de insensateces y de tropiezos que lo último que favorecía era el mejor funcionamiento de la enseñanza (matrimonios de docentes separados por seiscientos kilómetros en sus destinos, o destinos sistemáticamente lejanos al lugar de residencia, laberínticos procedimientos para la introducción de la más mínima variación en las aulas...: el impreso imperator). Resumo las cuatro reformas que se pedían para la enseñanza en tiempos de la Transición política: 1) aumentar la extensión social del sistema de enseñanza; 2) reparar la antigüedad didáctica; 3) curar la decadencia de los maestros; 4) aminsonar la burocracia desatada.

La hoja de ruta

Cuando en 1976 y 1977 muchos corrían delante de los grises por la Avenida de las Islas Filipinas de Madrid, ante las puertas de la entonces Escuela Normal Superior, lo hacían porque estaban convencidos de que había que pedir y realizar una reforma global en el mundo de la enseñanza. Pero nunca una reforma que laminara los conocimientos, despreciara la cultura, ignorara la ciencia y redujera las humanidades a recetas de autoayuda; no una reforma que hiciera tabla rasa (al fin y al cabo, los que tan ingenuamente corrían y gritaban lemas eran orgullosos bachilleres del plan del 57, con dos reválidas, las últimas, y una selectividad, la primera o la segunda que se hizo; y eso marca y no forzosamente para mal). Querían una reforma, sí: era la transición, o lo iba a ser, o *tenía que serlo*.

Entre el 20 de noviembre de 1975 y el 6 de diciembre de 1978 (o quizá el 25 de febrero de 1981) los días duraron semanas, las semanas meses, y cada mes duró un año. La Transición, tal como se suele escribir, así, con mayúscula, fue el periodo corto de tiempo más largo probablemente de la Historia de España. Cada día sucedían más cosas que hoy en un año entero. De modo que hay que ser muy cuidadoso al sintetizar las propuestas que hubo, los objetivos que se plantearon y las bases de las que se partía, porque fueron incontables las variantes, que se sucedían a veces hasta alocadamente, y en muchas ocasiones en función de la actualidad más inmediata, en general sórdida y violenta, o de la última barbaridad policial perpetrada contra cualquiera de los estudiantes detenidos en las carreras de ayer, o de la última consigna emanada «de Toulouse» como algunos decían creyendo que con eso ocultaban su verdadero origen.

Pero probablemente es mejor pecar por defecto, de modo que limitaré de nuevo a cuatro el número de palancas que por fin se hicieron operativas en las propuestas de una Transición educativa, que en algunos aspectos acabó consiguiéndose y en otros no:

1) La inundación de utopías educativas que siguió a la resaca post-68. La mayoría de estas «utopías» eran anteriores, y algunas muy anteriores incluso a la Segunda Guerra Mundial, pero eso daba lo mismo. En España (y la verdad es que en casi todas partes) aquel «68» fue destilándose poco a poco a lo largo de muchos años. Entonces podía parecer que había sucedido hacía una eternidad, pero hoy se puede apreciar que en realidad acababa de ser: apenas siete años antes. Quien no leyera a Marcuse estaba perfectamente *out*; se glorificó el pastiche ideológico-estético-sexológico que acabaría dando lugar a esa «Movida» que hoy tantos niegan, por un lado, pero que produjo cientos de cadáveres (metafóricos y no tan metafóricos a causa de la heroína) por el camino; la

famosa revista *Ajoblanco*, con ese prestigie antiburgués que sólo se podía permitir la más contundente burguesía catalana en la que se confeccionaba, daba un giro a la manivela y proclamaba en su portada «Parejas del mundo, desuníos». En ese caos, todo el que se interesara por la enseñanza procuraba hacer compatibles en su sesera los Summerhill de sucesivas ediciones, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, el experimento tolstoiano de Jasnaya-Polyana, los errores evidentes de Bulgakov, una cosa que llamaban «la desescolarización», la antipsiquiatría de Laing, y todo ello mientras oía a los recién inventados e ingrátidos estudiantes de Pedagogía que, empujados por la brisa, flotaban y sonreían acéticamente a unos y a otros, negando sus bendiciones a todos, porque sólo ellos sabían lo que era «la Escuela Nueva», por más que esta tuviera ya cien años (e intentaban mientras tanto desenredarse del pelo una división por dos cifras que se les había quedado en clase de «Pedagogía Experimental»).

Era difícil resistirse a las novedades que cada día aparecían (aunque muchas de ellas fueran antiguas, eso daba igual), y a un tiempo seguir prefiriendo que en la enseñanza hubiera conocimientos, cultura, información, esfuerzo, inteligencia, es decir, futuro, horizonte y fundamentos. La mayoría de esas propuestas eran luminosas; todas creaban ilusión, luz de amanecer: era verdad, se podían hacer las cosas de otra manera. Pero, un momento, ¿y los conocimientos? Nadie hablaba de ellos.

En todo caso, si no como manantial del que sacar contenidos para la reforma, todas estas «utopías», como se las llamaba, lo fueran o no, dieron por lo menos energía y convicción de que se podían hacer cosas. Algunos llegaron hasta Mao y su famoso discurso, aquel que lanzó la Larga Marcha. No sé si alguno se pasmará, pero no se puede dejar de decir que fue esto, exactamente esto, lo que al final triunfó; hasta con párrafos literales, sí, en los considerados de cierta ley educativa española promulgada el año 90. A más fundamentados pensadores pudieron haberse acogido (si los hubieran conocido, claro).

2) Otra fuerza muy principal en los cambios que habrían de producirse fue precisamente la fuerza resistente a esos cambios. El mundo de la enseñanza privada no era tan potente, salvo casos muy aislados y no significativos, en la España de aquella época, si no contamos la enseñanza religiosa. Esta fue el actor principal de resistencia a cualquier cambio que se propusiera, pero más en las personas de sus clientes que en las de sus titulares, salvo excepciones. Es justo en aquellos años de la Transición en los que se produce una rebatida verbal, una especie de juego del pañuelo y a ver quién se lo queda, y ello alrededor de diversas fórmulas y eslóganes, y en la enseñanza alrededor del botín principal, que hasta permite despreciar casi cualquier otra cosa: «La Libertad de Enseñanza». Esta era la deseada, la buscada y la exigida por quie-

nes consideraban que se venía de un régimen político y de un mundo educativo que no la ofrecía; e inmediatamente la expresión fue secuestrada precisamente por los que habían constituido ese mundo, y hasta el día de hoy se ha conseguido identificar con una reclamación propia de los partidarios de la enseñanza en colegios religiosos, especialmente cuando el ambiente periodístico les ha conseguido convencer de que la enseñanza *de sus hijos* está en peligro, o a punto de ser prohibida, o barbaridades por el estilo. Es una paradoja que parece confeccionada a propósito por un humorista, y que surgió de pronto, un día en particular, en aquellos tiempos de la Transición: en la enseñanza religiosa se reclamaba una «libertad de enseñanza» que si algún obstáculo había tenido hasta el momento había sido precisamente ella misma y su tendencia al monopolio, especialmente en provincias; y en la enseñanza pública se reclamaba una «calidad de enseñanza» que en gran medida ya tenía, pero que de necesitar un aumento no tenía más que mirar o acogerse a algunos centros religiosos, que era en los que muchas de las cosas reclamadas como utopía ya hacía tiempo que eran realidad. Los años y las décadas nos enseñarían que la paradoja no era tan al azar, y que, como siempre en el mundo de la enseñanza, por debajo se incubaban las peores intenciones y la más pura y egoísta mala fe.

Sea como fuere, esa lucha por «no perder lo que se tenía» ante el vendaval que se preveía llegó a ser tan protagonista de la Transición educativa, que al final... ganó.

3) El asalto de los partidos políticos al mundo de la enseñanza comienza a realizarse incluso antes de que estos fueran siendo legalizados. Cualquiera, en aquel entonces, podía ver que ese supuestamente inexistente Partido Comunista de España estaba más presente en la universidad que cualquier otra organización política, recreativa o bancaria. Pero el PCE, con ser su comportamiento durante aquella transición, en muchas ocasiones, totalitario, manipulador y reprobable, quizá supo retirarse a tiempo, dada la inteligencia de los que en general constituían sus agrupaciones, de una rebatiña que ya se desataba y que de ninguna manera, ya desde muy pronto, iba a resistir el más somero análisis de decencia. Eso sí, había dejado sembrado el territorio de una jerga y de unos mecanismos casi pavlovianos que iban a ser sumamente dañinos. Muy desde el principio, las reclamaciones de reformas para el mundo de la enseñanza se vieron secuestradas en esta o en aquella ocasión por alguien que, al final, abajo del papel o del cartel, ponía las siglas de un partido, o de algo que iba a ser partido (e incluso que no iba a llegar a serlo). Como es previsible, en la mayoría de las ocasiones se trataba de partidos o proto-partidos de izquierda. La historia de las derechas y sus organizaciones en aquella España ofrecerá, cuando se realice, no pocas ocasiones para la risa y el pasmo, por

su inhibición y su ausencia en las ocasiones de construcción democrática en que más falta hubiera hecho que también participara una derecha. Cuidado, no todas las derechas: las antaño regionalistas, recicladas en nacionalistas y pronunciando con horror su antiguo calificativo, hacían su aparición como si de naves marcianas hacia el futuro se tratara, y no como lo que en su mayoría eran (carlistas, para entendernos; o comarcales, para entendernos algo menos). Y, oh estupefacción, la izquierda al principio rupturista y luego reformista (recordemos aquellas peleas «ruptura contra reforma») pactaba o incluso traía de la mano al abrigo conventual de la izquierda contra las intemperies a esas formaciones, las apadrinaba, renunciaba en su nombre a Satanás, a sus obras y a sus pompas, y en definitiva obligaba a la enseñanza a ponerse a sus pies. Sí; se puede defender con éxito la idea de que casi todo lo malo que ha pasado en la enseñanza se ha debido a su secuestro por parte de los partidos políticos, y su reparto de la tarta (la enseñanza crea militantes futuros al mismo tiempo que produce dividendos económicos por vía de presupuestos y subvenciones, claro) entre izquierdas centrales y derechas «autonómicas».

4) Para rematar el panorama, no nos olvidemos de la catástrofe personal, intelectual y cultural de miles y miles de maestros de primaria que, si históricamente maltratados en su sueldo y en su consideración, también habían estado compensándose mediante mecanismos de los que la sociedad ya había llegado a desquitarse por la parodia y los chistes de maestros ciruela, etcétera.

Cuentan los ancianos que sí, que alguna vez hubo maestros que sabían cosas. Que siempre habían estado mal pagados, desde luego. Que casi siempre habían merecido algún correctivo por comportamientos digamos violentos contra los alumnos, y a menudo injustos; pero que muchos no incurrieran en ellos, y que, en todo caso, la mayoría sabía para qué era maestro, qué hacía ahí, por qué estaba en el aula, y para qué y por qué estaban los alumnos. Yo no sé si esto es verdad o es algo de los tiempos de Jasón y los argonautas. O no, un momento, creo que recuerdo haber conocido a alguno.

Las escuelas normales todavía eran escuelas en los años setenta, aunque estaban a punto de dejar de serlo. Ya se veía en sus puertas una sospechosa proliferación de flautas. Todos los demás que pasaban ante ellas se preguntaban que a qué venía tanta melomanía; no iba a tardarse mucho en comprender que no era melomanía. Los programas de las escuelas normales, ya definitivamente requisados por los que empezaban a llamarse «pedagogos», empezaban a ser... eso: pedagógicos. ¿Habrá todavía algún ingenuo al que haya que explicarle lo que eso significa? Estaban previstas las reformas, y estas necesitaban, forzosamente requerían, imprescindiblemente contaban con una profesión de maestro vaciada de contenido, sin objetivos propios más allá

de los que puede tener un peón de ajedrez en relación a Kasparov, y, por último, proletarizada. Es decir, poca profesión. Tenía que dejar de ser profesión para pasar a ser «colectivo»: ¿de dónde, si no de eso, iban a nutrirse los sindicatos? De gente profesional, preparada, culta, autónoma, firme y democrática, nunca.

Con esa proletarización bien trabajada en la política y el sindicalismo, y esa desculturación impuesta por los mariscales pedagógicos, las reformas estaban casi hechas.

¿Conclusión?

España cambiaba; la enseñanza tenía que hacerlo también. Existía previamente, desde luego, y había cuatro modelos posibles a desarrollar. Muchos se inspiraron en partes de unos o de otros para hacer sus propuestas de cambio; otros recurrieron a las utopías. Se cruzaron los partidos políticos, los pedagogos manipulados por ellos (aun creyendo que eran ellos los que manipulaban a los partidos), y los sindicatos con una clientela potencial de cientos de miles de individuos. Los más listos se acogieron a la verborrea de la escuela «comprehensiva», a la que pronto quitaron la hache, sabedores de las adhesiones que conseguirían por las connotaciones. Esas órdenes religiosas que vivían sólo de la enseñanza se movilizaron, y movilizaron agentes encubiertos. Los departamentos de psicología evolutiva patentaron tests millonarios y acabaron imponiendo a sus personajetes para redactar leyes.

Los contenidos desaparecieron de la enseñanza.

Ultílogo: El fin de la Universidad

Cinco años más tarde, en 1980, los recién licenciados en Físicas recordarían aquellas broncas en las que el decano les negó el acceso al ordenador de la facultad. Como licenciados en Físicas, habían conseguido llegar al final de sus estudios sin haber tocado un ordenador. Pero ahora no conseguían trabajo, porque para cualquier puesto relacionado con su materia, incluso para el más elemental, les pedían saber manejar ordenadores.

Y en 2008, las estudiantes más cultas de Filosofía Pura, a punto de licenciarse, no saben hoy si en los años cuarenta y cincuenta a las mujeres se les permitía estudiar o no. Y no lo van a saber; y para cursar la asignatura de Filosofía Española suplican consejo acerca de los libros que les pueden poner al día en cuanto a Austrias, Borbones, Ilustración o 98; o cualquier estudiante de cualquier carrera pide que se le aclare qué es el número de Avogadro, o los porqués del Sistema Periódico. En su mayoría, nacieron hacia 1985.

Los promotores de las reformas que al final vencieron en esa batalla justifican hoy cualquier desaguado sobre la base de la «extensión del sistema a quien antes no llegaba»: callan, criminalmente, que lo que se ha extendido no es el sistema, sino lo contrario de lo mejor que tenía el sistema.

Pero en la Transición política española todo esto no se sabía que iba a ser así. Algunos dicen que alguien sí lo sabía.

ENSEÑANZA PÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIVADA ¿CONFLICTO O COMPLEMENTARIEDAD? *Spanish background on public and private schools ¿Conflict or complementarity?*

Dr. Bienvenido Martín Fraile
E-mail: bmf@usal.es
(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: A través de estas páginas se intenta mostrar los debates surgidos en España a propósito de la dicotomía entre la escuela pública y la escuela privada. El enfrentamiento entre las posiciones de laicismo y confesionalidad en el terreno escolar ha constituido una constante en la historia escolar de nuestro país. A pesar de los avances de la secularización estamos ante una cuestión aún hoy no resuelta en función de las distintas interpretaciones y alcance otorgado al principio de la libertad de enseñanza. Finalmente, el texto también se interesa por destacar el importante papel que ha desempeñado la educación privada en los procesos de escolarización.

Palabras clave: Enseñanza pública, Enseñanza privada, Historia de la educación.

ABSTRACT: Through this paper we try to seek the on-going debates in which public and private schools have been involved across the Spanish history. The fighting among laicity and religious matters at educational field entails a common issue across the latest two hundred years of scholar history. In spite of the advances of secularization happened during the last decades this is an unfinished and not solved question. The controversial point lies on the freedom of education principle. Finally, the paper also emphasize the important role that has played the private education in schooling processes.

Key words: Public schools, Private schools, History of education.

Fecha de recepción: 14-IX-2008

Fecha de aceptación: 20-X-2008

El historiador no es el que sabe narrar hechos, sino el que sabe comprenderlos en el momento histórico en que se produjeron y en las causas que los desencadenaron.

Padre Claudio Vilá¹

La secularización de la sociedad española es una cuestión en absoluto novedosa ni banal. Implica a las culturas políticas y sociales que representan sectores con valores propios y que remiten a dos ideologías la católica y la laica- que están presentes en nuestra historia contemporánea. Una confrontación que afecta a dimensiones muy variadas como la vida social o la concepción del mismo Estado. Una de ellas –quizá de las más cruciales– es la educación. Cuestión debatida y no resuelta desde sus inicios, que arrastra prejuicios, componentes emocionales y actitudes intelectuales que siguen hoy en día de plena actualidad, con nuevos formatos de discusión abierta en la España del siglo XXI.

Herederos de nuestro pasado, la situación presente no es sino el escenario al que hemos llegado después de largas vicisitudes en el terreno legislativo y político, en el panorama social y en la evolución de ideologías diversas. Para comprender en parte los inicios del XXI, es preciso volver a recorrer el camino de los dos últimos siglos con una mirada crítica, objetiva y plena de rigor científico. De esta forma se podrá prestar atención tanto a las resistencias de la Iglesia a abandonar un campo que durante siglos fue casi de su exclusividad, como al avance del Estado en su proceso de secularización, algo que se produce no de forma lineal y consensuada, sino de manera discontinua, con enfrentamientos y conflictos varios, con factores positivos dignos de reseñar y asimismo negativos en ambas partes.

Incluida en la citada polémica está la falta de atención que los historiadores de la educación han dedicado a la enseñanza privada religiosa. Queda mucho todavía en el estudio histórico para completar en perspectiva su amplia y abundante obra pedagógica, cultural y educativa. Sin olvidar, en todo caso, la labor social y benéfica de que ha hecho gala durante siglos.

I. Recorrido histórico-educativo

La Revolución francesa iniciará el camino de la transformación de las sociedades antiguas a nuevas concepciones dando un vuelco a las mentalidades en todos los campos de actuación humana. La herencia de la Ilustración

1. Cfr. VILÁ PALÁ, C.: *Fuentes inéditas de la pedagogía calasanciana*, Madrid, CSIC, 1960.

plantea la necesidad de un sistema educativo generalizado que forme ciudadanos instruidos, libres y conocedores de sus derechos y sus responsabilidades proporcionando de esta manera los medios para garantizar el buen funcionamiento de la sociedad².

La época que abarca los siglos XIX y XX no es uniforme desde el punto de vista educativo, social, político y económico. Los historiadores han marcado divisiones en el devenir de los acontecimientos temporales, coincidentes con el cambio de rumbo en la política estatal. Relativamente corto, no obstante es de una profundidad pedagógica apasionante. El liberalismo que se afianza ahora como modelo de gobierno, afirma la supremacía del poder civil sobre el eclesiástico y el objetivo irá encaminado a eliminar a la Iglesia de cualquier actividad pública y por supuesto, de la enseñanza. Porque la educación se revelará como signo de poder y como tal tendrá que cambiar su filosofía de actuación y convertirse en instrumento de desarrollo de los pueblos. Quien controla la educación, controla el poder. En este sentido G. Carrasco comenta que «quien pretenda que la sociedad sea de tal manera, no puede despreocuparse de las cunas donde se crían y nacen los humanos: esas cunas son los centros de enseñanza»³.

Si se vuelve la mirada hacia atrás, se observa cómo a lo largo de siglos la Iglesia había mantenido la autoridad en este terreno, dada la ausencia, el vacío y el desinterés de otras instituciones hacia la formación de los niños y jóvenes. En España, al igual que en Europa, se planteará el problema de la secularización desde el siglo XIX en los mismos términos, pero más acuciado por el escaso influjo del Estado en la enseñanza, y la gran estabilidad, firmeza y posicionamiento en el terreno de aquélla. El proceso se emprende en la mayor parte de los países europeos, recorriendo cada uno su camino particular en la resolución del conflicto. Si España se caracteriza por algo es por la importancia de la confrontación y lo tardío, si es que se ha concluido, de su resolución. Al mismo tiempo, todas las manifestaciones que irá realizando la Iglesia a lo largo de estos dos siglos estarán relacionadas con la problemática escolar que se va generando y como reacción a las disposiciones legales que se redactan y que le afectan directamente. Para encontrar en España los precedentes próximos a esta cuestión hay que remontarse al siglo XVIII donde se inicia el proceso de secularización de las instituciones con Carlos III. El tema tendrá un desarrollo explícito en las Cortes de Cádiz y se manifestará a lo largo del XIX con actitu-

2. Cfr. LULL MARTÍ, E.: «La polémica entre educación pública y privada en la España contemporánea», *Revista Educadores* 195 (2000) 283-307.

3. Cfr. GARCÍA CARRASCO, J.: *La política docente. Estudio a la luz del Vaticano II*, BAC, 1969, p. 22.

des distintas, dependiendo de los diferentes gobiernos. Para Gómez Molleda el debate de la secularización de la enseñanza llegará vivo y sin resolver desde mediados del siglo XIX hasta el período de la II República Española⁴. Conviene aclarar, no obstante, que este proceso presenta dos cuestiones distintas: «la absorción por el Estado de la enseñanza –desclericalización– y su empeño por libertarla de preocupaciones teológicas –desteologización–»⁵. La mayor parte de las cuestiones participan, en diversa medida, de este doble planteamiento que será asumido por la Iglesia como un ataque frontal al orden establecido y a la tradición católica española⁶, vinculándolo entonces al sentido de patria y de nación⁷. Discusión que se presenta bajo prismas ideológicos y también jurídicos, que puede rastrearse en el Reglamento de 1839, el Concordato de 1851, la Ley de Instrucción Pública de 1857, la Constitución de 1876, la Constitución de 1931, la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1933, la Ley de Enseñanza Elemental de 1945 o la Ley General de Educación de 1970.

I.1. *El siglo XIX*

Las Cortes de Cádiz y el Informe Quintana de 1813 abren el camino de la secularización de la enseñanza en España. No obstante, imbuidos del profundo sentido liberal de los primeros tiempos, buscan ante todo la extensión de la educación a las distintas capas sociales, incluyendo las más desfavorecidas, haciendo suyo el derecho a la libertad de enseñanza. La educación se empieza a contemplar y a asumir desde una perspectiva política, conforme al principio de igualdad, que la concibe de suma importancia e irrenunciable, de la que se van a derivar una serie de ventajas sociales como la disminución de la delincuencia, el incremento de la población trabajadora convirtiendo a todos los ciudadanos en elementos productivos, el aumento de la responsabilidad cívica y la voluntad de búsqueda de bienestar general y aumento de progreso de la nación, propio de la nueva sociedad industrial que va surgiendo⁸.

En estas primeras décadas, se establecen las características del sistema educativo, con tres niveles de enseñanza, uniformidad en los planes de estudio y la centralización administrativa con una Dirección General de Instrucción

4. Cfr. GÓMEZ MOLLEDA, M^a D.: *Marco histórico: Iglesia, sociedad y educación en Historia de la acción educadora de la iglesia en España. Tomo II. Edad Contemporánea*, Madrid, BAC, 1997, p. 21.

5. *Ibidem*, p. 22.

6. Cfr. GARCÍA REGIDOR, T.: *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Fundación Santa María, D. L., 1985, p. 139.

7. Cfr. GÓMEZ MOLLEDA, M^a D.: *op. cit.*, p. 21.

8. Cfr. LULL MARTÍ, E.: *op. cit.*, p. 285.

Pública. Será durante el Trienio Liberal, concretamente en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, donde se consagra la división del sistema en dos modalidades por su titularidad: la pública y la privada⁹. En 1936, el Plan Duque de Rivas contempla una enseñanza secundaria que completa la formación de las clases acomodadas y las prepara para los estudios superiores, restringiéndose el principio de universalidad y gratuidad. En 1837 se reglamenta la enseñanza privada, limitando su existencia a los dos primeros niveles, sin dar opción a la creación de centros superiores privados. La enseñanza elemental se circunscribe a una mera instrucción básica y sus maestros no deben superar un proceso de formación, ya que basta «ser español, certificar la buena conducta, ser mayor de 25 años y comunicar a la autoridad lo que se enseña», mientras que para el profesorado de secundaria existe la exigencia del título de licenciado en Ciencias o Letras.

Más adelante, en 1845, Gil de Zárate dirá que sólo a la sociedad civil le corresponderá el dirigir la enseñanza, sin mezclarse en ella ninguna otra institución. Es entonces cuando la Iglesia, apoyada en el sector conservador y clerical reaccionará y atacará dicho plan. Son las primeras manifestaciones de las dos partes del poder que representa la educación. El mismo Zárate afirmaría que «el que enseña domina» y, por lo tanto, entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado»¹⁰.

Hecho crucial en el devenir histórico de este tema es la firma del Concordato en 1851, que sienta las bases de la alianza entre el Estado y la Iglesia al exponer en su artículo primero:

«La Religión Católica, Apostólica, Romana, que con exclusión de cualquiera otro culto continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. Católica con todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la Ley de Dios y lo dispuesto por los Sagrados Cánones»¹¹.

A mediados del siglo XIX comienza la consolidación definitiva del sistema educativo liberal, con una amplia legislación que la respalda y sobre todo

9. *Ibidem*, p. 289.

10. *Cfr. Preámbulo del Plan Pidal de 1845*: «La enseñanza de la juventud no es una mercancía que puede dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domina solo el interés privado. Hay en la educación un interés social, del que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido...»

11. Véase *Bases documentales de la España Contemporánea*, tomo II, Guadiana, Madrid, 1971, p. 265.

con el desarrollo de la instrucción pública. La Ley Moyano de 1857 vendría a dar término en su aspecto legal-formal a todo el cúmulo de iniciativas que se habían adoptado en este campo. Esta ley es la primera del sistema educativo español y será la base en la que se sustentarán las sucesivas reformas y planificaciones de la enseñanza, llegando su efecto hasta la llegada de otra gran ley educativa, la Ley General de Educación de 1970. Un esfuerzo organizativo que en expresión de Turín «trataba de agrupar los múltiples decretos existentes, de unificar y asegurar a la enseñanza una base jurídica clara, que buscaba más imponer orden en la herencia del pasado que orientar el porvenir»¹². La Iglesia actuará entonces apoyándose en las leyes que definen y regulan sus derechos en el sistema educativo, defendiendo y justificando sus posiciones. Por un lado, la libertad de cátedra entendida como la formación en el dogma católico y en otras enseñanzas no contrarias a la religión en todas las escuelas; y por otro, la defensa de la libertad de enseñanza entendida como libertad de creación de centros docentes para potenciar la escuela católica. Es decir, a la Iglesia se le concede potestad para velar por «la pureza de la doctrina, la fe, y las costumbres» y se autoriza a las órdenes religiosas a abrir centros de primera y segunda enseñanza. Con los planteamientos expuestos la Iglesia va a ejercer el control de la enseñanza primaria, supervisa el programa de estudios y nombra junto con el alcalde al maestro, de esta manera atiende a este nivel sin intervenir directamente y se dirigirá hacia la enseñanza secundaria, que le proporciona dinero y prestigio social.

Aunque entre 1868 y 1875 el Sexenio Revolucionario frena las posiciones que iba consolidando en el terreno educativo la enseñanza religiosa¹³, la vuelta de la monarquía y el período de la Restauración vuelven a dar alas a ésta. La Constitución de 1876, en su artículo 11, recoge que «la religión católica, apostólica, romana, es la del Estado». La consecuencia directa es una ofensiva de la Iglesia, con mayor énfasis y presencia en la enseñanza. Máxime cuando se le otorga el poder de vigilar el espíritu cristiano que debe presidir toda acción escolar:

«En su consecuencia, la instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas y privadas, de cualquier clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pon-

12. Cfr. TURÍN, I.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 82.

13. Entre las medidas más importantes adoptadas se encuentran el Decreto-Ley de libertad de enseñanza, la descentralización educativa o la supresión de la Facultad de Teología.

drán impedimento alguno a los Obispos y demás Prelados diocesanos encargado por su ministerio de velar sobre la pureza de las doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aún en las escuelas públicas»¹⁴.

Entran en juego temas como la enseñanza de la religión y el derecho a que los centros privados puedan extender títulos con la misma validez que los centros públicos. El artículo 11 que establece la confesionalidad del Estado, afirma al mismo tiempo la libertad de cultos. Cánovas busca, de este modo, la reconciliación de los dos grupos, obteniendo un resultado ambiguo que traerá enfrentamientos no solucionados y un constante «tono de un diálogo de sordos»¹⁵. Una y otro defenderán su modelo de hombre y sociedad y lucharán por conseguir el control de la enseñanza como marco operativo donde llevar a la práctica sus principios ideológicos.

Un nuevo factor entra en juego en estos momentos, la llegada a España de nuevas órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza sobre todo a la primaria (desatendida por los poderes públicos) y a la secundaria. Se restablece el artículo 153 de la ley Moyano por el que la Iglesia puede abrir centros de enseñanza y posteriormente la Ley de Asociaciones religiosas de 1887 ofrece la instalación libre a las comunidades religiosas no concordatarias, determinando la expansión de la enseñanza privada religiosa.

Un ejemplo claro es el Real Decreto de 25 de enero de 1895 por el que se incluye la asignatura de la religión en el Plan de estudios de Bachillerato, sumándose a las materias del Plan Groizard de 1894 que no la contemplaba. Así, en todos los institutos habría una cátedra de religión al frente de un sacerdote como profesor, con asistencia voluntaria, y sin necesidad de aprobarla para obtener el título¹⁶.

Pero la ofensiva más importante a finales del XIX a la Iglesia y su posicionamiento en la enseñanza viene de la mano del proyecto institucionista de Giner de los Ríos, que se declara «completamente ajeno a todo espíritu o interés de comunión religiosa»¹⁷, apostando por la religión natural frente a la revelada. Es contrario a la enseñanza confesional, ya que cree que el objetivo fundamental de la formación religiosa no es otro que la «tolerancia positiva, no

14. Cfr. *Bases documentales...*

15. Cfr. TURÍN, Ivonne: *op. cit.*

16. Cfr. LULL MARTÍ, E.: *op. cit.*, p. 297.

17. *Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza. Junta directiva y facultativa*, Madrid, Imp. Aurelio Alaria, 1876, p. 5.

escéptica e indiferente hacia todos los cultos o creencias»¹⁸. El objetivo era que la enseñanza confesional desapareciera del panorama de los centros, tanto públicos como privados, para hacer realidad el principio de «escuela neutral». Consideraba que la Iglesia era un «obstáculo intelectual y moral para el progreso de la nación, un elemento disgregador», tal y como refleja González Cuevas en el artículo citado¹⁹.

Igualmente Gumersindo de Azcárate proclama la neutralidad religiosa en la enseñanza como un factor fundamental de su identidad. La Iglesia debía mantenerse como una institución con fines religiosos, independiente del Estado, pero no extraños el uno a la otra. Antes bien, se encuentra convencido de la necesidad de la religión en la vida del hombre, pero defiende el laicismo estatal como garantía de libertades conquistadas. Posición moderada la que defiende Azcárate, en la cual el concepto de Estado laico no equivalía a Estado ateo²⁰.

La evolución de la enseñanza en España a lo largo del XIX no es fácil, realizándose bajo planteamientos polémicos que no llegan a resolverse. El debate de fondo es el de la escuela pública frente a la escuela privada, diferenciándose los dos tipos de escuela por unas coordenadas socioeconómicas distintas y por el carácter laicista o confesional que adoptan. A estos planteamientos iniciales se añaden las propuestas pedagógicas-educativas que cada escuela presenta en sus actuaciones. En medio de estos conflictos, las órdenes religiosas continúan desarrollando su labor social. La España del momento necesitaba escuelas y profesorado para la transformación del pueblo que la ideología liberal anhelaba. La Iglesia poseía la infraestructura escolar, y solía ofrecer una educación completamente gratuita para los niños pobres, por lo que se convierte en un referente sumamente atractivo para el pueblo, que mantiene hacia las congregaciones muestras de afectos.

18. Cfr. GONZÁLEZ CUEVAS, P.C.: «La guerra civil de la espiritualidad: el catolicismo español y sus enemigos» citando a GINER DE LOS RÍOS, F.: «La enseñanza confesional y la escuela», *Obras selectas*, Madrid, Espasa-Calpe, 2003, p. 296. En DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 121-139.

19. *Ibidem*, p. 50.

20. Cfr. SÁNCHEZ CORTINA, M.: «Religión, Iglesia y Estado en la cultura institucionista. De Francisco Giner a Manuel Azaña» en DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, p. 81.

I.2. *El siglo XX*

I.2.1. El primer tercio de siglo

Después del desastre del 98 el movimiento secularizador tomó notable impulso, con la acción combinada desde un triple frente: desde el político con Romanones y Canalejas; en el intelectual con el institucionismo de Azcárate, Giner o Altamira y con los radicales de Lerroux.

La intolerancia y el enfrentamiento suben el tono. La lucha abierta continuará a lo largo de la primera década del siglo XX con los ministros García Alix y Romanones. A este último le obsesiona el lamentable estado en que se encuentra la enseñanza oficial, con institutos despoblados, sin medios materiales, mientras que los religiosos están llenos de alumnos y se manifiestan como centros transmisores de la ideología católica. Una de sus medidas principales es la derogación del decreto de la obligatoriedad como asignatura de la religión, que pasa de nuevo a ser voluntaria²¹. La cuestión ahora es «quién tiene el derecho a enseñar y a quién le corresponde la función docente²². Ante la postura de la Iglesia de exclusividad, el Estado liberal asume la educación «más que en el sentido de derecho del Estado, que no se niega tampoco, en el deber»²³.

Enfrentamiento que se observa en la agria disputa entre Romanones y el Obispo de Sevilla en el Senado, que muestra el fondo de la cuestión. Manifiesta el obispo que «cuando alguien ha querido apoderarse de un pueblo lo que ha hecho en primer lugar es apoderarse de la enseñanza». A lo que el ministro contesta que «es precisamente por eso, porque no quiero que se pueda apoderar alguien del pueblo español, por lo que deseo que la función de la enseñanza pertenezca completamente al Estado»²⁴.

A finales de la primera década se sitúa el apoyo a la política anticlerical de Canalejas, que defiende la escuela laica sostenida por los principios de libertad de conciencia y de libertad de cultos. La famosa ley del candado²⁵ de 25 de

21. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al frente de García Alix a principios del XX establece la religión como asignatura obligatoria, incluido el examen, que hay que aprobar para hacerse merecedor del título de enseñanza.

22. Cfr. PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1980, p.258.

23. Cfr. PUELLES BENÍTEZ, M.: *op. cit.*, p. 260

24. Cfr. TURÍN, I.: *op. cit.*, p. 15

25. Cfr. LULL MARTÍ, E.: *op. cit.*, p. 299.

abril de 1910²⁶, desemboca en 1913 con la supresión de la enseñanza del catecismo para aquellos niños de padres no católicos, en la disminución de la representación eclesiástica en el Consejo de Instrucción Pública, en la exigencia de titulación académica al profesorado religioso, en el derecho de inspección del Estado en los centros privados, en la obligatoriedad de los exámenes oficiales en los colegios religiosos.

No obstante y a pesar de ello se produce un creciente auge de las congregaciones religiosas dedicadas a la formación de niños y jóvenes. Se aprecia la capacidad de la Iglesia para irse adaptando a las necesidades señaladas por la sociedad y dar cabida a sus demandas, dando lugar a un proyecto consciente por «modernizar y modernizarse»²⁷ que refuerzan su poder social.

Y al mismo tiempo ciertas cuestiones como el asumir que la Universidad es un campo exclusivo del Estado parecen interiorizarse desde ambos sectores en su desarrollo y evolución a lo largo de los años.

La llegada de la dictadura de Primo supone de nuevo un vuelco a la situación, al ser conscientes de que no se puede solucionar el enorme problema de la escolarización de los niños. Hace falta una política de construcciones escolares y el Estado dispone de limitados recursos económicos, por lo que recurre a la infraestructura consolidada de la Iglesia en este campo. Esta situación determina su actitud con respecto a la enseñanza privada de signo católico, al mismo tiempo que «obstaculiza aquella otra forma de enseñanza laica, neutra y racional que representa una concepción pedagógica e ideológica antitética»²⁸ como son las escuelas obreras, socialistas y racionalistas. Aún así, siguen hacia delante liberales y republicanos en su deseo de una educación basada en la neutralidad y en el laicismo, desarrollando y avivando el concepto de «escuela nacional», como escuela pública igual para todos, que Rafael Altamira definía como «el campo común donde se educan todos nuestros hijos, los ricos y los pobres, los burgueses y los obreros, de un modo igual y con igual estimación»²⁹

26. Llamada así por poner freno al número de congregaciones religiosas establecidas en el Estado, a las que se exigía que se acomodaran a la ley general sobre las asociaciones de 1887. Se permiten tres órdenes: la de San Vicente de Paul, San Felipe Neri y otra que se encuentre entre las aprobadas por la Santa Sede. La Iglesia va a proponer que ésta última pueda ser distinta en cada diócesis, alterando la finalidad de la ley.

27. Seguimos la propuesta de FULLANA, P. y OSTOLAZA, M.: «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)», en DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 187-213.

28. Cfr. LÓPEZ MARTÍN, R.: *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera. Escuelas y maestros*, Valencia, Martín Impresores, SL, 194, p. 48.

29. Cfr. ALTAMIRA, R.: *Ideario pedagógico*, Madrid, Reus, 1923, pp. 171, 207.

y niveladora de clases sociales en el sentido que le otorga Lorenzo Luzuriaga en su concepción de escuela única.

I.2.2. La II República

Con la República se va a producir una amplia reforma del sistema educativo, integrando las tendencias innovadoras de los hombres de la ILE, los principios pedagógicos impulsados por el liberalismo español y en estrecha relación con la concepción educativa del socialismo. Pilar Salomón explica que ascienden nuevos guías intelectuales y espirituales laicos, que fomentan la existencia de ámbitos de sociabilidad laicista y facilitan la movilización social en contra de lo religioso³⁰. Política secularizadora republicana que se había venido gestando desde Giner hasta Azaña, arrastrándose desde el Sexenio Revolucionario y que aprovechará para desarrollar e impulsar todas las iniciativas educativas laicas de los nuevos grupos pedagógicos surgidos e ideales políticos de los liberales y de izquierda. La reforma se consolida con la presencia como ministro de Instrucción Pública de Fernando de los Ríos. Fiel a su formación y a sus ideas socialistas demandará la socialización de la enseñanza. Una tesis que integra la «escuela única» o unificada, la relación íntima entre la enseñanza superior y la vida social, el valor profesional de la enseñanza y la preocupación por la enseñanza de adultos. En el desarrollo de las medidas destacan la organización y promoción de la escuela primaria, la política de construcciones escolares, distribución e instalación correcta de centros de segunda enseñanza –una vez cerrados los de la Iglesia–, la reforma del bachillerato, el carácter activo y creador de la educación, el concepto de educación pública como sistema unitario que se desenvuelve en tres grados y la constitución del profesorado como cuerpo único. Es una época dura para la Iglesia. La Constitución de 1931 refrendará la exclusión de la Iglesia en el artículo tres, legislando la no confesionalidad del Estado español. Esta situación provoca graves tensiones y un profundo resentimiento del sector católico. En el artículo 26 se prohibía a las órdenes religiosas ejercer la enseñanza, expulsando a la Compañía de Jesús, y en el 48 se establecía la enseñanza laica. La situación se agrava con la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1933, que prohíbe enseñar a los religiosos. Aunque no pudo llevarse a la práctica porque el Gobierno era incapaz de asumir las necesidades educativas del país, se

30. Cfr. SALOMÓN CHÉLIZ, M. P.: «El anticlericalismo en la calle. Republicanismo, populismo radicalismo y protesta popular (1898-1913)» en DE LA CUEVA, J., y MONTE-RO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 121-139.

intentó que les cedieran en arriendo los colegios para establecer una formación laica³¹. La Iglesia, que tradicionalmente se había caracterizado por su lucha contra la libertad de enseñanza, ahora se proclama firme defensora de la misma en contra de la actitud estatalista. Inicia una lucha particular viéndose apoyada con el triunfo de las derechas a finales de 1933, suspendiéndose la sustitución de las órdenes religiosas en la enseñanza, la coeducación en las escuelas primarias y la reforma del bachillerato, siendo ministro Filiberto Villalobos. En este dilema de cambios, según el signo político del gobierno, se produce la victoria del Frente Popular en 1936, que de nuevo vuelve a incluir en su programa educativo las aspiraciones que la República había intentado en sus primeros momentos.

La escuela se va a convertir en el arma ideológica de la revolución española, en frase del propio director general de primera enseñanza Rodolfo Llopis. Se demostraba una vez más que la escuela es algo más que la simple instrucción de contenidos, que existe un currículo oculto que transmite formas de ser en la vida, posturas religiosas, sociales y actitudes intelectuales.

La radicalización de ideologías y posiciones políticas en este período, en el que ocupa un papel importante el modelo educativo, conducen al enfrentamiento del país. Todo queda truncado con el levantamiento militar de Franco y la posterior guerra civil que condujo a la división de España en dos zonas con dos concepciones muy distintas desde el punto de vista educativo.

I.2.3. El régimen franquista

El régimen franquista va a ejercer el control de la educación y de la cultura como uno de los instrumentos más poderosos de adoctrinamiento masivo de las futuras generaciones en los valores básicos del nacional-catolicismo. Ideología de rancio conservadurismo, de catolicismo ultramontano, de inculcación de la obediencia, respeto a las jerarquías, sumisión, concepto del deber y del sacrificio que se proyecta en el sistema educativo en todas sus etapas, desde la elemental hasta la universitaria. Se puede ver cómo la Orden de 31 de octubre de 1940 sobre el régimen interno de los institutos, llamada la Carta Magna de la enseñanza media, concedía a la Iglesia y a la Falange la potestad disciplinaria y la organización e impartición de las enseñanzas religiosas y sus

31. Para hacer frente a esta ley, se crea la Sociedad Anónima de Enseñanza Libre (SADEL) en Madrid, al frente del diputado Martínez de Velasco. Se ceden los colegios, la parte del edificio destinada a clases, y los mismos religiosos vestidos con traje seglar salían de la parte del edificio destinada a vivienda para dar clase en sus propios colegios. Otras opciones fueron la creación de MUTUAS o la fundación de escuelas privadas conforme a la norma establecida oficialmente.

prácticas, así como la educación patriótica y deportiva de los centros. La Ley de 17 de julio de 1945 de Enseñanza Primaria subrayará estos principios ideológicos. La alianza del Estado y la Iglesia se manifiesta en el apoyo a ésta y el reconocimiento de sus derechos docentes. Se estimulará la iniciativa privada religiosa para crear centros que sirvan de «noble emulación a las instituciones oficiales». Es el principio religioso el catalizador del nuevo consenso, siendo la Iglesia la encargada de «recatolizar» a España, término que hizo fortuna entre el bando ganador³². El propio ministro de Educación que ocupa la cartera en los años cuarenta, José Ibáñez, al realizar un balance reconocerá el sentido católico y la orientación religiosa de toda su actuación en «el gran crecimiento producido en los últimos cinco años de escuelas primarias regidas por religiosos, que se acercan a 3000 con unos 451.440 alumnos, un total de más de 1000 congregaciones docentes y 11790 religiosos dedicados a este fin». Para la enseñanza secundaria «la nueva ley dio libertad efectiva a la enseñanza de las congregaciones religiosas mediante el reconocimiento de sus colegios, que hoy suman 418, con un total de 600 congregaciones docentes y un censo escolar que se acerca a la cifra de 100.000 alumnos»³³. La dominación ideológica se manifiesta sobre todo en la escuela, en la que se encargó de aniquilar cualquier posibilidad de información sobre otras teorías filosóficas, políticas, religiosas que no entraban en las coordenadas del catolicismo más conservador. La legislación educativa se impregna del reconocimiento de la Iglesia hacia el derecho a educar, impartir titulaciones, fundar escuelas, vigilar la enseñanza en centros públicos o perpetuar los valores religiosos y patrióticos a las nuevas generaciones. En suma, su presencia se infiltra en todos los niveles siendo el contenido y los comportamientos fijados en el campo educativo durante muchas décadas la referencia a seguir.

I.2.4. Tardo franquismo

La Ley General de Educación de 1970, también conocida como Ley Villar Palasí (por el Ministro de Educación que la firma) dará lugar a una reforma de la totalidad del sistema educativo. El nuevo sistema aparece vertebrado en niveles, ciclos y modalidades, estructurándose un régimen común de enseñanza y regímenes especiales para casos singulares y concretos. Se vislumbra como muy

32. Cfr. CÁMARA VILLAR, G.: *Nacionalcatolicismo y escuela, La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984, p. 41.

33. Cfr. IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Discurso de clausura del IV Congreso Nacional del Catolicismo», *Revista de pedagogía*, 31 (1950), p. 7.

positivo que el período de Educación General Básica se establezca como «único, obligatorio y gratuito para todos los españoles», generalizando para toda la población la educación básica hasta los catorce años. Ya en su primer artículo se hace eco de los fines pretendidos: «Formación humana integral, desarrollo armónico de la personalidad, preparación para el ejercicio responsable de la libertad, integración y promoción social, fomento del espíritu de convivencia».

A pesar de dichas innovaciones la ley expresaba ambigüedad entre la enseñanza pública y la privada y las relaciones entre ambas. Esta situación planteó que uno de los puntos más conflictivos fuera el que preconizaba la enseñanza básica obligatoria y gratuita buscando el principio de integración social a través de la escuela. Y por otro la ley expresaba la plena escolarización. Lo cual permitía que ambas partes se considerasen asistidas en sus objetivos y pretensiones. Basándose en el principio comentado, la Comisión Episcopal de Enseñanza abogaría porque el Estado garantizara igual apoyo económico a la enseñanza estatal y no estatal, lo que implicaba declarar la gratuidad obligatoria para todos los centros docentes, públicos y privados. La solución adoptada fue arbitrar un sistema de subvenciones para los centros privados, con lo que se conseguía la gratuidad obligatoria en todos los centros. De esta forma se acallaban las voces que tachaban la enseñanza de los centros religiosos de clasista y elitista, al permitir la entrada a todos cuantos quisieran estudiar en sus colegios gracias a las subvenciones que el Estado ofrecía a cambio para los niveles obligatorios. La Iglesia se encontraba en el punto de mira social y deseaba esa subvención para asegurarse un alumnado fijo, ya que de no ser así, corría el peligro de tener que cerrar muchos centros, porque ante la gratuidad de los centros estatales muchos alumnos podían marcharse. La Iglesia saldrá favorecida por cuanto consigue algo que siempre había demandado, la subvención total de los estudios primarios, garantizando un gran número de alumnos que pueden mantener los otros niveles, sobre todo el secundario, en el que en ningún momento se plantearía la gratuidad.

Las modificaciones realizadas en los primeros años setenta traen aparejados cambios de mentalidad. La propia Iglesia se adapta a las concepciones salidas del Vaticano II, lo que se refleja en la vida de los centros. Se podría asegurar que en muchos aspectos los colegios evolucionan. Los alumnos no actúan sometidos a las mismas reglas, existe mayor libertad, el profesorado poco a poco va dejando de ser mayoritariamente religioso y ocupa esta mayoría el profesorado seglar, la carga espiritual también disminuye, el número de alumnos aumenta considerablemente y se abren nuevas aulas, el nivel socioeconómico de los alumnos es distinto. Las subvenciones hacen que pueda llegar cualquier niño independientemente de su situación económica y con esto va desapareciendo la consideración de colegios elitistas.

I.2.5. La democracia

El último cuarto del siglo XX se caracteriza por el pacto y por el consenso desde el punto de vista educativo, fomentando valores que implican al sentido ciudadano, la igualdad, el respeto, la convivencia, la integración. Poco a poco se va avanzando en un recorrido en el que se intenta mantener un difícil equilibrio entre las aspiraciones de la enseñanza pública y las de la privada. Desde los sucesivos gobiernos se establecen pactos con la Iglesia en materia educativa, entre los que se destacan, entre otros, la proyección de redes de centros concertados. De esta manera los centros privados consiguen financiación pública y en contrapartida los niños acuden gratuitamente tanto en el período de Educación Infantil (que no tiene carácter obligatorio en el sistema educativo), como en los de Primaria y Secundaria. El Estado asimismo asume el pago de los profesores de centros privados-concertados con fondos públicos.

Por otra parte, el hecho de que las competencias en educación se transfieran a las diferentes Autonomías, establece un panorama diverso y múltiple, con leyes de menor rango que se adaptan a las exigencias y anhelos de cada una de ellas.

Una situación que se ha mantenido de forma estable durante años, pero que soterradamente seguía manteniendo viejos rencores por ambas partes, y que parece de nuevo saltar a la palestra en los últimos años, pero antes de entrar en este punto conviene tener presente en el análisis otras consideraciones.

II. Fundamentos del derecho a la educación esgrimidos por la Iglesia. Inserción en el tejido político, ideológico y social

Cuando Azaña en el discurso de octubre de 1931, en las Cortes Constituyentes, proclama que «para afirmar que España ha dejado de ser católica tenemos las mismas razones, quiero decir de la misma índole, que para afirmar que España era católica en los siglos XVI y XVII»³⁴ no erraba. Es más, ratifica la plena inserción en la trama social en el país del catolicismo al decir que «una religión no vive en los textos escritos en los Concilios de sus teólogos, sino en el espíritu y en la vida de los pueblos que la abrazan, y el genio español se derramó por los ámbitos morales del catolicismo»³⁵.

34. Cfr. AZAÑA, M.: *Discurso en las Cortes Constituyentes, 14 de octubre de 1931*.

35. *Ibidem*.

La obra social de la Iglesia: «Id y enseñad a todas las gentes» (Mateos, 18. 18-20)

De alguna manera se podría situar el origen de la polémica en la frase citada, a partir de la cual la Iglesia considera su derecho y su deber, enseñar y educar en la misión trascendente de salvación de las almas, ya que su misión docente dimana directamente de Cristo. Sin embargo, los liberales españoles del siglo XIX lo interpretan desde diferente perspectiva, manifestando que el texto es claramente ambiguo por cuanto se refiere a la enseñanza de la «Buena Nueva» y no a que ella sea la elegida para transmitir y portar los contenidos de la instrucción.

Lo que es una realidad indiscutible es que la obra social y educativa desempeñada por la Iglesia se ha llevado a cabo durante siglos. Los hechos históricos por sí solos desechan la idea extendida entre parte de la población de que los centros religiosos impartieron siempre y únicamente una enseñanza clasista y dirigida a un determinado sector social. No podemos olvidar que es la Iglesia, en concreto José de Calasanz, quien crea la primera escuela popular europea, con una evidente preocupación por la organización escolar, por la enseñanza primaria, por el enfoque preventivo de la educación. Para la investigación escolapia las pruebas documentales en este campo resultan abrumadoras y ahí está documentada la historia escolapia, como la crónica de una fidelidad difícil a los niños pobres y su derecho a la educación gratuita, mucho antes que las instituciones estatales iniciaran su particular acción, resultando además ser esta iniciativa escolapia la llave que le abra todas las puertas de los gobiernos liberales durante el siglo XIX.

Por otra parte, es importante destacar el catolicismo social desde el punto de vista de los movimientos sociales. Siguiendo a Feliciano Montero y a Pere Sullana se observa que «es un conjunto de formas en que se manifiesta la acción de los católicos en la sociedad contemporánea»³⁶ de presencia y defensa católica en medio de una sociedad inmersa en un proceso de secularización. Desde finales del siglo XIX la Iglesia comienza un significativo crecimiento en dicho sentido, impulsando la enseñanza y la beneficencia, en un esfuerzo claro por frenar y responder de forma activa al progresivo laicismo de la sociedad. Con el objetivo de recristianizar la población estimula un catolicismo más participativo, en el que cuenta con los seglares para fines piadosos, benéficos y sociales. Se crean hospitales, asilos y orfanatos para las clases más necesitadas. El número de órdenes religiosas, en especial femeninas, dedicadas a la enseñanza toma un espectacular impulso. En el primer tercio del XX asume formas

36. Cfr. DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F: «Clericalismo y anticlericalismo en la España contemporánea» en DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, p. 17.

cada vez más modernas, potencia el asociacionismo sindical y político, la prensa propia, otorga a las mujeres un espacio de sociabilidad y actuación³⁷. En la enseñanza se hace palpable su preocupación por la instrucción del obrero y del proletario. La acción educativa que realiza se enclava «en el marco del regeneracionismo por la educación, denominador común de toda la época»³⁸. Entre otras se destacan obras socio-profesionales, caritativo-asistenciales, culturales (clases nocturnas para obreros, diurnas para sus hijos, conferencias y clases dominicales, bibliotecas, órganos de difusión: revistas, prensa), religiosas, recreativas. Se configuran escuelas diurnas para niños y niñas, escuelas nocturnas para adultos, totalmente gratuitas como el material. Movimiento social, católico y educativo, donde se dan clases por las noches en locales a la gente obrera, que sirven los domingos para las escuelas dominicales, para enseñar doctrina a las sirvientas. Al mismo tiempo se intensifican las «Semanas Sociales» dirigidas a las clases altas para concienciarlas acerca del problema social, una labor propagandística y de unificación de criterios de la ideología, principios y actividad del catolicismo social.

En este clima se promulga, ya en 1929, la Encíclica de Pío XI «Divini Illius Magistri» que sienta los principios que fundamentan el derecho de la Iglesia a la educación, en la cual se mantiene que corresponde a la misma no solo la «instrucción religiosa, sino también la dirección general de la conciencia y del juicio en el camino de la salvación, incluso la exacta noción de la relación entre los conocimientos del orden profano y la verdad religiosa». La maternidad espiritual que la Iglesia ejerce sobre sus miembros le lleva, por una parte, a preocuparse por su formación, lo que entraña la educación directa y la vigilancia de toda educación e influencia que pudieran recibir. Por otra, el derecho de la Iglesia, independiente y anterior al del mismo Estado, que prima sobre cualquier potestad terrena, por lo cual debe ser reconocido y amparado por los gobiernos. Además presenta la Encíclica que el principal agente con derecho en la educación de los hijos son las familias, que es quien decide el tipo de educación que dar, el recibir y formarse en las tradiciones, en el patrimonio cultural y el bien común.

El estímulo que produjo el escrito papal, junto a la labor sólida realizada por el movimiento católico lleva a una escalada de la tensión del problema. Los radicales republicanos observan las implicaciones sociales e ideológicas que tenían las actividades educativas, asistenciales y benéficas que el asociacionismo y las órdenes religiosas llevaban a cabo. La infraestructura que posee la

37. *Ibidem*, p. 18

38. Cfr. RUIZ RODRIGO, C. y PALACIO LIS, I.: *Las Semanas sociales: Una respuesta a la educación del obrero católico* en IV Coloquio de Historia de la Educación, p. 286.

Iglesia, su flexibilidad y su capacidad de adaptación a la sociedad hace que cobre cada vez más auge en diversas capas sociales que le prestan su apoyo.

Conscientemente vadeamos los terribles años de la guerra civil y de la posguerra, etapa en donde es muy cuestionable la acción de la Iglesia, con posturas intransigentes, quizá motivada por el ataque sufrido los últimos años. Sin embargo, mucho más adelante, ya en los años sesenta, de nuevo se produce un cambio de rumbo significativo en la obra social de la Iglesia en relación con la educación. El Concilio Vaticano II presentará otro planteamiento a fin de encontrar ante la sociedad y el Estado el lugar que le corresponde a la Iglesia en la formación humana. Para ello centra la cuestión en el hombre, único que, en el fondo, puede presentar derechos a la educación verdaderamente sólidos. La escuela, considerada como signo de los procesos humanos que en ella se realizan, tiene como protagonista al hombre, es decir, pertenece al patrimonio humano. Por ello, tanto para la Iglesia como para el Estado, su presencia debe regirse por la asistencia, no por la propiedad, dando lugar a un ambiente de libertad donde caben las dos posibilidades. Ese es el argumento que se esgrime como derecho para legitimar su posición en el mundo educativo. La escuela es ahora un ámbito de libertad responsable, que busca la realización de la persona en un ambiente de libertad, tanto interior como exterior, social y políticamente. Las familias son el principal agente con derecho a decidir el tipo de educación para sus hijos ya sea estatal, de la Iglesia o cualquier otra modalidad.

III. El resurgir de la antigua cuestión

La historia pone de manifiesto la importancia continuada de las creencias religiosas en Europa. Y eso a pesar de que Francia, en el contenido del preámbulo del proyecto de constitución europea «se opuso, en nombre de su laicidad, a la mención de las raíces cristianas del continente»³⁹.

En España, sin lugar a dudas, hacen falta estudios que descubran el compromiso y las aportaciones de las órdenes religiosas y de la Iglesia a la educación, no sólo analizando su presencia en el entramado social favoreciendo la modernización⁴⁰ sino un estudio más detallado de cuantos avances, invencio-

39. Cfr. PELLISTRANDI, B.: «Clericalismo y anticlericalismo en Francia ¿Una denominación de origen?» en DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, p. 23.

40. Estudios en esta línea son, entre otros, los publicados por el que suscribe: Martín Fraile, B.: «Los escolapios en Castilla y León: Presencia y actuaciones pedagógicas (1875-1975)», Colección Vitor, Ediciones Universidad de Salamanca y Bienvenido Martín Fraile, Salamanca, 2001; «Los centros escolapios en Castilla y León (1875-1931). Perspectiva social y educativa», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* 18 (1998) 217-239, Edi-

nes y progresos en materia educativa han visto la luz dentro de las clases y claustros religiosos⁴¹. Eso sí, sin olvidar errores de peso en su actuación en épocas recientes, que favorecieron de algún modo el elitismo social mediante un control casi absoluto propiciado desde las instancias políticas. Aún así, la postura de Feliciano Montero al sugerir que «razones ideológicas y políticas ancladas en la propia historia de la Iglesia y del catolicismo español de los siglos XIX y XX bloquean esa evolución en la medida en que algunos de los problemas historiográficos siguen siendo, en lo fundamental, problemas históricos pendientes»⁴² es muy acertada.

Últimamente se ha reavivado el viejo antagonismo entre las formas de ser, vivir y estar tanto católica como laica. Las opciones políticas y morales de la ciudadanía vienen en parte condicionadas por su confesionalidad, recrudesciéndose la cuestión de la enseñanza, lo cual es una muestra de que hay algo todavía que debe afrontarse y asumirse. ¿Cómo? Más allá de escaramuzas políticas, el análisis debe dirigirse hacia el pasado de nuestra escuela para desmitificar y clarificar aciertos y errores, asumiendo que la prepotencia y las posiciones excluyentes no conducen a una resolución adecuada; asimismo considerando la obra social que la Iglesia llevó a cabo durante siglos en la enseñanza. Sería un ejercicio provechoso el considerar los tópicos como lo que han sido, para no caer de nuevo en esas trampas que se ofrecen de manera engañosa, y comprender así mejor las relaciones entre el modelo de enseñanza laica y enseñanza religiosa.

ciones Universidad de Salamanca; «Educación popular y Escuelas Pías en Castilla y León (1900-1936)», Ministerio de Educación y Cultura y Excma Diputación de Zaragoza. Institución Fernando el Católico (CSIC), Zaragoza, 1999, T. II, 1999; «La expansión de la educación popular a principios del siglo XX a través de las fundaciones benéfico docentes. El caso particular de la Escuela Pía, Revista Aula n° 11, Ediciones de la Universidad de Salamanca; «Acción educativa escolapia en Salamanca (1956-1975)» Revista *Analecta Calasanciana* 83 (2000) 211-302, Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Madrid. También: GUDÍN DE LAMA, E.: «Los colegios de la Salle en Asturias durante el primer tercio del siglo XX», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* 18 (1998), pp. 267-300; PÉREZ MARÍN, M.D.: *Escolapias en Andalucía*, Córdoba, Universidad de Córdoba, 2005.

41. En esta línea Pere Fullana y Maitane Ostolaza sitúan los trabajos de Vicente faubell sobre escolapios, los de Manuel Revuelta sobre los jesuitas o los de Pilar Foz sobre la Compañía de maría; así como la aparición de trabajos en perspectiva regional, referidos a Castilla y León, Asturias o Andalucía (Martín Fraile, Gudín de la Lama y M^a Dolores Pérez Marín. Véase FULLANA, P. y OSTOLAZA, M.: «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)» en DE LA CUEVA, J., y MONTERO, F (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 188-189.

42. Cfr MONTERO, F.: «La historia de la Iglesia y del catolicismo español en el siglo XX. Apunte historiográfico», *Ayer* 51, (2003), p. 267.

De hecho, y como se comentaba en líneas anteriores, las quejas han ido creciendo. Se argumenta que se ha favorecido al sector privado con conciertos que posibilitan la asistencia gratuita de los alumnos, al mismo tiempo que se ha financiado material e instalaciones derivados de fondos públicos. Sin embargo, dichos pactos permitieron en su momento la escolarización de toda la población estudiantil. Esto se ha traducido en la inclinación de los padres por centros concertados, no llevados sólo por las creencias religiosas, sino por el mejor equipamiento y condiciones de dichos centros. La ratio de las aulas ha experimentado un retroceso en las públicas mientras que las concertadas llegan al máximo de ratio. Uno de los motivos es consecuencia de que los centros privados-concertados ofertan toda la escolaridad –tanto la obligatoria de las etapas de Primaria y Secundaria, como las de Educación Infantil y Bachillerato-, ofreciendo la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Medidas atractivas que facilitan a los padres la elección de la enseñanza para sus hijos desde muy pequeños, de tal modo que se está imponiendo en estos centros la etapa de 0-3 años por delante de los centros públicos. Pautas de búsqueda de alumnado que en modo alguno pueden considerarse como algo nuevo. Hay que retroceder unos años para recordar que los centros privados diseñaron la «sexta hora», que luego deriva en planteamientos como el programa madrugadores adoptado por la escuela estatal. Compases de actuación que se van realizando con el fin de acomodarse a las necesidades de la sociedad y que se podrían concretar en «atraer cuanto antes a los hijos cuyos padres iban a trabajar».

Una queja más escondida, pero que cada vez cobra más fuerza, es la creencia generalizada desde la escuela pública de que la integración de alumnos con necesidades personales, con problemas de marginación o desestructuración familiar, o inmigrantes, no se produce al mismo ritmo ni de la misma manera en la escuela pública que en la privada. Aunque los centros concertados deben asumir su cuota a la integración de alumnos con necesidades, se presupone que se seleccionan aquellos niños que plantean menos problemas, sobre todo los que afectan al comportamiento, a la marginación conflictiva o a la inmigración de clase baja. No obstante, el descontento también se hace evidente en la enseñanza privada, que se siente perjudicada desde las instancias oficiales en la financiación o en la pérdida de independencia de actuación. Y de alguna manera hay que reconocer que la dotación desde los organismos competentes es menor en la concertada-privada en cuanto a recursos personales y materiales se refiere. Motivos que se palpan a flor de piel en charlas y debates de escuelas, colegios e institutos y que generan un clima enrarecido.

De mayor calado, sin duda, son aquellas reclamaciones que afectan al currículo en sí, o que implican los fines de la enseñanza, que nos llevan a

ideologías diferentes. El debate se centra en dos aspectos fundamentales: la enseñanza de la religión en los centros públicos sea cual sea su confesionalidad y el sostenimiento con fondos del país de los colegios privados.

El primer tema no es sino la expresión actual y no resuelta del viejo problema planteado ya a finales del XIX, el primer tercio del XX y la II República. La escuela para todos, la escuela laica, lugar neutral que no debe regir las conciencias de los niños en una dirección determinada, sino, antes bien, debe procurar ser un centro de formación personal, intelectual, social y de ciudadanía sin referencias a la religión. La línea de acción parece dirigirse a que si los padres quieren una educación preferentemente religiosa la busquen fuera de los espacios de la enseñanza pública. ¿Puede considerarse como una medida de tolerancia y respeto, cuando muchos padres desean para sus hijos la enseñanza pública pero con la disciplina de religión? Las estadísticas avalan que una gran mayoría desean que se enseñe esta materia a sus hijos. Desaparecidos signos y símbolos religiosos, siendo la asignatura religiosa de carácter voluntario, ¿no pueden convivir en los mismos espacios sin ser causa de conflicto? En estos primeros compases del siglo XXI religión no es término exclusivo del catolicismo, puesto que otras culturas y creencias van llegando a nuestras aulas procedentes de otros países, generalmente del este de Europa, de África, de Sudamérica, ¿no sería una forma de respeto y tolerancia el proporcionar formación religiosa a estos alumnos en sus credos respectivos dentro de las aulas?, ¿no sería necesario, en caso de que la respuesta fuera afirmativa, tomar la precaución de que al igual que ocurre con los profesores de religión católica, los de otros credos también contasen con el título de Magisterio? Sin obligar a nadie, la escuela debería ser lugar de encuentro de tendencias, formas de vida y religiones diferentes, cumpliendo así los principios de ser «múltiple y diversa» y de fomentar la formación integral de sus alumnos en todos sus aspectos, es decir, cabeza, corazón, cuerpo, espíritu.

O por el contrario ¿se debería eliminar la formación religiosa de todos los niños en los centros públicos para potenciar otros contenidos, dejando ésta en manos de las parroquias, sinagogas o mezquitas fuera del horario escolar? Hoy por hoy, en las escuelas e institutos estatales se favorece una formación opcional en valores religiosos, en historia sagrada, nunca en adoctrinamiento. La doctrina se deja en manos de familias y catequesis fuera del horario escolar. Debate abierto en el que se encuentra inmersa la educación en España.

Otro sector, en cambio, mantiene que la presencia de la religión en la escuela pública es mínima, deseando para sus hijos una enseñanza en la que la religiosidad se haga más presente, lo que sólo es posible en centros concertados en los que se asegure la gratuidad. Aducen que hay un alto porcentaje de

creyentes católicos en el Estado, lo que se traduciría en la libre elección de centro para la formación de sus hijos en aspectos religiosos.

Asimismo, la financiación con parte de fondos públicos de los centros privados dan lugar hoy por hoy a una semiautonomía en la toma de decisiones y en los criterios de actuación de éstos que no convence a unos ni a otros.

Temas planteados hoy en día espinosos, sin duda alguna, de ambigüedades manifiestas según la interpretación que se haga de ellos. No toda la sociedad española es laica, ni toda asume planteamientos religiosos, pero si de algo está orgullosa nuestra ciudadanía es de practicar valores de respeto y convivencia pacífica. Atendiendo a estos principios, es necesario que se responda a las preguntas de cómo se puede articular la conciencia religiosa mayoritaria dentro de un Estado que se define por ser un modelo democrático y plural y cómo se puede aunar el que los padres consideren un proyecto educativo religioso y gratuito para sus hijos con la aconfesionalidad que marca nuestra Constitución de 1978.

¿Lleva la modernización de una sociedad inevitablemente aparejada la desaparición de la religión?

Repuestas que incluirían el pactar y delimitar el peso respectivo de ambos modelos en el proceso educativo, los modos de financiación, los contenidos curriculares religiosos, las corrientes de convivencia y colaboración recíprocas, la aproximación y complementariedad frente a la exclusión en el modelo de formación. Es decir, procurar abanicos de posibilidades entre diversas ofertas seculares y religiosas de diferente cuño.

La historia no nos va a servir de modelo en los nuevos retos sociales de la actualidad, pero sí nos indica unas pautas, unas trayectorias y unos caminos que nos comprometen a aprender de ellos. En este sentido, la pluralidad religiosa de la sociedad contemporánea y la mayoría católica del Estado español, deberían ser contempladas de una forma generosa y motivadora por los diferentes sectores políticos y sociales del siglo XXI, con el fin de dar una respuesta educativa que supere diferencias y conflictos. Lo contrario daría lugar a un enfrentamiento exclusivamente entre dos posturas, hecho rechazable por cuanto la perspectiva planteada es un modelo de enseñanza plural y democrática.

AUXILIO SOCIAL Y LA EDUCACIÓN DE LOS POBRES: DEL FRANQUISMO A LA DEMOCRACIA

Auxilio Social and the education of the poors: from the Franco's regime to the Spanish democracy

Laura Sánchez Blanco

E-mail: lausabla@hotmail.com

(Universidad Pontificia de Salamanca)

RESUMEN: En el presente artículo se explica el significado que tuvo Auxilio Social desde el franquismo hasta la democracia. Una organización oficial del régimen encargada de prestar asistencia a los necesitados y de difundir el modelo educativo imperante en España. El estudio de los departamentos de Auxilio Social nos permitirá conocer el tipo de instituciones que estableció en las diferentes etapas del franquismo, la educación que recibían los asistidos en dichas instituciones, y los cambios que experimentó esta organización, especialmente en materia de asistencia social, con la llegada de la democracia.

Palabras clave: Auxilio Social, Educación, Asistencia Social, Franquismo, Democracia.

ABSTRACT: Next article explains the meaning that AS had from the Franco's regime until the spanish democracy. A regime's official organization in charge of giving assistance to the needy and spreading the education system prevailing in Spain those days. The study of the AS's departments will allow us to know the kind of institutions that it established in the diferents stages of the Franco's regime, the education that the assisted people were receiving in those institutions and the changes that this organization experienced, specially about social assistance subject, with the arrival of the democracy.

Key words: Auxilio Social, Education, Social Assistance, The Franco's Regime, Democracy.

Fecha de recepción: 12-X-2008

Fecha de aceptación: 25-X-2008

Introducción

Por Decreto de la Jefatura del Estado de 17 de mayo de 1940, Auxilio Social se convirtió en una entidad oficial del régimen, encargada de cumplir unas funciones benéficas y político-sociales determinadas. En el artículo 3º del citado decreto se reconocía la naturaleza de Auxilio Social, que gozaba de personalidad jurídica independiente de la del Estado y de la propia del Movimiento, adoptando en orden a su funcionamiento la modalidad de una Delegación Nacional del Servicio de Falange Española Tradicionalista y de las JONS.

El Ministerio de la Gobernación ejercía el Protectorado sobre Auxilio Social y las facultades de orden resolutivo radicaban en el Ministro, mientras que las relativas a la tramitación de asuntos y ejecución de las resoluciones en la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales.

En orden a su competencia funcional, Auxilio Social debía prestar asistencia benéfica a favor de los indigentes, fundar establecimientos para la subsistencia y formación educativa de los huérfanos sin recursos económicos, crear instituciones de asistencia para los ancianos y las parturientas, conceder a los convalecientes los medios que les asegurasen un total restablecimiento, y atender otras necesidades benéficas que el Estado le encomendara por delegación especial.

En cuanto al funcionamiento interno, Auxilio Social, como Delegación Nacional de Servicios de FET y de las JONS, tenía unos órganos asistenciales que eran: el Departamento Central de Auxilio de Invierno; el Departamento de Protección a la Madre y al Niño; el de Hogares de Aprendizaje y Albergues Escolares; y el Rectorado Central de Enseñanza Media y Universitaria.

En el presente artículo, el estudio de los departamentos de Auxilio Social nos permitirá conocer el tipo de instituciones que estableció en las diferentes etapas del franquismo en función de las necesidades de cada momento, así como la educación que recibían los asistidos en dichas instituciones. Los cambios que experimentó esta organización en la década de los 70, especialmente con la Ley General de Educación y con las sucesivas reformas en materia de asistencia social en la transición, también serán expuestos en este estudio que concluirá con la desaparición de la organización, una vez establecido el Estado Social y Democrático de Derecho.

El Departamento Central de Auxilio de Invierno

En la primera etapa del franquismo existían tres subsistemas de Bienestar Social: los seguros sociales, la Acción Social del Estado y la Beneficencia de las Entidades Locales. En los primeros se podrían incluir: el régimen de sub-

sidios familiares de 1938, la reorganización del subsidio de ancianidad de 1939, la ley de Mutualidades Laborales de 1941, la instauración del seguro de enfermedad profesional de 1947 y la reorganización del seguro de accidente de trabajo de 1956. El segundo subsistema se correspondía con la acción benéfica del Estado, que estaba centralizada por el Ministerio de Gobernación. De éste dependían los órganos que controlaban las políticas sociales de las instituciones benéficas: la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales; el Consejo Superior de Beneficencia y Obras Sociales; el Fondo de Protección Benéfico Social y el Auxilio Social. Mientras que la Beneficencia de las entidades locales, tercer subsistema, estaba integrado por las diputaciones y ayuntamientos¹.

En la acción benéfica del Estado adquirió gran relevancia Auxilio Social, especialmente en los años del conflicto bélico, cuando el sistema de beneficencia quedó desarticulado y surgió esta organización asistencial para cubrir las necesidades más urgentes de la guerra².

Auxilio Social se fundó en octubre de 1936, con el nombre inicial de Auxilio de Invierno, para ayudar a las víctimas de la contienda durante esa época del año. Mercedes Sanz Bachiller, viuda de Onésimo Redondo, con la ayuda del jonsista Javier Martínez de Bedoya consiguió poner en marcha esta iniciativa basándose en el sistema de beneficencia alemán, el Winterhilfe³.

Los comedores infantiles fueron los primeros establecimientos benéficos que abrieron en la retaguardia nacional para socorrer a los niños huérfanos y desamparados, sin distinción de ideología. Aunque la simbología de estos centros representaba los ideales del Movimiento y quienes recibían asistencia debían aprenderse los principios del nacional-sindicalismo⁴.

1. Cfr. CERDEIRA GUTIÉRREZ, I.: «Los Servicios Sociales del Franquismo a la Constitución» en *Cuadernos de Trabajo Social*, 1987, 135-158.

2. El Ministerio de Trabajo había sido el máximo responsable del sistema de Beneficencia y Asistencia Social hasta el comienzo de la guerra, iniciada ésta dicho sistema quedó desarticulado hasta el mes de octubre cuando pasó a depender del Gobierno General del Estado.

3. Cfr. ORDUÑA PRADA, M., *El Auxilio Social (1936-1940). La etapa fundacional y los primeros años*, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1996. Éste es el estudio más riguroso, que existe hasta el momento, sobre la historia de Auxilio Social en la Guerra Civil española.

Cfr. MARTÍNEZ DE BEDOYA, J., *Memorias desde mi aldea*, Ámbito Ediciones, Valladolid, 1996.

4. Los comedores solían tener el retrato del niño Jesús, el yugo y las flechas, las banderas y los retratos de José Antonio Primo de Rivera y de Francisco Franco.

Después, las Cocinas de Hermandad donde proporcionaban alimentos para que las personas necesitadas los consumieran en sus hogares. El hecho de poder consumir la comida en las casas particulares era un alivio para los *pobres vergonzantes*⁵.

A los pocos meses, Auxilio de Invierno se había extendido a varias provincias y por su importancia se convertía en la Delegación de Auxilio Social de FET y de las JONS con más servicios asistenciales: *Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño, Auxilio Social al enfermo, Fomento del Trabajo Familiar, Defensa de la Vejez y Obra del Hogar Nacional-Sindicalista*. Además del Auxilio de Invierno que quedaba como una sección más de la nueva delegación encargada de los Comedores y Cocinas de Hermandad⁶.

En octubre de 1937, Auxilio Social contaba con 711 comedores y 158 cocinas de Hermandad, cifra que aumentaría considerablemente en los meses siguientes, porque a medida que avanzaba el ejército nacional, las instituciones de Auxilio Social se multiplicaban. Mercedes Sanz Bachiller, consciente del problema de los recursos humanos, propuso a Franco un nuevo proyecto: la implantación del Servicio Social femenino. Por Decreto de 7 de octubre de 1937, el nuevo proyecto fue aprobado y todas las mujeres españolas de 17 a 35 años debían trabajar, durante seis meses, en las instituciones de Auxilio Social o en las delegaciones dependientes del Movimiento⁷.

Solucionado el problema de los recursos humanos esta organización pretendía llevar a la práctica el plan completo de asistencia social. *La política social debe ser organizada de un modo nacional y totalitario, no se puede consentir que la función benéfica se realice de un modo disperso, se deben unir todos los esfuerzos individuales bajo la dirección de Auxilio Social*⁸.

5. Ésta fue la denominación que adquirió el colectivo de personas que se avergonzaban de mendigar en público. Tal y como afirma Elena Maza Zorrilla (en *Pobreza y Asistencia Social en España 1868-1936*, Universidad de Valladolid, 1987, 25.): *Son pobres que no quieren serlo, ni demostrarlo, ni padecerlo ni, por supuesto, integrarse en el mundo de la pobreza*.

6. Cfr. Boletín de Auxilio Social n.º 3, Valladolid, mayo de 1937, 1.

7. Según el artículo 3º del Decreto de 7 de octubre de 1937, el cumplimiento del Servicio Social era necesario para: a) *La expedición de los títulos que habiliten para el ejercicio de cualquier carrera o profesión;* b) *Su inclusión en las oposiciones y concursos para cubrir plazas vacantes en la Administración del Estado, Provincia o Municipio, o tener en éste destinos de libre nombramiento;* c) *El desempeño de empleos retribuidos en las empresas concesionarias de servicios públicos o en entidades que funcionen bajo la fiscalización o intervención inmediata del Estado;* d) *El ejercicio de todo cargo de función pública o responsabilidad política*. El reglamento fue aprobado el 28 de noviembre del mismo año.

8. AUXILIO SOCIAL: *Normas y orientaciones para Delegados*. II Congreso Nacional, Afrodisio Aguado, Valladolid, 1938, 35.

El siguiente paso de Auxilio Social consistió en convertir todas las instituciones asistenciales en establecimientos benéficos de la organización, ya que disponía de un soporte legal que le respaldaba. A finales de marzo de 1937, la Delegada Nacional, Mercedes Sanz Bachiller, ya había conseguido la autorización de Franco para unificar este tipo de instituciones:

En nombre del Caudillo, y a propuesta de la Delegada Nacional del Movimiento femenino de Falange española Tradicionalista y de las J. O. N.- S. expido este nombramiento a favor de Mercedes Sanz Bachiller, Viuda de Redondo, como DELEGADO NACIONAL DE AUXILIO SOCIAL, (...) autorizándosela para unificar dentro de la Organización de AUXILIO SOCIAL, de acuerdo siempre con el Gobierno General del Estado Español a todas las obras benéficas que perciben subvención del fondo de Protección Benéfico-Social (creado por orden de 29 de Diciembre de 1936) y aquellas otras que nutriéndose de donativos, suscripciones voluntarias, etc., han sido creadas con fechas posterior a la iniciación del Movimiento Salvador⁹.

Por Dios, España y su Revolución Nacional.

Salamanca a 24 de Mayo de 1937.

P. el Secretariado Político

El Secretario,

LÓPEZ BASSA¹⁰.

En febrero de 1938 se delegaron nuevos cargos en el Gobierno, Serrano Súñer se convirtió en Ministro del Interior y nombró a Martínez de Bedoya, Jefe de Servicios de Beneficencia, pasando a ocupar su anterior puesto de Secretario General, el jonsista Martínez de Tena¹¹. Los nuevos objetivos de Martínez de Bedoya se encaminaban a conseguir la estabilidad económica y un soporte legal para Auxilio Social. El primero se consiguió con los fondos de los presupuestos del Estado y el segundo reforzando las actividades benéficas¹².

9. La negrita es propia.

10. Cfr. Boletín de Auxilio Social n° 3, Valladolid, mayo de 1937, 1.

11. Por Ley de 30 de enero de 1938 la Administración Central del Estado se organizó en Departamentos Ministeriales: Asuntos Exteriores, Justicia, Defensa Nacional, Orden Público, Interior, Hacienda, Industria y Comercio, Agricultura, Educación Nacional, Obras Públicas, y Organización y Acción Sindical.

12. Entre las actividades que se incluyeron, cabe destacar la *Beneficencia de Guerra*, un departamento que dirigía el delegado de Beneficencia y que era muy similar al *Auxilio Social de Vanguardia*, otro servicio benéfico de Auxilio Social encargado de llevar provisiones a los territorios que iban siendo conquistados por el ejército nacional. Por orden de Martínez de Bedoya, ambos departamentos se fusionaron bajo el nombre de *Auxilio a Poblaciones Liberadas*. Cfr. CENARRO, A.: *La sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*, Crítica, Barcelona, 2006, 22-37.

Por decreto de 19 de marzo de 1938, las subvenciones del Fondo de Protección Benéfico-Social quedaron en manos de la Delegación de Auxilio Social, pues ésta se convirtió en la encargada de distribuir las entre las diferentes instituciones asistenciales.

Los resultados de esta organización benéfica fueron espectaculares, en octubre de 1939 Auxilio de Invierno había fundado 2.847 comedores y 1.561 Cocinas de Hermandad, en las que asistía diariamente a 496.637 niños y 548.331 adultos, respectivamente.

En virtud del Decreto de la Jefatura del Estado de 17 de mayo de 1940 y en vista de la actuación benéfica, durante los tres años anteriores, Auxilio Social obtuvo la categoría de institución oficial. Con la misión de cumplir, bajo el protectorado del Estado, las funciones asistenciales del régimen franquista. Entre los órganos que se constituyeron, figuraba el Departamento Central de Auxilio de Invierno que seguiría ofreciendo ayuda asistencial en esas instituciones hasta la década de los años 80, pero en menor medida, como se puede comprobar en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Dpto Central de Auxilio de Invierno: Comedores Infantiles y Cocinas de Hermandad*

30 de Octubre	Nº Comedores Infantiles	Niños asistidos diariamente	30 de Octubre	Nº Cocinas de Hermandad	Adultos asistidos diariamente
1936	1	100			
1937	711	73.336	1937	150	20.541
1938	1.265	91.853	1938	293	81.057
1939	2.847	496.637	1939	1.561	548.331
1940	2.254	288.548	1940	1.355	333.396
1941	2.373	245.318	1941	1.522	235.157
1942	2.163	209.810	1942	1.262	196.483
1943	2.026	207.880	1943	1.180	132.214
1944	1.673	122.401	1944	1152	104.447
1945	1.350	100.940	1945	812	83.563
1946	1.340	93.105	1946	817	74.029
1947	844	42.025	1947	522	32.984

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA)

Después de un crecimiento vertiginoso, durante los cuatro años siguientes a su creación, Auxilio de Invierno pasó por un periodo de equilibrio, para iniciar un lento descenso en torno a 1944-1945. La diferencia del número de instituciones entre los años de máximo apogeo como 1939 y 1947 es notable,

pero aún más, si comparamos las cifras de 1947 con las del año 1963, en que el número de los comedores era de 224 y el de Cocinas de Hermandad de 116. Al año siguiente (1964) el descenso fue más acusado, pues, en el período de doce meses, el número de Comedores se redujo a 63 y el de Cocinas a 38.

A medida que España se recuperaba económica y socialmente, estos tipos de instituciones iban disminuyendo para establecer otras que satisfacían las necesidades de cada momento. En la décadas de los años 60 y 70, los comedores y las cocinas de hermandad fueron transformados en centros de educación especial y clubs de ancianos. De la infancia desvalida pasábamos una vejez en busca de mejores condiciones de vida, y de niños pobres a niños con necesidades educativas específicas¹³.

El Departamento Central de la Obra de Protección a la Madre y al Niño

Auxilio de Invierno había sido el comienzo de una gran labor social. Con los comedores y Cocinas de Hermandad se pretendían remediar las necesidades más urgentes de la guerra. Pero una vez cubiertas éstas y acabada la contienda, la *Obra de Protección a la Madre y al Niño* iba a mejorar el nivel de vida de los españoles: *Hombro con hombro hemos de ir ganando terreno a la ignorancia y a la miseria, a la enfermedad, a la delincuencia y a la mortalidad infantil*¹⁴.

La obra perseguía un fin demográfico pero también cultural. La educación religiosa y política de acuerdo con el nacional-sindicalismo no podía faltar. *Antes de las comidas se rezaban las oraciones y después se cantaba el himno falangista con el brazo extendido*. Además, raza e imperio se convertían en los dos pilares del Auxilio Social y del Nacional-Sindicalismo, porque lo fundamental *para ser fuertes como nación, para aspirar a una España Imperial se necesita que el problema de la salubridad esté resuelto*¹⁵.

La Obra Nacional-Sindicalista había surgido en mitad del conflicto pero adquiriría especial relevancia en la posguerra, pues *llevaría a la práctica la política demográfica del Estado Nacional Sindicalista, elevando el nivel de salud y de cultura de las madres, moldeando una infancia fuerte y alegre confirmando a los hogares*

13. Otro tipo de comedores eran los destinados a los diabéticos, que eran instituciones provistas de un consultorio y laboratorio, y funcionaban en Madrid y Córdoba. También se instalaron comedores en ayuda a los damnificados, exiliados, extranjeros y transeúntes.

14. Carmen de Icaza pronunció estas palabras en una conferencia celebrada en Valladolid, con motivo de una visita de peregrinos franceses que fueron a conocer la obra de Auxilio Social. (*Libertad*, 12 de julio de 1938).

15. Doctor Noguera Toledo: «La Moderna lucha nacional antituberculosa» en *Norte de Castilla*, 8 de febrero de 1938.

*necesitados la ayuda necesaria para el logro de condiciones normales de existencia*¹⁶. Esta obra pretendía conseguir madres fuertes e hijos sanos a través de sus tres secciones: protección a la madre, protección al niño con familia y protección al niño huérfano.

El servicio de protección a la madre contaba con Hogares de Embarazadas, Hogares de Madres, Policlínicas y Consultorios de maternología, Colonias de Recuperación y Colonias de Descanso para Madres Trabajadoras. A las futuras madres que estuviesen debilitadas y con escasos recursos económicos se les asistía en los Hogares de Embarazadas, en los cuales tenían alimento, residencia y formación, así como atención sanitaria durante el embarazo en Policlínicas y Consultorios de Maternología¹⁷.

Los Centros de Maternología garantizaban la salud especialmente de las futuras madres. Cuando la gestante acudía a la consulta se le inscribía en el centro y si no padecía anomalía o enfermedad alguna, el médico realizaba un control mensual de su estado. Al llegar al último mes del embarazo, la gestante recibía un resumen de su historia médica para que lo presentase en la Casa de la Madre, en el momento de dar a luz. Pero las mujeres que tenían complicaciones durante el embarazo eran internadas en los Hogares de Embarazadas. De igual modo, las mujeres solteras y sin recursos ingresaban en estas instituciones. Allí tenían residencia, alimento y formación política. Además de asistencia religiosa y moral, especialmente para que las mujeres solteras no abortasen¹⁸.

Después del nacimiento del bebé, las mujeres pasaban al Hogar de Madres donde se reponían del parto junto a los recién nacidos. Además existían las Colonias de Recuperación y de Descanso para Madres Trabajadoras, situadas lejos de la ciudad y próximas a la sierra o al mar, con la finalidad de que las madres recuperasen las fuerzas necesarias para criar a sus hijos y aten-

16. FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Auxilio Social. Obra Nacional Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño*, Madrid, 1940, 9.

17. Cfr. MENDIZÁBAL, M. y GONZÁLEZ, A.: *Índice de la labor desarrollada en las Casas de la Madre de Auxilio Social en Madrid*, Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales, Delegación Nacional de Auxilio Social, Madrid, 1958.

18. *La lucha contra esta terrible plaga es de tipo científico y de tipo social. De tipo científico porque existe un gran número de abortos espontáneos y no deseados por la mujer. Mucha más importancia supone, como se comprenderá, la lucha social contra el aborto criminal. La necesidad que asignábamos anteriormente al establecimiento de los Hogares de Embarazadas era precisamente teniendo en cuenta la posible hospitalización, con asistencia religiosa, moral y médica, de embarazadas solteras que, sin esta protección, caen fácilmente en la tentación del aborto criminal, con todas sus consecuencias.* (FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Auxilio Social y el problema demográfico español (1939-1950)*, Auxilio Social, Madrid, s/f., 10).

der sus hogares. La educación y la propaganda nacional-sindicalista no podían faltar en este tipo de centros. Dos días por semana, se impartían charlas para explicar los 26 puntos doctrinales. Y los domingos, el capellán o las religiosas se ocupaban de la lección de *Doctrina Cristiana*. Asimismo, las mujeres que quisieran, podían ampliar sus conocimientos en todo lo relacionado con nociones de cocina, labores del hogar, cuestiones estéticas y principios de la higiene corporal¹⁹.

El departamento de protección al niño con familia estableció: Centros de Alimentación Infantil, Guarderías, Jardines Maternales y Colonias. Los Centros de Alimentación Infantil eran dirigidos por médicos que se encargaban de la alimentación de los niños menores de dos años y medio²⁰. Las Guarderías y los Jardines Maternales se crearon para cuidar a los niños de un mes a tres años y de tres a siete, respectivamente, mientras sus madres trabajaban. En cada institución se cuidaba a niños de diferentes edades, pero todas tenían la misma finalidad convertirlos en personas adultas sanas y fuertes.

Las actividades que los niños realizaban en los Jardines Maternales durante los primeros años (3-5 años) se agrupaban en cinco bloques: ejercicios corporales, ejercicios de activación sensorial, afanes lúdicos, adquisición de hábitos elementales, e iniciación religiosa. Como medio didáctico se utilizaban los juegos montessorianos, decrolyanos y frobelianos. La religión católica se explicaba con historias sacadas del Antiguo y del Nuevo Testamento, con las estampas o grabados de Dios, Jesucristo, la Virgen, etc.

Para los niños de cinco a siete años, la maestra estructuraba las enseñanzas en los siguientes bloques: ejercicios de actividad sensorial, ejercicios sensoriales, juegos educativos, desenvolvimiento del sentido rítmico, dibujo y trabajos manuales, narración de cuentos, iniciación al lenguaje y al cálculo, canto, e iniciación religiosa. Los niños de esas edades también asimilaban conocimientos mediante juegos montessorianos, decrolyanos y frobelianos, pero las actividades ya incluían aprendizajes memorísticos, en el caso de la religión católica recitaban las oraciones, los mandamientos, los sacramentos, etc.

Las virtudes principales que debía poseer la maestra de un centro infantil eran la paciencia y el cariño. La selección de contenidos se hacía siguiendo un criterio *pedagógico más que evolutivo*, pues se adaptaba el aprendizaje a los conocimientos previos del niño. Además, se daba gran importancia a los valores: *Enséñeles a rezar con unción, a tratar a sus compañeros con cariño, a respetar*

19. Cfr. FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Puericultura en el Hogar*, Auxilio Social, Madrid, 1939.

20. Cfr. FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño*, Auxilio Social, Madrid, 1942.

*las cosas y ordenarlas, a obedecer con diligencia, y sea ella perenne ejemplo de bondad, rectitud y amor al trabajo*²¹.

Los lugares más adecuados para establecer las guarderías fueron los barrios obreros, debido al colectivo al que iba dirigida esta ayuda. Este tipo de centros también destacó en los medios rurales porque, en los meses de verano, las mujeres salían a trabajar al campo y desatendían a sus hijos o los dejaban con las vecinas.

Otro tipo de instituciones eran las Colonias de Auxilio Social, de carácter temporal o permanente, para que los niños cambiasen de clima y estuviesen durante algún tiempo en zonas de montaña o de costa. En las Colonias apartadas de la población, se instalaba una capilla en alguna de las habitaciones disponibles, para el ejercicio de la religión, cuyo responsable era un sacerdote. La educación y la propaganda nacional-sindicalista tampoco podían faltar en este tipo de centros. Con frecuencia se impartían charlas para explicar los 26 puntos doctrinales, y el capellán, alguna beata o una cuidadora se ocupaba de las charlas religiosas. A las Colonias podían asistir niños y niñas, pero con la siguiente condición: *alternará una expedición de niños varones con una de niñas a fin de que ambos sexos disfruten de las Colonias pero completamente separados*²².

La otra sección de la Obra de Protección correspondía a los niños huérfanos o abandonados. Los Hogares Maternales o de Lactantes eran la prolongación de los Centros de Maternología y acogían a niños de 1 mes a 3 años para ejercer la función que realizaban las casas cunas. La primera exigencia de estos hogares era que las madres ingresaran con los hijos, salvo en los casos en que éstas fueran tuberculosas, dementes o impedidas, estuvieran hospitalizadas o hubiesen fallecido. En estas situaciones, las cuidadoras de los Hogares intentaban sustituir, en cierto modo, a la familia ausente proporcionándoles el afecto necesario, para que añorasen lo menos posible a las madres²³.

A las acogidas se les concedía una gratificación mensual y permanecían en los Hogares Cuna hasta el destete de los niños. Llegado este momento, las madres dejaban allí a sus hijos para buscar trabajo y normalizar su situación. También se les permitía ausentarse de la localidad, en cuyo caso Auxilio Social

21. *La Maestra de párvulos e infantes ha de ser antes que nada una madre, y la escuela ha de convertirse en hogar donde no falte una dulce ternura femenina, un amor rayano en el sacrificio y una santa paciencia a prueba de contrariedad y desánimos.* (BAS n° 11, Valladolid, Diciembre 1938, 2).

22. AUXILIO SOCIAL: *Normas y orientaciones para Delegados.* I Congreso Nacional, Afrodisio Aguado, Valladolid, 1937, 44.

23. Cfr. SERNA ESPINA, L.: *Acción de Auxilio Social en la protección del niño abandonado*, Delegación Nacional de Auxilio Social de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, Madrid, 1952.

enviaba correspondencia y fotografías del niño. No obstante, los capellanes tenían la misión de localizar a los familiares con el objetivo de que estas mujeres volvieran a sus hogares²⁴.

Cuando las madres no podían vivir con sus hijos y estos tenían la edad de tres años pasaban a los Hogares Infantiles, donde permanecían hasta los siete en régimen de internado. Estas instituciones tenían una doble función, en invierno eran Hogares y en verano se convertían en Colonias.

La educación que recibían los niños dependía de donde estuviese instalado el Hogar, si estaban cerca de alguna población podían realizar el curso escolar en escuelas públicas sino las maestras de Auxilio Social se encargaban de las lecciones escolares:

En estas instituciones de AUXILIO SOCIAL los niños han aprendido a levantar su bracito en alto en un afán de caricia, en un instintivo ademán de bendición, mientras que ellas –generosas mujeres de España– toca azul y delantal blanco, enseñan, cuidan, miman y protegen estos brotes benditos que mañana ha de ser los firmes y seguros puntales de nuestro Imperio.

*El juego, las primeras letras, son motivos de gozo. Y las grandes ideas, los altos estímulos, los de la religión, la patria, se representan ante ellos a la vez majestuosa y entrañables. Es la Virgen que juega con el niño. Es Jesús centro de reunión, de pequeños de su edad (...)*²⁵.

Pero será a los siete años, cuando la educación adquiere especial relevancia. Los Hogares Escolares acogían a los niños de esta edad *para hacer de ellos buenos cristianos que es el punto de partida para que sean buenos españoles*. La formación nacional-sindicalista adquiría pleno sentido en los Hogares Escolares, los cuales eran de dos tipos: de primer grado y de segundo grado. En los primeros eran acogidos *aquellos que por su capacidad intelectual, sus inclinaciones o su vocación conducen hacia el estudio*, es decir, los más destacados entraban en este primer grado que terminaba a los once años para acceder a los Hogares de Estudios. El segundo grado ofrecía cultura general a aquellos que deseaban especializarse en algún oficio industrial o en la agricultura. Este grado de más larga duración, de siete a catorce años, permitía el acceso a los Hogares de Aprendizaje. En ambas modalidades el régimen disciplinario era el mismo:

La oración por la mañana al levantarse –el rendir homenaje a la bandera de la Patria que es el símbolo (sic) de su Unidad, la atención diaria de la higiene– instalaciones de duchas-, las clases que se alternan con el ejercicio físico de gimnasia, la organización de equipos de hockey, de baloncesto, o también, entre las chicas, el

24. Cfr. AUXILIO SOCIAL: MAZA, J.: *Hogar Cuna «Carmen Franco»*, Auxilio Social, Madrid, 1944.

25. AGA-Cultura, *Hogares Infantiles*.

*cultivo del canto, de la danza regional mientras que los muchachos tienen bandas de trompetas y tambores, o forman coros*²⁶.

A diferencia del Departamento Central de Auxilio de Invierno, las instituciones del Departamento Central de Protección a la Madre y al Niño fueron incrementándose con el paso de los años en función de las demandas²⁷, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Dpto. de la obra de Protección a la Madre y al Niño: Instituciones.*

AÑO	Comedores de Madres Gestantes y Lactantes		Centros de Maternología		Socorros Especiales	Maternidades		CAI ²⁸		Hogares	
	Nº I ²⁹	Nº A ³⁰	Nº I	Nº A		Nº I	C/A ³¹	Nº I	Nº A	Nº I	Nº A
1936											
1937											
1938										19	766
1939										25	1500
1940	2	330	2	5114				49	39834	35	2357
1941	8	1227	9	12556	29621	1	42/9164	79	41715	71	5205
1942	14	1977	11	18515	28462	2	142/9994	100	45810	86	8566
1943	22	2627	15	20312	30245	6	201/13782	113	49548	98	10425
1944	29	3487	20	25492	31582	8	286/18624	132	61119	108	11014
1945	32	4012	28	44637	26428	8	286/20424	147	70274	107	12936
1946	30	3562	26	48121	24265	8	286/25257	156	76517	104	13974
1947	31	4052	28	7814	13674	8	286/27484	159	65241	106	14132

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA).

26. AGA-Cultura, *Hogares Escolares*.

27. En 1946 y en los años siguientes, Auxilio Social se encargó de la ayuda de 4.000 niños que llegaron a España procedentes del centro de Europa, al poco tiempo de concluir la II Guerra Mundial. Auxilio Social también prestó su apoyo en las catástrofes que sucedieron en diferentes provincias de España. Respecto a las instituciones, a partir de 1958, las guarderías infantiles y los jardines maternos cobran impulso para ayudar a las madres trabajadoras, así como las colonias de verano como medio de descanso y recuperación para los niños. A partir de 1960 se concede gran importancia a la educación especial en los Hogares de Auxilio Social. (AGA-Cultura).

28. CAI: Centros de Alimentación Infantil.

29. Nº I: número de instituciones.

30. Nº A: número de asistidos.

31. C/A: Camas/Asistidas.

En virtud del Decreto de la Presidencia del Gobierno de 18 de junio de 1959, las actividades de enseñanza primaria, que realizaba Auxilio Social, debían regirse por lo dispuesto en la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de junio de 1945, con la previsión de un Consejo Escolar Primario de Auxilio Social. Sus funciones consistían en proponer al Ministerio la creación de nuevas escuelas primarias, que se constituirían como Escuelas Nacionales en régimen de Patronato³².

El Departamento Central de Hogares de Aprendizaje y el Rectorado Central de Enseñanza Media y Universitaria.

El Fuero de los Españoles (1945) en su artículo 5º otorgaba a todos los españoles el derecho a *recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección*. El Estado se ocuparía de *que ningún talento se malogre por falta de medios económicos*.

Los niños, que procedían de familias con escasos recursos económicos, podían ingresar en los albergues de Auxilio Social en régimen de seminternado donde recibían *prestaciones asistenciales de alimentación completa, de vestido y calzado, asistencia médica y farmacéutica, estudios primarios, medios y universitarios*. El objetivo de los albergues era *acoger al párvulo y no abandonarlo hasta que, dentro de la misma Institución, haya aprendido un oficio o haya terminado una carrera, de suerte que pueda por sus propios medios abrirse en la vida camino honrada y cristianamente*³³. Aquellos que no quisieran realizar estudios medios o superiores sólo podían permanecer en la institución hasta los 18 años. Mientras que los que decidieran cursar estudios universitarios serían trasladados a instituciones adecuadas de Auxilio Social.

Había Hogares de Estudios para diferentes categorías: bachilleres, estudiantes de comercio, opositores, y para los que estudiaran en la Universidad, en las Escuelas Especiales o en la Academia de Bellas Artes. Para aquellos que tuvieran vocación religiosa, Auxilio Social ofertaba becas para cursar sus estudios en los Seminarios.

32. Cfr. Decreto de la Presidencia del Gobierno (1045/59) de 18 de junio de 1959. Por Orden de 27 de agosto de 1968 se aprobó provisionalmente el Reglamento de Escuelas Nacionales del Consejo Escolar Primario de Auxilio Social. (BOE 14-09-1968).

33. En 1952 funcionaban 23 albergues con 9.500 niños. ASESORÍA NACIONAL DE CUESTIONES MORALES Y RELIGIOSAS: *Resumen de la labor realizada por la Obra de Auxilio Social*, FET y de las JONS, Madrid, 1953.

La Ley de Bases de Implantación y regulación de la enseñanza media y profesional de 16 de julio de 1949³⁴ planteó una nueva modalidad de bachillerato, los Institutos Laborales³⁵. La Enseñanza Media y Profesional *es aquella modalidad docente, que, además de cumplir la finalidad general del Bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores, tiene por especial objeto: a) hacer extensiva la Educación Media al mayor número posible de escolares; b) iniciarles en las prácticas de la moderna técnica Profesional; c) capacitarles para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos*³⁶.

En el plan de desarrollo estaba el futuro bienestar del país, afirmaba José Luis García Velasco, Jefe del Departamento Central de los Hogares de Aprendizaje de Auxilio Social, y señalaba el cambio que habían experimentado las enseñanzas profesionales, cuyas especialidades habían roto con el viejo concepto de *aprendiz analfabeto que se transformaba en oficial a fuerza de golpes de martillo, sin la menor base técnica ni cultural*³⁷.

El Jefe del Departamento Central señalaba la importancia que tenían algunos Hogares de Auxilio Social, como ejemplos se pueden citar el Hogar *Joaquín García Morato* de Barajas donde los alumnos recibían las enseñanzas de iniciación profesional, o el *Instituto Nazaret* que se ocupaba del Bachillerato Laboral en la modalidad agrícola-ganadera. En el caso de la educación femenina destacaba el Bachillerato Laboral Administrativo que se impartía en los Centros femeninos de Madrid, Granada, Bilbao y Málaga, y el Centro de For-

34. Ley de 16 de julio de 1949, Enseñanza Media y Profesional. Bases de implantación y regulación (BOE 17-07-1949). El Decreto de 24 de mayo de 1950 (BOE 12-04-1950) regula los estudios de los centros de Enseñanza Media y Profesional.

35. Como reconoce Capitán Díaz *la Ley de 1955 fue el segundo intento serio y coherente de Formación Profesional durante el franquismo –el primero fue la Ley de 1949 sobre las Bases de implantación y regulación de la Enseñanza Media y Profesional- para atraer y orientar profesionalmente a una gran masa de población española que residente en sectores industriales, rurales y marítimos, se incorporaban mal y pronto, tras los estudios primarios, a cualquier trabajo u ocupación*. CAPITÁN DÍAZ, A.: *Educación en la España Contemporánea*, Ariel Educación, Barcelona, 2000, 267. Cfr. Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial (BOE de 21-07-1955).

36. Los estudios del bachillerato profesional o laboral tenían una duración de cinco años y estaba estructurada en ciclos, estudios comunes: Matemáticas, Lenguas, Geografía e Historia, Ciencias Naturales; y estudios especiales, que variaban en función de las distintas modalidades: agrícola y ganadera, industrial y minera, marítima y pesquera, y modalidad femenina. Estos cinco años se podían convalidar y permitían el acceso a estudios superiores, de facultad y de Escuelas Especiales. Cfr. Ley de 16 de julio de 1949. Enseñanza Media y Profesional. Bases de implantación y regulación (BOE de 17 de julio de 1949).

37. Informe de José Luis García Velasco, Jefe del Departamento Central de los Hogares de Aprendizaje de Auxilio Social. *La tarea formativa de los Hogares de Aprendizaje*, 2.

mación Profesional en la Rama de Delineantes Industriales y de la Construcción de Vallecas.

El Jefe del Departamento destacaba la labor de estos hogares, pero también aconsejaba la incorporación del mayor número posible de alumnos de los Hogares de Auxilio Social a las Escuelas Oficiales o a los Centros reconocidos o autorizados, pues Auxilio Social, salvo en las modalidades señaladas, no podía dedicarse a crear Centros de Formación Profesional ni Institutos laborales, sino aprovechar los existentes, fuesen estatales o reconocidos, matriculando allí a sus propios alumnos, y así se lograrían *beneficiosos resultados, no solo en el aspecto puramente docente, sino aún en el social*³⁸.

Según la circular de 26 de octubre de 1954, sobre Residencias y Hogares de Aprendizaje, del Delegado Nacional de Auxilio Social, Manuel Martínez de Tena, la denominación de Hogar de Estudios se aplicó a las instituciones donde los alumnos cursaban enseñanzas de cualquier orden, fuera del Hogar, en Centros oficiales o privados, siguiendo carreras para obtener títulos de capacidad o preparándose para el ingreso en ellas.

Los Hogares de Aprendizaje, eran aquellos que proporcionaban enseñanzas teóricas o prácticas de cualquier oficio artesano o técnico. Quedando reservado el nombre de Residencias a los Hogares donde los alumnos tenían ocupaciones retribuidas fuera de la institución y recibían enseñanzas complementarias de su formación cultural, política, física, moral y social.

El ingreso en los Hogares de Estudios, Aprendizaje y Residencias, quedaba reservado a los alumnos procedentes de otros Hogares de Auxilio Social. No se admitía en algún caso la entrada directa de alumnos procedentes de su hogar familiar o de otras instituciones benéficas³⁹. Respecto a los cargos directivos, administrativos y docentes de los Hogares, éstos recaían en los hombres: *Las mujeres desempeñarán, cuando sea posible cubrir estos puestos con varones, los cargos subalternos, los de cocina, lavado y repaso de ropas y limpieza. En todos los casos les estará prohibido pernoctar en el Hogar, habiendo de abandonarlo al fin de la jornada de trabajo.*

38. *Ibidem.*, 3.

39. Los alumnos tenían la obligación de asistir a las clases diarias, *que en los días festivos habrán de darse en la Institución en horas compatibles con la jornada laboral de los alumnos y que versarán sobre temas de cultura general, educación política y formación social.* También tenían la obligación de formar parte *según vocación y aptitudes personales, de los cuadros artísticos y de los equipos de deporte que se formasen en la institución y de participar en las competiciones, concursos y actos colectivos que por la dirección se organicen.* (AGA-Cultura, Hogares de Estudios).

El cometido de los Hogares Profesionales femeninos era el de enseñar a las mujeres un oficio o especialidad profesional, especialmente, a quienes no continuaban los estudios al salir de los Hogares Escolares. Los Hogares eran de dos tipos de Iniciación Profesional y los Profesionales. En los primeros, las alumnas cursaban el bachillerato laboral administrativo y el secretariado. En los segundos existían diversas ramas: de delineantes industriales y de la construcción o de talleres diversos de aprendizaje *donde las muchachas pueden elegir entre ser modistas, bordadoras, expertas en prendas de punto, hacer alfombras o diplomadas en muñequería, así como enfermeras, taquígrafas mecanógrafas, maestras en el arte culinario o expertas en asuntos de hogar*⁴⁰. Mientras que los hogares femeninos de Estudios Superiores tenían como finalidad formar a las futuras profesoras, farmacéuticas, licenciadas en derecho o en ciencias, etc. Acudían a los cursos del Instituto, de la Escuela de Magisterio, de la Academia o de la Universidad.

Los principios generales que estructuraban la Enseñanza Media y Superior en Auxilio Social eran los siguientes:

- *Buscar una formación integra en todos los sentidos, social, moral, afectiva, profesional, religiosa, etc., que haga de estos hombres y mujeres, miembros útiles y adaptados a la sociedad y que puedan llevar dentro de ella una vida digna. (Ya es mucho lo conseguido en este aspecto en la Residencia Universitaria San Fernando).*
- *Procurar el desarrollo en los alumnos, del espíritu de responsabilidad e iniciativa, dos cualidades fundamentales que en obras de tipo benéfico se pueden olvidar. (Puede servir de ejemplo la modalidad de Becarios externos últimamente experimentada).*
- *En la medida que sea posible y conveniente, no desambientar del medio familiar y regional a los alumnos, sobre todo a las niñas pues estos factores influyen de una manera decisiva en su formación.*
- *Tender a incorporar a los alumnos y alumnas a los centros oficiales, o a instituciones de reconocida solvencia formativa, para evitar el caer en círculos cerrados, fomentando así la convivencia con niños y niñas de otras procedencias. (También aquí se han obtenido resultados interesantes al incorporar nuestros acogidos a Colegios Mayores de Sección Femenina y Privados)*⁴¹.

Para comprobar como se aplicaban estos principios, y especialmente el primero, en los centros de Auxilio Social se expone el caso del Hogar-Residencia *García de Paredes*, en Cáceres:

En él hay 70 acogidos de catorce a veinte años; viven en régimen de internado. De ellos, dos cursan a la vez Bachillerato y la carrera de Magisterio Primario; siete están colocados en empresas particulares, y los restantes, asisten diariamente a las Escuelas de Trabajo y Capacitación Profesional.

40. AGA-Cultura, *Hogares Profesionales Femeninos*.

41. Informe de Gregorio Gascón Díaz.: *Ideas sobre la estructuración de la Enseñanza Media y Superior en Auxilio Social*, 2.

*Se cumple fielmente la Circular sobre la asistencia religiosa y moral en nuestros Hogares, y así se hacen las oraciones de la mañana y de la noche; se bendice la mesa antes de las comidas y se da gracias después de ellas; se iza y arria bandera con las oraciones mandadas y se reza el rosario todos los días (...)*⁴².

La Ley de Enseñanzas Técnicas, de 20 de julio de 1957⁴³, anunciaba en su preámbulo que *un amplio programa de industrialización y una adecuada ordenación económica y social* emplazarían a España *en una excepcional coyuntura de evolución y progreso*, y para su puesta en práctica se requería *el concurso de aquel número de técnicos dotados de una sólida formación profesional*. Por lo que era necesario organizar estudios técnicos, revisar la organización y los métodos de enseñanza para conseguir que *un número mayor de técnicos* se incorporasen a *los puestos de trabajo donde con el máximo esfuerzo contribuirían con el bien común*. Las Universidades Laborales perseguían estos fines, pues se definían como *instituciones docentes con la misión de capacitar profesional y técnicamente a los trabajadores españoles y elevar su nivel de formación cultural y humana para hacer posible su acceso a cualquier puesto social*. Para ello ofrecían una formación profesional, agropecuaria e industrial, y unas enseñanzas técnicas, bachillerato laboral, laboral superior, graduado laboral y estudios superiores laborales⁴⁴.

Además el Estado, a través de la Dirección General de Enseñanza Laboral, había mejorado las instituciones docentes y la Comisaría de Protección Escolar dedicaba un considerable porcentaje del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (P.I.O.) a quienes quisieran iniciar o seguir estudios de índole profesional⁴⁵.

Auxilio Social y la educación de los pobres: Del franquismo a la Democracia

En 1960 el jefe del servicio médico de Auxilio Social, Justino Rodríguez Alarcón, presentó una ponencia en el X Congreso de Pediatría, en la que planteó la cantidad de problemas con los que se había enfrentado Auxilio Social, al asumir todo tipo de competencias sociales:

42. ASESORÍA NACIONAL DE CUESTIONES MORALES Y RELIGIOSAS: *Resumen de la labor realizada por la Obra de Auxilio Social*, FET y de las JONS, Madrid, 1953, 67.

43. Ley de Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1957 sobre la Ordenación de enseñanzas técnicas.

44. Por Real-Decreto 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo, se crea el Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas, organismo autónomo de carácter administrativo, adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia, y asume las funciones y competencias atribuidas al Servicio de Universidades Laborales, quedando éste último suprimido.

45. Informe de José Luis García Velasco, Jefe del Departamento Central de los Hogares de Aprendizaje de Auxilio Social. *La tarea formativa de los Hogares de Aprendizaje*, 2.

No puede una organización sola hacerse cargo de todo un sector de la vida nacional y de los problemas múltiples que plantea tanto mayores cuanto más precarios son sus medios de vida, como en este caso de la población que revierte a nuestra jurisdicción. Nuestros beneficiarios son la resultante de las catástrofes, los refugiados, los desplazados, los abandonados, los huérfanos, los hijos manceres, heredolueticos, alcohólicos, etcétera. Ninguno está incluido en padrones de pobreza, no tiene subsidios y no tienen seguros sociales⁴⁶.

Auxilio Social contaba con 616 instituciones en los primeros años de la década de los 60 y las instituciones de las que se ocupaba se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Instituciones de Auxilio Social. Año 1964.*

Instituciones	NÚMERO DE INSTITUCIONES	ASISTIDOS
Hogares Cuna	2	250
Hogares Infantiles	10	800
Hogares Escolares	53	7.200
Hogar Recuperación Subnormales	1	25
Hogares de Aprendizaje	12	1.200
Hogares de Iniciación Profesional	2	550
Residencia de Estudios	3	250
Residencias de Obreros Jóvenes	2	225
Residencia de Ancianos	1	60
Instituto Laboral	1	150
Casas de la Madre	4	250
Guarderías y Jardines	83	8.900
Centros de Alimentación Infantil	161	53.650
Albergues Escolares Profesionales	14	2.375
Comedores Madres Gestantes y Lactantes	10	500
Centros de Maternología	5	350
Centros de Orientación Diagnóstica	2	Ilimitada
Dispensario	1	Ilimitada
Comedores Infantiles	63	4.700
Cocinas de Hermandad	38	3.475
Comedores Escolares	29	3.100
Comedores Especiales	17	1.500
Comedores y Cocinas	97	8.000
Auxilios Especiales	5	250

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA)

46. DELEGACIÓN NACIONAL DE AUXILIO SOCIAL: *Puericultura y Pediatría Social en la Obra. X Congreso de Pediatría*, Madrid, 1960, 5.

Así pues, Justino Rodríguez explicaba que si Auxilio Social no había conseguido sus objetivos esto se debía *no por falta de visión de los problemas sino por falta de medios*. Desde el año 1936, Auxilio Social se había mantenido con el Fondo de Protección Benéfico Social y, a partir de 1960, con las subvenciones del Fondo de Asistencia Social. De igual modo habían contribuido los medios de recaudación de la obra⁴⁷. Pero debido a la cantidad de instituciones que mantenía, Auxilio Social necesitaba más recursos. Por Decreto 470/1960, de 10 de marzo se convalidó la exacción denominada *Cuota Pro Auxilio Social*⁴⁸, según la cual aquellas personas que asistiesen a espectáculos, públicos, restaurantes, y establecimientos de tipo similar, debían adquirir obligatoriamente los emblemas de Auxilio Social, los días en que estuvieran señaladas las cuotaciones. Esta medida no solucionó los problemas económicos de Auxilio Social, ya que apenas se consiguieron fondos para cubrir los gastos de la obra, por lo que en el año 1963 se suprimió la *Cuota Pro Auxilio Social* por una subvención estatal.

Al año siguiente el Jefe de los Servicios Centrales de Educación, L. Gonzalo Calavia, exponía, en la I Reunión Nacional de Delegados Provinciales de Auxilio Social, la necesidad de coordinar las instituciones de Auxilio Social con otras de carácter público e incluso privado, porque no se podía justificar la existencia de dos órganos distintos al servicio de una misma función⁴⁹. También proponía algunas soluciones a las necesidades del momento: *El coeficiente de beneficencia disminuirá en la medida en que se elimine el analfabetismo, se distribuya con más equidad la renta por cabeza, se logre el acceso de los proletarios a la propiedad y se reduzca el número de viviendas inadecuadas para albergar a una familia*⁵⁰.

47. También había beneficiado a la obra la colaboración de los Ayuntamientos y Diputaciones, además del apoyo de la Iglesia católica.

48. Decreto de la Presidencia del Gobierno (470/1960) de 10 de marzo de 1960 (BOE 16-03-1960).

49. Otros buscaron soluciones en los sistemas sociales de otros países. Juan López Cano, Secretario Técnico de la Delegación Nacional de Auxilio Social, pronunció una conferencia que versaba sobre los conocimientos adquiridos durante su estancia de unos meses en Francia, dedicado al estudio de la organización Ayuda Social. El propósito de la misma era exponer la forma en la que Francia había resuelto sus problemas asistenciales, la fórmula se cristalizaba en su Código de Familia y de la Ayuda Social. (Cfr. AUXILIO SOCIAL: *Conferencias y discursos*, Madrid, 1961).

50. DELEGACIÓN NACIONAL DE AUXILIO SOCIAL: *Estudio técnico sobre la necesidad, naturaleza y distribución de sus instituciones asistenciales a favor de la infancia y juventud. I Reunión de Delegados Provinciales*, Jefatura de los Servicio Centrales de Educación, Madrid, 1960, 3.

Desde finales de los años cincuenta se pusieron en marcha algunas medidas sociales. En 1957 se creó el Ministerio de Vivienda, un año después se regularon la Ley de Convenios Colectivos y el seguro de desempleo. Entre los años 1959 y 1962 se elaboraron varios proyectos de reforma en busca de un sistema social unificado, que dieron como resultado la Ley de Bases de la Seguridad Social del 28 de diciembre de 1963.

Por Decreto de la Presidencia del Gobierno de 14 de junio de 1962, Auxilio Social figuraba entre los organismos autónomos dependientes del Ministerio de la Gobernación y directamente de la Dirección general de Beneficencia y Obras Sociales⁵¹, lo que significaba que seguía manteniendo personalidad jurídica propia. Posteriormente la Orden de 14 de febrero de 1963⁵², en armonía con el Decreto de 14 de junio de 1962, regulaba el contenido económico de las entidades autónomas, entre las que se encontraba el Auxilio Social.

El Decreto de 27 de noviembre de 1967 suprimió la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales atribuyendo sus competencias a la Dirección General de Política Interior y Asistencia Social, por lo que Auxilio Social pasó a depender de ésta última, que también quedaba supeditada al Ministerio de Gobernación.

Según Pemán Gavín el concepto de asistencia social frente al de beneficencia tenía una serie de connotaciones que se dejará ver especialmente en la legislación que se produce en la segunda mitad de los años sesenta donde *vinculan la Asistencia Social a la noción de Estado social y la conciben como una evolución y transformación de la tradicional Beneficencia, que, como es bien sabido, estaba claramente vinculada a los postulados ideológicos y a las instituciones del Estado liberal decimonónico*⁵³.

En enero de 1970 todos los servicios de la Delegación Nacional de Auxilio Social quedaron integrados provisionalmente en el Servicio Nacional de Auxilio Social⁵⁴. El cambio de nombre, en este caso, se debía a una Orden de la Secretaría General que encomendaba la propuesta de una estructura definitiva para presentarla al Consejo Nacional de Movimiento, pero esta medida no alteraba la personalidad jurídica de Auxilio Social, como se puede comprobar en el Decreto de 17 de agosto de 1973, que además deroga la orden anterior:

51. Decreto de la Presidencia del Gobierno (1348/62) de 14 de junio de 1962 (BOE 19-06-1962).

52. Orden del Ministerio de la Gobernación de 14 de febrero de 1963 (BOE 07-03-1963).

53. PEMÁN GAVÍN, J. M.: «Sobre el concepto constitucional de Asistencia Social: estado y Comunidades Autónomas ante las actuaciones de carácter asistencial» *en Revista de administración pública*, n.º 161, 2003, 243.

54. Orden de la Secretaría General de Movimiento de 9 de enero de 1970 (BOE 12-01-1970).

*La Obra de Auxilio Social, dependiente del Ministerio de la Gobernación con la clasificación de Organismo autónomo*⁵⁵, se encuadra a todos los efectos en el Departamento citado a través de la Dirección General de Política Interior y Asistencia Social con la determinación de Instituto Nacional de Auxilio Social (Artículo 8)⁵⁶.

Según el citado decreto, Auxilio Social mantenía su personalidad jurídica pero cambiaba la estructura y se convertía en instituto. Desde 1957, el director de Beneficencia había sido, al mismo tiempo, el delegado de Auxilio Social. Al desaparecer la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales, el Director de Política Interior quedaba como responsable del Instituto Nacional de Auxilio Social (INAS)⁵⁷, bajo la dependencia del Ministro. A partir de ese momento el INAS se estructuraba, para el ejercicio de sus funciones, en las siguientes unidades: una Subdirección General dependiente del director general; unos órganos periféricos que se correspondían con las delegaciones locales, provinciales y comarcales; y unos órganos colegiados, la Junta de Programación y Contratación, y la Junta de Administración Especial de Centros de Enseñanza, presididos por el director general, quien podía delegar su poder en el subdirector general de Asistencia Social⁵⁸.

La Secretaría General contaba con varias secciones: inspección de servicios y personal, encargada de las actividades administrativas, inspeccionaba y controlaba los servicios centrales y periféricos, así como la tramitación de expedientes y propuestas de resolución en las cuestiones que afectasen a la administración del personal. A su vez estaba integrada por los negociados de servi-

55. La negrita es propia.

56. El Decreto 2162/1973, de 17 de agosto (BOE 19-09-1973) derogó: el Decreto de 17 de mayo de 1940 (a excepción de los artículos segundo; tercero, párrafos uno y tres; cuarto, quinto, sexto y séptimo, que se mantuvieron en vigor hasta que el Ministerio de la Gobernación dictó las normas de organización y funcionamiento del INAS) que dictaba las normas constitutivas de Auxilio Social; los apartados uno, dos y tres del artículo 8.º del Decreto 248/1968, de 15 de febrero, sobre estructura de la Dirección General de Política Interior y Asistencia Social; la Orden de 9 de enero de 1970 dictada en ejecución del Decreto 15/1970, por el que se transformó la Delegación Nacional de Auxilio Social en un Servicio Nacional; el artículo 2.º, número 2, apartado d) del Decreto 2485/19970 de 21 de agosto, que desarrolló el de 5 de enero del mismo año; así como aquellas normas y disposiciones de rango igual o inferior que se opusieran al Decreto.

57. Por Orden del Ministerio de la Gobernación de 16 de abril de 1974 el Instituto Nacional de Auxilio Social pasó a llamarse Instituto Nacional de Asistencia Social. En adelante INAS.

58. Cfr. Orden del Ministerio de la Gobernación de 26 de septiembre de 1974 (BOE 04-10-1974).

cios, ordenación de personal, y régimen económico y acción social; el gabinete de informes se ocupaba de recopilar la documentación necesaria para realizar estudios y de redactar los informes de naturaleza jurídica o administrativa; la sección de estudios y programación debía elaborar los estudios de cualquier índole que afectasen al contenido funcional o a la organización y normalización de documentos y métodos de trabajo. De igual modo tenía que recopilar los datos necesarios para la elaboración del programa general de actuación del INAS, actuando como Secretaría de la junta de programación. Esta sección contaba con dos negociados, el de documentación y programación, y el de organización y métodos; y la sección de asuntos generales era responsable del registro general y del archivo central del INAS. Ejercía las funciones de administración de mobiliario y material de oficina, y de mantenimiento del edificio en el que se encontraban los servicios centrales del Instituto. Interveníen también en la dirección y control de personal subalterno y en todas aquellas funciones no atribuidas a otros órganos del mismo nivel. Los negociados eran: el de registro y archivo, el de material y conservación, y, el de información y relaciones públicas⁵⁹.

La Administración económica también se organizaba por secciones: presupuestos, contabilidad, ordenación de pagos, construcciones, transportes, y adquisiciones y suministros⁶⁰. Entre las actividades realizadas por la sección de ordenación de pagos cabe destacar, entre las más significativas, las siguientes:

59. Informe de la Secretaría General del INAS, 1975.

60. La sección de presupuestos preparaba la documentación precisa para los presupuestos de las delegaciones periféricas e instituciones y estudiaba las peticiones de créditos. Estaba integrada por el negociado de créditos centralizados y por el de presupuestos provinciales. La sección de contabilidad gestionaba los presupuestos, anotando los ingresos y pagos del organismo, y controlaba el inventario de bienes inmuebles. Contaba con los negociados de: contabilidad, tesorería y bancos, inventario de bienes patrimoniales y rendición de cuentas. La sección de ordenación de pagos cuidaba la ejecución financiera de los acuerdos adoptados y la remisión de las consignaciones a las delegaciones periféricas y a las instituciones. Tenía a su cargo el negociado de consignaciones provinciales, el negociado de obligaciones reconocidas, habilitación y pagaduría. La sección de construcciones participaba en la confección de los proyectos técnicos, vigilando la ejecución de los mismos y la conservación del patrimonio y mobiliario. Tenía a su cargo el negociado de proyectos y presupuestos, y el negociado de contratación. La sección de transportes se ocupaba de las funciones relativas a la gestión de vehículos oficiales del INAS. Estaba integrada por los negociados de servicios y central, y el de material y conservación. Y la sección de adquisiciones y suministros tenía la misión de equipar a las instituciones y suministrar el vestuario al alumnado y personal de las mismas, tramitando los expedientes y formulando las propuestas que procedían de la Junta de Compras. Los negociados que la integraban: el de adquisiciones centralizadas y el de reposiciones y suministros.

Expediente para la mejora de retribución al personal docente de algunos centros. De suplemento de crédito para la aplicación del salario mínimo al personal laboral de este Instituto Nacional. Otro suplemento de crédito para la elevación de pensiones al personal jubilado con cargo al INAS.

La sección de construcciones era la encargada de los planes de obras en edificios e instalaciones fijas, y durante el año 1975, la apertura y reforma de las instituciones habían generado los siguientes gastos⁶¹:

Tabla 4. *Instituciones terminadas en el año 1975.*

Tipo de institución	Ciudad	Gastos
Hogar Iniciación Profesional y Residencia de Aprendices José Antonio	Badajoz	32.961.069 ptas.
Residencia La Carballeira	Lugo	24.519.842 ptas.
Guardería Infantil Santa Cruz de la Palma	Tenerife	4.382.476 ptas.
Reforma y Ampliación del Hogar Ntra. Sra. del Carmen	Madrid	13.487.919 ptas.
Guardería Infantil	Taco (Tenerife)	4.843.505 ptas.
Guardería Infantil	Villarrubia (Córdoba)	11.309.011 ptas.

Tabla 5. *Obras de nueva planta adjudicadas, prevista su entrega para 1976.*

Guardería Infantil	Roquetas de Mar (Almería)	13.408.311 ptas.
Guardería Infantil	Navalmoral de la Mata (Cáceres)	8.363.521 ptas.
Pabellón de clases en el Hogar de Ntra. Sra. de Lourdes	Torredolones (Madrid)	13.623.361 ptas.
Residencia y Club de Ancianos	Lugo	22.334.089 ptas.
Residencia Femenina de Estudiantes	Cáceres	44.818.102 ptas.
Guardería Infantil Nuestra Señora de Puig	Valencia	11.976.626 ptas.
Guardería Infantil y Club de Ancianos	Melilla	12.707.288 ptas.
Guardería Infantil	Rentería (Guipúzcoa)	9.510.351 ptas.
Guardería Infantil Parcela N-1-3	Mortalaz (Madrid)	7.795.667 ptas.
Guardería Infantil	Polígono Entrevías, Madrid	8.171.437 ptas.
Guardería Infantil	Avda. Oporto, Madrid	8.068.906 ptas.
Reforma y ampliación en el Hogar Virgen de la Merced	Cabrera de Mar (Barcelona)	27.258.937 ptas.

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA).

61. Respecto a las Obras de reparación y conservación, se incoaron 180 expedientes distribuidos entre las distintas delegaciones provinciales por un importe de 100.000.000 pesetas.

La Gerencia de instituciones era la responsable de orientar, gestionar y controlar los centros dependientes del INAS; de estudiar y proponer las medidas necesarias para el perfeccionamiento de la obra; y de la administración de las ayudas individuales y de emergencia, que concedía el INAS al margen de los centros asistenciales. De igual modo, la gerencia de instituciones estaba organizada por secciones: asistencia a la infancia y juventud, asistencia a adultos y ancianos, actuaciones asistenciales, promoción educativa, y servicios complementarios.

La sección de actuaciones asistenciales se encargaba de la administración de ayudas a las personas o familias, no comprendidas en la acción de otras secciones, y estaba integrada por los negociados de asistencia social y de actuaciones especiales. Encargada de informar de las condiciones personales, familiares, laborales o de cualquier índole, de los peticionarios, prestando la ayuda necesaria a las demás unidades asistenciales, a requerimiento del Director General, Subdirector General o Gerente de Servicios.

La sección de servicios complementarios tenía a su cargo la gestión y apoyo burocrático a los servicios facultativos del INAS, cuyo personal técnico, quedaba adscrito a esta sección, conservando las atribuciones y responsabilidades inherentes a su cualificación profesional y funciones. Integrado por el negociado de asistencia médica y el negociado de asistencia farmacéutica.

La sección de asistencia a la infancia y juventud se ocupaba de la atención de la maternidad, infancia y juventud. Contaba con los negociados de residencias y colegios menores, y el de actividades de tiempo libre. La sección de asistencia a adultos y ancianos tenía dos negociados, el de los comedores, y el de residencias o clubs. Era responsable de la atención de los adultos y ancianos.

En ambas secciones se debía informar si hacía falta abrir nuevos centros o si los que existían tenían alguna necesidad material, de las propuestas de los nombramientos, admisiones y traslados.

En noviembre de 1975, el INAS presentó el informe relativo a las instituciones que mantenía vigentes:

Tabla 6. *Gerencia de instituciones. Noviembre de 1975.*

Tipo de instituciones	Nº de instituciones	Capacidad (plazas)
Guarderías infantiles	175	17.183 plazas
Colegios menores	65	8.056 plazas
Residencias femeninas	2	59 plazas
Residencias de obreros	3	345 plazas
Clubs de ancianos	56	3.395 plazas
Residencias-Clubs	4	200 ancianos
Ciudad de Matrimonios	1	92 ancianos
Comedores infantiles	27	3.410 niños
Comedores Mixtos	22	3.035 adultos
Comedores de diabéticos	2	150 adultos
Cocinas de Hermandad	6	1.025 adultos
Comedores Especiales	8	720 adultos
Comedores de Cubanos	2	750 adultos
Comedores de transeúntes	3	260 adultos
Centros de alimentación infantil	20	15.357 asistidos
Casa de la Madre	1	75 camas
TOTAL	130	

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA).

La sección de promoción educativa tenía a su cargo la dirección, programación y gestión de actividades y servicios educativos, que se realizasen en los centros o instituciones dependientes del INAS, o en otros organismos o entidades, públicas o privadas, *en virtud de concierto o convenio sufragados a las familias o a los centros educativos para la escolarización y educación de jóvenes y menores beneficiarios de la asistencia del Instituto*. Esta sección también proponía el nombramiento del personal docente que dependería del INAS⁶². Según un informe del Jefe de los Servicios Centrales de Educación, atendiendo a la petición del Jefe de Prensa y Propaganda, el número de Maestros que ejercían en instituciones del INAS, a fecha de 29 de enero de 1975, eran los siguen:

62. Cfr. Orden Ministerial de 31 de julio de 1974 (BOE 09-09-1974) y Resolución de 2 de diciembre de 1974 (BOE 24-12-1974). Por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 14 de septiembre de 1978 (BOE 30-09-1978), quedaron homologados los títulos de maestros de Enseñanza Primaria obtenidos conforme a planes de estudios anteriores a la Ley General de Educación con el de Diplomado en Profesorado de Educación General Básica.

Tabla 7. *Maestros del INAS.*

Maestros Nacionales Funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia	Etapas de enseñanza
243	Unidades de Educación Preescolar
226	Unidades en EGB
Maestros privados	
40	Unidades de EGB
73	Educación Preescolar

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA).

La sección de promoción educativa estaba integrada por los negociados de Educación Preescolar y Básica, de Formación Profesional y Educación Especial, de Bachillerato y Enseñanza Superior. En noviembre de 1975 contaba con los siguientes centros educativos:

Tabla 8. *Centros educativos del INAS.*

Negociados	Centros	Plazas y nº de alumnos
Educación Preescolar y Básica	2 Centros de E.G.B.	250 alumnos
Formación Profesional	12 centros	1053 alumnos
Educación Especial	2 centros	180 alumnos
Bachillerato y Enseñanza Superior	3 centros	280 plazas

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA).

En lo referente a la misión educativa de Auxilio Social, la Ley General de Educación de 1970 supuso una reestructuración de las enseñanzas que afectaban no sólo al contenido de las mismas sino también al régimen jurídico de los Centros existentes⁶³. Las órdenes de 19 de junio y 30 de diciembre de 1971,

63. Con la Ley General de Educación de 1970 se consiguieron grandes logros en el sistema educativo español, ya que hasta ese momento, el marco legal, que regía el sistema educativo en su conjunto, estuvo representado, en gran medida, por la Ley Moyano. Pero con la llegada de la Constitución desapareció el modelo vigente de *escuela única nacional-católica* para dar paso a una *escuela democrática* que ofrecía los siguientes privilegios: el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones, una enseñanza básica obligatoria y gratuita, y otros derechos y libertades que se recogen en el artículo 27 de la Constitución. A la educación y a enseñanza se refieren también los artículos 20.1, 20.4, 27, 39, 43, 44, 103, 148 (1.15 y 17.) y 149 (11.15.18 y 30).

sobre los requisitos necesarios para transformación y clasificación de Centros de Enseñanza, afectaban a las Escuelas de Enseñanza Primaria en régimen de Consejo Escolar Primario, estando obligados a realizar su necesaria transformación y clasificación en Centros no estatales de enseñanza, o en su caso, en Centros Estatales⁶⁴.

El Ministerio de Educación y Ciencia por Resolución de la Dirección General de Programación e Inversiones, de 2 de octubre de 1972⁶⁵, incorporó los centros dependientes del Consejo Escolar Primario de Auxilio Social como Centros Estatales de régimen especial⁶⁶. Por resolución de la misma Dirección General, de 23 de marzo de 1973⁶⁷, se constituyó la Junta de Promoción Educativa de Auxilio Social⁶⁸, que asumió las funciones del Consejo Escolar Primario⁶⁹.

64. Los Centros de Patronato dependientes de la Administración del Estado se transformarían en Centros estatales. La Dirección General de Programación e Inversiones debía adoptar las medidas oportunas para incorporarlos al régimen ordinario de administración de los Centros Estatales o, sino, establecer un régimen de administración especial teniendo en cuenta las circunstancias del organismo o entidad pública de que dependiera el Centro.

65. Resolución de la Dirección General de Programación e Inversiones de 2 de octubre de 1972 (BOE 23-10-1972).

66. Por Orden ministerial de 27 de agosto de 1968 (BOE 14-09-1978) se aprobaron las normas complementarias del Reglamento del Consejo Escolar Primario de Auxilio Social para adaptar los preceptos del Decreto de 18 de junio de 1959 al Reglamento General de 23 de enero de 1967 dictado en uso de las atribuciones conferidas por el Decreto de 3 de noviembre de 1966, disponiéndose que el Consejo Escolar Primario debía proceder a la relación del texto articulado del Reglamento con las modificaciones aprobadas. Por Orden de 13 de diciembre de 1968, el Ministerio de Educación y Ciencia aprobó el nuevo Reglamento del Consejo Escolar Primario de Auxilio Social para reglamentar los Centros Oficiales de Enseñanza Primaria.

67. Resolución de la Dirección General de Programación e Inversiones de 23 de marzo de 1973 (BOE 19-04-1973).

68. La Junta estaba presidida por el director del Servicio Nacional de Auxilio Social, el cargo de vicepresidente lo ejercía el subdirector del Servicio Nacional y el secretario del Junta era el Jefe de los Servicios Centrales de Educación. Para los asuntos ordinarios se constituyó una Comisión Permanente integrada por: el subdirector nacional de Auxilio Social como presidente, el inspector general de Enseñanza Primaria, el jefe de Centros Estatales, el jefe del Servicio de Educación, el director de la sección de Psicología y Orientación Educativa, un maestro nacional, y el secretario de los Servicios Centrales de Educación en calidad de secretario.

6.9 Posteriormente por Decreto 574/1974, de 1 de marzo se reestructura el Ministerio de Educación y Ciencia y por Orden del Ministerio de la Gobernación de 26 de septiembre de 1974 lo hace el INAS, y por Resolución de la Subsecretaría, de 10 de diciembre de 1975, se reestructura la Junta de Promoción de Educativa de dicho instituto. La composición de ésta última queda de la siguiente forma: presidente honorario, el director general de Orde-

La Junta de Promoción Educativa era un organismo que vinculaba al INAS con el Ministerio de Educación y Ciencia, y de la que dependían 501 escuelas que funcionaban en las instituciones del propio Instituto. Esta fórmula permitió a los Hogares alejados de los núcleos urbanos o zonas céntricas disponer siempre de puestos escolares para los alumnos.

El proyecto de transformación y clasificación de centros, que presentó el INAS al Ministerio de Educación y Ciencia, proponía a las Inspecciones de Enseñanza Primaria la integración de algunas de las escuelas del INAS con otros colegios de la localidad, para que los internos asistieran junto con los demás alumnos pertenecientes a familias normalmente constituidas. Otra fórmula de escolarización, aplicada a algunas instituciones, era la de matricular a la totalidad de los alumnos de un Hogar en Colegios Nacionales, quedando el INAS como mera Residencia o casa de familia. Se pretendía así una mayor integración de los muchachos en la sociedad y en la vida ordinaria de la localidad. Se llevó a la práctica esta solución en las instituciones de matrícula reducida cuyos alumnos podían contar con suficientes puestos escolares en los Colegios de la zona o cuando su ubicación hacía posible, sin riesgos, los desplazamientos de los niños. Así ocurrió con 2083 alumnos correspondientes a 57 instituciones.

El INAS tenía a proporcionar este tipo de escolarización a alumnos de 2ª etapa de E.G.B., porque la edad de esos muchachos exigía *la oportunidad de convivencia con alumnos de otros ambientes y sobre todo con el fin de habituarles a desenvolverse por sí con cierta autonomía que resultaba necesaria para la conveniente formación de su personalidad*⁷⁰. El esquema que sigue indica el número de niños comprendidos en edad de Educación Preescolar y E.G.B. con expresión de los niveles cursados y de la fórmula de escolarización seguida por los mismos en el año 1975.

nación Educativa; presidente, el director general del INAS; vicepresidente, el subdirector general del INAS, vocales: el inspector general de Enseñanza Primaria, jefe del Servicio de Centros de Preescolar y Educación General Básica, jefe de la Provisión de Plazas de Profesorado de Educación General Básica y Preescolar, administrador general del INAS, jefe de sección de Promoción Educativa del INAS, director de una institución del INAS, tres profesores de instituciones del INAS; secretario, un inspector de Enseñanza Primaria con destino en el INAS; vicesecretario, un profesor de la Junta, designado por ésta.

70. Informe de A. Pradilla Ibáñez sobre la situación escolar y régimen educativo de las Instituciones del Instituto Nacional de Asistencia Social, Madrid, Noviembre de 1975.

Tabla 9. *Escolarización de los niños del INAS. Noviembre 1975*

Etapas educativas	Escolarizados en la Institución	Escolarizados fuera de la Institución
Niños de preescolar	12.718	55
Niños de E.G.B. 1ª Etapa	6.063	1.171
Niños de E.G.B. 2ª Etapa	1.424	830
Niños que reciben educación especial	264	27

Fuente: Archivo General de la Administración del Estado (AGA).

Al llegar 1975, la muerte de Franco implicaba una fase de transformación en España, un país que había vivido a las órdenes del Caudillo durante casi cuarenta años. Mientras se preparaba la Constitución, las instituciones nacidas con el Estado franquista empezaron a sufrir unos cambios abismales. Así sucedió con Auxilio Social, una institución que, en palabras del entonces Ministro de Gobernación, Rodolfo Martín Villa, *desempeñó un importante papel en el proceso de transición de la Beneficencia Pública y Caridad al Estado de Bienestar Social*.

La primera reforma significativa, que tuvo lugar el día 15 de abril de 1977⁷¹, fue la unificación de algunas competencias asumidas por los Ministerios de la Gobernación y Trabajo⁷². Hasta ese momento la Asistencia Social dependía del Ministerio de la Gobernación, y los Servicios Sociales del Ministerio de Trabajo. Con la creación de la Dirección General de Asistencia y Servicios sociales, ambos servicios quedaron integrados en el Ministerio de Trabajo. De esta forma se evitaba una duplicidad administrativa y se confería al Ministerio de la Gobernación más tiempo para resolver problemas de otra índole:

*El Ministerio de la Gobernación tenía que dedicarse, especialmente a cuestiones como el cambio político que suponía la Transición iniciada por el Gobierno presidido por Adolfo Suárez en 1976, los importantes problemas de orden público, la lucha contraterrorista y la articulación del Estado autonómico*⁷³.

71. Cfr. Real Decreto 736/1977 de la Presidencia del Gobierno, de 15 de abril (BOE 23-04-1977).

72. Pero esta reforma no fue la única en materia de asistencia social, por Decreto Ley 23/1977, de 1 de abril, las instituciones procedentes del Movimiento quedaron integradas en el Ministerio de Cultura y las instituciones de la Organización Sindical pasaron a depender de la Administración Institucional de Servicios Socioprofesionales, organismo creado por Real Decreto Ley 19/1976, de 3 de octubre.

73. ORDUÑA PRADA, M., *o. c.*, 10.

Este era el argumento presentado por Rodolfo Martín Villa, quien decidió *trasladar las responsabilidades de toda la política social al Ministerio de Trabajo*. Al cambio efectuado añadía el siguiente comentario: *Creo que fue un acierto político, aun cuando me quedó la sensación de haber transferido unas competencias que para mí era particularmente entrañables e importantes*. En el texto citado, Rodolfo Martín Villa hacía referencia especialmente a Auxilio Social, conocido por entonces con el nombre de Instituto Nacional de Asistencia Social, que quedaba integrado en el Ministerio de Trabajo.

Las competencias en los ministerios no estaban del todo definidas, pero la creación del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, por Decreto de 4 de junio de 1977, facilitó *el camino de las insoslayables reformas al unificar competencias dispersas, faltas de coordinación y exentas de planificación conjunta*⁷⁴. La asistencia social, integrada en la Seguridad Social, era aquella que prestaba servicios y auxilios económicos de carácter complementario a las personas que se encontraban en situación de necesidad. Aunque también existían otros servicios y ayudas a ciertos colectivos, que se mantenían al margen de la Seguridad Social, y que eran gestionados por los organismos estatales encargados de la asistencia social, como el INAS⁷⁵.

Por Decreto 1918/77, de 29 de julio, el INAS quedó adscrito al recién creado Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, a través de la Dirección General de Asuntos Sociales⁷⁶.

Un año después, el Real Decreto-Ley 36/1978, de 16 de noviembre en su artículo 1.º establece que *las funciones correspondientes al Estado en materia de salud, sistemas de Seguridad Social y Servicios de Asistencia Social se ejercerán a través del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social*. La gestión y administración de los servicios citados se llevaría a cabo, bajo la dirección y tutela del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, por unas entidades gestoras de la Seguridad Social y por unos organismos autónomos del Estado. Siendo estos últimos y sus funciones los que siguen:

La Administración Institucional de la Sanidad Nacional, para la gestión de los servicios de prevención y asistencia que tenga encomendados.

74. Real Decreto Ley 36/1978, de 18 de noviembre, 26242 (BOE 18-11-1978).

75. PEMÁN GAVÍN, J. M., *o. c.*, 247.

76. Las prestaciones de Asistencia Social otorgadas por la Seguridad Social se regulaban en los artículos 36 y 37 del texto refundido de la Ley General de Seguridad Social de 1974 (Decreto 2065/1974, de 30 de mayo), en los mismos términos fijados por el texto articulado de la Ley General de Seguridad Social de 1966 (Decreto 907/1966, de 21 de abril, también arts. 36 y 37). Disposiciones análogas se contenían en los artículos 39 y 40 de la Ley 29/1975, de 27 de junio, de Seguridad Social de los Funcionarios Civiles del Estado.

El Instituto Nacional de Asistencia Social, para la gestión de servicios de asistencia social del Estado, complementarios a los del Sistema de la Seguridad Social. Quedan integrados en este Organismo autónomo los establecimientos de Asistencia Pública, dependientes de la Dirección General de Servicios Sociales⁷⁷.

En diciembre de 1978 la transición se consumaba con la entronizada Constitución, España se convertía en un Estado Social y Democrático de Derecho, pero también en un Estado de autonomías, en el que la Asistencia Social se incluyó entre las materias que podían asumir las Comunidades Autónomas⁷⁸.

El Real Decreto 2346/1981, de 2 de octubre señalaba, en su artículo 5º, que las funciones y competencias del INAS se mantendrían hasta que *por desarrollo estatuario y acto formal de transferencia del Estado, no sean asumidas por las Comunidades Autónomas*. Por lo que, en ese momento, las funciones que le correspondían al INAS eran las siguientes:

- a) *La asistencia a personas y grupos en situación de necesidades no cubierta o insuficientemente atendida por el sistema de la Seguridad Social.*
- b) *El estudio y, en su caso, la facultad de proponer acciones concretas dirigidas a una mejor protección de las situaciones de necesidad.*
- c) *La programación y coordinación de la acción asistencial dirigidos a personas o grupos de población afectados por situaciones de necesidad homogéneas o zonas con bajo nivel de renta.*
- d) *La programación y coordinación de la acción asistencial del Estado en el ámbito del instituto, la relación con la infancia y la juventud económica o socialmente marginada a carente de ambiente familiar, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, ancianidad y marginación social por cualesquiera otras causas.*
- e) *La realización de planes asistenciales que el gobierno le encomiende con carácter urgente y prioritario⁷⁹.*

El proceso de traspaso del Estado a las Comunidades Autónomas supuso la transferencia de la mayoría de los centros e instituciones del INAS, pero

77. Mientras que el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, se ocuparía de reglamentar la estructura y competencias de dichos organismos.

78. Cfr. Artículo 148.1.20ª de la Constitución Española de 1978.

79. Real Decreto 2346/1981, del Ministerio de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social, de 2 de octubre (BOE 12-10-1981).

quedó un reducido número de centros que, por sus características, mantuvieron el régimen de gestión centralizada:

- a) *Centros e Instituciones de Educación y Asistencia a Deficientes mentales. Por razón de la especialidad del colectivo afectado, complejidad de la asistencia que presta, necesidades de tratamiento permanente e individualizado y cobertura por grupo de edades;*
- b) *Residencias de Ancianos por ser Residencias Asistidas con atención y tratamiento médico-asistencial especial en cada caso;*
- c) *Residencias de estudio. Por ser establecimientos de asistencia en régimen de internado de jóvenes procedentes de todas las provincias españolas cuyo alto coste económico y necesidades a satisfacer no permiten ser construidas en todas y cada una de las Comunidades Autónomas. (Artículo 2)⁸⁰.*

Tabla 10. *Centros de gestión centralizada del INAS. Febrero 1982.*

Centros de gestión centralizada	Nombre de los centros (Provincia)
Centros de Deficientes Psíquicos	Santiago Apóstol (La Coruña) Ángel de la Guarda (Soria) Nuestra Señora de la Calle (Palencia) Ángel de la Guarda (Madrid) Nuestra Señora de la Salud (Guadalajara) Nuestra Señora de las Cruces (Badajoz) Ángel de la Guarda (Madrid) Nuestra Señora del Carmen (Madrid) Juan de Austria (Madrid) Centro de Psicopedagógico (Madrid)
Centros de Tercera Edad	Nuestra Señora de los Milagros (Orense) Hospital del Rey (Toledo) Nuestra Señora del Carmen (Madrid) Gran Residencia (Madrid) Convalecientes (Madrid) Vista Alegre (Madrid)

80. Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 16 de febrero de 1982, por la que se declaran centros de gestión centralizada a diversos establecimientos dependientes del INAS (BOE 12-03-1982). Cfr. Real Decreto 866/1984, de 9 de mayo, sobre garantía de prestación de los servicios públicos asistenciales por el INAS (BOE 11-05-1984).

Residencia de Estudios

María Pita (La Coruña)
 Sotomayor (La Coruña)
 La Carballeira (Orense)
 Valle de Amblés (Ávila)
 Saldaba (Zaragoza)
 Núñez de Balboa (Badajoz)
 García de Paredes (Cáceres)
 Arganthonios (Cádiz)
 Séneca de Córdoba (Córdoba)
 Juan Ramón Jiménez (Huelva)
 Grazalema (Málaga)
 Magerit (Madrid)
 Lepanto (Madrid)

Fuente: Anexo de la Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 11 de enero de 1982.

De igual modo, los centros del INAS que desempeñasen funciones exclusivamente sanitarias serían transferidos al organismo autónomo de la sanidad nacional⁸¹.

El INAS, para cumplir los fines establecidos, podía establecer conciertos y descentralizar la gestión de sus instituciones en coordinación con el Instituto Nacional de Servicios Sociales de la Seguridad Social. El Director General de Acción Social del Ministerio de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social quedaba como responsable del INAS, bajo la dirección, vigilancia y tutela de la Secretaría del Estado. Respecto a su estructura, el INAS, para el ejercicio de sus funciones, contaba con las siguientes unidades: Secretaría General, Servicio de Administración Económica y Presupuestaria, Servicio de Gestión de Centros, Servicio de Inversiones y Obras, y Servicio de Personal.

El Real Decreto 530/1985, de 8 de abril, modificó la estructura orgánica básica del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y las funciones asistenciales asignadas anteriormente al Instituto Nacional de Asistencia Social fueron atribuidas al Instituto Nacional de Servicios Sociales, que asumió la gestión de los centros de carácter estatal y de los pendientes de transferencia a las Comunidades Autónomas⁸².

81. Los centros transferidos a Sanidad fueron los que siguen: Casa de la Madre de Madrid, Centro Maternal de Urgencia de Tomelloso (Ciudad Real) y el Dispensario de la Virgen de Montserrat de Madrid.

82. La Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 19 de septiembre de 1986, derogó la Orden de 9 de enero de 1976, Resolución de 10 de diciembre de 1975, Resolución de 2 de octubre de 1972 y Resolución de 2 de diciembre de 1972.

La Orden de 19 de septiembre de 1986 con la finalidad de regular el funcionamiento de los centros de Auxilio Social, hasta que no se llevasen a efecto los traspasos de los servicios en materia educativa a las Comunidades Autónomas, adoptó las siguientes medidas:

Primero. La gestión, administración y régimen de provisión de las plazas vacantes en los centros traspasados a las Comunidades Autónomas que no han asumido competencias en materia educativa y han recibido los traspasos de funciones y servicios en materia de asistencia social, (...) corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia que a este fin, podrá suscribir convenios con los órganos competentes de las respectivas Comunidades Autónomas.

Segundo. Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá convenir con el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), así como con el Ministerio de Justicia, la gestión, administración y provisión de las plazas vacantes en los centros que no han sido transferidos⁸³.

83. Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, 19 de septiembre de 1986, sobre regulación de los centros dependientes de las Juntas de Promoción Educativa de Auxilio Social, de la Obra de Protección de Menores y del Patronato de Protección a la Mujer (BOE 27-09-1986).

DEL «DESARROLLISMO» AL «ENTUSIASMO»: NOTAS SOBRE EL ARTE ESPAÑOL EN TIEMPOS DE TRANSICIÓN

*From the «Desarrollismo» to the «Enthusiasm»:
Notes on Spanish Art in Transition Times*

Juan Albarrán Diego
E-mail: jad@usal.es
(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: En este artículo pretendemos realizar una breve revisión del panorama artístico español desde, aproximadamente, el fin del horizonte desarrollista (1968) hasta el asentamiento definitivo de la democracia que supuso la primera victoria electoral del PSOE (1982). Tomaremos como referencia la línea de investigación abierta por varios proyectos expositivos y editoriales que en los últimos años han cuestionado la ejemplaridad de la transición democrática española esgrimiendo que ésta concluyó con una autoconversión del mismo aparato político franquista, que habría impedido el establecimiento de un sistema participativo y auténticamente democrático. En el ámbito artístico, la muerte del dictador se ha interpretado como una suerte de punto y aparte que resta vigencia a las prácticas militantemente antifranquistas desarrolladas en los márgenes del conceptualismo al tiempo que legitima una vuelta al orden encarnada en unas modas pictóricas apolíticas que, amparadas en su éxito mercantil, encubrían una actitud profundamente reaccionaria.

Palabras clave: Arte conceptual, Entusiasmo, Movida, Políticas culturales, Transición democrática.

ABSTRACT: In this paper we are intending to do a brief survey of the Spanish artistic panorama from, nearly, the end of the development economic policies («desarrollismo», 1968) to the definitive establishment of the democracy with the PSOE first electoral victory (1982). We will take as a main reference the research perspectives opened by several editorial and exhibition projects which, recently, have questioned the paradigmatic condition of the Spanish democratic transition, arguing that this process conclude with a self conversion of the dictatorial politic structures that had obstructed the establishment of a participative and genuine democratic system. In the artistic field, Franco's dead have been understood as a point of inflexion that subtracts part of the

politic validity to the anti-franquist practices developed in the borders of conceptual art. This interpretation also legitimizes a return to order embodied in non-politic painting trends that, supported by their market success, concealed an extremely reactionary attitude.

Key words: Conceptual art, Cultural policies, Democratic transition, Enthusiasm, Movida.

Fecha de recepción: 10-V-2008
 Fecha de aceptación: 16-VII-2008

A día de hoy los historiadores y politólogos aún discrepan a la hora de delimitar cronológicamente el proceso de transición a la democracia en España. El arco temporal de nuestro recorrido arranca a finales de la década de los sesenta cuando, en el contexto de un régimen cada vez más debilitado social y políticamente, algo empieza a cambiar en la práctica artística. Durante esa década, tras la crisis del omnipresente informalismo, convertido en una especie de vanguardismo institucionalizado¹, convivieron un pop precario que a duras penas arraiga en una incipiente sociedad de consumo (Equipo Crónica, Arroyo)², con tendencias de tipo cinético-constructivista (Equipo 57, Alfaro, Palazuelo, Yturralde, grupo MENTE, Alexanco) y lenguajes figurativos de muy distinta índole (Genovés, Canogar, Antonio López)³. En un marco de creciente malestar social, muchos de estos artistas (incluidos algunos de los que lanzaron internacionalmente sus carreras al amparo de las políticas artísticas que legitimaban la dictadura en bienales y certámenes de todo el mundo) comienzan a adoptar posturas críticas con respecto a la situación política y social de un régimen asfixiante⁴.

1. MARZO, Jorge Luis: *Art modern i franquisme. Els orígens conservadors de l'avantguarda i de la política artística a l'Estat Espanyol*. Girona, Fundació Espais, 2007.

2. Cfr. VV.AA. *Pop Español*. Segovia, Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente, 2004 (cat.).

3. Puede verse una controvertida panorámica de la creación española de estos años en BOZAL, Valeriano: *Pintura y escultura españolas del siglo XX (1939-1990)*. Summa Artis XXXVII. Madrid, Espasa Calpe, 1992.

4. Cfr. PATUEL, Pascual: «Arte y compromiso en la España del siglo XX», en *El arte español del siglo XX. Su perspectiva al final del milenio*. Madrid, Departamento de Historia del Arte Diego Velázquez, Instituto de Historia, CSIC, 2001. Sobre las políticas artísticas impulsadas por la administración franquista durante los sesenta véase NÚÑEZ LAISECA, Mónica: *Arte y política en la España del desarrollismo (1962-1968)*. Madrid, CSIC, 2006 (hemos tomado el linde cronológico del trabajo de Mónica Núñez como punto de partida de este artículo). Desde una óptica distinta, y sin incidir en las políticas culturales, también Simón Marchán consideró que la producción artística de esta década estuvo marcada por las polí-

Esta crítica se hará más explícita a principios de los setenta coincidiendo con la emergencia de lenguajes próximos al *land art*, al *povera* italiano y al arte conceptual⁵. De hecho, es un lugar común afirmar que el conceptualismo español lleva implícito un fuerte componente político e ideológico. Los escasos estudios dedicados a nuestro conceptual⁶, desde el libro seminal de Simón Marchán⁷ hasta el reciente trabajo de Pilar Parcerisas⁸, insisten en este parecer, que se revela absolutamente acertado si consideramos la dimensión contestataria que adquiriría cualquier manifestación cultural (no necesariamente panfletaria) que escapase al control gubernamental en el crispado clima político del último franquismo.

ticas desarrollistas (los tres Planes de Desarrollo se desplegaron en los periodos 1964-1967, 1968-1971, 1972-1975): «Las corrientes predominantes en los sesenta –el realismo crítico y la crónica de la realidad, por un lado, y neoconstructivismo hasta arte cibernético, por otro-, a pesar de sus profundas diferencias y distintas intenciones, tienen muchos puntos en contacto. Tanto en sus lenguajes como en sus actitudes. Ambos toman la ascendente sociedad en vías de industrialización y consumista de los Planes de Desarrollo como referencia de sus prácticas lingüísticas e ideológicas. Ya sea abordando críticamente el desarrollo desigual del país o denunciando –aunque estuviese teñida de universalismo- la política represiva, ya fuese intentando conectar con la incipiente realidad tecnológica y consumista del neocapitalismo en ascendencia». MARCHÁN, Simón: «Los años setenta entre los nuevos medios y la recuperación pictórica», en *23 artistas. Madrid años 70*. Madrid, Comunidad de Madrid, 1991, p. 38 (versión corregida en 1991 del texto redactado con motivo de la Bienal de Venecia de 1976, y que apareció en la obra colectiva *España: Vanguardia artística y realidad social: 1936-1976*. Barcelona, Gustavo Gili, 1976).

5. Resulta difícil hablar de arte conceptual sin caer en imprecisiones históricas, teóricas y terminológicas. Críticos, artistas e historiadores han empleado esta denominación refiriéndose a un amplísimo abanico de prácticas muy heterogéneas. Si tomamos como referencia el estudio pionero de Lippard, «el arte conceptual significa una obra en la que la idea tiene suma importancia y la forma material es secundaria, de poca entidad, efímera, barata, sin pretensiones y/o desmaterializada». LIPPARD, Lucy R.: *Seis años. La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*. Madrid, Akal, 2005 (1972), p. 8.

6. Sobre este particular véase el reciente ensayo de CARRILLO, Jesús: «Conceptual Art Historiography in Spain». *Papers d'art* 83, 2008.

7. MARCHÁN, Simón: *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid, Akal, 2001 (1974), p. 288: «En mi opinión, lo más destacable [del conceptualismo español] ha sido su intento, bastante generalizado, de invertir las premisas del arte como idea en su sentido inmanente o neopositivista tautológico. Por otro lado, el conceptualismo español, al abordar esta inversión, está atendiendo a nuestra situación específica artística y político-social».

8. PARCERISAS, Pilar: *Conceptualismos poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Madrid, Akal, 2007, p. 27: «Cuando trasladamos el Conceptualismo a periferias del arte como España o América Latina, las premisas de la ortodoxia analítica del Arte Conceptual de los países anglosajones no son válidas. El proyecto de las periferias estuvo más estrechamente vinculado a la realidad social y política, y la capacidad crítica del Arte Conceptual empezó a actuar con una vinculación directa con lo real».

Durante la dictadura, la historiografía oficial había establecido una serie de categorías que caracterizaban al arte español del pasado a la vez que direccionaban la producción estética del futuro. El arte genuinamente español atesoraba una serie de valores universales que emanaban de una individualidad genial y que se condensaban en obras eminentemente realistas cuya promoción y difusión (léase instrumentalización) eran responsabilidad del Estado⁹. Frente a esta concepción apolítica del arte, y conectando con la lucha por las libertades de la oposición democrática, las prácticas que crecen bajo el amplio paraguas del conceptualismo llamaron la atención sobre problemáticas políticas muy concretas, recuperando los espacios públicos como ámbitos de protesta, restituyendo parte de la capacidad del artista como agente de transformación social y proponiendo la colectivización de la autoría así como la autogestión de la producción, difusión y exhibición de sus trabajos. Sobre estos últimos aspectos incidieron de manera paradigmática las experiencias de los grupos Tint-1 y Tint-2¹⁰, el Grup de Treball¹¹, la actividad algo posterior de l'ADAG¹² y, en el ámbito madrileño, algunos trabajos de Alberto Corazón (*Documentos*, 1970-1973; *Plaza Mayor, análisis de un espacio*, 1974).

Las primeras manifestaciones del conceptualismo español suelen situarse entorno a 1970, fecha que resulta tardía con respecto a las prácticas conceptuales que se están llevando a cabo en Europa y USA desde mediados la década anterior¹³. Sin embargo, existen elementos protoconceptuales en la

9. MARZO, Jorge Luis: *Art modern i franquisme. Els orígens conservadors de l'avantguarda i de la política artística a l'Estat Espanyol*. Ob. cit., pp. 21-23.

10. SELLÉS, Narcís; FONT AGULLÓ, Jordi (eds): *Grup Tint-2 (1974-1976)*. Banyoles, Ajuntament de Banyoles, 2004 (cat.). El grupo Tint-2 desarrolló su labor organizativa en Banyoles entre 1974 y 1976 desde postulados próximos a los del Grup de Treball.

11. VV.AA.: *Grup de Treball*. Barcelona, MACBA, 1999 (cat.). El Grup de Treball (1973-1975) fue la facción más radicalmente política del conceptualismo español de la que formaron parte una larga y cambiante nómina de artistas y críticos del ámbito catalán.

12. SELLÉS, Narcís: *Art, política i societat en la derogació del franquisme*. Girona, Llibres del Segle, 1999. En esta investigación Sellés realiza un estudio minucioso de las actividades, estrategias y posicionamientos político-artísticos de l'ADAG (Asamblea democrática d'artistes de Girona, 1976-1978) en el contexto de la transición a la democracia.

13. En el ámbito español destacamos las siguientes fechas: la exposición de Francesc Abad en el Ateneo de Madrid (1970), la Muestra de arte joven de Granollers (1971), Nacho Criado en la Sala Amadís (1971), Congreso Mundial de Diseñadores del ICSID en Ibiza (1971), Antoni Muntadas en la galería Vandrés (1971), Alberto Corazón en la galería Redor de Madrid (1971), varias acciones promovidas por Frederic Amat en la galería Aquitania de Barcelona (1971), intervenciones en la finca de Muntadas en Vila Nova de la Roca (1971), la Primera Muestra de arte actual, *Comunicació actual*, en l'Hospitalet (1972), *Informació d'art concepte* en la Llotja del Tint de Banyoles (1972), los Encuentros de Pamplona (1972), la actividad expositiva de la sala de la Asociación de Personal de la Caja de Pensiones (dirigida por

obra de algunos artistas de generaciones anteriores como Joan Brossa, Antoni Tàpies¹⁴ y, sobre todo, en el grupo ZAJ¹⁵, cuyos orígenes se remontan a 1958. En esa fecha Walter Marchetti y Juan Hidalgo conocen a John Cage y David Tudor en Darmstadt. ZAJ no queda constituido como grupo hasta 1964 y su periodo de máxima actividad se extiende hasta 1973, centrándose ésta en «conciertos» de música concreta y acciones musicales con un fuerte componente visual¹⁶, siempre marcadas por la pobreza y sencillez de medios. Aquí radica uno de los rasgos característicos del conceptualismo español que, lejos de la radicalidad de propuestas analíticas y lingüísticas (Kosuth, *Art & Language*), se presenta como un arte de *materialización pobre*. Algo que lo emparentaría con el *povertà* italiano, el *land art* y la pintura de algunos informalistas (Alberto Greco o el citado Tàpies, sin ir más lejos).

Como es sabido, en el proceso hacia la desmaterialización del objeto artístico que planteaba el conceptual, el minimalismo desempeña un papel clave al proponer una economía medial y expresiva que supera el concepto de estilo y los anteriores excesos pictóricos, introduciendo a su vez reflexiones de carácter lingüístico y filosófico. En España, la insuficiente influencia de las corrientes de corte racionalista-constructivista dificultó el desarrollo de las experiencias minimalistas. Como bien ha señalado Javier Hernando¹⁷, la

Utrilla entre 1972 y 1975), las experiencias de la Universidad de verano de Prada (1973), la aparición del libro de Simón Marchán *Del arte objetual al arte de concepto* (1972) así como los ciclos de Nuevos comportamientos artísticos que este autor organizó en el Colegio de arquitectos de Barcelona y en el Instituto alemán de Madrid (1974). Puede encontrarse una cronología exhaustiva sobre este período realizada por Concha Jerez en el catálogo de la exposición *Fuera de formato* (Madrid, Centro Cultural de la Villa, 1983). También en PARCERISAS, Pilar: *Conceptualismos poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Ob. cit.

14. Y ello pese a la crítica que Tàpies dirigió contra el conceptual español en un artículo publicado en *La Vanguardia española* el 14 de marzo de 1973. La réplica llegó poco después con otro texto de un grupo de conceptuales que *La Vanguardia* rehusó publicar y que apareció en el número 21 de *Nueva Lente* (1973).

15. ZAJ se mantuvo siempre al margen de los circuitos comerciales, posiblemente porque no interesaba al precario coleccionismo, reaccionario y poco educado. La crítica española ignoró al grupo durante los sesenta y setenta (Simón Marchán no les menciona en *Del arte objetual al arte de concepto*). Tal vez ello haya contribuido a mantener parte del espíritu contestatario y subversivo del grupo que continúa vivo a día de hoy.

16. «Un concierto zaj, es ante todo, un espectáculo visual y una teatralización de la vida cotidiana donde están presentes el pensamiento zen y la familia zaj, es decir Duchamp (el abuelo), Cage (el padre), Satie (el amigo), y Durruti (el amigo de los amigos). Al que habría que sumarle Marinetti (al amigo olvidado)». SARMIENTO, José Antonio: «Recorrido zaj», en VV.AA. *ZAJ*. Madrid, MNCARS, 1996 (cat.), p. 17.

17. HERNANDO, Javier: «La renovación escultórica de los ochenta en España». *Goya* 222, 1991.

recepción del minimal no se producirá hasta la tardía fecha de 1981 coincidiendo con la exposición *Minimal Art* celebrada en la Fundación Juan March de Madrid. Con anterioridad, muy pocos artistas (Valcárcel, Criado, Posantí, Torres, Abad) habían trabajado desde postulados que pudiesen situarse en la órbita minimalista, por lo que las aportaciones de dicho movimiento (teatralidad, objetualidad, temporalidad, serialidad) y de aquello que vino después y que conocemos como anti-forma o postminimalismo¹⁸ no fueron tomadas en cuenta hasta bien entrados los años ochenta.

* * *

Las polémicas en torno a la valoración e interpretación de las experiencias conceptuales que abordamos a continuación pueden ser especialmente ilustrativas de la contradictoria evolución política, social y cultural que supuso la transición, y de cómo y por qué las políticas artísticas de los primeros gobiernos democráticos, lejos de fomentar una verdadera cultura democrática, objetivo principal de los nuevos comportamientos artísticos, han contribuido a asentar un concepto de arte autónomo, dócil y alejado de la realidad social.

Habitualmente se señala el año 1975¹⁹ como el punto final del movimiento conceptual en España²⁰. En ese año el Grup de Treball queda disuelto tras arribar a un estadio de improductivo hipercriticismo, algunos creadores abandonan la práctica artística o retoman sus carreras como pintores al tiempo que el conceptual se ve sometido a una especie de proceso de institucionalización que se inicia con la inauguración del *Àmbit de Recerca* de la Fundació

18. En relación al postminimalismo podemos citar a artistas como Nauman, Eva Hesse o Louis Bourgeois, todos ellos presentes en la exposición *Eccentric Abstraction*, (Fischbach Gallery, Nueva York, 1966), organizada por Lucy Lippard, quien defendía un arte que, aun manteniendo algunos aspectos del minimalismo, iba más allá de la frialdad y seriedad de éste introduciendo elementos irónicos, informes, así como una nuevo concepto de subjetividad artística.

19. Sobre la situación artística y política del contexto transicional véase CORAZÓN, José Luis: «1975. España. Estética (I y II)», en www.contraindicaciones.net (fecha de consulta 13.03.2008).

20. PARCERISAS, Pilar: *Conceptualismos poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Ob. cit., p. 460: «La muerte del general Franco en noviembre de 1975 y la consolidación de organizaciones políticas destinadas a tener un papel en el tránsito democrático, incluidos los partidos políticos, abrieron las puertas a una nueva sintonía general de libertad que desgajó definitivamente el activismo político del activismo artístico. (...) Hay que marcar 1975 como el punto de inflexión y año puente entre el periodo de la eclosión, configuración y debate del Arte Conceptual y el inicio de otra etapa que podríamos llamar posconceptual».

Miró de Barcelona (1975) y la posterior apertura de Metrònom bajo el patrocinio de Rafael Tous (1980). No obstante, durante la segunda mitad de los setenta y a lo largo de la década siguiente, artistas como Concha Jerez, Adolfo Schlosser, Eva Lootz, Darío Corbeira, Mitsuo Miura, Nacho Criado, Valcárcel Medina, Pedro Garhel y Rosa Galindo²¹, entre otros, trabajarán intensamente, sin visibilidad mediática pero con una notable conciencia política y social, desde posicionamientos próximos a los defendidos por los conceptuales: cuestionando la mercantilización y espectacularización de la práctica artística, retensionando la relación arte-vida, experimentando con nuevos medios, etc. Por desgracia, en los ochenta, los intereses de instituciones, crítica y público parecen discurrir por otros cauces.

El «entusiasmo»²² que planeó sobre el arte español desde principios de la década tendría como correlato práctico la adopción epidérmica de tendencias pictóricas internacionales al amparo de estrategias mercantiles reaccionarias²³. La vuelta a una figuración más o menos expresionista («la vuelta al orden») resituaba ficticiamente al arte español a la altura (o en una supuesta sincronía) del arte internacional, que en esos años presenciaba el *boom* comercial del neoexpresionismo alemán, la transvanguardia italiana y la nueva pintura americana. El panorama español a principios de la década estaba copado por la pintura de la nueva figuración madrileña (Carlos Alcolea, Carlos Franco, Rafael Pérez Minguez, Guillermo Pérez Villalta) o por jóvenes valores de cariz expresionista como Barceló, que en 1982 sería seleccionado por Rudi Fuchs para exponer en la Documenta de Kassel junto con los grandes nombres de la nueva pintura internacional.

21. Garhel y Galindo fueron los principales impulsores del Espacio P, una sala alternativa fundada en 1981 en Madrid que dio cabida (hasta 1998, fecha en que se convirtió en Fundación P trasladándose a Canarias) a todo tipo de prácticas artísticas (pintura, fotografía, vídeo, música electrónica, radio, instalaciones, poesía y *performance*) que tenían difícil cabida en el precario circuito institucional del momento. Se realizaron numerosas exposiciones, proyecciones, conferencias, y talleres anuales sobre arte de acción, llevando a cabo una extraordinaria labor de producción, estudio y difusión. En este espacio se formaron multitud de *performers* que pudieron establecer contactos con artistas de referencia que en las distintas actividades (Pistoletto, Meredith Monk, Peter Weibel, Ulrike Rosenbach, etc.). Sobre Espacio P (www.sitioweb.com/sitio3/p/espacio/index.html). Sobre Pedro Garhel (www.pedrogarhel.net).

22. Acudimos al apelativo que en su momento empleó José Luis Brea (BREA, José Luis: *Antes y después del entusiasmo. Arte español 1972-1992*. Amsterdam, SPU publishers/Contemporary Art Foundation, 1989) para referirse a un estado de euforia artística que se extendería a lo largo de la práctica totalidad de la década de los ochenta.

23. MARZO, Jorge Luis (ed.): «El ¿triumfo? de la ¿nueva? pintura española de los 80», en VV.AA.: *Toma de partido. Desplazamientos*. Barcelona, Diputación de Barcelona, 1995.

El conceptual, inherentemente crítico y difícilmente comercializable, quedó desterrado de un panorama artístico que buscaba el refrendo internacional por el camino de la superficialidad, ávido de un mercado que pronto vería el nacimiento de ARCO (1982). En esta incipiente e inmadura plataforma comercial no había lugar para las obras de las generaciones de artistas próximos al conceptual, algunos de ellos exiliados, otros olvidados, desplazados por una estrategia neoconservadora que situaba a un determinado tipo de pintura como el colmo de la vanguardia internacional a la que, por fin, algunos críticos creían haber llegado. Superada la dictadura, con la vista nublada por una entusiasta búsqueda de libertad, nadie reconocía las aportaciones de nuestro maltratado conceptual²⁴, que el influyente triunvirato formado por Juan Manuel Bonet, Ángel González y Francisco Rivas consideraba periclitado²⁵. Estos críticos defendieron una pintura apolítica volcada en su propia especificidad. Estrategia que parece corresponderse con la situación sociopolítica de una transición que no quería remover los fantasmas pasados, inmersa en una especie de pacto de silencio que propiciase el asentamiento pacífico y definitivo de la democracia.

24. Maltratado incluso por la exposición que le dedicó en 2005 el MNCARS (*El arte sucede. Origen de las prácticas conceptuales en España*) comisariada por Rosa Queralt, con un montaje pésimo, un discurso superficial y una selección de obras arbitraria que en ningún caso ayuda a valorar la rica aportación de una generación injustamente olvidada. Pueden consultarse las críticas publicadas con motivo de esta exposición firmadas por Javier Madruelo («Conceptos confusos», *Babelia*, 5 de noviembre de 2005), José Marín-Medina («Carencias sobre el conceptual», *El Cultural*, 20 de octubre de 2005) y Fernando Castro Flórez («El vuelo sin motor del arte conceptual español», *ABCD*, 22 de octubre de 2005). Todas ellas negativas.

25. Acérrimos defensores de la nueva pintura española forjada en los setenta como alternativa al excesivo peso del informalismo, Bonet, Rivas y González comisariaron la exposición *1980* (Madrid, galería Juan Mordó, 1979) seleccionando a diez jóvenes pintores (Alcolea, Broto, Campano, Cobo, Delgado, Ortuño, Pérez Villalta, Enrique Quejido, Manuel Quejido y Ramírez Blanco) bajo los siguientes presupuestos: «Aquí y ahora, esta exposición no es a la postre sino un muestrario representativo de la que va a ser la pintura de los ochenta en nuestro país». / (...) Ahora que afortunadamente *no está de moda el arte político*, es urgente replantear la política del arte; ahora que la política no se hace en la tela, es urgente replantear la política que se hace en la entretela». BONET, Juan Manuel; GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel; RIVAS, Francisco: *1980*. Madrid, galería Juana Mordó, 1979 (el subrayado es mío). Algunos años después, el mismo Bonet admitió lo prescriptivo de sus propuestas: «(...) cuando *1980*, teníamos una visión demasiado militante y demasiado generacional de la escena española, queríamos obligatoriamente que la gente pintara y pintara de una determinada manera, proponíamos perentoriamente recetas». BONET, Juan Manuel: «Paseos de un impresionista». *Lápiz* 105, 1994, p. 87.

A finales de los setenta Juan Manuel Bonet (director del Reina Sofía entre 2000 y 2004), pese a haber apoyado a ciertos artistas conceptuales desde la dirección de la galería Buades (1973-1974), comienza a mostrar su desprecio explícito por los conceptualismos españoles a los que tacha de «panfletarios», «morralla ideológica», «estériles sectarismos». Bonet tergiversó, banalizó y simplificó interesadamente los verdaderos propósitos estéticos, políticos y sociales del conceptual²⁶ contribuyendo así al memoricidio que dificultó la apertura de un debate pausado y constructivo acerca de la pertinencia, vigencia y posible continuidad de una práctica artística crítica, rigurosa y reflexiva (más o menos próxima a las propuestas conceptuales), que a día de hoy, inmersos en un ambiente de descorazonadora banalidad, se ha demostrado del todo necesaria.

Salvo honrosas excepciones, esta amnesia adquiere una dimensión si cabe más preocupante cuando se atiende a las relecturas históricas que se han llevado a cabo desde el ámbito académico. En España los historiadores del arte, atrincherados en la producción estética de siglos pasados, han renunciado al estudio del arte de las últimas décadas. Esta situación está en parte motivada por la seria crisis de identidad que impide a la disciplina llevar a cabo los ajustes metodológicos necesarios para abordar con garantías el estudio del hecho artístico contemporáneo. Las escasas revisiones dedicadas al arte español más reciente minimizan, cuando no ignoran, las aportaciones del conceptualismo²⁷. En este sentido, encontramos un caso paradigmático en la produc-

26. BONET, Juan Manuel: «Un cierto Madrid de los setenta», en *23 artistas. Madrid años 70*. Ob. cit., p. 25: «A propósito de radicalismos políticos: aunque la década fue la del juicio de Burgos, la del proceso 1001, la del asesinato de Carrero Blanco, la de los fusilamientos de Hoyo de Manzanares, la de la muerte de Franco, la de la restauración Monárquica y la transición a la democracia, el arte y la política tuvieron existencias relativamente autónomas (...). La instauración de la democracia y de una nueva convivencia entre los españoles desbarataban al fin los sueños de toma del Palacio de Invierno».

27. En este panorama sólo algunas tesis doctorales se han ocupado de aspectos concretos y figuras puntuales del ámbito conceptual: ALIAGA, Juan Vicente: *El conceptualismo en España y su significación. La década de los setenta*. Valencia, Universidad de Valencia, 1989; PÉREZ, David: *El margen inconcluso: Juan Hidalgo y la promiscuidad Zaj*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 1991; GUTIÉRREZ SERNA, Mónica: *Fuera de formato. Evolución, continuidad y presencia del arte conceptual español en 1983*. Madrid, Universidad Complutense, 1997; GARRIDO DE LA PEÑA, Catalina: *Carlos Pazos: el ciclo de la estrella, 1975-1980*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 1999; RODRÍGUEZ SÚNICO, M^a Teresa: *El caudal del arte de acción. La trayectoria artística de Esther Ferrer*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2001; PARCERISAS, Pilar: *Les poètiques pobres efímeres i conceptuals a Catalunya, 1964-1980*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2001; ORTUÑO MENGUAL, Pedro: *Análisis de la influencia del arte conceptual catalán en las videoinstalaciones de artistas valencia-*

ción historiográfica de Francisco Calvo Serraller, Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y uno de los críticos e historiadores del arte más prolíficos e influyentes en ámbitos académicos e institucionales. Si bien es cierto que Serraller incluyó las exposiciones, encuentros y acciones de artistas conceptuales en la extensísima y extremadamente útil cronología que constituye *España. Medio siglo de arte de vanguardia (1939-1985)*²⁸, la presencia y evaluación del conceptual español en sus libros más importantes deja entrever cierta desestima, especialmente si se la compara con la valoración positiva que le merece la nueva figuración madrileña y la «verdadera explosión de vitalidad» de los ochenta²⁹.

Por otra parte, tal y como hemos apuntado, las prácticas críticas no recibieron ningún tipo de apoyo por parte de la incipiente red de instituciones museísticas que crecía bajo el patrocinio de las diversas administraciones democráticas. Las políticas culturales de los gobiernos socialistas³⁰, buscando la pátina de juventud y novedad promocional que legitimase su gestión, y equivocando los modos de satisfacer la deuda cultural contraída por el régimen fascista, prefirieron encumbrar a jóvenes creadores fácilmente exportables (Barceló)³¹ antes que reconocer el trabajo de artistas de sólida trayectoria que, bajo premisas intelectuales mucho más elaboradas, habían participado de una

nos de lo 90. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2002; MORA MARTÍ, Laura de la: *Desplazamientos y recorridos a través del Land Art en Fina Miralles y Àngels Ribé en la década de los setenta*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2004.

28. CALVO SERRALLER, Francisco: *España. Medio siglo de arte de vanguardia, 1939-1985*. Madrid, Fundación Santillana-Ministerio de Cultura, 1985.

29. CALVO SERRALLER, Francisco: *Del futuro al pasado. Vanguardia y tradición en el arte español contemporáneo*. Madrid, Alianza, 1988, pp. 136 y ss.: «En nuestro país, aunque circularan ciertamente casi todas las modas artísticas de allende nuestras fronteras, se limitaron a centros muy concretos -Barcelona- y, en general, no tuvieron un arraigo visible. Quiero decir que la repercusión de ese último eslabón de la vanguardia analítica internacional aquí apenas sí se notó de forma explícita, aunque no quiera ello significar, ni mucho menos, que la procesión no fuera por dentro. Pero eso es harina de otro costal, que merece un estudio aparte y que cuando se haga seriamente, estoy seguro que pondrá en evidencia que el arte conceptual y otras corrientes afines a quienes más influyó, en nuestro país, o, si se quiere, a quienes más aprovechó, fue a los que paradójicamente nunca se identificaron con tales»; Véase también CALVO SERRALLER, Francisco: *El arte contemporáneo*. Madrid, Taurus, 2001, pp. 318-331.

30. Sobre la desastrosa política cultural del PSOE véase BRADLEY, Kim: «El gran experimento socialista». *Brumaria* 2, 2003 (1996); así como la inteligente crítica de VILLAESPESA, Mar: «Síndrome de mayoría absoluta». *Arena Internacional* 1, 1989.

31. Sobre estos aspectos es especialmente revelador el citado ensayo de MARZO, Jorge Luis (ed.): «El ¿triunfo? de la ¿nueva? pintura española de los 80». Art. cit.

praxis artística que compartía los objetivos democráticos de la oposición anti-franquista. Ésta, recién llegada al poder, parecía haber olvidado aquel compromiso adquirido con la ciudadanía que, ineludiblemente, debía pasar por el fomento de una cultura no sometida a las industrias del ocio y el entretenimiento, condición a todas luces imprescindible para el correcto desarrollo del juego democrático. El «entusiasmo», con su enconada defensa de una juventud identificada con la recién inaugurada democracia, relegó a los artistas de la generación conceptual a un segundo plano.

Uno de los ejemplos más claros de cómo nuestro conceptual pasa inadvertido en los 80³², sin apenas capacidad para influir en la plástica de esa década, es la exposición *Fuera de formato*³³, celebrada en el Centro Cultural de la Villa de Madrid en 1983. Dicha muestra pretendía ofrecer un balance de las actitudes conceptuales de los setenta y, al mismo tiempo, mostrar la pervivencia de algunos de sus planteamientos en una «segunda generación» de creadores que seguían trabajando con los «soportes físicos menos usuales»³⁴.

32. Existen otros: la revista *Lápiz* (una de las publicaciones especializadas más influyentes en el panorama artístico español desde sus inicios en 1982 hasta la actualidad) no dedicó un solo artículo al conceptual patrio hasta finales de la década de los ochenta, cuando críticos como Carlos Jiménez («ZAJ, el oído en el ojo», *Lápiz* 56, 1989); «La línea del horizonte, Mitsuo Miura», *Lápiz* 80, 1991), Glòria Picazo («Eugenia Balcells, visiones múltiples alrededor del círculo», *Lápiz* 60, 1989); «Francesc Abad, la cita y la imagen», *Lápiz* 61, 1989); «Francesc Torres, juegos de guerra», *Lápiz* 62, 1989), Manel Clot («Carles Pazos, el arte y la vida misma», *Lápiz* 62, 1989), David Pérez («Isidro Valcárcel Medina», *Lápiz* 97, 1993) o Fernando Castro Flórez («La mirada sedienta, Nacho Criado», *Lápiz* 113, 1995) se lanzan a redescubrir el trabajo de aquellos artistas repasando sus trayectorias y poniendo de relieve su vigencia.

33. Una completa reconstrucción de la exposición, así como un análisis exhaustivo de la gestación y repercusión del proyecto puede encontrarse en la tesis doctoral de Mónica Gutiérrez Serna, *Fuera de formato. Evolución, continuidad y presencia del arte conceptual español en 1983*, defendida en 1997 en la Universidad Complutense de Madrid y dirigida por Mercedes Replinger. La autora, partiendo de la documentación conservada en el archivo personal de Concha Jerez (una de las responsables de *Fuera de formato*) y de entrevistas a los protagonistas del proyecto, habla de las tensiones internas que surgieron durante la planificación de la muestra entre Jerez y Nacho Criado por un lado (quienes defendían un planteamiento centrado en artistas que ejemplificasen la supervivencia y evolución del conceptualismo en el arte español de aquel momento) y Teresa Camps por otro (que quería otorgar un mayor peso a artistas del ámbito catalán desplazando a madrileños y vascos a un segundo plano con el fin de revisar el conceptual «histórico» de los setenta). Además la reconstrucción minuciosa de la muestra se justifica por el hecho de que el catálogo de la misma se realizó antes de la exposición, por lo que las intervenciones (instalaciones y *performances*) así como el montaje específico de las piezas no pudieron ser documentadas.

34. MARCHÁN, Simón: «Después del naufragio», en VV.AA.: *Fuera de formato*. Ob. cit.

Dejando a un lado las discrepancias de criterios entre los responsables de la muestra, los posibles errores en su planteamiento y montaje (nada didáctico, confuso y un tanto hermético) así como las múltiples dificultades y sinsabores que rodearon el proyecto (no se consiguió que *Fuera de formato* itinerase a otros centros, las mesas de debate planeadas no se llevaron a cabo, la segunda edición del catálogo posterior a la muestra nunca pudo realizarse, muchas obras se perdieron para siempre, etc.), lo más significativo es que la repercusión en la prensa fue casi nula, apenas tres artículos³⁵, síntoma de que en aquellos momentos los intereses del estamento artístico (crítica, museo, público), y no sólo los del mercado, discurrían por otros derroteros. La asistencia de público, aunque masiva, no llegó a influir en la visión general que se tenía de las prácticas conceptuales, ni en el mundo del arte, ni en un público poco educado que veía en aquellas obras meras «tomaduras de pelo»³⁶.

Ese desprecio generalizado hacia el conceptual encuentra una problemática excepción en el ámbito cultural Catalán. Es indiscutible que en Cataluña el conceptualismo alcanzó un desarrollo mayor que en otros núcleos artísticos (Madrid, Valencia o País Vasco). En este hecho tuvo mucho que ver la implicación de una burguesía comprometida con las iniciativas culturales más innovadoras que había salvaguardado la herencia de la vanguardia histórica (del surrealismo principalmente) y que en ocasiones llegó a ejercer como «mecenas» de ciertos artistas (Rafael Tous). También hay que señalar la obvia complementareidad entre las reivindicaciones del nacionalismo antifranquista (bastante cohesionado en Cataluña desde la creación de la Asamblea en 1971) y unas prácticas conceptuales que pretendían poner en crisis el *establishment* artístico y político asentado en una Barcelona que, a su vez, irradiaba una desbordante cultura *underground*³⁷.

35. Un artículo de Calvo Serraller en *El País*, un texto de Gloria Collado y Carmen Bermúdez en *La Guía del Ocio*, y una reseña de Carlos Díaz Bertrana y Carlos Gaviño en *El Sancho*.

36. Afirma Mónica Gutiérrez: «*Fuera de formato* no tuvo la trascendencia esperada, quizás porque en un momento básicamente pictórico los intereses no apuntaban hacia la práctica conceptual, o quizás, en palabras de Albert Girós, *no porque en su momento la pintura fuese la protagonista sino porque en ese momento se vive una transformación del arte hacia posturas de no compromiso, posturas más individuales –mientras que el conceptual tenía un cariz social importante- y a posturas más hedonistas que de revolución*». GUTIÉRREZ SERNA, Mónica: *Fuera de formato. Evolución, continuidad y presencia del arte conceptual español en 1983*. Ob. cit., p. 82 (el subrayado es de la autora).

37. Para conocer el clima cultural de la Barcelona de los años setenta resulta imprescindible el testimonio de RIBAS, José: *Los setenta a destajo. Ajoblanco y libertad*. Barcelona, RBA, 2007.

Desde aproximadamente 1992 la Generalitat de Catalunya viene impulsando una serie de políticas culturales centradas en la recuperación del arte conceptual catalán que tendrían como punta de lanza la organización de la exposición *Idees i actituds. Entorn a l'art conceptual a Catalunya, 1964-1980*, comisariada por Pilar Parcerisas (Centre d'art Santa Mònica, 1992)³⁸, y la inclusión en la colección del MACBA de un buen número de obras presentes en la muestra³⁹. La valoración del conceptualismo catalán y su recuperación durante los noventa conllevan la patrimonialización identitaria de los valores vanguardistas, democráticos y antifranquistas que habrían caracterizado al conceptual⁴⁰, y que, de este modo, quedan adscritos a la rica tradición cultural catalana y a su conciencia nacional⁴¹. Este hecho no tendría mayor importancia de no ser porque, en ocasiones, esta estrategia de recuperación, absolutamente legítima y necesaria, llega a confundirse con un enaltecimiento acrítico y chauvinista de aquellos artistas. Enaltecimiento que, en el peor de los casos, lleva a minusvalorar a los conceptuales que, trabajando fuera de Cataluña, no

38. *Idees i actituds. Entorn a l'art conceptual a Catalunya, 1964-1980*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.

39. VV.AA.: *Col.lecció MACBA. Itinerari*. Barcelona, MACBA, 2002 (cat.). www.macba.es

40. Esta misma idea ha sido formulada en términos similares por CARRILLO, Jesús: «Conceptual Art Historiography in Spain». Art. cit. p. 42.

41. PARCERISAS, Pilar: «Arte conceptual en Cataluña, revisado veinte años después», en PICAZO, Glòria (ed.): *Impasse3. Una revisió de l'art Català recent a partir de textos publicats*. Lleida, Ajuntament de Lleida, Pagès editors, 2001, p. 101 (publicado originalmente en *Butlletí del MNAC* 2, Barcelona, 1994): «Hay momentos fundamentales en la historia del arte de Cataluña que no pueden pasar desapercibidos, que van íntimamente ligados a su evolución como sociedad, y en los que el arte refleja y proyecta su luz interior. Se trata de momentos estelares del arte catalán, unidos a un renacimiento, a una nueva valoración de su identidad como país y como nación. / Desde la perspectiva de la Cataluña contemporánea es necesario constatar y reivindicar esos grandes momentos, esas grandes vías del arte por donde discurre nuestro transcurrir histórico, para poder discernir claramente entro lo propio y lo foráneo, entre lo permanente y lo variable, entre el arte del pasado que nos ayuda a entrever el futuro y aquél que nos aboca al ostracismo más decadente». A propósito de los problemas identitarios relacionados con la interpretación y construcción historiográfica de la práctica conceptual, son especialmente interesantes las brillantes reflexiones sobre el caso argentino de VINDEL, Jaime: «Los 60 desde los 90: notas acerca de la reconstrucción historiográfica (en clave conceptualista) de la vanguardia argentina de los años sesenta». *Ramona: revista de artes visuales* 82, 2008. Algunas de las contradicciones que Vindel señala en el ámbito argentino afectan también a las relecturas históricas del conceptualismo catalán. Especialmente en lo tocante a la problemática voluntad de delimitar una vanguardia conceptual nacional, fuertemente politizada, y su relación, mimética o no, con el conceptual lingüístico internacional.

contaron con apoyos económicos, sociales, políticos (entonces) ni historiográficos (ahora).

La revisión histórica de Pilar Parcerisas parece apuntar en esta misma dirección. Su libro (sobre arte conceptual español⁴²), esperado como el primer estudio sistemático y distanciado sobre el tema, es una traducción con escasas modificaciones de su magnífica tesis doctoral (sobre conceptual catalán⁴³). Este ejercicio de reduccionismo pretende hacer creer que la actividad conceptual existente en el extenso y variopinto contexto del Estado español se limita a los trabajos llevados a cabo por el nutrido grupo de conceptuales catalanes a los que tan solo habría que sumar las aportaciones puntuales de Valcárcel Medina, Nacho Criado, Alberto Corazón, Tino Calabuig, Luis y Paz Muro. Parcerisas tan solo dedica unas pocas líneas a comentar los trabajos de los citados Concha Jerez, Darío Corbeira, Adolfo Schlosser, Eva Lootz, Mitsuo Miura y Pedro Garhel⁴⁴. Artistas con consistentes trayectorias que han producido obras tan (o tan poco) conceptuales como puedan serlo las acciones de Jordi Benito, las fotografías de Carlos Pazos o los papeles y esculturas de Antoni Llena. Por otra

42. PARCERISAS, Pilar: *Conceptualismos poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Ob. cit.

43. PARCERISAS, Pilar: *Les poètiques pobres efímeres i conceptuals a Catalunya, 1964-1980*. Ob. cit.

44. Con una sólida formación musical y licenciada en Ciencias Políticas, las primeras exposiciones de Jerez datan de 1973 (Sala Peña, Madrid) y 1975 (Sala Prado del Ateneo de Madrid). Desde 1976 trabaja intensamente en el campo de la instalación y la performance. Corbeira formó parte del colectivo La Familia Lavapiés, grupo de orientación maoísta cuyos miembros estaban integrados en la Unión Popular de Artistas (UPA), que a su vez formaba parte del Frente Revolucionario Antifascista y Patriota (FRAP), organización que protagonizó varias acciones de lucha armada en el último franquismo. El grupo se disuelve en 1977. Corbeira seguirá trabajando intensamente durante los ochenta. Lootz, Schlosser y Miura están activos en España desde mediados de los sesenta. Pronto pasan a formar parte del ambiente artístico madrileño, entran en contacto con el grupo de artistas de la galería Bua-des y asisten a los Jornadas sobre nuevos comportamientos en el Instituto Alemán de Madrid. La primera exposición de Lootz tiene lugar en la madrileña galería Ovidio en 1973, donde se mostraron sus primeros objetos de lona cosida y tarlatana. También Schlosser expone en Ovidio ese mismo año. Sus obras de esa época (tapices con figuras geométricas, estructuras de plexiglás y cordones elásticos) forman parte de una etapa de transición cercana al arte óptico y cinético que inmediatamente dará paso a sus trabajos objetuales realizados con piedras, madera, pieles y otros materiales orgánicos. Miura nunca abandonará su actividad pictórica fundiendo sus raíces orientales con influencias procedentes de la abstracción postpictórica y el minimalismo. Con una amplia formación multidisciplinar, los tres realizaron piezas próximas al arte conceptual, al posminimalismo y al *land art* durante la segunda mitad de los setenta. Asimismo Garhel alternó pintura y *performance* desde 1977. Su Espacio P es una referencia ineludible en el campo de la autogestión artística. Garhel fue invitado a participar en la Documenta de Kassel de 1987.

parte, la autora fija una cronología que compartimenta la producción conceptual en tres etapas (preconceptual, 1964-1970; conceptual, 1971-1975; posconceptual, 1976-1980). Somos conscientes de que todo intento de sistematización (imprescindible al abordar cualquier estudio) acaba por simplificar e incluso tergiversar la verdadera naturaleza de los acontecimientos. En cualquier caso, el establecimiento de un periodo posconceptual que finalizaría hacia 1980, en el cual no se incluyen las propuestas de esa «segunda generación» de artistas conceptuales, contribuye a historizar el conceptual instituyendo un relato teleológico (de cariz obviamente nacionalista) y acerrojando una muy necesaria lectura objetiva y distanciada acerca de la relevancia y eficacia social de una práctica artística conceptual, alternativa, colaborativa, paralela, crítica al fin y al cabo, cuya pervivencia, según Parcerisas, parece no tener sentido por el simple hecho de que «el movimiento ya había finalizado»⁴⁵. Así pues, la estudiosa catalana está participando, quizás de manera involuntaria, de la corriente historiográfica que defiende la existencia de un antes y un después del dictador, un punto de inflexión democrático que restaría vigor a la lucha por las libertades, supuestamente alcanzadas tras un modélico proceso de transición. Establecer el final del movimiento conceptual coincidiendo con la disolución de la Asamblea democrática de Catalunya⁴⁶ implica levantar una barrera artificial (recordemos que toda convención historiográfica es un ejercicio de poder) que deja fuera del cuestionable etiquetado «conceptual» a un grupo de artistas cuya actividad crítica, politizada en grado variable, era, en plena transición, más necesaria que nunca.

* * *

45. PARCERISAS, Pilar: *Conceptualismos poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Ob. cit., p. 289. A propósito de la citada exposición *Fuera de formato*, impulsada por Concha Jerez y Nacho Criado, Parcerisas llegó a afirmar que constituye un «intento de apropiación histórica de estas poéticas [conceptuales] por artistas que llegaron más tarde» (PARCERISAS, Pilar: *Les poètiques pobres efímeres i conceptuals a Catalunya, 1964-1980*. Ob. cit. p. 13. Este y otros fragmentos de su tesis no aparecieron en la traducción castellana de reciente publicación). Parcerisas parece echar mano de un criterio de originalidad que el conceptual desestimaba y olvida el compromiso político social que reclamaban las prácticas críticas y que prevalecería por encima del «quién llegó primero».

46. PARCERISAS, Pilar: *Conceptualismos poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Ob. cit., pp. 460-461: «En Cataluña, la evolución política del Arte Conceptual se ciñó, casi paso a paso, a la cronología política, con la fundación de la Asamblea de Catalunya en noviembre de 1971 y con la muerte de Franco en 1975. El fin del Arte Conceptual coincidió también con la disolución de la Asamblea (noviembre de 1977) y el reconocimiento de los partidos políticos, sobretudo el PSUC, legalizados el 3 de mayo de 1977. / (...) Toda la carga política e ideológica del Arte Conceptual durante el periodo de mayor actividad de la Asamblea de Catalunya desapareció y quedó delegada en los partidos políticos, como depositarios de las reivindicaciones populares que hasta el momento canalizaba la primera».

Llegados a este punto, queremos recordar la versión de la historia que en su momento aportó José Luis Brea en *Antes y después del entusiasmo* (1989)⁴⁷. Un intento valiente por repensar nuestros ochenta demostrando cómo aquel éxtasis creativo no era más que un espejismo creado por un grupo de comisarios, españoles y extranjeros, que dieron tan solo una versión interesadamente parcial de lo que aquí pasaba («desvelar lo que en la fábula que corre como cierta se ha escamoteado, la falacia deslizada, la mentira hecha pasar por verdad»). Brea comienza por desmentir la creencia comúnmente aceptada de que en el arte español hubo un antes y un después de la muerte del dictador: «Ni después de él ha emergido, en el campo de la actividad artística, algo que antes no existiera, ni se ha extinguido nada que sí»⁴⁸. Pintores como Carlos Alcolea, Carlos Franco, Chema Cobo o Pérez Villalta, lanzados al estrellato en los ochenta, ya estaban trabajando durante los últimos años del franquismo, al tiempo que las poéticas conceptuales, beligerantemente antifranquistas, tuvieron cierto recorrido muerto Franco. Aquel argumento había servido para dar un portazo en las narices al conceptual y al resto de prácticas críticas que existían en nuestro país anulando la posible continuidad de sus propuestas y alterando (retardando, más bien) la aparición de lo que actualmente denominaríamos prácticas neoconceptuales. Muy posiblemente aquí radica una de las causas de la inmadurez que ha venido trabando el desarrollo del sistema («escena invertida», diría Brea) artístico español (artistas, crítica, galerías, museos, público).

Brea establece dos momentos fuertes en el arte español de las últimas décadas. Por un lado, el arte desarrollado en los «alrededores» del conceptual entre 1972 y 1979 (cita a Nacho Criado, Eva Lootz, Adolfo Schlosser, Mitsuo Miura) y, por otro, el arte que emerge a finales de los ochenta y principios de los noventa con «una actitud de autocuestionamiento del propio espacio de acontecimiento» (Muñoz, Iglesias, Espaliú): dos momentos, «antes y después del entusiasmo», que inauguraban y clausuraban nuestros años ochenta. La apertura de este prolongado paréntesis temporal en que las actitudes reflexivas se ven arrinconadas por tendencias pictóricas tiene una clara lectura política que enlazaría con aquellas versiones de la transición que cuestionan su ejemplaridad⁴⁹. En este sentido, compartimos las tesis de José Vidal-Beneyto,

47. BREA, José Luis: «Los muros de la patria mía», en *Antes y después del entusiasmo. Arte español 1972-1992*. Ob. cit.

48. *Ibíd.*, p. 64.

49. Cfr. MEDINA, Alberto: «De la emancipación al simulacro: la ejemplaridad de la transición española», en SUBIRATS, Eduardo (ed.): *Intransiciones*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002; VV.AA.: *Disidencias otras. Poéticas y acciones artísticas en la transición política vasca*

quien defiende que la transición española no supuso una verdadera democratización de la vida política, sino tan sólo una democratización aparente, superficial, que permitió perpetuarse en el poder a la clase política franquista mediante una reforma «de la ley a la ley». Como en lo político el cambio había sido relativamente pequeño (una mera autotransformación llevada a cabo por los herederos del régimen), la cultura y el arte debían imbuirse de un espíritu joven, rupturista, transgresor y en apariencia liberal que contribuyese a proyectar la imagen de un país efectivamente renovado. La nueva y amnésica democracia necesitaba un arte nuevo como imagen promocional de un país en pleno cambio⁵⁰.

La nueva pintura de los ochenta y, sobretudo, la Movida desempeñaron ese papel promocional. Tal y como afirma Eduardo Subirats: «La Movida fue un efecto cultural de superficie, no una obra de arte total. Se identificó enteramente con una fiesta frívola y corrupta, con una estrategia de signos bufos, y con una acción social comprendida como mercancía y simulacro. / (...) Pese a su banalidad, o precisamente a causa de ella, la Movida significó, sin embargo, una verdadera y radical transformación de la cultura. Neutralizó cualquier forma imaginable de crítica social y de reflexión histórica. Introdujo, en nombre de una oscura lucidez, la moral de un generalizado cinismo. Su oportunismo mercantilista, indisolublemente ligado a una estética de la trivialidad, desembocó finalmente en una praxis política entendida como acción comunicativa: síntesis de despolitización de la sociedad y estetización política»⁵¹. Al amparo de los gobiernos socialistas, recordada hoy con nostalgia y hábil voluntad instrumentalizadora⁵², la Movida responde a ese individualismo abúlico que surge de la más aberrante incultura democrática. Esa total apatía por lo público, lo común, lo colectivo, desemboca en la actual irresponsabilidad civil fomentada por el pernicioso dirigismo paternalista ejercido desde el

(1972-1982). San Sebastián, Koldo Mitxelena Kulturnea, 2004 (cat.); VV.AA.: *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*. Barcelona, San Sebastián, Sevilla; MACBA, Arteleku, UNIA; cuatro volúmenes editados entre 2003 y 2007; MARÍ, Antoni; RISQUES, Manel; VINYES, Ricard (dirs.): *En transición*. Barcelona, CCCB, 2007 (cat.).

50. VIDAL-BENEYTO, José: *Memoria democrática*. Madrid, Foca, 2007, p. 188-192. Estas mismas ideas fueron enunciadas por el autor con meridiana claridad en la mesa redonda *Política y cultura en la transición* (MACBA, Barcelona, 8 de octubre de 2003) dentro del proyecto *Desacuerdos* (www.desacuerdos.org).

51. SUBIRATS, Eduardo: «Transición y espectáculo», en SUBIRATS, Eduardo (ed.): *Intransiciones*. Ob. cit., pp. 77-79. Del mismo autor véase: «Final de la movida», en *España, miradas fin de siglo*. Madrid, Akal, 1995 (publicado originalmente en *El Independiente*, Madrid, 23 de marzo de 1991).

52. VV.AA.: *La Movida*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2007 (cat.).

poder, que incita a la ciudadanía a delegar sus responsabilidades y olvidar su capacidad como sujeto político. Las entusiastas políticas culturales de los ochenta acabaron implantando en la sociedad una serie de imágenes, funciones y arquetipos del (y para el) arte que lo convierten en un simple objeto decorativo, en un divertido pasatiempo o en la creación excéntrica y genial de un individuo talentoso. Conceptos artísticos muy alejados de los ideales democráticos que compartieron la oposición antifranquista y los artistas conceptuales.

Ante este tipo de afirmaciones se suele contra-argumentar recordando que en España existe un sistema democrático parangonable al de otros países europeos. En palabras de Vidal-Beneyto: «Lo es igual o más que el de la mayoría de las democracias occidentales. Lo que sucede es que en ellas había y hay demócratas y en la nuestra, apenas»⁵³. Del mismo modo, podemos afirmar que en España existe un sistema del arte similar al de nuestros vecinos europeos (museos, galerías, comisarios). Pero los males que, por supuesto, existen más allá de nuestras fronteras aparecen amplificadas en un contexto (el nuestro) con graves carencias culturales: la infraestructuras artísticas dependen en demasía de la caprichosa voluntad política de nuestros gobernantes que, en algunos casos, llegan a ejercer censuras más o menos tácitas; nuestros artistas, formados en facultades ancladas en los gloriosos ochenta, tienen un bagaje intelectual insuficiente que les impide articular discursos mínimamente elaborados; el arte contemporáneo ocupa un lugar marginal en los planes de estudio y programas de investigación de los departamentos de Historia del arte, por lo que las revisiones históricas que podrían generar o cuestionar criterios de valor son más bien escasas; la crítica, cada vez más sectaria, se limita a poner sobre la mesa opiniones que rara vez son argumentadas y discutidas; y todo ello repercute en un público desorientado que contempla la práctica artística como una actividad más con que ocupar su tiempo de ocio. Parece que, en este panorama un tanto preocupante, ante la pregunta «qué hacer», la única respuesta posible sigue siendo «educar».

53. VIDAL-BENEYTO, José: *Memoria democrática*. Ob. cit. p. 163. El propósito de Vidal-Beneyto es rectificar una muy extendida visión de la transición que otorga el peso del cambio a una serie de políticos aperturistas, herederos del franquismo, autoproclamados adalides de la democracia (Fraga, Suárez, Fernández Miranda, Juan Carlos I), que habrían sabido conducir el proceso de reforma con inteligencia y moderación. Esta versión de los hechos no contempla la incontenible presión de los movimientos sociales, sindicatos, partidos de izquierda y Juntas democráticas que representan los verdaderos y necesarios antecedentes de la democracia, hoy olvidados, y que posibilitaron la transición político-social.

SOCIOLOGÍA DEL CAMBIO EN ESPAÑA: HISTORIA Y TRANSICIÓN

Sociology of the change in Spain: history and transition

Dra. Valentina Maya Frades
E-mail: vmaya@usal.es
(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: La sociología como ciencia es relativamente joven, el término fue acuñado por Comte en 1839. Desde entonces esta disciplina ha tenido un desarrollo espectacular, consolidándose como una de las más importantes de las ciencias sociales. El objetivo de este artículo es dar a conocer los orígenes y la introducción en España desde finales del siglo XIX hasta nuestros días; para ello hemos usado fuentes diversas que nos han puesto de manifiesto la diversidad de campos a los que afecta esta nueva disciplina. Describir cada uno de ellos hubiera sobrepasado los límites señalados para un artículo, de ahí que nos hemos decantado por tres ámbitos en los que llevamos trabajando unos cuantos años: sociología rural, sociología de la educación y sociología del género.

Palabras clave: Sociología, Sociología rural, Sociología de la Educación, Sociología del Género.

ABSTRACT: Sociology as science is relatively young, the term was coined by Comte in 1839. Since then this discipline has had a spectacular development, consolidating like one of most important of social sciences. The objective of this article is to present the origins and the introduction in Spain since the end of century XIX to the present time; for it we have used diverse sources that have shown us the diversity from fields to which it affects this new discipline. To describe each of them would have exceeded the limits indicated for an article, for that reason we have shown preference for three scopes in which we took working a few years: rural sociology, sociology of the education and sociology of gender.

Key words: Sociology, Rural sociology, Sociology of the Education, Sociology of Gender.

Fecha de recepción: 27-IX-2008

Fecha de aceptación: 20-X-2008

Introducción

La sociología como ciencia es relativamente joven; sus orígenes se remontan a las primeras décadas del siglo XIX, cuando A. Comte acuñó en el año 1839 el nombre de sociología. Muy pronto este joven filósofo lo mismo que Bonal y Maestre se preocuparon ante los efectos destructores de la Revolución francesa, el desorden y la violencia entre grupos sociales intermedios, como la familia y el estado, buscan mecanismos para mejorar la sociedad convirtiéndose pronto en su principal preocupación y en la verdadera finalidad de su vida. Por ello, pensaba que para conocer y mejorar la sociedad era necesaria una ciencia teórica de la misma. Como esta ciencia no existía se puso a crearla¹. Desde el positivismo (corriente filosófica a la que pertenecía) va a la búsqueda de leyes invariantes del mundo natural, así como del mundo social. En la versión comtiana del positivismo, estas leyes se obtienen a partir de la investigación del mundo social y la teorización sobre ese mundo². El positivismo ha sido una de las orientaciones en sociología que ha luchado por afirmar el carácter científico al modo naturalista, de esta ciencia que, para los positivistas, se basa en los mismos principios y reglas que las ciencias de la naturaleza.

Las bases doctrinales las puso Comte apoyándose en el empirismo. Su meta es conseguir un saber efectivo y organizado en una serie de tesis sobre el conocimiento y el mundo, destacando el valor supremo del saber científico cuyo método es único y válido para dar cuenta de cualquier objeto; su modelo por tanto, es el de las ciencias de la naturaleza, al que deben imitar las del hombre (de ahí la «Física Social de la que habla Comte o el «Organicismo» de H. Spencer).

La sociología de este modo se ha ido consolidando como ciencia juntamente con otras ciencias sociales (la historia, la economía, la geografía, la antropología, la psicología...) aportando a la sociedad conocimientos indis-

1. TIMASHEFF, N. (1974): *La teoría sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 32-33.

2. Positivismo: corriente del pensamiento del siglo XIX con ondas repercusiones en los ámbitos filosóficos, jurídicos y sociológicos. Se gestó al calor del avance de las ciencias naturales y de la industrialización.

pensables para comprender por qué se dan ciertos fenómenos, qué relación se da entre unos factores y otros en el entramado de hechos que constituyen nuestro mundo, qué consecuencias puede tener una determinada política o corriente social y cómo se pueden interpretar grandes tendencias y movimientos que recorren la historia reciente³.

Sí queremos destacar como señala Sauquillo en este breve esbozo de los orígenes de la sociología, que ésta, como el resto de las ciencias sociales ha sufrido un proceso de intensa especialización, que ha dado lugar a la proliferación de las distintas sociologías especiales, centradas en el estudio de un ámbito particular de la vida social. En este sentido encontramos en cuanto a su ámbito de interés, campos sociológicos de investigación tales como: la población y la salud; la familia y el parentesco; el género y la etnia; la cultura; la socialización y la educación; la conformidad, la desviación y la delincuencia; los grupos sociales, las clases y las organizaciones; las pautas de asentamiento (rural- urbano) la ciudad y el uso del territorio; el trabajo, la economía y los modos de producción, distribución y consumo; la estratificación y la movilidad social; la revolución y los movimientos sociales; la política y el estado; la guerra y el conflicto; la comunicación y el conocimiento, incluido el científico; la religión, la ideología y las creencias.

Esta variedad y amplitud no nos deben confundir: hay una unidad de propósito en la indagación sociológica que subyace a toda ella, la sociología estudia la dimensión social de todos estos procesos⁴. De ahí que nos encontremos con campos especiales de la sociología que han dado paso a otras tantas denominaciones como son: sociología agraria (aquí tiene cabida la sociología rural), sociología animal (etología), sociología burguesa, sociología cognitiva (interrelaciones entre la sociología por un lado y la sociología cognitiva, la inteligencia artificial y la tecnología de la información y las comunicaciones por otro), sociología de la ciencia (ocupada en indagar en el amplio campo de problemas que relacionan lo social con la ciencia), sociología de la comunicación de masas (estudia la propaganda electoral y las funciones y efectos de los medios de comunicación), sociología de la cultura (concepto múltiple y polisémico), sociología de la educación (estudia la organización social de la educación y el proceso de socialización), sociología de la familia (todas las sociedades han concedido relevancia al amor, al sexo, noviazgo,

3. ALMARAZ, J. y otros (1996): *Sociología para el trabajo social*, editorial Universitas, Madrid, pp. 18.

4. SALVADOR GINER y otros (1998): *Diccionario de Sociología*, Alianza, Madrid, pp. 708.

matrimonio, maternidad, paternidad y parentesco), sociología de la religión (en cuanto aborda el estudio de la producción social de lo sagrado y sus manifestaciones), sociología de la salud (interesada por temas más amplios que la sociología de la medicina, en concreto por los movimientos sociales de la calidad de vida), sociología de las organizaciones (la cantidad y variedad de organizaciones existentes en la sociedad urbana-industrial contemporánea ha estimulado el interés de la sociología acerca de la estructura que revisten tales formas sociales y de los impulsos de dirección que dinamizan su actividad), también señalamos la sociología del arte, la sociología del conocimiento, la sociología del consumo, la sociología del derecho, la sociología del desarrollo, la sociología del género, la sociología del lenguaje, la sociología del trabajo, la sociología económica, como se puede ver todas ellas ponen de relieve los campos de estudio e indagación que esta ciencia nos ofrece.

También estudia otro tipo particular de fenómenos o problemas: estratificación, opinión pública, inmigración, pobreza... ello no implica, sin embargo, que se haya abandonado la aspiración de elaborar grandes diagnósticos o teorías que intentan comprender el mundo moderno como un todo, interpretar sus procesos básicos, e incluso, aventurar pronósticos sobre el futuro. En este campo de la sociología coexisten los generalistas y los especialistas y su trabajo a menudo converge (Almaraz, 1996: 26).

Antecedentes históricos de la sociología en España

Cuando se indaga sobre los orígenes y el proceso de implantación de una disciplina científica nueva, resulta cuando menos complicado el abordaje, por cuanto no todo el camino está libre de trabas y obstáculos. En el caso de la implantación de la sociología en España, hemos encontrado algunas fuentes que nos han ayudado a despejar esas dificultades, máxime cuando en nuestro caso tratamos de ofrecer de manera breve y muy sintética el progreso que la misma tuvo en nuestro país. En este sentido, siguiendo la breve recopilación que ofrece Cea D'Ancona observamos los vaivenes y dificultades a que tuvo que enfrentarse la nueva disciplina, llamada sociología, porque su novedad y ámbito provocaba recelos y desconfianza en los centros académicos europeos y por ende en España, especialmente en aquellos en los que la filosofía era la enseña del saber, de ahí que en el caso de la sociología en España en sus inicios una palabra clave sea *recepción* (1998:32).

El primer rasgo que llama la atención de la entrada de esta disciplina es la casualidad de que fuera el año 1898 en el que, junto con la pérdida de los restos del imperio español, se inaugura el regeneracionismo y comienza la pre-ocupación por la modernidad de España. Es en este año cuando se dota la pri-

mera cátedra de sociología en la universidad Española, justamente en la universidad central (hoy Complutense) que ocupó (1899) Manuel Sales y Ferré (dentro de la Facultad de Filosofía y Letras).

Pero, a su pronta institucionalización no le sigue una rápida maduración (los avatares de la guerra civil española y los años de la posguerra no la propiciaron). Esta maduración no dará comienzo hasta los años cincuenta y bajo la influencia principal de la sociología norteamericana. No obstante, sí hay que señalar, que hasta entonces habían destacado las aportaciones de cuatro teóricos de la sociología: Gumersindo de Azcarate (1840-1917), Manuel Sales y Ferré (1843-1910), Adolfo G. Posadas (1860-1940) y José Ortega y Gasset (1833-1955), alrededor del cual se constituye la Escuela de Madrid⁵.

Al exilio tras la guerra civil (en los años 40), de buena parte de los padres fundadores-receptores, le siguen los años 50 y decenios posteriores, una segunda emigración científica: de las generaciones nacidas tras la guerra civil que viajarán a universidades extranjeras. Éstas se convierten tras su formación en el vehículo humano de la recepción de la sociología en España. Es el caso de dos de los discípulos de Enrique Gómez de Arboleya (Catedrático de la Universidad Central en los años 50) Salustiano del Campo (que introduce en España el funcionalismo y el empirismo norteamericano) y Salvador Giner (formado en Gran Bretaña), quien según Lamo de Espinosa incorpora la teoría social crítica, desarrollando una intensa labor editorial enraizada en el pensamiento social europeo con efectos relevantes en la sociología española e internacional.

La sociología española de los años 70, al igual que la mundial, aparece así bifurcada en estas dos grandes orientaciones teóricas:

- a) En la vertiente empírica liberal habría que incluir nombres como los de Juan Linz quien ha influido desde su cátedra de Yale y Francisco Murillo (universidad de Granada), cabeza de una importante escuela de sociólogos y politólogos.
- b) En la línea del pensamiento crítico (próxima siempre al marxismo, hay que señalar a González Seara, Carlos Moya, Juan Marsal y Manuel Castell. Todos ellos han ejercido una importante influencia, no sólo a través de sus publicaciones, sino también como maestros desde sus respectivas cátedras.

5. CEA D'ANCONA M^a A. (1998): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Síntesis, Madrid. pp. 32.

Así de Juan Linz derivan sociólogos bien conocidos como M. J. Castillo, J. Cazorla, J. J. Toharia; F. Murillo, J. Jiménez Blanco, J. Díez Nicolás, M. Beltrán. A Carlos Moya pueden vincularse Víctor Pérez Díaz, José María Maravall. Jesús Ibáñez, desde Madrid, desarrollará una investigación teórica de gran alcance y con notable influencia teórica y empírica.

Bien es cierto, y así lo expresa Lamo de Espinosa, que la sociología de los años 50 y 60 es más teoricista que investigadora. Fue a partir de los años 60 cuando comienza la maduración de la misma, como queda probado tras las investigaciones realizadas que dieron lugar a los Informes FOESSA⁶. En el periodo 1963-73 se asistirá a la definitiva institucionalización de la sociología. Se crea el Instituto de Opinión Pública (IOP), así mismo aparece la revista de Opinión Pública (más tarde Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS). En 1973 comenzará su andadura la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; un año antes apareció la Revista Sistema, foro de debate del pensamiento social crítico del franquismo y con carácter interdisciplinar. La aparición del Centro de Investigaciones Sociológicas⁷ (CIS) y la buena relación entre éste y el Instituto de Opinión Pública⁸ ha facilitado el trasvase continuo de datos, personal o técnicas entre uno y otro, potenciando a ambos.

Se puede decir, que la sociología española a comienzos de los años 90, se encuentra plenamente institucionalizada en un triple nivel: académicamente, como una actividad profesional y corporativamente. Su producción está legitimada, aceptada públicamente y hay una notable demanda de investigación aplicada. Al tiempo que se ha diversificado, de modo que hoy disponemos de escuelas especializadas en casi todas las ramas conocidas. En este sentido, dadas las limitaciones espaciales, solamente señalaré el proceso de evolución y desarrollo de algunas de las sociologías especiales a las que aludimos anteriormente, en donde veremos las aportaciones y cambios tan significativos como los que se han dado.

Sociología rural

La sociología rural fue una de las ramas fundacionales de las ciencias sociales y quizá la que logró mayor prestigio en sus primeras etapas coinci-

6. Informe Sociológico sobre la situación social en España.

7. El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) es un organismo autónomo (desde 1990) que depende del Ministerio de la Presidencia y cuyo fin es el estudio de la sociedad española, a través de la realización de encuestas periódicas realizadas por propia iniciativa o por petición de otros organismos.

<http://www.cis.es/cis/opencms/ES/index.html>

8. El Instituto de la Opinión Pública fue fundado en 1963 y remodelado en 1977.

diendo con el proceso de modernización; sin embargo, hoy ser etiquetado de «sociólogo rural» se vive con cierta incomodidad, como algo rancio o pasado de moda, en parte porque el éxodo del medio rural al ámbito urbano, tras el proceso de industrialización, ha finiquitado ese mundo; también se debe al hecho de que la sociología rural se haya caracterizado tradicionalmente por analizar las formas de vida en pueblos, aldeas, comunidades, etc.

Áreas y territorios cuyos rasgos más destacados eran su dependencia de la agricultura, su baja densidad poblacional, el atraso cultural y económico, la pobreza de sus gentes (con excepciones), la homogeneidad interna de su población, la estabilidad de sus instituciones y sistemas de organización social y su relativa autonomía y aislamiento respecto de los cambios acontecidos en la sociedad más amplia, es decir, respecto de un mundo urbano e industrial, socialmente complejo y heterogéneo y percibido como símbolo de la modernidad, el bienestar y el progreso económico.

A pesar de que los clásicos de la sociología se interesaron por esta realidad, a que surgieran grupos de investigación y que para no pocos sociólogos no ha sido un campo de interés, sin embargo, tenemos que señalar que aún persisten sociólogos, de nuestro entorno de países desarrollados que reivindican la singularidad de los estudios rurales, porque consideran que en estos países se mantienen áreas y territorios de gran vigor y dinamismo, cuyas pautas de organización social no responden de manera estricta a los patrones que rigen la vida de la ciudad, sino que poseen rasgos particulares, combinando, cuando menos, de un modo arquetípico características urbanas y rurales en una especie de sincretismo que constituye precisamente su seña de identidad y que las hace interesantes para la sociología⁹.

Otros sociólogos por nostalgia a la vista del despoblamiento y abandono de los espacios rurales (de los pueblos), luchan por la recuperación de los valores de estos enclaves y su forma de vida, en el supuesto, de que no tuvieran mucho sentido esas reivindicaciones, por cuanto la población rural, en mayor o menor grado se ha integrado en el medio urbano, sí merecería la pena dedicar su esfuerzo a lo que se podría llamar «sociología de la agricultura».

La persistencia de la sociología rural responde al interés de los sociólogos por unos territorios que ocupan un lugar en el imaginario colectivo, siendo percibidos como espacios singulares de vida social, al tiempo que son vividos como escenarios donde confluyen identidades y prácticas diversas, pero marcadas todas ellas por una especial vinculación con el paisaje y el entorno natu-

9. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T. Y MOYANO ESTRADA, E. (2007): «Sociología rural I» en PERÉZ IRUELA, M. *La Sociología en España*, CIS, Madrid.

ral, y por una particular forma de entender el tiempo y el espacio. De ahí que sean varios los colectivos que se ocupan de estudiar los temas rurales (sociólogos, antropólogos, geógrafos, economistas), en la medida en que el espacio, el territorio y la actividad productiva son elementos fundamentales, en la génesis de los distintos modos de vida social.

De ahí que en el caso de Europa, son numerosos los estudiosos en el mundo anglosajón y francés y está fuera de duda la relevancia que tiene la sociología rural (Mourdoch, Lowe, H. Buller, P. Rambaud, Billand, etc.), todos ellos tratan de dar cuenta de cómo las distintas características socio-espaciales aparecen reformuladas en el marco de una sociedad postindustrial y postmoderna, que extiende su influencia por todo el territorio.

En el caso español, los estudios agrarios y rurales han tenido una larga tradición, habiéndose enriquecido con las aportaciones de economistas, ingenieros agrónomos, antropólogos, geógrafos, historiadores, y por supuesto sociólogos. Ello ha dado lugar a una escuela de pensamiento que ha permitido conocer en profundidad los avatares de los cambios experimentados en el mundo rural español en su transcurrir por el complejo y tortuoso camino de la modernización. Autores como Alfonso Ortí¹⁰, Eduardo Sevilla, Manuel Pérez Iruela¹¹, Juan Maestre, Mario Gaviria¹², Víctor Pérez Díaz, Manuel T. González, Eduardo Moyano, Benjamín García Sanz, J. M. García Bartolomé, Luís A. Camarero, etc., por citar sólo los de formación más sociológica, han hecho interesantes aportaciones a este campo.

10. Es uno de los más destacados sociólogos españoles, ejerció la docencia en las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid, aunque rechazó siempre una inserción convencional en el marco universitario. Quizá por eso merezca la pena destacar asimismo su condición de profesor y fundador de la Escuela de Ciencias Sociales CEISA, que desarrolló sus actividades al margen de la Universidad franquista en el Madrid de finales de los años sesenta.

11. Profesor de Investigación de Sociología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y Director del Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía (IESA). Se ha formado en España (Universidades Politécnica y Complutense de Madrid) y, durante 1976-79, en el Reino Unido (Universidades de Lancaster y Brunel West London), para ampliar estudios de sociología becado por la Fundación Juan March.

12. Fue uno de los discípulos de Henri Lefebvre. En los años 1960 y 1970 introdujo en España las más avanzadas tendencias en sociología rural y urbana, del ocio y del turismo y tras varias estancias en California inició la construcción de un pensamiento sociológico alternativo en el que se fundían muchas de las propuestas de Lefebvre. Fue también un dinámico activista que contribuyó a la construcción del pensamiento ecológico. Uno de los pocos sociólogos que reconoce explícitamente la notable influencia de Gaviria en su obra es Artemio Baigorri.

Los grandes cambios experimentados por la agricultura y el medio rural en las últimas décadas han modificado profundamente el marco de referencia en el que se situaban los investigadores interesados en escudriñar las claves de los territorios y espacios rurales, sin olvidarse del papel del hombre y de la mujer, las políticas y actores del desarrollo rural, así como de las implicaciones ambientales en la agricultura (esto es la dimensión ecológica de la misma), y los cambios tecnológicos que la agricultura ha experimentado.

Estos temas constituyen las nuevas orientaciones de la sociología rural española, en sintonía con las tendencias observadas en el resto de los países de nuestro entorno.

Sociología de la Educación

La sociología de la Educación estudia la organización social de la educación. Como señala Julio Carabaña, a nivel micro su objeto son los llamados agentes de la socialización, es decir, las sociedades en que se lleva a cabo el proceso educativo. Entre estos son universales: la familia, el grupo de pares y probablemente la vecindad o comunidad local, mientras que la escuela nace con las grandes civilizaciones y los medios de comunicación de masas (1998:717).

A nivel macro, el objeto de estudio de la sociología de la educación son los sistemas educativos, incluidos los colectivos más importantes como son los profesores, y su relación con los restantes subsistemas sociales: cultura, política, economía y estructura social.

En este apartado queremos presentar los avances que la sociología de la educación ha tenido en España a lo largo de los últimos quince años, en donde esta disciplina ha contemplado un proceso de paulatina consolidación. Por un lado, se ha consolidado a lo largo de estos años la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), que agrupa a buena parte de sus especialistas en la materia; pero por otro, Feito lamenta el que la sociología de la educación aún está lejos de haber conseguido la presencia pública y el grado de influencia social y político que le corresponderían a su enorme producción intelectual.

También señala que no sólo se produce mucho, sino que se hace de un modo muy disperso. No obstante, tenemos que apuntar la periodicidad de conferencias de sociología de la educación, con encuentros anuales, la constitución de la asociación de sociología de la educación (ASE)¹³, se ha convertido

13. Para mayor información: www.ase.es. Fruto de la Conferencia anual de La Manga de 1999 surgió la Asociación de Sociología de la Educación.

en referente para todo el mundo de habla hispana. Una de las preocupaciones fundamentales de la ASE desde sus orígenes ha sido la de propiciar la existencia de una publicación periódica que pudiera dar cabida a una selección de la ingente producción científica de sus asociados así como acoger, con un criterio pluralista, a publicaciones procedentes de otros ámbitos de las ciencias sociales.

En la última conferencia (Logroño, 2006) se avanzó en la publicación de dos revistas. Una en formato papel y de periodicidad cuatrimestral cuya pretensión sería la de llegar a un amplio público interesado por la temática educativa. La segunda revista denominada *Sociología de la educación* se publicaría en formato electrónico y su director será Francesc Hernández. También la *Revista de educación* se ha convertido en el principal lugar en el que están publicando *papers* de sociología de la educación. Junto a ella se pueden citar revistas de pensamiento como *Claves de razón práctica*, *Cuenta y razón*¹⁴, *Arbor*, *Archipiélago* y otras. Incluso revistas del ámbito de la economía como *Papeles de la economía española* o *Información comercial española*. En las revistas más específicas de sociología, los estudios y reflexiones sobre la educación han tenido desigual presencia. Escasa en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* y algo mayor en *Papers*, *Revista Internacional de Sociología* o *Política y Sociedad*. No cabe olvidar la enorme importancia de la sección de artículos de opinión de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Más allá de las publicaciones periódicas la difusión de monografías ha sido dificultosa.

Algunos investigadores, como es el caso de Enric Sanchos, 1991 *De la escuela al paro*, de Juan Carlos Zubieta y la pedagoga Teresa Supinos, 1992 *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, o de Benjamín Zufiaurre, 1994 *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa*, escribieron en su momento obras dignas de consideración. Sin embargo, ni tuvo continuidad su obra en el campo de la educación ni nunca se unieron al grupo de las conferencias.

Desde el año 1990 se ha estabilizado la celebración de una conferencia de sociología de la educación, que reúne a la mayoría de los investigadores y especialistas que trabajan regularmente en este campo. La primera de estas conferencias tuvo lugar en San Lorenzo del Escorial, en septiembre de 1990, a ésta le han seguido las conferencias de: Barcelona, Baeza, Tenerife, Tarragona, Jaca, La Manga, Madrid, Palma de Mallorca, Valencia, Santander, Logroño y la última celebrada en Badajoz (2008). Así mismo, en los Congresos de Sociología el grupo de Sociología de la Educación también presenta sus investigaciones. Cabe mencionar los celebrados en Madrid, Granada, A Coruña, Salamanca, Alicante y Barcelona con una periodicidad de tres años.

14. Revista en la que el sociólogo de la educación Julio Almeida ha publicado una docena de artículos.

La sociología puede aportar mucho a cuestiones educativas centrales en la sociedad actual: los efectos de exclusión por clase, género o etnia que produce la escuela a través del llamado «fracaso escolar», el desmantelamiento del Estado de Bienestar con los recortes educativos, el debilitamiento del proyecto de Escuela Pública frente al modelo de Escuela Privada, en una sociedad de mercado, la Renovación Pedagógica. Como puede verse son retos a los que el sociólogo de la educación no puede dar la espalda. (Pérez Iruela, 2007:340).

Sin embargo también nos encontramos con investigadores como Pérez Díaz que nunca ha participado de las conferencias organizadas por la Asociación, a pesar de que en su momento abriera el campo en España sobre Sociología de la Educación. Tampoco podemos silenciar el caso de Carlos Lerena, con cuya pronta desaparición, se perdió un pilar fundamental en el campo de Sociología de la Educación, valorado por otros compañeros como el más importante sociólogo en este campo. Otros, pese a que en un principio participaron de las conferencias, con el paso del tiempo dejaron de acudir, pese a que su obra sigue girando en torno a la sociología de la educación. Tal sería el caso de Fernando Gil Villa, de María Antonia García de León o de Rafael Jerez Mir.

La expansión e importancia que ha suscitado a lo largo de los años los temas educativos ha dado lugar a los siguientes epígrafes: *Libros para la enseñanza y la divulgación*. M. Fernández Enguita *La escuela a examen*. Jaume Carbonell, 1996 *La escuela: entre la utopía y la realidad*. José Taberner, 2003 *Sociología y educación. El sistema educativo en las sociedades modernas*. Antonio Guerrero, 1996 *Manual de Sociología de la educación*. De entre los libros recopilatorios habría que reseñar el inmenso volumen compilado por Fernández Enguita (con la colaboración de Jesús Sánchez) titulado *Sociología de la educación*. María Antonia García de León, Gloria de la Fuente y Félix Ortega, 1993 *Sociología de la educación*. Francisco Fernández Palomares, 2003 *Sociología de la educación*

Así mismo, señalamos los *Libros de teoría sociológica*: Alonso Hinojal, 2001 *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Fernando Gil Villa, 1994 *Teoría sociológica de la educación*. Antonio Guerrero, 2003 *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Xavier Bonal, 1998 *Sociología de la educación. Una aproximación crítica las corrientes contemporáneas*. Francesc Hernández, José Beltrán y Adriana Marrero, 2003 *Teorías sobre sociedad y educación*. Francesc Hernández, 2006 *Teorías contemporáneas de educación*.

Otro apartado temático es el referido a desigualdades de género, de clase y de etnia. El libro de Francesc Hernández, 2004 *Crítica de la escuela zombie* aplica el concepto «institución social zombie» de Ulrik Beck a la escuela que ignora la reproducción de la desigualdad. La escuela sería una «muerta-viva» al margen de la segunda modernidad.

Así mismo, hay que señalar que los estudios de género han sido fructíferos en los últimos años, Marina Subirats y Cristina Brullet, 1988 con su obra *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, en años posteriores han aparecido importantes investigaciones y publicaciones que han planteado temas centrados fundamentalmente en la escuela (la interacción en el aula, la coeducación...), bien en relación con el mercado de trabajo (las diferencias de hombres y mujeres para ocupar uno u otro puesto de trabajo tras su paso por el sistema educativo...) u otros ámbitos de los que la sociología de la educación habitualmente se ha ocupado. Marina Subirats, «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar» (*Infancia y Sociedad*, 10, 1991). Marina Subirats y Amparo Tomé *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal (Cuadernos para la Coeducación, 1, ICE/UAB, 1992)*. M^a Antonia García de León y M^a Luisa García de Cortázar nos ofrecen en algunos de sus trabajos, *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*¹⁵ y *Las académicas. Profesorado universitario y género*¹⁶. Sonsoles San Román¹⁷ nos descubre el perfil socio-profesional de las maestras, proporcionándonos una visión histórica del trabajo de las profesoras españolas y del proceso de feminización de la docencia. Vinculando la educación, el género y el mercado de trabajo, aparecen los trabajos de Lola Frutos¹⁸ en los que ha indagado en las diferencias de género en la inserción laboral de los universitarios y universitarias y en la construcción sexuada de la cualificación de éstos. Xavier Bonal 1997, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Fernández Enguita a comienzos de los noventa publicó el artículo titulado «La bella y la bestia» (*Educación y sociedad*, 6, 1990).

Otra temática que ha sido objeto de investigación es la referida de clase: José Andrés Torres Mora publicó un artículo «Demografía educativa de los años 80» (*Educación y sociedad*, 8, 1991). Calero, J. y J. Oriol, «Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España», en V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005. Fernández Enguita *Tendencias sociales en España* (Fundación BBVA, 1993) compilado por Salustiano del Campo. Enrique Martín Criado, Carmuca

15. Madrid, CIS, 1997.

16. Madrid, Instituto de la Mujer, 2001.

17. Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España (Barcelona, Ariel, 1988) y La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales (Madrid, Instituto de la Mujer, 2002).

18. *Procesos de inserción laboral de los jóvenes en la región de Murcia*, (Murcia CES, 2005); «Educación superior e inserción laboral desde la perspectiva de género», en *Reflexiones sociológicas*, (Madrid, CIS, 2004).

Gómez Bueno, Francisco Fernández Palomares y Ángel Rodríguez Monje, *Familias de clase obrera y escuela*. Fernando Gil, 1992 *Escuela pública, escuela privada. Un análisis sociológico*. Rafael Feito «Escuela pública, escuela privada y escuela concertada: elementos para la reflexión» (*Claves de razón práctica*, 86, 1998).

También sobre la *Profesión docente* destacamos el estudio de Félix Ortega y Agustín Velasco, 1991 *La profesión de maestro*. Félix Ortega y Julia Varela, 1984 *El aprendiz de maestro*. Zubieta y Supinos, 1992 *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Antonio Guerrero, 1993 *El magisterio en la Comunidad de Madrid, Un estudio sociológico*. Fernando Gil, 1996 *Sociología del profesorado*. Sonsoles San Román, 1988 *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* y 2002 *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*.

Finalmente *Grupos étnicos y multiculturalidad* ha sido objeto de indagación por nuestro querido y malogrado Eduardo Terrén con el artículo «Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica» (*Témpora*, 8, 2005), así como *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social* 2004. Fidel Molina, 2002 *Sociología de la Educación Intercultural*. Fernández Enguita, 1996 *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. «La segunda generación ya está aquí» (*Papeles de Economía Española*, 98, 2003). Julio Carabaña «Natalidad, inmigración y enseñanza» (*ICE*, mayo-junio de 2004).

Acerca de la reforma e innovación educativa señalamos a los siguientes autores: Mariano Fernández Enguita, 1993 *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* y 1992 *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Fernando Gil, 1995 *La participación democrática en los centros no universitarios*. En la revista *Educación y sociedad* hallamos los artículos de: Julio Almeida, «Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela» (6, 1990); Eduvigis Sánchez, «Participación escolar y satisfacción en el trabajo» (8, 1991); Rafael Feito, «CEAPA y CONCAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza» (9, 1991). Julia Varela «Una reforma educativa para las nuevas clases medias» (*Archipiélago*, 6, 1991). Rafael Feito, 2000 *Los retos de la escolaridad obligatoria* y 2002 *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* y 2006 *Otra escuela es posible*. Jaume Carbonell, 2006 *La aventura de innovar*.

La sociología de la educación ha dado lugar al grupo más numeroso e importante de la sociología española abordando una temática amplísima y cuenta con una importante proyección internacional.

Sociología del género

Uno de los cambios más significativos que se han llevado a cabo en el desarrollo, investigación y expansión de la sociología en España es sin ningún tipo de dudas, el tratamiento de las cuestiones que afectan al género y por ende a la mujer. Nadie se rasga ya las vestiduras cuando decimos que la mujer es un pilar fundamental de la sociedad por cuanto constituye la mitad de la población de la humanidad. De ahí que en el Congreso de Sociología (1992), celebrado en Madrid, apareciera la denominación actual del grupo de trabajo «*sociología del género*» manteniéndose tal grupo, en los sucesivos congresos celebrados en Granada, la Coruña, Salamanca, Alicante, Barcelona (2007); con anterioridad en el primer congreso celebrado en Zaragoza en 1981, se abordaron estos aspectos de la realidad social en el grupo de trabajo «*sociología de la mujer*», denominación que se sustituiría en Santander 1984 por «*Papeles y funciones de la división sexual*».

Constanza Toribio investiga acerca de temas relacionados con los estudios sobre la mujer, así mismo, a lo largo de los últimos años estamos asistiendo a un incremento ingente en la investigación sociológica en torno a la problemática de este colectivo, a la perspectiva más amplia de la «*sociología del género*», paralela a la que trascurre de los estudios de las mujeres, a los estudios sobre el género, pasando por los referidos a los hombres y otras identidades de género como la de gays y lesbianas. La lente del género permite observar aspectos de la realidad hasta ahora ocultos y descubrir la lógica de la relación desigual entre ambos sexos.

Es cierto que la teoría feminista (muy anterior en su aparición) tiene un fuerte carácter interdisciplinar, hasta el punto de ser éste uno de sus rasgos distintivos. Desde sus inicios el feminismo incorpora múltiples elementos sociológicos, desde el concepto de rol a la metodología cualitativa. No podemos olvidarnos de una obra clave de esta teoría como fue «*el segundo sexo*» de Simone de Beauvoir.

La investigación social sobre las mujeres aparece de forma incipiente y tardía en los años 70, en un contexto de rápido desarrollo del movimiento feminista, producto tanto de la coyuntura de lucha política activa contra el franquismo, como de recepción de planteamientos y reivindicaciones de otros países. La década de los 80, fue un periodo de destacada consolidación institucional de investigaciones sobre las mujeres, en el que se crean espacios académicos desde los que trabajan en diversas universidades, como las Autónomas de Madrid y Barcelona, la Universidad de Barcelona, País Vasco, Granada, Málaga y otras. La creación del Instituto de la Mujer (1982) constituye otro factor clave para explicar el proceso de institucionalización de los estudios de las

mujeres, a través de la definición de líneas de investigación a financiar, del apoyo a publicaciones y de su difusión.

A partir de los años 90, se extiende la creación de institutos y centros de investigación en las universidades españolas, hasta 25 aparecen en esos años siendo en el momento actual más de 40. En 1996, se pone en marcha el Programa Sectorial de I+D de Estudios de la Mujer y de Género, lo que supone la plena incorporación de estos temas a la financiación y al reconocimiento académico de quienes trabajan en ellos. Paralelo a la investigación tenemos que añadir que también se han incorporado los contenidos a la docencia universitaria, tanto a nivel de grado como de postgrado, así como de cursos extraordinarios.

Las políticas de igualdad entre mujeres y hombres servirán para que los estereotipos y sobre todo las mentalidades (de ellos) den un giro tan importante que las diferencias sean del pasado y que cada uno/a ocupe el lugar que le pertenece en la sociedad. Así mismo tenemos que señalar que si en los años 70 la limitada producción se centraba casi de manera exclusiva en cuestiones de trabajo, familia y socialización, a partir de los años 90, se produce una eclosión temática, extendiéndose la mirada de género aspectos tan variados como las nuevas formas familiares, la violencia de género, la inmigración, las tecnologías, tiempos y espacios, migración y multiculturalidad, las políticas sociales y de igualdad, la juventud y la vejez, además de los hombres y otras identidades de género (Pérez Iruela, 2007:305-322)

Los últimos quince años han significado una época especialmente fructífera para los estudios de género. Si en 1988 Marina Subirats y Cristina Brullet marcaron un hito con su obra *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, en años posteriores ha ido apareciendo un importante elenco de investigaciones y publicaciones que han planteado temas bien centrados fundamentalmente en la escuela (la interacción en el aula, la coeducación...), bien en relación con el mercado de trabajo (las diferencias de hombres y mujeres para ocupar uno u otro puesto de trabajo tras su paso por el sistema educativo...) u otros ámbitos de los que la sociología de la educación habitualmente se ha ocupado.

Entre este importante grupo podemos destacar los trabajos de Marina Subirats y Amparo Tomé sobre las prácticas coeducativas¹⁹ en los cuales han

19. «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar» (Infancia y Sociedad, 10, 1991); (con A. Tomé) La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal (Cuadernos para la Coeducación, 1992).

sentado las bases para llevar a cabo una verdadera y efectiva coeducación, han presentado experiencias de innovación educativa en este campo, y han proporcionado una visión sobre el desarrollo de ésta en España.

M^a Antonia García de León y M^a Luisa García de Cortázar nos ofrecen en algunos de sus trabajos (*Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España y Las académicas. Profesorado universitario y género*). Sonsoles San Román nos descubre el perfil socio-profesional de las maestras, proporcionándonos una visión histórica del trabajo de las profesoras españolas y del proceso de feminización de la docencia. Vinculando la educación, el género y el mercado de trabajo, aparecen los trabajos de Lola Frutos (como única autora o con otros compañeros de la Universidad de Murcia), en los que ha indagado en las diferencias de género en la inserción laboral de los universitarios y universitarias y en la construcción sexuada de la cualificación de éstos. Xavier Bonal²⁰, ya desde su tesis doctoral, analiza las formas de reproducción de las relaciones de género en el ámbito educativo con especial referencia a las ideologías y prácticas del profesorado. En esta línea incorpora la metodología de la investigación-acción a los procesos de cambio educativo en el terreno de la coeducación. Fernández Enguita a comienzos de los noventa en el artículo titulado «La bella y la bestia» (*Educación y sociedad*, 6, 1990) en el que se analizaban el número y el tipo de interacciones establecidas en distintas aulas entre profesores y profesoras con alumnos y alumnas.

Hoy la oferta de postgrados y máster en torno a esta temática ha calado de manera tan profunda en el ámbito universitario como así nos lo demuestra el número de algunas universidades donde se imparten, algunos de los cuales ya están adaptados al Espacio Europeo. *Máster en Género, Identidad y Ciudadanía*. Universidad de Huelva. *Master Oficial en Igualdad de Género en las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. *Máster Oficial en Agentes de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres: Ámbito Rural*. Universitat de Lleida. *Máster Oficial en Estudios Interdisciplinarios de Género*. Universidad Autónoma de Madrid. *Máster Oficial en Estudios de las Mujeres y de Género*. Universidad de Granada. *Máster Oficial en Estudios de mujeres, género y ciudadanía*. Universitat Autònoma de Barcelona. *Máster Oficial en Género y Políticas de Igualdad*. Universitat de Valencia. *Máster Oficial en Género, Identidad y Ciudadanía*. Universidad de Cádiz. *Máster Oficial en Género, Identidad y Ciudadanía*. Universidad de Huelva. *Máster Oficial en Igualdad y Género en el Ambito Público y Privado*. Uni-

20. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación* (Barcelona, Graó, 1997), y «Hacia una metodología de transformación coeducativa», en Tomé, y Rambla, X. (eds.) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (Madrid, Síntesis, 2001, pp. 93-112).

versitat Miguel Hernández d'Elx. *Máster Oficial en Igualdad y Género en el Ambiente Público y Privado (Interuniversitario e Internacional)*. Universitat Jaume I. *Máster Oficial en Intervención en Violencia contra las Mujeres*. Universidad de Deusto. *Máster Oficial en Recursos Género y Diversidad*. Universidad de Oviedo. *Máster Oficial en Relaciones de Género*. Universidad de Zaragoza. *Máster en Estudios de Género: Mujeres, Desarrollo y Culturas*. Universitat de Vic. *Máster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía*. Universitat de Barcelona. *Máster oficial en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía*. Universitat Rovira i Virgili. *Máster en estudios interdisciplinarios de género*. Universidad de Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMARAZ, J. y otros (1996): *Sociología para el trabajo social*, editorial Universitas, Madrid.
- CEA D'ANCONA M^a A. (1998): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Síntesis, Madrid.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T. Y MOYANO ESTRADA, E. (2007): «Sociología rural I» en PERÉZ IRUELA, M. *La Sociología en España*, CIS, Madrid.
- MAYA FRADES, V. (2004): *La mujer rural en la provincia de Zamora*, Diputación de Zamora, Salamanca.
- MAYA FRADES, V. (ED.) (2008): *MUJERES RURALES. Estudios multidisciplinares de género*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- PERÉZ IRUELA, M. (comp.) (2007): *La Sociología en España*, CIS, Madrid.
- SALVADOR GINER y otros (1998): *Diccionario de Sociología*, Alianza, Madrid.
- TIMASHEFF, N. (1974): *La teoría sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México.

EL SISTEMA CONSTITUCIONAL DE LOS PAÍSES SIN CONSTITUCIÓN (REFLEXIONES SOBRE ESTADO, SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA)

*The constitutional systems of those countries having no
constitutions (reflexions made upon the state, society
and political culture of those countries)*

Dr. Óscar Mago Bendahán

E-mail: oscarmago.ucv@usal.es
(Universidad Central de Venezuela)

Dr. Miguel Ángel Alegre Martínez

E-mail: maalem@unileon.es
(Universidad de León)

RESUMEN: Tradicionalmente, la idea de Constitución ha estado asociada a la separación de poderes y garantía de los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos en el marco del Estado. Sin embargo, la realidad permite constatar, por una parte, que no siempre «Constitución» es sinónimo de un único texto escrito; y por otra, que ese texto, allí donde existe, nunca se refleja de manera plena en la realidad política y social del país respectivo.

La diversidad de circunstancias y situaciones permite detectar distintos supuestos de países sin constitución, bien porque históricamente no les ha resultado necesaria, bien porque la dinámica estatal se desarrolla, en mayor o menor medida, al margen del texto constitucional.

Surge así inevitablemente la necesidad intelectual de imaginar un nuevo Derecho Constitucional, más allá de los estrictos esquemas positivistas. El trabajo, fruto de esa común inquietud de los autores, pretende ser además punto de partida de futuras investigaciones.

Palabras clave: Estado, Constitución, Ciudadanía, Interpretación del Derecho, Educación.

ABSTRACT: Traditionally, the idea of a Constitution has been associated with the separation of powers and the guarantee of the rights, duties and the freedom of the citizens within the area of a state. However, reality permits us to confirm that the meaning of «Constitution» does not always mean that it is synonymous of a unique text. On the other hand, where it exists it does not always absolutely reflect the political and social reality of the country in question.

The diversity of circumstances and situations allows us to detect a number of suppositions about those countries without constitutions, either because historically they have not found it necessary due to the dynamics of the state which does not consider it necessary to have one.

Thus, inevitably springs the intellectual necessity of imagining a new concept of a Constitutional Law that would extend beyond the strict schemes of the positivists' minds. As a result, the labor to be done would be a product of that common concern which would become a starting point of future researchs for the authors.

Key words: State, Constitution, Citizenship, Interpretation of Law, Education.

Fecha de recepción: 12-IX-2007

Fecha de aceptación: 15-I-2008

I. Planteamiento y precisiones terminológicas: ¿Puede haber un Estado sin constitución?

Estamos acostumbrados a vivir *con Constitución*. Cierto es que la progresiva mundialización de la que se viene hablando desde los años setenta y ochenta del pasado siglo, ha propiciado el paso del *Estado nacional* a la *Aldea global*¹, alejando y despersonalizando el poder, y otorgando un mayor peso a la economía en la toma de decisiones, en detrimento de la política y de la voluntad democrática. Pero no lo es menos que, por muy diluida y debilitada que se encuentre la estructura estatal en el actual contexto globalizado, el individuo sigue ejerciendo su condición de ciudadano «en la órbita política del Estado, dentro de la cual el hombre es, ante todo, portador de unos derechos (*rights holder*) que en todo momento puede hacer valer frente al poder»². Y, al menos

1. Véase al respecto TAJADURA TEJADA (2006: 228 y ss.). Asimismo, DE VEGA (1998), RUIPÉREZ (2003) y RUBIO LARA (2003).

2. DEVEGA (1998: 13, 16-17). Alerta este autor sobre «nuestra obligada conversión en ciudadanos del mundo a la que, por necesidad, mandato y exigencia del mercado nos vemos sometidos», por el peligro que ello comporta, precisamente, de renuncia a esa condición de ciudadanos del Estado: «Difuminada la ciudadanía en una organización planeta-

en ese escenario estatal, es *la Constitución* la que da forma al terreno político en el que nos movemos, reconoce y garantiza los derechos en los que nos apoyamos, y nos proporciona el techo y las paredes que nos protegen, precisamente, frente al despotismo y la arbitrariedad.

En efecto, y como muy bien se ha sintetizado, «en sentido moderno, técnico y actual, sólo puede hablarse de Constitución y constitucionalismo, a partir de un momento histórico muy concreto: el determinado por las grandes revoluciones liberal-burguesas, americana y francesa, de finales del siglo XVIII. Fue entonces cuando, con la confrontación de los principios teóricos de la ideología liberal encarnada en la obra de Montesquieu, y los del pensamiento político democrático, magistralmente formulados por Rousseau, hicieron su aparición en la historia los primeros textos que podemos denominar constituciones. Textos que asumen la convergencia de los tres principios básicos del constitucionalismo contemporáneo: el principio democrático basado en la afirmación de que el titular del Poder Constituyente es el Pueblo; el principio liberal basado en la defensa y garantía de los derechos y libertades de la persona mediante las declaraciones de derechos y la separación de poderes; y el principio de supremacía constitucional que afirma la sujeción del gobernante y del resto de los poderes constituidos y de todos sus productos normativos a la Constitución»³.

Los textos en que cristalizan los mencionados procesos revolucionarios liberales en América y Europa (Constitución de los Estados Unidos, de 1787, Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789)⁴, ineludibles puntos de referencia en la elaboración de constituciones posteriores, nos muestran claramente que «el Estado Liberal es un *Estado Constitucional* en un doble sentido: porque se somete a normas y se estructura en torno

ria, difícilmente podrá nadie alegar derechos y esgrimir libertades (que es, a la postre, donde radica la esencia de la ciudadanía), ante unos poderes que sigilosamente ocultan su presencia». O, como señala el mismo autor en otro lugar, «No se puede ni se debe ignorar que, cuando las normas que se generan extramuros del Estado, esto es, en los ámbitos regidos por la *lex mercatoria* propia de la mundialización económica, entran en colisión con las normas producidas democráticamente en los ámbitos del Estado, la tensión entre economía y política, entre razón económica y razón política, queda automáticamente transformada, se quiera o no, en la pavorosa confrontación entre democracia y antidemocracia, entre despotismo y libertad». DEVEGA (2002: 21), citado por TAJADURA TEJADA (2006: 232-233).

3. TAJADURA TEJADA (2006: 225-226). Puede verse también ALEGRE MARTÍNEZ (2003: 262 y ss.).

4. Dejando aparte precedentes más lejanos, como el *Instrument of Government* de Oliver Cronwell, de 1635, que ha sido considerado como «el primer ejemplo de Constitución escrita en el sentido moderno de organización formal de la convivencia» (RODRÍGUEZ-ZAPATA, 1996: 109).

a la división de poderes. Pero también, porque formalmente surge contemporáneamente al constitucionalismo escrito de suerte que inicialmente constituyen una misma realidad. El Estado Liberal surge (tanto en América como en Europa) con una idea de estructuración de los órganos y las funciones estatales formalizada en un texto escrito que contiene el compromiso social»⁵. Si es así, si el Estado de Derecho en sus orígenes y en su evolución posterior, se muestra como un *Estado constitucional*, bien parecería una *contradicción en los términos* hablar de un *Estado no constituido*. De hecho, a partir de la aparición del constitucionalismo escrito, que hemos situado a finales del siglo XVIII, «el proceso de constitucionalización se ha extendido por el mundo entero», si bien «no de modo progresivo y continuo, sino que se ha desarrollado entre avances y retrocesos, a modo de oleadas sucesivas, al socaire de los grandes movimientos revolucionarios o de las guerras mundiales», siempre bajo el hilo conductor de la búsqueda de la limitación del poder absoluto y el reconocimiento de los derechos y libertades⁶.

Ante ese marco constitucional recién descrito, que se contrapone al anterior monárquico absolutista, cabría preguntarse entonces si no sería posible concebir un tercer sistema igualmente eficaz. Como explicación del objetivo propuesto y a modo de premisa para intentar esclarecerlo, podría ser de utilidad traer aquí brevemente a colación los conceptos de *Constitución* y *Monarquía*.

Comencemos por **Monarquía** por ser el más sencillo. Su etimología nos lo dice todo. Según el Diccionario de la Real Academia Española: del latín *monarchia*, y éste del griego *μοναρχία*. Monos-archia. *Monos* = uno, *archia* = gobierno. «El gobierno de uno solo». De allí que pareciera redundante decir «monarquía absolutista»; sin embargo es necesaria la composición, pues es sabido que con la evolución han surgido monarquías democráticas en los Estados modernos (valga el ejemplo del artículo 1.3 de la Constitución española: «La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria»). Sin embargo, éstas no forman un género aparte, pues son una variante de los Estados *constitucionales*.

5. SÁNCHEZ FERRIZ (2005: 115-116). Véase también la detallada exposición llevada a cabo por BLANCO VALDÉS (2006) sobre la génesis de ambos movimientos constitucionales, americano y europeo, con las peculiaridades históricas que rodearon a cada uno, que se traducen a su vez en elementos diferenciadores de uno y otro modelo, especialmente en lo que se refiere al carácter de la separación de poderes y al *valor* de la Constitución frente a la ley.

6. SÁNCHEZ FERRIZ (2005: 227).

Así pues, la *monarquía absolutista* supone la figura de un gobernante de una estirpe selecta, llamada nobleza, de carácter hereditario y vitalicio, en la que la figura regia engloba la acumulación de los poderes decisorios del Estado: el de juzgar, el de gobernar y el de legislar. De allí la expresión que profirió con desparpajo Luis XIV cuando le plantearon una renovación revolucionaria del Estado en el que se desmembrarían sus poderes absolutos: ¡Bah, el Estado soy yo! (*L'État c'est moi!*).

El Estado moderno que surge con las revoluciones de los Estados Unidos (1787) y Francia (1789), para oponerse al monárquico absolutista, simplemente sigue reconociendo que existen los tres poderes básicos o Trias Política: ejecutivo, legislativo y judicial, pero los separa en cuerpos distintos: un Presidente, una Asamblea (Congreso o Parlamento) y un sistema de Tribunales regido por uno supremo. En ese esquema todos actúan con independencia y a la vez colaboran, se controlan y frenan entre sí. Son los «*checks and balances of the power*», término usado por los angloparlantes para referirse a la separación de poderes expuesta por Montesquieu, quien dijo: «el poder controla al poder y el poder frena al poder» (*le pouvoir contrôle le pouvoir et le pouvoir arrête le pouvoir*).

En cuanto al término **Constitución**, ocurre que encierra significados bien distintos, hasta el punto de que, si conforme a algunos de ellos todo Estado tiene una Constitución, no es así en relación con otros. Distinguiremos aquí, a los efectos que ahora interesan, cinco significados diferentes: el sentido *institucional*, el sentido *sustancial* o *material*, el sentido *formal*, el sentido *instrumental* o *documental*, y el sentido *histórico-decimonónico* o *histórico-político*⁷.

- En primer lugar, en un sentido *institucional*, *constitución* significaría «*status*, orden, conformación, estructura esencial de un ente o de un organismo en general», es decir, su armazón o «lo que lo constituye». Este concepto viene a coincidir con el empleado en el lenguaje común, en el lenguaje jurídico en general, e incluso en el lenguaje científico; lo mismo podemos hablar de la constitución de un ser vivo, que referirnos a la de un ordenamiento jurídico: estaremos aludiendo a su *esquema* fundamental, que vendrá determinado por sus principales componentes o instituciones. Llamaremos, entonces, *constitución*, al ordenamiento supremo de la Iglesia, de un municipio, o del propio Estado.
- En primer lugar, en un sentido *institucional*, *constitución* significaría La más importante distinción es la que diferencia los significados *mate-*

7. Siguiendo a BISCARETTI DI RUFFIA (1984: 148 y ss.).

rial y formal del término que estamos estudiando. El sentido *sustancial o material* (bastante similar al institucional, pero centrado en el punto de vista del contenido normativo de un determinado ordenamiento jurídico) contempla a la Constitución como «todo aquel complejo de normas jurídicas fundamentales, escritas o no escritas, capaz de trazar las líneas maestras del mismo ordenamiento». Por tanto, contemplada la constitución desde esta perspectiva normativa, englobaría el conjunto de normas que se caracterizan por regular una determinada materia: la *materia constitucional*, o, dicho de otro modo, la *estructura fundamental del Estado*⁸.

En primer lugar, en un sentido *institucional*, *constitución* significaría Aunque no exista unanimidad a la hora de enumerar las materias que cabría calificar como *constitucionales* (y, por tanto, integrantes de la constitución material), lo que sí podemos afirmar con claridad, de nuevo con Biscaretti, es que, tanto en el sentido *institucional* que antes estudiábamos, como en el sentido *material o sustancial*, *todo Estado tiene siempre una constitución*. En efecto, de la misma manera que todo Estado está *constituido* (tiene una constitución en el sentido institucional), otro tanto cabe afirmar del sentido material del término: en toda comunidad humana de cualquier época (y específicamente en lo que actualmente entendemos por comunidad política estatal) habrá unas reglas relativas al ejercicio del poder; de tal manera que, como anteriormente dábamos a entender, un «*Estado no constituido*» será algo contradictorio en los propios términos: siempre habrá una *constitución*⁹.

- Lo que no siempre ha existido en un Estado es la *Constitución en sentido formal*. En efecto, desde finales del siglo XVIII, y sobre todo a lo largo del siglo XIX, los diferentes Estados procedieron a poner por

8. De todas formas, esta definición deja sin responder la pregunta de qué debe entenderse por «estructura fundamental del Estado», esto es, cuál es esa *materia constitucional* que debe estar contenida en la constitución, y no existe unanimidad al respecto. En general, suele afirmarse que la constitución material está integrada por todas aquellas normas que regulan: a) la organización, sistema de elección, actividad, funcionamiento de los órganos de poder existentes en un Estado así como las relaciones entre ellos; b) los derechos y libertades reconocidos a las personas (o, más específicamente, a los ciudadanos del Estado) y sus garantías o mecanismos (jurisdiccionales o no) para hacerlos valer. Unos y otras operan como límites al poder de los gobernantes. Véase, en relación con ello, GARCÍA CUADRADO (2002: 24-25).

9. BISCARETTI DI RUFFIA (1984: 149).

escrito y de forma completa y sistemática su *constitución material*, esto es, las normas reguladoras de las relaciones de poder y de libertad. De este modo, hablamos de *Constitución* (con mayúscula) para referirnos al *texto o textos que recogen la constitución material de un Estado*¹⁰.

- Muy similar al concepto formal de Constitución, sería el *sentido documental o instrumental*, definido como «el acto fundamental en el cual han sido formuladas solemnemente la gran mayoría de las normas materialmente constitucionales»¹¹.
- Por último, encontraríamos el llamado *sentido histórico-político* (o *ideológico*, como lo denominara Carl Schmitt). Este significado deriva del hecho ya indicado de que, histórica y cronológicamente, coincidieran la aparición de las primeras Constituciones escritas, y la afirmación de las teorías políticas liberales y del Estado de Derecho. A raíz de esta coincidencia, y en el contexto en que surgió el constitucionalismo moderno a finales del siglo XVIII, los revolucionarios que pretendían sustituir el Antiguo Régimen entendieron que no bastaba con poner por escrito las reglas de juego del poder para evitar así la arbitrariedad por parte del gobernante; sino que, además, esas normas consti-

10. GARCÍA CUADRADO (2002: 25). Tal y como nos recuerda este autor, la *naturaleza política* de la materia constitucionalmente regulada ha llevado a considerar (en Europa, hasta bien entrado el siglo XX) que las normas formalmente constitucionales son cualitativamente distintas de la legislación del Estado, e incluso a negarles eficacia normativa, fuerza obligatoria o vinculación directa, considerándolas más bien meras declaraciones de intenciones, declaraciones políticas o meros documentos programáticos. Sin embargo, hoy está asentada la idea de que toda Constitución en sentido formal se diferencia del resto de las normas del Estado en dos aspectos: a) En que es superior a todas las otras normas (que, por tanto, no podrán contradecirla, y si lo hacen serán nulas por *inconstitucionales*); b) En que está protegida por un procedimiento especial de reforma, más difícil y solemne que el exigido para modificar las leyes y demás normas del ordenamiento.

11. BISCARETTI DI RUFFIA (1984: 150). Sin embargo, apunta este autor, es preciso diferenciar ambos conceptos. Puede considerarse como ejemplo el *Estatuto Albertino* (Constitución italiana de 1848), constitución en sentido documental (acto solemne, históricamente diferenciado de las leyes italianas de la época); y que sin embargo no lo era en sentido formal, porque sus preceptos no habían sido aprobados por un procedimiento especial. Por el contrario, la Constitución francesa de la Tercera República (1875), lo era en sentido formal, pero no en sentido documental (porque estaba compuesto por una serie de textos formalmente constitucionales, no integrados en un documento único). Peculiar resulta también la actual Constitución italiana (de 1947): lo es en sentido documental, pero existen otras leyes (allí llamadas «leyes constitucionales»), también formalmente constitucionales, que no forman parte del texto documental.

tucionales debían responder a una determinada *orientación ideológica*. En concreto, para que una Constitución pueda considerarse como tal (digamos, para que merezca tal nombre), debe estar basada en dos principios básicos: la *separación de poderes* (esto es, la atribución de las principales funciones estatales a órganos diferentes, de manera que no haya un poder absoluto, sino que los distintos poderes se limiten entre sí), y *el reconocimiento y garantía de derechos y libertades de los ciudadanos*, que funcionarán como límites a la acción del poder¹².

Expuestos así estos cinco significados del término «*constitución*», restan por exponer algunas consideraciones adicionales cara a la comprensión de lo que sigue:

- a) En primer lugar, los significados expuestos (especialmente el sentido material y el formal) no sólo deben estudiarse separadamente, sino que es necesario también preguntarse por las relaciones existentes entre ellos. En este sentido, y aunque lo más conveniente es que haya coincidencia en un mismo texto entre las diferentes acepciones (es decir, que un único texto constitucional en sentido documental recoja toda la Constitución formal, y a su vez en ella estén contenidas todas las normas materialmente constitucionales, y sólo ellas), lo cierto es que esa coincidencia no siempre existe, y ello por la propia dificultad de determinar qué normas deben ser consideradas materialmente constitucionales¹³.

12. BISCARETTI DI RUFFIA (1984: 151). Como expresión más clara de este concepto de constitución suele citarse el artículo 16 de la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, en el que puede leerse: «Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no esté asegurada, ni la separación de poderes determinada, no tiene constitución».

13. Cf. GARCÍA CUADRADO (2002: 28 y ss.). De esta manera, algunas constituciones formales (sobre todo las más antiguas, pero no exclusivamente) recogen preceptos relativos a materias que bien podrían haberse recogido en la legislación ordinaria. Baste citar al respecto contenidos como el siguiente: «La confederación asegurará al aprovisionamiento del país en cereales y harinas panificables» (disposición transitoria sexta de la Constitución suiza, de 1999). A veces se produce también el fenómeno contrario: el texto constitucional, por la razón que sea, deja sin regular materias de carácter constitucional, en cuyo caso será otra norma (escrita o meramente consuetudinaria) la que tendrá que venir a llenar el vacío existente en el texto constitucional. Por lo demás, y como apunta García Cuadrado, tampoco coinciden siempre el sentido formal y el histórico-político, pues la experiencia demuestra que no toda Constitución formal ha garantizado la libertad y separado los poderes, existiendo a veces gran diferencia entre el texto constitucional y la realidad jurídico-política.

- b) Por otra parte, ni siquiera existe entre los autores unanimidad terminológica a la hora de formular las definiciones correspondientes a cada uno de los conceptos de «constitución» que aquí hemos enunciado¹⁴.
- c) Dicho lo cual, se comprenderá que no resulta sencillo ofrecer una *definición* de «Constitución» que englobe de algún modo sus distintos significados. Podemos quedarnos, en este sentido, con una definición « ecléctica », según la cual la Constitución sería el « conjunto de normas habitualmente dotadas de supremacía formal sobre el resto del ordenamiento jurídico, recogidas por lo general en un documento jurídico escrito, que determinan las reglas básicas sobre la organización y funcionamiento del Estado y garantizan los derechos y libertades de los ciudadanos »¹⁵. Otra posible definición sería la que considera a la Constitución como « la disposición normativa básica del ordenamiento jurídico estatal, en la que se regulan las funciones, composición e interrelaciones de los diferentes órganos depositarios del poder, así como las reglas básicas en lo tocante a las relaciones entre gobernantes y gobernados, derechos y garantías que asisten a éstos frente a la acción de aquéllos, y valores fundamentales sobre los que se asienta la convivencia ».

Lo expuesto ha de servirnos para percibir, de conformidad con lo que ya anticipábamos, que *un Estado tendrá o no Constitución en función del concreto sentido del término que estemos utilizando*. Y ello (avanzando un paso más en la

14. Así por ejemplo, GARCÍA COTARELO (1988: 193 y ss.), partiendo de teóricos como Guizot, von Stein o Lassalle, asocian el concepto de «constitución formal» a la organización jurídico-formal de la sociedad, y el de «constitución material» a la estructura real (sería la diferencia entre el «país oficial» y el «país real»). Esta distinción, con la que trabajaremos en páginas siguientes, enlazaría con la planteada por LUCAS VERDÚ (también citada por GARCÍA COTARELO) entre *concepción formal de la Constitución* (que la considera exclusivamente un conjunto de normas jurídicas, tal y como podemos ver en Gerber, Laband o Kelsen) y *concepción material* (que la considera como una síntesis entre la realidad política y social y las normas que la regulan, tal y como se aprecia en Santi Romano, Smend o Schmitt). Como indica el autor citado, actualmente se trata de superar esa división e integrar ambos conceptos, a través de la idea de Constitución como *norma jurídica y derecho positivo* realmente vigente y aplicable. El establecimiento en las propias constituciones (comenzando por la austríaca de 1920 que se hizo eco de las propuestas de Hans Kelsen) de Tribunales constitucionales (encargados, entre otras tareas, de declarar la nulidad de aquellas leyes que se opongan a la Constitución) es una buena prueba de ello.

15. ESPÍN TEMPLADO (1994: 87-88).

argumentación), aunque sólo sea porque lo que puede considerarse *constitución*, pensando en un determinado significado, *no lo será si tomamos en consideración otro distinto*. Se ha dicho, en este sentido, que «para que una Constitución pueda calificarse genuinamente como tal es necesario que reúna todos y cada uno de los tres rasgos esenciales siguientes: formación democrática, carácter solemne y finalidad de ser tutela efectiva y real de la libertad. Si a un texto constitucional le falta alguna de estas características no se está ante una Constitución real, sino ante una Constitución de fachada o ante un gobierno constitucional pervertido»¹⁶.

Tenemos entonces, por una parte, la posible existencia constituciones que no serían propiamente tales en el sentido pleno (que en este caso sería el más estricto) del término, por no concurrir en ellas alguno de los requisitos aludidos; y, por otra (como consecuencia lógica de lo anterior) la existencia de Estados que carecerían de constitución, bien por no tener un texto solemne y formalmente promulgado como tal, bien porque el que tienen no sea democrático en su origen, o porque sus previsiones no se vean reflejadas en la realidad política y social. Si ello es así, y en función de todas estas variables, podremos ya enumerar cuáles serían, al menos, los supuestos que responderían a lo que en el título de este trabajo calificábamos genéricamente como *países sin constitución*:

- a) Aquellos Estados que carecen de una *Constitución escrita* entendida en el sentido formal-documental del término, encontrándose la *materia constitucional* regulada de manera dispersa en documentos o fuentes de carácter diverso. Es este el contexto en el que suele hablarse de la *constitución inglesa*, que sería el ejemplo más claro (y prácticamente único) al respecto.
- b) Aquellos cuyo texto «*constitucional*» carece de legitimidad democrática, al haber sido impuesto a los ciudadanos sin que éstos hayan tenido participación alguna en el proceso constituyente; ello, independientemente de que dicho texto responda o no a ese modelo formal-documental. Estaríamos precisamente ante lo que suele llamarse *constituciones impuestas*, o bien ante textos legales que hacen las veces de *constitución* en el sentido sustancial del término durante regímenes políticos dictatoriales.
- c) Estados a los que podríamos considerar «*casi sin constitución*», en cuanto que ésta es un texto breve (al menos inicialmente) que sólo a

16. RODRÍGUEZ-ZAPATA (1996: 109).

través de la incorporación de enmiendas, y de la interpretación e integración jurisprudencial ha subsistido y podido cumplir el papel que se espera de un texto constitucional. Entendiendo la expresión en este contexto, podría mencionarse aquí el caso de los Estados Unidos de América.

- d) Por último, estarían los países en los que su *Carta Magna* cumple un papel meramente ornamental (constitución *semántica* si adoptamos la terminología de Loewenstein como en seguida veremos). Por poner ahora únicamente un ejemplo histórico, baste citar el caso de Venezuela entre 1908 y 1936: en este período, bajo el gobierno del dictador Juan Vicente Gómez, se dictaron siete textos «constitucionales», adaptados a las circunstancias, oportunidad política o conveniencia de cada momento.

Desarrollaremos brevemente a continuación cada una de estas posibilidades, precisando los diversos supuestos con la ayuda de ejemplos concretos.

II. La constitución no escrita

Suele hablarse de constituciones *consuetudinarias* (en contraposición a las llamadas *escritas*) para referirse a aquellas no recopiladas como tales en uno o varios documentos de rango constitucional, sino «que se componen de normas no escritas, tales como costumbres y convenciones constitucionales, junto con decisiones jurisprudenciales, principios generales aplicados por los juristas, etc.». Habida cuenta de que «ningún Estado moderno carece absolutamente de normas escritas sobre su régimen político», se prefiere hablar de constituciones *predominantemente consuetudinarias* o, también, de constituciones *consuetudinarias* o *históricas*, entendiéndose por tales «las que se han construido a lo largo de siglos y se han formado de acuerdo con necesidades históricas concretas», en lugar de nacer en un único acto político fundacional. Estas constituciones históricas tendrían «la garantía de haber sido efectivamente vividas por las generaciones anteriores» y son, por tanto, susceptibles de generar una mayor adhesión y gozar, en ese sentido de mayor estabilidad, si bien «su grado de fijación desde un punto de vista jurídico» sería más imperfecto. Ejemplo paradigmático y actual de ello (prescindiendo aquí de las *constituciones* anteriores al inicio del constitucionalismo moderno a finales del siglo XVIII) sería la **constitución inglesa**¹⁷.

17. GARCÍA CUADRADO (2002: 46-47).

En síntesis, que el derecho constitucional británico, prevalentemente consuetudinario en el ámbito del *common law*, y no afectado directamente por los procesos revolucionarios del siglo XVIII, se ha ido precisando poco a poco, mediante sucesivos acontecimientos históricos, de los que fueron derivando, a intervalos o en momentos concretos, algunos textos normativos aislados¹⁸. Se ha apuntado como explicación al hecho de que el Reino Unido carezca de Constitución escrita, «la continuidad que ha caracterizado su evolución política a lo largo de la historia: no ha habido momentos de ruptura con la tradición que forzarán a los políticos a escribir de forma explícita cómo debía de ser gobernado el país». En este sentido, además, se añade que la Constitución británica es flexible, ya que «las leyes de contenido constitucional siguen el mismo procedimiento de elaboración que las leyes ordinarias», con el consiguiente protagonismo del Parlamento. En todo caso, la integración en las Comunidades Europeas desde 1973, y la ratificación de los sucesivos Tratados que hasta ahora han ido dando forma a la Unión Europea (Maastricht, Amsterdam, Niza), han supuesto un cambio cualitativo en virtud del cual «en los últimos tiempos se han alzado voces demandando una Constitución escrita. El carácter escrito del derecho comunitario hace que cada día sean más intensas las presiones en favor de la codificación constitucional»¹⁹.

Puede citarse también en este mismo apartado el caso de **Israel**, que además de heredar normas de etapas anteriores, carece también de una norma suprema con el nombre de *Constitución*, siendo su fuente básica del Derecho la llamada «legislación primaria» (*Jakiká Rashit*) dictada por el Parlamento, integrada a su vez por distintos tipos normativos²⁰.

18. Seguimos a BISCARETTI DI RUFFIA (1984: 261-262). De entre esos textos pueden mencionarse, como es sabido, la *Carta Magna*, o pacto de 1215 entre los barones y el rey Juan Sin Tierra, confirmada después por soberanos ingleses; la *Petition of Rights* de 1628, el *Habeas Corpus Amendment Act* de 1679, el *Bill of Rights* de 1689, el *Act of Settlement* de 1701, los tratados de unión con Escocia (1707) e Irlanda (1800), así como diversas leyes electorales (1832, 1867, 1884, 1918, 1928, 1949), los *Parliament Acts* de 1911 y 1949, o las leyes de regencia de 1943 y 1953. Quizá podría añadirse por lo que implica en cuanto apertura al sistema europeo de protección de los derechos fundamentales el *Human Rights Act* de 1998, que supone la incorporación del Convenio de Roma de 1950 (Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales). Tras ser objeto de sanción real (*Royal Assent*) el 9 de noviembre de 1998, entró en vigor el 2 de octubre de 2002. Véase JIMENA QUESADA (2006: 32).

19. Los entrecomillados pertenecen a MÉNDEZ LAGO y ANDUIZA PEREA (2000: 455-457).

20. Puede consultarse al respecto BEN TASGAL (2002).

III. La constitución impuesta

La expresión *constituciones impuestas* puede utilizarse para referirse a aquéllas que «surgen como consecuencia de una exigencia política exterior a la nación, normalmente en un período de ocupación militar o tras la derrota en un conflicto bélico». Serían impuestas, por tanto, bien las que se elaboran sin la intervención del pueblo ocupado, bien –en un sentido más amplio– aquéllas en las que el Estado que logra imponerse en el conflicto bélico limita de algún modo la soberanía del Estado derrotado²¹.

Por extensión, creemos que pueden considerarse constituciones impuestas todas aquellas que no tienen un origen democrático, que han sido elaboradas «*de arriba abajo*» y no «*de abajo a arriba*», esto es, con la participación del pueblo en algún momento del proceso fundacional del régimen político (elección de Asamblea constituyente y/o ratificación mediante referéndum del texto ya elaborado)²².

Acogiendo el concepto institucional (e incluso el sustancial o material) de Constitución, tal y como los presentábamos en el apartado anterior, podríamos considerar que encajan en esta idea de *constitución impuesta* las siete *Leyes Fundamentales* vigentes en España durante el régimen político instaurado en España tras la confrontación civil de 1936-1939. Obviamente, este régimen no fue constitucional en el sentido histórico-político del término (no existían meca-

21. GARCÍA CUADRADO (2002: 48). Cita este autor como ejemplos el Estatuto de Bayona de 1808, impuesto por Napoleón Bonaparte a la monarquía española, que fue elaborado en un simulacro de Asamblea constituyente; como ejemplos actuales, valdrían la Constitución de Japón de 1946 o la Ley Fundamental de Bonn de 1949, elaboradas tras la segunda guerra mundial; aunque lo serían sólo en el sentido amplio del término, pues «en ambos casos, los vencedores se limitaron a imponer los principios fundamentales del nuevo orden constitucional, pero el texto mismo fue redactado por los representantes del pueblo japonés y alemán respectivamente».

22. Cf. GARCÍA CUADRADO (2002: 98) y SÁNCHEZ FERRIZ (2005: 206). De todas formas, puede comprobarse que también en este caso es variable la terminología utilizada: así, para RODRÍGUEZ-ZAPATA (1996: 110), «Constitución impuesta es la que procede de la soberanía popular»; por lo que, en este sentido, «toda Constitución ha de ser impuesta o, en otros términos, democrática». Resulta habitual tras un golpe militar que quien se haga con el poder derogue la constitución existente y se apresure a redactar e *imponer* una nueva, aunque sea con el calificativo de «provisional» que sería en realidad una constitución *impuesta* en el sentido que aquí estamos dando a este término. Así sucedió, según las informaciones que pudimos leer en septiembre de 2006, en **Tailandia**, cuando el general Sondhi Boonyaratkalin derrocó al primer ministro Thaksin Shinawatra que ocupaba el poder desde 2001. El responsable del golpe declaró que «la Carta Magna, el Senado, la Cámara de Representantes, el Ejecutivo y el Tribunal Constitucional han sido suprimidos», a la vez que «una Constitución provisional empezará a redactarse dentro de dos semanas, cuando se nombrará una nueva Asamblea Nacional».

nismos eficaces de protección de los derechos y el principio de separación de poderes fue sustituido por el de «unidad de poder y coordinación de funciones» en el artículo 2.II de la Ley Orgánica del Estado de 1967). De hecho, se eludió el término *constitución* y se prefirió el de *leyes fundamentales* para referirse a las disposiciones legales que recogían en ese momento la *constitución material* aplicable en España. El Decreto 138 de 29 de septiembre de 1936, que nombraba a Francisco Franco «Jefe del Gobierno del Estado Español», el cual «asumiría todos los poderes del nuevo Estado» vendría ser la verdadera norma suprema vigente en España hasta 1975, quedando las propias Leyes Fundamentales como una especie de «cartas otorgadas» (esto es, las originadas por un acto de autolimitación de un monarca o gobernante absoluto)²³.

IV. La constitución breve

La distinción entre constituciones *breves* y *extensas* debe ser tomada, lógicamente, en términos comparativos, pues siempre será relativo el límite de artículos a partir del cual considerar una constitución breve o extensa²⁴.

Se ha dicho que «las Constituciones liberales eran breves, pero se alargan cuando la Norma Fundamental ‘promete’ avances sociales que no se han conquistado en la realidad»²⁵. En esta línea, podemos señalar como ejemplo paradigmático de constitución breve la de los Estados Unidos de América, de 1787: sólo siete artículos inicialmente, a los que se han añadido desde entonces veintisiete «enmiendas»²⁶.

23. GARCÍA CUADRADO (2002: 49 y 126-127). Cita este autor a FERNÁNDEZ-CARVAJAL (1969: X), para quien el proceso de institucionalización del régimen consistió en «injerter una monarquía limitada en el tronco de una dictadura constituyente y de desarrollo».

24. Aun así, algún autor (PÉREZ SERRANO, 1984: 456) ha intentado establecer esos límites, distinguiendo entre constituciones de extensión mínima (menos de 2500 palabras), media (hasta 6000) y máxima (más de 6000). Como señala GARCÍA CUADRADO (2002: 51), lo realmente importante de esta clasificación es que la pretensión de un determinado poder constituyente de elaborar un texto muy extenso y detallista, que pretenda abarcarlo todo, es generalmente presagio de vida corta para ese texto, incurriendo además en el riesgo de contradecirse consigo mismo y quedar pronto obsoleto; sería preferible, en este sentido, una constitución breve y clara. Serían ejemplos de constituciones extensas la española de 1812 (con casi cuatrocientos artículos), o la de la India, con más de cuatrocientos).

25. RODRÍGUEZ-ZAPATA (1996: 113).

26. Estaríamos ante el caso más claro de lo que se denomina «reforma constitucional tácita»: el texto original no se modifica, pero se le van añadiendo enmiendas, a modo de «anexos» con las modificaciones pertinentes (SÁNCHEZ FERRIZ, 2005: 222-223).

Este texto constitucional, aprobado por la Convención de Filadelfia en 1787, y vigente desde 1789, vino a fortalecer los débiles lazos de la Confederación anteriormente existente, y fue ratificado por las antiguas colonias (ya Estados federados). Tal y como se ha señalado, esta constitución supuso al menos cuatro importantes y novedosas aportaciones: el constitucionalismo escrito y codificado (introduciendo el modelo de constitución escrita imitado poco después en Europa y finalmente generalizado), el presidencialismo (separación rígida de poderes, que serviría de modelo a las naciones latinoamericanas cuando poco después alcanzaran la independencia), el federalismo como forma de organización territorial y de relación entre la Federación y los Estados miembros, y la forma republicana en un país extenso, pues hasta entonces sólo se concebía en comunidades políticas pequeñas²⁷.

Al modelo norteamericano se deben también otras dos trascendentales innovaciones: en primer lugar, el carácter «rígido» de la Constitución (previsión de un procedimiento específico de reforma, prácticamente generalizado también con posterioridad, con la notable excepción de la ya mencionada *constitución inglesa*, de carácter flexible). En segundo término, como es sabido, es aquí donde se empieza a «construir» de la idea de *supremacía de la Constitución sobre el resto del Ordenamiento*, idea no contemplada en el propio texto constitucional, pero introducida por vía jurisprudencial, inicialmente, de la mano de la conocida sentencia del Tribunal Supremo *Marbury vs. Madison*, dictada por el juez John Marshall en 1803. A partir de esta decisión se consolidaría en los Estados Unidos el control judicial de constitucionalidad de las leyes (*judicial review*), consecuencia de la asignación a la Constitución de un valor *jurídico* y no meramente *político*²⁸.

A esta modalidad de control *difuso* de constitucionalidad de las leyes (a cargo, en principio, de todos los órganos judiciales, que serían competentes para inaplicar una ley cuando la consideren contraria a la Constitución, a diferencia del modelo europeo kelseniano o *concentrado*, en el que el Tribunal Constitucional tiene el monopolio de la declaración de inconstitucionalidad), hay que unir el protagonismo que la aplicación judicial del Derecho tiene en la tradición anglosajona (el llamado *Common Law*). En este contexto, muchos ámbitos de la regulación jurídica no están contemplados en formas escritas, por lo que la resolución de conflictos en sede judicial no puede limitarse a una aplicación más o menos automática de la norma, sino que debe basarse en criterios propios, que han ido conformando un conjunto de reglas de origen juris-

27. GARCÍA CUADRADO (2002: 37).

28. BLANCO VALDÉS (2006: 132 y ss.), expone con detalle este proceso de «construcción» histórica de la supremacía constitucional.

prudencial (*precedentes jurisprudenciales*, principio *stare decisis*), que han de servir para resolver casos similares posteriores. El derecho aplicable sería, por tanto, en buena medida, fruto de la *interpretación* e incluso de la *creación* judicial, y por tanto, modificable por los mismos jueces, cuando su criterio pueda ir evolucionando. Los más altos tribunales serán los que podrán ir estableciendo precedentes nuevos, apartándose de los anteriores, guiando y controlando la labor de los tribunales inferiores, mediante la posibilidad de anular las sentencias dictadas por ellos²⁹.

Estos factores (control difuso de constitucionalidad, regla del precedente), unidos a la mencionada *brevedad* de la Constitución norteamericana, sirven para explicar el protagonismo de los órganos judiciales en general, y del Tribunal Supremo en particular, en la dinámica constitucional de ese país. Así lo percibió ya el propio Tocqueville, enfatizando «la estrecha relación existente entre el papel de la magistratura en Estados Unidos» y el concepto norteamericano de Constitución³⁰.

V. La constitución ornamental

En función del grado de adecuación de la Constitución a la realidad, Karl Loewenstein formuló en 1957 su *clasificación ontológica*, *Teoría de la Constitución*, si bien ya con anterioridad, en 1862, Ferdinand Lassalle, en la conferencia luego publicada con el título *¿Qué es una Constitución?* Se había planteado la diferencia entre la *constitución en el papel* (constitución «formal») y las verdaderas relaciones de poder en un Estado (constitución «real») ³¹. A partir de aquí, Loewenstein propone una clasificación que tiene en cuenta la concordancia o adecuación del texto constitucional con la realidad política del país, distinguiendo tres categorías:

- Constituciones *normativas* son aquellas en las que hay coincidencia entre la realidad y el texto constitucional; son efectivamente cumplidas por gobernantes y gobernados, regulan eficazmente el proceso político, siendo la realidad política un fiel reflejo de lo establecido en el propio texto. Loewenstein alude gráficamente a este tipo de constituciones, comparándolas con un traje que sienta bien y se usa habitualmente.
- Constituciones *nominales* son las que, aunque puedan haber sido promulgadas con pretensión de efectiva vigencia y por un procedimiento

29. LÓPEZ GUERRA (1994: 89-90).

30. BLANCO VALDÉS (2002: 203). La referencia a TOCQUEVILLE (1989: I, 102) es a su obra *La democracia en América*, escrita entre 1833 y 1834 y editada en 1835.

31. LOEWENSTEIN (1986: 217 y ss.); LASSALLE (1984).

jurídico válido, no responden a la realidad del país, quizá porque se han promulgado pensando más bien en el futuro, o porque la situación sociológica no lo permite todavía (por ejemplo, países del tercer mundo que, recién alcanzada la independencia, se dotan de una constitución que trata de ser una copia de la de la antigua Metrópoli; o países sometidos durante largo tiempo a una tiranía, y que cuando se instaura una constitución democrática carecen de cultura política para la competencia partidista). En todo caso, la pretensión es que la constitución sea verdaderamente normativa una vez superadas esas circunstancias. Siguiendo con la comparación, sería como un traje que queda grande y se guarda en espera de poder utilizarlo cuando siente bien.

- Constituciones *semánticas* son aquellas que sí se cumplen, pero que no responden a las funciones que debe cumplir una Constitución (limitar el poder y tutelar los derechos y libertades). Se trata de constituciones autocráticas, que se corresponden con esa realidad en cuanto que formalizan esa realidad, pero que no responden a la idea del constitucionalismo moderno. También se denomina así a las constituciones que no rigen en absoluto, y no son sino fachadas simuladoras y encubridoras de una realidad política autocrática («perversión de la Constitución»). Es decir, que se utiliza la constitución no para garantizar las libertades, sino para revestir y dotar de legitimidad a una situación de poder único y autoritario. La Constitución no refleja la realidad, sino que ésta sería exactamente la misma de no existir aquélla. No se trata de un traje, sino de un disfraz.

Esta clasificación, que resulta útil a los efectos que en este trabajo se pretenden, ha sido objeto de diversas matizaciones, fundamentalmente en el sentido de que ninguna Constitución responde totalmente a una de estas modalidades, o al menos, a la normativa o nominal. Por muy normativa que pretenda ser una Constitución, siempre será objeto de quebrantamientos, desuso de determinados preceptos, etc., y la coincidencia con la realidad nunca será total. Además, las circunstancias pueden cambiar, y nunca se podrá saber con exactitud en qué medida existe intención de que una constitución semántica llegue a ser normativa³².

32. Por eso, para GARCÍA CUADRADO (2002: 53), lo que esta clasificación quiere decir es que «hay constituciones democráticas que ordinariamente se cumplen (normativas), otras que en apariencia son democráticas, pero que en la actualidad no se respetan (nominales) aunque no haya mala fe por parte de los gobernantes, y otras que en modo alguno

Por eso, nos cabe compartir la afirmación según la cual «ninguna Constitución es enteramente normativa ni enteramente nominal. Por muy normativa que sea, presentará algún desajuste, algún programa de momento irrealizable. Por poco normativa que fuere, su mera existencia persuade al autócrata de la conveniencia de no vulnerarla sin necesidad, aunque sólo sea para que siga sirviéndole en su función simuladora». De todos modos, «esta clasificación tiene el mérito de atender la faceta más importante de las constituciones: si son, y en qué grado, normativas»³³.

Por desgracia, resulta sumamente sencillo encontrar (tanto históricamente como en la actualidad) simulacros, disfraces, fachadas o apariencias constitucionales en todas las latitudes; y, en consecuencia, identificar los respectivos *países sin Constitución*. Esta expresión ha sido aplicada literalmente, por ejemplo, a **Nicaragua**, «regida por una Constitución Política ‘a medias’, plagada sólo de buenas intenciones en desfavor del pueblo, pero cumplida a toda cabalidad en servicio de las altas estructuras organizativas de los poderes del Estado»³⁴.

Claro está que un recorrido exhaustivo por los países en los que podría verificarse ese sentimiento de carencia de Constitución, excedería los límites de este trabajo, y se convertiría en presentación reiterativa de la misma idea asociada a Estados distintos. Resulta preferible, entonces, reconducir esos sentimientos de «indignación, indiferencia o desesperanza» en forma de reflexiones finales en clave constructiva.

pueden considerarse democráticas (semánticas). Ahora bien, como todos los regímenes contemporáneos pueden ser democráticos, la diferencia entre constituciones nominales y semánticas está en la *intención* de los gobernantes: que pretendan la democratización de la vida política o que deseen mantener indefinidamente la farsa de apariencia democrática».

En clave más crítica, TORRES DEL MORAL (1996: 103) entiende que «llamar ontológica a esta clasificación implica un uso hartamente discutible de dicho adjetivo. Llamar semánticas a las constituciones del tercer tipo es no decir nada pues todas las constituciones tienen su semántica, conviniéndole a éstas mejor la calificación de nominales pues sólo tienen de Constitución el nombre».

33. TORRES DEL MORAL (1996: 103).

34. WHELOCK MARTÍNEZ (2006). Se refiere este autor a la Constitución nicaragüense (de 1987, sucesivamente modificada en 1995, 2000 y 2005), calificándola de «Carta Magna falaz e inaplicable». Tras mencionar diversos aspectos relativos al cumplimiento y a la letra del texto constitucional, concluye señalando que «desde la parte dogmática y el preámbulo eufórico de la Constitución Política vigente hasta los derechos más elementales de todo ciudadano en un Estado de Derecho, todos estamos claros de que vivimos una farsa y que somos parte de una pantomima lamentable en la que actuamos con la más cruel indignación, indiferencia o desesperanza. Nuestra Carta magna ha prescrito, y mal haríamos en redactar otra en una Constituyente si no nos desarraigamos primero de los defectos de un sistema que también ha expirado. Sólo el resurgimiento de una nueva conciencia latinoamericana podría reivindicarnos».

VI. ¿Es aceptable, finalmente, la existencia de un Estado sin constitución?

El positivismo, con su afán de normarlo todo a ultranza, lógicamente se crisparía ante la sola posibilidad de aceptar como normal que un país no se rija por un sistema de normas encerrado dentro de un texto constitucional; por eso, pensamos, que afirmar tal posibilidad, probablemente nos sitúe en presencia de un Derecho nuevo, diferente, menos formal pero igual de efectivo, ya que los países que con seriedad se rigen por el sistema que puede ser llamado constitucional, aunque no está fundamentado en una normativa escrita, sino en leyes llamadas «*constitucionales*», funcionan con la misma eficacia de otros regidos por constituciones escritas.

Esto probablemente sea un indicador de que nos acercamos a lo que se ha llamado³⁵ «la *principlística*», o teoría que fundamenta los principios jurídicos como fuente básica de interpretación del Derecho, los cuales emanarían de las «leyes constitucionales» que inspiran el ordenamiento jurídico de esos países.

En vista de que ese sistema pareciera regirse, en vez de por normas constitucionales, por principios, podemos formularnos la pregunta: ¿estamos, entonces, cerca de un Derecho natural? Recordemos que el presupuesto filosófico del Estado liberal –en contraposición al Estado absoluto– es precisamente la doctrina *iusnaturalist*³⁶.

Pudiéramos agregar que el derecho natural es el presupuesto de un Estado de Derechos Humanos que pudiera concebirse como nueva categoría frente al consagrado Estado Social de Derecho o al Estado Democrático a secas, ya que no se trata de cuestión de gusto para inclinarse por el derecho positivo o por el natural, sino que la reflexión nos lleva más allá y consiste en sopesar si es válido reconocer como único Derecho el que legisla el Estado, o si debemos aceptar que hay un derecho preexistente superior, y que eventualmente puede anular las normas creadas –y muchas veces inventadas arbitrariamente– por un legislador inconsciente, o que simplemente busca complacer al gobernante de turno o a los designios de su partido político. Por tanto, no es una simple cuestión académica el reconocer sólo al Derecho positivo como válido, sino un tema de moral que implicaría entregarle al Estado legislador un arma poderosa para que, con sus propias normas, se defienda de cualquier disidencia y controle así el ejercicio de las libertades públicas; lo que, paradójicamente, acabaría dando como resultado un *país sin constitución* a tenor de lo expuesto.

35. Concretamente, por el autor colombiano VALENCIA RESTREPO (1993).

36. BOBBIO (1996).

Esta reflexión explica por qué el derecho natural volvió a estar en auge después de la guerra mundial. Pues lo hizo para contraponerse a los horrores del totalitarismo y del Derecho libre que los jueces alemanes fueron conformando para adaptar sus decisiones «a la realidad política» y a los intereses nacionalsocialistas.

La vuelta a las máximas y principios jurídicos implícitos en las leyes constitucionales que, por ejemplo, rigen a Inglaterra o Israel, o el volver la mirada el intérprete hacia la jurisprudencia de sus tribunales como fundamento rector de la interpretación jurídica, es una forma de concebir o repensar el Derecho de la modernidad y de teorizarlo en la postmodernidad. Se trata únicamente de contrariar la prepotencia de un poder que piensa que la fuente del Derecho reside en su propia fuerza³⁷.

Por eso, pensamos que, en esos países, ya no se podría hablar de «Derecho constitucional» *strictu sensu* o en el sentido que le ha dado la tradición jurídica occidental, sino de un nuevo Derecho de supremacía de máximas, principios y valores, en el que también caben las paradojas de las llamadas «*constituciones inconstitucionales*», que se desprenden de observaciones que ha hecho la Corte Interamericana de Justicia cuando ha mandado en repetidos casos a corregir algunas constituciones latinoamericanas cuando ha observado que éstas violan el tratado hemisférico que es la Declaración Americana de Derechos Humanos.

Y si analizamos al derecho consuetudinario que rige en los países anglosajones, caeremos en cuenta del porqué de esa situación de ausencia constitucional ya tenida como normal. No es por casualidad que Inglaterra no haya dictado una Constitución ni que los Estados Unidos tengan la misma desde hace doscientos veinte años. Es que no les ha hecho falta. Así de simple. Esos países son regidos por un sistema en el que son los legisladores quienes construyen el Derecho, y los jueces quienes hacen las máximas que servirán para interpretar los casos sucesivos.

37. Para complementar la idea, BOBBIO (1989) nos dice: «el presupuesto filosófico del Estado liberal, entendido como Estado limitado, en contraposición al Estado absoluto, es la doctrina de los derechos del hombre elaborada por la escuela del derecho natural (o iusnaturalismo): la doctrina según la cual el hombre, todos los hombres sin discriminación, tienen por naturaleza –y, por tanto, independientemente de su voluntad, y mucho menos de la voluntad de pocos o de uno solo– algunos derechos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la felicidad, que el Estado –o más concretamente, quienes en un momento dado detentan el poder legítimo de ejercer la fuerza para obtener la obediencia a sus órdenes– deben respetar, no invadiéndolos, y garantizar en relación a una posible invasión por parte de otros».

El sistema de los precedentes judiciales ha sustituido a las leyes, y todo el sistema se rige por la interpretación de los principios emanados de ellos. Esto explicaría el hecho que para los países romanistas resulta anómalo e incomprensible.

De todos modos, la situación no es tan grave para los amantes del constitucionalismo histórico, ya que, si nos atenemos a lo preceptuado por el ya aludido artículo 16 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, los requisitos de una constitución están expresados en una norma: «*Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no está asegurada, ni la separación de los poderes determinada, no tiene Constitución*».

En ninguna parte se afirma que deba haber una serie de normas coleccionadas en un texto, para que exista Constitución. Esta sólo sería una característica de algunos constitucionalismos, y por ello habremos de preguntarnos en las siguientes consideraciones si es posible el constitucionalismo europeo sin una Constitución de consenso.

VII. Consideraciones finales

Resulta obligada, en primer lugar, una breve referencia a esa organización supranacional *sui generis* que es la Unión Europea, que a lo largo de su historia ha venido dando varios pasos, hasta el momento infructuosos, tendentes a su *constitucionalización*. El más reciente de esos intentos frustrados de *constitución europea* es el *Tratado por el que ese establece una Constitución para Europa*, firmado en Roma el 29 de octubre de 2004, cuya entrada en vigor ha sido descartada a causa, entre otros factores, del resultado negativo de los referendos celebrados en Francia y Holanda, respectivamente, los días 29 de mayo y 1 de junio de 2005. Una vez que, tras la cumbre comunitaria de Bruselas de los días 21 y 22 de junio de 2007, ya sólo es posible hablar en pasado de la *Constitución europea*, y en espera de modificaciones más modestas de los tratados actualmente vigentes en los términos acordados en dicha Cumbre buscando el necesario consenso por parte de los Estados miembros, nos limitaremos aquí a dejar apuntado que no sólo se trataba de dirimir si este *Tratado* podía considerarse una *Constitución*, sino que, yendo más allá, había que plantear serias dudas sobre la posibilidad de utilizar este término aplicado a una realidad que aún hoy sigue sin poder considerarse un *Estado*³⁸.

38. Se ha escrito al respecto que «pese a la introducción de la palabra 'Constitución' calificando el Tratado firmado el 29 de octubre de 2004, con el Tratado de Maastricht de 1992 seguramente se produjo un cambio cualitativo de mayor envergadura que el acometido ahora con el Tratado constitucional. Con éste, ciertamente, se consigue mayor 'aparición

Volviendo al plano estatal, nos falta referirnos a los *ciudadanos*, a la vez titulares del poder constituyente y destinatarios del texto constitucional, como uno más de los posibles factores determinantes de la existencia de un *país sin Constitución*. Se ha escrito al respecto que «un Estado social y democrático de Derecho puede ‘constituirse’ por el proceso jurídico-constituyente, si los condicionantes externos le son propicios, al acordarse y redactarse una Constitución. Pero ni ésta ni la simple voluntad de grupos con poder podría consolidar un Estado semejante sin la concurrencia de todos, sin procurar la convicción e integración responsable de toda la sociedad»³⁹. Y, en parecidos términos, habremos de tener en cuenta que «para que un régimen perviva, no es suficiente con la existencia de un texto, por importante que éste sea. Hace falta que los valores que lo sostienen calen en la mentalidad y en el comportamiento de sus ciudadanos». Puesto que «nadie nace demócrata, sino que se hace demócrata», la consolidación del modelo democrático de convivencia pasa necesariamente por un adecuado proceso de «socialización política democrática», que se materializará a través de diversos medios. Entre ellos, la familia, los medios de comunicación y, destacadamente, la educación⁴⁰. Ello supone, pues, la presencia de una nueva variable: la actitud de los ciudadanos, y no solo la práctica de los poderes públicos, puede dar al traste con el texto constitucional más elaborado técnicamente. El círculo vicioso que se genera si a los ciudadanos no les interesa que su constitución se consolide, y a sus gobernantes no les interesa que les interese (con lo cual la desmotivación política de la ciudadanía acaba siendo mayor), hará que estemos sin duda, aunque formalmente parezca lo contrario, ante un *país sin Constitución*.

Lo anterior, a su vez, se halla claramente relacionado con la dinámica globalizadora a la que nos referíamos al inicio de estas páginas, porque al estar inmersos en ella los Estados, el ciudadano no siempre encuentra en ellos la respuesta a sus aspiraciones: «Cuando el Estado muestra su limitación e impotencia hasta el punto de no poder garantizar los más elementales derechos, empezando por el más sagrado de todos, como es el derecho a la vida, y cuan-

constitucional’ y mayor seguridad jurídica en términos de simplificación de los Tratados comunitarios (ahora, en un documento ‘constitucional’ único) y de los demás actos jurídicos de la Unión Europea. Sin embargo, si lo que se pretendía es emular un auténtico proceso ‘constituyente’, la teoría constitucional impide considerar al Tratado constitucional como el ‘gran paso’ definitivo de la construcción europea, al menos si se concibe ésta conforme a la vocación federal expresada en la referida Declaración Schuman» (JIMENA QUESADA y ALEGRE MARTÍNEZ, 2006: 295; y, en torno a esta problemática, especialmente págs. 35 y ss. y 259 y ss., y la bibliografía allí citada).

39. SÁNCHEZ FERRIZ y JIMENA QUESADA (1995: 21).

40. RAMÍREZ (2000: 61). Puede verse también ALEGRE MARTÍNEZ (2002 b).

do la política como espacio de libertad y reino de las alternativas se somete a la disciplina del *pensamiento único* que marca la lógica del crecimiento, resulta perfectamente comprensible que el ciudadano se retire a la pasividad de su vida privada, y desde un utilitarismo bárbaro y elemental procure satisfacer por sí mismo lo que en la sociedad civil no encuentra y lo que el Estado tampoco le proporciona»⁴¹.

Esta situación, tal y como ha quedado certeramente analizada por el citado autor, reviste especial gravedad, fundamentalmente por dos motivos:

- Si la lesión de cualquiera de los derechos inviolables inherentes a la persona en razón de su dignidad es un ataque al *desarrollo de la personalidad*, y por tanto a la *personalidad misma* (véase artículo 10.1 de la Constitución española de 1978), ello se aprecia con especial intensidad en relación con el *derecho a la vida*: su vulneración en cualquier momento del ciclo vital de la persona supondrá una agresión directa al *libre desarrollo* de la personalidad, que se verá así truncado, interrumpido⁴². A quien se le vulnere el derecho a la vida, no podrá disfrutar ningún otro: un país en el que no se respete el derecho a la vida (mire cada cuál al suyo propio) será *un país sin Constitución*, porque *nada* de lo que ésta diga o garantice tendrá ninguna utilidad ni ningún sentido para cualquier ser humano al que su vida le haya sido arrebatada⁴³.

41. DEVEGA (1998: 13 y 16-17).

42. Cf. ALEGRE MARTÍNEZ y MAGO BENDAHÁN (2006) y (2007: 61 y 90-91).

43. El tema ha sido objeto de un reciente y exhaustivo estudio respecto de **Colombia** (ARBELÁEZ ARANGO: 2007). Mientras el artículo 11 de la Constitución Política colombiana de 1991 establece que «*El derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte*», tal derecho es objeto de violación masiva en ese país, hasta el punto de calcularse una muerte violenta cada veinticinco minutos (pág. 27). Esta evidente falta de sintonía entre la norma y la realidad lleva al autor del estudio a reflexionar que «una Constitución no es una constitución en sí misma por la sola razón de su existencia y su importancia no depende del ‘papel’ en el cual se halla escrita sino del ‘papel’ que desempeña en la vida cotidiana de las gentes. Así, las constituciones deben valorarse no por lo que dicen sino por lo que hacen y ello presenta una directa relación con la capacidad efectiva de interpretación que del contexto político, económico y social tienen y del impacto real que presentan» (*ibidem*, págs. 80-81).

Bien podría aplicarse esta reflexión a la realidad española. En España, cuya Constitución proclama en su artículo 15 que «*Todos tienen derecho a la vida*», y en su artículo 10.1 eleva «*la dignidad de la persona*», el «*libre desarrollo de la personalidad*» y el «*respeto a los derechos de los demás*» a la categoría de «*fundamento del orden político y de la paz social*», se ronda ya el número de cien mil abortos cada año (muerte violenta del ser humano más débil e indefenso), contando «sólo» los amparados por la vigente legislación despenalizadora de 1985: es decir, uno cada cinco o seis minutos. Pueden verse los trabajos de: OLIVER ARAU-

- Si el actual escenario globalizado genera una hipertrofia de la individualidad, esto es, si el ciudadano se refugia en el *individualismo* ante la impotencia, debilidad, desidia y/o dejación estatal (cuando no actuación legislativa manifiestamente contraria) en materia de defensa y garantía de los derechos humanos, la Constitución deja de cumplir su fundamental cometido de factor de *cohesión* de la comunidad como símbolo normativo del Estado: si no hay comunidad, de nada valdrán unas reglas del juego que traten de ordenarla: si al ciudadano no le interesa la construcción y consolidación de la comunidad, sino únicamente su propio bienestar, estaremos de nuevo ante un *país sin Constitución*⁴⁴.

Pues bien: es aquí donde se nos presenta, en toda su dimensión, la decisiva importancia del *proceso educativo*, como inseparable e imprescindible instrumento al servicio de la interiorización de los valores constitucionalmente plasmados y del respeto a los derechos y deberes, así como de la proyección de los mismos en una sociedad libre, democrática y participativa. La educación en derechos y deberes, fiel a su objetivo de lograr el «pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (artículo 27.2 de la Constitución española), es un valor seguro que preserva la individualidad y actúa como antídoto frente al individualismo⁴⁵.

La educación se revela, pues, como herramienta necesaria para forjar esa cultura de la vida que sirva de base para el respeto de todos los demás derechos, y por tanto, para que la Constitución cumpla sus funciones y, por ende,

JO (2003: 76-90), ALEGRE MARTÍNEZ (2002 a), (2004: 169-170 y 173-174) y (2005), comentando la legislación, la jurisprudencia constitucional y la práctica al respecto. Ciertamente, ya indicábamos que ninguna Constitución es plenamente normativa, por mucho que en determinados países nos jactemos de ser respetuosos con los derechos humanos.

44. Sobre la tensión dialéctica *individualidad vs. individualismo*, ALEGRE MARTÍNEZ y MAGO BENDAHÁN (2006: 209-212) y (2007: 42-45). Para VERNET i LLOVET (2003: 107), los símbolos (y como tal puede considerarse en sentido amplio a la propia Constitución a los efectos que ahora nos interesan) se caracterizan precisamente porque «engendran un sentimiento de comunidad política y cohesionan a ésta con el estado». También en relación con esta idea, SÁNCHEZ FERRIZ (2005: 27) que, en referencia a la función «legitimadora y hasta cualificadora» del Estado constitucional, señala que la historia de éste «no es sino el desarrollo del proceso, largo, de proscripción de la arbitrariedad y de la incorporación progresiva de los ciudadanos a la decisión política».

45. Véase JIMENA QUESADA (2005); ALEGRE MARTÍNEZ y MAGO BENDAHÁN (2006: 209-212) y (2007: 42-45); ALEGRE MARTÍNEZ (2002 b).

tenga razón de ser⁴⁶. Un modelo educativo que profundice en el respeto a los derechos y deberes humanos en lugar de *deshumanizar*, despierte el sentido crítico hacia la realidad en lugar de *alienar*, y aliente el sentido de pertenencia a la comunidad en lugar de *aislar*, es condición necesaria (aunque no suficiente) para que la Constitución no sea sustituida por la *ley del más fuerte*⁴⁷ o la del *sálvese quien pueda*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE MARTÍNEZ Miguel Ángel (2002 a): «Apuntes sobre el derecho a la vida en España: Constitución, jurisprudencia y realidad», *Revista de Derecho Político*, UNED, n° 53, págs. 337-358.
- (2002 b): «Cultura de Derechos, Deberes y Participación», *Revista de Derecho* n° 5, Tribunal Supremo de Justicia, Caracas (Venezuela), págs. 5-17.
- (2003): «La Constitución», en Andrés DE BLAS GUERRERO, M^a Josefa RUBIO LARA, Jesús DE ANDRÉS SANZ (Directores), *Teoría del Estado*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (Unidad didáctica, Ciencias Políticas y Sociología), págs. 255-298. En prensa la 3^a Reimpresión de la 1^a Edición (2007).
- (2004): Recensión a *La Constitución día a día*, de Joan OLIVER ARAUJO [Valencia, Tirant lo Blanch, 2003], *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, II Época, n° 47, (Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política de la Universidad de Valencia), págs. 165-174.

46. La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo), al introducir la asignatura de «**Educación para la ciudadanía**», señala como finalidad de la misma «ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global». No deja de llamar la atención entonces que, más adelante, en las referencias a esta asignatura contenidas en los artículos 18.3 y 24.3 de la misma ley, se hable de la «educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres»; propósito éste sumamente loable y necesario, como es obvio, pero en el que resultará estéril hacer hincapié mientras no esté previa y suficientemente asentada una mentalidad de respeto hacia los derechos a la vida y a la integridad física y moral, que a *todos* reconoce el artículo 15 de la Constitución.

Añadiremos únicamente que, a nuestro juicio, esta asignatura en ningún caso debería degenerar en adoctrinamiento político a base de contenidos ideológicamente sesgados en favor de quien en cada momento ocupe el poder, y debería dejar a salvo necesariamente el derecho de los padres para que los hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (artículo 27.3 de la Constitución), lo que podría materializarse, a la vista también de las libertades ideológica y religio Véase MARINA y DE LAVÁLGOMA (2000: 60, 61, 63 y ss., 171).

- (2005): «El reconocimiento constitucional de la dignidad humana: significado y alcance», en José PEÑA GONZÁLEZ (Coord.), *Libro Homenaje a D. Íñigo Cavero Lataillade*, Universidad San Pablo-CEU, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, págs. 55-70.
- ALEGRE MARTÍNEZ Miguel Ángel y Óscar MAGO BENDAHÁN (2006): «Reconocimiento constitucional de la dignidad, individualidad y derechos de la personalidad», *Revista de Derecho Político*, UNED, n° 66, págs. 183-234.
- (2007): *Derechos de la personalidad y Derecho de los daños morales (una visión de derecho comparado desde la transdisciplinariedad y el Derecho Constitucional)*, Caracas, Constitución Activa («Breviarios del nuevo Derecho»).
- ARBELÁEZ ARANGO Alejandro (2007): *La Protección Constitucional del Derecho a la Vida en Colombia*, Tesis Doctoral inédita, defendida en la Universidad de Valencia el 13 de abril de 2007, dirigida por Luis JIMENA QUESADA.
- BENTASGAL Gabriel (2002): «El Sistema Político en Israel. La Base Legal en Israel: Un País sin Constitución», 30 de junio de 2002.
<http://www.wzo.org.il/es/recursos/view.asp?id=1086> .
- BISCARETTI DI RUFFIA Paolo (1984): *Derecho Constitucional*, Madrid, Tecnos, 2ª edición (1982), reimpresión (1984). Traducción, prólogo y notas de Pablo LUCAS VERDÚ.
- BLANCO VALDÉS Roberto L. (2006): *El valor de la Constitución*, Madrid, Alianza Editorial, 3ª edición, con prólogo de Miguel ARTOLA.
- BOBBIO Norberto (1989): *Liberalismo y democracia*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (1996): *Estado Gobierno y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Mexico.
- DEVEGA GARCÍA Pedro (1998): «Mundialización y Derecho Constitucional: la crisis del principio democrático en el constitucionalismo actual», *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, n° 100, págs. 13-56.
- (2002): «Prólogo» a Laura DROMI SAN MARTINO, *Derecho Constitucional de la Integración*, Madrid – Buenos Aires, Marcial Pons – Facultad de Derecho de la Universidad Complutense – Editorial Ciudad Argentina.
- ESPÍN TEMPLADO Eduardo (1994): *Lecciones de Derecho Político*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- FERNÁNDEZ-CARVAJAL Rodrigo (1969): *La Constitución española*, Madrid, 2ª ed.
- GARCÍA COTARELO Ramón (1988): «La Constitución formal del Estado», en Andrés DE BLAS y Ramón GARCÍA COTARELO, *Teoría del Estado*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), págs. 191-210.
- GARCÍA CUADRADO Antonio Mª (2002): *El ordenamiento constitucional (un enfoque histórico y formal de la teoría de la Constitución y de las fuentes del Derecho)*, Alicante, Ed. Club Universitario.
- JIMENA QUESADA Luis (2005): «El conocimiento del ordenamiento constitucional: condición necesaria de calidad del sistema educativo», en José PEÑA GONZÁLEZ (Coord.), *Libro Homenaje a D. Íñigo Cavero Lataillade*, Universidad San Pablo-CEU, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, págs. 383-413.
- (2006): *Sistema Europeo de Derechos Fundamentales*, Madrid, Colex.

- JIMENA QUESADA Luis y Miguel Ángel ALEGRE MARTÍNEZ (2006): *Fundamentos constitucionales de la Unión Europea*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva («Manuales Universidad / Derecho»).
- LASSALLE Ferdinand (1984): *¿Qué es una Constitución?*, Barcelona, Ariel.
- LOEWENSTEIN Karl (1986): *Teoría de la Constitución*, Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ GUERRA Luis (1994): *Introducción al Derecho Constitucional*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- MARINA José Antonio y María DE LAVÁLGOMA (2000): *La lucha por la dignidad (Teoría de la felicidad política)*, Barcelona, Anagrama (Colección «Argumentos»).
- MÉNDEZ LAGO Mónica y Eva ANDUIZA PEREA (2000): «El sistema político del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte», en Manuel ALCÁNTARA SÁEZ (Ed.), *Sistemas políticos de la Unión Europea*, Valencia, Tirant lo Blanch (colección «Ciencia Política», 7), págs. 453-499.
- MONTESQUIEU, Barón de Secondat. *El Espíritu de las Leyes* (1748). Edición de Grupo Axel Springer, 1984.
- OLIVER ARAUJO Joan (2003): *La Constitución día a día*, Valencia, Tirant lo Blanch (Colección «Alternativa»).
- PÉREZ SERRANO Nicolás (1984): *Tratado de Derecho Político*, Madrid, Civitas.
- RAMÍREZ Manuel (2000): *España en sus ocasiones perdidas y la Democracia mejorable*, Zaragoza, Ed. Mira.
- RODRÍGUEZ-ZAPATA Jorge (1996): *Teoría y práctica del Derecho Constitucional*, Madrid, Tecnos.
- RUBIO LARA M^a Josefa (2003): «El Estado y el fenómeno de la globalización», en Andrés DE BLAS GUERRERO, M^a Josefa RUBIO LARA, Jesús DE ANDRÉS SANZ (Directores), *Teoría del Estado*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (Unidad didáctica, Ciencias Políticas y Sociología), págs. 177-211. En prensa la 3^a Reimpresión de la 1^a Edición (2007).
- RUIPÉREZ Javier (2003): «¿La Constitución en crisis? El Estado constitucional democrático y social en los tiempos del neoliberalismo tecnocrático», *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, n^o 120, págs. 127-171.
- SÁNCHEZ FERRIZ Remedio (2005): *El Estado constitucional y su sistema de fuentes*, Valencia, Tirant lo Blanch, 3^a edición (con la colaboración de L. COTINO HUESO, C. ELÍAS MÉNDEZ, M.V. GARCÍA SORIANO, J. GIL CASTELLANO y G. ROLLNERT LIERN).
- SÁNCHEZ FERRIZ Remedio y Luis JIMENA QUESADA (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ariel.
- TAJADURA TEJADA Javier (2006): «Los principios constitucionales ante el desafío de la globalización», en Javier PÉREZ ROYO, Joaquín Pablo URÍAS MARTÍNEZ y Manuel CARRASCO DURÁN (Editores), *Derecho Constitucional para el Siglo XXI (Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional)*, celebrado en Sevilla los días 3, 4 y 5 de diciembre de 2003. Navarra, Ed. Thomson/Aranzadi, Tomo I, págs. 225-254.
- TOCQUEVILLE Alexis de (1989): *La democracia en América*, Madrid, Aguilar, Edición crítica de Eduardo NOLLA. 2 volúmenes.

- TORRES DEL MORAL Antonio (1996): *Introducción al Derecho Constitucional*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad Complutense.
- VALENCIA RESTREPO Hernán (1993): *Nomoárquica, principialística jurídica o los principios generales del derecho*. Ed. Temis, Bogotá.
- VERNET i LLOVET Jaume (2003): «Símbolos y fiestas *nacionales* en España», *Teoría y Realidad Constitucional*, n° 12-13, 2º semestre 2003 – 1º semestre 2004, págs. 99-122.
- WHEELOCK MARTÍNEZ Enrique (2006): «Un país sin Constitución», Managua, Nicaragua, *El Nuevo Diario*, 20 de marzo de 2006.
<http://www.elnuevodiario.com.ni/2006/03/20/opinion/15319>

A AUTONOMIA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL. QUADRO DE DESENVOLVIMENTO E INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS

*Autonomy and schools in Portugal. Toward an international
development*

Dr. João Henrique de Carvalho Dias Grancho

E-mail: jgrancho@gmail.com

(Presidente Associação Nacional de Professores. Portugal)

RESUMEN: Nas duas últimas décadas século XX, num conjunto alargado de países, nos debates que têm lugar sobre as políticas educativas, um tópico frequente é a influência que as instâncias internacionais exercem no sentido da convergência das políticas e dos modos de organização e de regulação da educação. Portugal, identificando-se também com esse contexto internacional e integrando-o, tem vindo a promover políticas que acolhem os referenciais desse contexto, adoptando, nomeadamente, modelos de gestão que se sustentam em lógicas de descentralização e de reforço da autonomia das escolas. Correntes ideológicas diversas têm estado presentes em todas as fases do processo designado Reforço da Autonomia das Escolas, que se arrasta há já vinte anos. Os discursos e as práticas que visam promover a racionalização dos recursos, a promoção da eficácia e da eficiência da educação, a prestação de contas, ganham especial evidência, por força da pressão exercida pelos resultados pouco satisfatórios obtidos pelo país nos relatórios e estudos comparativos internacionais. Conferir mais poder e maior capacidade de decisão às escolas –mais autonomia– mantém-se como objectivo da acção governativa. A avaliação e a prestação de contas, nesse contexto, constituem-se, então, simultaneamente, em factores e instrumentos das opções de política educativa.

Palabras clave: Educação, Autonomia, Descentralização, Regulação, Avaliação.

ABSTRACT: Since the last two decades of the twentieth century, in a wide range of countries, In debates concerning education policies, a topic of frequent approach is the influence that international institutions engage towards convergence of policies and types of organization and regulation of education. Portugal, identifying also with this international context and integrating it, has promoted policies that embrace the

benchmarks of that context, in particular by adopting models of management which are sustained in logics of decentralization and of reinforcement of the autonomy of schools. Several ideological streams have been present at all stages of the process called Strengthening the Autonomy of Schools, which drag for almost twenty years. Speeches and practices to promote the rationalization of resources, promoting the effectiveness and efficiency of education, as well as the accountability, gain special evidence, under pressure from unsatisfactory results achieved by the country in international comparative studies and reports. Give more power and greater capacity for decision –more autonomy– in schools remains the aim of the government action. Evaluation and accountability, in that context, are, then, simultaneously, factors and instruments of policy options and condition for more autonomy to schools.

Key words: Education, Autonomy, Decentralization, Regulation, Evaluation.

Fecha de recepción: 7-VI-2008

Fecha de aceptación: 20-VI-2008

Introdução

Em Portugal, as políticas educativas das últimas décadas têm vindo a eleger a autonomia das escolas, num quadro de descentralização da educação, como objectivo estratégico primacial. A autonomia ocupou, assim, um lugar central nas reformas da administração da educação, administração essa que, apesar de tudo, se concretiza, ainda, no quadro de um sistema centralizado e excessivamente regulamentado. Na verdade, particularmente nos últimos vinte anos, «nenhum outro conceito emergiu com semelhante centralidade nos discursos políticos, normativos e académicos» (Lima, 2006, p. 6), mas a que se associa uma prática marcada por ambiguidades e contradições em que «a aplicação dos normativos legais que «propõem» a autonomia das escolas faz realçar contradições entre as escolas e a administração» (Sarmiento, 1999, p. 9), e é geradora de um sistemático estado de dúvida quanto ao reconhecimento, pelos governos, da sua efectiva importância e até necessidade, enquanto instrumento potenciador duma educação que se pretende cada vez mais qualificada e qualificadora das pessoas e da sociedade em geral.

Os sucessivos diplomas legais de referência da autonomia das escolas, correspondendo a iniciativas políticas que potenciam as escolas como o centro das políticas educativas e a quem é conferida a possibilidade de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, contêm, no entanto, mecanismos que permitem à administração o controle absoluto do processo e do ritmo do seu desenvolvimento. A realidade da sua aplicação tem vindo a confirmá-lo, porquanto facilmente se constata-

tam alguns avanços, mas também muitos recuos, em matéria de desenvolvimento da descentralização da administração educativa e do reconhecimento da autonomia das escolas (Roque, 1999).

De todo o modo, acolhido o princípio político e estratégico de reforçar a autonomia das escolas, o poder central não tem deixado de afirmar o propósito de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, assumindo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão. O paradigma da gestão directa centralizada na administração central parece assim dar lugar a uma «lógica mais horizontal de controlo social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas» (Afonso, 2007, p. 224). É neste contexto que a prestação de contas e a avaliação ganham especial ênfase na acção política, constituindo-se simultaneamente como factores e instrumentos estratégicos para a melhoria da qualidade do ensino, mas, também, condição de reforço da autonomia das escolas. Ora esta centralidade da avaliação é sustentada e justificada com recurso às tendências que marcam a generalidade dos países europeus –descentralização de meios e definição de patamares de resultados nacionais– sendo a prestação de contas «apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia» Azevedo (2007, p. 18).

Podemos afirmar com segurança que estamos hoje, em Portugal, perante uma *praxis* governativa, no domínio da educação que, por um lado, acolhe e inspira-se em correntes ideológicas internacionais que tendem para o «esvaziamento do estado» (Dale, 2005, pp. 53-54) e, por outro lado surge instrumentalmente sustentada internamente na «necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas» (Afonso, 1999, p.66) fazendo ressaltar dessa forma uma orientação no sentido da descentralização e uma correlação entre avaliação e responsabilização (prestação de contas). Esta orientação suscitada por orientações e instrumentos comparativos internacionais conduz a uma efectiva alteração dos modos de regulação da educação, em que o «recurso ao estrangeiro funciona, prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional» (Teodoro, 2005, p. 162).

I. Alteração dos modos de regulação da educação e quadros de referência internacional, indutores da descentralização e da autonomia

Em Portugal, é evidente a tendência crescente para a alteração dos modos de regulação da educação e os argumentos vão desde as questões

orçamentais, ao alívio da máquina administrativa central, a procura de uma maior eficiência e qualidade da educação, redistribuição de poder político e o incremento da inovação. Como bem refere Barroso (2003b, pp. 19-20) «as medidas políticas e administrativas vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir até esses poderes públicos por entidades privadas».

Ora este caminho comum a muitos países, e que Portugal assume também como seu, não se deve exclusivamente a uma vontade intencional do Estado de aliviar a sua máquina administrativa, mas também a pressões de vária ordem, nomeadamente as exercidas por grupos ideológicos mais conformes à lógica de mercado e pelos pais.

Essa evolução situa-se claramente na linha de pensamento de Belfield & Levin (2004, pp. 31-37) que identificaram, com interessante acuidade, três tipos de pressões: «pressão do lado da procura», justificada pelo desejo dos pais de proporcionarem aos filhos uma educação que a seu ver as escolas públicas não proporcionam; «pressão do lado da oferta», justificada pela insuficiência de meios financeiros e/ou declínio da qualidade levando os pais a procurar uma alternativa; e «pressões gerais», que decorrem, nomeadamente, da lógica cada vez mais presente de liberalização dos mercados, levando os governos à procura de outros modelos mais eficientes e mais flexíveis.

Todo o quadro descrito tem estado marcadamente presente na definição das políticas educativas dos estados, nomeadamente em Portugal.

Por outro lado e ainda nesta linha, Lessard & Tardif (2001) identificam na actualidade um movimento generalizado de reestruturação do ensino que envolve alguns países e que se caracteriza pela descentralização de decisões e pela introdução de uma participação intensiva dos pais e da comunidade, numa lógica de gestão em parceria, responsabilização pelas decisões, profissionalização do ensino e prescrição de um programa nacional comum, centrado sobre os saberes de base.

Situação essa que nos remete para uma alteração do modo de regulação da educação que se demarca claramente da regulação institucional.

Deste modo, a «regulação institucional» definida por Maroy & Dupriez (2000, cit. por Barroso, 2003a, p. 64) como «o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade» cede lugar ao conceito de desregulação, querendo significar uma ruptura com os modelos tradicionais de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público de educação.

É neste contexto de mudança de paradigma que no plano internacional tem vindo a acentuar-se a importância conferida à descentralização da educação e à autonomia das escolas.

Note-se que instâncias de grande relevo como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia têm vindo a elaborar estudos comparativos, a emitir recomendações e a desenvolver projectos muito centrados na descentralização da educação e que em larga medida traduzem orientações que evidenciam influências doutrinárias neoliberais, ainda que não deixem de relevar o papel do Estado. No Relatório Delors (Delors et al, 1997), assume-se inequivocamente a defesa da descentralização dos sistemas educativos e o reforço da autonomia das escolas. Na abordagem que faz às oportunidades oferecidas pela inovação e descentralização, refere que «A Comissão é, pois, favorável a uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efectiva dos agentes locais.» (idem, p. 149) Esta posição inequívoca de transferência de responsabilidades para o nível regional e local, vem suportada em argumentos que relevam, entre outros, a necessidade de associar os diferentes actores à tomada de decisão, o estímulo que representa para o incremento da inovação, a construção de projectos de escola visando formular e alcançar objectivos que permitam a melhoria da vida das instituições escolares e a qualidade de ensino. Contudo, é também referido que «a experiência internacional demonstra que, nos casos em que a descentralização foi bem sucedida, esta se deu sempre a partir duma administração central bem estabelecida» (ibidem), sendo por isso necessária uma regulação conjunta da educação entre o nível central e o local. Esta necessidade de regulação conjunta, defende-se ainda, decorrerá das responsabilidades que o Estado detém para com a sociedade civil e do facto de que a educação não pode ser exclusivamente regulada pelo mercado.

É certo que o Relatório Delors não faz a apologia da exclusividade da responsabilidade do Estado em educação. A esse propósito refere-se que «a Comissão pensa que é não só legítimo como desejável mobilizar os recursos financeiros privados a fim de limitar a pressão exercida sobre o Orçamento dos Estados» (Delors et al, 1997, p. 157). De entre as várias formas de financiamento privado apontados destacam-se a participação das famílias e dos estudantes nos custos da educação, envolvimento de empresas e assunção de responsabilidades pelas comunidades locais na construção e manutenção das escolas.

Estas orientações ganharam ainda maior propriedade e dimensão aquando da aprovação da Estratégia de Lisboa na reunião do Conselho Europeu em 23 e 24 de Março, em Lisboa. Aí a União atribuiu-se um novo objectivo estratégico para a década 2000-2010 que consistiu em tornar-se na economia base-

ada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, face às enormes mudanças resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento. Esta orientação estratégica tem ditado a adopção de políticas que privilegiam as lógicas concorrências e de mercado, em todos os países da União.

É já sob a orientação desse quadro estratégico que em Fevereiro de 2002, os Ministros responsáveis pela educação adoptaram o *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa* (Comissão Europeia, 2002).

No âmbito desse Programa, a Comissão procedendo à análise global da questão do investimento na educação e na formação, prestou uma atenção especial aos aspectos relativos à investigação, à aprendizagem ao longo da vida e à Estratégia Europeia de Emprego no quadro da contribuição da educação para os elementos principais da estratégia de Lisboa, tais como o crescimento sustentável, a competitividade, a inovação, a criação de mais empregos, a inclusão social e a cidadania activa e as políticas regionais. Neste contexto, realçou a necessidade de utilizar os recursos existentes de um modo mais eficaz e deu nota da sua preocupação em relação às elevadas taxas de insucesso escolar, de abandono escolar e de desemprego de licenciados, duração excessiva dos estudos e baixos níveis de rendimento escolar. Como forma de ultrapassar estes problemas, a Comissão das Comunidades Europeias (2003, p. 3) insistiu «na necessidade de uma *gestão eficaz* dos recursos (através da descentralização da educação, de abordagens de parceria (...))» norteada pela ideia que «existe uma relação positiva entre a descentralização da educação (que implica, contrariamente à simples desconcentração da administração central, a possibilidade de alterar e adaptar os programas curriculares, os métodos e a gestão) e os níveis atingidos pelos estudantes. Esta relação tornou-se mais evidente com a divulgação dos resultados dos inquéritos TIMSS e PISA» (Idem, p. 22).

O alcance destas orientações estruturantes do quadro comunitário europeu, aqui sumariamente referenciadas, é facilmente perceptível no contexto português, particularmente nas políticas e nas práticas de descentralização da educação.

Já num âmbito mais abrangente é de referir o papel de relevo que o Banco Mundial tem assumido a este nível. A apologia da descentralização em educação sustentada pelo Banco Mundial traduz-se no desenvolvimento de projectos e de material de suporte às iniciativas de desenvolvimento neste campo. De entre os vários materiais de suporte destacamos uma ferramenta poderosa ao serviço do processo de descentralização da educação designada Decentralization and School-Based Management (SBM) Resource Kit. Este instrumento

orientador para a implementação da descentralização da educação assenta num trabalho desenvolvido com vários países, extrapolando orientações e fornecendo recomendações importantes não só para a implementação como para a avaliação e monitorização da descentralização.

Resulta evidente que as políticas educativas tendem a reflectir a influência que é exercida à escala global através dos mais variados processos e das mais distintas instâncias internacionais, não parecendo, assim, mais legítimo falar em sistemas educativos exclusivamente nacionais.

Neste plano de abordagem, Barroso (2003b), referindo a realização de estudos comparativos sobre os modos de regulação estatal, no domínio da educação, identifica, com base nas análises realizadas em diferentes realidades nacionais, três modelos de regulação, que têm especial reflexo no plano da descentralização e da autonomia das escolas, que denomina: «efeito de contaminação», «efeito de hibridismo» e «efeito mosaico» (Idem, pp. 24-25).

O modelo denominado efeito de contaminação será aquele em que alguns países tendem a adoptar, nos seus sistemas educativos, soluções aplicadas noutras realidades nacionais. Como exemplo, países latino-americanos que evidenciam a influência dos organismos internacionais pertencentes à ONU, concretamente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na condução de programas educacionais nesses países e que acabam por recomendar o mesmo modelo para distintas realidades nacionais.

O modelo denominado efeito de hibridismo «resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito» (Barroso, 2003b, pp. 24-25). Este hibridismo manifesta-se «nas relações entre países» e «na utilização, no mesmo país, de modos de regulação procedentes de modelos distintos» (Idem, p. 30).

O terceiro modelo que Barroso refere é o efeito mosaico, que «resulta do processo de construção dessas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando a situações, públicos ou clientelas específicas» (Idem, p. 25).

Nessa perspectiva parece-nos importante, também, a referência a um recente estudo designado Reguleducnetwork (Maroy, 2004), cujo principal objecto foi o de perceber e comparar a evolução dos modos de regulação da educação em cinco países –Reino Unido, Bélgica (francófona), França, Hungria e Portugal– e as suas implicações na produção de desigualdades sociais. O relatório final referindo que na Europa estão a ser estabelecidos novos modos de regulação da educação, por força dos constrangimentos sociais, políticos e económicos, apresenta, entre outras, as seguintes conclusões (Idem, p. 4)

- There is a rise in the autonomy local schools have. (...)
- There is a tendency in each country to search for a balance between centralization and decentralization. This is expressed in the existence of trends towards centralization in decentralized countries (Belgium) and trends towards decentralization in centralized countries (in France, Portugal and Hungary). (...).
- There is a varying rise in the use of external evaluation. (...).
- Parental choice is being increasingly promoted and legitimized to varying degrees. Usually, this means the promotion/advancement of a «quasi market» system or devices facilitating mechanisms for more open administrative enrolment.
- There has also been an increase in the use of policies promoting the diversification of provision. At the same time, a common core curriculum is introduced (affecting specific basic subjects or skills, especially those aimed at 11 to 14 year olds).
- For teachers, there is a loss of professional autonomy, individually and/or collectively.

Com este invocação quase exaustiva de diferenciados planos de referência pretendeu-se evidenciar que a descentralização e a autonomia, caminhando a par, estão na ordem do dia das políticas educativas de vários países e que são motivo de grande investimento e incentivo por parte de organizações que detêm um enorme poder de influência e intervenção. O declínio da regulação institucional também é nota dominante. Parecem emergir ao nível global novas formas de regular a educação sustentadas em perspectivas descentralizadoras, de devolução de poder ao local e de incentivo de lógicas de quase-mercado educativo, que decorrem de uma «globalização «de cima» que parece enquadrar-se numa lógica de «privatização e desregulação selectiva do Estado» (Torres, 2005, p. 94).

Sem qualquer dúvida Portugal é um dos países europeus que mais tem acolhido as influências de correntes internacionais, na sua incessante e quase obsessiva procura de um modelo educativo eficaz, sacrificando nesse processo todo o manancial de conhecimento construído no plano interno.

II. A Avaliação e o reforço da autonomia

Esta breve incursão pelo quadro de referência da regulação, associada à descentralização e à autonomia, conduz-nos também à questão da recente centralidade da avaliação no contexto educativo português.

Há efectivamente, hoje, a emergência de um novo paradigma no campo do controlo e da regulação dos sistemas educativos e que se traduz na pro-

gressiva substituição da «verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de regular e controlar os sistemas escolares» (Azevedo, 2007, p. 22).

Segundo o Ministério da Educação, do ponto de vista da avaliação externa, o que se visa é que as escolas se organizem de modo a disporem de elementos de informação e de indicadores que demonstrem a pertinência e adequação do seu projecto e da sua acção, assim como a qualidade dos seus resultados. Sendo que o questionamento e a análise desses elementos visam ainda reforçar a confiança do Estado e dos cidadãos quanto ao uso dos recursos e à qualidade do serviço educativo.

Parece então claro que na estratégia do Ministério da Educação a influência das correntes internacionais orientadas para a eficácia, para a prestação de contas como contraponto à descentralização tem um peso significativo, como aliás reconhece a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, ao assumir que «há a somar um contexto internacional com o qual Portugal se identifica e no qual se projecta, e que obriga naturalmente à adopção dos referenciais internacionais por parte da administração e das escolas» (Rodrigues, 2007, p. 177). A Ministra confirma também que «a questão da avaliação das escolas, tal como a avaliação do desempenho dos professores, é uma matéria com destaque no programa do governo» (...) e «a urgência com que se impõe não se esgota no interior das fronteiras do sistema educativo, mas estende-se a toda a sociedade portuguesa» (Idem, p. 175).

Esta orientação tem sido alvo de críticas, não tanto no que tem a ver com a importância da avaliação, mas mais com os critérios de fixação do que se pretende avaliar, com os processos envolvidos e com a distribuição da responsabilidade dos resultados pelos vários actores, nomeadamente a administração central «porque o que se avalia, quando se avalia o que acontece nas escolas, não é só a actividade das escolas, avalia-se a actividade de toda a administração da educação» (Afonso, CNE 2007, p. 227). Há essencialmente uma grande preocupação quanto ao que a avaliação não deve ser. Como bem refere Lafond (1999, pp. 13-15) «a avaliação não pode reduzir-se a um simples controlo de legalidade, ao controlo do respeito pela regulamentação» como também «(...) não pode reduzir-se à simples apreciação dos resultados obtidos pela escola», antes devendo ser «colegial», «participativa» e «construtiva». Colegial no sentido em que é fruto de uma equipa e não de uma única pessoa; participativa, porque nela devem participar os avaliados e, por último, construtiva pois (...) não deve ter em vista o benefício exclusivo de quem manda fazer – a maior parte das vezes a autoridade administrativa – mas sobretudo o benefício do estabelecimento avaliado.

É certo que a avaliação, no quadro do desenvolvimento da autonomia desempenha um papel importante. É até do interesse das próprias instituições que sejam elas as iniciadoras do processo de avaliação do seu funcionamento, que controlem o grau de consecução dos seus objectivos, que estabeleçam prioridades e metas de desenvolvimento, ajudando-as na fixação de prioridades e na realização do seu projecto educativo. Contudo, é necessário ter presente que o desenvolvimento de um processo de avaliação externa imposto de maneira hierárquica comporta riscos, e «tem uma escassa potencialidade transformadora. Em primeiro lugar, porque gera resistência; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos» (Guerra, 2002, p. 275). Apesar disso, essa será a orientação estratégica a seguir pelo Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional.

O que referimos não deve ser entendido como a apologia do afastamento da administração da regulação do processo. O reforço da autonomia das escolas exige que se mantenha o papel regulador do Estado para que a autonomia da escola e a territorialização das políticas educativas não permitam uma pulverização do sistema de ensino, pondo em causa a coerência nacional, a equidade do sistema de ensino público e o seu funcionamento democrático (Barroso, 1996).

Esta abordagem remete-nos então para a necessidade de procurar perscrutar os possíveis sentidos do reforço da autonomia das escolas que presidem a esta opção tão centrada na avaliação.

Para responder a essa questão parece-nos elucidativo o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas constituído com a missão de elaborar recomendações (Ministério da Educação, 2007) sobre o processo de transferência de competências e a celebração de contratos de autonomia.

Partindo do entendimento que a escola autónoma é a que presta um serviço público de qualidade a que se associa a prestação de contas, definiu, em jeito de recomendação, um quadro de transferência de competências, de acordo com três níveis de profundidade explicitado da seguinte forma:

O nível base de autonomia corresponde ao conjunto de competências a desenvolver por todas as unidades organizacionais escolares.

O nível 1 corresponde ao conjunto de competências a desenvolver pelas unidades organizacionais escolares do nível base que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa, e que se candidatem ao exercício dessa autonomia.

O nível 2 corresponde ao conjunto de competências a desenvolver pelas unidades organizacionais escolares que garantam padrões de qualida-

de comprovada por avaliação interna e externa e ainda especialização profissional bastante para a auto-responsabilização e automonitorização.

Os níveis 1 e 2 não são sequenciais. No programa de desenvolvimento da autonomia podem ser contratualizadas competências de nível 1 e de nível 2 que resultem da avaliação realizada.

Em cada um destes três níveis de profundidade, a autonomia das escolas abrange as seguintes áreas: organização pedagógica; organização curricular; recursos humanos; acção social escolar; gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

A efectiva operacionalização deste modelo está a revelar os reais propósitos que a ele presidem, ou seja, como defendeu Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação, em declarações a um órgão de comunicação social (*Jornal de Notícias*, 2007) «a função do Ministério da Educação será sobretudo a de controlar, avaliar e acompanhar as escolas, cuja responsabilidade caberá cada vez mais às autarquias e outros agentes de educação, assegurando que elas cumprem a sua função com crescente qualidade».

Perante esta forma de enquadrar o reforço da autonomia das escolas, afirmada por avanços e recuos, em que o poder central não abdica de uma forte presença regulamentadora, terá cada vez mais sentido afirmar com Lima (2006, p. 34) que «a administração educativa deverá ser objecto de uma intervenção específica por parte do poder político que vise ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados em termos de democratização e de descentralização...».

Conclusão

Os desafios que a escola enfrenta hoje em Portugal, à semelhança de tantos outros países, não se compadecem com alinhamentos outros que não sejam os que visem o reforço da qualidade do serviço público da educação e, com ele, o reconhecimento da importância que a escola ocupa no plano do desenvolvimento cultural, social e económico do país. Por isso, parece-nos que os caminhos a trilhar deverão ser outros, assentes no restabelecimento da comunicação entre o centro e o local, num clima de liberdade, em que a oposição e o distanciamento cedem o lugar à cooperação institucional.

Tal desiderato só será alcançável se consubstanciado num processo de devolução de competências, firmada, eventualmente, numa Lei de Autonomia do Ensino não superior, que confira real autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, não podendo isso, porém, significar uma desresponsabilização do Estado central, que deve manter e reforçar os mecanismos de regulação, por oposição à cultura de regulamentação centralizada.

Concomitantemente, deverá promover-se a regionalização da educação, justificada pela necessidade de maior proximidade às realidades concretas das escolas, desfazendo assim toda a intrincada malha de relações assentes em procedimentos burocráticos.

Naturalmente, a prestação de contas surgirá como contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada pela regulação, devendo as escolas assumir a auto-avaliação e a avaliação externa como componente necessária ao seu desenvolvimento como instituições, como um sistema de pilotagem mais capaz de gerir a sua autonomia num quadro de uma administração descentralizada. Uma avaliação que incida equilibradamente sobre os processos e sobre os produtos, que promova a participação da comunidade educativa e que se afirme como um verdadeiro instrumento de melhoria.

No entanto, a avaliação não pode ser entendida como apenas necessária às escolas. Impõe-se, também, e por maioria de razão, a introdução de uma cultura de avaliação das próprias políticas educativas, porquanto não é possível pretender-se que a qualidade da educação é independente da própria qualidade das políticas que a enformam.

Poderemos ainda afirmar que o adiamento da autonomia das escolas é essencialmente determinado por uma reconhecida desconexão entre discurso político e práticas, em que a fixação de objectivos e a sua prossecução é marcada por descontinuidades injustificáveis. O desafio essencial prende-se, então, com a necessária reconfiguração do papel do Estado. Reconhecida a falência da administração centralizada e burocrática, impõe-se agora uma lógica mais horizontal e de controlo social, que determina um reforço da participação social e da prestação de contas.

Por fim, sabemos que os imperativos da globalização ditam um mundo concorrencial, orientado para a eficácia e para eficiência, para a qualidade dos serviços prestados, para os resultados, em que a avaliação e a prestação de contas integram a liberdade e a responsabilidade na e da acção. No entanto, esses argumentos não podem continuar a servir de pretexto para que o poder político encare a autonomia das escolas numa base de desconfiança, pondo em causa a sua capacidade para desenvolverem autonomamente os seus projectos educativos, introduzindo sucessivas regulamentações, alterando a coerência dos percursos e provocando descontinuidades, e com isso gerar climas de incerteza e de desmotivação de vontades para construir escolas verdadeiramente autónomas.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- AFONSO, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp. 223-228). Lisboa: CNE.
- AZEVEDO, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp. 13-99). Lisboa: CNE.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- (2003a). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução. In *Educação e Sociedade*, Vol. 24, nº 82, (pp. 63-92). Retirado em 20 de Setembro de 2008
[<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>]
- BARROSO, J. (Org.) (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Asa.
- BELFIELD, C. R. & LEVIN, H. (2004). *A privatização da educação: causas e implicações*. Porto: ASA.
- DALE, R. (2005). A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 53-69). Porto: Afrontamento
- DELORS, J. et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 3ª Ed. Porto: Asa.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). Comunicação da Comissão: *Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa* Bruxelas, 10.01.2003. COM (2002) 779 final.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- GUERRA, M. A. SANTOS (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Papel do Ministério será avaliar qualidade das escolas*. (15 de Dezembro de 2007). Jornal de Notícias.
[http://www.jn.sapo.pt/2007/12/15/nacional/papel_ministerio_sera_avaliar_qualid.html]
- LAFOND, M. A. C. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Lafond, M.A.C. et al. *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*. (pp. 9-24). Porto: ASA.

- LESSARD, C., TARDIF, M., (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante (versão electrónica). *Education et francophonie : revue scientifique virtuelle*, v. XXIX, nº 1. Retirado a 25 de Maio de 2007, de [<http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>]
- Lima, *et al* (2006). Administração da Educação e autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Retirado em 24 de Setembro de 2008 de [http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=163]
- MAROY, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Final report f the research project «Reguleducnetwork»: Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Ministério da Educação (2007). *Contratos de desenvolvimento e autonomia para 24 escolas*. Retirado em 16 de Setembro de 2008 de <http://www.min-edu.pt/np3/52.html>
- RODRIGUES, M. L. (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp. 175-180). Lisboa: CNE.
- ROQUE, H. (1999). Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. In Afonso et al. *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Asa.
- SARMENTO, M. J. (Org.). (1999). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Asa.
- TEODORO, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 159- 174). Porto: Afrontamento
- TORRES, C. A. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 83-100). Porto: Afrontamento.

MEMORIAS DE UN SALÓN DE CLASE EN LA CIUDAD DE MÉXICO: MOBILIARIO Y MATERIALES ESCOLARES (1879-1911)

Memoirs of a classroom in the city of Mexico: furniture and school material (1879-1911)

Rosalía Menéndez Martínez

E-mail: rmenindez@upn.mx

(Universidad Pedagógica Nacional. México)

RESUMEN: A finales del siglo XIX, se experimentaron cambios importantes en la educación primaria pública en México, como resultado del proyecto modernizador que el gobierno porfirista impulsó entre los años de 1882 y 1911. Bajo este ambiente de cambios, los salones de clase fueron por primera vez atendidos en sus demandas de mobiliario, material escolar y espacios; por tanto el entorno y la dinámica al interior de los salones de clase se transformó, y con ello se marcó el inicio de un nuevo período en la escuela pública en especial la urbana.

La intención de este artículo se centra en estudiar la memoria de estos salones de clase, en los cuales se experimentaron cambios profundos en el período de entre siglos y que marcaron la Cultura escolar del siglo XX.

Palabras clave: Modernización, Cultura escolar, Inventario escolar.

ABSTRACT: At the end of the XIXth century, it experienced important changes in the public primary education in Mexico, as result of the project of modernization that porfirista impel the government between the year 1882 and 1911. Under this ambiente of changes, the classroom were for first attended in his demands of furniture, school material and spaces; therefore the environment and the dynamics to the interior of these school spaces, it was transformed, and with it there was marked the beginning of a new period in the public school especially the urban one.

The intention of this one article it centres on studying the memory of these lounges of class, in which deep changes were experienced in the period of between centuries and which marked the school culture of the XXth century.

Key words: Modernization, School culture, School inventory.

Fecha de recepción: 6-X-2008
Fecha de aceptación: 10-X-2008

Al dar inicio el gobierno de Porfirio Díaz, en el año de 1879, las escuelas públicas de la ciudad de México presentaban un panorama bastante crítico, en el sentido de que faltaba de todo. Si una escuela contaba con mobiliario, éste por lo general era escaso y viejo; muchas de las veces los niños debían llevar consigo su propia banca, ya que de lo contrario podían quedarse sin lugar para sentarse, pues el número de bancas siempre era insuficiente.

Durante estos años la ciudad contaba con escuelas diversas, como las Lancasterianas, municipales para niños y Amigas para niñas, Federales y por supuesto una gran variedad de establecimientos particulares. Dependiendo del tipo de escuela, era el monto de financiamiento que recibían para su funcionamiento, de allí que muchas escuelas contaran con lo mínimo; por tanto su aspecto en general era austero y sobrio y evidenciaba grandes carencias. Esta situación, experimentó cambios importantes a partir del año de 1889, momento en que el gobierno porfirista impulsó un fuerte proyecto de modernización para la educación pública del país.

Para abordar esta temática el artículo está dividido en tres partes: en la primera se aborda la situación de los salones de clase durante los primeros años del gobierno porfirista, en la segunda se plantean los cambios que sufren los salones de clase como resultado del proyecto modernizador y por último se anota una consideración final.

Las fuentes consultadas para la construcción de éste trabajo, provienen del Archivo Histórico de la ciudad de México, así como de la consulta de varias revistas pedagógicas y de educación de la época; los documentos claves fueron los siguientes: inventarios escolares, altas y bajas y solicitudes para la adquisición de mobiliario, libros y materiales escolares para las escuelas primarias de la ciudad de México. A partir de éste rico material, pudimos adentrarnos en la cotidianidad de la escuela y del salón de clases, la riqueza de éste instrumento historiográfico nos permitió conocer diversos aspectos de la cultura escolar del siglo XIX en México.

I. Panorama de un salón de clases: primeros años del gobierno porfirista

Si pudiéramos adentrarnos en los salones de clase de las escuelas que funcionaron durante los primeros años del porfiriato, podríamos observar un decorado severo, algunas contaban con un reloj –el cual era colocado sobre la

pared dispuesto de tal manera que todos los niños pudieran observarlo—, la mesa del profesor, un pizarrón generalmente en mal estado, algunos tinteros y en ciertos casos pizarras individuales y alguna regla; por ejemplo la Escuela Amiga No. 19 poseía el siguiente mobiliario: cinco bancos, una campana, una regla, un pizarrón, seis pizarras, seis tinteros de plomo y cinco mesas para los niños¹. Si la situación era precaria para las escuelas de niños, ésta era aún peor en el caso de las escuelas de niñas, las cuales funcionaban de milagro; en el anexo 15 se puede observar parte de las carencias de estos planteles.

Otro aspecto que también influía en el tipo y cantidad de mobiliario y materiales utilizados era el relativo al método que se desarrollaba en cada escuela, ya que dependiendo de éste, se desprendían las necesidades de los materiales escolares. El siguiente ejemplo nos permite imaginar un aula de una escuela lancasteriana:

«En una esquina de las calles de Reloj que por su malsonante nombre no menciono, existía la escuela del Padre Zapata, quien gozaba fama de ser estrictamente severo. A esa escuela fue á parar mi humanidad á mi salida de la Amiga. Era la tal escuela una de las que habían adoptado el sistema de Lancaster ó de enseñanza mutua. A las ocho de la mañana acudimos los muchachos á la escuela, nos dirigíamos en formación al compás del lento de la campanilla, á la sala en que nos distribuíamos por clases en las mesas. Eran éstas largas y estrechas, con sus bancas adheridas y simétricamente colocadas una detrás de otra, dejando entre sus extremidades y las respectivas paredes de la sala un espacio de una vara. Los instructores de clase, que también se llamaban monitores, hallábanse instalados en sus lugares, de pie sobre el extremo derecho de sus respectivas bancas, y al lado del telégrafo, el cual consistía en una planchuela de madera, sostenida en lo alto por un bastón, fijo en la misma banca, apareciendo en dicha planchuela los caracteres que habían de ser copiados por los niños. [...] Practicábanse otros actos de la escuela a toque de campana, mediante los cuales, todos los niños simultáneamente pasaban la pierna derecha entre la banca y mesa correspondiente; luego la izquierda en seguida se sentaban y, por último, ponían sus manos primero en las rodillas, y luego en las mesas, las cuales ofrecían algunas diferencias. Las pertenecientes a las primeras clases ó a los niños de menor edad, eran más bajas y no tenían como las otras cubiertas inclinadas, sino horizontales, formando estrechas y largas cajillas de uno á otro extremo, cubiertas de arena fina, la que se emparejaba con un instrumento corredizo de madera o guisa de las planaderas de albañil. Un procedimiento análogo se empleaba en la siguiente clase. A las diferentes voces de mando, cuales eran: manos a la rodilla, manos sobre la mesa, presenten pizarras y

1. AHCM, Inventario de útiles y mobiliario escolar, t. I, núm. 2665, Exp.1, 1879 .

pizarrines, limpien pizarras, los niños ejecutaban los actos que se ordenaban y escribían sobre sus pizarras lo que les dictaba el instructor. Formaban las superiores clases los niños más adelantados, quienes ocupaban las últimas mesas en las que escribían en papel. Con tal objeto, las mesas se hallaban, como se ha dicho, ligeramente inclinadas, menos en la parte superior en que estaban embutidos los tinteros de plomo, de forma cilíndrica, llenos continuamente de tinta de huizache y caparrosa, de la que había gran repuesto en un cántaro que en una alacena se guardaba. La mesa del maestro ocupaba una elevada plataforma en la cabecera principal de la sala, y sobre la cubierta de esa mesa, resguardada por una carpeta de bayeta verde, veíanse, además de algunos libros, hojas de papel, un gran manojó de plumas de ave remojándose en una olleta de vidrio verde y hacia un lado el símbolo de la autoridad escolar, una palmeta. Gran trabajo era para los maestros de aquella época en que no se conocían las plumas de acero, la operación de tajar las de ave para todos los alumnos que hacían sus ejercicios de escritura en papel. Rayábase éste, por medio de la pauta, la cual era una plancha de madera barnizada, con renglonaduras señaladas por medio de cuerdas fuertemente adheridas y más ó menos abiertas, según los diferentes tamaños de los caracteres que trazaban los alumnos»².

Otras escuelas que contaban con pocos alumnos, se solían establecer en cuartos de vecindades o de casas con el mínimo de mobiliario; las escuelas municipales eran las que contaban con mayor número de alumnos y un apoyo económico de la autoridad, superior al de otras escuelas, aunque para éste período, esto no implicaba mejor equipo e instalaciones. Durante la mayor parte del siglo XIX, esto representó un serio conflicto para la educación pública.

La situación de precariedad de las escuelas públicas de la ciudad era reconocida por las autoridades. Sin embargo, el presupuesto asignado para la educación era sumamente reducido³ y por tanto se tenían que buscar formas de allegarse recursos para cubrir los gastos mínimos que se requerían para que una escuela pudiera funcionar; al respecto se vertía el siguiente comentario:

«Se destinan \$300.00 mensuales a la partida asignada para útiles y libros para todos los establecimientos del municipio. No es preciso pensar mucho para calcular que \$300.00 son pocos para atender a 64 escuelas, a cada una corresponderían \$4.68, y cuando menos sólo en papel y tinta, plu-

2. Antonio García Cubas, «La escuela primaria», *La enseñanza normal*, núm. 23-24, año.V, noviembre 1908, pp. 407-409

3. Se establece que el municipio gastaba \$200.73 diarios en la educación y dividido entre 4113 alumnos que asisten en promedio diario a las escuelas se tiene \$0.48 diarios y al mes \$1.44 por niño; por tanto es muy reducido el dinero que se tiene para atender la educación de cada niño. AHCM, *Útiles, Inventarios y Reparto*, núm. 2665, Exp.3, 1879

mas y gises se gasta la mitad, la consecuencia forzosa debe haber sido, a juicio de la Comisión de Instrucción Pública, que los alumnos no hayan tenido en años anteriores lo indispensable para el estudio, por más que se diga lo contrario. Los que suscriben consideraron que no era conveniente continuar con la misma manera, la experiencia adquirida en el año anterior los obligó a buscar el remedio y creyéndolo así, hicieron compras de libros en cantidades mayores que las que mensualmente se hacían hasta finales de 1878, también se compraron bancas ya que las existentes estaban en pésimo estado, con la cantidad de \$1 600.00 se compraron 150 bancos de fierro y madera a \$ 8.00 cada uno»⁴.

Esta situación de contar siempre con pocos materiales y mobiliario escaso permaneció durante algunos años como condición normal de las escuelas, aun cuando era objeto de crítica y reconocimiento de las propias autoridades. Ya podemos imaginar el panorama que prevalecía en un salón de clase de estos años, todo faltaba y todo estaba en pésimas condiciones, tanto los inventarios como las solicitudes de materiales dan cuenta de ello. (Ver Anexo I).

II. Modernidad y entorno escolar: El salón de clases se transforma

El panorama de precariedad empezó a cambiar un poco a partir de la década de los 80, como resultado de la celebración del Primer Congreso Higiénico Pedagógico en el año de 1882, los congresistas, insistieron en la necesidad de contar con mobiliario higiénico y moderno, así como con útiles que no afectaran la salud de los niños. El movimiento higienista mundial obtenía importantes logros en el terreno del mobiliario y enseres escolares, sin embargo era tal el *boom*, sobre todo en Europa, que las precisiones y detalles llegaron a ser sumamente específicos; por ejemplo, los bancos debían tener medidas y características especiales dependiendo de la altura y sexo del niño; debía existir una distancia exacta en centímetros entre una banca y la siguiente; además, el tamaño de la mesa debía considerar el movimiento de la mano al escribir⁵.

Estas nuevas propuestas fueron bien recibidas por la comunidad educativa. Sin embargo, la transformación de las escuelas tendría que pasar ante todo por el incremento del presupuesto destinado a educación primaria y por la formación de cuadros académicos que utilizaran los nuevos materiales conforme a las nuevas pautas de enseñanza. Esto implicó toda una transformación de los espacios escolares, métodos de enseñanza, planes y programas de estudios,

4. AHCM, Útiles, Inventarios y Reparto, núm. 2665, t. I. Exp.3, 1879

5. Al respecto, ver la ponencia presentada por María Manuela P.F. Rogrigues, *Um olhar o nascimento dos espaços escolares de ensino primário em Portugal*, ISCHE-25, Brasil, 2003

contenidos de clase y por supuesto la mentalidad y apertura de los propios profesores para utilizar nuevos materiales.

Al dar inicio la década de los 90, se presenta otro momento fundamental para la renovación de los salones de clase: la celebración de los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891, en donde los higienistas y educadores insistieron en la necesidad de equipar las escuelas con mobiliario higiénico y materiales escolares modernos que apoyaran la enseñanza, pero sin dañar la salud de los niños; a partir de este momento, se enfatizó en el tema del mobiliario y los enseres escolares, como se aprecia en el siguiente comentario de la época:

«Cuántas veces nos encontramos seres ostentando deformidades en alguno de sus miembros ó sufriendo alguna enfermedad originada en el banco de la escuela. [...] *El mobiliario escolar* y los útiles de enseñanza son objetos que un maestro escrupuloso no debe perder de vista. Un mal mobiliario es causa de un mal desarrollo físico en los niños y es también el que en gran parte contribuye al desarrollo de algunas *enfermedades escolares*, tal como la desviación de la columna vertebral y la miopía, que son muy frecuentes y por eso se han llamado *enfermedades escolares por excelencia*.

En cuanto al *material de enseñanza*, que comprende libros escolares, tinta, papel para escribir, cuadernos, pizarras, pizarrines, mapas, encerados y, en una palabra lo que como su nombre indica sirve para la enseñanza, no se debe descuidar. No se entregarán al alumno libros cuyo papel sea contrario al que los higienistas recomiendan, pues deberá ser el papel amarillento o agarbanzado para la conservación de la vista. La tinta deberá ser de un color tal, que se destaque bien sobre el fondo en lo que se escriba. El papel para escribir deberá tener las mismas condiciones que el de los libros. El uso de pizarras y pizarrines no es muy conveniente, sería mejor sustituirlos por papel y lápiz ó tinta. Sí bien es cierto que con el uso de ellos se economiza, también usando la pizarra y el pizarrín se contribuye al desarrollo de la miopía escolar. No debe permitirse en la escuela el uso de los encerados que produzcan reflejos; son preferibles los de pizarra, pues éstos no son nocivos para la vista.

Un maestro que sabe cumplir con la delicadísima misión que le está encargada, debería hacer lo que esté de su parte subsanar los graves inconvenientes que trae un mal material de enseñanza»⁶.

Todas estas iniciativas de educadores, pedagogos e higienistas fueron acogidas favorablemente por las autoridades educativas, quienes para el

6. A raíz de estos Congresos, se publicaron varios artículos que abordaban el tema del mobiliario escolar y la higiene. María Dolores Merino, «La Higiene Escolar», en *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, núm. 5, t. III. Mayo 1898, pp. 156-159

momento estaban interesadas no sólo en modernizar las escuelas, sino en establecer un proyecto de uniformidad con el objeto de homogeneizar la enseñanza y lograr el control de la educación pública. En este sentido, el mobiliario y materiales escolares también fueron considerados como parte de un proyecto para disciplinar a los niños y a su vez de asemejar las escuelas tanto en su aspecto físico como ideológico.

El incremento en el presupuesto asignado al rubro de mobiliario y materiales escolares fue el resultado de la imagen de escuela que el Estado porfirista deseaba proyectar para el resto del país; de esta manera se inició todo un periodo de auge para el equipamiento de los establecimientos escolares, que se reflejó en el incremento de las adquisiciones de diversos materiales⁷.

La realidad era que las escuelas necesitaban de todo, así que se elaboró un plan de acción para iniciar la dotación del equipo escolar; en primer lugar se tomó en cuenta el número de escuelas y de niños que asistían regularmente, de allí se dio prioridad a la compra de lo más indispensable; por tanto, los primeros pedidos fueron de bancas, pizarrones, mapas y relojes, importantes instrumentos para regular los tiempos y espacios de los escolares⁸. Se destinó

7. Se ha procurado llenar las necesidades de las escuelas en la amplitud que permite el presupuesto, proporcionando a los alumnos todo lo necesario para el trabajo escolar, desde los muebles y mesas-bancos indispensables hasta los instrumentos, útiles, libros, aparatos y objetos de consumo apropiados a la enseñanza moderna. Gastóse en muebles, útiles y libros la suma de \$173,641.88 en el Distrito Federal y de \$11,256.01 en los Territorios. *La escuela mexicana*, vol.1, núm. 810 de mayo de 1904, pp. 119-120

8. Se compraron al Sr. Sommer, 80 relojes en \$640.00 y contrataron con el Sr. Ingalsbee 300 mapas y 50 pizarrones en \$2339.20, para repartirlos entre las escuelas. Actualmente existen sostenidas por el Ayuntamiento las siguientes:

Para niños	33
Para niñas	42
Mixtas	4
Para párvulos	4
Para obreros	8
Para obreras	1
Total	92

En 1890 la inscripción de alumnos fue de 20 997; el término medio de asistencia diario, de 7,865 y concurrieron a examen 8,521 alumnos. En el Ramo de Instrucción Pública, se gastó en el año la suma de \$247 399.42. Esta suma fue invertida en lo siguiente:

Sueldos	\$169 965.34
Libros, muebles, útiles, etc.	\$22 502.44
Rentas de casas	\$54 931.64
Suma	\$247 399.42

un monto especial para la compra de bancas y se estableció un contrato especial con un importador, con el objeto de que éste adquiriera del extranjero el mobiliario escolar para las escuelas municipales; se solicitaron dos mil bancas, escritorio de tres tallas diferentes, dividiéndolas en la forma siguiente: 600 pequeñas, 600 grandes y 800 medianas⁹.

Este tipo de contratos empezaron a ser comunes para la adquisición de mobiliario, que en la mayoría de las ocasiones provenía del extranjero, principalmente de Estados Unidos y Europa. La compra se efectuaba a través de folletos y se ofrecían atractivas condiciones de pago. La ventaja que ofrecía un mobiliario moderno e higiénico era que se ajustaba a diferentes estaturas y peso de los niños¹⁰. Este mobiliario moderno era el que justamente recomendaban los higienistas para el uso escolar; las autoridades interesadas estimularon su compra y mantuvieron una interesante relación con las casas dedicadas a la fabricación y distribución de estos materiales. Se contaba con un grupo de funcionarios especializados que decidían las características, condiciones y posibilidades de uso del mobiliario y enseres adquiridos, tanto en el extranjero como en el país. Esto nos lleva a pensar que las decisiones para la compra no sólo dependían del monto asignado, sino también de la visión de modernizar los establecimientos escolares, aunque con un fin: generar un tipo de enseñanza racional, uniforme, moderna y científica. Al respecto la siguiente cita nos muestra esta situación:

«El Ayuntamiento celebró un contrato con el Sr. Gustavo Gostskousky, para traer de Europa los objetos que se detallan y servirán para el uso de las escuelas de esta municipalidad, debiendo hacer tal entrega antes del 7 de enero de 1895 y haciéndosele el pago de la suma que importa el precio en mensualidades de \$250.00 desde el 31 de enero citado. El precio se consignó en francos (7 817.40) y se autorizó el gasto de \$ 1 536.48, debiéndose pagar además el importe del empaque y el flete todo con los abonos ya dichos, que se tomaran de la cantidad que mensualmente se asigne para útiles de escuela:

Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México, 1890, p. 152

Para el siguiente año, se continuó con la adquisición de materiales escolares, como lo indica el siguiente pedido: se han comprado y repartido 80 relojes, 30 mapas mudos, 100 mapas de geografía física y 2000 bancas-escritorios, sistema binario, que se ajustaron con el Sr. Rafael M. Arozarena en \$14 000 á \$7 cada banca. *Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, 1891, p. 26

9. *Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, 1891, p. 169

10. Le fue enviado a la Secretaría de Instrucción Pública un folleto sobre el tipo de mesas-banco que deberían utilizar los alumnos según su estatura. AHCM, núm. 2540. t. I., Exp.2, 1911

Lista de objetos que se piden a Europa por conducto del Sr. Goskowsky: 27 gabinetes de física para las escuelas primarias con los aparatos siguientes: hilo de plomo o péndulo, tubo de torrideli con cubeta, aparato de Pascal para la presión de abajo a arriba nivel de burbuja, ludión con diablilla y probeta, areómetro de Baume, bomba aspirante, pirómetro y anillo, termómetro de las escuelas, hervidor de Franklin, máquina de vapor, imán artificial, péndulo, pistola de volta, pila botella de bicromato, hilos conductores, prisma, disco de Newton, dos lentes, linterna mágica, cuatro contadores de mano, 27 pizarras naturales con marco de haya, 27 cuadros de historia natural pegados sobre cartón, 27 cuadros geográficos pegados, 27 compendios numéricos no. 1., 120 cajitas de método Fröebel»¹¹.

Si bien las autoridades iniciaron su proyecto de dotación de mobiliario y equipo escolar solicitando materiales sencillos, a los pocos años las listas incluyeron enseres mucho más modernos y en mayor cantidad. Para 1895, el Ayuntamiento aprobó el contrato celebrado con el Sr. Juan Gallegos para la entrega de muebles para las escuelas, autorizándose un gasto de \$ 4,639.69. Los muebles consistían en 80 juegos compuestos de un armario-biblioteca, una mesa cómoda, una mesa-cajón, una silla giratoria y dos sillas de madera perforada, el precio se pagaría en abonos de \$200 al mes, en 1895, y de \$300, en 1896, según el contrato. También se autorizó el gasto de 15 ejemplares de cada uno de los cuadros Planisferio Celeste e Historia Natural para las escuelas municipales. Se recibieron 30 ejemplares de la *Carta geográfica mercantil. Política e Histórica de la República Mexicana*; asimismo el Ayuntamiento adquirió el sistema de escritura de Simón Gómez, integrado por cuatro cuadernos graduados y que estaba aprobado como texto para las escuelas primarias; \$1,710 fue el costo de la impresión de 50,000 cuadernos que hacían los señores Cuenca y Cía. Estos cuadernos llevaban forro de color y tenían en un lado las armas municipales y en el otro el plano de la ciudad¹².

El incremento en los pedidos también obedeció al aumento de la población escolar, lo cual resultó en un importante logro para las autoridades educativas, preocupadas por elevar el índice de la matrícula, que a su vez determinaba el aumento del presupuesto para la dotación de enseres en los establecimientos escolares y fundamentalmente para la proyección política del régimen¹³. La dotación de mobiliario y materiales escolares apegados a las

11. *Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, 1895.

12. *Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, 1895, pp. 98-99

13. «Se manifiesta que los establecimientos escolares tienen mueblaje sistema binario americano, un poco inferior a nuestras necesidades actuales, porque la asistencia escolar ha aumentado mucho. Las escuelas cuentan con mapas, pizarrones, libros, etc., para sus

recomendaciones de los higienistas correspondía a la necesidad de la élite de reafirmar un proyecto de educación, que ante todo consistía en disciplinar a los estudiantes¹⁴.

En los primeros años del porfiriato, las solicitudes de pedidos se limitaron a algunos materiales; en este sentido, los inventarios de las escuelas nos muestran la situación de precariedad que tenían estos planteles escolares¹⁵. Años más tarde los listados de peticiones y los propios inventarios denotaron un importante crecimiento. Si bien a principios del régimen porfirista las peticiones se hacían en una pequeña hoja de papel amarillento, escrita a mano, con cuatro o cinco requerimientos, esto se modificó para los primeros años del siglo XX, cuando la variedad y diversificación de los materiales se incrementó de manera notable. Las autoridades del ramo acordaron establecer por acuerdo presidencial una normatividad para la elaboración de los inventarios, lo cual conllevó a toda una tramitación de orden burocrático, siendo la Tesorería General de la Federación la encargada de organizar, aplicar y controlar todo lo relativo al Inventario General de altas y bajas de muebles, enseres, de los establecimientos federales¹⁶. Entonces se dio paso a la clasificación de todos los

trabajos diarios y me es satisfactorio mencionar que cada una de ellas cuenta con libros que son el núcleo de su biblioteca escolar propia y librero en que colocarla. Varias escuelas tiene un pequeño gabinete de física y buena dotación de estampas y el indispensable reloj. El monto actual de gastos es de \$205 968.00. Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México, 1896, p. 334

Debido al considerable número de alumnos de las escuelas nacionales, la Dirección General de Instrucción Primaria celebró contrato con la casa Mosler para la construcción de 12 000 mesas-banco unitarias al precio de \$10.80 cada una que hace un total de \$129 600.00, además se ha encargado a la misma casa 300 escritorios para maestro a \$38.00 cada uno que importa la suma de \$11 400.00; 300 mesas para profesor \$16.00 cada una, importe \$4 800.00 y 300 estantes de \$40.30 que importa \$12 090.00, con un total de \$157 890.00» AHCESU, Fondo Ezequiel Chávez, Caja 30, Exp. 15, 1908

14. Con toda regularidad se proveyó á las Escuelas del material escolar necesario, que importó la suma de \$175,154.00. Cada vez se procura dotar á las Escuelas del mejor material que se encuentra en la plaza, sometiéndolo en muchas ocasiones á la opinión de los señores Inspectores. Sería conveniente también que opinaran sobre el particular los Inspectores Médicos para seleccionar los muebles y aparatos más apropiados, no sólo en su perfección, sino también por su comodidad é higiene. *La escuela mexicana*, vol. III, núm. 10, 10 de abril de 1906, p. 150

15. Por ejemplo en 1880, la Escuela Amiga No. 1, solicita los siguientes materiales escolares: 1 par de tijeras, 2 piezas de conta, 2 docenas de dedales y gruesa de botones. Y esto en virtud de que sólo se le asignaba un reducido presupuesto para la adquisición de materiales. AHCM, núm. 2665, Exp. 3, 1880

16. Con el propósito de que las Señoritas y Señores profesores de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito y Territorios Federales interpreten debidamente la disposición superior, relativa á la noticia mensual de altas y bajas de muebles, útiles y libros en los esta-

muebles, enseres, objetos y útiles. También se diseñó un formato especial impreso para la solicitud de material de cada escuela, que contenía los rubros que podían solicitarse, entre los cuales destacaban el material escolar, mobiliario y libros de texto; se dividía en orden alfabético, se presentaba en hojas de color rojo, verde, amarillo o naranja y en tamaño oficio; las peticiones se hacían mensualmente y el director de la escuela debía incluir la siguiente información: número total de alumnos, asistencia por semana y mes, así como el número de profesores.

Los listados eran amplios y diversificados, aunque cabe señalar que cada una de las escuelas de la ciudad contaba con una determinada asignación de materiales y libros, que dependía de varios aspectos: su ubicación, número de alumnos, asistencia diaria, número de niños aprobados por año escolar, número de profesores, rendimiento escolar y algo parecido a lo que hoy llamaríamos buen nivel académico; con estos criterios, se apoyaba a una u otra escuela, pero en general todas recibieron algún tipo de apoyo. (Ver anexo II).

Puesto que el número de pedidos se había incrementado notablemente, las autoridades decidieron establecer fechas y horarios preestablecidos para el reparto de muebles y útiles en las escuelas, con el fin de que la autoridad tuviera un control exacto de estos materiales¹⁷. A su vez los directores de las escuelas podían solicitar con antelación a la autoridad correspondiente sus requerimientos; todos estos trámites contaban con la supervisión de los inspectores escolares.

Tanto los inventarios como las solicitudes de cada escuela señalaban que durante los últimos años del gobierno de Porfirio Díaz se incrementó el abasto de materiales para las escuelas; cuando una escuela carecía de cierto mate-

blecimientos de su cargo, se publican las instrucciones dadas por la Tesorería General de la Federación. I.- La clasificación de todos los muebles, enseres, objetos y útiles pertenecientes a la Nación. Los siguientes puntos corresponderían a establecimientos escolares: 2.- Bibliotecas, 6.- Instrumentos Científicos, 7.- Instrumentos de música, 9.- Materiales diversos, 10.- Muebles y enseres, 11.- Museos, 13.- Varios objetos no especificados. *La escuela mexicana*, vol. V. No.11, mayo 1908, pp. 169-173

17. DÍAS DE REPARTO de muebles y útiles á las escuelas del Distrito Federal.

CAPITAL Todos los días útiles de 8 á 12 y de 3 á 5.

FORÁNEAS

1er. Sábado.- Xochimilco [Zona Occidente] y Milpa Alta.

2º. id. Tacubaya, Mixcoac, Cuajimalpa y Zona Oriente de Xochimilco.

3º. id. Coyoacán e Iztapalapa.

4º. id. Guadalupe Hidalgo, Azcapotzalco, Tacuba, Tlalpan y San Ángel.

Para comodidad de los señores Directores de las escuelas foráneas, los pedidos serán bimestrales, de acuerdo con los señores Inspectores. *La escuela mexicana*, vol. V, núm. 22, 10 de septiembre 1908, p. 347

rial, el inspector escolar reportaba el caso para que éste fuera atendido¹⁸. (Ver anexos III y IV).

Consideración final

La memoria educativa de una época se puede descubrir y mirar a partir de múltiples huellas y pistas dejadas en el tiempo; gracias a los objetos escolares que han permanecido, podemos estudiar el interior de las escuelas y sus actores principales: niños, maestros y autoridades. En este sentido, tanto el mobiliario como los materiales y libros escolares utilizados en las escuelas primarias, constituyen fuentes de información valiosas para la historia de la educación, gracias a estos documentos podemos tener acceso a información privilegiada sobre la vida interior de las escuelas, con sus prácticas, carencias, formas de organización del trabajo escolar, métodos de enseñanza, tipo de libros utilizados, política educativa, entre muchos otros aspectos de la cultura escolar.

El mobiliario, los materiales y los libros escolares que fueron adquiridos para las escuelas primarias de la Ciudad de México, durante el gobierno de Porfirio Díaz, tenían como objetivo el de generar un nuevo modelo de escuela y de enseñanza, avalados por las corrientes pedagógicas de la nueva escuela que se imponían en México; cabe señalar que estos cambios se dieron básicamente en las escuelas de zonas urbanas, principalmente de la capital y algunas ciudades del norte del país. Sin embargo, puede decirse que a partir de estos cambios se gestaron las bases para una transformación al interior del salón de clase y de la escuela. El siglo XX se inicia con una mirada hacia la modernidad, Estados Unidos y Europa serán los paradigmas del modelo educativo mexicano de entre siglos.

Es notoria la transformación que experimentaron los salones de clase durante el régimen de Porfirio Díaz, a partir de estos cambios, podemos observar la propia transformación de la escuela pública, imbuida por un fuerte proceso de modernización.

Los inventarios escolares, constituyen una fuente privilegiada de información para el historiador de la educación, sin lugar a dudas nos llevarán a conocer ese mundo interior y a veces poco estudiado del salón de clases.

18. Los inspectores escolares tomarán nota de los útiles y materiales de enseñanza de que, siendo INDISPENSABLE, carezca la escuela, dando cuenta á esta Inspección General. AHCESU, Caja 23, doc. 42, Folio 3069, octubre 1908.

ANEXOS

I. Inventarios de útiles y mobiliario escolar de las escuelas municipales. 1878.

Fuente: Instrucción Pública, 1879, T. 1, Exp. 1-15, núm. 2665.

Inventario de la Escuela Municipal No. 3. Reporte de fines de 1878.

- 1 Mesa de madera corriente para uso del director
 - 10 Bancas adheridas en buen estado
 - 1 Tintero corriente para el director en mal estado
 - 14 Tinteros para las clases, 6 de vidrio y 8 de plomo
 - 3 Bancas de madera corriente en mal estado
 - 9 Mapas en buen estado menos el que representa la república
 - 12 Muestras de dibujo natural en mal estado
 - 3 Muestras de dibujo lineal en mal estado
 - 1 Colección de dibujo de escritura en mal estado
 - 1 Compás de madera corriente en mal estado
 - 4 Pizarrones de lienzo, 2 grandes y 2 pequeños
 - 2 Caballetes para los pizarrones
 - 20 Pizarras, 15 con marco
 - 2 Campanas de metal en buen estado
 - 4 Tiras de madera corriente con clavos que sirven de percha
 - 1 Cartel de lienzo en muy mal estado en que se halla el nombre de la escuela
- Fecha del documento 17 de marzo de 1879

Inventario de la Escuela Municipal No. 6. Diciembre de 1878

- 9 Bancos
 - 1 Burro para pizarrón
 - 1 Mesa chica
 - 1 Restirador ya inútil
 - 1 Rótulo que está en la fachada de l casa ya hecho pedazos
- El documento se firma el 14 de marzo de 1879

**** Inventario de los muebles y útiles existentes a fines de 1878, pertenecientes a la Escuela Municipal No. 10.**

- 6 Bancas
- 16 Muestras de escritura
- 28 Muestras de dibujo
- 7 Mapas
- 6 Mesas para niños
- 1 Mesa para el director

3 Pizarrones
25 Tinteros

Fecha del documento 26 de marzo de 1879

ESCUELAS DE NIÑAS

*** Escuela Amiga No. 3**

7 Bancos con sus mesas
3 Bancos
2 Caballetes
1 Cómoda
4 Pizarrones
21 Tinteros

Fecha 17 de marzo de 1879

**** Escuela Amiga No. 5**

1 Burro para pizarrón
5 Mesas con sus bancos
1 Mesa para el director deteriorada
2 Pizarrones
5 Restiradores
1 Rótulo
8 Tinteros de plomo
1 Cómoda

Fecha 21 de marzo de 1879

**** Escuela Amiga Municipal No. 15**

9 Mesas con sus bancos, en mal estado
3 Pizarrones
4 Bastidores
3 Restiradores, regulares
1 Mesa, vieja
24 Tinteros de plomo, regulares
22 Marcos para estampar, viejos
11 Modelos para dibujar, deteriorados
1 Tijeras, viejas
7 Pizarras, regulares
1 Caballete, viejo

Fecha 15 de marzo de 1879

II. Resumen de los inventarios de muebles y útiles existentes en las escuelas municipales. Año 1896.

Fuente: Memorias del Ayuntamiento, 1896. p, 328-329

4,239 Pupitres	43 Gabinetes de Física
447 Pizarrones	103 Ábacos
109 Cómodas	1,528 Muestras de dibujo
114 Escritorios con sillón	68 Godetes
105 Relojes de pared	44 Pinceles
457 Clavijeros	207 Tinteros grandes
3,212 Libros de primer año	1,605 Ídem chicos
1,950 Ídem de segundo	68 Timbres metal
1,559 Ídem de tercero	449 Libros de lectura para obreros
1,166 Ídem de cuarto	68 Caballetes
617 Aritméticas	97 Lámparas de colgar
527 Geometrías	25 Ídem de pared
1,650 Historias de México	2 Ídem de mesa
973 «Instrucción Cívica»	102 Cuadros para dibujo
183 Lecciones de Cosas	9 Cajas con colores
1,277 Geografías	99 Rótulos
290 «Moral»	291 Libros para apuntes del Establecimiento
3,012 Portaplumas	9 Armónium
784 Geografías del Distrito	872 Cajas de Dones de Froebel
3,748 Pizarrines	146 Mesas para Ayudantes
1,550 Porta carboncillos	136 Sillas
957 Raspaderas	51 Armarios
167 Restiradores	242 Bancas
158 Cajas de sólidos	20 Observatorios de salón
200 Reglas geométricas	1,000 Libros diversos
209 Ídem chicas	5 Máquinas eléctricas
80 Ídem T.	10 Museos de Historia Natural
100 Estuches Matemáticas	20 Repisas
185 Compases madera	7 Museos escolares
180 Escuadras	160 Cuadros de Física
1,655 Mapas	141 Estampas diversas
168 Esferas	1 Tambor
108 Cajas del Sistema métrico-decimal	4 Farolas

Nota. Existen 113 escuelas municipales en la Ciudad de México con una asistencia de 9798 alumnos.

III. Inventario de la escuela n° 89. Las escuelas tenían un reporte de altas y bajas por mes. Año 1907

Fuente: Archivo Histórico de la Ciudad de México, No. 2556, Exp. 5.

Altas

Útiles

- 50 Lápices con goma
- 2 Cajas de pizarrines
- 1 Caja con plumas
- 15 Hojas de papel cartoncillo
- 1 Cuaderno de papel de oficio
- 5 Sobres
- 1 Paquete de tinta en polvo
- 1 Tintero para profesores
- Libros
- 1 Aritmética nenworth

Bajas

Útiles

- 3 Borradores para pizarrón
- 25 Lápices de plomo
- 15 Reglas pequeñas
- 12 Pizarras pequeñas
- 1 Compás grande para pizarrón
- 1 Caja de pizarrines
- 12 Portaplumas
- 4 Cuadernos de papel Génova
- 3 Cuadernos de papel rayado
- 2 Hojas de papel cartoncillo
- 1/2 Caja de plumas
- 1/2 Caja de gises blancos

Abril 30 de 1907

Firman el director de la escuela y el inspector

Los libros también forman parte de las altas y bajas de enseres y útiles escolares.

Año 1907.

Alta de libros:

- 6 Geografía de Chávez
- 8 Lector infantil mexicano
- 6 Lector enciclopédico
- 6 Historia patria

Año 1908

Altas de útiles

- 45 Borradores de fieltro para pizarrón
- 1 Colección de dibujos de Asia
- 10 Cajitas con lápices de cola
- 50 Cuadernos de papel Génova
- 60 Cuadernos de papel blanco
- 2 Cuadernos de papel de oficio
- 2 Cajas de pizarrines
- 1 Caja con gises blancos
- 1 Frasquito con goma líquida
- 83 Gomas blancas para borrar
- 10 Hojas de papel
- 25 De geografía del D.F. por Barroso
- 20 Lector infantil
- 20 El niño mexicano por Brena
- 12 Lector enciclopédico Quintero

Mayo 1°. De 1908

En la biblioteca contaban con los siguientes libros:

- 1 Cartilla de Historia de Batres
- 1 Historia de México de Cubas
- 1 Congreso Nacional 1ro. Y 2do.
- 1 Congreso Nacional de Instrucción
- 1 INSTRUCCIÓN PÚBLICA
- 2 Diccionarios de español pequeños
- 3 Guía metodológica de Historia de Rébsamen
- 1 Historia de México de Cinta
- 1 Agricultura
- 1 Álgebra
- 1 Album pedagógico
- 1 Conocimiento de efectos de Enríquez
- 1 Ciencias de Ruiz
- 1 De esclavo a catedrático
- 1 El individuo de Spencer
- 1 Fisiología e higiene de León
- 2 Gramática castellana compendio
- 1 Geografía de México Gutiérrez
- 1 Guía metodológica de escritura y lectura de Rebramen
- 1 Guía de aritmética de Libas
- 1 Lenguaje de Barroso y Oscoy
- 1 Medidas y pesas cuaderno Martínez

- 1 Lógica compendio de Ruiz
- 1 Pedagogía de Ruiz
- 1 Informe de la secretaria de Instrucción Pública
- 1 Leyes y decretos
- 3 Ejercicios de peña
- 1 Guía de lecciones de cosas
- 1 Moral y geometría
- 3 Aritmética y Livas
- 1 Aritmética de Wenworth
- 1 Geografía de la República de Delgadillo
- 1 Higiene de Ruiz
- 2 Fábulas de José Rosas
- 1 Coros Marin
- 1 Manual de gimnasia Andrade

La escuela cuenta con un gabinete de física y de química.

Donación de libros para la biblioteca de la escuela por parte de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en el año de 1910.

Nombres geográficos del D. F. de Cecilio Robelo

La república mexicana estados del norte autores varios

Palacio de minería de Manuel F. Álvarez

Hidalgo íntimo de José Ma. de la Fuente

Romancero episodios históricos y biografías de héroes y caudillos,
autores varios.

Mujeres notables mexicanas de Laureana Wrihgt de Kleinhans

IV. Inventario de muebles y útiles existentes en el salón de 4º año de la escuela primaria elemental n° 47. Año 1911

MUEBLES

- 1 Estante
- 1 Mesa escritorio
- 2 Sillas americanas
- 1 Ábaco
- 4 Percheros
- 26 Bancas unitarias No. 4
- 10 Bancas unitarias No. 3
- 1 Reloj de pared
- 1 Porta mapas
- 1 Escupidera de peltre
- 1 Cesto para papeles
- 1 Esqueleto de aguamanil

- 2 Jarra y bandeja de peltre
- 1 Jabonera automática
- 2.70 m. Tela apizarrada
- 1 El Acta de Independencia
- 2 Transparentes

ÚTILES

- 75 El niño Ciudadano por Celso Pineda
- 45 2do. Curso de Historia Patria por J. Sierra
- 38 (rotos) Lector Enciclopédico por G. T. Quintero
- 44 (muy usado) Geografía de la República Mexicana Por E. Chávez
- 23 Instrucción Cívica por Chávez
- 1 Antología Mexicana
- 1 Ejercicios de Lenguaje de Peña
- 1 Aritmética de Rivas
- 1 La salud del niño por Groff
- 1 2do. Año de Educación Cívica V. Andrade
- 1 Manual de Gimnasia Educativa V. Andrade
- 58 La escuela mexicana (cuaderno)
- 1 Caja de sólidos
- 1 Regla métrica
- 1 Transportador
- 1 Escuadra grande
- 31 Escuadras chicas
- 41 Reglas de cuadrillo usadas
- 30 Tinteros chicos
- 20 Tinteros grandes
- 1 Colección de dibujos por Azais
- 12 Mapas de Historia y Civilización de Méx.
- 6 Mapas geográficos
- 1 Estampas para descripción
- 1 Escobetilla
- 1 Toalla
- 1 Lienzo blanco
- 1 Fábulas de José Rosas
- 36 Estuche para dibujo

México mayo 4 de 1911

LOS DEPORTES Y ESPECTÁCULOS DEL IMPERIO ROMANO VISTOS POR LA LITERATURA CRISTIANA

*The sports and spectacles of the Roman Empire seen by the
christian literature*

Pablo Arredondo López

E-mail: cocento@hotmail.com
(Universidad de Cantabria)

RESUMEN: Una síntesis histórica por las críticas de los apologetas cristianos (Tertuliano, Cipriano, Fírmico Materno) a las competiciones deportivas y los espectáculos de gladiadores que se celebraron en el Imperio Romano durante los primeros siglos de nuestra era, con una especial atención a los actores de las obras de teatro, las carreras del circo y las luchas de gladiadores en el anfiteatro.

Palabras clave: Espectáculos, Imperio Romano, Cristianismo, Tertuliano.

ABSTRACT: A historical synthesis for the critiques of the Christian authors (Tertulian, Ciprian, Firmicus Maternus) to the sports competitions and the gladiators' spectacles that were celebrated in the roman empire during the first centuries of our age, with a special attention to the actors of the plays, the races of the circus and the gladiators' fights in the amphitheatre.

Key words: Spectacles, Roman Empire, Christianity, Tertulian.

Fecha de recepción: 16-VI-2007

Fecha de aceptación: 17-XII-2007

El deporte y la religión fueron hechos característicos del Imperio Romano. Ambos permanecieron en la sociedad durante varios siglos. Su relación comienza con los actos religiosos en Grecia, con la disputa de competiciones

atléticas llamadas *agón*. Las pruebas atléticas estaban siempre unidas con manifestaciones religiosas –disputa de competiciones en santuarios de peregrinación– de ámbito pagano. Esta correlación es contraria al judaísmo, que considera las manifestaciones físicas como heréticas e inmorales. La tradición hebrea monoteísta, basada en antiguas costumbres, era reacia a los cambios y en especial en actitudes que pudieran llevar a los jóvenes a realizar otro tipo de cultos.

Los principios religiosos –historia de carácter lineal, dios único, alma singular, resurrección de los cuerpos– del judaísmo son heredados por las doctrinas cristianas. En los primeros años de desarrollo del nuevo credo, los apóstoles se expandieron en territorios con tradición cultural helénica. Los predicadores se adaptan a este contexto, escribiendo en griego y utilizando el lenguaje de la retórica griega, como por ejemplo la idea de *agón*. El mejor modelo de esta adaptación es Pablo de Tarso, que en sus cartas identifica al cristiano como «atleta de Cristo». Para el apóstol, el mundo es un estadio, la vida una carrera, el cristiano el deportista, y la meta la salvación plena¹. Este «atleta de Cristo» será utilizado años después por autores cristianos para identificar a los mártires como luchadores que defienden su fe frente al diablo y sus tentaciones.

Sin embargo, al contrario de lo que sucedía en la península del Egeo, los juegos en el periodo imperial pierden su matiz religioso y sagrado. El origen religioso se convirtió en un aspecto protocolario y ceremonial dentro del ocio romano. Los espectáculos y los deportes pasaron a ser una herramienta de cohesión y propaganda para los emperadores. Esta nueva perspectiva de los juegos es criticada y vista como «cruel, violenta y se identifica a los gladiadores con animales»². Estas observaciones llegan por parte de autores estoicos en los primeros siglos del imperio, considerando los espectáculos otro vicio del cual el hombre se debe apartar, como ejemplifican Séneca³ y el emperador Marco Aurelio⁴.

Las críticas estoicas se suman a las reflexiones de los primeros cristianos que relacionan los juegos romanos con el paganismo y con el enemigo de Dios, el diablo. Estas apreciaciones iban dirigidas a los fieles que asistían a los recintos deportivos, ya que ver los juegos causaba, según ellos, un daño espi-

1. CANTO, J. *Cristianismo y deporte*. Ed. Euramerica. Madrid. pp. 111-114.

2. BETANCOR LEÓN, M., SANTANA HENRÍQUEZ, G. y VILANOU TORRANO C. *De spectaculis, ayer y hoy del espectáculo deportivo*. Ediciones clásicas y Servicio de publicaciones de la Univ. de las Palmas. Madrid, 2001. p. 29.

3. SÉNECA, *Sobre la ira*, 8, 1.

4. MARCO AURELIO, *Meditaciones*, VI, 46. y XI, 2.

ritual⁵. Los primeros escritores del cristianismo veían en los cortejos previos a los combates manifestaciones idolátricas y los calificaban como «el cortejo de Satán»⁶.

Esa denominación de «cortejo de Satán» –*pompa diaboli*⁷– la propuso Quinto Septimio Tertuliano, autor que nació hacia el año 155 aproximadamente en Cartago. Su formación la recibió en África, completándola en Roma, con lecciones de retórica y dialéctica. Durante este periodo de su vida, Tertuliano usaba su pertenencia al paganismo para ridiculizar a los cristianos⁸.

Después de atravesar la etapa de educación clásica como cualquier aristócrata romano, se desconocen las causas de su cambio al cristianismo. En las fuentes no aparecen los motivos que le llevaron a la conversión. La hipótesis más veraz es la de un cambio en su mentalidad tras leer la Biblia⁹. Otra teoría se basa en los mártires cristianos. Su actitud frente al sufrimiento de ellos provocó una honda impresión en Tertuliano, que decidió leer las sagradas escrituras y dar el paso hacia el cristianismo¹⁰.

Los conocimientos que demuestra Tertuliano en sus escritos sobre la apologética cristiana le relacionan con un posible sacerdocio¹¹, aunque ninguno de sus contemporáneos hace referencia sobre este hecho¹². Su conversión no significó la adhesión a la jerarquía eclesiástica romana, ya que se unió al credo más afín a sus ideas: el montanismo –un grupo religioso que proclamaba un mayor rigorismo en las costumbres–. No permaneció en la secta catafrigia durante mucho tiempo, debido a sus divergencias con el matiz oriental de esta comunidad, que se oponía a su pensamiento clásico. El abandono no cambió su idea sobre el cristianismo, por lo que creó una escuela doctrinal propia relacionándose con la teología de Asia Menor.

Entre los años 197 y 200 escribe sus dos obras más importantes: *Apologético* –tratado de denuncia contra las persecuciones del emperador Septimio Severo– y *De spectaculis*, la obra más completa de crítica a los espectáculos que podemos poseer de la antigüedad.

5. HERNANDEZ GARCÍA, Vicente, *Moralidad de los espectáculos en la antigüedad cristiana*. Scriptorium Victoriense, XIV, 1967. pp. 159-177.

6. PUENTE SANTIDRIÁN, P. *Tertuliano y el latín cristiano* Ed. Durius. Madrid, vol. 6, 1978. pp 93-115.

7. BETANCOR LEÓN, M., SANTANA HENRÍQUEZ, G. y VILANOU TORRANO C. *De spectaculis, ayer y hoy del espectáculo deportivo*. Ediciones clásicas y Servicio de publicaciones de la Univ. de las Palmas. Madrid, 2001. pp. 28-37

8. CALLONI, G. *Tertulliano, vita, opera e pensiero*. Módena 1957. p. 9.

9. TERTULIANO, *Ad Scapulam*, 4

10. BETANCOR LEÓN, M., SANTANA HENRÍQUEZ, G. y VILANOU TORRANO C. *De spectaculis, ayer y hoy del espectáculo deportivo*. Ediciones clásicas y Servicio de publicaciones de la Univ. de las Palmas. Madrid, 2001.

En él, Tertuliano realiza un análisis crítico para convencer a los cristianos de que no asistan a los juegos. Tertuliano expresa como argumento principal la relación con la idolatría, y en concreto, con el diablo. Para justificar esta afirmación usa el origen griego de los *ludi* en honor de dioses paganos para considerarlos una «superstición»¹³. Esta oposición la complementa con la inmoralidad que causan los juegos exaltando la furia, la violencia¹⁴ y la obscenidad.

En varios capítulos de su obra analiza cada espectáculo y cuales son las razones para no asistir. En su crítica al teatro califica el edificio como «hogar de toda impureza e impudicia»¹⁵. Sobre las obras teatrales, el autor condena el género de la pantomima y el mimo, subrayando los gestos afeminados del actor¹⁶ –pantomima– o calificando a las intérpretes femeninas –mimo– como prostitutas¹⁷. El resto de autores cristianos exponen esta relación entre el teatro y la inmoralidad, convirtiendo las artes escénicas en el centro de las críticas.

En relación con el circo, Tertuliano fue el primer autor cristiano (varios escritores expresaron su oposición a la celebración de carreras más tarde¹⁸) que no estaba a favor de las competiciones deportivas, debido a que provocaban el descontrol de las masas. Este tipo de condena se basa en la idea del autor de unir el circo con el lugar donde los fieles pierden el control y caen en brazos de la locura y del delirio¹⁹. El escritor describe este caos a través de la entrada

11. JERONIMO, san. *De viris illustribus*, 53

12. ÁNCHEL BALAGUER, Constantino y SERRANO GALVÁN, José Manuel (intr.) en TERTULIANO, Quinto Septimio *los mártires, El escorpión y La huída en la persecución*. Ed. Ciudad nueva, Madrid, 2004.

13. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 4,4 : « Commemorabimus origines singulorum, quibus incunabulis in saeculo adoleuerint, exinde apparatus, quibus superstitionibus instruantur, tum loca, quibus praesidibus dicentur, tum artes, quibus auctoribus deputentur »

14. TERTULIANO, Quinto Septimio. *De spect.* 15, 4: « Porro et ubi aemulatio, ibi et furor et bilis et ira et dolor et cetera ex his, quae cum his non competunt disciplinae»

15. TERTULIANO, Quinto Septimio. *De spect.* 17, 1: «similiter et impudicitiam omnem amoliri iubemur. Hoc igitur modo etiam a theatro separamur, quod est priuatum consistorium impudicitiae, ubi nihil aliud probatur quam quod alibi non probatur».

16. TERTULIANO Quinto Septimio. *De spect.*, 17, 2: »ita summa gratia eius de spurcicia plurimum concinnata est, uam Atellanus gesticulatur, quam mimus etiam per mulieres repraesentat, sensum sexum et pudoris exterminans, ut facilius domi quam in scaena erubescant, quam denique pantomimus a pueritia patitur in corpore, ut artifex esse possit; 6: habes igitur et theatri interdictionem de interdictione impudicitiae».

17. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.*, 17, 3: «ipsa etiam prostibula, publicae libidinis hostiae, in scaena Proferuntur».

18. AMIANO MARCELINO. *Res gest.*, XIV.

19. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.*, 16, 1: «cum ergo furor interdicatur nobis, ab omni spectaculo auferimur, etiam a circo ubi proprie furor praesidet».

tumultuosa de público a las gradas, las apuestas que se realizan a las afueras del recinto²⁰, o como la victoria de un auriga provoca sentimientos exaltados de júbilo²¹.

Las competiciones del anfiteatro son declarados «cruels» para Tertuliano²². El africano ejemplifica esta barbarie con las ejecuciones en público²³ y opina sobre la pena de muerte, preguntándose si los condenados son realmente culpables de los delitos²⁴. Este argumento de la inocencia de los presos en los espectáculos será repetido en siglos posteriores²⁵.

La conclusión a la que debe llegar el lector del tratado es que los deportes del imperio son un pecado ya que en ellos preside la idolatría en múltiples aspectos: orígenes, títulos²⁶, ceremoniales²⁷ o los lugares donde se desarrolla²⁸. Y para el cristiano, la idolatría es la representación del diablo. Los fieles no pueden ir a los *ludi* debido a que no cumplirían el juramento que realizan en el sacramento del bautismo, en el cual se reniega de Satanás y todos sus

20. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 16, 1: «aspice populum ad id spectaculum iam cum furoreuenientem, iam tumultuosum, iam caecum, iam de sponsionibus conctatum».

21. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 16, 4: «ex eo itaque itur in furias et animos et discordias et quicquid non licet sacerdotibus pacis. Inde maledicta, conuicia sine iustitia odii, etiam suffragia sine merito amoris; 5: de aliena infelicitate conctantur, de aliena felicitate laetantur. Quicquid optant, quicquid abominantur, extraneum ab iis est».

22. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.*, 19.

23. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 19, 2: «bonum est cum puniuntur nocentes. Quis hoc nisi nocens negabit? Et tamen innocens de supplicio alterius laetari non potest, cum magis competat innocenti dolere, quod homo, par eius, tam nocens factus est ut tam crudeliter impendatur».

24. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 19, 3: «quis autem mihi sponsor est, nocentes semper uel ad bestias uel ad quodcumque supplicium decerni, ut non innocentiae quoque inferatur aut ultione iudicantis aut infirmitate defensionis aut instantia quaestionis?».

25. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 19, 4: «certe quidem gladiatores innocentes in ludum ueneunt, ut publica uoluptatis hostiae fiant. Etiam qui damnantur in ludum, quale est ut de leuiore delicto in homicidas emendatione proficiant?».

26. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 6,1: «Accedit ad testimonium antiquitatis posteritasformam originis de titulis huius quoque temporis praeferens, per quos signatum est, cui idolo et cui superstitioni utriusque generis ludi notarentur».

27. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 7, 3: «Quanta praetera sacra, quanta sacrificia praecedant, intercedant, succedant, quot collegia, quot sacerdotia, quot officia moueantur, sciunt homines illius urbis, in qua daemoniorum conuentus consedit».

28. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.* 8,1: «Ut et locis secundum propositum exequetur, circus Soli principaliter consecratur».

actos²⁹. Finalmente advierte de que el cristiano que se acerque a los juegos, puede acabar poseído por el diablo y acabar sumido en la locura³⁰.

El siguiente texto en el siglo III con alusiones negativas a los juegos fue la «carta a Donato», escrita por Cipriano de Cartago. La fecha de su nacimiento puede situarse entre el 200 y el 210³¹. Jerónimo de Estridón es el único que nos aporta datos de su vida antes de que conociera las doctrinas cristianas. Le describe como maestro de retórica y según Jerónimo se convirtió al cristianismo debido a la influencia de un presbítero de nombre Cecilio³². Su conversión ocurrió entre el 245 y el 246, siendo discípulo de la escuela de Tertuliano, al que llama «maestro» en sus escritos.

Aclamado por el pueblo, fue nombrado obispo de la provincia africana en torno al año 252. Salió exitoso en la labor de dirigir la primera diócesis de África en unos años donde la disciplina se había relajado entre el clero hasta el punto de que los obispos trabajaban para conseguir el beneficio propio, omitiendo la práctica de los sacramentos y realizando el comercio de caudales mal adquiridos³³. En el 253 llega a ser la cabeza de la Iglesia en África. A mediados del siglo III escribe la carta donde se hace referencia a los espectáculos romanos.

Cipriano escribió que «los juegos son el origen de una parte de la crueldad y de la lujuria del momento»³⁴. Los espectáculos escénicos son el comienzo de las críticas del discípulo de Tertuliano, que calificó de pervertido afeminado al «histrión», ya que aparece vestido de mujer³⁵. Cipriano incluye como

29. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.*, 4, 1: «cum aquam ingressi Christianam fidem in legis suae uerba profitemur, renuntiassse nos diabolo et pompae et angelis eius ore nostro contestamur».

30. TERTULIANO Quinto Septimio, *De spect.*, 26, 1-3: «cur ergo non eiusmodi etiam daemoneis penetrabiles fiant? Nam et exemplum accidit Domino teste eius mulieris, quae theatrum adiit et inde cum daemonio rediit. Itaque in exorcismo cum oneraretur immundus spiritus, quod ausus esset fidelem aggredi, constanter: *et iustissime quidem*, inquit, *feci: in meo eam inueni*. Constat et alii linteam in somnis ostensum eius diei nocte qua tragoedum audierat, cum xprobatione nominato tragoedo nec ultra quintum diem eam mulierem in saeculo fuisse».

31. CAMPOS, J. *Obras de san Cipriano*. Madrid, B.A.C. 1964.

32. JERÓNIMO, san. *De uiris illustribus* 67.

33. SANCHIDRIÁN GARCÍA, M^a Luisa; en CIPRIANO, *cartas*. Ed. Gredos. Madrid, 1998.

34. JIMENEZ SANCHEZ, Juan Antonio. *Poder imperial y Espectáculos en occidente durante la antigüedad tardía*. Tesis doctoral dirigida por Josep Vilella Masana. Univ. de Barcelona. Barcelona, 2001. p. 456

35. CIPRIANO Lucio Celio Firmiano, *Ad Don.*, 8: «histrionicis gestibus inquinari, uidere contra foedus iusque nascendi patientiam incestae turpitudinis elaboratam: euirantur mares, honor omnis et uigor sexus eneruati corporis dedecore mollitur plusque illic pla-

novedad en la literatura crítica cristiana la conversión de los actores al cristianismo y la prohibición de enseñar su oficio. El obispo incluye en su discurso el género de la tragedia, calificado de nefasto, ya que «representa crímenes de la antigüedad, y al reproducirse en la actualidad podían convertirse en ejemplos para el público»³⁶.

Cipriano reprocha también los juegos del anfiteatro, concretamente los *numera gladiatoria*. El pastor lo consideraba una competición para satisfacer las ansias de exaltación³⁷ de los espectadores, llegando al punto de que jóvenes saltaban desde las gradas a la arena como demostración de valor ante su familia –un hecho que el autor lo califica como «parricidio»³⁸ y para el goce del pueblo³⁹.

En el siglo IV el primer autor cristiano del que tenemos referencias sobre los juegos de Roma es Lucio Cecilio Firmiano Lactancio. Según el libro *De viris illustribus* de Jerónimo de Estridón, Lactancio era africano, nacido concretamente en Numidia. Se convirtió en discípulo de Arnobio, maestro converso de retórica. Con los conocimientos adquiridos comenzó a impartir lecciones, llegando a ser llamado por Diocleciano a Nicomedia. En esta ciudad griega se encuentra con la persecución de los cristianos del año 303, siendo Lactancio cristiano⁴⁰. Permaneció en la ciudad hasta el 305⁴¹.

Lactancio siguió impartiendo clases y Constantino le llamó para marchar a la Galia e instruyera al hijo de éste, Crispo. A partir de aquí todos los demás datos que se tienen no son fiables. Con algunas informaciones que aparecen

cet, quisque uirum in feminam magis fregerit; ID., Ep., 2, 1, 2: quanto maioris est criminis non tantum muliebria indumenta accipere sed et gestus quoque turpes et molles et muliebres magisterio in pudicae artis exprimere?».

36. CIPRIANO de Cártago, *Ad Don.*, 8: « cothurnus est tragicus, prisca carmine facinora recensere (...). Admonetur aetas omnis auditu fieri posse quod factum est».

37. CIPRIANO de Cártago, *Ad Don.*, 7: «paratur gladiatorius ludus, ut libidinem crudelium luminum sanguis oblectet (...). Homo occiditur in hominis uoluptatem, et ut quis possit occidere, peritia est, usus est, ars est: scelus non tantum geritur sed docetur. Quid potest inhumanus, quid cacerbius dici?».

38. CIPRIANO de Cártago, *Ad Don.*, 7: «quid illud, oro te, quale est, ubi se feris obiciunt, quos nemo damnauit, aetate integra, honesta satis forma, ueste pretiosa? (...) Pugnant ad bestias non crimine sed furore. Spectant filios suos patres (...). Et in tam impiis spectaculis tamque dirisese se non putant oculi parricidas».

39. Mencionado por QUODVULTDEO, *De symb.* I, 2, 23: «nec amphitheatri certamina seducant aut pertrahant Christianum: quo quidem tanto auidius curritur, quanto tardius exhibetur. Sed etiam ibi quid non periculosum ingeritur aspectibus, quid non cruentum? Vbi, sicut ait beatissimus Cyprianus, uoluptas noxia ad feras homines nullo crimine damnat».

40. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Institutiones*. I, 1, 8.

41. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Institutiones*. V, 2, 2; 11, 15.

en sus escritos se ha deducido algunos viajes por el imperio pero «nada se puede afirmar con certeza». No hay datos sobre su fecha de lugar y muerte.

Las obras donde escribe la mayoría de sus opiniones son *Sobre La Muerte De Los Perseguidores* (318) e *Instituciones Divinas* (304-310). El primero de ellos es una demostración de la unidad de Dios y de la idea de justicia vengadora del Todopoderoso. La obra es una narración de la historia de Roma y como el diablo fue el causante de la persecución de Diocleciano. En *Instituciones* intenta demostrar que el politeísmo es indefendible y que la razón humana sólo puede aceptar el dogma de Dios. En ambas obras se intenta conciliar la filosofía pagana con la doctrina cristiana.

En el capítulo IV de *Instituciones Divinas* es donde Lactancio realiza un ensayo sobre los juegos de Roma. La primera observación que se puede extraer de este pasaje es que a pesar de los libros escritos en contra de los espectáculos romanos la presencia de espectadores cristianos como público era mayoritaria en el siglo IV d.C.⁴².

Lactancio nos narra que tipo de obras teatrales había a principios del siglo y que se representaba en ellas: «en la comedia sólo se hablaba de estupros de doncellas y amores de meretrices, mientras que la tragedia presentaba en escena parricidios, incestos de reyes malvados, y los crímenes de las clases elevadas»⁴³. Un nuevo aspecto que incluye Lactancio en la literatura crítica cristiana es acusar a los evergetas o benefactores de los espectáculos que ofrecían, porque según el apologéta, el valor de las obras era despreciable y el dinero usado podría ser destinado a obras de caridad⁴⁴.

El mimo y la pantomima, como géneros satíricos que son, representan las críticas más duras de Lactancio: «la ciencia de la corrupción moral». Entre los argumentos que repite Lactancio se encuentran la identificación actriz-prostituta⁴⁵ y la incitación a realizar en la vida real los adulterios representados en

42. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano, *Instituciones.*, VI, 20.

43. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones.*, VI, 20, 27-28: «nam et comicae fabulae de stupris uirginum loquuntur aut amoribus meretricum, et quo magis sunt eloquentes qui flagitia illa finxerunt, eo magis sententiarum elegantia persuadent et facilius inhaerent audientium memoriae uersus numerosi et ornati. Item tragicae historiae subiciunt oculis parricidia et incesta regum malorum et coturnata scelera demonstrant».

44. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones.*, VI, 12, 39: «unde bestias emis, hinc captos redime, unde feras pascis, hinc pauperes ale, unde homines ad gladium comparas, hinc innocentes mortuos sepeli».

45. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones.* I, 20, 10: «nam praeter uerborum licentiam, quibus obscenitas mnis effunditur, exuuntur etiam uestibus populo flagitante meretrices, quae tunc mimarum funguntur officio et in conspectu populi usque ad satietatem inpudicorum luminum cum pudendis motibus detinentur».

escena⁴⁶. Las explicaciones en contra de los géneros teatrales se asimilan a los de Cipriano, lo que induce a pensar que Lactancio habría leído al obispo de Cartago.

Respecto a las competiciones del circo, Lactancio recalca que en el recinto sólo había «ligereza, vanidad y locura». Además narra como los espectadores tenían más rabia que los propios aurigas⁴⁷.

Para finalizar este apartado en su libro ataca las ejecuciones en el anfiteatro, siguiendo la línea iniciada por Tertuliano. Quien observa la ejecución comparte la culpabilidad del verdugo: «la sangre derramada para diversión del pueblo se derrama igualmente sobre la conciencia de los espectadores»⁴⁸. Además comparte la idea del maestro de que la condena nunca debe convertirse en un espectáculo, añadiendo que los paganos han perdido la misericordia al llamar a estos actos «juegos» y considerarlos una diversión pública⁴⁹.

La conclusión de Lactancio es igual a la opinión cristiana de la idolatría que aleja a los cristianos de Dios, ya que las ceremonias estaban realizadas en nombre de divinidades paganas o celebrando aniversarios o dedicatorias a templos⁵⁰.

A lo largo del siglo IV. se suceden los textos con alusiones negativas a las actividades ociosas de Roma. En muchos casos los autores son cristianos conversos que en su época de adhesión al paganismo asistieron como espectadores. Uno de estos conversos fue Julio Fírmico Materno. Su biografía es bastante escasa. Se sabe que nació en Siracusa a principios del siglo IV. Como el resto de autores anteriores, tuvo una excelente formación en retórica y cultura grie-

46. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones*. VI, 20, 30-31: «quid de mimis loquar corruptelarum praefertibus disciplinam, qui docent adulteria, dum fingunt, et simulacris erudiunt ad uera? Quid iuuenes aut uirgines faciant, cum haec et fieri sine pudore et spectari libenter ab omnibus cernunt?».

47. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones*. VI, 20, 32: «circensium quoque ludorum ratio quid aliud abet nisi leuitatem uanitatem insaniam? Tanto namque impetu concitantur animi in furorem, quanto illic impetu curritur, ut iam plus spectaculi exhibeant qui spectandi gratia ueniunt, cum exclamare et efferri et exsilire coeperint».

48. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones*. VI, 20, 26: «ergo si homicidium facere nullo modo licet, nec interesse omnino conceditur, ne conscientiam perfundat ullus cruor, siquidem populo sanguis ille praestatur».

49. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones*. VI, 20, 11: «hos tamen ludos uocant, in quibus humanus anguis effunditur. Adeo longe ab hominibus secessit humanitas, ut cum animas hominum interficiant, ludere se opinentur, nocentiores iis omnibus quorum sanguinem uoluptati habent».

50. LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano. *Instituciones*. VI, 20, 34: «nam ludorum celebrationes deorum festa sunt, siquidem ob natales eorum uel templorum nouorum dedicationes sunt constituti».

ga. A continuación estudió leyes y llegó a ser senador, pero facciones políticas enemigas le obligaron a dejar el cargo.

La conversión, provocada por una política represiva de Constante en el 341⁵¹, conllevó una fuerte defensa de su nueva religión. El mejor ejemplo de ello es el tratado titulado *El Error De Las Religiones Paganas*. Una obra no destinada en un principio a los fieles cristianos en general, sino a los hijos de Constantino. El estilo de este tratado es bastante más radical que el de los escritos previos que hemos visto y más que una defensa del cristianismo, lo que busca es «extirpar el paganismo desde su raíz»⁵².

Y como prueba de los aspectos negativos de la religión pagana utiliza los espectáculos. Hay que destacar que en su etapa pagana escribió un tratado astrológico llamado *Mathesis* en el que se refiere al horóscopo de los que nacerán predestinados a ser actores de tragedia, de comedia⁵³ o gladiadores famosos. La fecha de redacción de este tratado es del 335, cuando el cristianismo estaba protegido por el emperador Constantino, por lo tanto se deduce que los textos anteriores de los padres de la iglesia sobre los juegos no reducían la afición a los juegos⁵⁴.

Firmico reprocha en su tratado cristiano los espectáculos escénicos trágicos –sólo menciona este género–⁵⁵ por considerarlos como culto a la crueldad y a la vileza del hombre. Algunos investigadores creen que en *El Error De Las Religiones Paganas* se menciona también a la pantomima, aunque no es un hecho refutado⁵⁶.

La relación entre cultos paganos y los *ludi scaenici* es otro tópico que usa Firmico para que los hijos del emperador los rechacen y se prohíban cuando lleguen al poder. El ejemplo que usa es significativo: pide que los «gentiles»

51. TURCAN, Robert. Firmicus Maternus. *L'erreur des religions païennes*, Ed. Les Belles Lettres, Paris, 1982, p. 23.

52. ALONSO VENERO, Ana. *Polémica antipagana y fanatismo religioso en la Antigüedad Tardía: El de «errore Profanum Religionum» de Firmico Materno*. Conf. del II encuentro de jóvenes investigadores de CC. Históricas: Arqueología, prehistoria e Historia Antigua. Santander, 2006.

53. FIRMICO MATERNO, Julio. *Math.*, VIII, 20, 7: «quodsi beniuolae stellae aut in ipso loco fuerint, aut hunc eundem locum trigonica radiatione respexerint, erunt tragoedi comedi ceruces».

54. JIMENEZ SANCHEZ, Juan Antonio. *Poder imperial y Espectáculos en occidente durante la antigüedad tardía*. Tesis doctoral dirigida por Josep Vilella Masana. Univ. de Barcelona. Barcelona, 2001, p. 458.

55. FIRMICO MATERNO, Julio. *De err. prof. rel.*, 6, 6: «in scaenis cottidie a tragicis carminis uctoribus traditur, ut scelerati tyranni facinerosa crudelitas in animis audientium funestis emper relationibus renascatur».

56. TURCAN, Robert. *Firmicus Maternus. L'erreur des religions païennes*, Ed. Les Belles Lettres, Paris, 1982, p. 23.

dejen de acudir a los templos paganos para ir a los teatros y se dediquen a prestar culto a los «histriones», los auténticos sacerdotes de la religión pagana, «pues eran los que más se parecían a unos dioses que siempre estaban en escena»⁵⁷, en una clara alusión a la representación de leyendas mitológicas en las que los protagonistas eran dioses de la religión pagana. Estos argumentos serán usados en siglos posteriores, como consecuencia de que se siguieron representando obras paganas –escasa repercusión de las críticas de Fírmico Materno– en los siglos posteriores.

En el siglo IV y V los juegos no desaparecieron y los padres de la iglesia continuaron descalificándolos en sus obras. El ejemplo más importante de desprecio hacia los espectáculos romanos fue Agustín de Hipona.

Es el autor cristiano del que poseemos más información sobre su vida⁵⁸. Nació el año 354 en Tagaste, África. Su padre era pagano y su madre cristiana –ejemplo de integración de los dos credos en la sociedad romana– y realizó estudios de gramática fuera de su lugar de nacimiento. En el caso de Agustín de Hipona podemos afirmar que su paso al cristianismo estuvo influenciado por su familia, ya que en el año 370 se convierte su padre.

El africano comenzó a ganarse la vida dando clases de retórica en Cartago. Continuó su carrera académica en Roma. En el 387 se traslada a Milán, donde conoce a al obispo Ambrosio, abandona el credo maniqueísta y se bautiza. El mismo año vuelve a África y funda un monasterio donde permanece 3 años. Desde el 391 asciende en la jerarquía eclesiástica hasta llegar en el año 397 a obispo. A partir de esta fecha comienza la redacción de obras doctrinales como *Confesiones* o *la Ciudad de Dios*. En el año 430 fallece.

A pesar del tiempo transcurrido, el peso de los argumentos de Tertuliano continuó siendo vigente en Agustín. Los espectáculos teatrales para el obispo de Hipona son «vanos y dañinos»⁵⁹, teñidos de libertinaje⁶⁰ y predicaban la lujuria entre la gente⁶¹. Como elemento que toma de Firmico Materno, opina

57. FIRMICO MATERNO, *De err. prof. rel.*, 12, 9: «ad theatrum potius templa transferre, ut in scaenis religionum istarum secreta tradantur, et ut nihil praetermittat improbitas, histriones facite sacerdotes. Alter dignior locus religionibus istis inueniri non poterit. Illic amores deorum uilis turba decantet, illic casus mortisque saltentur. Illic deorum exemplis ab impuris et facinerosis magistris melius mens perdita et adulterium docetur et facinus».

58. RODRÍGUEZ de SANTIDRIÁN, P. –prólogo– en AGUSTÍN, *Confesiones*. Alianza editorial. Madrid, 1999. pp. 22-27.

59. AGUSTÍN, de Hipona. *Serm.*, 275, 1.

60. AGUSTÍN, de Hipona. *De ciu. Dei.*, I, 32: «ludi scaenici, spectacula turpitudinum et licentia uanitatatum, on hominum uitiiis, sed deorum uestrorum iussis Romae instituti sunt».

61. AGUSTÍN, de Hipona. *Serm.*, 346 A, 7: «quanta luxuria redundauit propter theatra, et organa, et tibias, t pantomimos»

que la religión pagana es falsa, justificándolo a través del siguiente razonamiento: si lo que se representa en los escenarios sobre los dioses es irreal, éstos deberían castigarlos, y de ser ciertas, los dioses paganos actúan como demonios que quieren engañar a la gente con esos placeres⁶². Además notifica que en África es obligatoria la renuncia definitiva de los actores a ejercer su profesión para poder incorporarse al cristianismo⁶³.

Un tipo de estrategia que usó Agustín fue la de animar a la gente a abandonar los teatros e ir a misa para escuchar el «espectáculo» de los martirios ya que debía ser el entretenimiento que debían poner por encima de todos los demás⁶⁴. Otro argumento que usa es el del arrepentimiento reconociendo que él también fue a los juegos⁶⁵.

En sus textos narra hechos contemporáneos. Por ejemplo, juzga la asistencia a las luchas de gladiadores como positivas si la asistencia sirve para librar a algún gladiador del combate⁶⁶. También describe las *venationes* y el alto número de conversos que había entre los participantes⁶⁷.

Desde los escritos de Agustín se ha podido investigar la evergesía. En sus *Confesiones* menciona «el alto grado de dignidad del que gozaban los organizadores de espectáculos entre los miembros de su comuni-

62. AGUSTÍN, de Hipona. *De ciu. Dei.*, IV, 26:» Is non uideat, qui sanum sapit, subditos homines malignis daemonibus, a quorum dominatione non liberat nisi gratia Dei per Iesum Christum dominum nostrum, ui compulsos esse exhibere talibus diis, quae recto consilio poterant turpia iudicari? (...) In illis ludis corruptorem pudicitiae Iouem turpissimi histriones cantabant agebant placebant. Si illud fingebatur, ille irasceretur; si autem suis criminibus etiam fictis delectabatur, quando coleretur, nisi diabolo seruiretur?».

63. AGUSTÍN, de Hipona. *De fid. et op.*, 18, 33: «quasi nescio ubi peregrinentur, quando meretrices et histriones et quilibet alii publicae turpitudinis professores nisi solutis aut disruptis talibus uinculis ad Christiana sacramenta non permittuntur accedere (...); et consequenter omnes etiam illarum publicarum turpitudinum et scelerum professores, hoc est meretrices, lenones, gladiatores ac si quid huius modi est, etiam in illis malis permanentes admitti oportere arbitrentur».

64. AGUSTÍN, de Hipona. *Serm.*, 301 A, 7.

65. AGUSTÍN, de Hipona., *En. in psalm.*, 147, 7.

66. AGUSTÍN, de Hipona. *En. in psalm.*, 25, 2, 9: «contingat autem ut tenearis ab aliquo, et ibi colligeris, aut aliquod officium pium faciat te ibi sedere. Quomodo potest hoc euenire? Contingit ex officio pietatis ut seruo Dei sit necessitas in amphitheatro esse; liberare uolebat nescio quem gladiatorem, fieri posset ut sederet, et exspectaret donec ille exiret quem liberare cupiebat».

67. AGUSTÍN, de Hipona. *Serm.*, 51, 2: «quid autem potuit admirabilius nobis concedere Dominus Iesus Christus Filius Dei, qui est et filius hominis, quia et hoc esse dignatus est; quid potuit magnificentius, quam ut non solum spectatores nugacium munerum aggregaret ouili suo sed etiam nonnullos qui illic spectari solent? Non enim tantum amatores uenatorum, sed etiam ipsos uenatores uenatus est ad salutem: quia et ipse spectatus est».

dad»⁶⁸ y en los *Sermones* les echa en cara su ambición desmedida⁶⁹. El africano consideraba mejor que el dinero se invirtiera en la Iglesia y en levantar basílicas para la religión oficial del estado⁷⁰.

Esta selección de textos demuestra que la relación entre paganismo y ocio en Roma convertía los juegos en pecaminosos y tenían que ser prohibidos según los teólogos cristianos. En cada espectáculo las descalificaciones se repiten desde el siglo II hasta finales del siglo IV: la inmoralidad del teatro, la locura entre las masas que provocaba el circo y la violencia exhibida en público de los juegos en el anfiteatro. Todas estas críticas piden al lector cristiano que se aleje de los recintos deportivos y atraerlos al mayor espectáculo que podía ofrecerles la religión: la asistencia a la iglesia.

Estas descalificaciones no variaron a pesar de que los últimos siglos de historia del Imperio Romano de Occidente fueron convulsos. La razón de este inmovilismo doctrinal podría estar vinculada a una cierta tradición literaria⁷¹.

La aparición de referencias a los juegos desde el siglo II d.C. hasta el VI d.C. destaca la importancia de los espectáculos romanos. A pesar que desde Constantino la religión cristiana cuenta con el beneplácito del poder imperial, los deportes y los espectáculos siguieron desarrollándose como demostración de propaganda y autoridad. Si las críticas disminuyeron fue por el descenso de actividad en los deportes, como por ejemplo los combates de gladiadores.

Las opiniones de los padres de la iglesia no estaban destinadas a la sociedad romana, sino a sus propios fieles. Consideraban que con la ausencia de cristianos de los recintos, éstos acabarían desapareciendo por falta de espectadores. Sin embargo, también existen casos donde los tratados estaban destinados a las autoridades imperiales para que entre otros asuntos, suprimiesen los juegos⁷².

68. AGUSTÍN, de Hipona. *Serm.*, 51, 2: «quid autem potuit admirabilius nobis concedere Dominus Iesus Christus Filius Dei, qui est et filius hominis, quid et hoc esse dignatus est; quid potuit magnificentius, quom ut non solum spectatores nugacium numerum aggregaret ouili suo sed etiam nonnullos qui illic spectari solent? Non esim tantum amatores veratorum, sed etiam ipsos veratores veratus et ad salutem quia et ipse spectatus est».

69. AGUSTÍN, de Hipona. *Serm.*, 21, 10;

70. AGUSTÍN, de Hipona. *En. in psalm.*, 80; 103, 3, 12.

71. JIMENEZ SANCHEZ, Juan Antonio. *Poder imperial y Espectáculos en occidente durante la antigüedad tardía*. Tesis doctoral dirigida por Josep Vilella Masana. Univ. de Barcelona. Barcelona, 2001. p. 506.

72. ALONSO VENERO, Ana. *Polémica antipagana y fanatismo religioso en la Antigüedad Tardía: El «De errore Profanum Religionum» de Firmico Materno*. Confe. del II encuentro de jóvenes investigadores de CC. Históricas: Arqueología, prehistoria e Historia Antigua. Santander, 2006.

Las consecuencias de éstos discursos en las medidas de la Iglesia se expresaron en los concilios: ni los fieles ni los cargos de la jerarquía eclesiástica podían asistir a los juegos. Se intentó atraer a los actores, aurigas y gladiadores a la nueva fe para abandonar sus oficios y no pudieran enseñarlos. Pero las normas no se cumplieron ya que a pesar de convertirse, los protagonistas de los deportes y espectáculos romanos siguieron ejerciendo su profesión.

La Iglesia no pudo controlar los espectáculos romanos. Sólo el poder imperial, cuando se consolidó en la nueva fe, cambió las ceremonias previas a las competiciones. No prohibieron los juegos, sino que acabaron por ser juegos sin ningún tipo de conexión con el origen pagano. Como medidas para conseguir su sacralización, se evitó la coincidencia de espectáculos paganos en días de festividad cristiana, y al final del imperio se quitó a los juegos de cualquier carga que no fuera cristiana, como se observa en el *Codex Theodosianus*⁷³.

El comentario sobre aspectos sociales de la vida cotidiana del ciudadano romano era habitual entre los escritos de los primeros teólogos cristianos. A través de la condena, el pecado y el miedo a no alcanzar la salvación tras la muerte eran argumentos muy consistentes para que la población no realizara determinados actos, entre ellos la asistencia a los juegos y espectáculos romanos. La opinión general es que estas críticas son la causa principal de que se piense que el fin de los juegos es debido a la ascensión de la religión cristiana en sustitución del poder imperial.

Las investigaciones realizadas posteriormente demuestran que ni con las opiniones de autores no cristianos –Séneca– ni con los nuevos padres de la iglesia (muchos de ellos conversos y espectadores de los juegos) las actividades de ocio de Roma fueron modificadas y por tanto bajara su asistencia. Los juegos desaparecieron en Occidente –se conoce que en la parte oriental los juegos duraron bastantes siglos después del fin de Roma– principalmente por otras causas más relacionadas con los hechos políticos que supusieron el fin imperio romano como el descenso del número de espectadores, el cambio de ideología y pensamiento cultural que trajeron las invasiones de los reinos bárbaros y el final del sistema cultural clásico que comenzó en los *agón* de las *polis* griegas y que tras varios siglos de desarrolló en el mediterráneo finalizó con el Imperio Romano de Occidente.

73. C. Th.; XVI 10 *De paginaiis, sacrificiis et templis*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTIN, obispo de Hipona, *Confesiones*. Alianza editorial. Madrid, 1999.
- AGUSTIN DE HIPONA. *Obras completas*. Biblioteca de Autores cristianos. Madrid, 1985.
- ALONSO VENERO, Ana. *Polémica antipagana y fanatismo religioso en la Antigüedad Tardía: El de «errore Profanum Religionum» de Firmico Materno*. Conferencia del II encuentro de jóvenes investigadores de CC. Históricas: Arqueología, prehistoria e Historia Antigua. Santander, 2006.
- BETANCOR LEÓN, Miguel Ángel, SANTANA HENRÍQUEZ, Germán. y VILANOU y TORRANO, Conrado. *De spectaculis, ayer y hoy del espectáculo deportivo*. Ediciones clásicas. Madrid, 2001.
- CANTO, J. *Cristianismo y deporte*. Ed. Euroamerica. Madrid, 1957.
- CALLONI, G. Tertuliano, *Vita, opera e pensiero*. Módena, 1957.
- CIPRIANO, de Cartago. *Cartas*. Ed. Gredos. Madrid, 1998.
- DEVOE, Richard Franklin. «*The Christians and the Games*». Texas. Texas University, 1987.
- HERNANDEZ GARCÍA, Vicente, *Moralidad de los espectáculos en la antigüedad cristiana*. *Scriptorium Victoriense*, XIV, 1967.
- JIMENEZ SANCHEZ, Juan Antonio. *Poder Imperial y Espectáculos en Occidente durante la Antigüedad Tardía*. Tesis doctoral dirigida por Josep Vilella Masana. Univ. de Barcelona. Barcelona, 2001.
- LACTANCIO, Lucio Celio Firmiano, *Sobre la muerte de los perseguidores*. Ed. Gredos. Madrid, 1982.
- LACTANCIO. Lucio Celio Firmiano. *Instituciones divinas*. Ed Gredos, Madrid, 1990.
- LIM, Richard. *Public disputation, power, and social order in late antiquity*. Ed Berkeley. Londres, 1995.
- MOMMSEN, Theodor. *Codex Theodosianus*. Ed. Hildesheim. Berlin , 1990.
- PUENTE SANTIDRÍAN, P. *Tertuliano y el latín cristiano*. Ed. Durius, Madrid, vol. 6, 1978.
- SALINERO GOZÁLEZ, Raúl. *Las persecuciones contra los cristianos en el imperio romano*. Signifer libros. Madrid, 2005.
- SANTOS YANGUAS, Narciso. *Cristianismo y sociedad pagana en el imperio romano durante el siglo II*. Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo. Oviedo, 1998.
- SANTOS YANGUAS, Narciso. *El cristianismo en el marco de la crisis del siglo III en el Imperio Romano*. Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo. Oviedo, 1996.
- SPINETO, Natale. «*De spectaculis*». *Aspetti Della polemica antipagana nella normativa imperiale*.

- TEJA, Ángela. *Deporte y ejercicio físico en la primera literatura cristiana*. Conferencia de la XXXII sesión de la Academia olímpica española.
- TEJA, Ramón. *El cristianismo primitivo en la sociedad romana*. Ed. Istmo. Madrid, 1990.
- TURCAN, Robert. Firmicus Maternus. *L'erreur des religions paiennes*. Ed. Les Belles Lettres. Paris, 1982.
- TERTULIANO, Quinto Septimio. *A los mártires, El escorpión y La huída en la persecución*. Ed. Ciudad nueva, Madrid, 2004.
- TERTULIANO, Quinto Septimio. *De spectaculis*. Traducción al inglés de T. R. Glover. Harvard university press. Harvard, 1997.

LOCKE Y LA FORMACIÓN DEL ADOLESCENTE

Locke and the education of the adolescent

Dr. Francisco T. Baciero Ruiz
E-mail: fbaciero@alumni.unav.es
(Universidad de Salamanca)

RESUMEN: Locke ha pasado merecidamente a la historia de la Filosofía, especialmente por su *Ensayo sobre el entendimiento humano* y sus *Dos Tratados sobre el gobierno civil*. Su labor en el campo de la Pedagogía no es menos relevante, debido sobre todo a los *Pensamientos sobre la educación*, donde propone las líneas fundamentales de lo que debe ser la educación del gentleman o caballero, cuyo fundamento insoslayable radica en una sólida formación en la virtud basada en los principios morales del cristianismo.

Palabras clave: Locke, Educación moral, Autores españoles del siglo XVI.

ABSTRACT: John Locke has been considered one of the leading figures in the History of Philosophy, specially for his two famous treatises *An Essay concerning Human understanding* and *Two Treatises on Government*. None the less his work in Pedagogy, *Some thoughts concerning Education*, is no less important, and provides the leading strings of that what ought to be the education of the gentleman, whose unavoidable foundation must be a solid education in virtue grounded in the moral principles of Christianity.

Key words: Locke, Moral education, Spanish authors of the XVIth century.

Fecha de recepción: 21-I-2007
Fecha de aceptación: 5-II-2007

Locke es un filósofo justamente conocido por sus obras de filosofía teórica y política, el *Ensayo sobre el entendimiento humano* y los *Dos tratados sobre el gobierno civil*. Sin embargo, al lado de estas dos obras claves de su producción filosófica, se le ha reconocido una enorme importancia en el campo de la Peda-

gogía por sus *Pensamientos sobre la educación*, una recopilación de escritos sobre diversas cuestiones pedagógicas, publicados por vez primera anónimamente en Londres en 1693. Los *Pensamientos sobre la educación* serían reeditados posteriormente varias veces en vida de Locke, y conocerían pronto diversas traducciones a las lenguas de mayor difusión de la época, entre ellas la francesa, en la traducción de Pierre Coste de finales del mismo siglo XVII, de la que a su vez se haría la primera castellana de principios del XIX¹.

Los *Pensamientos sobre la educación* fueron originalmente una serie de cartas que Locke envió a mediados de los años ochenta del siglo XVII al caballero Edward Clarke, casado con un prima suya, a propósito de diversas cuestiones educativas o «pedagógicas» planteadas por los hijos del susodicho caballero, que posteriormente recopilaría y publicaría en forma de libro con el título con que han pasado a la posteridad, *Some thoughts concerning Education*². La obra consiguió pronto un notable éxito, conociendo varias reediciones y siendo traducida al poco al francés³.

1. Existe una traducción española reciente de los *Pensamientos sobre la educación*: LOCKE, J., *Pensamientos sobre la educación*, traducción de La Lectura y Rafael Lasaleta, Akal, Madrid, 1986, pp. 25-275 (las citas en castellano las tomaremos de aquí). Se pueden encontrar también en esta edición algunos otros escritos de Locke sobre cuestiones educativas, entre ellos: «Algunas ideas acerca de la lectura y el estudio para un caballero», de 1703 (ibid., pp. 355-362), o el manuscrito «Del estudio», de 1677 (ibid., pp. 363-381). El original inglés de todos estos textos puede verse en las Obras Completas publicadas en 1823 en 10 volúmenes, *The Works of John Locke*, in Ten volumes, London, printed for Thomas Tegg; W. Sharpe and son; G. Offor; G. and J. Robinson; J. Evans and Co.: also R. Griffin and Co. Glasgow; and J. Cumming, Dublin, 1823, Reprinted by Scientia Verlag Aalen, Darmstadt, 1.963, vol. 9, pp. iii-v, 6-205 para los *Pensamientos sobre la educación*, vol. 3, pp. 293-300, para el escrito de 1703, el resto se encuentra en *The Educational Writings of John Locke*, ed. James L. Axtell, Cambridge University Press, 1968 (cfr. la introducción de Mariano Fernández Enguita a la traducción que manejamos en pp. 9-23, nota 18 de la p. 13, p. 23).

2. Cfr. la «Dedicatoria»: «Estos Pensamientos concernientes a la educación que lanzamos ahora al mundo, pertenecen a usted [Edward Clarke] por derecho propio, puesto que han sido escritos desde hace algunos años y dirigidos a usted, y no son otra cosa que lo que usted ha recibido ya en mis cartas» (*Pensamientos sobre la educación*, p. 25); Locke habría publicado sus *Pensamientos* a instancias de sus amigos: «Las importunidades de los amigos son el estímulo común de las publicaciones, porque los hombres, de por sí, son tímidos para darlas a luz [...] otros, cuyo juicio me merece gran deferencia, me aseguran estar persuadidos de que esta tosca producción mía pudiera ser de alguna utilidad, si se ofreciera al público, y me han estimulado [...] Porque yo creo que es deber indispensable de todo hombre prestar a su país todo el servicio que le sea posible» (ibid., loc. cit.).

3. La primera edición de los *Pensamientos* es la de 1693 de Londres, integrada por 202 secciones, al igual que la segunda; en 1695 aparecería la tercera, firmada por Locke, y aumentada hasta las 216 secciones que la componen en la actualidad, la cuarta aparecería en 1699, y en 1704, año de su muerte, Locke tendría tiempo todavía de preparar una quinta (cfr. p. 22 del Prólogo de F. Enguita). En 1695 se publicó en Amsterdam la traducción fran-

Los *Pensamientos sobre la educación* están divididos en secciones o párrafos, que en la edición de obras completas de 1823 van acompañados a izquierda y derecha de los correspondientes epígrafes explicativos de su contenido (epígrafes que se conservan en lo esencial en la traducción española que manejamos), y que abordan diversas cuestiones relacionadas con la educación del niño (la educación del *gentleman* o caballero, no de cualquier niño, es decir, del niño de clase media-alta y alta, por decirlo en terminología más actual, la clase a la que pertenecían Edward Clarke y el propio Locke)⁴.

Locke aborda en sus *Pensamientos*, desde la salud física del niño a la propiamente científica o intelectual (la «instrucción»), pasando por la educación moral y la formación religiosa⁵.

cesa debida al amigo de Locke Pierre Coste (loc. cit.), a la que seguirían en ese mismo siglo las de Ámsterdam, 1721, Lausanne, 1746, etc. (cfr. CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. (Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J.F. Herbart)*, Dykinson, Madrid, 1984, p. 508, cfr. en general el breve estudio dedicado a Locke: «El «gentleman» en la concepción de Locke (1632-1704) sobre el hombre», pp. 501-508). La primera traducción española, a partir de la francesa de Coste, habría sido la madrileña de 1818 debida a «D.F.C.A.P.», que conocería varias reediciones (cfr. F. Enguita, p. 22).

4. Así lo hace constar Locke desde el comienzo: «aquella vocación o profesión de que más debe cuidarse, es de la del caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás» (p. 27), y al final: «Pero aquí solamente se han expuesto algunos puntos de vista generales, referidos al fin principal y a los objetivos de la educación, y pensados para el hijo de un burgués No he tocado apenas más que aquellos capítulos que juzgué necesarios para la crianza de un joven burgués» (§ 216, p. 275, «those designed for a gentleman's son», «the breeding of a young gentleman», *Works*, 9, p. 205).

5. El contenido del libro se puede dividir a grandes rasgos en las siguientes partes: los párrafos 1 al 30 se dedican a la salud corporal (incluyendo el régimen alimenticio del niño, régimen de descanso, etc.). Los párrafos 31 al 71 abordan los métodos de la educación del niño: si los castigos son preferibles a los premios, el papel que juega el desarrollo de la virtud en la educación, las «compañías», etc. El lugar más adecuado para la educación (familia o escuela),... Los párrafos 72 al 87 se ocupan específicamente del papel del castigo y los premios, y, en particular, del castigo corporal (y «El látigo» en particular, §§ 83-87, muy habitual en época de Locke). Los párrafos 88 al 94 abordan las «Cualidades necesarias de un preceptor», los párrafos 95 al 133 aspectos caracteriológicos del niño en relación con las virtudes morales: el «temperamento» de los niños, «la voluntad», el llanto, el temor, la fortaleza, la «disposición a la crueldad», la mentira, etc. Los párrafos 134 al 146 el desarrollo de las virtudes en el niño: el papel que juega en su desarrollo la creencia en Dios (§§ 134-137), la prudencia (§ 140) y «las buenas maneras» (§§ 141-146). Los párrafos 147 al 195 se ocupan de la formación intelectual (lectura, escritura, dibujo, estenografía, lenguas extranjeras, latín, redacción en prosa y en verso, geografía, aritmética y astronomía, geometría, historia, moral, etc.). Los párrafos 196 al 209 abarcan los «Complementos» de la educación («El baile», la música, la esgrima y la equitación, los «oficios» manuales, la pintura, el juego y el recreo). Los párrafos 212 al 215 abordan la utilidad de los viajes al extranjero. El párrafo 216 es la «Conclusión» de la obra.

I. La salud corporal del niño

Los *Pensamientos sobre la educación* se inician constatando la importancia capital que la educación tiene para la formación de cualquier niño y su posterior desarrollo en la vida⁶.

A renglón seguido insiste en la importancia capital que la salud física tiene para el desarrollo del niño: «una constitución vigorosa y endurecida por el trabajo y la fatiga es útil para una persona que quiere hacer un papel en el mundo, es cosa demasiado obvia para que necesite ninguna prueba»⁷. Locke insiste en la importancia de una educación física estricta que contribuya a «endurecer» corporalmente al niño, en unos términos que resultan sin duda chocantes para nuestras categorías actuales⁸.

En este apartado dedicado a la salud física del niño salen también a relucir, no sin una gran dosis de ironía, los propios prejuicios de Locke contra los médicos (que él conocía muy bien, pues estudió en Oxford medicina y ejerció

6. «La felicidad y la desgracia del hombre son, en gran parte, su propia obra. El que no dirige su espíritu sabiamente, no tomará nunca el camino derecho, [...] pienso que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido» (§ 1, pp. 31-32).

7. § 3, p. 35.

8. Insiste, por ejemplo, en que los niños se habitúen por sus vestidos ligeros al frío y al calor y a todas las inclemencias del tiempo, después de sentar el siguiente principio general: «los caballeros deben tratar a sus hijos como los honrados agricultores o los colonos a los suyos [...] se vicia, o al menos se perjudica, la constitución de la mayor parte de los niños con la indulgencia y la ternura» (§ 4, p. 35); «Lo primero que ha de cuidarse es de que los niños no estén vestidos ni cubiertos con ropas que abriguen demasiado, ni en invierno ni en verano. La cara, cuando nacemos, no es menos delicada que cualquier otra parte de nuestro cuerpo. Sólo esta costumbre la endurece y la capacita para sufrir el frío» (§ 5, p. 36). En su programa de «endurecimiento» corporal, Locke llega incluso a proponer: «Sería también conveniente lavar diariamente los pies de los niños con agua fría, y proporcionarles zapatos tan delgados, que, cuando metan los pies en el agua, pueda ésta calarlos fácilmente» (§ 7, p. 38), con razón añade a continuación: «Es fácil prever que las madres han de recibir esta teoría con extrañeza. ¿Qué menos creerán que en la muerte de sus tiernas criaturas si las tratan así?» (ibid., p. 40, y añade una serie de ejemplos de su llamativa teoría tomados de la antigüedad clásica, entre ellos los de Séneca y Horacio, cfr. loc. cit. y notas). En la misma línea recomienda la enseñanza de la natación a los niños (§ 8, pp. 41-2), y el «andar con frecuencia al aire» (§ 9, p. 42). También que beban cerveza en vez de agua: «Su bebida debe ser solamente cerveza suave, y que no se le permita hacerlo entre comidas, sino después de que haya comido un pedazo de pan» (§ 16, p. 52, sobre los prejuicios de la época contra el agua, debido entre otras cosas a su insalubridad entonces, cfr. nota 24 de las pp. 50-1).

en numerosas ocasiones como médico, aun sin llegar a obtener el título oficial)⁹.

II. Educación moral

Locke insiste a menudo en que la parte fundamental de la educación del niño ha de ser su educación moral, que debe estar basada en el principio estoico-cristiano de que ha de enseñársele al niño a someter sus pasiones siempre al imperio de la razón: «Como la fortaleza del cuerpo consiste principalmente en ser capaz de resistir la fatiga, lo mismo ocurre con la del espíritu. Y el gran principio o fundamento de toda virtud y mérito estriba en esto, en que un hombre sea capaz de rehusarse la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito le incline en otro sentido»¹⁰.

Para Locke, la esencia de la formación en la virtud que propone no puede ser otra sino la sólida formación en los principios del cristianismo, que deben acompañarla en cualquier caso. De hecho, los párrafos 134 y siguientes están dedicados en su integridad a esta cuestión («Sobre la creencia en Dios como fundamento de la virtud» los titula la edición española). Allí podemos

9. Cfr. en el § 29: «Ni por una ligera indisposición debéis dar al niño medicinas ni ir en busca del médico, sobre todo si es un industrial que se apresure a llenaros la mesa de frascos y el estómago de drogas. Es más seguro confiar en la naturaleza que ponerlos en manos de un médico demasiado dispuesto a medicinarlos» (p. 63). Sobre la formación universitaria de Locke, cfr. la biografía canónica más reciente de CRANSTON, Maurice, *John Locke, a biography*, Longmans, Green and Co., London, New York, Toronto, 1957¹, pp. 29-43, pp. 69-79, pp. 93-99, pp. 246-7). Locke ingresó en Oxford en el verano de 1652, habiendo obtenido su título de «Baccalaureus Artium» en 1655/6, y el de «Magister Artium» en Junio de 1658; seis meses más tarde fue nombrado «Senior Student», en 1660 lector de griego, y en 1662 de retórica. En el verano de 1667 entró en contacto con el conde Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper, de quien ya no se separaría hasta la muerte del segundo en 1683, siguiéndolo a Londres como secretario el mismo 1667. A partir de esa fecha, Locke abandonaría su actividad académica, si bien nunca perdería su puesto ni su sueldo como «don» oxoniense hasta 1684, en que le sería retirado por orden de Carlos II tras su huida a Holanda con otros líderes *whigs* el año anterior (cfr. los pasajes citados de CRANSTON).

10. § 33, p. 66; «la próxima tarea es la de mantener recto el espíritu para que esté siempre dispuesto a no consentir nada que no esté conforme con la dignidad y excelencia de una criatura racional» (§ 31, p. 65); «Me parece evidente que el principio de toda virtud y de toda excelencia moral consiste en el poder de rehusarnos a nosotros mismos la satisfacción de nuestros propios deseos cuando la razón no los autorice. Este poder ha de ser adquirido y desvelado por el hábito, y se hace fácil y familiar por una práctica temprana [...], debe acostumbrarse a los niños a dominar sus deseos y a prescindir de sus caprichos, aun desde la cuna» (§ 38, p. 71-2).

leer, por ejemplo, lo siguiente: «Pongo la virtud como la primera y la más necesaria de las cualidades que corresponden a un hombre o a un caballero; porque es absolutamente indispensable para asegurarle la estimación y el afecto de los demás hombres, ... Sin ella, no creo que pueda ser dichoso ni en este mundo ni en el otro»¹¹; «Como fundamento de ella [de la virtud], es menester desde muy pronto, imprimir en el espíritu del niño una noción verdadera de Dios, presentándole como el Ser independiente y supremo, como el autor y creador de todas las cosas, de quien recibimos nuestra dicha, que nos ama y que nos ha dado todas las cosas. Por consiguiente, inspiraréis al niño el amor y el respeto al Ser supremo»¹²; «Estoy dispuesto a creer que si se habitúa a los niños a realizar regularmente, mañana y tarde, actos de devoción a Dios, como a su creador, su bienhechor y su providencia, bajo la forma de una plegaria sencilla y breve, apropiada a su edad y a su inteligencia, esto le será mucho más útil en religión, ciencia y virtud, que distraer sus pensamientos con curiosas investigaciones sobre su inescrutable esencia y ser»¹³.

En cuanto a la «motivación» del niño y la aplicación de premios y castigos en la educación, Locke insistirá con frecuencia en que es mejor premiar sus buenas actitudes que castigarle en exceso y sin motivo. Se mostrará especialmente contrario al empleo del látigo¹⁴. Según el criterio de Locke (aprendido

11. § 135, p. 189; «cualquiera que sea la persona a quien le confiéis la educación del niño ..., debe ser una persona a los ojos de la cual el latín y las lenguas no sean más que la parte más pequeña de la educación; una persona que sabiendo que la virtud y el equilibrio de carácter es cosa preferible a toda especie de ciencia y a todo conocimiento de las lenguas, se consagre, sobre todo, a formar el espíritu de sus alumnos, a inculcarles buenas disposiciones. En efecto, una vez adquirido este resultado, [...]; todo lo demás vendrá a su tiempo» (§ 177, p. 236).

12. § 136, pp. 189-90.

13. *Ibid.*, p. 190; y en la parte dedicada a la formación intelectual del niño: «Es necesario que el niño aprenda perfectamente de memoria el Padre Nuestro, el Credo y los diez mandamientos; pero no leyéndolos por sí mismos en un abecedario, sino repitiéndoselos aun antes de que sepan leer» (§ 157, p. 213); Locke insiste en esta parte en que el niño aprenda de memoria un Catecismo (y en concreto, el del «doctor Worthington»): «Desde que el niño sepa la plegaria dominical, el Credo y los diez mandamientos, será preciso hacerle cada día, o cada semana, una de las preguntas del catecismo, según que sea más o menos capaz de comprenderla y de retenerla. Cuando sepa perfectamente de memoria este catecismo, de manera que responda rápida y cabalmente a todas las cuestiones en él contenidas, convendrá enseñarle los demás preceptos morales sembrados aquí y allá en la Biblia. Este será para su memoria el mejor de los ejercicios; serán también reglas que deberán guiarle siempre a la mano para la conducta entera de su vida» (§ 159, pp. 214-5).

14. «suponiendo que se encuentren niños tan indiferentes y tan perezosos que no se pueda decidirlos a estudiar por las vías de la dulzura [...], no es, sin embargo, una razón para que se aplique con todos el duro régimen del látigo. No hay, pues, ninguno del cual

probablemente por experiencia propia), un temor excesivo o reverencial al maestro es contraproducente: «Los golpes y las palabras violentas del preceptor, llenan de terror y de espanto el espíritu de los niños, y estos pensamientos se apoderan de su espíritu enteramente y no dejan lugar a otras impresiones. Estoy seguro de que todos mis lectores recordarán el desorden que causaba en su espíritu las palabras vivas o imperiosas de sus padres o de sus maestros, y cómo estaban tan turbados, que, durante muchos minutos, apenas podían comprender lo que se les decía o lo que decían ellos mismos. Perdían por un momento la visión del objeto que les ocupaba; su espíritu se llenaba de desorden y de confusión»¹⁵. El verdadero «arte» del profesor consistirá, en cambio, en lograr conservar siempre la atención del niño, antes que en recurrir al castigo¹⁶.

III. Buenas maneras

Como hemos dicho, Locke da muchísima más importancia a la formación moral del niño que a cualquier otra (con excelente criterio por lo demás, a nuestro entender, como hoy vienen a reconocer todas las publicaciones sobre «inteligencia emocional» que se han hecho famosas en la última década).

pueda decirse que no puede ser gobernado por la dulzura y la moderación, [...]. Si estos medios no le determinan a trabajar con todas sus fuerzas, [...]. El látigo es el remedio conveniente en tales casos; pero el látigo suministrado según otros procedimientos que los ordinarios. ... ; se le debe golpear (mezclando los golpes con amonestaciones) hasta que pueda leerse en su rostro, en su voz, ..., que el castigo ha hecho impresión en su espíritu» (§87, pp. 119-20).

15. § 167, pp. 223-4; «Sin duda, que los padres y los preceptores deben dar por base a su autoridad los sentimientos de temor que inspiran a sus hijos o a sus alumnos [...]. Pero, cuando han adquirido algún ascendiente sobre ellos, conviene que no le utilicen, sino con gran consideración, y que no se transformen en espantapájaros que hagan temblar a los niños con su vista» (ibid., p. 234).

16. «El gran arte del profesor es el de obtener y conservar la atención de su alumno; con ella es seguro llegar tan lejos como lo permitan las aptitudes del escolar; sin ella [...] no se obtendrá nada o muy poca cosa» (ibid., p. 224). Locke es partidario de combinar adecuadamente (hablando siempre de los «niños», como se desprende del contexto, no del adolescente), la disciplina con la dulzura: «Sólo la perversidad testaruda ha de castigarse con un tratamiento imperioso y duro. Las demás faltas debéis corregirlas con una mano dulce. Las palabras amables y confortables producirán sobre una buena naturaleza un efecto mejor y más seguro, y aun evitarán, con la mayor frecuencia, la perversidad que una disciplina autoritaria y rigurosa tiene por efecto engendrar en los espíritus bien dispuestos y generosos. Sí, la obstinación y las faltas voluntarias deben ser reprimidas, cueste lo que cueste, y aun mediante los golpes si es necesario. Pero yo me inclino a creer... que la mayor parte de los niños merecerían raras veces ser golpeados si una severidad inútil y fuera de lugar no hubie-ra desvuelto sus malos sentimientos» (ibid., pp. 224-5).

Parte de la educación en la virtud es, como no podría ser de otro modo, la formación en las «buenas maneras» del *gentleman* («Breeding» en el original). En los parágrafos que Locke dedica a la cuestión podemos encontrar, por ejemplo, pasajes tan bellos y pertinentes como los siguientes: «Hay dos maneras de ser mal educado: la primera tiene por efecto una tonta timidez; la segunda se manifiesta por la falta de reserva, por un defecto extraño de respeto en relación con los demás. Se evitarán estos dos defectos con la práctica constante de esta única regla: no tener mala opinión de sí mismo ni de los demás»¹⁷; «la otra manera de ser mal educado consiste, por el contrario, en que no parece preocuparnos bastante de agradar o demostrar respeto a las personas con quienes nos relacionamos. Para evitar este segundo defecto son necesarias dos cosas: en primer lugar que estemos dispuestos a no ofender jamás a los otros: después, que sepamos encontrar el medio más agradable y más expresivo de manifestar esa disposición. Por la primera de estas cualidades se llama a los hombres urbanos; por la segunda, cortesés. La cortesía es la gracia, la conveniencia en la mirada, en la voz, en las palabras, en los movimientos, en los gestos, en toda la actitud que hace que se triunfe en el mundo y que da tranquilidad, al mismo tiempo que encanta, a las personas con quienes conversamos»¹⁸.

17. § 141, p. 197.

18. § 143, p. 198; y añade: «Distinguiré cuatro defectos que son los más directamente contrarios a la cortesía; es decir, la primera y más atractiva de todas las virtudes sociales [...]. 1º El primero es esa rudeza natural que determina la falta de complacencia para los demás hombres, [...]. Es esta una brutalidad que choca y que irrita a todo el mundo, [...]. 2º Un segundo defecto es el menosprecio, la falta de respeto que se traiciona en las miradas, las conversaciones o los gestos, y que, de cualquier parte que proceda, siempre es desagradable [...]. 3º El espíritu crítico, la disposición a encontrar en falta a las demás personas, están en directa oposición con la cortesía. Los hombres, sean o no culpables, no quieren ver sus faltas divulgadas y expuestas a la luz del día ante ellos y ante otras personas [...]. 4º El afán de disputar es también un defecto contrario a la cortesía, no solamente porque nos arrastra en nuestras palabras y en nuestra conducta a inconvenientes y groserías, sino también porque parece indicar que tenemos que quejarnos de alguna falta de parte de los que son objeto de nuestra cólera [...]. El que sabe ser agradable a las personas que frecuenta sin rebajarse hasta adulaciones humildes y serviles, ha encontrado el secreto del arte de vivir en el mundo, ... Por eso sería preciso, ante todo, habituar a la cortesía a los niños y a los jóvenes» (ibid., pp. 198-201, todo un programa de «educación para la ciudadanía» y las «buenas maneras», ciertamente –que tal convendría reintroducir de una vez aquí en España–, programa que para Locke, en cualquier caso, y como acabamos de ver, se fundaría en una previa educación en la virtud, basada ella misma en los principios religiosos del cristianismo).

IV. Formación intelectual

En cuanto a la formación específicamente intelectual del niño, a la que Locke dedica el amplio pasaje que abarca los parágrafos que van desde el 147 al 195, podríamos resumirla en los siguientes puntos fundamentales¹⁹.

Locke aborda en primer lugar el método que se ha de seguir para enseñar a leer al niño, que ha de lograrse como si de «un juego» se tratase: «es preciso tener cuidado de que la lectura no se convierta en un trabajo por sí misma y que el niño no la considere una tarea»²⁰. Una vez que el niño ha aprendido

19. Locke insiste, como de costumbre, en que la formación «intelectual» del niño es siempre secundaria respecto a su formación moral: «Os asombrará, quizás, que hable yo de la instrucción en último lugar, [...]. Esto puede parecer extraño en boca de un hombre de estudio; y la paradoja la hace mayor el que la instrucción es ordinariamente el asunto principal, si no el único, que se tiene en cuenta cuando se habla de educación» (§ 147, p. 207); «La lectura, la escritura, la instrucción, todo lo creo necesario, pero no creo que sea la parte principal de la educación. Imagino que tomaríais por un loco al que no estimase infinitamente más a un hombre virtuoso y prudente que a un escolar perfecto [...] . Buscad, pues, alguno [preceptor de los niños] que sepa formar discretamente las costumbres de su discípulo; poned, pues, vuestro hijo en tales manos que podáis, en la medida de lo posible, garantizar su inocencia, desenvolver y alimentar sus buenas inclinaciones, corregir dulcemente y curar las malas y hacerle adquirir buenos hábitos. Este es el punto importante. Una vez que se haya conseguido, la instrucción puede ser adquirida por añadidura, y, a mi juicio, en condiciones fáciles» (§ 147, p. 208). Lamentablemente, hoy en España la educación moral y «en la virtud y la inocencia», es inexistente, hasta tal punto se ha devaluado este aspecto de la educación (sirvan como punto de comparación a las palabras de Locke, las siguientes de una clase de «educación» sexual a la que tuve la oportunidad de asistir con mis alumnos de Bachillerato: después de secuestrar la instructora correspondiente a todos los alumnos del instituto *manu militari*, la señora en cuestión, del «Instituto de la mujer» de la autonomía correspondiente –que en honor a la verdad no era la de Castilla y León–, comenzaba su charla: «¿Habéis visto alguna vez algún preservativo?», en medio de la previsible hilaridad general: «pues aquí tenéis uno, y se utiliza así y así» –así se despachó, en efecto, todo el tiempo. En toda la charla sobre «educación» sexual, de una hora o más de duración, ni por asomo salió una sola vez la expresión «amor» o «sentimientos», extremo que le hice notar a la señora en cuestión, y para el que, como temía, no obtuve respuesta. Es natural y muy obvio que las enfermedades de transmisión sexual se multipliquen entre los adolescentes –y los no que no lo son– con semejantes criterios pedagógicos, aunque entre pedagogos, «enseñantes», y políticos sobre todo –especialmente de ciertos partidos–, no parece haber demasiados dispuestos a explicar lo obvio).

20. § 148, p. 208; «Hay una gran cantidad de cosas que nos inspiran aversión sólo porque nos han sido impuestas» (loc. cit.); «Así es como se puede, sin ellos sospecharlo, hacerles conocer las letras a los niños, enseñarles a leer, sin que vean en ello otra cosa que un juego, y divertirlos con un estudio por el cual los demás niños de su edad son azotados» (§ 149, p. 209, «en Portugal el aprender a leer y a escribir es hasta tal punto una moda, un objeto de emulación para los niños, que no se puede impedirles que trabajen en ello. Se les ve enseñarse a leer unos a otros, y ponen en ello tanto ardor como si les estuviese prohibido» (§ 148, p. 209). De hecho Locke sugiere algún juego de dados para que los niños aprendan el

a deletrear y unir las sílabas, se le debe iniciar con lecturas sencillas e imaginativas, y en concreto con las *Fábulas* de Esopo²¹.

En cuanto a la escritura, recomienda el «modo italiano» de coger la pluma, y aprender a hacerlo utilizando caracteres impresos previamente en papel, que el niño repasará con su pluma al modo de las cartillas de escritura²².

En lo que hace a las lenguas extranjeras, Locke recomienda el aprendizaje del francés desde la más tierna edad, por medio de la práctica de la conversación, y con pocas dosis de gramática²³.

Al estudio del latín, por ser asignatura imprescindible del currículum de su época, dedica un amplio pasaje que abarca los parágrafos del 163 al 174. Locke considera el estudio del latín «necesario para un caballero», y sólo deberá iniciarse después de haber aprendido el francés²⁴. Desaconseja expresa-

alfabeto: «Conozco a una persona de calidad [...] que pegando las seis vocales (la *y* es una vocal en lengua inglesa) sobre los seis lados de un dado y las diez y ocho consonantes sobre los lados de otros tres dados, ha hecho para sus hijos un juego en el que gana el que de cada vez echa más palabras con sus cuatro dados. De esta manera, el más joven de sus hijos, [...] se divierte grandemente en aprender a deletrear con el mayor ardor» (§ 151, pp. 210-1).

21. § 156, p. 212; Locke recomienda además que el libro tenga ilustraciones: «Si su ejemplar de Esopo contiene ilustraciones, esto le divertirá todavía más y le estimulará a leer» (loc. cit.), y desaconseja la lectura indiscriminada de la Biblia como método de iniciación a la lectura (§ 159, p. 214).

22. «la primera cosa que hay que enseñarle es a coger bien la pluma [...]. Pienso que la costumbre italiana, que es tener la pluma entre el pulgar y el índice solamente, es la mejor de todas [...]. Una vez adquiridas estas prácticas, el modo de enseñar al niño a escribir sin demasiado esfuerzo, es tener una plancha sobre la que estén grabadas las letras [...]. De esta plancha así grabada, tirar muchos ejemplares con tinta roja sobre un buen papel de escribir, de modo que el niño no tenga más que repasar estos caracteres con una buena pluma» (§ 160, pp. 215-6). Locke recomienda asimismo el aprendizaje del dibujo y la estenografía, el primero para reproducir convenientemente curiosidades de viaje, que de otro modo se perderían (§ 161, p. 216), la segunda, para ser capaz de escribir rápidamente y de forma «oculta» en caso de necesidad (ibid., p. 217, el mismo Locke, por las circunstancias de persecución política contra los *whigs* que le tocó vivir –y que le conducirían al exilio en Holanda–, fue un consumado experto en la estenografía o *short-writing*).

23. «Cuando el niño sabe hablar su lengua materna, es tiempo de enseñarle alguna otra lengua. Entre nosotros nadie duda que es el francés el que es preciso escoger [...] en nuestro país estamos [...] familiarizados con el verdadero método que conviene para enseñar esta lengua, y que consiste en hablarla con los niños, siempre que se conversa con ellos, sin hacer intervenir las reglas gramaticales» (§ 162, p. 218, recomienda el mismo método para aprender el latín: «Se podría enseñar fácilmente la lengua latina con los mismos procedimientos, si el maestro, permaneciendo constantemente con el niño, no le hablase sino en latín», loc. cit.).

24. § 163, p. 218; «Cuando el niño sabe hablar y leer bien el francés, [...] , es preciso aplicarlo al latín, y puede sorprender que los padres, que han visto por experiencia cómo se enseña el francés, no sepan comprender que se debe enseñar el latín de la misma manera, es decir, hablándolo y leyéndolo» (ibid., loc. cit.).

mente el método habitual de aprenderlo en las escuelas, basado en el aprendizaje memorístico de la gramática y de largos fragmentos de texto en latín, recomendando en su lugar reiteradamente el aprendizaje por la conversación, como si de una lengua viva se tratase²⁵. En defecto de un preceptor que hable al niño en latín, Locke recomienda que comience leyendo las fábulas de Esopo con una traducción al lado, y, una vez que las domine, continuar con las obras de san Justino y Eutropio²⁶.

Es en este contexto en el que aparece la recomendación de la lectura de la gramática latina del Brocense, la *Minerva*, una vez que el niño haya adquirido los primeros rudimentos de las declinaciones y conjugaciones: «Como este método [de aprender leyendo las *Fábulas* de Esopo] sería más imperfecto que el que consistiría en hablarle latín, sería necesario enseñarle de memoria, primero la formación de los verbos; después, las declinaciones de los nombres y de los pronombres, [...]. Esto es todo lo que necesitan de Gramática, [...], hasta el momento en que puedan leer la *Minerva* de Sanctius con las notas de Scioppius y de Périzonius»²⁷.

25. «el método que se sigue de ordinario en los colegios para enseñarlo [el latín] es tal, que, [...] no puedo resolverme a recomendarlo [...] el método [...] que yo me represento como más fácil, [...] se reduciría a esto: «no embarazar al niño con ninguna especie de gramática, sino hacerle hablar el latín, simplemente como se hace con el inglés, sin abrumarlo de reglas. Si reflexionáis en ello, en efecto, el latín no es más extraño al niño que acaba de nacer, que el inglés» [...]. Igualmente aprendería el latín como el mismo Cicerón, si tuviese cerca de él alguien que le hablase en esta lengua» (§ 165, p. 219).

26. § 167, p. 221, § 168, p. 225; Justino es, sin duda, el apologista y mártir del siglo II San Justino, decapitado ca. 165, creador de una escuela de filosofía cristiana en Roma y autor de dos *Apologías* y un *Diálogo con Trifón* (cfr. por ejemplo ALTANER, B., *Patrología*, traducción de Eusebio Cuevas y Ursicino Domínguez-del Val, O.S.A., Espasa Calpe, Madrid, 1956, pp. 116-121); Eutropio es el historiador romano del siglo IV d.C., procónsul de Asia bajo el emperador Valente y autor de un breviario de la historia de Roma en 11 libros con el título *Breviarium ab urbe condita*, escrito en un estilo «sencillo, elegante y claro» (cfr. *Enciclopedia Espasa Calpe*, vol. 22, Madrid, 1980, pp. 1452-3, existe una traducción castellana reciente en EUTROPIO, *Breviario. Libro de los Césares*, Introducciones, traducción y notas de Emma Falque, Gredos, Madrid, 1999). En otro pasaje recomienda Locke que se aprenda latín leyendo el Evangelio: «a pesar del ruido que se ha hecho alrededor del latín y de la dificultad de aprenderlo, es indudable que una madre podrá enseñarlo a su hijo con que quiera solamente consagrarle dos o tres horas por día haciéndole leer los Evangelios» (§ 177, pp. 236-7).

27. § 167, p. 221 (el texto de la traducción que manejamos dice: «Como este método sería más **perfecto** que el que consistiría en hablarle latín», tratándose sin duda de un error, puesto que el original dice: «a more imperfect way than by talking Latin unto him», *Works*, 9, p. 155).

Se trata de la *Minerva seu de causis linguae latinae*, afamada gramática latina publicada por vez primera en 1587 por el catedrático salmantino Sánchez de las Brozas (1523-1601, nacido en la localidad cacereña del mismo nombre y muerto en Salamanca). Sánchez de las Brozas, erudito filólogo y traductor del griego y latín, gramático y retórico, hombre de espíritu libre, llegaría a ser acusado al final de su vida por algunos colegas ante la Inquisición por ciertas expresiones despectivas contra la escolástica al uso²⁸.

A Sánchez de las Brozas se le ha considerado, en la estela del juicio ya emitido por Menéndez Pelayo, uno de los fundadores de la gramática especulativa, en el origen de las gramáticas «generativo-transformacionales», como Chomsky ha reconocido, en la medida en que el Brocense se apartaría de una gramática puramente «taxonómica» o «descriptivista», como la de Nebrija, para buscar sus fundamentos lógicos o ideales²⁹.

28. Menéndez Pelayo da el siguiente juicio de la retórica del Brocense en su *Historia de las ideas estéticas*: «Sólo el Brocense era digno de completar su obra [de Vives, Fox Morcillo, Matamoros y Arias Montano]. Y aunque el *Organum Dialecticum et Rhetoricum* no sea tal que pueda hombrarse con la sabia *Minerva*, porque al fin y al cabo, en ésta se funda una ciencia nueva, la filosofía del lenguaje, al paso que en el *Organum* no pretende [...] otra cosa que sacar las extremas consecuencias de los principios de Vives y de Pedro Ramus, siempre será intento digno de loa el haber fundido en un solo libro la Lógica y la Retórica, fusión apetecida de muchos [...] retardada por los escrúpulos de contravenir las enseñanzas de Aristóteles» (MENÉNDEZ PELAYO, M., *Historia de las ideas estéticas en España*, Ed. revisada y compulsada por D. Enrique Sánchez Reyes, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Santander, Aldus, 1940, vol. II, «Siglos XVI y XVII», p. 178, cfr. en general las pp. 178-82, cfr. *ibid.*, pp. 255-6, el comentario de Menéndez Pelayo a la edición del Brocense de las poesías de Gracilaso, de 1576). Existen dos ediciones recientes de la *Minerva*: SÁNCHEZ DE LAS BROZAS «EL BROCENSE», F., *Minerva o de la propiedad de la lengua latina*, Introducción y traducción por Fernando Rivera Cárdenas, Cátedra, Madrid, 1976 (cfr. la «Introducción» del editor en pp. 9-33, con una breve bibliografía en p. 33, cfr. en p. 20 el juicio de Roland Donzé sobre la presencia del Brocense en la quinta edición de la *Gramática* de Port-Royal: «la quinta [edición] (1656) modificó su carácter por medio de la incorporación de tres gramáticos filósofos: el Brocense, Scioppius y Vossius», tomado de DONZÉ, R., *La Gramática General y Razonada de Port-Royal. Contribución a las ideas gramaticales en Francia*, Eudeba, Buenos Aires, 1970, p. XII); y una edición crítica bilingüe en SÁNCHEZ DE LAS BROZAS, F., *Minerva o De causis linguae latinae*, Libri I, III, IV (Intr. y ed. de E. Sánchez Salor), Liber II (Ed. C. Chaparro Gómez), Institución Cultural el Brocense/Universidad de Extremadura, Cáceres, 1995 (Introducción en pp. 7-31).

29. «Hay cierta semejanza, ... , entre la teoría de la estructura profunda y superficial y una tradición mucho más antigua. Los partidarios de la gramática filosófica insistieron en señalar dicha semejanza ... y no dejaron de reconocer lo que debían a la gramática clásica no menos que a algunas grandes figuras del Renacimiento, como por ejemplo el sabio español Sánchez de las Brozas. Sánchez, [...], había desarrollado una teoría de la elipsis que tuvo gran influencia sobre la gramática filosófica [...]. No hay duda de que en su exposición del concepto de la elipsis, como una propiedad fundamental del lenguaje, Sánchez dio

En cuanto a la redacción en latín, Locke se muestra contrario a que el niño escriba disertaciones sobre temas que desconoce, mucho más si son en latín³⁰. Más aún las disertaciones se muestra contrario a la composición de poesías en latín, y contra toda poesía en general³¹.

muchos ejemplos [...] que exteriormente guardan un estrecho paralelo con los que se usaron para desarrollar la teoría de la estructura profunda y superficial» (CHOMSKY, N., *El lenguaje y el entendimiento* -traducción del original inglés *Language and Mind*, 1968-, de Juan Ferraté, Seix Barral, Barcelona, 1971, pp. 35-6, cfr. la *Minerva*, Lib. IV, cap. 1, ed. Cátedra, p. 320), cfr. además CHOMSKY, p. 40, o lo que dice en *Lingüística cartesiana*: «Aparte de sus orígenes cartesianos, la teoría del lenguaje de Port-Royal, con su distinción entre la estructura profunda y superficial, se puede llevar hasta la gramática escolástica y la renacentista; en particular, hasta la teoría de la elipsis y de los «tipos ideales» que alcanzaron su más pleno desarrollo en la *Minerva* de Sanctius (1587)» (CHOMSKY, N., *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, versión española de Enrique Wulff -del original inglés de 1966-, Gredos, Madrid, 1984, p. 79, nota 67). Sobre el Brocense y su importancia capital en la historia de la lingüística, cfr. asimismo OTERO, Carlos-P., *Introducción a la lingüística transformacional*, Siglo XXI Editores, México, 1976, «Lancelot «avant la lettre»: Sánchez de las Brozas», pp. 32-39; de entre los gramáticos filosóficos del quinientos, el Brocense habría sido según Croce «il più profondo di tutti» (ibid., p. 60, que lo toma de CROCE, Benedetto, *Estetica como scienza dell'espressione e linguistica generale* [1902], Bari, Laterza, 1965, p. 230, cfr. referencia bibliográfica en p. 272), «La fundamentación racionalista que el Brocense da al lenguaje explica su portentosa difusión en el terreno de la gramática latina», «La obra del Brocense tuvo una amplísima resonancia fuera de España» (ibid., p. 39, tomado de LÁZARO CARRETER, F., *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Madrid, CSIC, 1949, pp. 134, 136; cfr. las referencias a Chomsky y Peregrín-Otero en el art. correspondiente de FERRATER MORA, J., *Diccionario de Filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, vol. 4, p. 2924).

30. Y da razones muy pertinentes para ello: «expliquemos un poco [...] por qué no se puede, a mi juicio, hacer componer al niño disertaciones y versos. 1º. Para las disertaciones, se pretende, [...] , que tienen alguna utilidad, porque enseñan a hablar con conveniencia y elegancia sobre todas las materias; [...]. Pero entiendo que hacer disertaciones según el método de los colegios, no aprovecha una jota para este propósito. Considerad, en efecto, en qué se ocupa un niño cuando se le propone un ejercicio de este género, se le obliga a discurrir sobre una máxima latina, como *Omnia vincit amor*, [...]. Y entonces, el pobre niño, que no tiene ningún conocimiento de las cosas que debe hablar (conocimiento que no se adquiere sino con el tiempo y la experiencia), debe poner su imaginación en tortura, [...] . Para que tenga medios un alumno de decidir sobre un asunto cualquiera, es preciso que conozca este asunto, sin lo cual es tan absurdo obligarle a hablar de ello como lo sería obligar a un ciego a disertar sobre los colores» (§ 171, pp. 230-1); «En segundo lugar, considere la lengua que están llamados a emplear en estas disertaciones: es el latín, una lengua extranjera, una lengua muerta» (§ 172, p. 231); «proponed a los jóvenes cuestiones razonables y prácticas, apropiadas a su edad y a sus facultades» (ibid., loc. cit.).

31. En las coordenadas de la estricta formación calvinista que recibió en su casa y durante sus estudios (Locke ingresó en Oxford en 1652, en un período en que la universidad estaba «tomada» por los puritanos en todos los órganos académicos: durante su época de alumno se iniciaba la jornada a las cinco de la mañana con las oraciones en la capilla,

El resto de las materias del currículum académico deberían estudiarse en el siguiente orden: la Geografía en primer lugar, seguida de la Aritmética, que es una ayuda para la anterior, a continuación la Geometría, seguida de la Cronología y la Historia³².

Para la Retórica y el estilo Locke desaconseja el empleo de la lógica tradicional escolástica y de sus «modos y figuras», mostrándose partidario en su lugar de los autores clásicos ingleses y de Cicerón, del que fue siempre un admirador³³. Locke recomienda también a Cicerón para la formación moral del niño, insistiendo de nuevo en la enseñanza de la virtud como piedra de toque de su formación, de acuerdo siempre con el patrón de las enseñanzas bíblicas: «desde el comienzo de sus estudios, ..., se enseña al niño a conocer la virtud, y mediante la práctica más que bien que por reglas, como se le enseña todos los días a poner el amor a la reputación por encima de la satisfacción de sus deseos, no sé si será útil que se le haga leer sobre la moral alguna cosa más que lo que encuentre en la Biblia, o que se ponga en sus manos algún tratado de moral hasta la edad en que pueda leer los *Deberes*, de Cicerón»³⁴.

En cuanto a la «filosofía natural» o física, Locke se muestra partidario de que el niño comience por la metafísica antes de avanzar en la física, que considera no haber alcanzado todavía un estatuto de verdadera ciencia: «Me parece que la filosofía natural entendida como ciencia especulativa no existe todavía, y

estando los estudiantes obligados a escuchar dos sermones diarios de los que debían dar cuenta al tutor personal. Cf. CRANSTON, p. 31). Locke no puede dejar de ocultar su desprecio por la poesía como una ocupación «ociosa» propia de hombres sin provecho: «Si hay buenas razones que dar contra el uso establecido[...] de hacer componer disertaciones latinas a los niños, todavía las hay más numerosas y más fuertes que alegar contra los versos latinos y aún contra los versos de todas clases [...]. Me parece, [...], que los padres deberían sofocar y reprimir esta disposición poética todo lo posible; y no veo por qué puede desear un padre hacer de su hijo un poeta, si no quiere inspirarle también el disgusto por [...] los negocios de la vida» (§ 174, p. 232); por lo demás no parece Locke un avezado preceptista: «el que pretenda brillar en la poesía inglesa, no llegará a imaginarse que el mejor medio de triunfar en ella sea el de hacer sus primeros ensayos en versos latinos» (ibid., p. 233).

32. Cfr. los §§ 178-184, pp. 237-241; lo ideal sería enseñar todas esas materias en latín o en francés: «Si se le enseñan, en efecto, estas cosas en francés o en latín, desde que tiene alguna inteligencia de una u otra o de ambas lenguas, tendrá la ventaja de adquirir el conocimiento de estas ciencias, y del lenguaje, por añadidura» (§ 178, p. 237).

33. § 188, pp. 243-4, «No alimentéis a vuestro hijo con el vano y artificial formalismo de la dialéctica» (§ 189, ibid., p. 244); «si deseáis perfeccionarle más completamente en esta habilidad [de escribir bien], [...] ,podéis, a mi juicio, recurrir a Cicerón, haciéndole poner en práctica las reglas que el maestro de la elocuencia da en su primera obra (*De inventione*, § 20)» (ibid., p. 246).

34. § 185, p. 242 (se trata de la conocida obra *De Officiis* de Cicerón sobre los deberes).

quizás tengamos razones para pensar que nunca estaremos en estado de hacer de ella una ciencia»³⁵; «La filosofía natural estudia los principios, las propiedades, las operaciones de las cosas, tales como son en sí mismas. Creo, pues, que se puede dividir en dos partes: una, que comprende los espíritus con su naturaleza y sus cualidades; otra los cuerpos. A la metafísica se refiere habitualmente la primera. Pero cualquiera que sea el nombre que se dé al estudio de los espíritus, creo que debe venir antes del estudio de la materia y de los cuerpos. En efecto, sin la noción del espíritu, nuestra filosofía permanecería manca e incompleta en una de sus partes esenciales, puesto que dejaría a un lado la consideración de los seres más poderosos y más excelentes de la creación»³⁶.

En cuanto al griego, y de acuerdo con la orientación eminentemente práctica recogida en el libro, Locke: no recomienda su estudio «para un caballero», por su dificultad y poca utilidad para la vida³⁷.

Tal sería a grandes líneas el esquema de la educación «formal», por un lado, y moral, por otro, del niño según Locke, una educación basada prioritariamente en la adquisición de una sólida formación moral y religiosa, como fundamento inexcusable de todo lo demás, y cuyas líneas generales nos parecen todavía hoy (incluso mucho más que en la época en que fueron escritas), esencialmente acertadas e imprescindibles para el crecimiento equilibrado de los niños y adolescentes.

V. Autores españoles en los escritos de Locke

A todo lo anterior cabe añadir que Locke era un infatigable lector, no sólo de materias científicas, políticas y teológicas (sus materias preferidas), sino

35. § 190, p. 248, «La naturaleza ha combinado sus obras con tanta sabiduría, actúa por vías que sobrepujan de tal modo nuestras facultades [...], que nunca nos será posible reducirla a leyes científicas» (loc. cit.).

36. Ibid., pp. 248-9. A pesar de todo Locke recomienda el estudio de la física de Newton por su valor científico: «Aunque los sistemas de Física que encuentro me ofrecen pocas esperanzas de encontrar la certidumbre o la ciencia [...], sin embargo, el incomparable mister Newton nos ha mostrado cómo las matemáticas, aplicadas a ciertas partes de la Naturaleza, según principios comprobados por la experiencia, podían llevarnos lejos en el conocimiento de[...]alguna de las provincias del incomprensible Universo. Y si otros sabios pudieran darnos sobre las demás partes de la Naturaleza, explicaciones tan seguras y tan claras como las que contiene, [...] , su admirable libro *Philosophiae naturalis principia mathematica*, podríamos concebir la esperanza legítima de tener un día sobre muchas partes de esta sorprendente máquina del mundo, conocimientos más verdaderos» (§ 194, p. 253).

37. «no puede pasar por sabio un hombre que ignore la lengua griega. Pero yo no quiero considerar aquí la educación de un sabio de profesión; yo no me ocupo sino de la educación de un caballero, al cual todo el mundo conviene que le son necesarios el latín y el francés, visto el estado presente de las cosas» (§ 195, p. 254).

también un gran aficionado a la literatura de viajes y de entretenimiento en general, como certifican las muchas citas de sus obras tomadas de estas fuentes. Entre sus lecturas no faltaron tampoco los autores españoles, como no podía ser de otro modo, en la época que lo tocó vivir. Entre ellos se encontraban, por ejemplo, los jesuitas Mariana y José de Acosta, y el *Quijote* de Cervantes, del que Locke se mostró siempre un declarado entusiasta.

En su carta sobre la educación de 1703, Locke alude del modo más elogioso tanto a la *Historia de España* de Mariana, como al *Quijote*, dos obras que admiraba, si hemos de creerle: «Mariana's History of Spain, and Thuanus's History of his Own Time, and Philip de Comines, are of great and deserved reputation [...]. Of all the books of fiction, I know none that equals Cervante's History of Don Quixote in usefulness, pleasantry, and a constant decorum. And indeed no writings can be pleasant, which have not nature at the bottom, and are not drawn after her copy»³⁸. En efecto, Locke, como muchos ingleses de su tiempo, fue atento lector del *Quijote*, como confirma a las claras el siguiente pasaje del § 79 del primer *Tratado sobre el gobierno civil*: «Y si don Quijote hubiera enseñado a gobernar a su escudero con autoridad suprema, nuestro autor [Filmer] sería, con toda seguridad, el más leal de los súbditos de la ínsula de Sancho Panza»³⁹.

38. *Works*, 3, pp. 299-200 (pp. 360-1 de la traducción que manejamos). Sobre Juan de Mariana (1536-1624), famosísimo sobre todo por su *De Rege et Regis institutione*, en el que defendía el tiranicidio, y su *Historia de España*, publicada originalmente en latín, cfr. las siguientes palabras de Alonso Zamora Vicente: «La *Historia* de Mariana [*Historiae de rebus Hispaniae libri XXX* en la edición original de Toledo, 1592, traducida al castellano en 1601 por el mismo Mariana] abarca hasta los Reyes Católicos [...]. Narra conjuntamente las vicisitudes de todos los reinos de la Península, agrupados en torno a Castilla, verdadera cabeza de la patria [...]. Pero su *Historia* no es solamente la exposición nacional de un pasado. Es también una magnífica obra de arte. Pone de relieve todo lo que puede ser atrayente, cautivador. Las descripciones maravillosas de los lugares donde acaece el suceso histórico, patetismo de las arengas, de las cartas, [...] , hacen que la prosa castellana del libro se haya convertido[...] en el patrón de la prosa histórica» (*Diccionario de literatura española*, dirigido por Germán Bleiberg y Julián Marías, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1972⁴, p. 563).

39. LOCKE, J., *Dos tratados sobre el gobierno civil*, Introducción de Joaquín Abellán, traducción y notas de Francisco Giménez García, Madrid, 1991, pp. 123-4 («And if Don Quixote had taught his Squire to Govern with Supreme Authority, our A. no doubt could have made a most Loyal Subject in Sancho Panza's Island», *Works*, vol. 5, p. 274). El *Quijote* adquirió una fama extraordinaria en toda Europa al poco de su publicación, muy especialmente en Inglaterra, donde ya se hacían referencias a él antes incluso de que se tradujese la primera parte (por Thomas Shelton, en Londres, 1612, la segunda parte sería traducida en 1620 y reimpressa en 1652 –edición que Locke poseía–; sobre la difusión del *Quijote* en Inglaterra cfr. por ejemplo DE RIQUER, M., VALVERDE, J. M.^a, *Historia de la literatura universal*, Planeta, Barcelona, 1984, vol. 5, pp. 150-7, pp. 150-1).

ENTRE LA FILANTROPÍA Y EL HUMANITARISMO: JULIO VIZCARRONDO Y CORONADO (1829-1889) Y LA SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS DE MADRID

*Between the philanthropy and the humanitarianism:
Julio Vizcarrondo and Coronado (1829-1889) and the Protective
Society of the Children of Madrid*

Dr. Juan Félix Rodríguez Pérez

E-mail: jumafro@hotmail.com e info@protectoraninos.org
(Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid)

Ana Vizcarrondo Sabater

E-mail: anavizcarrondo@hotmail.com

*Todo individuo tiene derecho a la vida, a la
libertad y a la seguridad de su persona¹*

RESUMEN: En pleno siglo XIX, se desarrolló la intensa vida de Julio Vizcarrondo y Coronado. Destacó en infinidad de actividades: literarias, políticas, mercantiles, educativas, humanitarias y caritativas. Defendió la abolición de la esclavitud en Puerto Rico, hasta ver alcanzado su objetivo. La innovación de las instituciones benéficas que instauró en Madrid, en defensa de los más pobres, se caracterizó por ser de iniciativa privada, no depender de organismos públicos, ni adscribirse a corriente ideológica ni política alguna.

En 1878, el prolífico benefactor promovió e instauró la Sociedad Protectora de los Niños, junto a Cristóbal Colón de la Cerda (XIV Duque de Veragua) y otras personalidades. La institución benéfica fue un instrumento eficaz para librar de la miseria física y moral en la que vivían cientos de niños y niñas huérfanos y abandonados.

1. Artículo 3º de los Derechos fundamentales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el año 2008, se conmemora el 60 aniversario de dicha normativa a la que se han adherido la mayoría de países y que, por desgracia, se incumple en muchos de ellos.

Julio Vizcarrondo tuvo la feliz idea de sacar a la luz pública el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* (1881), órgano oficial de la entidad y difusor de los preceptos higiénicos que debían seguir las madres en el cuidado de los hijos.

Palabras clave: Julio Vizcarrondo, Protección a la infancia, Filantropía, Abolicionismo, Amigo de los pobres, Humanitarismo.

ABSTRACT: In full 19th century, there developed the intense life of Julio Vizcarrondo y Coronado. He stood out in infinity of activities: literary, political, mercantile, educational, humanitarian and charitable. He defended the abolition of the slavery in Puerto Rico, up to seeing his aim reached. The innovation of the charitable institutions that he established in Madrid, in protection of the poorest, was characterized for being of private initiative, not depending on public organisms, not even to be does not even assign either to ideological current nor any politics.

In 1878, the prolific benefactor promoted and established the Protective Society of the Children, together with Cristóbal Colón de la Cerda (the XIVth Duke of Veragua) and other personalities. The charitable institution was an effective instrument to free of the physical and moral misery in which there were living hundreds of children and girls orphan and left. Julio Vizcarrondo had the happy idea of extracting to the public light the *Bulletin of the Protective Society of the Children* (1881), official organ of the entity and diffuser of the hygienic rules that the mothers had to follow in the care of the children.

Key words: Julio Vizcarrondo, Protection to the childhood, Philanthropy, Abolitionism, Friend of the poor, Humanitarianism.

Fecha de recepción: 3-IV-2008
Fecha de aceptación: 19-V-2008

I. En recuerdo a un protector de los más necesitados

En los primeros años del tercer milenio, en los países denominados como el primer Mundo, los modos y formas de convivencia se han modificado drásticamente. Es un hecho incontestable la utilización masiva, por casi todos nosotros, de Internet, telefonía móvil, MP-3 y 4, video-consolas, televisión y otros artilugios semejantes. Inmersos en esta nueva realidad, se han disminuido notablemente las relaciones humanas directas. Las enriquecedoras tertulias en círculos y casinos, que disfrutaban nuestros mayores, se han reducido paulatinamente a charlas ocasionales.

En bastantes ocasiones asumimos o repetimos como papagayos, sin prestar una mayor atención, lo que los medios de comunicación u otras personas,

denominadas especialistas, han establecido sobre un tema concreto. Por el contrario, la reflexión personal que desemboca en pensamientos propios e innovadores y que es capaz de romper los esquemas que nos imponen las nuevas tecnologías, es considerada como algo arcaico y trasnochado. Inclusive, podríamos decir que dependemos de los últimos avances tecnológicos para desarrollar nuestra actividad diaria. Ha nacido una nueva esclavitud de la que difícilmente podemos escapar.

Considerando las premisas anteriores y en la mayoría de los escenarios actuales, hablar de conceptos como bondad y caridad sonaría a algo irreal. Sin embargo, no podemos ni debemos olvidar que, pese a todo, existen otras relaciones humanas primarias, fundamentadas en la comunicación verbal abierta y sincera, que forman parte de nuestra cultura y que han contribuido, en parte, a lo que somos en la actualidad. Entendemos que interpretar y comprender las circunstancias y las claves de este pasado, aún no muy lejano, nos enriquecen como personas y nos colocan en mejor posición para afrontar los nuevos retos del futuro.

Sin perder nuestro rumbo, continuamos en la línea de rescatar del olvido personalidades originales que destacaron en la protección a la infancia más necesitada. Sus biografías pueden y deben proporcionarnos ejemplos de formas de vida dedicadas a causas nobles. En esta ocasión, centraremos nuestro estudio en Julio Vizcarrondo y Coronado. En lo más álgido del convulsivo siglo XIX, se desarrolló su corta vida de 59 años, siendo su trayectoria muy intensa y singular y distinguiéndose en múltiples actividades: literarias, educativas, políticas, humanitarias, etc. Además, fue poseedor de un espíritu innovador, creativo, tenaz y disciplinado. Si bien es cierto, que sus trabajos no se concretaron, exclusivamente, en los escolares, la relevancia que tuvieron sus iniciativas en este campo, han supuesto una enorme trascendencia para la posteridad.

Dos motivos fundamentales nos han obligado moralmente a efectuar esta pequeña aportación a la historia de la obra social en nuestro país. Por una parte, explicaría con creces la realización de este estudio, el conmemorar, en el 2008, el 130 aniversario de la instauración en Madrid de la Sociedad Protectora de los Niños. En este año, el Patronato de la institución tiene previsto efectuar un conjunto de actos conmemorativos; entre ellos, no podía faltar el homenajear a su fundador: incansable amante de los niños e inspirador y alma de la institución benéfica privada. Por otra parte, nos llena de satisfacción y orgullo el poder contar para la elaboración de esta pequeña aportación, con una descendiente del desaparecido defensor de los más débiles; su entusiasmo, consejos, apoyo y colaboración, han aportado un nuevo sentido a las informaciones y a los datos que hemos manejado, acercando estos hechos a la realidad de nuestros días.

En otra oportunidad y sin citar explícitamente², iniciamos una serie que ahora retomamos y titulamos: «Benefactores de la infancia». Dentro de esta temática, hemos englobado este estudio, desde una perspectiva más amplia y entroncada directamente con ella. El altruismo y la infinita generosidad hacia los demás del autor que recordamos, nos lleva a situarle en un lugar destacado dentro de las corrientes filantrópicas y humanitarias. Durante todo el siglo XIX y primer tercio del XX, despuntaron, en nuestro país, un reducido grupo de literatos, médicos, higienistas y pedagogos que trabajaron y lucharon por salvar de la vida miserable de la calle, a miles de niños y niñas de las grandes ciudades. A esta empresa de búsqueda apasionante de información y recuerdo, nos emplazamos para un futuro próximo.

Es necesario señalar que no intentamos defender corriente ideológica o política alguna, mucho menos adscribir nuestro discurso a una u otra tendencia religiosa. Simplemente, intentamos rescatar del olvido a un personaje único que, desde distintas posiciones, contribuyó notablemente a la mejora de la calidad de vida y educativa de miles de niños desprotegidos. Además, combatió sin cuartel, hasta ver alcanzado su objetivo, la abolición de la esclavitud en las últimas colonias españolas. Como describiremos más adelante, su finalidad última se concretaba en una utopía: la búsqueda de la igualdad de todos los seres humanos.

II. Algunos datos biográficos

No existe unanimidad en cuanto a la descripción e identificación completa del nombre del destacado defensor de los más pobres e indefensos. Si bien, en sus primeros escritos aparece unido a su nombre de pila, Julio, el artículo *de* y una *L*. En la ficha personal que se conserva en el Congreso de los Diputados y en otros documentos oficiales, solamente se recoge como: Julio Vizcarrondo y Coronado³. Nació en San Juan de Puerto Rico el 9 de diciembre de 1829 y falleció en Madrid el 23 de julio de 1889. Sus padres, José Bonifacio Vizcarrondo y Ortiz de Zárate y María Josefa Coronado y Martínez de Andino, procedían de familias acomodadas⁴.

2. Vid. RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: «Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid», *Foro de Educación. Pensamiento, Cultura y Sociedad*, Salamanca, 9 (2007), pp. 133-152.

3. Véase al respecto, la referencia del diputado Julio Vicarrondo y Coronado (1829-1889) en www.serviciosdocumentales.congreso.es/cgi-bin/congreso14/O7004/ID66c47e6f?ACC=101; también se ha encontrado la reseña de su nombre en la *Gaceta de Madrid*, 104 (14 de abril de 1874), p. 842.

4. Tomado, en parte, de las informaciones que aparecen en el amplio resumen sobre su vida y obra; vid. www.geocities.com/Heartlan/Park/3785/julio.

Los primeros estudios los efectuó en su ciudad de nacimiento, compatibilizando su asistencia entre el Museo de la Juventud y la escuela privada del presbítero José María Bobadilla. Desde muy joven destacó en sus preferencias literarias y en su preocupación por las cuestiones que afectaban a la sociedad puertorriqueña del momento. Debemos recordar que en las colonias españolas de Puerto Rico y Cuba, la esclavitud era practicada de forma legal. No obstante, en casi todos los territorios americanos había sido abolida. En la exposición de los escritos elaborados por Vizcarrondo, éste plasmaba con entusiasmo y rotundidad sus ideas, basadas en la igualdad de todos los seres humanos sin distinción de razas, color de piel o credo. Dicho proceder le granjeó bastantes enemistades y odios de la burguesía puertorriqueña. Por tal circunstancia, el Gobernador de Puerto Rico en aquel momento, Juan de la Pezuela, ordenó su destierro en enero de 1850⁵.

Tras la obligada salida de su país natal, eligió la ciudad de Nueva York para residir. En la gran urbe americana permaneció durante cuatro años, en dicho período contrajo matrimonio con Henriette Brewster y Cornell, señora ilustrada que compartía con él sus ideales abolicionistas. Asimismo, se relacionó con los círculos políticos y culturales más progresistas del momento, alcanzando el cargo de secretario en el Comité Permanente de la Conferencia Internacional de París contra la esclavitud. A su retorno a Puerto Rico, en 1854, contaba con 24 años y un bagaje cultural importante. Desde su llegada, comenzó la andadura pública como escritor satírico de enorme ingenio, poeta y periodista. Colaboró en la prensa periódica de San Juan, escribiendo artículos en los que exponía sus ideas liberales y defendiendo con firmeza la abolición de la esclavitud⁶. El primer gesto heroico efectuado en la isla, fue liberar a sus propios esclavos⁷, proporcionando un claro ejemplo de sus convicciones caritativas y antiesclavistas.

5. Juan de la Pezuela, Conde de Cheste (1809-1906), fue Gobernador en Puerto Rico y Cuba; «Durante su gobierno en Cuba (Pezuela) se mostró decidido partidario de la gente de color y antiesclavista, acarreándole esto bastantes enemistades y disputas en aquel país», referencia tomada de CIBES VIADÉ, A. (1978): *El Gobernador Pezuela y el abolicionismo puertorriqueño (1848-1873): etapas históricas y grandes sucesores*, Barcelona, Edil Española, p. 3; este a su vez lo reproduce de GARCÍA CARRAFFA, A. (1920-1963): *Diccionario Heráldico y Genealógico de apellidos españoles e hispanoamericanos*, tomo 71, Madrid, Imp. Antonio Marzo, p. 22.

6. «Julio Vizcarrondo. Escritor puertorriqueño y Diputado por Ponce», *La Ilustración Española y Americana*, XXXIX (1889), p. 227.

7. Vid. www.gmacpr.com/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=109. Es preciso señalar que por algún error cometido, aparece en la obra de Rafael, M. de Labra y es recogida en otras publicaciones posteriores, la frase siguiente: «...nuestro querido compañero el Sr. D. Julio Vizcarrondo (un esclavo blanco huido de nuestras colo-

Además, en esta etapa dedicó parte de sus esfuerzos a la mejora de las infraestructuras de Puerto Rico, colaborando en la actividad de canalizar la Laguna de Piñones y así dotar de comunicación a una rica comarca con la capital de la provincia. También, intentó dinamizar el comercio entre las distintas zonas del país. Al efecto, solicitó autorización oficial para efectuar trabajos de agente general de negocios⁸. No aparcó sus labores filantrópicas, colaborando en la fundación de La Casa de la Caridad y Oficios de San Ildefonso para la educación gratuita de las niñas pobres. En dicha obra benéfica, le ayudó notablemente el deán de la catedral, Jerónimo Usera. La esposa de Vizcarrondo fue nombrada secretaria de la institución y el Reglamento por el que se regía, fue aprobado en noviembre de 1861⁹.

En 1863, fue nombrado secretario de la Comisión que actuó en la remoción de los restos del conquistador Juan Ponce de León del lugar donde estaban depositados; iglesia de Santo Tomás de Aquino. Hasta este año, sufrió todo tipo de críticas y persecuciones que no lograron que Vizcarrondo cambiara los principios benefactores en defensa de los más humildes. Todo lo contrario, se mantuvo firme pese a las dificultades que entrañaba tales posturas. En este momento histórico, sin apenas apoyos importantes, se vio obligado a abandonar la isla, trasladando su residencia a Madrid.

En la capital del Reino concluyó el bachillerato y efectuó estudios superiores en diversas materias, complementados con otros que realizó en París. En el año académico 1864/65, consta su matrícula en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid, en las asignaturas de Literatura Española e Historia Universal. En 1865, se acreditó como el primer profesional de la propiedad industrial en España, fundando al respecto una empresa que en la actualidad, denominada Elzaburu, continúa desarrollando su actividad en la misma área de trabajo y con un reconocido prestigio, tanto dentro de nuestras fronteras como en el extranjero¹⁰. En el mismo año, se produjo en Madrid

nias)...», véase LABRA, R. M. de (1874): *La abolición y la sociedad abolicionista española en 1873*, Madrid, Imp. de M. G. Hernández, p. 3; también aparece reproducido en CACHOVIU, V. (1962): *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, p. 113.

8. Archivo Histórico Nacional (A. H. N.): *Sr. Vizcarrondo pide autorización de agente general de negocios*; Sección Ultramar, legajo 303, exp. 16, (1859-1860).

9. Vid. www.geocities.com/Heartlan/Park/3785/julio, *op. cit.*, pp. 4-5; y también «Julio Vizcarrondo. Escritor puertorriqueño y Diputado por Ponce», *La Ilustración Española y Americana*, *op. cit.* (1889), p. 227.

10. A. H. N.: *Expediente de Julio Vizcarrondo y Coronado*; Facultad de Filosofía y Letras, sección universidades, legajo 6.887, exp. 3, (1864-1865); además, véase el Libro Electrónico de la firma Elzaburu, en www.elzaburu.es/libro/map2.cfm, p. 2.

una epidemia de cólera a la que nuestro humanitario autor, se enfrentó de una forma decidida. No dudó en ningún momento, estableciendo una institución dedicada a los enfermos indigentes. De esta forma, con ayuda de otras personalidades de aquel tiempo y con escasos recursos económicos, se instituyó la Sociedad de los Amigos de los Pobres¹¹.

Por otra parte, Julio Vizcarrondo buscó el concurso eficaz y entusiasta de los más importantes demócratas de la península; con su colaboración fundó la Sociedad Abolicionista Española, en 1864. Siempre se le ha declarado como el alma e inspirador de dicha obra. En un principio, la organización no se vinculaba a ninguna opción política o religiosa¹², aunque, eran claras sus inclinaciones liberales reformistas. Los primeros años de vida de la institución, fueron de exposición y tanteo, en donde la campaña de divulgación no tuvo un programa determinado ni bien definido, desarrollándose bajo un carácter literario y especulativo más que de crítica y de enfrentamiento.

Hasta el año 1889 en que falleció, compatibilizó sus trabajos en distintas empresas con la fundación y participación en múltiples instituciones benéficas. Contribuyó con la Duquesa de Santoña y otras personalidades del momento, en la fundación del Hospital del Niño Jesús para la infancia más necesitada. También, estableció junto a Cristóbal Colón de la Cerca, XIV Duque de Veragua, en 1878, la Sociedad Protectora de los Niños en la calle San Marcos. Además, instauró El Refugio en la calle Claudio Coello¹³. En dicho centro, se acogía a los niños y niñas huérfanos o abandonados y se les proporcionaba asistencia médica, vestimenta, alimentación y alojamiento. Obtuvo de la caritativa Duquesa de Pastrana la donación de unos extensos terrenos, donde se debía construir el ansiado hospital de niños incurables. Éste se construyó, transcurridos muchos años después de su muerte, en otras parcelas permutadas por las anteriores. En 1886, fue elegido Diputado en las Cortes españolas por el Distrito de Ponce (Puerto Rico)¹⁴. Además, fomentó la obra caritativa denominada El Asilo¹⁵. En una sesión de la Junta Directiva de la Sociedad Pro-

11. SOCIEDAD DE LOS AMIGOS DE LOS POBRES (MADRID) (1866): *Los amigos de los pobres al Senado y al Congreso*, Madrid, Imp. Universal.

12. GÓMEZ, J. G. y SENDRAS, A. (1972): *Bosquejo de la historia de Puerto Rico (1491-1891)*, Puerto Rico, Edit. San Juan, p. 130. La edición original de esta obra fue publicada en Madrid, en 1891, con el título de *La Isla de Puerto Rico. Bosquejo histórico desde la conquista hasta principios de 1891*, por los mismos autores y en la Imprenta de José Gil y Navarro.

13. SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1881): *Sociedad Protectora de los Niños. Consejo de Patronos. Estatutos*, Madrid, Imp. de los Sres. de Lezcano.

14. La ficha personal del Diputado Julio Vizcarrondo aparece en *op. cit.*, www.serviciosdocumentales.congreso.es/cgi-bin/congreso14/O7004/ID66c47e6f?ACC=101.

15. «Julio Vizcarrondo. Escritor puertorriqueño y Diputado por Ponce», *La Ilustración Española y Americana*, *op. cit.* (1889), p. 227.

tecnica de los Niños, de la que era el secretario general, se despertó la enfermedad que le llevaría a la tumba el día 22 de julio de 1889.

III. Obra bibliográfica

El elevado interés de Julio Vizcarrondo por los aspectos culturales de Puerto Rico, le llevaron a ocuparse de múltiples temas. Desde muy joven destacó por su facilidad para transmitir de forma sencilla al papel sus principios e ideas novedosas. Los trabajos manuscritos abarcaron las esferas didáctica, científica y literaria; al servicio de la educación y de la cultura de amplios sectores de población de la isla.

Es conocido el prólogo que hizo a la obra *Aguinaldo puertorriqueño de 1843*. En 1857, inició la publicación del periódico *El Mercurio* de marcada tendencia comercial, destinado a salvaguardar los intereses agrícolas, industriales y mercantiles de la provincia donde residía. También, fue el compilador del *Segundo Cancionero del Boriquen* (1858). En 1862, escribió algunas obras como *Silabario de los niños puertorriqueños* que fueron declaradas como textos oficiales en las escuelas de su país por la Academia Real de Buenas Letras. Además, redactó para los escolares *Elementos de historia y geografía de la Isla de Puerto Rico* (1863), *Tratado de aritmética* (1863) y *Cuentas hechas*, este último dedicado al comercio de la isla. En este mismo año, tradujo la obra de André Pierre Ledru: *Viaje a la isla de Puerto Rico*. En el libro, se recogen las impresiones sobre un viaje a las Islas Canarias y al Caribe de un grupo de naturalistas franceses, en la última década del siglo XVIII¹⁶.

Desde su llegada a Madrid, en 1863, continuó sus trabajos como escritor colaborando como redactor en los periódicos: *El Bien Público*, *Las Novedades*, *La Discusión* y *La Democracia*. Además, participó como corresponsal enviando importantes artículos a los diarios puertorriqueños: *El Agente*, *El Clamor del País* y *La Democracia*. En la mayoría de sus trabajos, firmaba bajo el seudónimo de «Cesar de Bazán». En su última etapa, vivida en Madrid, fundó dos publica-

16. Vid. S/N (1843): *Aguinaldo puertorriqueño de 1843: colección de producciones originales en prosa y verso*, Puerto Rico, Imp. Gibbemat y Dalmau y además LEDRU, A. P. (1863): *Viaje a la isla de Puerto Rico en el año 1797, ejecutado por una comisión de sabios franceses de orden de su gobierno y bajo la dirección del capitán N. Baudin con objeto de hacer indagaciones y colecciones relativas a la historia natural, conteniendo observaciones sobre el clima, suelo, población, agricultura, comercio, carácter y costumbres de sus habitantes*, Puerto Rico; existe una 2ª edición del año 1957, publicada por Ediciones del Instituto de Literatura Puertorriqueña de la Universidad de Puerto Rico; (1863): *Elementos de Historia y geografía de la Isla de Puerto Rico*, Puerto Rico, Imp. Militar de J. González.

ciones periódicas: *Revista Hispano-Americana* y *El Abolicionista Español*¹⁷. Esta última, será tratada en el apartado dedicado a la Sociedad Abolicionista Española.

El primer volumen de la *Revista Hispano-Americana*, política-científica y literaria, apareció en los primeros meses del año 1865, conteniendo las tres primeras entregas: noviembre y diciembre de 1864 y enero de 1865. En ellas, se describía nítidamente el espíritu progresista que había llevado a un grupo de personas a fundar la publicación. La intención de los promotores se basaba en realizarla de forma quincenal en un futuro cercano. Los principios, según su director, se resumían en: «radicalmente liberales, a cuya luz trataremos todas las cuestiones que se relacionen con la situación actual de España y las Antillas, y defenderemos los intereses y derechos de estas últimas, objeto primordial de nuestra publicación». Julio Vizcarrondo había logrado el concurso de Félix de Bono, Rafael M. de Labra y Antonio Angulo y Heredia para publicar una revista con claros tintes liberales, en defensa de los habitantes de las colonias españolas de Puerto Rico y Cuba. Inclusive, escribió varios artículos en dicha publicación, el primero de ellos sobre las costumbres de su país natal, firmando éstos sin utilizar su seudónimo. En las páginas finales, en un gesto de responsabilidad y humildad, aparecía a la izquierda de la firma del director la frase: «*por todo lo no firmado, el secretario de la redacción. Julio Vizcarrondo*»¹⁸. Es decir, nuestro desinteresado filántropo, se hacía responsable de todo lo allí escrito, con el enorme peligro para su persona que ello conllevaba.

Por último, fue el padre e inspirador del nacimiento en España de la primera publicación periódica dedicada exclusivamente a la pediatría y protección a la infancia. Nos estamos refiriendo al *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, aparecido en 1881 y que prolongó su andadura, sin interrupción, hasta el año 1936, en que por motivo de la Guerra Civil que se vivía en España, cesó en sus actividades. En dichas páginas, no sólo se recogían las informaciones internas de la institución, ya que era su órgano oficial, sino que se transmitían los preceptos higiénicos que debían seguir las madres para el buen cuidado de sus hijos. También, se informaba de las actividades realizadas por otras instituciones españolas y extranjeras que se sumaban al movimiento en favor de la infancia más desvalida¹⁹. Las informaciones que se exponían en los boletines

17. *Op. cit.* www.geocities.com/Heartlan/Park/3785/julio.

18. ANGULOY HEREDIA, A.: «A nuestros suscriptores», *Revista Hispano-Americana*, tomo I (1865), pp. 314-316, cita en p. 314. El resaltado es nuestro, VIZCARRONDO, J.: «Tipos y costumbres de Puerto Rico», *Revista Hispano-Americana*, tomo I, (1865), pp. 53-60 y además p. 316.

19. Véase al respecto los Tomos I, II y III del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, años 1881 a 1891; Archivo de la Sociedad Protectora de los Niños, BOL 1-1, 1-2, 1-3.

intentaban alcanzar al mayor número de población posible y de esta forma, divulgar y concienciar sobre los correctos hábitos de alimentación, vestimenta, baños, etc. El objetivo era muy claro: intentar reducir el elevado índice de mortalidad infantil que se producía en nuestro país²⁰. En la actualidad, es recordado en Puerto Rico con un colegio superior, una biblioteca y una calle que llevan su nombre²¹. En España su memoria y sus trabajos han sido olvidados. No se ha encontrado referencia bibliográfica alguna sobre sus actividades sociales y su vida ejemplar, salvo en lo relativo a su quehacer político y abolicionista.

IV. Una vida dedicada a los demás

IV.1. *La Sociedad Abolicionista Española*

La decisión de Julio Vizcarrondo de trasladar su residencia a Madrid (1863), vino determinada por diversas circunstancias, entre ellas, el romper el sentimiento de lejanía y acercarse a los círculos de poder. Entendía que, de esta forma, sus innovadoras ideas serían escuchadas, divulgadas y tenidas en cuenta. La intención era constituir un centro de acción e interés para combatir la esclavitud y conseguir su abolición en el menor plazo posible. Para tal fin, buscó apoyos en los ámbitos más liberales de la sociedad madrileña. La situación en la que vivían cientos de esclavos en Puerto Rico y Cuba, no era conocida ni vista como un problema desde la península. Los partidos políticos no recogían entre sus demandas dicho tema, incluso los más radicales, no introducían en sus programas la reforma de la esclavitud, pensando que lo prioritario era luchar contra las tendencias absolutistas de la época.

Nuestro defensor de causas nobles, habilitó en una vivienda particular, calle del Soldado 4, una sala y convocó a sus más cercanos amigos, políticos y economistas, a una reunión donde se acordó la fundación de la Sociedad Abolicionista Española, el 7 de diciembre de 1864. Además de él, acudieron a la asamblea: Félix de Bono, Laureano Figuerola, Gabriel Rodríguez, los dos her-

20. Al concluir el siglo XIX, todavía las tasas de mortalidad infantil eran aterradoras y uno de cada cinco nacidos en España no llegaba al primer aniversario y casi dos no cumplían el quinto; COHEN AMSELEM, A.: «La infancia entre la vida y la muerte. La mortalidad de los niños», en BORRÁS LLOP, J. M. (dir.) (1996): *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruiperéz, pp. 109-148.

21. En la Escuela El Conquistador la biblioteca se denomina Julio Vizcarrondo, vid. www.bibliote.cacajv.blogspot.com/2007/12/blog-post.html; existe una calle con su nombre en la ciudad capital San Juan Bautista, vid. www.lmsj.org/oe/2005-06/OE20050675.pdf y una Escuela Superior en el Distrito de Carolina, vid. www.areciboweb.50megs.com/pr/carolina.html.

manos Asquerino, Alonso de Beraza, Sanromá, Carreras y González, Orihuela, Orgaz y Valentí. De forma oficial, se constituyó la institución, el día 2 de abril de 1865, en los salones de la Academia de Jurisprudencia y Legislación bajo la presidencia de edad de Antonio María Segovia. En dicho acto, se informó de la adhesión a la causa de 110 socios, designándose como presidente a Salustiano de Olózaga, formando su Junta Directiva nombres como: A. M. Segovia, L. Figuerola, Juan Valera, Fermín Caballero, Emilio Castelar, Segismundo Moret, Práxedes Mateo Sagasta y otros. La secretaría la ocuparon J. Vizcarrondo y M. Carreras y González²². Con la intención de potenciar la empresa abolicionista, se estableció una Comisión de señoras formada por las condesas de Pomar y de Priegue, Sáez de Melgar, Matamoros de Tormo, Ayguals de Izco y Brewster de Vizcarrondo. La institución adoptó como logotipo, que aparecía en todos los libros y folletos publicados, un escudo representando a un negro, desnudo de medio cuerpo hacia arriba con las manos encadenadas, rodilla en tierra y con los brazos altos en actitud suplicatoria. En sus Estatutos se marcaban sus finalidades que en principio era ajena a: «todo interés de partido, todo exclusivismo de escuela y toda intolerancia de Iglesia»²³.

El objetivo de sensibilizar y dar la mayor publicidad a las ideas abolicionistas, se amplió con el inicio de la publicación periódica *El Abolicionista Español*, el 15 de julio de 1865, del que fue su primer director Julio Vizcarrondo. La primera época de la revista antiesclavista tuvo una vida efímera. Al año siguiente de su aparición, los graves sucesos de un pronunciamiento militar que fracasó, en contra de Isabel II, promovió que el gobierno dictará órdenes de clausura de los principales periódicos progresistas y demócratas. Todas las instituciones similares a la Abolicionista suspendieron sus trabajos; inclusive el Ateneo estuvo cerrado. Vizcarrondo ayudado por otros consocios, se las ingenió de tal forma que prosiguió su labor en la prensa, donde no estaban del todo prohibidas estas ideas, en la organización de comités de apoyo o con la redacción de exposiciones al gobierno. En 1866, la Sociedad organizó un certamen poético donde se cantaron en diversas métricas, las angustias e inquietudes de los esclavos, anunciando la pronta liberación de ellos. Acudieron al evento 76 poetas, entre ellos alcanzaron premios los trabajos presentados por Concepción Arenal, Juan Justiniano y Bernardo del Saz. En sesión solemne, se repartieron las medallas y premios correspondientes, lográndose una repercusión extraordinaria y levantando el espíritu público en favor de la abolición. Todas

22. Voz Abolicionista española (1908): *Enciclopedia universal ilustrada europea-americana*, tomo I, Madrid, Espasa Calpe, pp. 526-527.

23. *Ibidem*, p. 526 y CACHO VIU, V. (1962): *La Institución Libre de Enseñanza...*, op. cit., p. 112.

las obras presentadas se recogieron en un volumen que se denominó *El Cancionero del esclavo*²⁴.

En 1868, con el triunfo de la Revolución liberal, se restablecieron la libertad de imprenta y de palabra; la Sociedad Abolicionista se reorganizó y proclamó la abolición radical e inmediata de la esclavitud, en dos reuniones públicas que celebró en el otoño de 1868. Asimismo, las asambleas y mítines se multiplicaron, ascendiendo con ello el número de asistentes y personas que se sumaban a la causa. La revista *La Propaganda* sustituyó al *Abolicionista Español*, si bien, en 1872, volvió a tomar su primitivo nombre, continuando su vida hasta la disolución de la Sociedad Abolicionista, en 1887.

En la segunda época de la institución, el líder fue Rafael María de Labra, quedando Vizcarrondo en segundo término. Después de múltiples vicisitudes, entre las que cabe destacar la inestabilidad política y social que obligaron al Rey Amadeo de Saboya a abdicar, el día 11 de febrero de 1873. En aquel momento, tomó las riendas políticas una alianza formada por monárquicos y progresistas, con el jefe de gobierno Ruiz Zorrilla, y republicanos, Emilio Castelar entre otros, proclamando la I República en nuestro país. El 22 de marzo de 1873, se aprobó con el voto unánime de todos los representantes, la Ley de Abolición de la Esclavitud en Puerto Rico. La liberación no fue total, así en dicha norma, a los recién liberados se les obligaba a trabajar por contrato de tres años con sus antiguos dueños y a los cinco dispondrían de todos los derechos políticos. La intención era garantizar la producción agraria, ya que se pensaba que la gran mayoría dejaría de trabajar. En un censo de la época, aparecían como esclavos liberados en Puerto Rico, un total de 29.229; de los cuales 15.244 eran varones y 13.985 mujeres²⁵. Con dicha medida, Vizcarrondo llegó a ver realizado su sueño. La abolición de la esclavitud se consiguió, si bien, con una carencia de tiempo determinada.

En 1886, fue elegido diputado por el Distrito de Ponce. Un año más tarde, se produjeron unos graves acontecimientos autonomistas en Puerto Rico que demandaban la supresión de garantías individuales. Al respecto, Julio Vizcarrondo intervino en su calidad de diputado, celebrando numerosas entrevistas con el Ministro de Ultramar. El día 12 de octubre de 1887, presentó al presidente del Consejo de Ministros, Práxedes Mateo Sagasta, en nombre de muchas personalidades puertorriqueñas, una extensa y elocuente documentación, en la que se daba cuenta de los sucesos que se venían desarrollando en

24. SOCIEDAD ABOLICIONISTA ESPAÑOLA (1866): *El cancionero del esclavo*, Madrid, Imp. de T. Fortanet, 198 pp.

25. IRIARTE, L. M.: *Breve historia de la esclavitud y su abolición en Puerto Rico*, pp. 3-4; vid. www.fortunecity.com/victorian/churchmews/1216/Abolicion.htm

Puerto Rico²⁶. En momentos de tal gravedad, su cordura, sentido de la diplomacia y la firme determinación de tranquilizar los exaltados ánimos, le granjearon una fama especial de tolerante y apaciguador. Ello tuvo bastante que ver con la aprobación de una parte de las solicitudes presentadas por él. Aún tenía ante sí una ingente tarea, cuando desgraciadamente le sobrevino la muerte.

IV.2. *La Sociedad de los Amigos de los Pobres*

No existe constancia documental que afirme que fuese idea exclusiva de Julio Vizcarrondo, la fundación de la Sociedad de los Amigos de los Pobres de Madrid. Sin embargo, el inagotable amante de los más necesitados puede considerarse como uno de sus más entusiastas inspiradores, si no el más importante. A este proyecto, se unieron Federico Pérez y Campuzano, Joaquín Ruiz e Ibarra, Cristino Martos y Balbí y otros benefactores, con el objetivo de prestar ayuda y asistencia médica a los más pobres de la capital del Estado. La cualidad de aglutinador y dinamizador de personajes importantes en busca de una misma finalidad, se puso en práctica en este caso de forma rápida y muy eficaz. La declaración de la epidemia de cólera que asoló Madrid, en el año 1865, fue la circunstancia determinante para el nacimiento de esta obra humanitaria. En concreto, la actuación de Vizcarrondo se declaró como heroica. En octubre de dicho año, llegó a ofrecer y convertir su propio domicilio en hospital, gesto que se vio recompensado con una condecoración²⁷.

Las actividades tan misericordiosas que prestaba la Sociedad de Amigos de los Pobres alcanzaron tal grado de notoriedad que su éxito despertó la envidia, en algunos senadores del Reino. Éstos criticaron abiertamente dicho proceder en la Cámara Alta, afirmando que los cuidados y las atenciones médicas prestadas, no estaban a la altura de los conocimientos médicos del momento. En esta situación, los fundadores de la institución defendieron su «*honor*», como atestiguan algunos escritos, presentando al Congreso y al Senado una descripción detallada de los ingresos, gastos, personas atendidas, consultas médicas, etc²⁸.

De nuestras investigaciones, concluimos que las actividades caritativas que se prestaron partían de un Centro General Directivo, dirigido por los socios fundadores, y que se expandía a modo de sucursales por los siguientes

26. CRUZ MONCLOVA, L. (1958): *Historia del año 1887*, Puerto Rico, Editorial Universitaria de Puerto Rico, p. 303.

27. Vid. *op. cit.*, www.geocities.com/Heartlan/Park/3785/julio, p. 5

28. SOCIEDAD DE LOS AMIGOS DE LOS POBRES (MADRID) (1866): *Los amigos de los pobres al Senado...*, *op. cit.* pp. 14-18.

distritos: Hospicio, Congreso, Buenavista, Centro, Hospital, Palacio, Audiencia, Universidad e Inclusa. En cada instalación, los afiliados atendían a los mendigos y enfermos que acudían con las necesidades que demandaban. De esta forma, en el primer año de vida de la Sociedad, se prestó asistencia a 1.740 enfermos de cólera y 366 de otras enfermedades, además de a 170, que no lograron sobrevivir. Las personas y familias auxiliadas alcanzaron la cifra total de 6.197; con medicinas fueron 2.010, con efectivo 2.875, con prendas y ropa 707 y con alimentos 607. Los socorros económicos facilitados ascendieron a la cifra de 163.921,87 reales de vellón, los alimentos proporcionados sumaron un gasto de 34.191,41 y los empleados en ropas 78.771. Si a estos desembolsos, le añadimos los generados en la atención a los Distritos y los aplicados en medicinas generales, honorarios facultativos, carruajes y útiles y servicios, se alcanza un total de 358.976, 30 reales de vellón²⁹, cifra bastante elevada que había sido recaudada en las cuestaciones efectuadas y con los donativos anónimos recibidos.

En los años posteriores, el trabajo de la institución humanitaria se centró en el distrito del Hospital que comprendía los barrios de: Atocha, Oliva, Ave María, Cañizares, Primavera, Santa Isabel, Delicias, Ministriles y Valencia. En estos momentos, Vizcarrondo no actuó de forma directa pero permaneció en contacto constante y directo con las Juntas de barrio. En 1872, los socios de la benéfica obra, aprobaron el Reglamento que determinaba claramente sus objetivos: «art. 1º La Asociación Amigos de los pobres del Distrito del Hospital tiene el objeto altamente moral y humanitario de socorrer a los verdaderamente necesitados, y en épocas de peste o epidemias acudir a evitar su desarrollo con cuantos medios estén a su alcance, llevando al seno de las familias indigentes el consuelo y alivio a sus desgracias»³⁰. En su artículo 2º se afirmaba que: «en ningún tiempo, ninguna circunstancia podrá imponerse a esta asociación carácter político ni religioso». En el tercero, se señalaba que: «los fondos de la misma consistirán: 1º en las cantidades recaudadas por suscripción, 2º en lo que se obtenga por cuestaciones, donativos y por cuantos medios se crean convenientes». Además, en cada Junta de barrio se disponía la obligatoriedad de elegir entre los socios a un presidente, un vicepresidente, un depositario, dos secretarios y dos vocales que conformarían y darían fe de la dirección, gestión y administración de la Junta³¹.

29. *Ibidem*, pp. 40-45.

30. SOCIEDAD AMIGOS DE LOS POBRES (1872): *Reglamento para la Asociación de Amigos de los pobres del Distrito del Hospital (aprobado por la Junta general celebrada el día 4 de febrero de 1872)*, Madrid, Tip. de Gregorio Estrada, pp. 3-7.

31. *Ibidem*, pp. 5-8.

Los auxilios prestados de forma gratuita por la institución, alcanzaron una gran popularidad entre los más necesitados. Si bien es cierto, que la reducida capacidad de respuesta económica en comparación a las necesidades que se demandaban diariamente, obligaba a los socios a determinar el grado de ayuda que se podía prestar a cada uno de los mendigos o familias que se presentaban a solicitar auxilio. En algunos casos, las recomendaciones y la picaresca de algunos indigentes hicieron su aparición, alcanzando las quejas presentadas a los oídos de los miembros de la Junta Directiva del distrito. En esta tesitura, se celebró una Junta general que debía clarificar el Reglamento para que no se produjeran irregularidades.

En la Junta general de socios, celebrada el 21 de abril de 1873, se tomaron en consideración por los presentes y fueron aprobadas, algunas modificaciones del Reglamento del año anterior. Las más importantes hacían referencia a los artículos comprendidos entre el 4 y el 9 inclusive. Art. 4º «Los socorros que dará la Asociación consistirán en: 1º en metálico, 2º en efectos y 3º en especies». Art. 5º «Los socorros se darán a petición de un socio, con el informe del Presidente de la sección correspondiente». Aquí se concretaba que todas las ayudas debían ser aprobadas por el Presidente. Art. 6º «Los socorros sólo se concederán a los pobres del Distrito del Hospital». Art. 7º «La cantidad de socorro, sea de la clase que quiera, se indicará por el socio que haga la petición, con la conformidad del Presidente de la sección». Art. 8º «Para la concesión de estos socorros, se atenderá siempre a la mayor apremiante necesidad, haciendo omisión de toda clase de recomendaciones». Por fin, en el Art. 9º «En caso de epidemia o sucesos graves o extraordinarios, la Junta directiva podrá socorrer sin necesidad de trámite alguno, sometiendo luego su conducta a la aprobación de la general»³².

En realidad lo que se pretendía era que, exclusivamente, los más necesitados recibieran las ayudas, además de circunscribir la acción a los residentes de los distintos barrios del Distrito. De esta forma, se concretaba más y no se permitían los auxilios a los no residentes, ni las recomendaciones de forma alguna. La entidad funcionó durante el último tercio del siglo XIX, no disponiéndose de información sobre si mantuvo sus trabajos en los años posteriores. En esta etapa, Vizcarrondo no trabajó directamente en esta última actividad, pero si mantuvo frecuentes contactos con sus órganos de dirección y administración, aconsejando en cada momento las mejores decisiones a tomar en función de los problemas que se presentaban y de las necesitadas que se iban demandando.

32. SOCIEDAD AMIGOS DE LOS POBRES (1873): *Reglamento para la Asociación de Amigos de los pobres del Distrito del Hospital (aprobado por la Junta general celebrada el día 21 de abril de 1873)*, Madrid, Tip. de Gregorio Estrada, pp. 4-5.

IV.3. *Pensamiento político, social y religioso*

En este apartado pretendemos desgranar su proyecto de vida, en función de los escritos publicados, por el tipo de relación que estableció con sus amigos y colaboradores y por las instituciones a las que apoyó e instauró. Con ello intentamos acercarnos a su pensamiento y disponer de una visión general de su personalidad. Ésta desbordó en toda su existencia un excepcional esfuerzo y sacrificio por los demás. La primera circunstancia fue la búsqueda de la libertad de todos los seres humanos sin distinción alguna. Es de sobra conocida su visión de un hombre libre de las ataduras de otros, de ahí, su intensa campaña por erradicar la esclavitud. Entendía que nadie podía ser privado de algo innato en todos los seres humanos.

En el aspecto político, durante su estancia en Madrid se alineó con los sectores más radicales del liberalismo del momento, ya que ellos serían los únicos que apoyarían sus principios. Sin embargo, dentro de la política de Puerto Rico, se colocó en el sector de los autonomistas, éstos propugnaban de forma moderada la transferencia de competencias y la creación de un Gobierno autónomo, con importantes lazos con el Estado peninsular. Todo ello sería ejercido de forma moderada, con el empleo de una campaña de sensibilización y declarándose en contra de todo tipo de violencia. Aquí, encontramos un importante rasgo de su personalidad: su pacifismo declarado. Entendía que no merecían la pena los enfrentamientos, ya que éstos simplemente causaban odio y rencor, señalando que todo en la vida se podía lograr a través de las palabras, los escritos y los consensos.

Julio Vizcarrondo pese a carecer de ambición política, vio en este campo de acción un medio útil para conseguir una sociedad más justa y con esa intención participó de manera directa en la actividad parlamentaria de la época. Conocido de todos por su talante conciliador, gozaba de gran predicamento entre los parlamentarios representantes de diferentes ideologías que a menudo requerían de su actuación mediadora, por esta razón su nombre aparece adscrito a actuaciones políticas de diverso signo, sin que ello presuponga contradicción alguna.

En esta línea, tomó parte en los trabajos preparatorios de la Revolución Liberal de 1868 como secretario del Comité Revolucionario constituido en Madrid, compromiso que les supuso un período de exilio en Francia hasta que con el triunfo de la Gloriosa, consideró prudente su retorno. Poseía una personalidad ecuaníme y moderada pero con una determinación arrolladora que no conocía fronteras ni dudas cuando se trataba de conseguir sus objetivos antibolicionistas. Muestra de ello fue el escrito enviado, en 1885, desde Madrid para ser publicado en Puerto Rico, en que se propugnaba la idea de reorganizar el Partido Liberal puertorriqueño sobre la base de un programa autono-

mista, recomendando a los liberales su adhesión al republicanismo peninsular³³. Entendemos que estas colaboraciones y recomendaciones ocasionales respondían puramente a razones de orden práctico y que Vizcarrondo mantuvo una perfecta coherencia en su proceder pues, con una amplia visión de futuro, comprendía que para la consecución de sus objetivos igualitarios y filantrópicos era necesario alcanzar un amplio consenso entre todas las corrientes de opinión. De manera que, si bien, su amistad con célebres republicanos fue notable y su actividad política se desarrolló entre los sectores liberales que, en aquel momento, compartían sus ideas renovadoras, no hemos encontrado ningún documento que lo relacione directamente con el activismo republicano. Asimismo, podemos constatar que simultanea estas actividades de corte liberal con su presencia en los ambientes de ideologías conservadoras.

Efectivamente, es difícil circunscribirlo a una corriente ideológica concreta, pues debido a las cualidades de su carácter era un hombre reconocido y muy bien relacionado que frecuentaba tanto los lugares de reunión de la burguesía madrileña, donde contaba con excelentes amigos y colaboradores, como los círculos de influencia monárquica en los cuales se integraba de manera natural, no sólo por ciertos lazos familiares sino también por su estrecha amistad con personalidades relevantes de la aristocracia madrileña.

El cariño y amor hacia los más pobres y necesitados lo demostró en vida, y con creces, con la fundación de instituciones que apoyaron y ayudaron a los más olvidados. El enorme despliegue de facultades que derrochó en llevar a la práctica sus ideales caritativos, le proporcionaron un enorme prestigio entre todas las clases sociales de aquella época. La protección a la infancia desvalida fue una de sus mayores preocupaciones. Afirmaba que para ser un buen ciudadano, se debía de disponer de una buena salud, desde los primeros años de vida, y enlazarla con una educación que permitiría desarrollar todas las capacidades latentes en los niños.

En cuanto a sus ideas religiosas, siempre se mantuvo en la defensa y práctica del cristianismo. La lucha por la abolición de la esclavitud le obligó, sin proponérselo, a discrepar en esta materia con la Santa Sede. Ante la diatriba, anteponiendo una vez más sus convicciones personales a cualquier otra razón de orden práctico, tomó la decisión de unirse a la Iglesia Evangélica. De esta forma, su nombre aparece como el número 1 en el libro de registro de la Congregación del Redentor, establecida en la calle de la Madera Baja 8, desde 1869. Más tarde, fue elegido para formar parte del Consejo de Ancianos y representó a la Iglesia Cristiana Española en las Asambleas nacionales de 1869 y 1877.

33. CRUZ MONCLOVA, L. (1958): *Historia...*, op. cit., p. 89.

Fue presidente del Comité Central de la Unión Evangélica Española, obteniendo del Alcalde de Madrid el permiso para la realización de cultos evangélicos públicos el 24 de enero de 1869³⁴.

V. La Sociedad Protectora de los Niños

V.1. Antecedentes

En el último tercio del siglo XIX, era notoria y evidente la situación de olvido y abandono que presentaban cientos de niños y niñas en las grandes ciudades europeas. En aquellos momentos, España se encontraba en una desesperante situación de atraso sanitario e higiénico. Esta circunstancia se acrecentaba en la capital de nuestro país. Los centros de acogida públicos, dependientes de la Beneficencia provincial y municipal, no ofrecían las mínimas garantías de subsistencia y su ocupación no se adaptaba a las necesidades reales demandadas.

Las condiciones en que se desarrollaba la vida en la Inclusa y en la Casa de Maternidad madrileñas, eran calificadas como dramáticas y las cifras de mortalidad espantosas. Como dato importante podemos señalar que la probabilidad de los internos de superar el primer año de vida no alcanzaba el 60%. Una realidad similar se producía en los hospicios, donde se acogía a los que habían logrado sobrevivir su estancia en la Inclusa. Para hacernos una idea de la situación tan espeluznante de los infantiles, citamos una frase del doctor Verdes Montenegro sobre la vida del Hospicio de San Fernando: «niños durmiendo en el suelo, en un caserón ruinoso en parte, mal vestidos e incluso descalzos, acogidos en un número mayor que el de plazas existentes, y tan mal y escasamente alimentados que no podían definirse más que como hambrientos»³⁵.

A la posición descrita anteriormente, se sumaba el ver por las calles vagabundeando a grupos de pequeños y jóvenes sin rumbo, denominados como «hijos del arroyo» o «golfillos». En la mayoría de los casos eran huérfanos, habían sido abandonados por sus padres o huidos de asilos y otros centros de acogida. La subsistencia de éstos se alcanzaba a partir de la puesta en escena de la mendicidad por las calles, de pequeños hurtos y de algún trabajo esporádico. En buena medida, las condiciones de sus vidas eran el resultado de la

34. FELIPE FERNÁNDEZ, P. de (1997): *La influencia de los evangelios en la abolición de la esclavitud*, en www.protestantes.net/Biblio/Actas/EHP/EHP05.htm, p. 2.

35. GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M^a. M.: «La beneficencia pública en Madrid durante el último tercio del siglo XIX», en BAHAMONTE MAGRO, A. y OTERO CARVAJAL, L. E. (eds.) (1989): *La sociedad madrileña durante la Restauración (1876-1931)*, vol. II, Madrid, Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid, pp. 425-434, referencia en p. 431.

escasez de centros educativos donde escolarizarlos y del reducido nivel económico de muchas familias, que se veían abocadas al abandono de sus hijos³⁶. Este escenario tan espantoso podía ser observado por todos los viandantes, en un simple paseo por el centro de la ciudad.

Julio Vizcarrondo, conocedor de la realidad en que vivía y comprometido con sus ideales de vida, no dudó ni un segundo en proponer algún instrumento con que paliar la miseria en la que estaban sumergidos los niños y niñas huérfanos y abandonados a su suerte. Los primeros esfuerzos para la fundación de la Sociedad Protectora de los Niños, los concentró en la búsqueda de instituciones y personalidades relevantes que se unieran a su empresa. El Ateneo de Madrid fue uno de los lugares donde se fraguó la instauración de la entidad. En aquella época, era centro neurálgico y lugar de encuentro y debate de políticos, médicos, literatos y personajes importantes de todas las tendencias ideológicas.

En 1864 y recién llegado a Madrid, nuestro benefactor se había asociado a dicho centro cultural, del que Cristóbal Colón de la Cerda (XIV Duque de Veragua) ya lo era desde 1857, ostentando el primero el número de socio 2.616 y el 1.762 el segundo. El nexo de unión de los dos, fue la mutua asistencia a dicho establecimiento y la forma de contacto pudo ser casual. Otro vínculo de conexión en el Ateneo fue José Vizcarrondo y Villalón, sobrino de D^o Julio, oficial superior de la Armada, al igual que el descendiente del descubridor. Los dos primeros encontraron a otros socios que se sumaron a la empresa. De esta forma, el inimitable pedagogo Pedro de Alcántara García Navarro y el periodista y novelista Julio Nombela, hicieron lo propio³⁷. También, se requirió el apoyo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, de la que eran asociados, además del pedagogo y el novelista citados, el jurista Fermín Hernández Iglesias, Eduardo Palóu y Manuel de Foronda y Aguilera³⁸. Además, se solicitó el concurso de las altas instancias de la religión católica. Éstas, contestaron afirmativamente y muy gustosas de participar en el evento.

Con los apoyos descritos y el de otras personalidades de la aristocracia, de la política y de la nueva burguesía, que en la mayoría de los casos lo hacían de forma testimonial, sin apenas recursos económicos ni de otra índole, se esta-

36. Un amplio estudio sobre dicho tema aparece en TRINIDAD FERNÁNDEZ, P.: «La infancia delincuente y abandonada», en BORRÁS LLOP, J. M. (dir.) (1996): *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruiperéz, pp. 459-521.

37. Tomado de la lista de socios del Ateneo de Madrid, vid. www.ateneodemadrid.com/biblioteca_digital/folleto/Socios-1891.pdf.

38. Los nombres citados aparecen en la Base de Datos y en el Catálogo del Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.

bleció la Sociedad Protectora de los Niños, el 7 de agosto de 1878. La primera Comisión Ejecutiva la constituyeron Cristóbal Colón de la Cerca (XIV Duque de Veragua) en calidad de Presidente, Julio Vizcarrondo a quien se reservó la secretaría general y actuaron como vicepresidente Fermín Hernández Iglesias, contador Manuel de Foronda y Aguilera (Marqués de Foronda), vicecontador Julio Nombela, tesorero Eugenio Bartolomé y Mingo, vicetesorero Pablo Lozano y Ponce de León, vicesecretario Pedro de Alcántara García Navarro y vocales Eduardo Palóu y Flores y Jacobo Rubio³⁹. En la primera Junta, se decidió ofrecer la presidencia honorario del Consejo de Patronos al Arzobispo de Toledo Cardenal Moreno, declarándose como consejeros honorarios al Gobernador de Madrid, al Alcalde Presidente del Ayuntamiento y al Director General de Beneficencia; en todos los casos los cargos fueron aceptados⁴⁰. En aquellos instantes, los cimientos de la obra benefactora estaban colocados y su finalidad bien delimitada, solo faltaba llevar a la práctica los principios protectores de la infancia.

V.2. *Elaboración y aprobación de las prescripciones legales*

Los primeros trabajos que realizaron los consejeros se circunscribieron a la elaboración y redacción de los Estatutos, interviniendo decisivamente Julio Vizcarrondo. El contenido de ellos determinaría los órganos de gobierno de la institución y su financiación, delimitando y concretando la acción en favor de los más desvalidos. Las tareas se efectuaron en los dos siguientes años, demorándose en parte. Por fin en 1881, se publicó el primer número del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* y de forma simultánea apareció un pequeño folleto, en ambos se incluían las normas legales por las que se debía regir la institución⁴¹.

Las señas de identidad con las que había soñado Julio Vizcarrondo, debían quedar claras y plasmadas en papel para la posteridad. De esta forma, el Título Primero de los Estatutos estaba dedicado al objeto y organización de la Sociedad, articulándose en tres partes y en donde se definían claramente los objetivos pretendidos. El Art. 1º afirmaba que la institución tenía por objeto: «Procurar por todos los medios posibles la conservación de la vida de los

39. VIZCARRONDOY CORONADO, J. (1887): *Sociedad Protectora de los Niños. Memoria leída por el secretario general ante el Consejo de Patronos de la misma, el día 6 de enero de 1887*, Madrid, Nueva Imp. y Lib. de San José, p. 6.

40. Sección Oficial, *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 1 (1881), pp. 6-12.

41. SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1881): *Sociedad Protectora de los Niños...*, *op. cit.*, 24 pp.

niños, desde su nacimiento, liberándolos de los riesgos y peligros a que les exponía su debilidad». El Art. 2º se concretaba en: «Proteger a los niños de toda clase y condición contra el abandono, la miseria, los malos tratos y los ejemplos de inmoralidad». Y por fin, el Art. 3º: «Popularizar en las familias los preceptos más útiles de la higiene y la moral de los niños, en armonía con los preceptos religiosos, preparando para el porvenir generaciones sanas de cuerpo y espíritu»⁴².

Para alcanzar los objetivos pretendidos, la institución emplearía todos los medios que la experiencia y la observación les sugiriera y especialmente los determinados en nueve puntos. Éstos de forma resumida, fueron los siguientes:

1. Publicar hojas folletos y libros para popularizar las verdades de la salud y la higiene.
2. Demostrar los peligros de la lactancia mercenaria y ennoblecer la verdadera maternidad, la mujer que lacta a su hijo.
3. Establecer el mayor número de Salas Cunas para las madres obreras.
4. Influir de forma directa e indirecta para que se cumpliesen las leyes y otras disposiciones favorables a la infancia.
5. Gestionar en las esferas oficiales para la publicación de leyes y disposiciones que disminuyesen la mortalidad de los niños.
6. Repartir premios y recompensas a las nodrizas que se hubieran destacado en su delicada misión. Dar publicidad de las personas que se hubiesen distinguido por su caridad extraordinaria hacia los niños más desvalidos.
7. Informar y denunciar a las autoridades todo acto inhumano perpetrado hacia cualquier niño o abuso o riesgo de su salud o moral.
8. Promover por medio de certámenes públicos y premios al estudio todas las cuestiones relativas a la infancia.
9. Estimular a las personas caritativas para establecer Salas Cunas en los distritos cercanos a los lugares de trabajo⁴³.

La declaración de principios se completaba con la indicación sobre el cuidado de los niños. Para el desarrollo de este aspecto, estarían encargadas las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl. Existían las categorías de

42. El nombre de la institución benefactora, su domicilio social y sus objetivos fueron reproducidos en obras relacionadas con la protección a la infancia de la época; vid. LÓPEZ NÚÑEZ, A. (1992): *Los inicios de la protección social a la infancia en España*, Madrid, CEPE, pp. 276-277; la obra es una reproducción de la original que fue publicada en 1908 por la Imp. de Eduardo Arias de Madrid.

43. «Sección Oficial», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 1 (1881), *op. cit.*, pp. 7-8.

socios titulares y socios correspondientes que debían abonar, en ambos casos, 1 peseta al mes. Los socios protectores serían los que abonarían, en un solo pago, una suma no inferior a 125 pesetas. El número de socios de honor y de mérito no podía exceder de 20, dicha categoría se concedería a personalidades relevantes que hubieran destacado por excepcionales servicios prestados a la infancia, tanto dentro como fuera de nuestro territorio. Los ingresos de la institución estarían compuestos por las cuotas de los socios, los legados y donativos particulares y los auxilios que pudieran otorgar las distintas instituciones públicas⁴⁴. Además, se enumeraban las normas internas sobre la elección de los cargos representativos de su Consejo de Patronos, afirmando que éstos lo serían de forma honorífica y gratuita.

También, se señalaba la organización y desarrollo de los trabajos de las Juntas Delegadas que pudieran constituirse, allí donde fuese necesario. La misión de éstas, estaría vinculada conforme al espíritu de los Estatutos. El prelado de la capital de la Diócesis sería el Presidente honorario de cada una de las delegaciones que se pudieran organizar. El Patronato de Señoras lo debían constituir las 30 primeras damas que se sumaran a la institución benéfica y que aceptaran los Estatutos. Además, entre ellas nombrarían a una presidenta, vicepresidenta, tesorera y secretaria. Los objetivos concretos de esta organización, serían llevar a la práctica los fines de la entidad: visitar los establecimientos de la entidad, entenderse directamente con las Hermanas de la Caridad, llevar el inventario de los efectos de la institución, hacer las compras y provisiones necesarias, intervenir en la dirección y administración interior de los establecimientos y proponer al presidente del Consejo cuantas medidas fuesen necesarias para el más rápido y eficaz desarrollo de los propósitos humanitarios⁴⁵. En realidad, en los Estatutos se concretaban todos los aspectos más importantes para un efectivo funcionamiento de la Sociedad. Julio Vizcarrondo tuvo que trabajar codo con codo con los consejeros, en la redacción de unas normas muy trabajadas, concretas y claras.

V.3. *Primeras actividades protectoras*

Las primeras acciones encaminadas a proteger a la infancia se realizaron el mismo año de su fundación (1878). Una niña maltratada por su padre fue acogida, en el mismo mes que se estableció la obra de caridad. Al mes siguiente, se aprobó la creación de una Comisión especial en el Penal Casa Galera de

44. Una descripción completa de dichas normas, aparece en SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1881): *Sociedad Protectora de los Niños...*, *op. cit.*, 24 pp.

45. SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1881): *Sociedad Protectora...*, *op. cit.*, pp. 12-24.

Alcalá de Henares, iniciando con ello el amparo de los hijos de las reclusas con una dotación de 250 pesetas mensuales para el abono de su alimentación y educación. En la misma época, por indicación del Gobernador Civil se acogió a tres niñas desvalidas e indigentes⁴⁶. Al año siguiente, se fue ampliando la protección a los más necesitados. La Sociedad fijó su domicilio en Madrid, calle San Marcos; más tarde, se trasladó a la de Desengaño donde se habilitaron dos consultas médicas gratuitas. El prestigioso facultativo Pablo Lozano y Ponce de León, dirigía una consulta médica y el doctor Palacín otra dedicada a la medicina homeopática. Al poco tiempo, las consultas y el centro de acogida, se trasladó a un piso más amplio en la calle Luna.

Con la intención de aumentar los fondos económicos de la Sociedad, en el año 1882, se constituyó una institución novedosa: «la Caridad escolar». La entidad tenía por objeto, la práctica de la caridad de los niños de las clases sociales más pudientes hacia los más humildes. Los primeros aportaban pequeñas cantidades económicas para invertir las, posteriormente, en los escolares más pobres. Simplemente, se requería el abonar 10 céntimos al mes para asociarse a la empresa. A los afiliados a dicha obra, se les hacía acreedores del título de «Amigo de los niños pobres»⁴⁷.

En la extensa memoria que presentó Julio Vizcarrondo al Consejo de Patronos, en el año 1887, éste resumió la actividad de la Sociedad desde su fundación. Haciendo una síntesis de los resultados prácticos, podemos afirmar que en las consultas médicas se habían socorrido 3.217 enfermos; de ellos 2.065 niños de uno y otro sexo y 1.152 mujeres en período de embarazo o lactancia. Asimismo, se había vacunado gratuitamente a los pequeños que requerían dicha prescripción. En El Refugio, se había acogido o prestado protección a un total de 542 niños y niñas, de los cuales sólo 15 habían fallecido. La institución corría con los gastos del sepelio. Las entregas en adopción de niños huérfanos, habían alcanzado la cifra total de 32. Por otra parte, el otorgamiento y aceptación del cargo de socios protectores de los monarcas Alfonso XII y María Cristina, de la Princesa de Asturias, de las Infantas Isabel y Eulalia y la del Duque de Montpensier, proporcionó el espaldarazo definitivo que necesitaba la Sociedad para la consecución de sus objetivos y la ampliación de sus actividades⁴⁸.

46. «Sección Oficial», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 1 (1881), *op. cit.*, pp. 12-13.

47. SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS (1882): *La caridad escolar. Fundada bajo los auspicios de la Sociedad Protectora de los Niños*, Madrid, Imp. de los Sres. Lezcano y Comp., pp. 4-6;

48. VIZCARRONDO Y CORONADO, J. (1887): *Sociedad Protectora de los Niños...*, *op. cit.*, pp. 7-10.

El inicio de la publicación del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* en el año 1881, supuso la edición de la primera revista dedicada, exclusivamente, a la pediatría y protección a la infancia en España. El director e inspirador, Julio Vizcarrondo, determinó las bases de ella de una forma clara. En primer lugar, era el órgano oficial de la Sociedad Protectora de los Niños, todas las informaciones relevantes sobre sus actividades, fueron reproducidas en sus páginas. Además, se recogían cada mes, los consejos prácticos que debían seguir las madres en el cuidado de sus hijos. Las noticias nacionales e internacionales sobre actos protectores e instituciones que defendían a los más desvalidos, ocupaban una buena parte de ella. Por último, se reproducían noticias importantes sobre la vida y obras concretas de otras instituciones benéficas.

Antes de sufrir la dolorosa enfermedad que terminó con su vida, Vizcarrondo recibió la grata noticia de la donación de unos extensos terrenos por parte de la Duquesa de Pastrana y pudo comprobar que el número de socios suscriptores superaba los 380. Estas informaciones, hicieron renacer el sueño de construir un hospital para niños incurables. Ello no fue posible en vida del protagonista de este estudio. En julio de 1889, falleció repentinamente en Madrid. La obra efectuada perduró en todos los consejeros que continuaron la empresa caritativa, dejando una huella imborrable en las personas que le conocieron. En la actualidad, sus premisas humanitarias, caritativas y cristianas, se continúan en la atención con y para los niños y niñas más necesitados y humildes.

En su entierro, se pudo observar a todos los pequeños protegidos derramar sus lágrimas sobre su féretro y colocar las coronas de flores enviadas por muchas personalidades e instituciones públicas y privadas. Al año de su muerte, fue aprobado por la Comisión Ejecutiva el colocar una lápida de mármol en la capilla de El Refugio, con la frase siguiente: «A la memoria de Julio Vizcarrondo, primer secretario general de la Sociedad Protectora de los Niños, sus consocios, los desamparados y huérfanos, al apóstol de su protección. 22 de julio de 1889»⁴⁹.

A modo de conclusión

En un momento histórico importante para el futuro de España, mediados del siglo XIX, un hombre comprometido con los demás, dedicó toda su vida a proteger y defender a los más débiles. Organizó e impulsó instituciones benéficas y de caridad que paliaron, en gran medida, el olvido y el sufrimiento de

49. «Homenaje a Vizcarrondo», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 112 (1890), pp. 353-354.

enfermos, pobres y desheredados. Defendió con todas sus fuerzas el principio de que todos los hombres somos iguales, consiguiendo la abolición de la esclavitud.

Dedicó parte de su vida a la protección a la infancia más necesitada, sin importarle las críticas que le realizaron por ello. La novedad de las instituciones que estableció, se concretaba en ser privadas y costeadas por personas de diferentes ideologías y creencias religiosas. Desbordó esfuerzo y dedicación hacia las causas más nobles con su personalidad arrolladora y su trabajo infatigable, dejando para la posteridad un legado impresionante.

Haciendo una pequeña síntesis y en pocas palabras, le podemos definir como un hombre: «cuatro haches». Nos referimos con ello a cuatro palabras-conceptos que se inician con esa consonante, son la descripción que debemos realizar de su pensamiento y de su obra benefactora. En primer lugar la «humanidad», significaba que todo ser humano por el hecho de haber nacido disponía de una condición única, personal e intransferible. La preocupación, el interés y el tratamiento sensible y maternal que ofreció a los niños y a los indigentes, fue una de las muchas pruebas de ello. En segundo lugar la «honestidad», la plasmó en sus principios e ideas, manteniéndolas inalterables en todo momento. No modificó las actividades que practicó ni por conveniencias políticas ni económicas. La «humildad» fue una constante durante su vida. En ningún momento, trascendió la importancia de sus actos; afirmaba que podía trabajar aún más para los demás y que los resultados de sus obras eran fruto de las personas que habían colaborado con él. Por último, la «honradez», la mantuvo en todos sus actos, ofreciendo un ejemplar proceder. No se aprovechó de su situación, ni de los cargos desempeñados para escalar posición social, consideración de los demás o engrandecerse financieramente. Todo lo contrario, sus recursos económicos los colocó a disposición de sus actividades filantrópicas.

En cuanto a su relación con la Sociedad Protectora de los Niños, fue su alma e inspirador. Dejó escritos sus principios e ideas a través de los Estatutos, continuados y desarrollados en estos momentos, desde una visión más actualizada. En la primera etapa de la entidad, fue su cabeza visible y los logros obtenidos se los debemos de adjudicar a él. A ésta etapa la podemos denominar: «instauración y primeras iniciativas». La divulgación de los preceptos higiénicos que debían seguir las madres, por parte del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, tuvieron una importante resonancia pública. Los terrenos que fueron donados por la Duquesa de Pastrana a la entidad, amiga personal de Vizcarrondo, fueron el patrimonio mobiliario con que contó la institución para, años más tarde, construir e inaugurar El Refugio, donde se proporcionó cobijo y educación a más de 1.500 escolares.

No debemos de olvidar que fue uno de los pioneros en amparar y defender legalmente la propiedad industrial e intelectual; al respecto estableció una empresa para su salvaguarda. Asimismo, se le puede considerar como un precursor del libre comercio, el denominado y tan repetido concepto de: «Globalización». Trabajó para comunicar distintas comarcas aisladas de Puerto Rico con otras más ricas, con la sana intención del desarrollo económico de su país de nacimiento. Para concluir, nos parece oportuno recuperar una frase que apareció a modo de epitafio en una publicación madrileña, al poco tiempo de fallecer Julio Vizcarrondo: «Amó a los desgraciados más que a si mismo»⁵⁰.

50. *La ilustración Española y Americana*, XXVIII (1889), p. 50.



Julio Vizcarrondo y Coronado (1829-1889), reproducción extraída de La Ilustración Española y Americana, XXXIX, (1889), p. 236; también aparece en www.geocities.com/Heartlan/Park/3785/julio.



*Puerta de entrada y vista de El Refugio desde la calle Bravo Murillo, en los años veinte;
Archivo Fundación Sociedad Protectora de los Niños, Fot-20B.*

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA ACTUALIDAD. SU FUNCIÓN DOCENTE Y SOCIAL

The role of the teaching staff at present. Its educational and social function

Dra. Esther Prieto Jiménez

E-mail: eprijim@acu.upo.es

(Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)

RESUMEN: Resulta evidente que la misión de educar a nuestros menores y jóvenes recaerá, directamente, sobre dos pilares esenciales: la familia y la escuela. Si bien en el campo de la familia la figura esencial que va a desempeñar las labores educativas y sociales son los padres; en el caso de la escuela, el sujeto clave de formación es el profesorado.

Para poder analizar la situación que los docentes están viviendo en la actualidad, es preciso que realicemos una aproximación a las funciones esenciales que ha de cumplir y que desarrolla en la actualidad, así como de igual forma es preciso que prestemos una atención especial a aquellos factores que, de una manera u otra, están condicionando la práctica docente e irrumpiendo en el buen desarrollo de la formación.

Pero no debemos olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, a través de su docencia, transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de los más jóvenes.

Palabras clave: Educación, Profesores, Socialización, Valores, Práctica docente.

ABSTRACT: Especially the mission to educate to our minors and young people falls, directly, on two essential pillars: the family and the school. Although in the family the essential figure that is going to carry out educative and social the workings is the parents; in the case of the school, the subject key of formation is the teaching staff.

In order to be able to analyze the situation that the educational ones are living at present, it is precise that we realise an approach to the essential functions that is to fulfil and that it develops at present, as well as similarly it is precise that we pay a spe-

cial attention to those factors that of a way or another one are conditioning the educational practice and bursting in into the good development of the formation.

But we do not have to forget that the educational one is not a mere transmitter of knowledge, but also that is a strong socializing agent and who, through its teaching, transmits a series of values that are going to pierce, directly or indirectly, in the formation of youngest.

Key words: Education, Professors, Socialization, Values, Educational practice.

Fecha de recepción: 2-IX-2008

Fecha de aceptación: 25-IX-2008

La educación de la ciudadanía es una de las cuestiones que más preocupación debiera generar en todas las naciones y gobernantes, por entender que en ella se asientan las bases y los principios del desarrollo humano, social, económico... Pero a la hora de definir las funciones y asumir las responsabilidades educativas comienzan los problemas y las transferencias de tareas de unos sectores educativos a otros. Es evidente que la misión de educar recae, fundamentalmente, sobre dos pilares esenciales: la familia y la escuela.

La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos¹.

Es preciso que todos los agentes educativos tengan bien delimitada su misión en el proceso formativo, con la idea de que puedan llegar a desempeñar su papel de la manera más correcta, dejando a un lado aquellas tareas que no son competencia suya.

A lo largo de este escrito vamos a centrar nuestra atención en la misión educadora de la escuela aunque, como ya hemos indicado con anterioridad, no debemos obviar su vinculación directa con la familia y con la sociedad en su conjunto. Para poder comprender la realidad educativa de la escuela hemos de aludir, esencialmente, a la figura del profesorado. Indiscutiblemente, para poder analizar la situación que los docentes están viviendo en la actualidad, es preciso que prestemos una atención especial a aquellos factores que, de una manera u otra, están condicionando la práctica docente e irrumpiendo en el buen desarrollo de la formación.

1. MARTIÑÁ, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Pichincha, Troquel, p.12.

Pero no debemos olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, con su docencia transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores y jóvenes.

En las líneas sucesivas pretendemos realizar una aproximación a la figura del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, mediante el análisis y descripción de sus funciones, así como calibrando el peso específico que el profesorado de estos niveles posee en la formación educativa de su alumnado, no sólo en la dimensión escolar.

I. La función del profesorado en las instituciones escolares

Como ya hemos comentado anteriormente, las instituciones escolares se constituyen en uno de los dos grandes focos de aprendizaje que mayor influencia va a tener en la formación de la ciudadanía. No debemos obviar que la etapa de escolarización obligatoria en nuestro país abarca desde los seis hasta los dieciséis años, de ahí que radique tanta importancia en esta institución, por ser en la que nuestros menores y jóvenes emplean un largo período de tiempo de sus vidas. Este hecho nos invita a prestar una mayor atención, si cabe, a la extensa trayectoria temporal que los menores emplean en la escuela y, por supuesto, a la repercusión que ello va a imperar en su propia formación.

Uno de los recursos más importantes de la comunidad en el ámbito de la educación son las escuelas. Sin embargo muchas veces no se percibe así, sino que la escuela se defiende exclusivamente desde el punto de vista de su influencia educativa directa sobre las niñas y los niños y se olvida que es un recurso educativo para el conjunto de la sociedad².

Indiscutiblemente el término «escuela» engloba, dentro de su magnitud, a una serie de agentes que la componen. Ante esta situación de formación y de sociabilidad se erigen como abanderados todos los profesores y profesoras que conforman esta institución. Debemos ser conscientes de la realidad implícita de que, los docentes o maestros, no son sólo unos meros transmisores de conocimientos, sino que su influencia en la formación de los niños va mucho más allá.

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes

2. VILA, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*, en *Cuadernos de Educación*, 26. Barcelona, Horsori, p. 160.

serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona³.

Todo esto nos lleva a plantearnos la importancia suma que posee el papel del profesorado en un entorno escolar, así como la responsabilidad máxima que tiene a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en el binomio alumno-profesor dentro del aula.

El docente va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que, sin lugar a dudas, va a transmitir en su discurso pedagógico con sus alumnos. Por ello, debe ser totalmente consciente del compromiso educativo que tiene con sus discípulos y, en la medida de lo posible, debe mostrarse con el mayor grado de neutralidad para conseguir formar a estos niños dentro de los cánones de la libertad de pensamiento y de crecimiento, así como dotarles de un amplio bagaje de conocimientos y puntos de vista, que les permitan adquirir esa actitud crítica tan ansiada y que tanto escasea en nuestra sociedad actual.

Queremos indicar que, cuando hacemos referencia a los vínculos establecidos entre profesor y alumno, lo estudiaremos siempre desde la *perspectiva de la relación*, es decir, una convivencia que se encuentra basada en el principio de la interacción, en la que la participación y los procesos dinámicos, se constituirán en la base de esa relación bidireccional entre el maestro y el alumno⁴.

Para poder realizar un acercamiento a la figura del profesorado –y llegar a comprender así el papel que éste desempeña en la educación de la ciudadanía– se plantea como un hecho esencial, partir de una noción elemental sobre las diferentes funciones básicas que se espera que el profesorado dé cumplimiento a lo largo de su práctica educativa.

Cualquier agente que haya realizado una aproximación teórica en torno a la figura del profesorado, habrá dado sabida cuenta de lo complejo y entramado que esta misión supone, ya que resulta una ardua tarea poder generalizar un conjunto de conceptos sobre distintos escenarios educativos que, en la mayoría de los casos, difieren en cierta medida los unos de los otros.

3. JUVONEN, J. y WENTZEL, K.R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México, Oxford, p. 13.

4. Cfr. BIRCH, S. H., y LADD, G. W. (1996). *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers*, en JUVONEN, J. y WENTZEL, K.R. *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York, Cambridge University Press, pp. 199-225.

Al hilo de lo anteriormente citado, y atendiendo a lo comentado por diferentes autores, queremos presentar a continuación el pensamiento de Connell, que apoyará la argumentación que presentábamos:

Siempre es difícil especificar el objeto del trabajo de los profesores, la materia prima con la que trabajan. En consecuencia, la definición de la tarea puede ampliarse y contraerse de manera muy alarmante⁵.

Aún así, entendemos que el cuerpo de profesores debe desarrollar una serie de funciones propias de su labor, llegando así a plantear los diferentes caminos a seguir para la consecución de las metas básicas, que cada docente debe cumplir al frente de un grupo.

En líneas generales, la Ley Orgánica de Educación establece que las diferentes funciones generales para los profesores, independientemente del nivel educativo en el que intervengan, son las siguientes:

1. *Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:*
 - a) *La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.*
 - b) *La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.*
 - c) *La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
 - d) *La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*
 - e) *La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.*
 - f) *La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.*
 - g) *La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.*
 - h) *La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.*
 - i) *La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.*
 - j) *La participación en la actividad general del centro.*
 - k) *La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.*

5. CONNELL, R.W. (1985). *Teacher's work*. Boston, George, Allen and Unwin, pp. 70-71.

- 1) *La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.*
2. *Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo*⁶.

Pero estas funciones se extralimitan, en numerosas ocasiones, de la misión básica de escolarizar al menor. La sociedad en general y los padres en particular dotan al docente de diferentes objetivos a alcanzar que, en determinados momentos, no son otra cosa sino competencias transferidas, es decir, funciones educativas y socializadoras, las cuales, son la propia sociedad y la familia las que han de darle el debido cumplimento pero que, por diferentes razones de tiempo, apatía, desinterés... las dejan en manos de la escuela sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma.

Entre las diferentes funciones⁷ que se le atribuyen al profesorado queremos citar las más relevantes que, sin lugar a dudas, van a determinar el desempeño docente y la imagen que esta corporación posee de cara a los progenitores de sus alumnos:

- I. **Instructor y especialista de una materia**, que tiene que darla a conocer e impartirla sobre unos menores determinados.
- II. **Educador**: entendiendo por esta función a aquella persona que es capaz de instruir y formar al alumno desde una perspectiva global, atendiendo a todas sus vertientes, así como a su propio desarrollo personal.
- III. **Solucionar problemas**: el profesor es aquella persona que debe de estar cualificada, para dar respuesta a todos los conflictos que le pueda presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que, el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología.
- IV. **Anexo familiar**: son muchas las ocasiones en las que, el profesor o tutor debe «suplir» el afecto que el menor no posee en su familia.
- V. **Mediador ante situaciones conflictivas**: el tutor debe ser consciente de la realidad familiar que rodea al menor y, en determinadas

6. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (2006). Artículo 91. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte <http://www.mepsyd.es/> (04/07/2008)

7. Cfr.: FUNDACIÓN ENCUENTRO. (1997). *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*. Madrid, CECS.

momentos en los que estas complicaciones puedan llegar a interferir de una manera negativa en el desarrollo propio del alumno, debe ejercer de agente intermediario llegando a aconsejar a la propia familia sobre los pasos a dar, para zanjar este conflicto negativo para el niño.

Una vez que somos conocedores de las principales funciones que se le van a requerir al personal docente de la institución educativa hemos de recalcar que esta misión se plantea bastante compleja de realizar por parte del profesorado. Y uno de los *«graves problemas a los que debe hacer frente el profesorado es cómo enseñar algo que es mayoritariamente rechazado por los alumnos»*⁸.

Atendiendo a las recomendaciones que nos presentan diferentes autores, estas funciones, en gran medida, pueden llegar a encontrar su fiel cumplimiento mediante la elaboración y puesta en práctica de un Plan de Acción Tutorial (PAT). Así, se podrán establecer una serie de actividades para dar sabida cuenta a las misiones que planteábamos con anterioridad estructuradas, fundamentalmente, en cuatro grandes bloques: el trabajo con el grupo de alumnos; el trabajo con el alumno de manera individual; el trabajo con las familias; y el trabajo con el resto de profesores⁹.

Siendo conscientes de la gran tarea que realizan los maestros y sabiendo la cantidad de metas que han de cumplir, bien propias de su función, bien atribuidas por la sociedad y los padres, son muchas las ocasiones en las que la figura del profesorado se encuentra en entredicho en nuestro entorno.

Toda esta situación ha generado la aparición de «prejuicios»¹⁰ en torno a la imagen del maestro. Para poder referirnos de una manera somera sobre esta realidad, atendemos a la enumeración que de éstos nos plantean García Checa y Otros:

- El hecho de generalizar a todo el colectivo docente los defectos o características negativas que muestre algún profesor en concreto. Hablamos de impuntualidad, irresponsabilidad, falta de motivación para con sus alumnos, falta de formación...

8. FEITO ALONSO, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, p.59.

9. Cfr.: ANGULO VARGAS, A. (2003). *La tutoría en educación primaria*. Barcelona, Praxis, pp. 13-22.

10. Cfr. GARCÍA CHECA, P.; HERRERO AÍSA, C. y BLÁZQUEZ BEJARANO, E. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid, Castalia, p. 98.

- La ya sabida suposición de que el profesorado debe tener conocimientos en todos los saberes y ciencias, además de una dedicación plena a la docencia y a los problemas de sus alumnos.

Ni que decir tiene que la familia va a jugar un papel principal en la concepción que el menor tenga de la institución educativa. Si los padres atienden a los diferentes estereotipos, antes comentados, pueden llegar a generar en el menor una imagen falsa de la figura propia de su profesor y de la propia escuela.

Atendiendo a las posibles consecuencias¹¹ que nos vuelven a proponer estos autores, presentaremos a continuación aquellas que resultan más relevantes, en nuestra propia opinión, para el tema que estamos tratando:

- Descenso en el nivel de confianza en el profesor.
- Pérdida de respeto al docente.
- Entorpece el período de aprendizaje creando unas situaciones muy tensas en el aula.
- Ausencia de consideración hacia el centro escolar.
- Incumplimiento de las normas de convivencia en la escuela.
- Deterioro en la exigencia personal del propio alumno.
- El alumno es consciente de que si se produce un fracaso escolar, sus padres culparán a su profesor, nunca a él.

Toda esta concepción errónea por parte del alumno hacia sus docentes generará un clima hostil en el aula, pudiendo encontrar en esta acción otra posible causa de desaliento del menor, por su propia educación y escolarización. Por tanto, las diferentes características que determinan la práctica docente han de ser tenidas en cuenta para medir la calidad de la educación que están recibiendo nuestros menores.

Para finalizar esta sección queremos presentar una cita de Alonso Tapia, en la que se recoge una de las premisas que todo docente debiera tener presente para motivar al alumnado y poder comenzar su función educativa y socializadora:

Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su

11. *Ibidem*, p. 102.

*curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés*¹².

Tras haber realizado esta aproximación a las diferentes funciones que se requieren de un docente en la actualidad, procederemos a analizar las diferentes circunstancias y condiciones que están produciendo una serie de influencias en la labor del profesorado y que están repercutiendo directamente en la práctica docente.

II. Factores que condicionan la práctica docente

Al hilo de lo citado, el profesorado se establece como una de las figuras esenciales en la educación y formación del menor, ya que será éste el que se erija como agente destacado y referente educativo dentro del marco escolar.

Conociendo esta realidad resulta necesario indagar en la figura del profesorado, así como de los diferentes factores que van a influir y condicionar su práctica docente.

En esta ocasión presentamos, en las líneas sucesorias, tres de las diferentes características¹³, adheridas a la personalidad del profesor y que, sin lugar a dudas, nos ofrecerán cierto reflejo sobre el cómo actuar y comportarse con sus alumnos:

- **Condiciones personales:** cualquier aspecto propio de la vida personal del profesor va a repercutir directamente en su proceso de enseñanza con sus discípulos. Entre estos rasgos, podemos realizar una clara diferenciación entre los aspectos intrínsecos de su personalidad y los experienciales. El primer grupo hace referencia a todos aquellos rasgos que van a configurar el estilo propio del maestro, es decir, carácter, temperamento, genio, edad, etc. Y el segundo de los grupos va a estar caracterizado por las diferentes experiencias vitales que el propio profesor ha vivido, nos referimos a vivencias familiares, estudios realizados...
- **Formación:** muchas veces caemos en el error de pensar que cualquier persona puede enseñar a un grupo de niños, pero todos los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que no. La educación que debemos transmitir a nuestros menores no debe conformarse con un

12. Alonso Tapia, J. (1997). **Motivar para el aprendizaje**. Barcelona: Edebé.p.56.

13. Cfr.: SARRAMONA, D. y OTROS. (1975). *Cogestión en la escuela*. Barcelona, Teide, p. 108.

mero transvase de conocimientos y contenidos; va más allá. Todo lo que rodea a la transmisión de contenidos debe estar aderezado con unas gotas de conocimientos pedagógicos y psicológicos, así como una formación en técnicas de dinamización, que puedan llegar a propiciar una comunicación más directa y duradera, que permita a su vez la intercomunicación entre profesor y alumno y que, por tanto, dé como fruto una formación mucho más efectiva.

- **Actitud:** a la hora de emprender su práctica docente el profesorado debería entregarse a ella con la actitud de ser un elemento más de la clase y no el principal. El maestro debe concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario, que interesa y en el que deben participar todos los integrantes del grupo. De esta manera, se potenciará la comunicación entre los alumnos y el propio profesor, consiguiendo una mayor interacción y, con toda seguridad, una mayor calidad en el proceso formativo del grupo en su totalidad.



*Factores que condicionan la práctica docente*¹⁴

Por supuesto, entendemos que el estudio del personal docente debe atender a todas sus vertientes, es decir, hay que partir de una visión global de su figura, tanto en el ámbito profesional como personal. Por esta razón, enten-

14. Figura de elaboración propia.

demostramos que todo aspecto que influya en su vida privada, tendrá su reflejo inherente a la hora de ejercer su profesión.

También conocemos que son muchos los obstáculos a los que debe hacer frente el profesor, cuando se decide a llevar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje que busca como último fin la calidad. Entre las principales dificultades que el profesorado encuentra en el desarrollo de su docencia destacan, principalmente, las generadas por conflictos internos que puedan surgir cuando sus funciones se ven desbordadas, dando pie a que entren en conflictos los diferentes roles que desempeñan en su profesión.

Entre los diferentes impedimentos¹⁵ que podemos encontrar en el desempeño de una buena práctica docente queremos, en esta ocasión, focalizar la atención sobre los siguientes:

- **Diferenciación de funciones:** un profesor debe desarrollar diferentes actuaciones dentro de la institución educativa, tales como la docencia, la tutorización, las gestiones administrativas, relaciones con compañeros, comunicación con los padres, atención a la comunidad, etc. En muchas ocasiones, estas funciones pueden solaparse de tal manera que, el propio docente, no encuentre la manera más adecuada de actuar. Por ello, es preciso que los profesores tengan bien definidas y diferenciadas sus funciones y obligaciones que se desprenden de su ocupación, así tendrá la capacidad de reaccionar adecuadamente en todo momento, evitando cualquier tipo de conflicto de roles que pueda llegar a surgir.
- **Coordinación interna:** el trabajo que un docente desempeña en la institución educativa no debe ser entendido, en ningún caso, como una labor aislada y solitaria. Por el contrario, se precisa de un trabajo cooperativo entre todo el cuerpo docente y administrativo del centro, así como, en la medida de lo posible, la creación de redes de coordinación con todos los miembros que componen la comunidad educativa: directores, padres, sociedad, etc.
- **La burocracia:** otro fenómeno, que cada vez con más asiduidad se está produciendo en los centros escolares, se manifiesta en el hecho de la sobre carga administrativa y burocrática que nuestros docentes deben realizar. Este hecho tiene una repercusión fundamental en la calidad de la educación que recibirán nuestros menores, ya que el

15. Cfr.: ZURRIAGA LLORENS, R. (1993). *El desempeño de roles en las organizaciones educativas*, en JUIDÍAS BARROSO, J. y LOSCERTALES ABRIL, F. *El rol docente. Un enfoque psicossocial*. Sevilla, Muñoz Moya y Montraveta editores, pp. 135-143.

docente debe destinar mayor tiempo a la realización de estas actividades, restando fuerzas y atención al proceso formativo.

- **La innovación:** los diferentes profesores, que en la actualidad imparten su enseñanza en las escuelas de educación primaria y secundaria, encuentran una disyuntiva a la hora de poner en práctica su docencia. En numerosas ocasiones los profesores se percatan de las diferentes necesidades formativas que presentan sus alumnos, pero, debido a la rigidez de los planes de estudio, se ven obligados a no abandonar los cánones impuestos por los organismos educativos superiores. De esta manera, se anula totalmente la capacidad de innovación que, en nuestra opinión, es la que dota a todos los sistemas educativos de cierta viveza y naturalidad, ofreciendo respuestas precisas a situaciones concretas.

Aún siendo conscientes de que es ésta la realidad diaria a la que han de enfrentarse los docentes en las aulas, queremos indicar que son muchos los profesionales que, con la formación y coordinación adecuada, consiguen salvar estos inconvenientes y ejercen su docencia desde la mayor rectitud y conocimiento de la responsabilidad que tienen en sus manos: *educar y formar a los ciudadanos del hoy y del mañana*.

III. La interacción entre profesor y alumnos

La relación existente entre el profesor y el alumno es otro de los aspectos esenciales a los que debemos prestar una especial atención, a la hora de aludir a la función y papel del profesorado en la actualidad, ya que entendemos que en ella se fundamentará el carácter general que rige el período escolar del menor en la institución escolar.

Este proceso de comunicación y convivencia, entre profesores y alumnos, hemos querido estudiarlo de una manera básica, desde la perspectiva de la interacción entre docentes y discentes.

En nuestra opinión, esta interacción se encuentra, o debiera encontrarse, repleta de dinamismo y actividad para conseguir la efectividad deseada. Por ello, entendemos que el trabajo conjunto entre el profesor y sus alumnos ha de caracterizarse esencialmente por las siguientes actuaciones¹⁶:

16. Cfr.: HARGREAVES, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Narcea, pp. 125-136.

- **Observación:** éste es el primer paso para la realización de un proceso de interacción conjunta. El docente debe haber realizado una observación previa, tanto del lugar en el que se va a producir la acción, como de los diferentes elementos y sujetos que participarán en dicha interacción.
- **Conversación:** esta característica es la que comenzará el evento de la interacción propiamente dicho. La gran mayoría de las veces esta conversación es iniciada por el docente y seguida por el discípulo, creándose una cadena de enlaces múltiples en los que destacan la *pro-acción* (fragmento de conversación que el profesor emite con la intención de provocar una respuesta en el sujeto) y la *re-acción* (la respuesta que emite el segundo sujeto tras la invitación del primero).
- **Movimiento:** el movimiento es un rasgo esencial del proceso interactivo. A través del mismo podemos comprobar si la fase de comunicación que comenzamos está teniendo el efecto deseado mediante la observación de los diferentes movimientos y gestos que el alumno manifiesta. Este elemento de la interacción tiene, a su vez, otra peculiaridad: la necesidad que el propio docente tiene de moverse por toda el aula, y entre sus alumnos, para lograr el fin deseado de la interacción mutua.
- **Actividades:** la interacción encuentra su fundamento más directo en la realización de diferentes actividades que puedan llegar a fomentar la comunicación y relación entre el docente y sus alumnos. El profesor debe ser conocedor de las diferentes opciones de estrategias que tiene para compartir y emplear con sus alumnos, sabiendo seleccionar, tras la observación y el conocimiento previo del grupo, las más adecuadas y aptas que se adecuen a las características propias de la clase.
- **Reflexión:** aunque quizás ésta sea la característica de la interacción más difícil de comprobar a simple vista, podemos decir que la actividad interactiva se encuentra muy marcada por el proceso reflexivo. Debemos comprender que todo progreso o fracaso que se produce en la relación propia entre el profesor y sus alumnos implicará una actitud de reflexión e interiorización personal de este cambio en la conducta de ambos.

Queremos indicar que la iniciativa de crear esa interacción recae, en gran medida, en la figura del profesorado, ya que entendemos que el alumno se

siente como un convidado de piedra. Ha sido invitado a ese proceso pero sin llegar a conocer qué es lo que se espera de él. Podemos comprender que el alumno no tiene elección, pues está obligado a formar parte de esta interacción sin consulta previa, ya que su ingreso en la escuela y en un aula determinada, con un profesor concreto, dependió en todo momento de sujetos ajenos a su persona.

El profesor es conocedor de la realidad y, en ocasiones, pone en juego esa superioridad de saberse el promotor de la acción, creando un retroceso en el proceso interactivo, ya que el alumno puede llegar a perder la cercanía que hubiera entre él y su tutor, alejándose significativamente de esa confianza necesaria para llevar a cabo una actividad de interacción.

Partimos de la siguiente realidad: la interrelación entre profesor y alumnos es ciertamente asimétrica ya que, como hemos comentado con anterioridad, la gran mayoría de las ocasiones las conversaciones e interacciones se iniciarán por parte del propio docente. Es decir, alumnos y profesor van a desempeñar roles diferentes con la finalidad de poder llevar a cabo una interacción satisfactoria.

Pero hemos de vigilar que esta discrepancia de papeles en la interacción no llegue a desbordarse. En el momento en el que el alumno observe una autoridad desmesurada e injustificada por parte del docente, y/o el docente compruebe que la relación sola y exclusivamente parte de su persona, sin hallar una reacción adecuada entre sus discípulos, el proceso de la interacción irá descendiendo hasta desaparecer.

Por todo ello abogamos por crear un *clima adecuado* en el aula que propicie la intercomunicación fluida y propicia del profesor con sus alumnos, que consiga el grado de confianza adecuado y que exista un interés por ambas partes participantes. En definitiva, compartimos con Ned Flanders la idea de *clima de clase* que, ya en el 1964, llegó a definir como:

*Las cualidades que predominan de modo consistente en la mayoría de los contactos profesor-alumno y en los contactos entre alumnos en presencia o ausencia del profesor*¹⁷.

De esta manera, creemos que una de las características esenciales que definirán el perfil del buen docente será, sin duda, la capacidad empática. Cuando el profesor toma la perspectiva del alumno, puede llegar a compren-

17. FLANDERS, N.A. (1964). *Some relationships between teacher influence, pupil attitudes and achievement*, en BIDDLE, B.J., y ELLENA, W.J. *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart and Winston. Consultado en Hargreaves (1979), p. 131.

der, de una manera más cercana, todo aquello que su discípulo siente y así aproximarse a sus preocupaciones y mostrarse más cercano y abierto a la interacción con sus alumnos en el aula.

A raíz de lo anteriormente expuesto, presentamos una serie de cuestiones¹⁸ que todo docente debiera plantearse al iniciar una interacción con sus alumnos, siempre y cuando persiga la finalidad de realizar un correcto acercamiento hacia sus discípulos:

- Debe preguntarse sobre el entorno más próximo que rodea a sus alumnos. *Realizar una aproximación al contexto inmediato actual* que rodea la vida del menor, pudiendo así descubrir una serie de características que le faciliten y propicien el acercamiento a sus menores.
- Es necesario que *sea consciente que el proceso educativo en el aula no depende exclusivamente de él*, sino que entran en juego la totalidad de sus alumnos. La educación en la escuela de los niños y jóvenes, de hoy en día, no se centra en la figura del profesorado, sino que en esta actividad entran también en juego el propio alumno y sus compañeros de clase.
- Resulta esencial que el docente sea plenamente conocedor de la finalidad que pretende con la formación que está ofreciendo a sus alumnos. Es decir, se precisa de una *reflexión y meditación por parte del profesorado* con anterioridad a introducirse en un aula repleta de alumnos. Debe conocer su misión formativa, educativa y socializadora, con todos los aspectos y ámbitos que estos conceptos pueden llegar a alcanzar.
- Una vez resuelta la duda anterior de la finalidad de su acción, *debe cuestionarse los medios*, metodologías e instrumentos de los que se valdrá para dar cumplimiento a este objetivo. El profesor ha de conocer a sus alumnos, debe ser realista con los medios y recursos de los que dispone para la realización de las diferentes actividades y seleccionar las dinámicas más acertadas bajo estas consideraciones, persiguiendo alcanzar, en todo momento, la finalidad marcada en el inicio.

Fundamentalmente, con esta correcta relación entre profesores y alumnos, se podrán conseguir los objetivos educativos marcados pero, para ello será necesario que *los profesores conozcan los intereses curriculares de sus alumnos y los*

18. Cfr.: ARAUS, M. (2004). *Preguntas sobre educación que debe hacerse todo educador hoy*. Artículo consultado en el *Portal de la Solidaridad*: www.solidaridad.net.

*factores más influyentes en ellos, para que puedan ser tenidos en cuenta en la planificación curricular y poder conectarlos con la enseñanza*¹⁹.

Si todo el cuerpo docente, que se encuentra al frente de diferentes aulas de educación obligatoria, se plantearan las cuestiones citadas con anterioridad, alcanzaríamos una mayor calidad en nuestros sistemas educativos y, lo que resulta aún más importante, conseguiríamos una mejor formación de nuestros menores, marcada por la participación y motivación de los alumnos. Remedio esencial para que el niño encuentre en la institución escolar un lugar agradable en el que permanecer, así como un clima adecuado que le motive a proseguir sus estudios y formación.

IV. La transmisión de valores por los profesores y los padres

Siguiendo con el concepto de formación integral del alumno, planteamos la necesidad de atender a un aspecto fundamental en la educación de nuestros niños y jóvenes, en la que se precisa de la participación activa, coordinada y complementaria del profesorado y de los padres. Nos referimos a la educación en valores.

Antes de afrontar de lleno la educación en valores, queremos hacer un inciso en el que pretendemos aclarar qué es específicamente lo que entendemos por valores. Son muchos los autores que se han preocupado por esta cuestión concreta del ámbito educativo. Pérez Alonso y Cánovas coinciden en que:

*El valor trasciende de la mera subjetividad y apreciación como tal y reclama una consistencia objetiva. Son una concepción de lo deseable; son modos de preferencia para uno mismo y para los demás*²⁰.

El valor, por tanto, es algo inherente a la persona; va unido a ella; resulta imposible de separar y, por tanto, va a condicionar cualquier práctica o actuación que el sujeto realice, de ahí la importancia de prestar una atención especial a su proceso evolutivo.

Tal y como nos plantea De Gregorio, podemos decir que los valores se componen de tres elementos esenciales, a saber, de un componente intelectual

19. LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (1999). *Qué les interesa a los alumnos de la escuela*. Sevilla, Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla, p.7.

20. PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. y CÁNOVAS LEOMHARDT, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid, Fundación Santa María.

y cognitivo; de otro componente afectivo; y de un componente actitudinal²¹. Al tener alto grado de componente afectivo, la formación y maduración de conductas internas y valores, salen a escena en el ámbito familiar, encontrando en éste una de sus mayores fuentes de recursos para su conformación y desarrollo.

La familia se constituye como el ambiente más fiel al que menor se dirigirá para adquirir sus valores. Los padres son los primeros –cronológicamente hablando– y principales responsables de la asimilación de los valores en el niño. De hecho, en las propias palabras de Ortega y Mínguez encontramos que:

Se trata de ofrecer a los hijos ambientes o climas en los que puedan tener habitualmente experiencias de valor; y que sea la realidad cotidiana de la vida familiar la que se convierta en referente principal, no exclusivo, de los valores para los hijos²².

Sin embargo, la labor de la familia no debe centrarse única y exclusivamente en una mera transmisión de valores, sino que hay que llevarlos a la práctica, mostrárselos de una manera pragmática a sus hijos, predicando con el ejemplo y reflejándolo en el vivir cotidiano²³. Esta misma premisa la encontramos confirmada por Hernández Peralta cuando comenta que: *se educa a los hijos con el simple vivir la vida, con la forma habitual de ser, con la manera con que los padres actúan, se enfrentan y resuelven los problemas grandes y pequeños de cada día²⁴*. Pero esta tarea, de transmitir valores a los menores y jóvenes –responsabilidad esencial de los progenitores– debe encontrar una continuidad adecuada en la escuela. Es esta institución la que debe aportar la segunda experiencia consciente en lo que respecta al mundo de los valores. Esta experiencia estará determinada por las siguientes características²⁵:

21. Cfr.: DE GREGORIO GARCÍA, A. (1995). *Educación e valores en familia*, en XUNTA DE GALICIA. *Libro de Velatorios do Congreso Inernacional da familia*. Galicia, Xunta de Galicia, pp. 319-336.

22. ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós, p.132.

23. Cfr.: MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel, p. 82.

24. HERNÁNDEZ PERALTA, E.M. (1995). *Los valores: perspectiva de la familia actual*, en LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. *La familia en el Tercer Milenio*. Madrid, UNED, P.173.

25. Cfr.: PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. y CANOVAS LEONHARDT, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*.

- **Continuidad:** tal y como venimos aludiendo a lo largo de este escrito, son muchos los años que los menores pasan en la escuela y éste puede ser un elemento decisivo en el trabajo de la educación en valores, su adecuación a la sociedad, maduración, etc.
- **Sistematización:** entendiendo la escuela como, un espacio en el que tendrán lugar diferentes influencias procedentes de distintos sectores cercanos al menor y en la que se va a dar una coherencia adecuada a los diferentes flujos exteriores.
- **Especialización:** la escuela, a su vez, se centrará en la formación y asimilación por parte de los alumnos, de determinados valores específicos de la institución escolar. Entre ellos podemos destacar: estudio, trabajo, socialización, etc.
- **Interacción:** la escuela brinda gran cantidad de experiencias en las que se exige una continua interrelación con la familia. Por esta razón, su labor no se centra sólo en inculcar valores propios de su función, sino que debe afianzar y formar en diferentes valores, que van más allá del espacio y el tiempo propiamente escolar.

Profesores y padres han de luchar porque nuestros menores sean capaces de adquirir, consolidar y poner en práctica los valores que les sean de utilidad para desenvolverse en la sociedad a la que pertenecen.

A su vez han de intentar, en la medida de lo posible, que estos valores puedan contribuir a la consecución de una mayor calidad de vida, fomentando la responsabilidad y el respeto mutuo, a la vez que alienta un espíritu crítico y emprendedor en la lucha contra las fronteras virtuales que potencian las desigualdades en su sociedad.

De esta manera contribuirán al complemento y enriquecimiento del proceso formativo básico que adquiera en la escuela, según lo oficialmente establecido. Es decir, estaremos complementando estos conocimientos elementales que se les imparten y exigen en la escuela, con una practicidad y moralidad necesaria para su correcta evolución personal y para su convivencia en la sociedad.

V. Para finalizar...

Tal y como venimos argumentando a lo largo de este artículo, la educación de los niños y los jóvenes está fundamentada en dos pilares esenciales: la familia y la escuela. Si bien en el campo de la escuela la figura esencial que va

a desempeñar las labores educativas y sociales son los padres, en el caso de la escuela, el sujeto clave de formación es el profesorado.

La labor de los docentes se presenta como una misión muy dura de cumplir, ya que son muchas y diversas las funciones propias de su cargo, más todas aquellas añadidas por parte de las administraciones, así como de la propia sociedad, las cuales, en ocasiones, los desbordan y alejan de su fin último: *formar a los menores en una serie de conocimientos, destrezas y valores para que puedan adquirir las capacidades básicas y/o específicas para poder ejercer como ciudadanos de pro.*

Si bien es necesario tener un cuerpo de profesores plenamente concienciados con el fin de la educación, así como con su finalidad última, no debemos cargar en las espaldas de estos profesionales una responsabilidad tan relevante, como la que implicaría convertirlos en los únicos elementos formadores y socializadores de la infancia.

Por ello, se presenta esencial ofrecer un apoyo continuo a la figura del docente. Pero este apoyo no puede centrarse sólo y exclusivamente en un refuerzo moral, sino que debe ir acompañado de un conjunto de procesos formativos que les ayuden a reciclarse profesionalmente, así como, por una serie de recursos que les permitan poder desarrollar correctamente su labor y enfrentarse a las diferentes situaciones que puedan llegar a condicionar su práctica docente. Pero este respaldo no puede recaer únicamente en la administración, sino que debe ser un compromiso pleno con la educación, que asuman todos los agentes que componen la comunidad educativa; nos referimos a padres, alumnos, equipos directivos, administración... y, en general, a la sociedad en su conjunto.

Por todo ello entendemos que la figura del profesor es clave, en todo lo relativo a la formación y socialización de los menores. Pero, para que pueda desarrollarse de una manera acertada, resulta necesario dotar al profesorado de todos los medios que precisa, así como de un respaldo público por parte de todos los agentes educativos y sociales.

Finalmente, lo que se les pide a los profesores es que formen a los más jóvenes y, a su vez, que lo hagan desde una correcta preparación (tanto teórica, como práctica); y con una actitud basada en la motivación, ya que si ellos mismos no creen en el proceso formativo, ni en lo que están transmitiendo a sus alumnos, difícilmente se pueda llegar a conseguir una correcta educación.

...No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

Celestín Freinet.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona. Edebé.
- ANGULO VARGAS, A. (2003). *La tutoría en educación primaria*. Barcelona, Praxis.
- ARAUS, M. (2004). *Preguntas sobre educación que debe hacerse todo educador hoy*. Artículo consultado en el *Portal de la Solidaridad*: www.solidaridad.net.
- CONNELL, R. W. (1985). *Teacher's work*. Boston, George, Allen and Unwin.
- DE GREGORIO GARCÍA, A. (1995). *Educación e valores en familia*, en XUNTA DE GALICIA. *Libro de Velatorios do Congreso Inernacional da familia*. Galicia, Xunta de Galicia.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- FEITO ALONSO, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO. (1997). *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*. Madrid, CECS.
- GARCÍA CHECA, P.; HERRERO AÍSA, C. y BLÁZQUEZ BEJARANO, E. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid, Castalia.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1997). *La educación secundaria (general y profesional) como parte de la educación permanente*, en FUNDACIÓN SANTILLANA. *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid. Editor.
- HARGREAVES, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Narcea.
- HERNÁNDEZ PERALTA, E. M. (1995). *Los valores: perspectiva de la familia actual*, en LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. *La familia en el Tercer Milenio*. Madrid, UNED.
- JUVONEN, J. y WENTZEL, K. R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México, Oxford.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (2006). Artículo 91. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte <http://www.mepsyd.es/> (04/07/2008)
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (1999). *Qué les interesa a los alumnos de la escuela*. Sevilla, Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel.
- MARÍN, T.; NAVARRO, C. y ARAGÓN, M. (1996). *Formación de profesores y educación social*. Cuenca. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- MARTIÑÁ, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Pichincha, Troquel.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.

- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. y CANOVAS LEONHARDT, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid, Fundación Santa María.
- SARRAMONA, D. y OTROS. (1975). *Cogestión en la escuela*. Barcelona, Teide.
- VILA, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*, en *Cuadernos de Educación*, 26. Barcelona, Horsori.
- ZURRIAGA LLORENS, R. (1993). *El desempeño de roles en las organizaciones educativas*, en JUIDÍAS BARROSO, J. y LOSCERTALES ABRIL, F. *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla, Muñoz Moya y Montraveta editores.

EL HOMBRE, UN SER INTEGRAL¹

The Man, an integral being

Gabriel Alexander Solórzano H.²

E-mail: gabrisolor@hotmail.com

(Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Colombia)

RESUMEN: El artículo pretende mostrar la dificultad que existe al momento de elaborar una precisa definición del hombre como ser integral, para ello se recurre a las nociones esenciales de la antropología filosófica, la nueva concepción del giro cristiano de la fenomenología francesa, se mira grosso modo la visión personalista de Juan Pablo II sobre el hombre y la visión integradora de Panikkar del humanismo cosmoteándrico, por último se encuentra la visión del humanismo cristiano y el desarrollo solidario enfatizado en el Magisterio de la Iglesia Católica como intento de respuesta a la crucial pregunta sobre el hombre y su mundo relacional.

Palabras clave: Filosofía, Teología moral, Fenomenología, Humanismo, Personalismo, Cosmoteándrico.

ABSTRACT: The article aims to show how difficult it exists at the moment to develop a precise definition of man as being integral to it resorts to the notions of the essential philosophical anthropology, the new concept of drawing Christian phenomenology French, we look roughly the personal vision of Pope John Paul II on men

1. Como alguna vez lo expresara Dostoievsky: la idea fundamental es la presentación de un hombre verdaderamente perfecto y bello (...) lo bello es el ideal, que tanto aquí como en el resto de la Europa civilizada ya no existe. –Y agrega– sólo hay en el mundo una figura positivamente bella: Cristo. RATZINGER, Joseph. Verdad, Valores, poder: piedras de toque de la sociedad pluralista. Tr. José Luís del Barco. Madrid: Rialp, p. 10.

2. El presente artículo se incardina en el proyecto de investigación «Humanismo integral y desarrollo solidario», desarrollado en el Instituto de Doctrina Social de la Iglesia de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia).

and integrative vision of humanism cosmoteádrico Panikkar, finally is the vision of Christian humanism and solidarity emphasized the development in the Magisterium of the Catholic Church as an attempt to answer the crucial question about the man and his world relational.

Key words: Philosophy, Moral theology, Phenomenology, Humanism, Personalism, Cosmoteádrico.

Fecha de recepción: 20-VIII-2008

Fecha de aceptación: 25-IX-2008

Introducción

El punto de partida para establecer la integralidad de la persona humana puede vincularse desde distintas disciplinas del saber social y humano entre las que se encuentran la teología, la filosofía y la antropología e incluso desde la frontera de tales saberes. La primera vinculación puede darse desde el ámbito de la *filosofía práctica* o del obrar humano, iniciada en la perspectiva del *estagirita* continuada por el *aquinate*, quienes relatan, desde ópticas diferentes y complementarias, en el caso del Doctor Angélico, que la capacidad racional humana y la fe del hombre son muestra distintiva de su ser; una segunda vinculación es presentada por la teología, desde su ámbito moral que pone especial énfasis en la explicación racional de la fe manifiesta en las lecciones morales de reflexión teológica y del Magisterio de la de la Iglesia, en las que el hombre como hijo de Dios es redimido *en y por* la persona de Cristo y está llamado a la plenitud de la vida divina como participe; la tercera vinculación surge de la antropología³ que en sus múltiples divisiones aporta unos referentes claros y específicos para la definición de ser humano.

Saber ¿Qué es el hombre? ¿Quién es? ¿Cuál es el sentido de su existencia? son, en gran parte, cuestiones cruciales cuando de resolver la complejidad

3. Las distintas concepciones del ser humano aportadas por al antropología pueden describir al hombre desde perspectivas como la antropología cultural, forense, social, filosófica y física o biológica, entre ellas, las cuatro primeras se estudian desde disciplinas como la historia, la sociología y la filosofía, en cambio la última, es materia de estudio de las ciencias naturales, característica esta de la antropología, que rebasa la distinción clásica entre ciencias humanas y sociales y las ciencias positivas. Para este acápite sólo se tratará, más adelante, los aportes de la antropología filosófica y algunos elementos de la Antropología cultural.

del comportamiento y la esencia de lo humanos se trata. Derivada de ésta dificultad de definir lo humano se presenta el problema del sentido y razón del humanismo puesto que siendo un tema tan amplio puede entenderse desde diversos sentidos y formas, según las épocas y las disciplinas que se encargan de estudiarlo.

De allí que, la primera forma de humanismo se debe a los romanos quienes al adoptar la cultura de los griegos encontraron los elementos necesarios en la práctica de las virtudes, la filosofía y las artes como fundamentos de la *humanitas*, la cual comprendía que la tarea del hombre consistía en ser culto y digno por excelencia. Siguiendo esta línea de desarrollo de la *humanitas*, los Padres de la Iglesia, San Agustín y posteriormente Santo Tomás asumieron el legado de la filosofía griega de Platón y Aristóteles respectivamente, para fundamentar que la razón, devoción y dignidad del hombre son los principios rectores del *humanismo cristiano*, anticipándose, en gran parte, al giro antropocéntrico del Renacimiento, que conservando radicales diferencias frente al medioevo y a su forma de entender la realidad humana en su carácter trascendente, enfatizan en el hombre su carácter inmanente, aunque apoyados en el humanismo de los griegos, los renacentistas valoran la importancia del hombre más que la virtud, contrariando el legado de la tradición clásica griega, que se apoyaba en la virtud que sólo poseían unos cuantos hombres, los libres y sabios. Esta mirada retrospectiva al humanismo clásico, medieval y renacentista sumado a los humanismos contemporáneos muestra la dificultad de entender la esencia de lo humano en las distintas épocas de la humanidad.

En tal sentido al referirnos al humanismo integral podemos estar haciendo alusión a todos estos humanismos en la que se encuentra la visión aportada por el cristianismo anterior y posterior al humanismo de la Reforma protestante, en la que continúa vigente la dignidad de la persona humana y sus valores como mensaje del humanismo de Dios.

Así en el humanismo integral se deberá descubrir los elementos sobre-humanos que participan de la esencia misma del hombre sean estos «el Ser» de Heidegger, la Trascendencia de Jaspers, Dios en el lenguaje teísta o Jesucristo, encarnación de Dios, según la fe cristiana. «El análisis del hombre remite –como expresa Aranguren– a un fundamento y una culminación que está más allá de él. «En el hombre hay más que el hombre»⁴.

4. GROUSSET, Rene. Et al. Hacia un nuevo humanismo. Tr. Eduardo Caballero Calderón. Madrid: Guadarrama. 1957; p. 29.

Humanismo integral

La integralidad de la persona remite, en un primer momento, al humanismo de la época clásica griega en la práctica de su ideal religioso derivado de sus prácticas míticas manifestadas en el orfismo y en la tradición medieval del Evangelio como fuente que ilumina la dignidad humana. En un segundo momento esta interpretación de la integridad de la persona humana puede ser contemplada hoy desde la fenomenología en el denominado *giro cristiano*, en los aportes de la concepción teandrica que integra la relación del hombre como persona, sin desligarse del cosmos y de Dios, en el que se concibe la realidad personal más allá de la concepción del *yo-objeto*, así la finalidad del ser humano desde estas concepciones, se caracterizan por la búsqueda de lo que nos hace esencialmente humanos sin desligarse de la unión con Cristo y en la identificación con Él y su voluntad desde la práctica conciente, libre y amorosa.

En tal sentido, para nosotros occidentales herederos de las tradiciones judeocristiana y grecolatina, estas ópticas, derivadas del humanismo de los griegos y medievales e incluso del humanismo moderno, son fundamentales pero necesitan revisarse para explicar el sentido integral del ser humano, debido a que la noción de integralidad humana ha sido pensada básicamente desde las nociones aristotélico-tomistas, por lo que se hace necesario adecuar este pensamiento a las nociones de la vida contemporánea, época en la que las discusiones se centran en los análisis de la postmodernidad, la posontología, la desconstrucción del cristianismo⁵, El fenómeno saturado⁶, la sociedad líquida, el multiculturalismo, el postcapitalismo, la antropología filosófica y el cosmotenadrismo⁷, entre otras.

5. Para Jean-Luc Nancy la pregunta sobre nuestro puesto en el cristianismo resulta desde el análisis fenomenológico aún muy obscura debido a que tradicionalmente *sabemos* que somos cristianos pero aún no hemos delimitado cual es nuestra función dentro de tal esfera de la vida y consecuentemente aparece como una verdad de perogrullo la pregunta «¿en qué y hasta qué punto nos mantenemos en el cristianismo; cómo estamos exactamente, en toda nuestra tradición *sostenidos* por éste?» NANCY, Jean-Luc. *Desconstrucción del Cristianismo*. Tr. Alejandro Madrid. www.jacquesderrida.com.ar (visitada en Nov 2 de 2006).

6. *Fenómeno saturado*. Se plantea en el contexto de la siguiente cuestión: ¿es posible encontrar una justificación fenomenológica, es decir, avalada en las cosas mismas, para una filosofía de la religión? Esto significa, al fin y al cabo, preguntarse por la credibilidad filosófica de la Revelación. Marion no piensa en el hecho religioso en abstracto, sino en el cristianismo.

<http://www.philosophybooks.info/Revista/Revista/Archivos/marzo-junio06/Marion-Le.html> Vistado en nov 3 de 2006

7. PANIKKAR, Raimond. *La nueva inocencia*. Tr. Marita Viscarro Aubeso. Navarra: evd. 1993. p. 53. y en la introducción p. 21 nos dice al respecto «Lo que cuenta es la realidad

Este hecho evidencia la dificultad para referenciar de manera holística el humanismo en la contemporaneidad, que como dice Maritain refiriéndose al humanismo teocéntrico es «inseparable de la civilización o de la cultura»⁸, tal humanismo integral sigue teniendo como fundamento la concepción cristiana de la persona humana desde sus valores espirituales y morales, aspecto que en las sociedades plurales constituye uno de los tantos elementos que integran el todo social.

Consecuente con la idea del humanismo unido a la cultura, el cambio de época que representa la contemporaneidad frente a la modernidad y a la tradición medieval, exige que los fundamentos cristianos empiecen a ser retomados con matices diferenciadores de los asumidos en esta época, «sí, en opinión de algunos, un humanismo auténtico no podría ser, por definición, sino antirreligioso, nosotros pensamos todo lo contrario...»⁹ asumiendo el cristianismo como una de las mayores fuentes de la tradición cultural de occidente que, a la par con la tradición grecolatina, constituyen al hombre occidental.

A este hecho cultural se suma que el secularismo derivado de la época moderna produjo una división de la racionalidad entre los partidarios del desarrollo científico técnico y del triunfo de la razón sobre cualquier otro aspecto de la vida humana, soportado en el humanismo antropocéntrico que desde su origen renacentista propugna por la descristianización por una «libertad sin gracia» en la que según Maritain el individuo racionaliza en pos de la sola libertad y lo expresa refiriéndose al hombre renacentista: «A él sólo le compete ya crear su propio destino, a él sólo le corresponde intervenir como un dios, mediante un saber dominador que absorbe en sí mismo y que supera toda necesidad, en la conducta de su propia vida y en el funcionamiento de la gran máquina del universo, abandonada a merced del determinismo geométrico»¹⁰. Esta caracterización de inicios de la época moderna produjo para la existencia humana unas agudas crisis conocida posteriormente, en el siglo XIX, como la crisis de los fundamentos tanto de las denominadas ciencias empírico demostrativas como de las ciencias del espíritu que amparadas en el método científico pretendieron equiparar el saber humano, y al hombre mismo, con el saber positivo de la ciencia.

entera, la materia tanto como el espíritu, el bien tanto como el mal, la ciencia tanto como el misticismo, el alma tanto como el como el cuerpo. No se trata de reconquistar la inocencia primordial que tuvimos que perder para llegar a ser lo que somos, sino de ganar otra nueva».

8. MARITAIN, Jacques. *Humanismo Integral: problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Tr. Alfredo Mendizábal. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé. 1966; p. 11.

9. *Ibid.*, p. 13.

10. *Ibid.*, p. 75.

Consecuente con esta situación epistemológica en la que el hombre y la naturaleza pueden ser sometidas al análisis matemático y la que la matemati- zación de la vida, el materialismo materialista y el materialismo dialéctico his- tórico superpusieron la materia como objeto de la conciencia frente al idealis- mo y al dato revelado, posición según la cual, la razón reemplaza a Dios y prolifera la explicación del saber científico, aunque tal proyecto ideal de la modernidad de progreso científico técnico agudice la crisis interna del hombre.

El racionalismo moderno se constituía en el nuevo referente para la construcción de la persona, una imagen del mundo y de la vida desligada de cualquier noción teológica cristiana, en la que priman la autonomía personal y los derechos además de la lucha contra el legado religioso y la Iglesia institu- cionalizada. Posición antropocéntrica del humanismo renacentista que tiene en los denominados *Maestros de la sospecha* su más aguda crítica que a su vez se constituye en el soporte ideológico necesario para desestimar cualquier valor de verdad del progresista mundo moderno y consecuentemente del dato Revelado.

Según esta caracterización, se busca contraponer el ideal racionalista mediante hallazgos en la naturaleza, la conciencia y la vida social evidenciados por los descubrimientos de Darwin que estableció el nexo biológico y evolutivo entre el ser humano y el mono, fenómeno que ayuda a reconfigurar el dato religioso¹¹ como del anhelo moderno de presentar al hombre como centro de la matematización del mundo y de la creación. Para Marx, la alienación huma- na surge entre otras cosas por la inequitativa distribución y relación entre quien posee los medios de producción y quien no, la sujeción a un Dios y a un credo.

Por su parte Freud con su descubrimiento de las pulsiones humanas desde el psicoanálisis, encuentra que en las motivaciones más profundas el hombre se rige por las energías libidinales.

11. Esta expresión debe entenderse siguiendo los aportes del sacerdote y biólogo jesuita Teilhard de Chardín para quien la evolución del mundo y el espíritu expresa su fe y confianza teleológica: «La cosmogénesis conduce mediante la biogénesis a una noogénesis; la noogénesis en cambio halla su perfección en una cristogénesis». Al contrario que la de Nietzsche, la fidelidad a la tierra que Teilhard enseña es una fidelidad a la evolución profunda que se opera en el cosmos, tal y como él la entiende, de un modo optimista: la ascen- sión hacia el espíritu, la perfección progresiva del mismo mediante el amor y la armonía, un desarrollo colectivo hacia el centro suprapersonal en cuya dirección converge toda la evolu- ción. Como consecuencia de la enormidad del Mundo, el Hombre moderno no puede ya reconocer a Dios sino como prolongación de cierto progreso o maduración universal (v. *L'Incroyance moderne*, 1933, p. 1-2). Tomado de <http://www.cibernous.com/autores/tchar- din/teoria/biografia.html> visitado 28 mayo de 2007.

Este panorama decimonónico muestra la profunda división de la condición humana en la que el uso de la razón somete al hombre a un exagerado dualismo o continuando el paradigma disyuntivo del pensamiento.

Si el nuevo humanismo contemporáneo¹² pretende establecerse en la cultura global, deberá tener en cuenta la resignificación de las múltiples líneas directrices de la Tradición, para evitar caer en las quimeras y las utopías irrealizables de la modernidad. El Humanismo que exige el giro hacia el cristianismo y a una religión humanizadora que aleje la concepción metafísica de Dios y acerque al Dios de la vida, en el que se refleja la humanidad y la experiencia religiosa en sus dimensiones inmanente y trascendente.

«Tampoco le ha sido fácil a la religión –ni lo será nunca– establecer una relación correcta con Dios (...) En sí misma, la presencia viva de Dios en la vida humana es ciertamente pura e incontaminada; pero la toma de conciencia por nuestra parte –en eso consiste, en definitiva, la religión– pasa a través de nuestras capacidades. Y éstas no sólo son siempre ilimitadas, sino que, además, tienden a medirlo todo con esquemas y categorías humanas, demasiado humanas»¹³.

En tal sentido el retorno a los documentos eclesiales –que serán tratados más adelante–, a la luz de los novedosos planteamientos contemporáneos, especifican la forma como la Doctrina social de la Iglesia ha tratado de vislumbrar la comprensión del Dios de la Vida.

Es necesaria para la comprensión de los documentos eclesiales apreciar los rasgos fundamentales de la antropología desde sus criterios de definición del hombre y por ende de lo humano.

Elementos de un humanismo filosófico-antropológico

Los intentos de definición del hombre y en general lo humano se presenta en la doctrina antropológica desde varias perspectivas que versan según

12. Juan Pablo II, se refiere así a lo que vivimos actualmente «La nuestra es una época en que más se ha escrito y hablado sobre el hombre, la época de los humanismos y del antropocentrismo. Sin embargo, paradójicamente, es también la época de las más hondas angustias del hombre respecto de su identidad y destino, del rebajamiento del hombre a niveles antes insospechados, época de valores humanos conculcados como jamás lo fueron antes» JUAN PABLO II, Discurso inaugural I, 9 Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Puebla. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Madrid: BAC, 1979, p.15.

13. TORRES Q. Andrés. Recuperar la creación, por una religión humanizadora. Santander: Sal Terrae. 1997, p. 55.

caracterizaciones como la biológica (antropología natural o física); la cultural (Antropología cultural o física); la esencia de lo humano (antropología filosófica) y la relacionada con el estudio del hombre a la luz de la fe (antropología teológica). Estas caracterizaciones del hombre vistas según las particularidades obedecen a la búsqueda de autodefinición del hombre, en las que se ha delimitado solo a la enunciación desde sus propias propiedades aislándose muchas veces de los múltiples elementos que atañen a su realidad y ha estimado como única caracterización las definiciones *per propria natura* enfatizadas en su capacidad racional.

Por esto encontramos acepciones clásicas del hombre como: bípedo implume de los seguidores de Platón, quienes usando la metodología de su tiempo referida al género próximo y la diferencia específica se vieron ante la sorpresa, según la antigua leyenda, de tener un pollo sin plumas arrojado por Diógenes; Aparece también la más universal caracterización aportada por el estagirita en la *Política* y la *Ética a Nicómaco* en la que identifica al hombre como un animal político¹⁴ también entendido como animal con capacidad de lenguaje *zoon logon*. Otras concepciones más, delimitan al hombre por el trabajo, *homo faber*, la religión, *homo religiosus*, su vida moral, *homo ethicus* y la que estima su función simbólica, el animal simbólico de Cassirer¹⁵.

En ésta última concepción el hombre lo entiende como el ser que entre él y el mundo ha introducido un conjunto de ideas, creencias, opiniones, juicios, teorías y productos que lo alejan de cualquier otra especie, con esto se afirma que toda creación humana es simbólica, esta definición es meramente funcional puesto que no define lo que sustancialmente el hombre es, sólo describe una de sus formas de habitar en el mundo.

Se adiciona a estas caracterizaciones las aportadas históricamente por la antropología que remiten a autores tan disímiles como Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Kierkegaard, Scheler, Foucault, Levi-Strauss, Jaspers, Sartre, Bubber, Derrida y Wojtyła quienes encuentran diferentes aproximaciones según doctrinas específicas. La variedad de definiciones esbozan los argumen-

14. ARISTOTELES, *Política*, 1, 1253a; *Ética a Nicómaco* IX, 9, 1169b.

15. CASSIRER, Ernst. *Las ciencias de la cultura*. México: FCE. 1972 pp. 42-44, quien distingue el mero acto racional del conceptual y lo presenta así: «El hombre no vive en un universo puramente físico sino en un universo simbólico. Lengua, mito y religión (...) son los diversos hilos que componen el tejido simbólico (...) cualquier progreso humano en el campo del pensamiento y de la experiencia refuerza este tejido (...) la definición del hombre como *animal racional* no ha perdido nada de su valor (...) pero es fácil observar es una parte del total, porque al lado del lenguaje conceptual hay un lenguaje del sentimiento, al lado del lenguaje lógico y científico esta el lenguaje de la imaginación poética. Al principio el lenguaje no expresa pensamientos o ideas, sino sentimientos y afectos».

tos por lo cuales exponen su caracterización. Entre las principales formas de reflexión sobre lo que es el hombre se presenta a continuación apartes de algunos de estos pensadores:

En el pensamiento de Platón el dualismo sustancial denota al hombre en una posición operativa entre el alma y el cuerpo en las que estas dos realidades son distintas y acabadas entre sí¹⁶, concepción derivada del ideal mítico religioso del orfismo y confirmadas por el mismo filósofo ateniense cuando presenta al alma como una sustancia espiritual e inmortal¹⁷.

Para el Doctor Angélico la marcada influencia del estagirita en cuanto al género y a la diferencia específica sumado al hilemorfismo determinan las notas fundamentales en las que se trata de definir al hombre, por ello afirma: «Así, en el hombre la naturaleza sensitiva es como materia respecto de lo intelectual, y por eso «Animal» se llama a lo que tiene naturaleza sensitiva; «racional» a lo que tiene naturaleza intelectual, y «hombre» a lo que tiene ambas. Y así es el mismo todo el que significa por estas tres denominaciones, pero no bajo el mismo aspecto»¹⁸. Esta superación del dualismo antropológico presenta al hombre como una unidad sustancial en la que la participación del género y la diferencia específica no se ven mutuamente discrepantes, el hombre es el todo completo que tiene como función primordial el desarrollo de su alma racional.

Desde la perspectiva de Kierkegaard y bajo su rechazo al idealismo absoluto advierte que el hombre es persona ante Dios en la que su afirmación por la individualidad se constituye en el sentido teleológico de su ser sin que se pueda ir más allá de ella. En tal sentido el filósofo danés insta los principios del existencialismo que se caracteriza antropológicamente por: el rechazo de cualquier definición del hombre; absoluta desconfianza frente al dualismo antropológico; el hombre es una corporeidad vivida, inserta en el –*lebens Welt*– entendida como una vivencia –*erlebens*– en la que hay que ser-en-el mundo debido a su estado de yecto (Heidegger); el hombre es un ser-con, co-existe con los demás; el hombre no puede denominarse solamente como un *yo* sino esta en relación con el otro; el hombre es historicidad, es pasado, presente continuo sujeto al porvenir y su esencia esta marcada por el existir histórico, este último principio rememora el *perspectivismo* del filósofo español José Ortega y Gasset que le atribuye al hombre el estar sujeto a la circunstancialidad, pues remite a comprender y comprenderse el hombre desde su mundo y circunstancias.

16. PLATÓN, Diálogos. Fedón 66b-67b.

17. Ibid., 72e.

18. DE AQUINO, Santo Tomás. Suma Teológica. Vol. I. Madrid: BAC. 2001. q. 67, a. 5, c.

Jaspers radicaliza esta noción de la individualidad enfatizando que el hombre es la libertad absoluta, la subjetividad absoluta, que por ser de carácter absolutamente subjetiva no puede ser pensada mediante conceptos, es decir que no hay categorías lingüísticas que puedan definir lo que en esencia es el hombre. En la óptica personalista de Marcel¹⁹ el idealismo encarna una dificultad mayor la noción del cuerpo que es lo confuso que hay en el ser del hombre, posición contraria a la adoptada por Sartre para quien la corporeidad es el factor constitutivo como forma de ser del hombre y es su medio de insertarse en el mundo. La caracterización de lo humano aportada por Bubber afirma como nota distintiva del género humano que «ser hombre es estar frente al Otro»²⁰ entendido el otro como inmediatamente *otro* pero en última instancia es el tu divino como principio irreducible del existir como coexistir.

Para Scheler, tres son las ideas fundamentales que expresan la esencia humana: la de origen griego que entiende al ser humano como un animal capaz de razón y/o lenguaje; la medieval que se fundamenta en la noción de *ens creatum* salido de la nada, a la que el filósofo Leibniz refuta respondiendo «*nihilo nihil fit*» y la idea naturalista de de origen Darwiniano del *homo faber* entendido como animal técnico.

Seguidas estas líneas descriptivas y el rechazo de toda forma de dualismo, Scheler tiende a la distinción del espíritu, sobre cualquier otro principio, por esto, el espíritu constituye la diferencia específica entre el hombre y cualquier otra especie animada, sólo en el hombre el espíritu se da y forma la realidad llamada persona. En este sentido el espíritu no es el *bios* pero tampoco se opone a la vida, es independiente a cualquier realidad corporal humana, es pues, la libertad existencial frente a lo orgánico y constitutivamente se caracteriza por dotar en el hombre de: 1. la objetividad manifestada en la posibilidad del pensamiento abstracto para definir un orden, debido a que el ser humano es el único ser que ha designado conceptos para las cosas y es capaz de pensar los objetos del mundo; 2. conciencia de sí o capacidad de autorreflexión, de dominio de las cosas espacio-temporales y de la capacidad de modelar su propia existencia. 3. actualidad, por que el espíritu es el conjunto de operaciones que se ubican por encima de la *psique* y es inobjetivable por esto, el hombre es

19. «Sobre todo se comprueba que el aumento vertiginoso de los conocimientos técnicos y analíticos de la existencia humana y el progresivo perderse por entre los laberintos de las especializaciones van acompañados de una creciente incertidumbre respecto a lo que constituye el ser profundo y último del hombre». MARCEL, Gabriel. *L'homme Problématique*, París 1955, 73-74 Citado por GEVAERT, Joseph. *El problema del Hombre*, Introducción a la antropología filosófica. Salamanca: Sígueme. 2001. p. 3.

20. BUBER, Martín. *Qué es el Hombre*. México: FCE. 1949. p. 158.

una unidad substantiva es la *unum per se*, en definitiva el hombre por tener ese principio espiritual es un ser personal y todo aquello que le rodea son unidades relacionales.

Desde otros ámbitos, el saber antropológico, el aporte estructuralista de Levi-Strauss indica que el sistema esta por encima de los elementos, la estructura trasciende la realidad empírica constituyéndose el fundamento a los modelos contruidos sobre ella. Así el sujeto cede paso a las estructuras simbólicas que lo trascienden. Esta apreciación del estructuralismo caracteriza un antihumanismo frente a las filosofías personalistas. Lévi-Strauss acentúa la *razón analítica* en contra de la *razón dialéctica* fenómeno que se constata en su investigación sobre la persona «Lévi-Strauss encuentra en las constantes y variables que guían a nuestras pretendidas evidencias personales. Por eso escribe que «el fin último de las ciencias humanas no es construir al hombre sino disolverlo», siempre que por esta disolución se entienda una reducción al «estudio analítico»²¹.

Próximo a la concepción de disolver al hombre, el filósofo francés Michel Foucault argumenta que «el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se ha planteado el saber humano (...) El hombre es una invención reciente, y quizá también su fin»²² entendido como su dispersión absoluta debido a que el hombre no es por esencia el objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas sino las estructuras que lo rodean, ya que dichos saberes lo fragmentan y reducen a simple estructura²³. La mera reducción del hombre termina desapareciéndolo «como en los límites del mar su rostro en la arena»²⁴.

En la tradición francesa posterior al estructuralismo se presenta el desconstruccionismo que pone al descubierto las presuposiciones metafísicas de la ciencia moderna del lenguaje y las teorías del significado que tienen vigencia actual, esta doctrina somete las conjeturas metafísicas a la convicción de que el sentido último de la realidad consiste estrictamente en la «presencia en la mente» puesto el sentido de la verdad de las cosas sobreviene a las operaciones de la mente, Derrida interviene para reconfigurar los conceptos centra-

21. XIRIAU, Ramón. Palabra y silencio. Madrid: Siglo XXI. 1993; p. 131.

22. FOUCAULT, Michel. Las Palabras y las Cosas. México: Siglo XXI. 1997; p. 357.

23. Es de aclarar que el pensamiento de Foucault, según afirma Blanchot, se aproxima más a la hermenéutica que al propio estructuralismo porque en su periodo hermenéutico Foucault reelabora el asunto del hombre que había dejado pendiente en *le most et le chors*. BLANCHOT, Maurice. Michel Foucault más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Barcelona: Pretextos. 1998.

24. Ibid., p. 357.

les del estructuralismo e impugna sus presuposiciones metodológicas, puesto que no hay significativo alguno que procure la presencia absoluta del significado, así analiza el pensamiento de Heidegger para quien lo propio del hombre es su autenticidad *eigenheit* «es relacionarse con el sentido del ser entenderlo y cuestionarlo (...) *Das Stehen in der Lichtung des Seins nenne ich die Ek-sistenz des Menschen. Nur dem Menschen eignet diessr Art zu sein*: estar de pie en el claro del ser, es lo que yo llamo ek-sistencia del hombre. Solo el hombre posee como propia esta manera de ser»²⁵ y su fin –añade allí mismo Derrida– consiste en pensar el ser «el hombre es el fin del pensamiento del ser» su fin siempre ha estado ligado a él mismo.

En este sentido, las definiciones *per propria naturae* en las que aparece la noción de animal racional es netamente orgánica e insuficiente cuando se trata de definir lo que es propiamente el hombre o su misterio más profundo, su Ser. La religión se ve influenciada de las nociones personalistas que entienden al hombre como una persona que existe junto a los demás para lograr su propia realización, condición *sine qua non* necesaria para comprender quién es el hombre; esta caracterización pertenece a las nociones de la propia naturaleza humana pero referida a la relación de alteridad del *yo-tú en el mundo* más que la egocéntrica visión del hombre entendido sólo en su relación material con el mundo²⁶.

La superación de tal forma materialista heredada de la modernidad, después del fracaso humano de las dos grandes Guerras, enfatizan la condición inexpresable de lo que es o puede ser el hombre, como una cuerda tendida entre el estado bestial y la supremacía del trashombre *übermensch*, apreciación de la guerra que pone de relieve el monismo racional y unidimensionalidad de la vida humana abocada al dominio de la técnica como única alternativa para el su progreso, camino del egocentrismo y la individualización del mundo de la vida.

Por esto la nueva visión de posguerra rescata la posibilidad de pensar después de tal flagelo humano e instaura la necesidad de interacción con el prójimo como forma de ser-con superando la ecología artesiana del *yo* solitario en la que el hombre se orienta sólo desde la unidimensionalidad de la ciencia y el dominio técnico, el hombre se entiende ahora –después de la debacle de la guerra– como un ser relacional con capacidad de vivir más allá de esa desestructurada razón moderna.

25. DERRIDA, Jacques. Los fines del Hombre. En: Cruz V. Danilo. Márgenes de filosofía. Madrid: Cátedra.1989; p. 171.

26. GEVAERT, Joseph. El problema del Hombre. Salamanca: Sígueme, 1976; p. 33.

La antropología fenomenológica de K. Wojtyla

La concepción de la antropología filosófica de Wojtyla esta unida a la ética derivada del pensamiento axiológico de Scheler que sumada a la confrontación experiencial del pensamiento moderno y contemporáneo acoge la postura cartesiana y la revolución copernicana desde la fenomenología, teniendo como trasfondo la concepción antropológica aristotélico-tomista, haciendo énfasis en el obrar humano, y desechando el teleologismo de la ética tomista porque no satisface la exigencia moral de la experiencia humana.

Pero tampoco se apoya, Wojtyla, en la noción del humanismo renacentista porque se opone a la ética religiosa y a cualquier noción de trascendencia puesto que en ella Dios no es el fin del hombre²⁷ sino el hombre mismo, posición del humanismo que aliena al hombre y lo somete al mero monismo materialista, pues al negar su estado trascendente Dios no cuenta en la vida humana siquiera como referente sino como ente metafísico que es imposible de encuadrar en la geometría del mundo.

Así, la dificultad de entender la dádiva de amor de la Creación, de la naturaleza y la vida humana, y comprender que el fin de toda criatura esta unida a Dios pues «Todo ser creado, por el solo hecho de que es, y por el hecho de que es tal ser creado, manifiesta en efecto, en una cierta medida, la absoluta perfección del ser que es Dios (...) Dios, como fin de todas las criaturas, no les pide que renieguen de su ser como criaturas disminuyendo su ser inmanente, sino que les esfuerza más en su perfección»²⁸, perfección que el aquinate había precisado como la noción más aproximada a una definición del hombre y que comparte Wojtyla pero adicionando que la orientación del Bien Supremo y su existencia es parte de la conciencia humana pues el nexo humano con el Ser se apoya en la realidad misma de la naturaleza. La relación humana con Dios es de carácter personal, sea por temor o amor, pero cuando logra serlo en el amor el hombre actualiza sus capacidades.

27. En el Segundo Testamento, en la primera carta a los Corintios San Pablo y San Juan presentan la creación misma en orden a su semejanza pues es Dios es el fin de la existencia humana y lo relatan claramente así, «ahora vemos como en un espejo, de manera confusa; pero entonces veremos cara a cara. Ahora conozco de modo imperfecto, pero entonces conoceré perfectamente, como soy conocido (1 Co 13, 12)(...) nosotros ahora somos hijos de Dios, pero lo que seremos aún no ha sido revelado. Sabemos sin embargo que, cuando ÉL se manifieste, seremos semejantes a ÉL, porque le veremos tal como es (1Jn 3, 2)» WOJTYLA, Karol. *División del Hombre: hacia una nueva ética*. Tr. Pilar Ferrer. Madrid: Palabra.

28. *Ibid.*, p. 62.

Con esta corta alusión a la fenomenología aplicada al cristianismo se da paso ahora a la interpretación holística del cosmoteandrismo que sienta las bases de de integración entre las realidades humanas, cósmicas y divinas.

El humanismo cosmoteátrico

La integración de la realidad humana establecida en medio del cosmos y la divinidad implica una comprensión de la propia conciencia humana inmersa en la totalidad del conocimiento carente de fragmentos. La conciencia humana capta solo unos determinados aspectos de la realidad sin entender la globalidad del mundo. Lo que hemos hecho los seres humanos a lo largo de la vida es fragmentar la realidad de forma tripartita: primero en la realidad misma del hombre como existente; segundo cuando se apoya en la materia como algo ajeno pero modelable, tercero en los dioses entendidos como seres que sobrepasan la capacidad de comprensión humana. La visión integradora de estos elementos o cosmoteátrica es perceptible totalmente desde una intuición totalizante.

De tal forma que para Raimon Panikkar –gestor de la teoría cosmoteátrica– desde su visión las tres realidades convergen en la naturaleza, no existe posición privilegiada de un *elemento* sobre los otros: «Por lo que respecta al hombre, vemos que Dios no es lo absolutamente Otro (...) Ni Dios es tampoco lo mismo que nosotros. En último extremo podemos decir que Dios es el último y único Yo. Que nosotros somos sus «tus», y que esta relación es personal, trinitaria y no-dualista»²⁹. Esta visión de la realidad implica que la comprensión individual asuma una conciencia especial del denominado triángulo epistemológico en el que se entiende la integración que tiene el todo con la parte asumiendo la particularidad total* en el que no puede entenderse un elemento sin los otros «No hay hombre sin Dios y sin Mundo»³⁰.

El hombre se entiende como un ser superior a la mera condición individual y subjetiva es en esencia una persona de sustancia individual y de naturaleza racional, según la conocida afirmación de Boecio. Pero se debe entender además a la persona como un ser eminentemente social y relacional pues capta la realidad por su proceso de conciencia pues lo que en ella entra ha tenido necesariamente que relacionarse con el mundo.

29. PANIKKAR, Raimon. Op. Cit., p. 56.

* Esta afirmación parte de la interpretación platónica del monismo metafórico en el que lo múltiple participa en los grados de lo Uno pero integra a su vez el monismo metonímico spinociano en el que el todo está integrado en la virtualidad infinita de la parte.

30. Ibid., p. 57.

Esta visión integradora de la realidad humana en su conjunto es más que una mezcla ecléctica de saberes interrelacionados, es una visión de conjunto de la totalidad envolvente de la realidad.

Así la visión cosmoteándrica especifica el contenido integrador del nuevo humanismo frente a las distintas concepciones antropológicas monistas y dualistas, pero es necesario para comprender el desarrollo del humanismo integral los aportes de la antropología como posibles rutas en la que el cristiano entienda e identifique el proceso humano en aras de una religión humanizadora interesada en el hombre y la realidad que le acontece. Por esto se acude a la antropología desde sus múltiples perspectivas centrándonos en la antropología filosófica por la universalidad de sus planteamientos y la notable afinidad con la concepción global del hombre.

En tal sentido el retorno a los documentos eclesiales, a la luz de los novedosos planteamientos contemporáneos, especifican la forma como la Doctrina social de la Iglesia ha tratado de vislumbrar la comprensión del Dios de la Vida.

El humanismo cristiano y desarrollo solidario

El proceso de humanización manifestado en la cultura ha tenido y tiene hoy como factor relevante la construcción de la dignidad de la persona en el legado social propuesto por la iglesia mediante el Evangelio, la Tradición y la Enseñanza Social de la Iglesia en los múltiples documentos que tratan con detenimiento los aspectos de mayor importancia para la construcción de un ser humano integral desde el apoyo al trabajo, la solidaridad, la subsidiaridad, la corresponsabilidad, la igualdad y la justicia social, entre otros.

Siguiendo el mensaje del evangelio, el Pontificio Consejo de Justicia y Paz redacta en el compendio de la *Doctrina Social de la Iglesia* en sus primeras líneas que es labor de la Iglesia seguir interpelando a pueblos y Naciones sobre el mensaje de salvación en la persona de Cristo, como lo decía el Papa Juan Pablo II «Jesús vino a traer la salvación integral, que abarca al hombre entero y a todos los hombres, abriéndoles a los admirables horizontes de la filiación divina»³¹ además de renovados por el amor Divino los hombres estamos en capacidad de cambiar las reglas de la estructura social mediante: 1. la participación ciudadana en la resolución de conflictos; 2. «construir y cultivar relaciones fraternas donde hay odio»; y 3. «buscar la justicia donde domina la explotación del hombre por el hombre»³².

31. JUAN PABLO II, Carta Apostólica. *Novo millennio ineunte*, 1. Citado por: Pontificio Consejo de Justicia y Paz. Compendio de Doctrina Social de la Iglesia. Bogotá, 2005. p. 17.

32. *Ibid.*, p. 18.

Esta tarea exige de los cristianos, cual imagen de los Profetas, el reproche, la denuncia, la condena frente a las anomías sociales, que van desde las injusticias sociales, el abismo entre pobres y ricos, la explotación en el comercio, la compra de conciencia, la perversión en los valores hasta los crímenes de lesa humanidad que niegan en el hombre el deseo de perfección y la paz. Profetas como Amós, Oseas, Isaías, Jeremías y Miqueas en el primer testamento (por solo resaltar algunos) demandan de los cristianos un actuar digno de los hombres frente a Dios y a sus prójimos, «La injusticia aleja al hombre de Dios»

Es así como una de las principales propuestas que entre los documentos del *Concilio Vaticano II* sobre el hombre aparece en la constitución pastoral *Gaudium et Spes* que en la que se afirma: «La índole social del hombre demuestra que el desarrollo de la persona humana y el crecimiento de la propia sociedad están mutuamente condicionados. Porque el principio, el sujeto y el fin de todas las instituciones sociales es y debe ser la persona humana, la cual, por su misma naturaleza, tiene absoluta necesidad de la vida social»³³ y en la *Populorum Progressio*, el papa Pablo VI, presenta el desarrollo solidario de la humanidad referido al hombre y su capacidad de mirar prospectivamente la dignificación de su propia persona y la de sus semejantes³⁴.

La persona humana esta en el núcleo del humanismo cristiano y se la entiende como el factor decisivo e incidente en la vida de la sociedad, que tiende a proporcionar, bajo la defensa de los derechos fundamentales y la consecución de la justicia y la paz, el sostenimiento de una comunidad armoniosa respaldada en la solidaridad y la subsidiaridad.

Estos últimos aspectos de la vida socioeconómica deben promover en el hombre el despliegue de su dignificación personal³⁵, pero surge una dificultad

33. GS 25.

34. «Estos esfuerzos, a fin de obtener su plena eficacia, no deberían permanecer dispersos o aislados, y menos aún opuestos por razones de prestigio o poder: la situación exige programas concertados. En efecto, un programa es más y es mejor que una ayuda ocasional dejada a la buena voluntad de cada uno. Supone, Nos lo hemos dicho ya antes, estudios profundos, fijar los objetivos, determinar los medios, aunar los esfuerzos, a fin de responder a las necesidades presentes y a las exigencias previsibles. Más aún, sobrepasa las perspectivas del crecimiento económico y del progreso social: da sentido y valor a la obra que debe realizarse. Arreglando el mundo, consolida y dignifica cada vez más al hombre». PABLO VI. *Populorum progressio*, 50.

35. En el número treinta de la encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* el Papa Juan Pablo II afirma tal disposición de la dignidad de la persona «Según la Sagrada Escritura, pues, la noción de desarrollo no es solamente «laica» o «profana», sino que aparece también, aunque con una fuerte acentuación socioeconómica, como la *expresión moderna* de una dimensión esencial de la vocación del hombre. En efecto, el hombre no ha sido creado, por así decir, inmóvil y estático. La primera presentación que de él ofrece la Biblia, lo describe ciertamente

latente, debido a las innumerables condiciones de posibilidad dadas en la sociedad plural: las personas encuentran en las distintas esferas de la vida sendas que les conducen por caminos que los bifurcan y contextualizan, impidiéndoles captar los elementos comunes y divergentes.

El mundo actual precisa la correcta relación entre las personas, la sociedad y el Estado, y el consenso que abarque las teorías más racionalmente razonables, sin llegar al eclecticismo ni al solipsismo cultural. El hombre contemporáneo necesita de una visión de la totalidad sin fragmentar su *ethos*, es decir, de una fórmula humanizante en la que sea asumido como un ser integral, tarea que el humanismo integral pretende al mostrar la superación del dualismo, del nihilismo, del existencialismo y de la limitación de la muerte, que le permita pensar que aún se puede pensar, pese a las debacles y la destrucción, un humanismo integrador e integrante de las diferencias en el respeto por la singularidad de cada persona.

En este sentido, el Papa Juan Pablo II respaldado en el Evangelio y en las encíclicas *Populorum progressio* y *Solicitudo Rei sociallis* que: «El humanismo que deseamos promueve una visión de la sociedad centrada en la persona humana y en sus derechos inalienables, en los valores de la justicia y la paz (...) Es un humanismo capaz de infundir en el alma al mismo progreso económico, para «Promover a todos los hombres y a todo hombre»³⁶. Aspecto que desde la tradición del segundo testamento comprendía que la vivencia de los cristianos estaba respaldada en la práctica comunitaria, expresada en las distintas parábolas enseñadas por Jesús, y en la del primer testamento en el que el hombre fue creado para ser el centro de toda la creación. Tal cuidado de Dios para con los hombres se presenta en las sucesivas alianzas que Dios tiene con los hombres en pro de su dignificación personal.

como *creatura* y como *imagen, determinada* en su realidad profunda por el *origen* y el *parentesco* que lo constituye. Pero esto mismo pone en el ser humano, hombre y mujer, el *germen* y la *exigencia* de una *tarea* originaria a realizar, cada uno por separado y también como pareja. La tarea es «dominar» las demás creaturas, «cultivar el jardín»; pero hay que hacerlo en el marco de *obediencia* a la ley divina y, por consiguiente, en el respeto de la imagen recibida, fundamento claro del poder de dominio, concedido en orden a su perfeccionamiento (cf. *Gen* 1, 26-30; 2, 15 s.; *Sab* 9, 2 s.) y afirma también: «Nosotros no aceptamos la separación entre lo económico y lo humano, ni entre el desarrollo y la civilización en que se halla inserto. Para nosotros es el hombre lo que cuenta, cada hombre, todo grupo de hombres, hasta comprender la humanidad entera». *Populorum Progresio* no. 14.

36. JUAN PABLO II. El Humanismo Cristiano supone la apertura al trascendente. En: Actualidad Catequética. Vol. 187 (Jul-Sep 2000) p. 20.

En el segundo testamento, la Buena Nueva es el mensaje de origen y fundamento de la acción de la Iglesia y del humanismo cristiano, debido a que la Iglesia como institución social esta al servicio de los hombres y propicia su desarrollo integral, así lo expresa el papa Pablo VI, sobre el desarrollo de los pueblos, «Apenas terminado el Concilio Ecuménico Vaticano II, una renovada toma de conciencia de las exigencias del mensaje evangélico obliga a la Iglesia a ponerse al servicio de los hombres para ayudarles a captar todas las dimensiones de este grave problema y convencerles de la urgencia de una acción solidaria en este cambio decisivo de la historia de la humanidad»³⁷. Este aspecto del desarrollo integral humano no puede estar desligado de la dignidad de las personas.

Factores como la exclusión social, laboral y económica traen consigo el deterioro de la dignidad personal, tales características de deshumanización aunque condicionan el ser y el hacer humano no son determinantes de su dignidad como personas, lo que muestra que es improbable la ecuación entre pobreza y dignidad personal.

La marginalidad económica en ningún caso supone la pérdida de la dignidad de persona que el hombre tiene, pues ella no es un atributo axiológico del estatus económico sino de la gracia creadora y de la voluntad de Dios, el ser humano se constituye *en y por* la persona de Cristo en un ser digno, más que por la simple obediencia de la ley natural o positiva dirigida por la sociedad y el Estado.

Como concluye el papa Juan Pablo II «En pocas palabras, el subdesarrollo de nuestros días no es sólo económico, sino también cultural, político y simplemente humano, como ya indicaba hace veinte años la Encíclica *Populorum Progressio*. Por consiguiente, es menester preguntarse si la triste realidad de hoy no sea, al menos en parte, el resultado de una *concepción demasiado limitada*, es decir, prevalentemente económica, del desarrollo»³⁸.

En concordancia con la idea anterior, afectaría mucho a la integralidad humana la escisión entre Iglesia y Estado como si pretendiese renovar la concepción agustiniana de las dos ciudades o la tradición medieval de los dos poderes y otras divisiones que desenfocan la unidad del hombre, de lo que se trata es de mostrar como por el simple hecho de la creación humana y de la fe de Cristo, todos los hombres sin distingo de credo, de cultura o de opción política, al ser personas que gozan de una dignidad especial al ser *imago dei* y que por estar ubicados espacio-temporalmente en una tradición cultural determinada disfrutan de la participación social de las formas de gobierno. En suma,

37. PABLO VI.. P P 1.

38. SRS 15.

la dignidad personal al ser participados por Dios de su esencia y del libre despliegue que el hombre hace de su fe y de la intervención en la vida política y económica.

Como lo expresa la constitución *Gudium et Spes* refiriéndose a la dignidad humana y al nexo inseparable con el desarrollo económico: «Creyentes y no creyentes están generalmente de acuerdo en este punto: Todos los bienes de la tierra deben ordenarse en función del hombre, centro y cima de todos ellos»³⁹ tal unanimidad del desarrollo económico y de la dignidad humana⁴⁰ conllevan a que el ser humano asuma su responsabilidad consigo mismo y ante los demás.

Esta perspectiva de la iglesia entiende al ser humano como centro y fin de la creación ha sido tomada del mensaje evangélico y de la tradición pastoral, función que acompañó y acompañará el legado cristiano. «No sería verdaderamente *digno del hombre* un tipo de desarrollo que no respetara y promoviera los *derechos humanos*, personales y sociales, económicos y políticos, incluidos los derechos de las *Naciones y de los pueblos*»⁴¹. Enseñanza nacida y continuada por la iglesia sin prescindir del dato Revelado, se basa en el respeto por las instituciones sociales y de los regimenes políticos, busca tener iguales repercusiones en el ámbito Estatal.

Uno de estos aspectos surgido por la iniciativa de múltiples estados que indagan sobre la dignificación de la persona, y aunque de origen diferente al dato revelado, buscando como finalidad la justicia y convivencia pacífica, aparece expresado en la carta de derechos humanos⁴² en la que se proclama como tarea fundamental de todos los hombres garantizar los derechos y deberes propuestos en el articulado, de ellos, es de resaltarse el artículo 29 donde

39. GS, 12.

40. La dignidad humana, no es una accidente, tiene un fundamento ontológico anclado en el mismo ser del hombre y que puede, manifestarse accidentalmente a través de sus actos. La dignidad no depende únicamente de su obrar sino que se funda, primariamente, en su ser. Por eso la dignidad afecta a la persona en su intimidad, en su última radicalidad. HOYOS, Ilva M. De la dignidad y de los derechos humanos. Bogotá: Temis, 2005; p. 173.

41. S R S 33.

42. La iglesia se presenta de manera neutral ante las distintas formas de gobierno y la práctica de los derechos humanos, así lo dice Javier Quezada «A esto se añade que la iglesia, al menos desde el *Syllabus*, ha tenido muchos problemas para aceptar los derechos humanos y también la democracia. El miedo a las ideologías liberales imposibilitó el apoyo a la democracia, mucho menos asumir su espíritu e instituciones para el gobierno eclesial. Solo Pablo VI rompió este distanciamiento de forma clara en las Naciones Unidas, asumiendo el valor de la democracia como una conquista social y abriendo el camino del reconocimiento de los derechos humanos» QEZADA, Javier. Desafíos del pluralismo a la unidad y a la catolicidad de la iglesia. México: universidad Iberoamericana. 2002; p. 191.

expresa que toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, ya que sólo en ella puede desarrollar su personalidad libre y plenamente. Esta tradición política y social de la democracia y de los derechos humanos nacida de la iniciativa de los estados es acogida por la iglesia como fruto de la constante búsqueda de humanización, al respecto el papa Juan Pablo II nos dice:

«Otras Naciones necesitan reformar algunas estructuras y, en particular, sus *instituciones políticas*, para sustituir regímenes corrompidos, dictatoriales o autoritarios, por otros *democráticos y participativos*. Es un proceso que, es de esperar, se extienda y consolide, porque la «salud» de una comunidad política –en cuanto se expresa mediante la libre participación y responsabilidad de todos los ciudadanos en la gestión pública, la seguridad del derecho, el respeto y la promoción de los derechos humanos– es *condición necesaria y garantía segura* para el desarrollo de *todo el hombre y de todos los hombres*»⁴³.

Entender el humanismo a la par con el desarrollo de los pueblos es la muestra de la ingente tarea del Magisterio de la Iglesia, que apoyado en la Doctrina Social ofrece a todos los hombre elementos para su dignidad de persona.

Conclusiones

Para desarrollar un pensamiento sobre lo qué es el hombre existen diversas formas aportadas por la antropología filosófica y las concepciones derivadas de ella. Las aproximaciones a la definición de lo humano generadas en las distintas épocas de la humanidad traen consigo la descripción propia del modo de vida cultura y espiritual de su tiempo: el hombre virtuoso de los clásicos griegos, el hombre santo de la tradición medieval, el hombre ilustrado de la modernidad y el hombre integrado al cosmos de la contemporaneidad, generaron y continúan generando una profunda insatisfacción al no dar cuenta del fenómeno humano. Estas parcializaciones de la realidad humana deben ser miradas desde las dos referentes tradicionales que predominan en la cultura occidental, judeocristiana y grecolatina, evitando el simple recurso a la definición atomizada de la realidad humana.

Indudablemente la riqueza de tales caracterizaciones de lo humano y de los humanismos de ellas derivado ayudan a construir nuevas interpretaciones abarcantes sobre el hombre, en tal sentido los intentos del personalismo, la fenomenología francesa y la visión cosmoteándrica contribuyen a tal fin. De otro lado, y en esencia el cristianismo visto a la luz de la teología moral y la enseñanza social de la Iglesia muestran un devenir humanizante cada vez más integrador de lo humano.

43. SRS 44.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANA, José. Et al. ¿Qué aporta el cristianismo al hombre de hoy?. Bilbao: Mensajero, 1969.
- GROUSSET, Rene. Hacia un nuevo humanismo. Madrid: Guadamarra. 1957.
- GUERRA L, Rodrigo. Persona humana, Sociabilidad y Trascendencia, en *Vertebración*. Puebla. No. 18 p. 23-34. (1991)
- HEIDEGGER, Martin, Carta sobre el humanismo. Madrid: Taurus, 1970.
- HOYOS, Ilva M. De la dignidad y de los derechos humanos. Bogotá: Temis, 2005.
- IRIZAR, Liliana. En defensa de la persona humana: la fundamentación de los derechos humanos a partir del humanismo cívico. En: *Civilizar*. Bogotá No.8 (Jun: 2005); p. 77-92.
- JUAN PABLO II. El Humanismo Cristiano Supone la apertura al trascendente. En: *Actualidad Catequética*. Madrid. No. 187 (Jul-Sep 2000); p. 13 -17.
- JUAN PABLO II. Promover el humanismo Cristiano. En: *Cultura y fe*. Ciudad del Vaticano. Vol 3. No. 4. (1997); p. 271-274.
- JUAN PABLO II. El humanismo cristiano supone la apertura al trascendente. En: *Actualidad Catequética*. Vol. 187 (Jul-Sep 2000).
- JUAN PABLO II, Discurso inaugural. Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Puebla. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Madrid: BAC, 1979.
- KLOPPENBURG. Buenaventura. El cristiano secularizado: el humanismo del Vaticano II. Medellín: Instituto de Liturgia, 1971.
- MARDONES, José M. Religión, tolerancia y Humanismo. En: *Iglesia Viva*. Valencia. No.187 (Ene-feb 1997); p. 43-47.
- QEZADA, Javier. Desafíos del pluralismo a la unidad y a la catolicidad de la iglesia. México: universidad Iberoamericana. 2002.
- TORRES Q. Andrés. Recuperar la creación, por una religión humanizadora. Santander: Sal Terrae.1997.
- VAN ROOIG, Vicente. El humanismo cristiano en situación límite. En: *Cruz Ansata*. Bayamón. No. 2 (1979); p. 73 -84.

SABER ENVEJECER: ASPECTOS POSITIVOS Y NUEVAS PERSPECTIVAS

To know how to age: positive aspects and new perspective

Dra. Paz Franco Módenes

E-mail: pazfranco2002@yahoo.es

Dr. Antonio Sánchez Cabaco

E-mail: ascabaco@upsa.es

(Universidad Pontificia de Salamanca)

RESUMEN: El proceso de envejecimiento se caracteriza por su universalidad, afectando a todos los seres humanos. Tiene su origen en la concepción del ser, se desarrolla con el paso de los años y termina, indefectiblemente, con el final de la vida. El estudio del envejecimiento está justificado por el aumento significativo de personas mayores de 65 años presentes en la sociedad actual. Además, la evolución demográfica establece que seguirán aumentando. Esto supone la necesidad de crear estrategias rehabilitadoras y preventivas, que puedan retrasar o prevenir los problemas relacionados con la edad. Aunque en un principio se consideraba al envejecimiento en términos de deterioro y degradación con aspectos claramente negativos, hoy en día, esos planteamientos han quedado obsoletos. Aparece un nuevo concepto de envejecimiento basado principalmente en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores. Así, en el momento actual, no se considera, el envejecimiento como un proceso involutivo sino, por el contrario, de evolución, crecimiento y desarrollo, basado, principalmente en la experiencia de las personas mayores.

Para favorecer el envejecimiento saludable es necesario mantener y cuidar la salud haciendo ejercicio físico, realizar una dieta adecuada etc, y al mismo tiempo mantener ágil la actividad mental, no sólo a través de las actividades más cotidianas sino realizando programas de entrenamiento cognitivo para personas mayores. Estos programas están destinados a mejorar y mantener la capacidad perceptiva, atencional y mnésica proporcionando a las personas mayores estrategias que les permitan realizar una codificación y recuperación de la información adecuada a cada situación.

Palabras clave: Envejecimiento, Déficits sensoriales, Programas de entrenamiento, Vulnerabilidad vs crecimiento.

ABSTRACT: The aging process characterizes by its universality, affecting all the human beings. It has his origin in the conception of the being, it is developed with the passage of the years and finishes, unfaillingly, with the end of the life. The study of the aging is justified by the significant increase of people majors of 65 years present in the present society. In addition, the demographic evolution establishes that they will continue increasing. This supposes the necessity to create rehabilitating and preventive strategies, that can delay or prevent the problems related to the age. Although at first it was considered to the aging in terms of deterioration and degradation with clearly negative aspects, nowadays, those expositions have been obsolete. It mainly appears a new concept of aging based on the improvement of the quality of life of the people majors. Thus, at the present time, it is not considered, the aging like a involutivo process but, on the contrary, of evolution, growth and development, based, mainly in the experience of the people majors.

In order to favor the healthful aging it is necessary to maintain and to take care of the health doing physical exercise, to realise a suitable diet etc, and at the same time to maintain the mental activity agile, not only through the daily activities but realising programs of mental training for people majors. These programs are destined to improve and to maintain the perceptive, attention and mnésica capacity providing to the people majors strategies that allow them to realise a codification and information retrieval adapted to each situation.

Key words: Aging, Sensorial deficits, Programs of training, Vulnerability versus growth.

Fecha de recepción: 1-IX-2008
Fecha de aceptación: 25-IX-2008

I. Características del proceso de envejecimiento

El proceso de envejecimiento es un fenómeno de carácter universal que afecta a todas las personas. Este proceso natural tiene su origen en la concepción del ser, se va desarrollando durante toda la vida y termina, indefectiblemente, al final de la vida. Su estudio cobra cada vez más importancia debido, en primer lugar, al aumento del número de personas mayores de 65 años presentes en la sociedad actual (Volz, 2000; Schaie, 2003; Giro, 2006; Fernández Lopiz, 2002), y por la posibilidad que existe de prevenir, aliviar y/o retrasar los problemas propios de esa edad. Se establece como reto conseguir una demora en la aparición de enfermedades crónicas y aumentar el número de años vividos sin discapacidad (Botella, 2005).

Las características generales del proceso envejecimiento (Bentosela y Mustaca, 2005; Triadó y Villar, 2006), se pueden resumir en ser un proceso continuo, progresivo, irreversible, heterogéneo, individual, universal y con presencia de cambios físicos y psico-sociales.

Aunque en un principio se consideraba al envejecimiento en términos de deterioro y degradación con aspectos claramente negativos, hoy en día, esos planteamientos han quedado obsoletos. Aparece de esta manera, un nuevo concepto de envejecimiento asentado en la magnífica calidad de vida que presentan muchas personas mayores. Esto es debido, en gran parte, a los avances de la medicina, el mayor nivel cultural de la población y al espectacular cambio de la esperanza de vida, es decir, el promedio de tiempo que podemos esperar vivir (Stuart, 2002), que ha aumentado de forma considerable (Belsky, 2001; Schaie, 2003; Mella, González, D'Appolonio, Maldonado, Fuenzalida y Días, 2004; Giró, 2006).

Por tanto, la conceptualización actual del envejecimiento no lo entiende como un proceso involutivo, con regresión a estadios anteriores, sino como una evolución (Montañés y Latorre, 2004), asociándolo a un período de crecimiento y desarrollo, y priorizando la experiencia de la persona mayor (García Prada, 1997; Lorenzo y Fontán, 2003; Triadó y Villar, 2006). Ya en su momento, la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante Resolución 46/91, de 16 de diciembre, aprobó los Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad entre los que se encuentran: independencia, participación, cuidados, autorrealización y dignidad.

En esta misma línea, aparecen nuevos métodos e instrumentos de evaluación que descartan la idea de deterioro universal e irreversible para el ser humano. Y aunque el proceso de envejecimiento conlleva cambios fisiológicos, psicológicos y sociales, esto no significa que la vejez sea una etapa patológica (Muñoz, 2002; Montañés y Latorre, 2004). Así, se celebró en Madrid la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de las Naciones Unidas (2002), y en su transcurso, la Organización Mundial de la Salud (OMS) presentó el documento «Salud y envejecimiento», que plantea una visión positiva del envejecimiento bajo el concepto de «envejecimiento activo». Según la OMS, «envejecimiento activo es el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen». Igualmente, y acotando el espacio a nuestra Comunidad Autónoma, el II Congreso de personas mayores de Castilla y León (2003) presentó una ponencia titulada «Envejecimiento activo y participación». Parte de la premisa siguiente:

«¡No se deja de crear cuando se envejece!
¡Se envejece cuando se deja de crear!»

Plantea el hecho de que tradicionalmente, las personas mayores tenían asignado un papel pasivo en la sociedad, sobre todo desde el momento de su jubilación. En la actualidad, han pasado a desempeñar un papel eminentemente activo basado en los derechos, en la participación y en todos los ámbitos de la vida comunitaria.

Desde un punto de vista biológico, existe una gran variabilidad interindividual en el proceso de envejecimiento estableciendo que la mayor parte de las personas estarían ubicadas en el rango normal de esta variabilidad (Mella, González, D'Appolonia, Maldonado, Fuenzalida y Días, 2004). Así, el término envejecimiento orgánico pretende establecer los cambios producidos en nuestro cuerpo con el paso de los años. Pero no todas las personas envejecen de la misma manera (Giró, 2006). Aunque han sido muchos los intentos para predecir cómo será el proceso de envejecimiento de los seres humanos, solo se ha podido llegar a la conclusión de que cada individuo es su edad cronológica, es decir, la fecha de su nacimiento. En todos los demás aspectos se encuentra una gran variabilidad en el envejecimiento de cada sujeto. Esto es debido a que el transcurso del tiempo no es igual para todos los individuos y que el envejecimiento orgánico no es un estado sino un proceso diferencial de cambio. Así, dos personas con la misma edad cronológica pueden presentar diferentes ritmos en su proceso de envejecimiento (Belsky, 2001; Schaie, 2003).

Sin duda, no podemos obviar que a mayor edad mayor vulnerabilidad presenta la persona, debido, entre otras cosas, al aumento de las probabilidades de sufrir desórdenes orgánicos o cognitivos (Díaz, Martín y Peratia, 2006). Pero ¿cuándo un comportamiento se considera «normal» o «patológico»? En la respuesta a esta pregunta se encuentra la diferencia entre un envejecimiento normal y un envejecimiento patológico (Muñoz, 2002).

Hoy en día, se acepta que los sistemas sensoriales y cognitivos sufren una decadencia paulatina aunque no llega a presentarse una extrema gravedad. Se considera que estos déficits progresivos no se deben a la presencia de ninguna patología siendo ésta una de las características más importantes del envejecimiento normal (Fernández Lopíz, 2002; Triadó y Villar, 2006). Por el contrario, el envejecimiento patológico, se corresponde con los aspectos más médicos del desarrollo humano, directamente relacionado con las enfermedades crónicas como enfermedades vasculares, arterioesclerosis, demencias y otras (Muñoz, 2002; Montañés y Latorre, 2004). La diferencia entre el envejecimiento normal y el patológico se establece en la acumulación de factores de riesgo y de enfermedades que se presentan en el proceso de envejecimiento durante todo el ciclo vital y en todas las personas (Muñoz, 2002). Existe otro tipo de envejecimiento denominado como óptimo y que solo acompaña a un escaso número de personas mayores, donde las consecuencias típicas de la

edad apenas presentan manifestaciones evidentes. Este proceso de envejecimiento es el menos común de todos los presentados (Vega y Bueno, 2000).

Siguiendo este planteamiento, se establecen, por tanto, dos conclusiones básicas; la primera, que el envejecimiento no es un estado sino un proceso y que dicho proceso no es unitario y se caracteriza por una amplia variabilidad inter e intraindividual. (García Prada, 1997). A lo largo del ciclo vital se presentan tanto los procesos involutivos que plantea el modelo deficitario como innumerables vivencias y conductas no involutivas recogidas en las biografías personales de cada individuo (Giró, 2006).

La segunda conclusión del proceso de envejecimiento es su dimensión multi-causal siendo el método más indicado para su estudio un enfoque multidisciplinar. De esta manera, estarán presentes en su estudio distintas disciplinas. Concretamente la psicología del envejecimiento tiene como objetivo estudiar el proceso del desarrollo del proceso humano desde el nacimiento hasta el final de la vida. La gerontología designa todas las disciplinas ligadas al proceso de envejecimiento abarcando todos los problemas propios de la vejez y la geriatría se vincula al estudio del envejecimiento desde una posición médica (Belsky, 2001; Schaie, 2003).

Es manifiesta la existencia de alteraciones fisiológicas y psicológicas en el proceso de envejecimiento. En un intento de estructurar las diferentes teorías que explican esos deterioros fisiológicos, encontramos no sólo aquellas que estudian el envejecimiento observando cómo se envejece sino otras que pretenden conocer cómo es la velocidad del envejecimiento. Entre las primeras podemos citar las teorías orgánicas en las que están incluidas, la teoría inmunológica, que establece que el proceso de envejecimiento se debe a una disminución de las defensas del organismo frente a infecciones y agentes extraños. Y la teoría neuroendocrina, que hace referencia a los cambios degenerativos que aparecen tanto en el cerebro como en el sistema nervioso durante el proceso de envejecimiento. Otras denominadas teorías celulares presentan como base principal el estudio de las duplicaciones celulares. Por último, las teorías del envejecimiento programado (Programa genético del envejecimiento) abogan por la existencia de un control genético, que se origina en el momento del nacimiento y paulatinamente va deteriorando el organismo hasta provocar la muerte. Las segundas, relacionadas con el estudio de la velocidad del envejecimiento, abarcan no sólo las teorías evolutivas sino también las teorías denominadas moleculares representadas por temas tan actuales como los daños de oxidación presentes en el proceso de envejecimiento por la presencia de los radicales libres derivados del oxígeno o la teoría del desgaste que establece que las células somáticas presentan cierto sufrimiento como «efecto secundario» de su trabajo fisiológico, entre otras.

Desde la vertiente psicológica se presenta igualmente un intento de clasificar las diferentes teorías que pueden explicar los cambios producidos en el proceso de envejecimiento. Así, desde la perspectiva conductista el proceso del envejecimiento está marcado por la utilización del refuerzo repetido y el mecanismo de extinción. Esta será la base para entender que la conducta permanezca estable a lo largo de los años, e incluso para que puedan aparecer cambios relacionados con la edad. La perspectiva del procesamiento de la información sobre el envejecimiento tiene como objetivo básico comprender cómo pensamos. Este enfoque se utiliza, especialmente, para establecer el deterioro cognitivo relacionado con la edad. Pretenden explicar porqué las personas mayores reaccionan más lentamente, o porqué se originan pérdidas en ciertas habilidades a medida que aumenta la edad, etc. para procurar una mejor calidad de vida en las personas mayores (Belsky, 2001).

Así, aparece un nuevo concepto denominado «envejecimiento satisfactorio». Nace de la distinción entre un proceso de envejecimiento patológico, es decir, caracterizado por una patología grave, y un patrón de envejecimiento normativo, donde no aparece ninguna enfermedad grave, aunque sí un cierto aumento del riesgo a poder padecerlas relacionado con el aumento de la edad (Triadó y Villar, 2006). Este envejecimiento satisfactorio contradice los estereotipos tradicionales asociados a las personas mayores y la vejez. Esto también nos permite determinar qué factores posibilitan este éxito evitando así, que las personas mayores se dirijan a un envejecimiento patológico.

Un proceso de envejecimiento plagado de aspectos positivos (buen envejecer) no empieza a partir de los 60 años. Las bases que establecen un envejecimiento saludable se asientan en los estilos de vida de las personas mayores manteniendo un cuerpo y una mente sanos (Schaie, 2003). Por tanto, para que exista un buen proceso de envejecimiento es necesario mantenerse física y mentalmente activos. Cada vez más se utiliza la premisa «úsalo o piérdelo», es decir, el mantenerse activos en todos los ámbitos favorece la protección de las funciones cognitivas, que tienden a deteriorarse como consecuencia de la edad. (Bentosela y Musaca, 2005).

La Sociedad Gerontológica Americana establece como lema: «No añadir años a la vida, sino vida a los años». Pero ¿qué tipo de vida añadir a los años? Sin duda, añadir a sus años calidad de vida, en forma de aspectos como mejorar la salud física y mental, establecer relaciones con el entorno, no descuidar la productividad social, etc. (García, 1997; Lorenzo y Fontán, 2003; Sanduvete, 2004; Corrales, Tardón y Cueto, 2000).

En este sentido, son importantes los aspectos tanto físicos como psicológicos que proporcionan las actividades de ocio (Sáez y Meléndez, 2002) como por ejemplo, realizar ejercicio físico (Garcés, 2004; Boraita, 2000). Por una

parte, se fortalece el sistema muscular, se aumenta flexibilidad corporal, se mejora la coordinación psicomotora, etc. Pero también favorece la actividad social como el conocimiento y trato con otras personas de la misma edad, evitar el sentimiento de soledad, aumento del círculo de amistades, etc. (García Prada, 1997; Belsky, 2001; Lorenzo y Fontán, 2003).

Existen una serie de características que favorece el envejecimiento saludable (Muñoz, 2002, Bentosela y Mustaca, 2005; Schaie, 2003; Giró, 2006) como son el mantenimiento y cuidado de la salud, realizar una dieta adecuada, hacer ejercicio físico, mantener un peso adecuado, no presentar conductas de riesgo como consumo de tabaco, alcohol o drogas, detección precoz de las enfermedades y llevar a cabo un entrenamiento específico de las funciones cognitivas.

II. Alteraciones perceptivo-atencionales y mnésicas en el proceso de envejecimiento

Muñoz y Alix (2002) señalan que en el proceso de envejecimiento todas las modalidades sensoriales sufren modificaciones, bien en la percepción del estímulo, en su tratamiento o en el análisis que realiza la persona mayor. Además, estos mismos autores señalan que las deficiencias perceptivas más notables en el envejecimiento son la visión y la audición. Ambas inciden de forma negativa en la estimulación cognitiva. Esto podría explicar la presencia en las personas mayores de un mayor tiempo de reacción sumado, lógicamente, a la lentitud psicomotora a la hora de presentar una conducta. También Veiel, Storandt y Abrams (2006) señalan que las personas mayores son más lentas que los jóvenes para detectar cambios en los estímulos visuales simples.

Vega y Bueno (2000) y Fernández Lopiz (2002) establecen que los procesos perceptivos se enlentecen al aumentar la edad. Específicamente se han señalado como alteraciones perceptuales en el envejecimiento, la existencia de una pérdida de la agudeza visual que les impide percibir con precisión los distintos estímulos visuales (Montañés y Latorre, 2004). Igualmente se produce una alteración en la percepción de las imágenes visuales cercanas que puede presentar algún tipo de decremento en el proceso de la percepción (Muñoz, 2002, Belsky, 2001; Schaie, 2003; Montañés y Latorre, 2004). En la misma línea, Belsky (2001) señala que existen dificultades en la discriminación cromática del entorno, así como una menor capacidad de ignorar la información irrelevante o redundante. Otros autores (Vega y Bueno, 2000), han encontrado diferencias de edad mínimas en la realización de tareas automáticas, que aumentan y se hacen más evidentes al llevar a cabo tareas de procesamiento controlado y activo. Establecen, al mismo tiempo, una clara dificultad para poder conseguir

percepciones organizadas de los estímulos ambiguos, incompletos o poco estructurados. Esto se manifiesta en una menor flexibilidad en reorganizar o cambiar una percepción, una vez que ésta se ha realizado. Estos parámetros implican que las personas mayores presentan una codificación más lenta de la información (Anstey, Butterworth, Borzycki y Andrews, 2006; Montañés y Latorre, 2004). También establecen deterioros tanto en el procesamiento, el aprendizaje y recuperación de información como en la solución de problemas y la rapidez de respuesta. Este déficit en los procesos cognitivos afecta no sólo a la memoria sino también a las funciones ejecutivas (Bentosela y Mustaca, 2005; Lorenzo y Fontán, 2003; Montañés y Latorre, 2004). Como consecuencia, se produce un enlentecimiento cognitivo generalizado del sistema nervioso central, que ocasionaría un aumento en la proporción de información que se pierde en cada paso (Bentosela y Mustaca, 2005).

En cambio Murphy, Schneider, Speranza y Moraglia (2006) no encontraron diferencias por la edad en las capacidades visual y auditiva, estableciendo que, a pesar de los problemas aparecidos en el envejecimiento normal que afectan a ambos sistemas, éstos se preservan de forma correcta con la edad.

En la misma línea, Lorenzo y Fontán (2003) concluyen que el anciano normal no tiene deterioro cognitivo significativo y establecen que el anciano normal es un sujeto normal en las áreas perceptivo-atencionales. Lezak (1999) afirma que existe un cierto deterioro en el envejecimiento que tendría como manifestaciones más importantes, enlentecimiento en la velocidad de procesamiento de la información, cierto decremento en la capacidad para codificar, almacenar y evocar informaciones nuevas e incluso una reducción a nivel léxico. Todos estos decrementos son compensados por la experiencia vital a la que se considera como realmente importante.

Bentosela y Mustaca (2005) consideran que en el envejecimiento normal se producen algunos cambios asociados a la declinación general de las funciones fisiológicas. Esto dará lugar a un conjunto de deficiencias a nivel conductual, cognitivo y emocional. Sus resultados muestran un deterioro en los procesos cognitivos, en general y de la memoria y las funciones ejecutivas, en particular. Apuntan, asimismo, que en el envejecimiento se producen deterioros en el procesamiento del aprendizaje y recuperación de la nueva información, la solución de problemas y la rapidez de la respuesta.

Otros autores como Wood, Edward, Clay, Wadley, Roenken y Ball (2005) señalan que las debilitaciones sensoriales y cognoscitivas relativas a la edad se han relacionado con las capacidades funcionales en las personas mayores. Y destacan la importancia de los programas de entrenamiento de diferentes aspectos como las capacidades sensoriales y cognoscitivas para mantener las capacidades funcionales.

A lo largo del ciclo vital, los procesos mentales son menos eficientes (Ventura, 2004), lo que ha permitido constatar que los procesos perceptivos y atencionales enlentecen al aumentar la edad (Vega y Bueno, 2000; Fernández Lopín, 2003; Antón, 2007).

En este sentido, Pereiro y Juncos (2001), encuentran una disminución de la capacidad atencional relacionada con el aumento de la edad, diferenciando el rendimiento cognitivo entre personas mayores y adultos de mediana edad.

Ventura (2004) propone que los adultos mayores son más lentos en la realización de muchas tareas y poseen peor memoria que cuando eran jóvenes. En realidad, existen abundantes argumentos que indican que a medida que se envejece, los procesos mentales actúan de forma más lenta. Así, según este mismo autor, las áreas en las que mejor se aprecian los cambios cognitivos de la persona que envejece son: atención, memoria, lenguaje, habilidad viso-espacial e inteligencia. En la misma línea, Juola (2001) señala que parece evidente un deterioro de los procesos cognitivos con el trascurso de los años. Pero no todos los procesos cognitivos evolucionan de la misma manera a lo largo del ciclo vital. Así, los procesos automáticos soportan mejor los efectos de la edad mientras que los controlados presentarían mayores deficiencias. Hay una serie de características que diferencian ambos procesos (automáticos y controlados). Los procesos automáticos no requieren atención o muy poca, no son controlados por el sujeto, procesan la información en paralelo, están implicados en la realización de tareas simples, no mejoran con el efecto de la práctica, no sufren modificaciones una vez adquiridos, son como rutinas que se encuentran almacenadas en la MLP y son procesos no conscientes. Por el contrario, los procesos controlados requieren de grandes recursos atencionales, dependen de la intencionalidad y el control del sujeto, procesan la información en serie, están implicados en la realización de tareas complejas, sufren modificaciones por el efecto de la práctica, están relacionados con la MCP y son procesos conscientes (Miliken y Lupiañez, 1999; Rueda, Tudela y Lupiañez, 2000).

Con todos los argumentos presentados, se puede concluir que no existe un deterioro generalizado en el envejecimiento de los procesos cognitivos de entrada de información ni tampoco en las funciones ejecutivas. Sin embargo, el declive en el desarrollo evolutivo es evidente en el mecanismo atencional dado que los mayores presentan procesos de interferencia de mayor magnitud tanto en tareas de procesamiento automático como controlado.

III. Programas de entrenamiento para personas mayores

Para desarrollar la actividad mental no es necesario llevar a cabo actividades complejas sino mantener las actividades más cotidianas como cocinar,

conversar o leer el periódico. Otro tipo de actividades que favorecen la actividad mental o cognitiva sería practicar juegos de mesa, como el parchís, dominó, ajedrez, cartas, trivial, etc. Por tanto, y haciendo una selección de las actividades cotidianas que tienen la capacidad para mantener a las personas activas, éstas serían las siguientes: leer el periódico, ver y escuchar las noticias de los telediarios, escuchar la radio, salir a pasear, conversar con otras personas, acudir a algún grupo de gimnasia, natación, yoga, etc. y realizar otras actividades como hacer crucigramas, sopas de letras y otro tipo de pasatiempos.

Realmente los ejercicios pensados para trabajar la actividad mental favorecen los procesos mentales como atención, memoria, orientación y funciones ejecutivas, entre otras. No obstante, también existe otro tipo de material más específico que está dirigido a cada uno de esos procesos de manera más directa. Así, para mejorar las capacidades perceptivas y atencionales se lleva a cabo un entrenamiento perceptivo visual, que pretende conseguir la realización de una discriminación visual más adecuada mejorando, al mismo tiempo, la habilidad atencional. Con relación a la memoria, está comprobado que ésta inicia un cierto deterioro a partir de los 60 ó 70 años en cuanto a la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. Esta pérdida de memoria no se considera patológica sino que es una manifestación del proceso de envejecimiento asociado a la edad (DEMAE). Pero aunque esta situación sea normal, también se puede retrasar su deterioro. De hecho, las personas mayores que realizan frecuentemente tareas cognitivas presentan un cerebro más activo que otras personas que no realizan ninguna. Así, en el envejecimiento, una de las capacidades cognitivas que antes se deteriora es la memoria. Las quejas de memoria pueden ser interpretadas como olvidos benignos asociados al envejecimiento o bien pueden ser la puerta de entrada para anunciar el inicio de una patología. De todas las funciones cognitivas, es especialmente la memoria la más estudiada por la presencia de su sintomatología. Por eso, existen muchos programas de estimulación dirigidos, precisamente, a su entrenamiento. De esta manera, los programas o talleres que más se ofrecen a las personas mayores, actualmente, son de entrenamiento de las capacidades mnésicas, sin olvidar otros procesos cognitivos como el lenguaje, la atención y la percepción etc., que acompañan a la memoria.

En general todos los programas destinados a la mejora y mantenimiento de la capacidad atencional se asientan en proporcionar a las personas mayores estrategias que les permitan codificar y recuperar la información cuando la necesiten.

Estos programas parten de unos conceptos básicos que se inician en las primeras fases del proceso perceptivo. Así, la recogida de la información que proviene del exterior llega a través de la memoria sensorial (los sentidos) y

comienza en ese momento, un proceso de análisis de la información. Para ello, es importante tener un nivel atencional adecuado. «Lo que no se percibe adecuadamente, no puede memorizarse».

Por tanto, antes de entrenar estrategias de memoria, es necesario realizar ejercicios que mejoren la atención. Una memoria eficaz depende de un nivel de atención adecuado. Para ello, es aconsejable la realización de actividades como sopas de letras, buscar las diferencias, buscar los dibujos iguales al modelo, etc.

Dentro de los programas de entrenamiento para personas mayores, existen unas estrategias relacionadas con la memoria visual, entre ellas la metodología de la visualización. Ésta consiste en crear una imagen interactiva, percibida como distintiva y que muestre por lo menos dos objetos interconectados de alguna manera. A modo de ejemplo se podría visualizar el lugar en el que nos encontramos (también se estaría trabajando secundariamente la orientación espacial). Específicamente las técnicas más utilizadas son, en primer lugar, la técnica de pares asociados. Consiste en visualizar pares de palabras creando una imagen integrada de las dos palabras. Permitirá a las personas recordar una palabra cuando se le nombre la otra del par. En segundo lugar, el método cadena. Se utiliza para recordar una lista secuencial de acontecimientos u objetos. Se trata de crear una imagen integrada que tenga más de un elemento, relacionados entre sí de alguna manera. Así, el primer elemento se relaciona con el segundo mediante una imagen. El segundo con el tercero, el tercero con el cuarto y así sucesivamente. Recordando los primeros elementos, se recordará toda la cadena mnésica. Y por último, el método de los lugares (Loci). Se trata de aprender a visualizar una ruta de localizaciones familiares en un orden lógico y personal sobre el que se van depositando los objetos a recordar. Para recordarlos, la persona sólo debe recordar la ruta y recordar qué objeto había colocado en cada uno de los lugares del recorrido.

Las estrategias vistas anteriormente presentan como inconvenientes que se necesita que el sujeto sea capaz de crear imágenes mentales de forma rápida y que muchas de esas estrategias se consideran difíciles de aprender.

Por eso en algunas ocasiones es mejor enseñarles estrategias relacionadas con la capacidad verbal que puede resultarles más sencillas. Así, las diferentes técnicas que se utilizan mayoritariamente serían el agrupamiento, la categorización, la asociación y cómo recordar los nombres de personas.

La primera de ellas (agrupamiento) facilita la organización del material que se quiere recordar. Puesto que la MCP es limitada, se puede mejorar agrupando la información que se pretende memorizar. Ejm: 718721 — 71 87 21

La segunda (categorización) trata de hacer bloques de elementos agrupándolos sobre la base de sus características comunes. Es decir, agrupar objetos por categorías.

La tercera (asociación y elaboración) consiste en crear una palabra o frase que sirva de clave para recordar. Si se utiliza una palabra es asociación y si se crea una frase se denomina elaboración.

Y por último, (recuerdo de nombres) trata de memorizar los nombres asociados a una imagen relacionada con cada uno de ellos.

Pero estos programas de entrenamiento para personas mayores también presentan otro tipo de ayudas que pueden favorecer las capacidades mnésicas desde el exterior. Estas ayudas externas se denominan ambientales cuando se centran en el medio que rodea a la persona a través del uso de carteles, flechas, áreas coloreadas, etc. que les ayuden a recordar.

Por otro lado, personales cuando consisten en la utilización de diarios, agendas (electrónicas o manuales) alarmas, etc. Y por último otro tipo de ayuda permite crear un sitio para cada cosa y poner cada cosa en su sitio. Se trata de crear un sitio concreto para colocar ciertos objetos como llaves, gafas, etc. de tal manera que, automatizando esta conducta, se localizará más rápidamente el objeto deseado.

Un tratamiento específico requieren los denominados olvidos cotidianos. La queja más común de las personas mayores son los olvidos que les ocurren a diario. Los más reincidentes están representados en las siguientes frases: ¿Cómo se llamaba...?, ¿A por qué venía...? ¡Ya no fui, se me olvidó...!, ¿Dónde lo habré dejado...?, ¿Qué era lo que tenía que comprar...?, ¿Qué número era...?, ¿Tomé ya la medicación...?.

Se pueden resumir en olvidar llevar a cabo una acción necesaria (ejm: apagar la plancha), olvidar haber llevado a cabo una acción ya realizada (ejm: comprobar repetidamente que la puerta de la calle está candada), olvidar donde ha dejado un objeto común (ejm: las gafas) y olvidarse de algo que iba a decir o hacer (ejm: ¿qué he venido yo a coger de la cocina?).

En muchas ocasiones la atención que se presta a las tareas cotidianas está muy por debajo de lo necesario para que sean realizadas con eficacia, produciendo estos olvidos con frecuencia.

Los programas de entrenamiento para personas mayores permiten definir claramente el olvido cotidiano de cada persona para poder poner en marcha estrategias o técnicas que permitan aliviar dichos olvidos. De esta manera, un primer apartado establece qué se debe hacer para que no se olvide. Es importante centrar la atención en la tarea que se está llevando a cabo y repetir en voz alta lo que se está haciendo: «Estoy apagando la plancha». Igualmente se deben tomar referencias para poder recordar, por ejemplo cómo iba vestido cuando estaba apagando el gas, o cerrando la puerta. Estas medidas previas, favorecen su recuerdo después con actividades como pensar nueva-

mente en el acontecimiento, buscar las referencias e indicios anteriores, y volver visualmente al último lugar.

Los beneficios de la utilización de estos programas de entrenamiento para personas mayores son claramente reconocibles y la mejora en sus capacidades perceptivas, atencionales y mnésicas se ven recompensadas, puesto que la estimulación cognitiva y el uso de estrategias mnemotécnicas en situaciones cotidianas favorece un buen estado físico y psicológico, de enorme importancia en el contexto actual de la dependencia como hemos argumentado en otro trabajo (Cabaco y Franco, en prensa).

BIBLIOGRAFÍA

- ANSTEY, K., BUTTERWORTH, P., BORZYCKI, M. y ANDREWS, S. (2006). Between- and within- individual effects of visual contrast sensitivity on perceptual matching, processing speed, and associative memory in older adults. *Gerontology*, 52, 124-130.
- ANTÓN, M. (2007). Funcionalidad y antienvjecimiento: capacidades instrumentales. En T. Ortíz (Ed.), *Envejecer con salud* (pp. 185-198). Barcelona: Editorial Planeta.
- BELSKY, J. (2001). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Paraninfo.
- BENTOSELA, M. y MUSTACA, A. (2005). Efectos cognitivos y emocionales del envejecimiento: aportes de investigaciones básicas para las estrategias de rehabilitación. *Interdisciplinaria*, 22(2), 211-235.
- BORAITA, L. (2000). *¡Muévete corazón!* Madrid: Fundación Española del Corazón.
- BOTELLA, J. (2005). La salud y el envejecimiento. El estado de salud de las personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (Eds). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 93-113). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- CABACO, A. S. (2002). *Optimización de la memoria*. Madrid: Témpora.
- CABACO, A. S. y FRANCO, P. (en prensa). Valoración de la dependencia: Problemática y propuesta para las dimensiones psicológicas y cognitivas. En I. Calle y J. L. Santos-Ascarza, *Personas mayores y sociedad: La dependencia*. Ourense: Departamento de Publicaciones de la Deputación Provincial.
- CORRALES, E., TARDÓN, A. y CUETO, A. (2000). Estado funcional y calidad de vida en mayores de setenta años. *Psicothema*, 12(2), 171-175.
- DÍAZ, M. C., MARTÍN, Y. y PERATIA, H. (2006). *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad (Un estudio piloto en Las Rozas de Madrid)*. Madrid: UNED Ediciones.
- DIVELY, M. P. y CADAVID, C. V. (1999) *Programa de memoria para mayores. Memo 65+*. Bizkaia: COHS Consultores en Ciencias Humanas S.L.
- FERNÁNDEZ- LÓPIZ, E. (2002). *Psicogerontología para educadores*. Granada: Universidad de Granada.
- GARCÉS, E. J. (2004): *Actividad física y hábitos saludables en personas mayores. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- GARCÍA PRADA, J.M. (1997). Condiciones y procesos del «buen envejecer», argumentos contra el modelo deficitario. En A. S. Cabaco (Dir.), *Procesos cognitivos en el anciano institucionalizado* (pp. 9- 21). Ciudad Rodrigo: LLetra.
- GIRÓ MIRANDA, J. (2006): *Envejecimiento activo envejecimiento positivo*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- JUOLA, J. F. (2001). Efectos del envejecimiento sobre la atención visual. En C. Méndez, D. Ponte, L. Jiménez y M.J. Sampedro. *La atención (vol II)* (pp. 313-324). Valencia: Promolibro.
- LEZAK, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- LORENZO, J. y FONTÁN, L. (2003). Las fronteras entre el envejecimiento cognitivo normal y la enfermedad de Alzheimer. El concepto de deterioro leve. *Revista Médica Uruguaya*, 19, 4-13.
- MAROTO, M.A. *La memoria. Programa de Estimulación y mantenimiento cognitivo*. www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/maroto-memoria-01.pdf -
- MELLA, R., GONZÁLEZ, L., D'APPOLONIO, J., MALDONADO, I., FUENZALIDA, A. y DÍAZ, A. (2004). Factores asociados al bienestar subjetivo en el adulto mayor. *Psyche*, 13(1), 79-89.
- MILIKEN, B. y LUPIAÑEZ, J. (1999). Automatic and controlled processing in Stroop negative priming: The role of attentional set. *Journal of Experimental Psychology / Learning, Memory and Cognition*, 25(6). 1384.
- MONTAÑÉS RODRÍGUEZ, J. y LATORRE POSTIGO, J. M. (2004). *Psicología de la vejez*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MUÑOZ, J. (2002). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Pirámide.
- MURPHY, D., SCHEINER, B., SPERANZA, F. y MORAGLIA, G. (2006). A comparison of higher order auditory processes in younger and older adults. *Psychology and Aging*, 21(4), 763-773.
- PEÑA-CASANOVA, J. (1999). *Activemos la mente*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- PEREIRO, A. y JUNCOS, O. (2001). Estudio evolutivo de capacidades atencionales en adultos y ancianos. En C. Méndez, D. Ponte, L. Jiménez y M.J. Sampedro. *La atención (vol II)* (pp. 325-338). Colección Psicobiología y Salud. Valencia: Promolibro.
- RUEDA, M. R., TUDELA, P. y LUPIAÑEZ, J. (2000). Efecto de facilitación semántica en la tarea Stroop. Implicaciones para el estudio del control atencional. *Psicothema*, 12(2), 216-222.
- SÁEZ, N. y MELÉNDEZ, J. C. (2002). Actividades de ocio sedentario de carácter mayoritario. *Geriátrika*, 18(8), 264-269.
- SANDUVETE, S. (2004). Calidad de vida en las personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 277-288.
- SCHAIK, K. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid: Pearson Educación.
- STUART-HAMILTON, I. (2002): *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Morata
- TRIADÓ, C. y VILLAR, F. (2006). *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza.
- VEGA, J. L. y BUENO, B. (2000). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- VEIEL, L., STORANDT, M. y ABRAMS, R. (2006). Visual search for change in older adults. *Psychology and Aging*, 21(4), 754-762.

- VENTURA, L. (2004). Deterioro cognitivo en el envejecimiento normal. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizán*, 5(2), 17-25.
- VOLZ, J. (2000). Successful aging: The second 50. Monitor on Psychology. *American Psychological Association*, 31, 24-28.
- WOOD, K., EDWARDS, J., CLAY, O., WADLEY, V., ROENKER, D. y BALL, K. (2005). Sensory and cognitive factors influencing functional ability in older adults. *Gerontology*, 51, 131-141.

EL PAPEL DE LA MUJER EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

*The woman role in illustrations of texts books in
primary education*

Dra. M.^a Teresa Terrón Caro

E-mail: mmttercar@upo.es
(Universidad Pablo de Olavide)

Dra. Verónica Cobano-Delgado Palma

E-mail: cobano@us.es
(Universidad de Sevilla)

RESUMEN: El presente artículo es resultado de una investigación realizada en el marco del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, con el objetivo de estudiar el papel otorgado a la mujer a través de las ilustraciones, en los textos escolares correspondientes a las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural; lengua castellana y literatura, así como matemáticas del ciclo de educación primaria.

Con el análisis del rol de la mujer y el hombre en los manuales, podemos conocer no sólo las ideas, los valores o las actitudes latentes en una sociedad, sino además la forma en la que los conocimientos son transmitidos en las aulas tanto a niños como a niñas. Los textos escolares se muestran así como mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan desigualdades. Conscientes de esta realidad, en estos momentos las ilustraciones recogidas en los textos escolares deben ser lo suficientemente representativas de los cambios sociales que se producen en los distintos contextos y capaces de plasmar modelos reales y no estereotipados. Esta reflexión debe ser un reflejo en la práctica educativa de cada uno de los niveles educativos y de cada uno de los cursos; y así lo hemos querido comprobar analizando algunas de las herramientas educativas utilizadas en el nivel de primaria.

1. El artículo que presentamos es resultado del proyecto de investigación denominado *El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación primaria en Marruecos y España. Estudio comparado*. Financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores. Agencia Española de Cooperación Internacional (Resolución B.O.E. 10 de enero de 2005) y, dirigido por el profesor Dr. Vicente Llorent Bedmar de la Universidad de Sevilla.

Palabras clave: Educación, Género, Escuela, Desigualdad, Libros de texto.

ABSTRACT: The present article is result of a research realized in the framework of the Research Group of Comparative Education of Seville, with the intention of studying the role granted to the woman across the illustrations, in the textbooks corresponding to the areas of knowledge of the natural, social and cultural way; Castilian language and literature, as well as mathematics of the cycle of primary education.

With the analysis of the role of the woman and the man in the manuals, we can know not only the ideas, the values or the latent attitudes in a society, but in addition the form in which the knowledge is transmitted in the classrooms both to children and to girls. The textbooks appear as well as invisible mechanisms across which they appear and are reinforced inequalities.

In these moments the illustrations gathered in the textbooks must be sufficiently representative of the social changes that are produced in the different contexts.

Key words: Education, Gender, School, Inequality, Textbooks.

Fecha de recepción: 3-IX-2008

Fecha de aceptación: 25-IX-2008

I. Introducción

En cada sociedad, el rol asumido por niños y niñas, hombres y mujeres, viene siendo cuestión de extenso y dilatado debate desde diferentes perspectivas: educativa, política, de género, etc. Actualmente, se está luchando por conseguir la igualdad de género en distintos ámbitos de la vida. Si bien, no podemos dejar en el olvido nuestro pasado. Máxime, si en nuestra cultura, al igual que en muchas otras, el modelo androcéntrico o machista ha predominado desde el comienzo de la historia humana. Dicho modelo no responde a un fenómeno innato en la especie humana, sino que los roles que generalmente hombres y mujeres tienen asumidos y las diferencias educativas existentes según el sexo, dan respuesta a esquemas de aprendizaje interiorizados desde el momento del nacimiento e incluso antes. Pues, junto al reconocimiento sexual de la persona, viene pareja una identificación de género. Esta realidad es enseñada mediante la educación y la forma en que ésta es planteada por las instituciones escolares es decisiva en la clarificación conceptual del significado de ser niña o niño. Aunque bien es cierto que, ya antes de su incorporación a la escuela, la mayor parte de las conductas discriminatorias han sido

aprendidas, pues, como sabemos, la familia es la primera institución socializadora. A pesar de ello, la escuela se encarga de consolidar cada estereotipo mediante el mismo uso del lenguaje, la transmisión del saber, sus métodos y todo lo que conlleva el currículum oculto. La cultura escolar, aun bajo la aparente igualdad de cultura mixta, será la encargada de afianzar a la niña y a la mujer como ser dependiente (Subirats y Tomé: 1992).

Muchas de las teorías sobre la socialización nos llevan a reconocer que los colegios son una institución de reproducción de modelos. A ello se refieren Bandura (1974) o Bourdieu (1977), quien encuentra en la escuela un instrumento fundamental para proyectar las desigualdades. Pues bien, los libros de texto pueden llegar a favorecer o no este modelo y pueden ser un proyector de las imágenes sociales de cada momento. Ciertamente, como señala Zabalza (1990):

el libro de texto es un elemento alrededor del cual se mueven y orientan la mayoría de decisiones relacionadas con los contenidos y las estrategias didácticas y en muchos casos es el elemento estructurador de la práctica educativa.

A esta reflexión cabe añadir la enorme influencia que una herramienta de este tipo está teniendo en los modelos de aprendizaje actual, desde donde se produce una interiorización de valores y de normas, pero también de antivalores y desigualdades en razón del sexo. El libro de texto ha sido históricamente uno de los más importantes canales de comunicación de este planteamiento disgregador en la escuela. Por ello, mejorar en este sentido, optimizará los modelos socioeducativos que emergen en la actualidad. Como sabemos, las diversas reformas realizadas en nuestro país a lo largo del siglo XX y las emprendidas en la actualidad, no son indiferentes en lo referido a la igualdad de niños y niñas, o de no discriminación en razón de sexo, religión o raza. Ninguna de ellas dejan lugar a dudas del interés que suscita estos temas y, por tanto, la importancia que tiene todo el sistema educativo para contribuir positivamente en este sentido.

En esta línea, consideramos que a través del estudio del papel de la mujer y el hombre en los libros de texto, podemos conocer no sólo las ideas, los valores o las actitudes latentes en una sociedad, sino la forma en la que los conocimientos son transmitidos en las aulas tanto a niños como a niñas. Los textos escolares se muestran así como mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan las desigualdades. Concretamente, el estudio de las ilustraciones podría considerarse esencial en el análisis del libro, pues en la actualidad éstas constituyen un elemento determinante en la propia definición del libro de texto, pasando a formar parte fundamental en la función transmi-

sora de los contenidos. La ilustración es el elemento que más llama la atención del niño o de la niña. Tal es así que son especialmente importantes en las primeras etapas de la escuela –infantil y primaria–, pues actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas.

Conscientes de esta realidad, las ilustraciones recogidas en los textos escolares deben ser lo suficientemente representativas de los cambios sociales que se producen en los distintos contextos y capaces de plasmar modelos reales y no estereotipados. Las ilustraciones tienen por tanto, la obligación de recoger estos cambios e incluso adelantarse a las transformaciones que se produce lentamente en el entorno social. Es, por ejemplo, importante que un niño tenga la opción de encontrarse ante una ilustración donde aparezca un hombre haciendo tareas del hogar, trabajo que tradicionalmente ha estado relacionado con la mujer. De la misma manera, es necesario que las niñas encuentren en sus textos escolares ilustraciones que transmitan una realidad donde tengan cabida sus posibles deseos, intereses, proyección de futuro, especialización profesional o éxito social.

Esta reflexión debe ser un reflejo en la práctica educativa de todos y cada uno de los niveles y cursos; y así lo hemos querido comprobar, analizando algunos de los libros de texto utilizados en el nivel de primaria. Para reconocer y comprobar el tratamiento y la consideración de la mujer en los libros de texto de tres de las editoriales más relevantes en España, tal y como indicaremos más adelante, las imágenes han sido el referente de este estudio desde la perspectiva del género.

Objetivos generales

Conocer el papel otorgado a la mujer en los textos escolares correspondientes a las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, lengua castellana y literatura y matemáticas del ciclo de educación primaria en España a través de las imágenes.

Indagar en los valores que se intentan transmitir al alumnado a través de los manuales de texto estudiados, en relación a los roles sociales de las mujeres y los hombres en cada uno de los cursos escolares que integran la educación primaria.

Muestra de estudio

En los inicios de la investigación se solicitó formalmente a las editoriales españolas con mayor prestigio su colaboración en este estudio. De todas ellas, contestaron afirmativamente: Everest, Anaya y SM, siendo éstas las que se han prestado a participar en la investigación.

El número de imágenes analizadas ascienden a: 222 de Anaya, 401 de Everest y 439 de SM. En cada caso se trata de imágenes que han sido de interés para el investigador bien por su representatividad bien por la connotación positiva y/o negativa que haya podido llegar a tener para el lector. Todas ellas hacen un total de 1062 imágenes recogidas y analizadas entre los libros españoles.

Análisis e interpretación de los resultados

Acto seguido pasamos a exponer los datos y resultados más relevantes obtenidos tras analizar la presencia de la mujer en los libros de texto estudiados. No sólo nos interesa conocer la frecuencia que cada texto dispensa a la figura de mujeres, niñas, madres, abuelas, etc. sino de reconocer sus valores, cualidades con las que se les presenta, o actitudes y comportamientos que expresan. De esta forma podemos seguir confirmando, o en su caso rebatir, que los estereotipos marcan el modelo de aprendizaje y, en no pocas ocasiones, los estereotipos no deseados provocan un efecto negativo que impregna el comportamiento ulterior.

Si bien, para poder interpretar adecuadamente las imágenes seleccionadas, debemos conocer previamente algunas variables de especial interés. Pues nos ayudarán a precisar con mayor rigurosidad las conclusiones a las que lleguemos.

En esta línea, hemos de reconocer que del total de las imágenes analizadas en los distintos libros de texto estudiados, se observan las diferencias más significativas en cuanto a la frecuencia y porcentaje con la que aparecen las imágenes referidas al género femenino en los libros de texto, en los cursos de primero ($f=71$, 6,7%) y quinto ($f=277$, 26,1%)². Estas diferencias son además, un reflejo de la mayor y menor presencia de imágenes significativas al tratar los temas asociados a la mujer en los diferentes textos.

Otra de las variables a tener presente para poder interpretar la información obtenida ha sido las materias de estudio. A priori, podríamos suponer que asignaturas como Matemáticas no serían significativas para encontrar imágenes interesantes sobre la temática de sus textos. Sin embargo, al contrario de lo que se podía esperar, se ha comprobado que el número total de imágenes analizadas entre todas las editoriales han sido las siguientes: Matemáticas: 646; Lengua: 314 y Conocimiento del Medio: 102. Por tanto,

2. Mientras que las frecuencias y porcentajes de las imágenes que hacían alusión al género femenino en los restantes libros de texto, fueron las siguientes: Segundo ($f=118$, 11,1%), tercero ($f=201$, 18,9%), cuarto ($f=189$, 17,8%) y sexto ($f=206$, 19,4%).

más del 60% de las imágenes analizadas, han sido extraídas de los manuales de matemáticas.

Sin querer desvirtuar los resultados, descompensando la presencia de unos textos frente a otros, debemos hacer notar que esta circunstancia es un reflejo más de que los textos expresan fehacientemente, la cultura y los valores sociales que caracterizan a hombres y mujeres en esta sociedad actual incluso en contenidos no explícitamente indicados para ello.

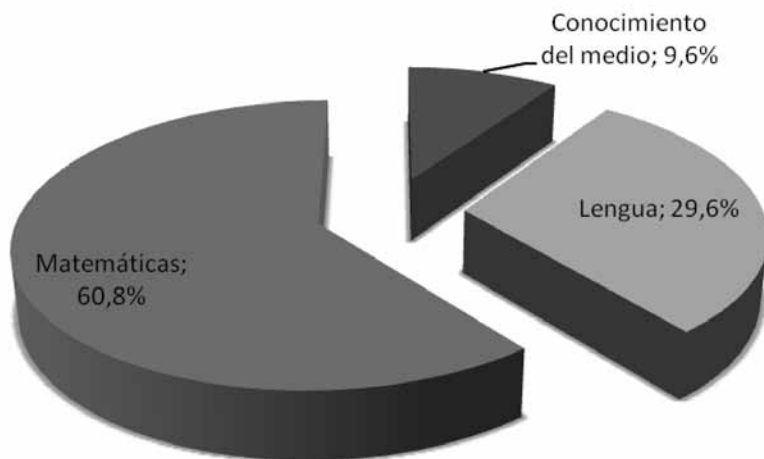


Figura 1: Imágenes referidas al género femenino en los libros de textos de las diversas materias.

Características gráficas de la imagen

A continuación, analizamos otros elementos y apartados que nos van a proporcionar información de interés para el conjunto del estudio de las imágenes seleccionadas. Comenzamos aludiendo a algunas características gráficas del dibujo; concretamente una que hace referencia a: *Acción protagonizada por...* y en la que se ofrecen las siguientes alternativas: *mujer, hombre, el dibujo es ambiguo y no se puede determinar*.

En este caso cabe considerar que sigue siendo algo superior la presencia de una figura masculina entre las imágenes que se aportan en los textos analizados. Concretamente, en el 44% de las acciones gráficas interviene un hombre. Por el contrario, las mujeres se ven protagonistas en un 35,6%, ascendiendo al 20,4% las imágenes en las que el dibujo es ambiguo y no se puede determinar. Esta última opción, en general poco pertinente, es una muestra de

la ambigüedad con la que se aborda el tema del género en algunos libros de texto. Posiblemente, esta indeterminación, también se vea reflejada en las imágenes en las que aparece un grupo.

Pues bien, una vez que hemos comprobado la diversa presencia de hombres y mujeres entre las imágenes analizadas, nos interesamos por conocer el tipo de dibujo de la figura humana que prevalece para cada una de ellas. De las dos opciones propuestas –figura detallada e imagen esquematizada–, el 40,1% de las imágenes representan una *figura detallada*, mientras que el 56,7% muestran una *imagen esquematizada* tanto del hombre como de la mujer. Cabe señalar esta dualidad, ya que en determinadas ocasiones el hombre y la mujer aparecen desvirtuados en sus representaciones y ello provoca una pérdida de la realidad o, en su caso, la ocultación de elementos significativos para el hombre y la mujer.

Tal como señala Díaz Barrado (1997): «*La preeminencia de la palabra no nos puede hacer olvidar la función de la imagen como poderoso instrumento de comunicación y de soporte del discurso*». Es patente, por ésta y otras muchas investigaciones, que las imágenes ofrecen un lenguaje alternativo que puede llegar a incidir en el aprendizaje.

Para referirse a la figura humana se proponen, preferentemente, imágenes alusivas a la etapa de la niñez, la cual aparece un total de 396 veces (37%). En bastante menor medida aparecen imágenes vinculadas a los bebés, las cuales, tan sólo representan 1%, que equivale a una frecuencia de 13 representaciones de figuras humanas. El resto de opciones, es decir: Adolescente/joven, edad adulta y vejez representan el 28%, el 32% y el 2% respectivamente.

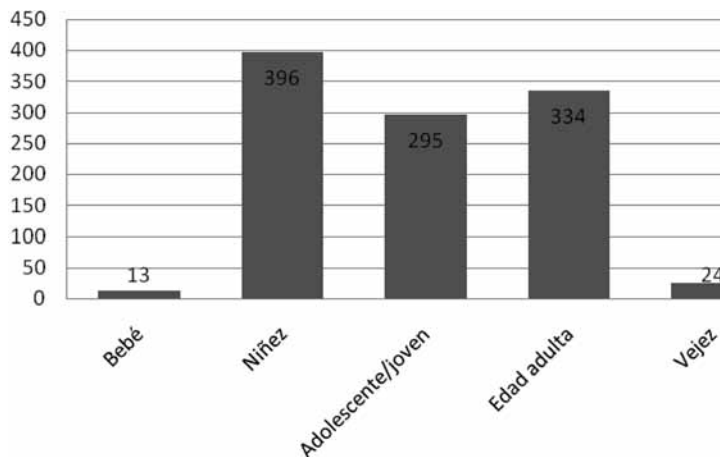


Figura nº 2: Edades representadas en la figura humana (frecuencia).

Otro elemento significativo se refiere al vestido o formas de vestir con la que aparecen en cada caso las figuras humanas. Ciertamente, aunque domina la opción de vestir con ropa casual (67%), encontramos un dato significativo, pues 224 imágenes –sea hombre o mujer– aparecen vestidas con uniforme o ropa de trabajo (21%).

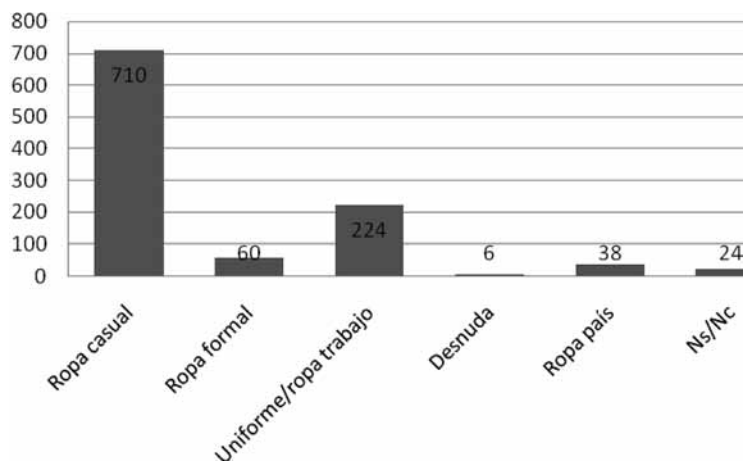


Figura n° 3: *Cómo van vestidas las figuras humanas (frecuencia).*

Nos preguntamos a continuación si a la figura humana le acompaña algún entorno. En este sentido comprobamos que de manera habitual se presentan rodeados; concretamente así se muestra el 71,5% de las imágenes observadas por los investigadores de este estudio. Ciertamente es que, al analizar ese entorno comprobamos como la presencia de personajes femeninos suelen rodearse de otros elementos que le acompañan. Es una imagen subsidiaria, donde no siempre la mujer asume el papel principal para la transmisión de valores y de otros comportamientos. En general, su presencia o, en su caso, su ausencia, irán conformando un modelo cultural específico que, además, en muchos casos, marcarán los estereotipos más habituales. Es característico encontrar imágenes en las que el entorno que rodea a la mujer sea el familiar, indicando con ello, una vez más, la relevancia de ésta en este contexto.

De las imágenes analizadas, cabe señalar que sobresalen, con bastante diferencia, aquellas que se materializan en un dibujo de la figura humana. Concretamente lo son el 86%, es decir, 909 imágenes del total de 1.062 analizadas; se expresa con ello, una imagen algo más alejada de la vida real al quedar plasmada de esta forma y no como una fotografía que integraría la realidad más objetiva de cada momento.

Si analizamos a fondo las imágenes representadas con fotografías podremos percibir por un lado, lo que se revela en dicha imagen, por otro, lo que ésta sugiere y, finalmente, el contexto en el que se desarrolla. Las fotografías recogidas anticipan un entorno cultural muy característico y de acomodación de cada uno de los personajes masculinos y femeninos, y que tendrá que ver con la objetividad del lector.

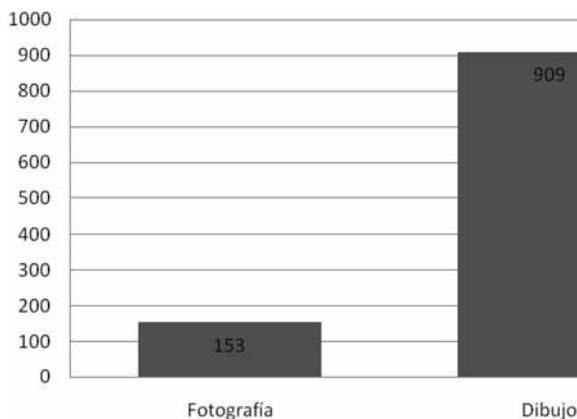


Figura nº 4: *Tipo de imagen con la que se representa a la figura humana (frecuencia).*

Y bien, no sólo se trata de un dibujo, sino que además, los trazos que predominan tienen un marcado carácter infantil. De todas las imágenes analizadas el 88% se ha presentado de esta forma, frente al 12% que ofrecen un modelo de imagen «más serio». Con este exceso de imágenes infantilizadas, estamos deformando buena parte de la realidad que asumen estas dos figuras, la masculina y la femenina. En este sentido se manifiesta Torres (1991) cuando señala las cinco operaciones más importantes de distorsión de la realidad; una de ellas la ha denominado: «deformaciones», una operación que ha clasificado en tres categorías: deformaciones cuantitativas, deformaciones cualitativas, denominación por el contrario o inversión de la acusación. Con ello, se está alterando de una manera más o menos significativa, el significado de los hechos que se representan, o de las cualidades que se atribuyen en cada caso.

Los textos escolares son un claro reflejo del desarrollo e incorporación de las nuevas tecnologías, en general, a los materiales curriculares. Ya han quedado casi en el olvido aquellos textos en blanco y negro caracterizados, en la mayoría de los casos, por ser poco sugestivos para el lector. En este momento, la mayoría de las editoriales han experimentado un cambio drástico, lo que les ha convertido en un recurso más atractivo y motivador. En ello, el colorido de

las imágenes tienen un papel esencial y de hecho, la mayoría de las ilustraciones se presentan con una gran calidad. En nuestro caso, de las imágenes analizadas, el 99% se presentan «a todo color» y tan sólo el 1% de ellas se han materializado en blanco y negro. El color, no sólo nos ofrece una imagen más cercana a la realidad, sino que la convierte en un ejemplo más llamativo y seductor. Aquellas pocas imágenes que se presentan en blanco y negro pueden ser una llamada de atención acerca de las figuras humanas en ellas representadas.

Cabe señalar, además, que se utilizan preferentemente los tonos claros (70,9%) en las imágenes analizadas. Este elemento es significativo ya que el uso en este sentido provoca no sólo un impacto visual, sino diversas sensaciones. En general, se le atribuyen a los tonos claros las sensaciones de orden, sosiego o tranquilidad. Sin embargo, aquí cabe detallar además la vinculación entre esos colores claros y la mujer.

Seguidamente nos interesamos por el mensaje que se transmite en cada imagen. En nuestro caso, es realmente significativo el entorno que acompaña a la mujer o al hombre, dado que éste puede bien potenciar su figura o por el contrario representar una imagen discriminadora de la misma. De las 894 imágenes que tenían un entorno, el 27% incluye un entorno de carácter privado y algo más del 70%, otro de carácter público. Como ha venido siendo habitual, la mujer ha estado vinculada al entorno privado, o al desarrollo de funciones en un marco más íntimo y por tanto menos significativo; por el contrario, el hombre ha ejercido su actividad preferentemente en un entorno público, de mayor notoriedad y conocimiento. Esta misma filosofía, sigue acompañando a las imágenes que aparecen en muchos textos, aunque en general, cabe reconocer para hombres y mujeres una mayor apertura y capacidad de actuación.

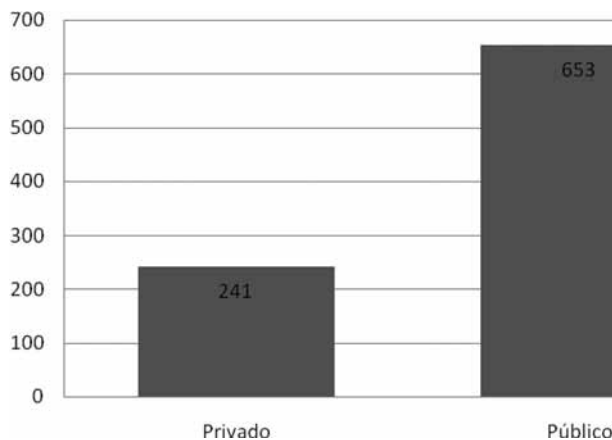


Figura nº 5: Entorno que rodea a las figuras humanas (frecuencia).

Recursos expresivos de la imagen

A lo largo del presente artículo podremos ir comprobando que los recursos que rodean a las imágenes son tan importantes, o a veces incluso algo más, que la imagen en sí. En muchos casos, «hacen hablar a la imagen», dice algo acerca de ella e incluso la completa. Pues bien, entre los factores analizados, hemos comprobado la existencia de elementos icónicos y abstractos en torno a las imágenes gráficas. En relación a este concepto, Luengo (2003) señala que *la expresión icónica, si no es un lenguaje en sentido estricto, es un paralinguaje, ya que permite que un emisor, por medio de un conjunto de símbolos combinables y socialmente compartidos, transmita información e ideas a un receptor*. En nuestro caso, prevalece una visión de la imagen como Icónico con un 87,5%, frente a otra abstracta que sólo aparece reflejada en un 6,2%. En este caso, además, cabe señalar que se han contabilizado un número considerable de fichas *no contestadas*, concretamente un 6,3%, dada la incertidumbre a la que a veces dan lugar determinadas imágenes.

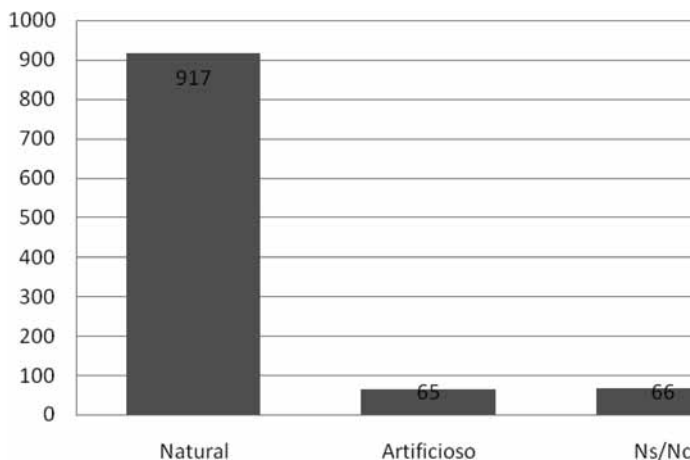


Figura nº 6: Recursos expresivos de las imágenes (Natural versus Artificio) (frecuencia).

Pero en general, las imágenes sobre la figura humana que hemos ido analizando, han sido bastante claras y simples y se han materializado preferentemente en un entorno *Natural* frente a otro *Artificio*. Concretamente el 85,8% del total de las imágenes las hemos catalogado de *Natural* frente a un 6,1% que han presentado un valor *Artificio*. De la misma forma, la presencia de hombres y mujeres en los libros de texto que hemos analizado es bastante simple. Un 91,8% ofrecen imágenes simples mientras que tan sólo un 3% han sido

catalogadas por los investigadores del estudio como complejas, no pudiendo clasificar en esta categorización el 5,2%. Esta circunstancia está en consonancia con la escasez de elementos que, por lo general, rodean a las imágenes. De esta forma, podríamos suponer que en los textos consultados prevalece la presentación de una imagen de hombres y mujeres clara y concisa, en las que nada enturbie su realidad.

Concordancia entre la imagen y el texto

Hemos percibido en el análisis de las imágenes que, en la mayoría de los casos existe una estrecha relación entre el género representado en una imagen y el texto emitido entorno a la misma. El porcentaje de concordancia entre la imagen y el texto es del 76% frente al 24% que no lo está. Pero no sólo son interesantes estos datos, también aquellos que hacen referencia al protagonismo que parece tener la figura principal. Tanto si es hombre como si es mujer, prevalece un protagonismo compartido y así lo refleja el 61,5% de las imágenes. Tan sólo tiene un protagonismo propio el 34,1% y un 4,4% de imágenes neutras en esta clasificación.

En determinadas ocasiones nos hemos encontrado con imágenes que se alejan de la realidad o que están desvirtuadas de esa realidad. Suele ser habitual, encontrar en la vida real que las mujeres no estén ocupando puestos de responsabilidad. Esta misma realidad está presente en la mayoría de las imágenes que ilustran los libros de texto. Así aparecen que el cargo no es de responsabilidad en un 38,5% y si lo es, en algo más del 32,1% de las ilustraciones. A priori podríamos suponer que se trata de un estereotipo de género, dado que se trata de una idea preconcebida que hace referencia a las categorías de hombre y de mujer. Estas imágenes se matizan aún más si cabe al reconocer cuáles son el tipo de acciones que desarrollan. En este análisis hemos encontrado modelos de acciones que pueden catalogarse de agresiva: un 3% de agresiva, un 25% de afectiva y un 70% ha sido concebida como neutral. Esta imagen neutral puede manifestar una imagen de la mujer indiferente o, incluso, poco significativa. En cualquier caso, sigue envolviendo a las mujeres el sentimiento de afectividad que tantas ocasiones le ha caracterizado y que le ha otorgado un condicionante sexista.

En el siguiente gráfico encontraremos una serie de datos referidos a circunstancias y sentimientos con los que se relacionan los personajes que aparecen en las imágenes. Mayoritariamente, como podremos comprobar, sobresale una actitud de alegría y felicidad entre ellas, lo cual es una circunstancia generalmente atribuida a la mujer. Así se expresa en un 38,2%. Junto a esta actitud, y siguiendo también en esta misma línea, existe un 5,5% que representan imágenes de la mujer en actitud cariñosa o ejerciendo algún cuidado

concreto hacia otras personas. El siguiente valor más puntuado se refiere al desarrollo de algún trabajo. En este caso, no siempre se alude a un trabajo fuera del hogar, sino también al que se desarrolla dentro de casa. En este sentido se manifiesta el 15% de las imágenes consultadas.

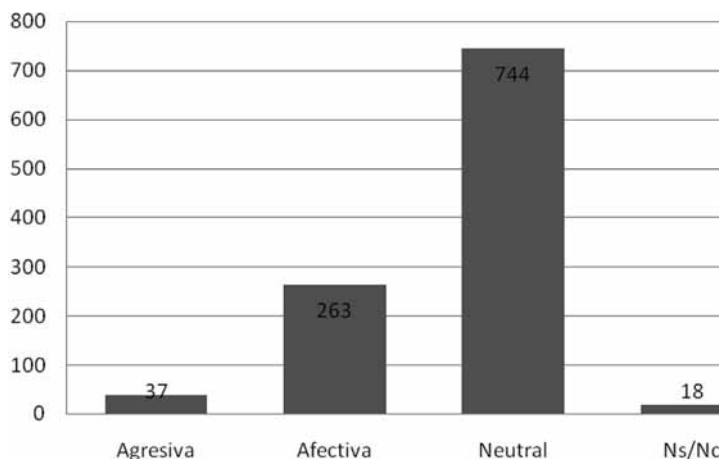


Figura nº 7: La acción desarrollada en imágenes con presencia de las mujeres (frecuencia).

Con actitudes más negativas también existen imágenes de personajes femeninos, aunque en este caso aparecen en menor medida. Concretamente un 3,6% demuestran un sentimiento de enfado.

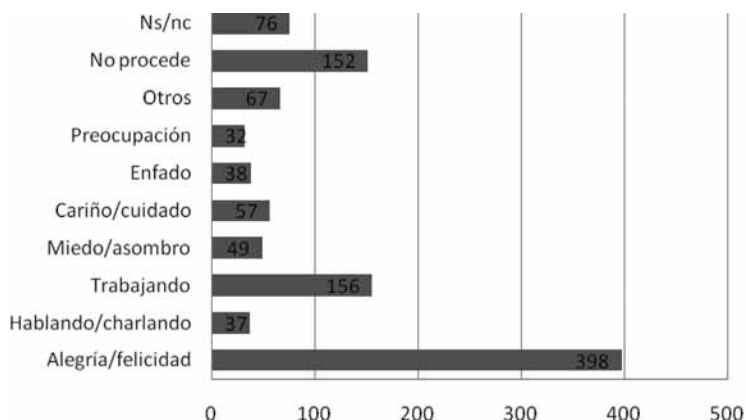


Figura nº 8: Circunstancias y sentimientos que se le atribuyen a las personas de las imágenes (frecuencia).

Habitualmente y con un carácter peyorativo se ha tendido a identificar a las mujeres con una persona habladora, aunque en este caso, dicha característica queda recogida tan sólo en un 3,6% de las imágenes visionadas, lo que no refleja un elemento estereotipado en este hecho.

En un estudio como éste, en el que intentamos reconocer la importancia que tienen hombres y mujeres en las imágenes gráficas, así como el valor que se le otorga, nos parece muy significativa la siguiente pregunta que pasamos a analizar. Ante la pregunta, si se denota una actitud de dependencia del hombre hacia la mujer y viceversa, las respuestas obtenidas a juicio del investigador y de las editoriales consultadas, giran mayoritariamente en torno a una actitud de no dependencia por ninguna de las partes. Así se recoge en el 90,3% de las imágenes analizadas. Por otra parte, aunque en menor escala, prevalece una representación donde la mujer depende del hombre. Así se contempla en un 6,7%. Lo menos significativo, aunque quizás también lo más sorprendente de cara a una visión tradicionalista, es que el hombre aparezca dependiendo de la mujer. En este caso, tan sólo el 2,4% ofrecen una imagen que se ha catalogado como tal.

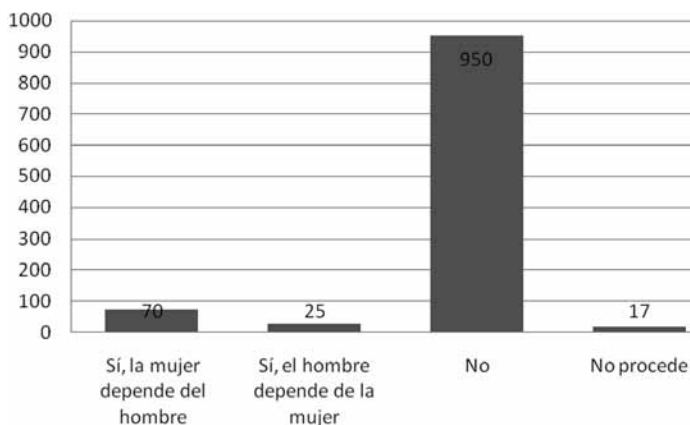


Figura nº 9: ¿Denotan hombres y mujeres una actitud de dependencia? (frecuencia).

A continuación, y una vez expuestos y analizados los principales datos alcanzados tras el estudio, pasamos a exponer algunas de las conclusiones más significativas a las que hemos llegado:

Ciertamente, en España el censo demuestra un porcentaje superior de mujeres frente a hombres, las ilustraciones de los textos, también deberían dejar constancia de este dato. Sin embargo, esta circunstancia no se aprecia en las imágenes analizadas, más bien la contraria.

Los espacios siguen siendo un elemento asociado a los estereotipos sexistas. En este estudio, los datos confirman que mayoritariamente, los espacios públicos están asociados a los hombres, mientras que los privados se relacionan con la mujer. Viene siendo habitual, encontrar imágenes de mujeres asociadas al entorno familiar, al desarrollo de tareas en el ámbito del hogar y de los hombres en un plano laboral y, generalmente, en el ejercicio de funciones públicas. Esta apreciación ha tenido, sin embargo, a lo largo del estudio, connotaciones que han alterado en esencia este carácter estereotipado que se ha venido dando tradicionalmente.

En esta línea debemos indicar que se siguen asociando con relativa frecuencia actitudes de alegría y felicidad a la figura femenina, no siendo tan habituales la de agresividad o enfado.

Cabe destacar en esta investigación, que son más numerosas las profesiones referidas a los hombres que a las mujeres. Particularmente podemos destacar aquellas actividades profesionales vinculadas al campo de la salud, ya que en ellas, ambos comparten la misma profesión. Sin embargo, en algunos casos, se sigue presentando al hombre desempeñando el papel de médico y a la mujer el de enfermera. Pues bien, aunque de manera latente, este matiz revela que –aunque esté presente– la mujer sigue ocupando puestos secundarios. Curiosamente, es más fácil encontrar en los textos representaciones gráficas de hombres realizando tareas domésticas, que de mujeres trabajando en puestos de un mayor rango.

Entre otras consideraciones cabe destacar que se observa un esfuerzo por considerar de manera transversal el aspecto de género junto a otros valores como la paz, el respeto al medio ambiente y la multiculturalidad. Son constantes las llamadas a la responsabilidad sobre los animales, el medio ambiente, etc. y el intento de acercamiento a otras culturas. Hay fotografías que muestran chicos y chicas de culturas diversas de la mano, corriendo y jugando...

Por otra parte, se aprecia un intento de equilibrar el número de hombres y mujeres, chicos y chicas en los dibujos. A veces, esta tendencia lleva a esquematizar y sintetizar tanto los mismos que no se sabe si la representación es de un niño o de una niña.

Otra cuestión a considerar es la indefinición y ambigüedad que representan muchas de las figuras representadas. Parece como si para afrontar el tratamiento de la cuestión de género se optara en multitud de ocasiones por representar figuras que podríamos denominar asexuadas, en las que es imposible determinar si el personaje representado es chico o chica. No sabemos si este camino es correcto o no pero desde luego es una cuestión a considerar en el análisis.

Evidentemente, aún queda bastante para que los libros de texto reflejen una igualdad absoluta en el género, pero bien es cierto que en estos momen-

tos, los avances son bastante significativos. Esta circunstancia ya se había manifestado en otros estudios españoles y, aunque se ha contemplado en ellos una mayor alusión a la mujer y a su perspectiva, cabe reconocer las limitaciones que aún sostiene esta población femenina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. y WALTER, R. (1974): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Madrid, Alianza).
- BLANCO, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* (Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): *Reproduction in Education, society and culture* (Londres, Beverly Hills).
- CATALÁ GONZÁLVEZ, A. V. y GARCÍA PASCUAL, E. (1990): «El sexismo en el lenguaje». (Valencia, Institut Valencià de la Dona, Curso de Formación del Profesorado en Coeducación).
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1980): *Didáctica de las Ciencias Sociales* (Barcelona, CEAC).
- GÜEMES, R.M. (2001): Algunas investigaciones en torno al uso de libros de texto en las aulas. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, nº 175, pp. 76-83.
- IMOP ENCUESTAS S.A. (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria* (Madrid, Instituto de la Mujer) (Serie Estudios, nº. 64).
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*. Serie de Cuadernos de Educación No-sexista, número 4 (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- LUENGO, Mª R. (2003): Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la enseñanza Secundaria Obligatoria. *Campo Abierto*, nº 24; pp. 71-98.
- MICHEL, A. (1987): «Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares». (Barcelona. UNESCO, La Sal).
- SUBIRATS, M. y otros (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de sistema de indicadores*. (Barcelona, ICE de la UAB e Instituto de la Mujer).
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (1992): *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*. (Barcelona, Bellaterra).
- TORRES, J. (1991): Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 182, pp. 66-72.
- (1995) El debate sobre los libros de texto. Algunas objeciones. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235, pp. 68-69.
- VALLS, R. (1995): Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustración o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 4, pp. 105-119.

REPERCUSIONES SOCIEDUCATIVAS DE LAS REFORMAS DEL CÓDIGO DE FAMILIA EN MARRUECOS

Socieducatives repercussions of the Reforms of the Code of Family in Morocco

Dra. Verónica Cobano-Delgado Palma

E-mail: cobano@us.es
(Universidad de Sevilla)

RESUMEN: En Marruecos, la escuela islámica dominante es la Maliki, cuyas reglas fueron recogidas tras su Independencia en el Código de Estatuto Personal, más conocido como Mudawana. A partir de 1992 comenzaron a demandarse cambios en este código, reclamando una ley más igualitaria entre hombres y mujeres, así como una sustancial mejora en las condiciones de la mujer en sus papeles de esposa y madre.

En 1993 se establece una reelaboración del aprobado en 1957. Si bien es cierto que la sociedad marroquí evolucionó a pasos agigantados desde esta primera reforma, no lo es menos que las disposiciones aún eran insuficientes para alcanzar una verdadera igualdad jurídica entre hombres y mujeres.

Tras nuevas y constantes reclamaciones sociales se aprueba en 2004 la vigente Mudawana, que aún conservando determinados aspectos que mantienen a la mujer en situación de desventaja respecto al hombre, no cabe menospreciar los logros de esta nueva disposición, constituyéndose como uno de los primeros marcos legales que tratan de equilibrar la posición de la mujer respecto al hombre.

Palabras clave: Mujer, Educación, Marruecos, Matrimonio.

ABSTRACT: In Morocco, the dominant Islamic school is the Maliki, which rules were gathered after the Independence in the Code of Personal Statute, most commonly Mudawana. From 1992 changes began to be required in this code, claiming a more egalitarian law between men and women, as well as a substantial improvement in the conditions of the woman in her roles of wife and mother. In 1993, the Code established in 1957 was reformed. Moroccan society began to evolve from this first reform, but the regulations were still insufficient to reach a real juridical equality between men and women.

After new and constant social claims there is approved in 2004 the current Mudawana, that still preserving certain aspects that support the woman in situation of disadvantage with regard to the man, it is not necessary to despise the achievements of this new regulation, being constituted as one of the first legal frames that try to balance the position of the woman with regard to the man.

Key words: Women, Education, Morocco, Marriage.

Fecha de recepción: 3-IX-2008
Fecha de aceptación: 25-IX-2008

I. Introducción

A nivel internacional, la igualdad entre hombres y mujeres ante el matrimonio quedó reconocida con meridiana claridad en el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se afirma que:

- 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.*
- 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio [...]*¹.

Este derecho deberá ser garantizado por los Estados, tal y como establece el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos²:

*Los Estados Partes en el presente Pacto tomarán las medidas apropiadas para la igualdad de derechos y de responsabilidades de ambos esposos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del mismo. [...]*³.

De una forma específica y refiriéndose a las mujeres, en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, se hace explícito:

-
1. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.
 2. Firmada por Marruecos el 3 mayo de 1979.
 3. Artículo 23.4. del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Entró en vigor el 23 de marzo de 1976.

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares y, en particular, asegurarán en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) El mismo derecho para contraer matrimonio;
- b) El mismo derecho para elegir libremente cónyuge y contraer matrimonio sólo por su libre albedrío y su pleno consentimiento;
- c) Los mismos derechos y responsabilidades durante el matrimonio y con ocasión de su disolución; [...]
- f) Los mismos derechos y responsabilidades respecto de la tutela, curatela, custodia y adopción de los hijos [...]
- g) Los mismos derechos personales como marido y mujer, entre ellos el derecho a elegir apellido, profesión y ocupación;
- h) Los mismos derechos a cada uno de los cónyuges en materia de propiedad, compras, gestión, administración, goce y disposición de los bienes [...]⁴.

No obstante, aunque Marruecos accedió como Estado parte⁵, deja constancia de una serie de reservas a dicho pacto. En concreto, las referidas a la igualdad entre hombres y mujeres ante sus derechos y responsabilidades para contraer y disolver el matrimonio, Marruecos ha manifestado que este artículo es incompatible con la *Sharia*⁶ o Ley Islámica. Con la pretensión de conservar la unión sagrada que supone todo matrimonio, esta ley divina garantiza a cada uno de los esposos derechos y responsabilidades dentro de un marco de relaciones complementario y equilibrado.

Las disposiciones de la *Sharia* obligan al marido a otorgar un regalo nupcial, como muestra de reconocimiento a la familia de la novia, mientras que la esposa no está obligada a ello. Así mismo, en caso de disolución de matrimonio, se le exige al hombre pagar la manutención de la mujer. La esposa, por su parte, disfruta de libertad completa para disponer de sus bienes sin la supervisión del marido que, dicho sea, no tiene ninguna jurisdicción sobre las propiedades de la esposa.

El Derecho Islámico atribuye, por regla general, distintas funciones al hombre y a la mujer en la sociedad. Esta diferenciación de roles queda reflejada, consecuentemente, en la institución del matrimonio⁷. El marido y la

4. Artículo 16 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Entró en vigor el 3 de septiembre de 1981.

5. Marruecos accede como Estado parte el 22 de junio de 1993.

6. No se trata de una disposición legal sino de un mandato divino, es el camino que deben seguir los buenos musulmanes.

7. ZABALO ESCUDERO, E. (2002): «Los efectos del matrimonio en una sociedad multicultural: especial referencia al Islam», en A. RODRÍGUEZ BENOT (dir.): *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial, p. 226.

esposa tienen derechos y deberes comunes, pero también los tienen diferenciados. La propia Declaración Islámica Universal de los Derechos Humanos⁸ reconoce:

En el seno de la familia, los hombres y las mujeres deben repartirse las obligaciones y derechos de acuerdo con su sexo, sus aptitudes, talento e inclinaciones naturales, teniendo en cuenta sus responsabilidades comunes respecto a sus hijos y padres⁹.

El hombre, por ejemplo, desempeña las funciones de cabeza de familia, que debe proteger y velar por la esposa, otorgarle una dote, velar por su sustento económico y el de sus hijos. La mujer, por su parte, tiene derecho a beneficiarse de las obligaciones del hombre (manutención, dote...), ofreciendo a cambio su obediencia.

La propia Declaración Islámica especifica cuáles son los derechos de la esposa dentro del matrimonio: residir en la vivienda de su marido, recibir los medios necesarios para mantener el mismo nivel de vida que su esposo, recibir subsistencia económica en caso de divorcio, solicitar y obtener la disolución matrimonial, heredar conforme a la Ley, y la reserva de confidencialidad por parte de su esposo¹⁰.

II. El Código de Familia Marroquí en el Derecho Islámico

Es innegable que las revelaciones que plasmó Mahoma en el Corán supusieron una verdadera revolución para la sociedad donde vivía. En ellas se reconocían los derechos de la mujer y le otorgaban una personalidad jurídica. Atrás se dejaba a la mujer concebida como un mero objeto, sometida a la figura de su padre y a la del marido tras el matrimonio, para convertirla en un miembro de la sociedad con capacidad de tomar decisiones y administrar su propio patrimonio.

A diferencia de otras religiones, el Islam no ha sufrido una gran evolución, especialmente en lo referente al fuerte vínculo que une al poder civil con el religioso. Esta unión llega hasta tal punto que, en múltiples ocasiones, las limitaciones entre uno y otro no llegan a distinguirse nítidamente¹¹.

8. Elaborada en 1981 por la Conferencia Internacional Islámica.

9. Artículo h. Capítulo XIX «Derecho a fundar una familia y cuestiones adyacentes».

10. Capítulo XX «Derechos de la mujer casada».

11. GARCÍA RODRÍGUEZ, I. (2002): «La celebración del matrimonio en una sociedad multicultural: formas e *ius connubi* (especial referencia a la poligamia)», en A. RODRÍGUEZ BENOIT (dir.): *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial, p. 163.

El Islam y su ley, la *Sharia*, se instauran como piezas claves para las sociedades musulmanas. A pesar de ser cada vez más numerosos los puntos comunes entre los textos jurídicos actuales de países musulmanes y estados occidentales, no es menos cierto que las aportaciones del Islam continúan estando omnipresentes en los estados islámicos y preponderando por encima del resto de las normativas¹².

Para un musulmán el Islam establece todo aquello en lo que se debe tener fe y en lo que se ha de creer. En la sagrada *Sharia*, o ley canónica del Islam, se recogen todos aquellos comportamientos que deben tener o dejar de tener¹³.

A su vez, esta Ley Islámica asienta sus bases en cuatro pilares, a saber:

- *Corán*, libro sagrado del Islam donde se recogen reglas y directrices del Profeta. Es una transcripción literal de la Revelación divina realizada por Alá al Profeta Mohamed, a través del ángel Gabriel. Consta de 114 suras o capítulos que nunca han sido modificados.
- *Sunna*, los relatos tradicionales sobre la vida del Profeta, designa lo que haya dicho, hecho o corroborado el Profeta.
- *Idjmà*, que viene a constituir un consenso de los expertos en Derecho Islámico. Es el medio de creación de reglas nuevas por los ulemas –los juriconsultos musulmanes–.
- *Qiyas*, es el razonamiento lógico individual o analogía por el cual se puede deducir una regla religiosa, moral o jurídica a partir de otra regla planteada por el Corán y la *Sunna*.

Actualmente, la mayoría de los países islámicos han elaborado su propio derecho de familia sobre la base del Corán y, en muchos casos, de la *Sunna*, teniendo cada vez más en cuenta las fuentes legislativas modernas¹⁴.

El Derecho de Familia musulmán cobra la nomenclatura de Código de Estatuto Personal (CEP) y recoge, entre otros aspectos, la reglamentación del matrimonio, la patria potestad, la tutela, la herencia, y la obligación de alimentos.

12. MOTILLA, A.; LORENZO, P. (2002): *Derecho de familia islámico*. Madrid, Colex, p. 30.

13. GARCÍA RODRÍGUEZ, I. (2002): «La celebración del matrimonio en una sociedad multicultural: formas e *ius connubi* (especial referencia a la poligamia)», en A. RODRÍGUEZ BENOT (dir.): *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial, p. 164.

14. MOTILLA, A.; LORENZO, P. (2002): *Derecho de familia islámico*. Madrid, Colex, pp. 29-30.

Llegados a este punto, debemos aclarar que el Islam no conforma un grupo completamente homogéneo. Tras la muerte del Profeta, el pueblo empezó a cuestionarse su sucesión y cuál debería ser la persona que ocupara su puesto. El primo y yerno de Mahoma, Alí, se autoproclamó califa, reclamando sus derechos sucesorios. Motivo que originó una división en el seno del Islam, conformándose dos grandes ramas islámicas: la *sunita* y la *chiita*¹⁵.

Los que posteriormente pasaron a denominarse *sunitas* (tradicionalistas y musulmanes ortodoxos), que integran al grupo más numeroso, no reconocieron a Alí como sucesor, al considerar que los lazos de sangre no era suficiente motivo para proclamarlo como califa. Por otro lado, los *sunitas*, haciendo honor a su nombre, se basan en la *Sunna* y el Corán como las directrices que guían su práctica religiosa. En cambio, los *chiitas*, considerados como el grupo protestante del Islam, apoyaron a Alí como iniciador de la línea sucesoria del profeta.

En el seno del grupo de los *sunitas*, aparecieron varias escuelas jurídicas musulmanas, fundadas por eminentes estudiosos del Islam, de las cuales hoy día sólo perduran cuatro:

- *Hannafi*¹⁶, proveniente de Abu Hanifa Numán ibn Tabit, se trata de la escuela más antigua y una de las más tolerantes, liberales y flexibles.
- *Maliki*¹⁷, fundada por Malik ibn Anas Ibn Shafi, rama que acepta también los *hadices*¹⁸, hechos ocurridos en tiempos del Profeta que fueron interpretados por el mismo.
- *Shafi'i*¹⁹, instituida por Mohámed ibn Idris al-Yafí, alumno de Malik, que conforma uno de los grupos menos rígidos, admite el razonamiento lógico individual (*qiyas*) y el consenso entre los sabios (*idjmà*) como fuentes del derecho.
- *Hanbali*²⁰, constituida por Ahmad bin Hanbal, discípulo del anterior, y al contrario que su escuela, es considerada como la más rigurosa, rígida e intolerante del Islam *sunita*. Abogan por una interpretación y una aplicación literalista del Islam.

15. También conocidos como *suníes* y *chiíes*.

16. Creada en Iraq y predominante en India, Bangladesh y Pakistán.

17. Extendidos en los países del oeste de África y fundamentalmente en Marruecos.

18. Dichos y acciones del Profeta recopiladas por sus compañeros y compiladas por aquellos sabios que les sucedieron.

Los *hadices* sirven para establecer la tradición (*Sunna*), que es la segunda fuente del Islam.

19. Predominante en los países del este de África.

20. Dominantes en Arabia Saudí.

En nuestro ámbito de estudio, Marruecos, la escuela dominante es la *Maliki*, cuyas reglas fueron recogidas tras la Independencia de Marruecos en el Código de Estatuto Personal²¹, más conocido como *Mudawana*²².

Con anterioridad al establecimiento legal del Código de Familia en Marruecos, casi la totalidad de estados islámicos aplicaban el derecho musulmán clásico, *fiqh*²³, como instrumento regulador del estatuto personal. Este conjunto de disposiciones legales que regula esencialmente las relaciones en el seno familiar, toma como fuentes principales el Corán y la *Sunna*, se encuentra inspirado en la *Sharia*²⁴ y quedó aprobado en 1957²⁵.

De este primer Código de Familia marroquí, que estuvo vigente durante treinta y seis años, se desprende un modelo jurídico de familia tradicional, plasmado en cinco libros²⁶:

- Libro I²⁷ «Del matrimonio».
- Libro II «La disolución del matrimonio y sus efectos».
- Libro III²⁸ «Filiación y de sus Efectos».
- Libro IV²⁹ «de la Capacidad y de la Representación legal».
- Libro V³⁰ «del Testamento».

Tal y como se explicita en la Constitución marroquí, el Estado alauí posee un carácter teocrático *El Islam es la religión del Estado que garantiza a todos el*

21. También conocido como «Código de Familia».

22. Recibe este nombre por una de las obras más importantes de Malik ibn Anas, fundador de la escuela *Maliki*, *Al-Mudawana*.

23. En el Corán significa «conocimiento profundo», pero con el tiempo cambió su sentido y pasó a significar «conocimiento normativo del Islam». Se centra, no en cuestiones abstractas sino en la realidad de la convivencia necesaria. Es pues, en sentido jurídico, el método de interpretación de la *Sharia* y la jurisprudencia islámica.

24. El resto de leyes están fundamentadas en reglamentos franceses y han sido más o menos adaptadas a las normas internacionales.

25. Un año después de la independencia de Marruecos, bajo el reinado de Mohammed V.

26. Los libros I, II y III fueron aprobados en 1957, los libros IV y V a principios de 1958.

27. Los libros I y II: *Dahir n° 1-57-343 du 28 rebi II (22 novembre 1957) portant application des livres I et II du Code de statut personnel et des successions*.

28. *Dahir N°1-57-379 du 25 jourmada I 1377 (18 décembre 1957) portant application dans tout le territoire du Royaume des dispositions du livre III sur la filiation et ses effets*.

29. *Dahir n°1-58-019 du 4 rejev 1377 (25 janvier 1958) portant application, dans tout le territoire du Royaume, des dispositions du livre IV sur la capacité et la représentation légale*.

30. *Dahir n°1-58-073 du 30 rejev 1377 (20 février 1958) portant application, dans tout le territoire du Royaume du Maroc, des dispositions du livre V sur le testament*.

*libre ejercicio de los cultos*³¹. Motivo éste por el que el propio Derecho de Familia es confesional, inserto en un ortodoxo Derecho Islámico. Privado de cualquier atisbo de reforma religiosa, no facilita dinamismo alguno en su ordenamiento. Como ejemplo paradigmático de esta situación mencionamos la desigualdad existente entre personas de uno y otro sexo, que supone un verdadero eje, tanto en la estructura del sistema religioso como en el social.

A pesar de que en los textos constitucionales se proclame la igualdad política entre hombres y mujeres, v.g. *El hombre y la mujer gozan de los mismos derechos políticos*³², hemos de afirmar que la mujer continua en una situación de clara desventaja, fundamentalmente en lo que respecta a la institución familiar³³.

La codificación de la *Mudawana* ha sido fiel al derecho musulmán establecido por la escuela *Maliki*, pero con el paso del tiempo se han ido introduciendo pequeñas reformas en algunos aspectos que quedaban obsoletos, tendentes a regular la nueva forma de vida de los ciudadanos³⁴. Estas reformas, que analizamos a continuación, no han pretendido en ningún momento desvincularse del Derecho Islámico, sino que su única intención ha sido modificar el sistema judicial tradicional, adaptándolo a la nueva situación social.

III. Primeros pasos hacia la Reforma del Código de Familia

Podemos decir que el movimiento femenino en Marruecos surgió en respuesta a la situación que la mujer tenía en este país en los años ochenta. Movimiento que puede definirse³⁵ como un conjunto de organizaciones femeninas que luchan por los derechos de la mujer y la instauración de los Derechos Humanos en Marruecos.

Los diez años transcurridos desde 1975 hasta 1985, fueron proclamados como «La Década de la Mujer», a pesar de que el Estado continuó monopolizando las acciones en pro de la mujer. El movimiento femenino toma fuerza con el nacimiento de asociaciones que integran a la mujer desde una perspectiva política y cultural, planteando su problemática en los ámbitos políticos sociales.

31. Artículo 6 de la Constitución del reino de Marruecos.

32. IBÍDEM, artículo 8.

33. QUIÑONES ESCÁMEZ, A. (2006): *Legislación sobre matrimonio, divorcio y sucesiones. África del norte y América latina*. Barcelona, Atelier, p. 47.

34. MOTILLA, A; LORENZO, P. (2002): *Derecho de familia islámico*. Madrid, Colex, p. 45.

35. CHAFAI, L. (1997): *Las mujeres sujetos de marginación en Marruecos*, en <http://www.nodo50.org>. (Consulta: 07/04/2008).

Actualmente, coexisten en Marruecos diferentes asociaciones femeninas que tienen como finalidad poner fin a la discriminación de género que, en los más variados ámbitos, sufre la mujer marroquí. Más de la mitad de las asociaciones tuvieron su origen en las secciones femeninas de los partidos de la oposición. Principalmente, sus acciones se integraban en dos grandes campos de actuación³⁶:

1. Acciones de carácter reivindicativo, entre las que destacamos:

- Cambio del Código del Estatuto Personal en pro de una mayor igualdad de género.
- Derecho a una educación no sexista.
- Derecho de la mujer a incorporarse al mercado laboral.
- Derecho a formación y promoción profesional.
- Derecho de la mujer a obtener pasaporte y a viajar sin necesidad de autorización previa de su tutor (padre o esposo).
- Derecho de la mujer para acceder a los centros de decisión política y económica.

2. Aumento de servicios en beneficio de la mujer, tales como:

- Organización de cursos de alfabetización.
- Organización de consultas jurídicas.
- Conferencias en pro de los derechos de las mujeres.
- Publicación de dos periódicos femeninos³⁷.

Los dos partidos políticos más importantes de la oposición, el Partido Istiqlal, de la Independencia, y la Unión Socialista de Fuerzas Populares (USFP), presentaron en 1992, al Rey Hassan II, sus iniciativas y sugerencias para que se tuvieran en cuenta en la inminente reforma³⁸.

En 1992 se crearon unos foros de discusión sobre las contradicciones del texto de la *Mudawana* y la cambiante realidad social. En estos debates participaron organizaciones feministas, investigadores y juristas, y se constituyó una

36. IDEM.

37. «El Ocho de Marzo» y «Mujeres de Marruecos».

38. ZAHRA TAMOUH, F. (1995): «Democracia en femenino. De la democracia política a la democracia familiar en Marruecos», en G. MARTÍN MUÑOZ (comp.): *Mujeres, Democracia y Desarrollo en el Magreb*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, p. 65.

Comisión Nacional para la Modificación del Código de Estatuto Personal y la Defensa de los Derechos de la Mujer. Sus miembros fundadores fueron las organizaciones profesionales, organizaciones de juristas feministas y algunas secciones de partidos políticos.

Entre tantas confrontaciones, el Rey sorprendió a gran parte de la población mostrando su apoyo a las reivindicaciones feministas, proclamando que escucharía a las mujeres mientras no se mezclara *la Mudawana con las elecciones y la política*³⁹.

Con el fin de que la democracia llegara al ámbito familiar, estas reivindicaciones adquirieron un matiz eminentemente social y con la campaña realizada se consiguió que el Rey encargara al Consejo Superior de Ulemas⁴⁰ la revisión de la *Mudawana*⁴¹.

IV. Principales cambios en la Reforma de 1993

En 1992 se demandaron cambios en el Código del Estatuto Personal, reclamando una ley más igualitaria entre hombres y mujeres, así como una sustancial mejora en las condiciones de la mujer en sus papeles de esposa y madre.

En 1993 un nuevo Código de Familia pasa a reemplazar el aprobado en 1957, cuyas reformas atañen fundamentalmente al repudio y a la poligamia. Si bien es cierto que la sociedad marroquí evolucionó a pasos agigantados desde esta primera reforma del CEP, no lo es menos que las disposiciones aún eran insuficientes para alcanzar una verdadera igualdad jurídica entre hombres y mujeres.

De forma escueta, podemos decir que los principales cambios realizados fueron:

- Conseguir que, para que un contrato matrimonial fuese legal, se necesitara la firma de la mujer en el acta matrimonial, indicando su consentimiento:

39. Palabras del Rey Hassan II, en el discurso con ocasión del XXXIX Aniversario de la Revolución Nacional del 20 de agosto de 1992, publicado en *La Mañana del Sáhara y del Magreb*, 668 (22/08/1992).

40. Los ulemas son estudiosos, doctores o teólogos expertos en Derecho Islámico. Especialmente poderosos en el Islam chiita, donde su labor está institucionalizada. En el Islam sunita pueden colaborar con el gobierno u oponerse a él.

41. ZAHRA TAMOUH, F. (1995): «Democracia en femenino. De la democracia política a la democracia familiar en Marruecos», en G. MARTÍN MUÑOZ (comp.): *Mujeres, Democracia y Desarrollo en el Magreb*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, p. 67.

El matrimonio no se concluye si no es con el consentimiento y la aceptación de la futura esposa y su firma en el sumario del acta matrimonial en presencia de dos Adules (notarios) [...]42.

- Se prohíbe la imposición paterna del matrimonio:

[...] El tutor no puede obligarla a casarse en ningún caso [...]43.

- Aunque se mantiene la figura del *wali* (tutor matrimonial), se puede prescindir de su función en caso de que la mujer sea mayor de edad y huérfana:

1. La tutela matrimonial es un derecho de la mujer; el tutor matrimonial no puede concluir el matrimonio sin haber recibido el mandato de la mujer para este fin.

2. La mujer autoriza a su tutor a que lo concluya por ella. [...]

4. La mujer mayor de edad, que no tenga padre, puede contraer matrimonio por sí misma o delegar en quien quiera de entre los tutores44.

- En caso de disolución del matrimonio la prioridad para la custodia de los hijos es de la madre:

1. Es necesario registrar el repudio ante dos testigos justos nombrados para este efecto en la jurisdicción del juez donde se encuentre el domicilio conyugal.

2. El repudio no se puede registrar, salvo en presencia de ambas partes y después de la autorización del juez.

Se puede prescindir de la esposa si ésta recibe la convocatoria y no comparece y si el esposo persiste en ejecutar el repudio45.

42. *Le mariage ne peut être conclu qu'avec le consentement et l'accord de l'épouse ainsi que par l'apposition de la signature de cette dernière sur l'extrait de l'acte de mariage dressé par deux adoul [...].*

Artículo 5.1. del Código de Familia marroquí de 1993 Libro I «Del matrimonio». Capítulo II «Elementos constitutivos del matrimonio y los requisitos para su validez». Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

43. *[...] en aucun cas le wali ne dispose de pouvoir de contrainte [...] ÍDEM.*

44. *1° La tutelle matrimoniale (wilaya) est un droit de la femme et le wali ne peut la donner en mariage que si elle lui donne pouvoir à cette fin.*

2° La femme donne délégation à son wali pour conclure en son nom. [...]

4° La femme majeure, orpheline de père, a le droit de conclure elle-même ou de déléguer un wali de son choix.»

Artículo 12 del Código de Familia marroquí de 1993. Libro I «Del Matrimonio». Capítulo III «De la Tutela matrimonial». Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

45. *«1° La répudiation doit être reçue par deux adoul en fonction dans le ressort territorial de la compétence du juge où se trouve le domicile conjugal.*

- El padre tiene el derecho de custodia de sus hijos después de la madre:

La guarda de los niños forma parte de las obligaciones de los padres mientras están unidos por el matrimonio.

*En caso de disolución del matrimonio, la guarda de los niños se confía, prioritariamente, a la madre y luego en orden a las siguientes personas:
– el padre de los niños [...]»⁴⁶.*

- En caso de que sus padres se separen, cuando el hijo alcance los 12 años de edad y la hija los 15 años, tendrán derecho a elegir si van a vivir con la madre o con el padre:

La duración de la guarda se prolonga hasta la edad de 12 años para el niño y de 15 años para la niña. Después, los niños tienen la opción de residir con el que quieren, con su padre o con su madre o con un de los familiares próximos mencionados en el artículo 99⁴⁷.

2° La répudiation ne sera enregistrée qu'en la présence simultanée des deux parties et après autorisation du juge.

Si l'épouse reçoit la convocation et qu'elle ne se présente pas, il est passé outre à sa présence au cas où le mari maintient sa décision de répudier.

Artículo 48 del Código de Familia marroquí de 1993. Libro II «La disolución del matrimonio y sus efectos». Capítulo I «Del repudio». Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

46. La garde de l'enfant fait partie des obligations mises à la charge du père et de la mère tant qu'ils demeurent unis par les liens de mariage. En cas de dissolution du mariage, la garde est confiée, en priorité, à la mère puis, dans l'ordre : au père [...]»

Artículo 99 del Código de Familia marroquí de 1993. Libro III «La Filiación y sus efectos». Capítulo III «La custodia del niño (*Hadana*)». Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

Le siguen en orden de prioridad: la abuela materna, la tatarabuela materna, la tía legítima materna, la tía consanguínea materna, la tía materna uterina, la abuela paterna, la bisabuela paterna del niño, en una u otra línea de la que el padre ha nacido, y en caso de falta: la hermana del niño, su tía paterna, la tía paterna del padre del niño, la tía materna del padre del niño, su sobrina por el hermano, su sobrina por la hermana, su hermano, su abuelo paterno, su sobrino por un hermano, su tío paterno, el hijo del tío paterno (primo paterno).

47. La garde dure pour le garçon jusqu'à l'âge de 12 ans et pour la fille jusqu'à l'âge de quinze ans. Au delà, l'enfant peut choisir de résider chez la personne de son choix, qui peut être son père, sa mère ou tout autre parent mentionné à l'article 99 ci-dessus.

Artículo 102 del Código de Familia marroquí de 1993. Libro III «La Filiación y sus efectos». Capítulo III «La custodia del niño (*Hadana*)». Artículo 99. Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

- El pago de los gastos por manutención lo designa el juez y corresponde al esposo. La pensión alimenticia pasa a tener en cuenta los bienes del esposo, la situación de la esposa y el nivel de vida:

1. Para la evaluación de la pensión alimenticia y de sus accesorios, se ha de tener en cuenta la media de los ingresos del esposo, la situación de la esposa y el nivel de los precios [...]»⁴⁸.

- Se mantiene la poligamia, aunque respetando las siguientes premisas: el marido debe informar a su primera esposa de su intención de volverse a casar, e indicar a la segunda mujer que ya está casado antes de contraer matrimonio. El juez puede no autorizar la poligamia en el caso de que la primera lo solicite y tiene derecho a solicitar la disolución del matrimonio si hubiesen acordado la monogamia:

La primera esposa debe conocer la intención de su esposo de contraer un nuevo matrimonio. Del mismo modo, esta última también debe ser avisada de que su futuro esposo está ya casado.

La mujer tiene derecho a pedir que su marido se comprometa en el acta de matrimonial a que no se case con una segunda esposa y en el caso de que este compromiso fuera violado, la esposa tiene derecho a pedir la disolución del matrimonio.

Si la mujer no se hubiera reservado este derecho, y su marido contrae un nuevo matrimonio, ella podrá dirigirse al juez para estudiar los perjuicios que sobre ella puedan recaer a causa de ese segundo matrimonio.

En cualquier caso, si se teme que se pueda producir situación de injusticia entre las distintas mujeres, el juez denegará la autorización a la poligamia⁴⁹.

48. *Pour l'évaluation de la pension alimentaire et de ses accessoires, il est tenu compte, en se référant à une moyenne des ressources du mari, de la situation de l'épouse et du cours des prix.*

Artículo 119.1. del Código de Familia marroquí de 1993. Libro III «La Filiación y sus efectos». Capítulo V «La pensión alimenticia». Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

49. *La première épouse doit être avisée de l'intention de son époux de lui joindre une autre épouse. De même, cette dernière doit être avisée que son futur époux est déjà marié.*

La femme a le droit de demander à son futur mari de s'engager à ne pas lui joindre une coépouse et à lui reconnaître le droit de dissolution du mariage au cas où cet engagement serait violé.

Si la femme ne s'est pas réservé le droit d'option et que son mari contracte un nouveau mariage, elle peut saisir le juge pour apprécier le préjudice qui lui est causé par la nouvelle union.

Dans tous les cas, si une injustice est à craindre envers les épouses, le juge refusera l'autorisation de polygamie.

Artículo 30 del Código de Familia marroquí de 1993. Libro I «Del Matrimonio». Capítulo V «Impedimentos al matrimonio». Modificado por ley el 10 de septiembre de 1993.

V. Reforma del Código de Familia Marroquí de 2004

Siguiendo la línea sucesoria a Mohamed V le sucedió Hassan II, quien tenía un poder casi absoluto sobre su país, que le permitía modificar cuanto deseara la composición de las instituciones públicas. Tras su muerte, el 23 de julio de 1999, subió al trono su hijo, Mohamed VI, que continúa manteniendo esta supremacía de poder en el reino de Marruecos, encarnándose como la máxima autoridad religiosa, política y militar⁵⁰.

Las reformas introducidas en el Código de Familia durante el reinado de Hassan II no fueron suficientes para satisfacer las demandas de algunos sectores de la población, aunque debemos reconocer que consiguió se produjeran pequeños pero firmes avances. Como cabía esperar, desde las primeras andaduras reformistas empezaron a surgir posturas encontradas, bien por parte de los grupos modernistas o feministas, bien por los islamistas y conservadores, opuestos a los nuevos cambios.

El 12 de marzo de 2000 se puso de manifiesto en las calles la división existente entre islamistas y modernistas con respecto al papel de la mujer en la sociedad marroquí, situación que hasta ahora sólo había estado reflejada en las declaraciones que se efectuaban ante los medios de comunicación y en diversos foros.

*La lucha de muchas mujeres marroquíes por la igualdad tiene dividida a una sociedad que busca la modernidad, pero se resiste a equiparar los derechos de las mujeres a los de los hombres*⁵¹.

El detonante de este salto cualitativo, donde la expresión pública alcanzó un gran protagonismo, fue el «Plan de Acción para la Integración de la Mujer en el Desarrollo» elaborado por Said Saadi.

Unos seiscientos mil islamistas realizaron una demostración de fuerza en las calles de Casablanca como respuesta a la llamada del Partido de la Justicia y del Desarrollo (PJD) –de corte conservador e islamista–, y la Asociación Justicia y Espiritualidad, agrupación esta última de ideología integrista, ampliamente extendida en el ámbito universitario y en los barrios populares.

En el bando contrario, también obtuvieron un apoyo masivo tanto las agrupaciones feministas como los defensores de los derechos de la mujer.

50. Posee, entre otros cargos, el de Jefe de las Fuerzas Armadas, director del servicio nacional de los medios de comunicación, General de División y Jefe del Estado Mayor de las Fuerzas Armadas Reales.

51. Meridiano, Jueves 20 de Diciembre de 2001.

Unas trescientas mil personas, en su mayoría mujeres, defendieron estas propuestas en las calles⁵².

Tras años de discrepancias entre partidos liberales, progresistas, asociaciones de mujeres y, en la oposición, conservadores e islamistas, el Jefe de Estado encargó en el año 2001 un proyecto de reforma de la *Mudawana* que se adecuaba al espíritu del Islam.

En abril de ese mismo año, el rey decidió crear una Comisión Real Consultiva, constituida por ulemas y mujeres, con el objetivo de escuchar los distintos puntos de vista o proposiciones de reformas. La intención no era otra que formar un grupo de trabajo y asesoramiento para que asistiera al monarca en su toma de decisiones.

La Ley 7/2003 *Portant Code de la Famille*⁵³ fue aprobada por unanimidad por la cámara de representantes del Parlamento el 16 de enero de 2004 y, acto seguido, fue aprobada por la cámara de consejeros y la cámara alta del Parlamento marroquí el 23 de enero de 2004.

A través del discurso pronunciado en octubre de 2003 por Mohamed VI ante el parlamento de Marruecos, vio la luz una nueva e importante modificación de la *Mudawana*:

El código no tiene que considerarse como una ley dictada a la atención exclusiva de la mujer, sino más bien como un dispositivo destinado a toda la familia, padre, madre e hijos. Obedece a la preocupación, de levantar la iniquidad que pesa sobre las mujeres, de proteger los derechos de los niños, y de preservar la dignidad del hombre.

*¿Quién, de entre vosotros, aceptaría que su familia, su mujer y sus hijos sean echados a la calle, o que su hija o su hermana sea maltratada?*⁵⁴.

52. GARCÍA-LUENGOS, J. (2003): *La igualdad de la mujer en Marruecos*, en el Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria: <http://www.andaluciasolidaria.org>. (Consulta: 15/12/2007).

53. *Dahir n° 1-04-22 du 12 hija 1424 (3 fevrier 2004) (Bulletin Officiel n° 5358 du 2 ramadan 1426, 6 octobre 2005)*.

54. *Le Code ne devrait pas être considéré comme une loi édictée à l'intention exclusive de la femme, mais plutôt comme un dispositif destiné à toute la famille, père, mère et enfants. Il obéit au souci, à la fois, de lever l'iniquité qui pèse sur les femmes, de protéger les droits des enfants, et de préserver la dignité de l'Homme.*

Qui, parmi vous, accepterait que sa famille, sa femme et ses enfants soient jetés à la rue, ou que sa fille o usa soeur soi maltraitée?

Extracto del discurso de S. M. el Rey Mohammed VI el 10 de octubre de 2003 en Rabat con motivo de *l'ouverture de la deuxième année législative de la VII^e législature*.

A través de un proyecto de ley, el monarca alauí realizó una apuesta no exenta de riesgo, al llevar a la vida pública y parlamentaria, una cuestión primordial para la sociedad, que hasta ahora se había tratado únicamente desde el punto de vista religioso, y que estaba profundamente ligada a la estructura patriarcal secularmente enraizada en la cultura marroquí. De esta forma, Mohamed VI se convirtió en el adalid de la puesta en marcha de medidas tendentes a conseguir una mayor modernización⁵⁵ de la sociedad marroquí, circunstancia que le ha conferido una gran popularidad.

Con la nueva modificación de la *Mudawana* se pretende que las mujeres lleguen a ser ciudadanas con plenos derechos y deberes, dejando atrás un comportamiento conformista, que las relegaba a un colectivo de segundo nivel. El actual Código de Familia intenta eliminar los términos que degradaban a la mujer, tratando de mostrarse igualitario a la hora de conceder derechos y obligaciones, y otorgándole la misma categoría social que al hombre.

El nuevo Código supuso un fuerte impulso para el proceso de edificación de una sociedad democrática, moderna y abierta a su entorno regional e internacional, quedando, a su vez, unida a sus raíces y sus valores religiosos y culturales⁵⁶.

Esta reforma ha sido una de las más polémicas que se hayan llevado a cabo en el mundo árabe. Reforma que, aunque no difiere demasiado con la que se aprobó en Túnez en 1956, sí dista bastante de las vigentes en otros países árabes⁵⁷. Aún teniendo en cuenta que existen determinados aspectos en el Código que mantienen a la mujer en situación de clara desventaja respecto al hombre, no cabe menospreciar los logros que trae consigo la nueva *Mudawana*, que se constituye como uno de los primeros marcos legales que tratan de equilibrar la posición de la mujer respecto al hombre. No obstante, aún es pronto para evaluar la aplicación real del nuevo Código por parte de las instancias judiciales.

55. GARCÍA-LUENGOS, J. (2003): *La igualdad de la mujer en Marruecos*, en el Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria: <http://www.andaluciasolidaria.org>. (Consulta: 15/12/2007)

56. Portal Nacional de Marruecos. Gobierno del reino de Marruecos: <http://www.maroc.ma/PortailInst/Es/home> (Consulta: 07/02/2008).

57. HERNANDO DE LARRAMENDI, M.; AIXELÁ CABRÉ, Y.; PLANET, A. I. (2004): Mujeres y política en el mundo árabe, en *Feminismo/s*, 3, pp. 149-159.

VI. El Código de Familia de 2004: Principales Cambios

La nueva y actual *Mudawana*⁵⁸ fue promulgada en febrero de 2004⁵⁹, quedando vertebrada en 400 artículos agrupados en 7 libros⁶⁰.

En el ámbito del Derecho Internacional privado, este nuevo Código de Familia determina su marco de aplicación, extendiéndolo a todos los marroquíes.

Las disposiciones de este Código se aplican a:

1. Todos los marroquíes, aunque tengan otra nacionalidad [...]
2. Las relaciones en las que una de las partes sea marroquí.
3. Las relaciones entre dos marroquíes cuando uno de ellos sea musulmán.

*Los judíos marroquíes están sujetos a las normas del Estatuto Personal Hebreo marroquí*⁶¹.

Han sido varias las iniciativas de reforma de la reglamentación existente sobre familia en Marruecos⁶². La más reciente, hace apenas cuatro años⁶³, no

58. Introducido por la Ley n° 70-03, promulgada por el Dahir n° 1-04-22 de 3 de febrero de 2004. *Bulletin Officiel n° 5358 du 2 ramadan 1426* (6 octubre 2005).

El texto en lengua árabe fue publicado en el *Bulletin Officiel n° 5184 du 14 hija 1424* (5 febrero 2004).

59. Entró en vigor el 5 de marzo de 2004, aunque se establece como fecha simbólica el 8 de marzo, en conmemoración al día de la mujer.

60. Los libros son:

- Libro I «Del matrimonio»
- Libro II «La disolución del matrimonio y sus efectos»
- Libro III «Filiación y de sus efectos»
- Libro IV «De la capacidad y de la representación legal»
- Libro V «Del testamento»
- Libro VI «Las sucesiones»
- Libro VII «Disposiciones transitorias y finales»

61. *Les dispositions du présent Code s'appliquent :*

1) *à tous les Marocains, même ceux portant une autre nationalité ; [...]*

3) *à toute relation entre deux personnes lorsque l'une d'elles est marocaine ;*

4) *à toute relation entre deux personnes de nationalité marocaine lorsque l'une d'elles est musulmane.*

Les Marocains de confession juive sont soumis aux règles du statut personnel hébraïque marocain.

Artículo 2 del Código de Familia marroquí de 2004. Título Preliminar. Disposiciones generales.

62. El Código de Familia ha sido reformado en 1993 y 2004. Reformas en las que nos detendremos con detalle posteriormente.

63. Febrero de 2004.

ha generado aún resultados plenamente satisfactorios, especialmente para determinados grupos de mujeres que reivindican mejores condiciones. Sin embargo, sí podemos constatar que ha supuesto un gran paso en el horizonte legislativo islámico. Las principales novedades de esta reciente reforma, relativas a nuestro ámbito de estudio, y que analizaremos con más detalle a lo largo de estas páginas, son las siguientes:

- *Expresión*. La redacción de un texto con un estilo contemporáneo que rompe con la terminología y expresiones anteriores, consideradas perjudiciales para la dignidad de la mujer.
- *Corresponsabilidad*. La familia deja de ser responsabilidad exclusiva del padre y pasa a ser labor conjunta de los dos esposos, desapareciendo el precepto de obediencia que la esposa le debía al marido.

En el anterior estatuto personal, previo a la reforma de 2004, se destinaban dos artículos específicos para establecer las obligaciones que, respectivamente, la esposa tenía para con su marido y los que el esposo tenía para con su mujer.

Los deberes de la esposa eran⁶⁴:

- La fidelidad, honestidad y obediencia de su esposa.
- Amamantar a sus hijos, dentro de sus posibilidades.
- La supervisión, cuidado y organización del hogar.
- El respeto a sus padres y familiares.

Los deberes del marido eran⁶⁵:

- Conseguir la manutención legal, que incluye alimentación, vestimenta, vivienda y medicamentos.
- En el caso de estar casado con más de una mujer, tener una igualdad de trato hacia ellas.
- Recibir visitas de sus parientes y visitarlos.
- Tener libertad para administrar sus bienes sin la intervención del esposo.

64. Artículo 36 del Código de Familia marroquí de 1993. Libro I «Del matrimonio». Capítulo VI «Los efectos del matrimonio y las sanciones de sus condiciones de validez».

65. IBÍDEM, artículo 35.

Con la desaparición del precepto de autoridad del marido y de sumisión de su esposa, el nuevo Código de Estatuto Personal implica una transformación en las relaciones de fuerzas entre los cónyuges.

- *Poligamia.* Las condiciones estipuladas para contraer un matrimonio polígamo son tan difíciles que, en la práctica, se torna en una situación casi imposible.
Para que un hombre pueda casarse en segundas nupcias es necesaria la autorización de un juez. Así mismo, se le permite a la mujer establecer como cláusula del mismo la imposibilidad de que su marido pueda casarse con otras esposas. El juez únicamente podrá autorizarla si se estima que el marido es capaz de otorgar a la otra mujer e hijos el mismo trato digno que a la primera esposa.
- *Repudio.* Pasa de ser un monopolio exclusivo del marido a depender de una autorización previa del juez, adquiriendo la forma de divorcio.
- *Divorcio.* Anteriormente el juez aceptaba la petición de divorcio por parte de la mujer sólo en casos excepcionales, es decir, cuando la esposa presentaba pruebas concluyentes de graves prejuicios recibidos, confirmadas por testigos. Ahora, el divorcio se considera como un derecho ejercido por el hombre o la mujer mediante el consentimiento de ambas partes, según las condiciones estipuladas en la ley y bajo control de la justicia⁶⁶.
Así mismo, se extiende el ámbito de posibilidades de la mujer para ejercer su derecho a pedir el divorcio, en el caso de que el esposo falte a alguna de las cláusulas del matrimonio.
- *Herencia.* Se le atribuye a los nietos por vía materna las mismas condiciones que a los descendientes del hombre para heredar de su abuelo.
- *Edad mínima para contraer matrimonio.* Se iguala en los 18 años para hombres y mujeres, en lugar de los 15 años que fijaba el anterior estatuto para las mujeres. Sólo en casos excepcionales, el juez podrá autorizar a reducir la edad mínima de los esposos, siempre que se aleguen motivos muy importantes y específicos.

66. Portal Nacional de Marruecos. Gobierno del reino de Marruecos: <http://www.maroc.ma/PortailInst/Es/home> (Consulta: 07/02/2008).

- *Tutela*. La figura del tutor (*wali*) ya no es imprescindible para que la mujer se despose si tiene cumplida la mayoría de edad, convirtiendo la tutela en un derecho que la casadera puede ejercer conforme a su voluntad.
- *Dote*. Continúa siendo obligatoria, pero puede tener un carácter simbólico.

Tabla I: Principales cambios del Código de Familia marroquí de 2004

	1993	2004
Derechos y deberes entre hombres y mujeres	Diferenciados. Obediencia por parte de la mujer	Se atenúan las diferencias
Responsabilidad familiar	Esposo	Ambos cónyuges
Poligamia	No abolida	No abolida, pero se restringe
Tutor matrimonial	Requisito para el matrimonio en las mujeres	No necesario en mujeres mayores de edad
Reparto de bienes	Desigual	Mayor igualdad
Edad mínima matrimonio	Hombres: 18 años Mujeres: 15 años	Ambos: 18 años
Repudio verbal	Existía	No se prevé
Custodia hijos	Esposo	Ambos

(Fuente: elaboración propia)

Como comentábamos anteriormente, a pesar de los esfuerzos y el avance que han supuesto los recientes cambios, los verdaderos resultados no comenzarán a notarse hasta que no se consiga un verdadero cambio en la mentalidad de los ciudadanos marroquíes. Cambio que debe hacerse extensible también a las actitudes de los mandatarios judiciales, debido al poder que aún tienen en determinadas cuestiones decisivas para la pareja. Nos referimos concretamente a:

- La autorización de matrimonio de los menores.

El juez de familia encargado del matrimonio puede autorizar el matrimonio del hombre y de la mujer antes de la edad de capacidad prevista en el artículo 19⁶⁷, por decisión justificada precisando el interés y los motivos que justifican este matrimonio, después de haber escuchado a los padres del menor o su representante legal, y después de haber recurrido a la peritación médica o encuesta social. La decisión del juez autorizando el matrimonio del menor no se puede recurrir⁶⁸.

- La autorización de la poligamia.

En caso de que la mujer no haya exigido la renuncia a la poligamia en el contrato de matrimonio, el marido que lo desee tendrá que pedir la autorización a los tribunales. La solicitud tendrá que incluir una exposición de los motivos, objetivos y excepciones que la justifiquen, y tendrá que ir acompañada de una declaración sobre la situación económica del solicitante⁶⁹.

- Las indemnizaciones económicas en caso de repudio.

En caso de no ser posible la reconciliación, el tribunal fijará una cantidad que el marido depositará en el registro del tribunal en un plazo máximo de treinta días para cubrir los derechos debidos a la esposa y los hijos, previstos en los dos artículos siguientes⁷⁰.

67. *La capacité matrimoniale s'acquiert, pour le garçon et la fille jouissant de leurs facultés mentales, à dix-huit ans grégoriens révolus.*

La capacidad para el matrimonio se adquiere, para el hombre y para la mujer en plenas facultades mentales, al cumplir los dieciocho años.

Artículo 19 del Código de Familia marroquí de 2004. Libro I «Del matrimonio», Título II «De la capacidad, la tutela matrimonial y la dote». Capítulo I «De la capacidad y la tutela matrimonial».

68. *Le juge de la famille chargé du mariage peut autoriser le mariage du garçon et de la fille avant l'âge de la capacité matrimoniale prévu à l'article 19 ci-dessus, par décision motivée précisant l'intérêt et les motifs justifiant ce mariage. Il aura entendu, au préalable, les parents du mineur ou son représentant légal. De même, il aura fait procéder à une expertise médicale ou à une enquête sociale. La décision du juge autorisant le mariage d'un mineur n'est susceptible d'aucun recours.*

IBÍDEM, artículo 20.

69. *En l'absence de condition par laquelle l'époux s'engage à renoncer à la polygamie, celui-ci doit, s'il envisage de prendre une autre épouse, présenter au tribunal une demande d'autorisation à cet effet. La demande doit indiquer les motifs objectifs et exceptionnels justifiant la polygamie et doit être assortie d'une déclaration sur la situation matérielle du demandeur.*

Artículo 42 del Código de Familia marroquí de 2004. Libro I «Del matrimonio». Título III «De los impedimentos al matrimonio». Capítulo II «De los impedimentos temporales».

70. *Si la conciliation des conjoints s'avère impossible, le tribunal fixe un montant que l'époux consigne au secrétariat-greffe du tribunal, dans un délai ne dépassant pas trente jours, afin de s'ac-*

Conclusiones

De todo lo anteriormente expuesto es fácil deducir que en Marruecos se han producido, al menos legalmente, grandes transformaciones en la estructura familiar. Se han eliminado algunos de los principios que establecían la dependencia y sometimiento de la mujer a la autoridad del hombre. Todavía se reclaman mejoras en otros aspectos de gran trascendencia, tales como la imposibilidad del testimonio femenino en el matrimonio⁷¹, la prohibición de que una mujer musulmana se case con un hombre no musulmán o la desigualdad ante la herencia –regulada desde el Corán– que establece que la mujer ha de heredar la mitad que el hombre⁷².

La actual *Mudawana*, aunque continúa basada en los textos del Islam, marca un cambio significativo en la sociedad marroquí. Por primera vez se habla de derechos humanos y del derecho del individuo en el marco familiar. No obstante, estimamos que su efectividad dependerá del correcto cumplimiento de sus preceptos y, para ello, el Estado tiene un importante papel que desempeñar. Entre otras cuestiones debe dar a conocer la reforma a los ciudadanos, garantizar la aplicación del Código y educar a las nuevas generaciones conforme a la actualizada ley de familia. Para que se produzca una adecuada implantación de la vigente *Mudawana* en Marruecos, se han de llevar a cabo unas complementarias y necesarias medidas de carácter socioeducativo.

En efecto, estimamos que tanto en el ámbito formal, como en el no formal y en el informal, se han de desarrollar programas educativos que, desde las más diversas perspectivas, formen la mente de niños y niñas, haciéndoles sentir la necesidad de una mayor equidad entre hombres y mujeres, propiciando y favoreciendo un mayor desarrollo de los maltrechos derechos de las mujeres⁷³. Sin lugar a dudas, la lucha por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres constituye un reto que debe estar presente en la sociedad marroquí.

quitter des droits dus à l'épouse et aux enfants à l'égard desquels il a l'obligation d'entretien, tels que prévus aux deux articles suivants.

Artículo 83 del Código de Familia marroquí de 2004. Libro II «La disolución del matrimonio y sus efectos». Título III «Del divorcio».

71. Según la escuela *malikí*, los testigos tienen que ser dos hombres adultos.

72. PÉREZ BELTRÁN, C. (2006): *Sociedad civil, derechos humanos y democracia en Marruecos*.

73. LLORENT BEDMAR, V. (2008): «Moroccan families structure: educational aspects». Pendiente de publicación.

BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.
- CHAFAI, L. (1997): *Las mujeres sujetos de marginación en Marruecos*, en <http://www.nodo50.org>. (Consulta: 07/04/2008).
- CODE DE LA FAMILLE. *Dahir n° 1-04-22 du 12 hija 1424 (3 février 2004)*. Bulletin Officiel n° 5358 du 2 ramadan 1426, 6 octobre 2005.
- CODE DU STATUT PERSONNEL ET DES SUCCESSIONS. *Dahir n° 1-57-343 du 28 rebia II (22 novembre 1957) portant application des livres I et II du Code de statut personnel et des successions*.
- CODE DU STATUT PERSONNEL ET DES SUCCESSIONS. *Dahir N°1-57-379 du 25 jourada I 1377 (18 décembre 1957) portant application dans tout le territoire du Royaume des dispositions du livre III sur la filiation et ses effets*.
- CODE DU STATUT PERSONNEL ET DES SUCCESSIONS. *Dahir n°1-58-019 du 4 rejev 1377 (25 janvier 1958) portant application, dans tout le territoire du Royaume, des dispositions du livre IV sur la capacité et la représentation légale*.
- CODE DU STATUT PERSONNEL ET DES SUCCESSIONS. *Dahir n°1-58-073 du 30 rejev 1377 (20 février 1958) portant application, dans tout le territoire du Royaume du Maroc, des dispositions du livre V sur le testament*.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL ISLÁMICA (1981): *Declaración Islámica Universal de los Derechos Humanos*.
- CONSTITUCIÓN DEL REINO DE MARRUECOS. Adoptada después del referéndum del 13 de septiembre de 1996.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, I. (2002): «La celebración del matrimonio en una sociedad multicultural: formas e *ius commubi* (especial referencia a la poligamia)», en A. RODRÍGUEZ BENOT (dir.): *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial.
- GARCÍA-LUENGOS, J. (2003): *La igualdad de la mujer en Marruecos*, en el Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria: <http://www.andaluciasolidaria.org>. (Consulta: 15/12/2007).
- HERNANDO DE LARRAMENDI, M.; AIXELÁ CABRÉ, Y.; PLANET, A. I. (2004): *Mujeres y política en el mundo árabe*, en *Feminismo/s*, 3, pp. 149-159.
- LLORENT BEDMAR, V. (2008): «Moroccan families structure: educational aspects». Pendiente de publicación.
- MOTILLA, A.; LORENZO, P. (2002): *Derecho de familia islámico*. Madrid, Colex.
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS (1966): *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 49
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1981): *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, A.G. res. 34/180, 34 U.N.

- GAOR Supp. (No. 46) p. 193, Doc. A/34/46, entrada en vigor el 3 de septiembre de 1981.
- PÉREZ BELTRÁN, C. (2006): *Sociedad civil, derechos humanos y democracia en Marruecos*. Granada, Universidad de Granada.
- PLANET, A. L.; RAMOS, F. (2005): *Relaciones Hispano-Marroquíes: Una Vecindad en Construcción*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Portal Nacional de Marruecos. Gobierno del reino de Marruecos:
<http://www.maroc.ma/PortailInst/Es/home> (Consulta: 07/02/2008).
- QUIÑONES ESCÁMEZ, A. (2006): *Legislación sobre matrimonio, divorcio y sucesiones. África del norte y América latina*. Barcelona, Atelier.
- ZABALO ESCUDERO, E. (2002): «Los efectos del matrimonio en una sociedad multicultural: especial referencia al Islam», en A. RODRÍGUEZ BENOT (dir.): *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial.
- ZAHRA TAMOUH, F. (1995): «Democracia en femenino. De la democracia política a la democracia familiar en Marruecos», en G. MARTÍN MUÑOZ (comp.): *Mujeres, Democracia y Desarrollo en el Magreb*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

Entrevistas

CHARLA CON JOSÉ MANUEL OTERO NOVAS¹



Jurista de reconocido prestigio –abogado del Estado por oposición–, y uno de los nombres propios de la Transición española a la democracia. Esta podría ser en dos pinceladas la fotografía de José Manuel Otero Novas, un gallego nacido en el Vigo de posguerra en 1940; un hombre que observa los acontecimientos políticos del pasado y del presente con la distancia que sólo el tiempo ampara, desde sus ocupaciones actuales en la Universidad San Pablo-CEU.

En el plano político, como es conocido, tuvo responsabilidades de alto nivel ocupando el Ministerio de la Presidencia y, poco tiempo después, su mayor responsabilidad en aquellos lejanos de la Transición: la cartera educativa en un momento de gran conflictividad en materia escolar. Desde el punto de vista de su actuación al frente del Ministerio de Educación fueron muchas y controvertidas las cuestiones que tenía el gobierno de entonces encima de la mesa. Desde el proyecto de ley de financiación de la enseñanza obligatoria, la sinfonía inacabada del proyecto de ley de autonomía universitaria y, como máximo exponente de las tensiones entre las dos principales fuerzas políticas del momento, la célebre LOECE que firmaría la «guerra escolar» de la que aún hoy no hemos salido. Por consiguiente, la etapa que le correspondió dirigir a nuestro entrevistado fue muy intensa en términos políticos y pedagógicos.

1. Entrevista realizada durante el mes de septiembre de 2008, vía e-mail.

Foro de Educación (FE): *Antes de comenzar, queremos agradecerle su disposición y tiempo para compartir con los lectores sus reflexiones sobre distintos aspectos de la educación en España. Empecemos con un apunte biográfico, ¿cómo vivió usted el verano de 1977 cuando se vuelven a convocar elecciones democráticas después de un paréntesis prolongado?*

José Manuel Otero Novas (JMON): Es perfectamente comprensible que mucha gente haya querido situar el arranque de la democracia en las elecciones del 15 de Junio de 1977, porque así pueden considerarse coautores del proceso. Pero ello falsea la realidad.

Los momentos realmente decisivos y emocionantes de la Transición fueron, primero la aprobación en las Cortes del Régimen anterior de la Ley para la Reforma Política e, inmediatamente después, el Referéndum Popular de dicha Ley. Las elecciones del 15 de Junio de 1977, como antes la legalización de todos los Partidos y después la redacción y aprobación de la Constitución, momentos todos ellos que yo también viví en posición protagonista, fueron muy importantes, pero pasos sucesivos y consecuentes respecto de los dos acontecimientos antes citados de 1976.

FE: *Con la perspectiva de los años, ¿qué valoración le merece la Transición?, ¿cuáles fueron los principales aciertos y errores de ésta?, ¿por qué?*

JMON: Aun siendo verdad que la Transición fue posible porque Occidente, y también España, vivió en la segunda mitad del siglo XX una fase apolínea de su evolución (todavía inacabada como yo razoné en mi último libro «El retorno de los Césares»), repudiando los belicismos-idealismos y autoritarismos de la primera mitad de la centuria, la Transición fue una obra de orfebrería política con éxito. Unos la hicimos día a día, otros nos apoyaron desde fuera del Poder.

Creo que unos y otros podemos felicitarnos. Pero también debemos hacer autocrítica. Yo personalmente me equivoqué al creer que hacíamos una Constitución para ser cumplida, y resultó que no, que en una parte sustancial de ella, la que se refiere al mantenimiento de la nación española, no se respeta.

FE: *En su opinión, ¿qué papel, además del de activación de la economía española, tuvieron los Pactos de la Moncloa en el ámbito escolar?*

JMON: Los Pactos de la Moncloa, alternativa al Gobierno de concentración soñado por los Comunistas, permitió una cierta participación en el Ejecutivo de todas las fuerzas políticas, produciendo un efecto de integración y de ayuda que facilitaba el consenso en la redacción de la Constitución.

En lo escolar, permitieron un apoyo generalizado a las dotaciones presupuestarias necesarias para intensificar los planes de escolariza-

ción que se habían puesto en marcha desde 1970 con la Ley General de Educación.

Aunque yo accedí al Ministerio de Educación con los Pactos de la Moncloa gloriosamente fenecidos, aun pude disfrutar del impulso anterior y disponer de dinero suficiente. Por ello y gracias a un magnífico equipo de colaboradores, yo conseguí poner en funcionamiento 930.000 nuevos puestos escolares públicos que, según lo que he podido examinar en los archivos oficiales, es el máximo o record conseguido por una autoridad política, y ello a pesar de que mi mandato educativo fue muy corto, de solo 18 meses.

FE: *¿Cuáles eran, a su juicio, los grandes retos que tenía que acometer la sociedad española para situar a la educación en la órbita de la modernidad en aquellos años de cambio político?*

JMON: Uno era completar la escolarización, de modo que existieran plazas escolares disponibles para todos los chicos. Cuando yo cesé ya existían 500.000 plazas escolares más que chicos en edad escolar.

Otro era establecer un sistema de libertad de enseñanza, reclamado por el artículo 27 de la Constitución, pero que en España sólo se había consagrado en la Primera República, en el XIX.

FE: *¿La Ley General de Educación fue, en su opinión, la norma que necesitaba el país para recorrer con garantías*

de éxito la travesía pedagógica de la Transición en términos educativos?

JMON: Yo creo que la Ley General de Educación representó un gran impulso educativo, abrió una nueva etapa en la mentalidad de la sociedad española. Naturalmente que modernizó el sistema. Pero también introdujo elementos a mi juicio distorsionantes, por ejemplo la cultura del «no esfuerzo» que luego se amplificó, y cuyo germen ya se encuentra en la Ley de 1970.

De todos modos, al menos en la teoría, en su proclamación de objetivos, era una ley que seguía rechazando la libertad educativa, igual que las anteriores del mismo Régimen y de la Segunda República.

FE: *En los últimos tiempos ha hecho fortuna la expresión «calidad de la educación» en el argumentario pedagógico. A finales de los setenta, ¿apelar a la calidad de educación hubiera sido una quimera ante, por ejemplo, los serios problemas de escolarización en los niveles básicos de la enseñanza?*

JMON: Yo creo en la calidad de la educación; hace cincuenta años se buscaba la educación «científica»; los constituyentes de 1812 creían que España debía ser un país justo y benéfico. Todo el mundo quiere, o dice querer, la calidad, la ciencia, la justicia y la bondad, en la educación y en general. Otra cosa es ver si se consigue o no, si se mejora o no.

Y el sistema educativo, en las últimas décadas mejoró su calidad en

muchos aspectos, pero en otros decreció; decrecimiento que no es español, sino que es común en Occidente.

FE: *Uno de los caballos de batalla más importante en el momento de confeccionar y discutir la norma constitucional fue la controvertida cuestión de la libertad de enseñanza. ¿Cree usted que éste fue un debate de ideas o de intereses económicos?, ¿cómo se logró conciliar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza?*

JMON: Las ideologías y los intereses suelen ir mezcladas en lo humano, porque el hombre es un mix de espíritu y materia. Pero dicho ello, los intereses económicos sobre la enseñanza en los años 70 eran insignificantes; no se conocía ningún grupo capitalista que pretendiera invertir dinero en educación; la enseñanza era para muchos profesores o candidatos a profesores, su vocación y su medio de vida, pero no un negocio.

El debate fue ideológico, porque entonces como siempre, hay personas y grupos que se consideran en el derecho, e incluso en el deber, de «formar» a sus conciudadanos en las ideas o hábitos que a ellos les parecen los mejores, mientras que otros consideran que, más allá de la «instrucción» o impartición de conocimientos, la labor típicamente educativa, es de libre elección del ciudadano o, en su menor edad, de las familias (esta última es la posición establecida en la

Declaración Universal de los Derechos del Hombre).

En el momento de la Transición, nadie reclamaba las actitudes anteriores de formación obligatoria de los chicos en el espíritu de la lucha de clases o en la religión. Pero todavía dos años después de la aprobación de la Constitución, cuando se tramitó parlamentariamente el Estatuto de Centros Escolares (LOECE de 1980), ley que me correspondió a mi impulsar como Ministro de Educación, la izquierda, que ya admitía la existencia de centros privados, quería imponer a todos, públicos y privados, un modelo único, de pluralismo interno; no propugnaba la educación positivamente socialista o marxista, pero quería vetar la educación voluntaria en otros idearios (coincidente con la idea de «la neutralización cultural de los valores adversos» que predicó Gramsci para la primera etapa del proceso revolucionario marxista), y se opuso contundentemente a la posibilidad de que se crearan centros con ideario o carácter propio; aun luego, como el Tribunal Constitucional sentenciara que ese tipo de centros era imprescindible para que existiera la libertad de enseñanza, el PSOE, al derogar mi LOECE, promulgó la LODE donde, respetando la sentencia del T.C., creó un sistema habilitado para que no sólo en los centros públicos sino también en los privados concertados (que acogen a la casi totalidad de los alumnos), mediante los procesos de selección ideológica-

mente aleatoria de alumnos y sobre todo profesores, se tendiera al pluralismo interno que querían.

FE: *Hablemos del profesorado de aquella hora de nuestra historia. En su opinión, las continuas huelgas de maestros de EGB y profesores de Bachillerato, tanto del sector público como de la enseñanza privada, ¿fueron la consecuencia lógica del malestar larvado durante años de un colectivo maltratado por la administración en términos de dignificación económica y social?*

JMON: En aquellos momentos yo recuerdo la queja contra los sueldos bajos, no sólo entre docentes, sino también de militares, de jueces... El franquismo arrastró mucho tiempo, creo que ya sin justificación, la austeridad necesaria de las primeras décadas de postguerra.

Sin embargo yo recuerdo que estos colectivos mal pagados, estaban muy prestigiados socialmente.

A mi me parece que la proliferación de huelgas se debió, de un lado, a la explosión de la libertad política y de otro, al comienzo de las luchas partidistas. Aunque obviamente, como siempre, a mucha gente sólo se la movilizaba introduciendo reivindicaciones económicas o de intereses profesionales.

FE: *Por otra parte, eran años en los que todo el mundo parece concordar en la mala situación por la que atravesaba la Universidad española. ¿Podría brevemente hacer una semblanza de esa Universidad de finales de los años setenta?*

JMON: Era una Universidad muy politizada, en la que las ideas predominantes eran las marxistas o promarxistas.

Comparándola con la actual, aquella tenía más carga de ideales.

FE: *Con la reaparición de las libertades en España cobraron fuerza distintos movimientos de renovación pedagógica que clamaban por una escuela pública, gratuita, laica y democrática. ¿Qué papel desarrollaron estos movimientos en la renovación pedagógica de la escuela en España?*

JMON: Yo nunca he sido docente y por tanto seguramente ignoro muchas realidades del mundo de la pedagogía.

Lo más próximo que recuerdo a lo que se contiene en su pregunta era el lema de «escuela pública, única, laica y autogestionaria», que se había usado por la izquierda en la II República y que se retomó en la transición. Me parece que lo usaba en su propaganda FETE-UGT.

FE: *Pasemos ahora, dando un salto en el tiempo, a cuestiones de más actualidad, igualmente sobre educación, pero también sobre cultura y sociedad. Prosigamos. A su parecer, ¿cuáles son, a grandes rasgos, los principales problemas del sistema nacional de enseñanza?, ¿por qué cree que son causados?, ¿qué vías de solución propondría?*

JMON: En este tiempo, como efecto de los movimientos pendulares de la historia, al asumir con entu-

siasmo la democracia, hemos querido «democratizar» todo, también la enseñanza, sin darnos cuenta de que cada cosa tiene su naturaleza y sus reglas; seguro que no se nos ocurre someter a votación de tripulación y pasaje cada decisión operativa del piloto de un avión o de enfermos y personal las acciones de un cirujano; pero como no somos tan conscientes de los efectos de la educación, hemos jugado a esa democratización, y creo que ello ha sido un factor muy desfavorable.

De otro lado, la extensión de la enseñanza, que es algo muy bueno, ha requerido el «estampillado» de profesores de todos los niveles, coadyuvando así a la rebaja del nivel.

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?*

JMON: Es verdad que las Humanidades, en todos los sistemas educativos de Occidente, han sufrido un notable retroceso.

También es cierto que gracias a ello las masas, que ahora saben leer y escribir y que tienen un nivel de conocimientos mínimo generalizado, son no obstante más manipulables por el Stablishment (el Poder y sus adláteres, como las personas que controlan a los medios de comunicación generadores de la mayoría de los inputs informativos).

No obstante no conozco ningún dato que me permita afirmar que este retroceso de las Humanidades en el sistema educativo se deba a intereses particulares.

Lo que sí creo es que ello es consecuencia de la fase apolínea de la cultura que vivimos hoy todavía en Occidente; es característica de estas fases cíclicas; como también es característico que al entrar en las fases dionisiacas se vuelve a los estudios de la historia, de la metafísica, filosofía... En mi ya citado último libro «El retorno de los césares» trato de estas fases de la cultura y del cambio que preveo próximamente en Occidente.

FE: *¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en educación?*

JMON: Que todos los chicos, cualquiera que sea la posición económica de su familia, su lugar de residencia, o su opción ideológica, cuenten con los medios formativos para poder competir en la vida y lograr aquello que sus méritos le deparen.

El lema que yo escogí para mi etapa de Ministro de Educación fue: «Una política compensatoria para conseguir la igualdad en una sociedad libre». Y lo practiqué.

Mi concepción de la vida no es igualitaria en los resultados, pues ello iría contra el mérito y la justicia. Pero exige, pese a sus dificultades, establecer la igualdad de oportunidades que permite luego la circulación de las élites. Y ello se puede conseguir, aunque nunca al 100%, pero en medida sufi-

ciente, con las ayudas públicas en el sistema educativo.

FE: *¿Cree que es beneficioso que exista la enseñanza privada?, ¿por qué?*

JMON: Como dijo el Tribunal Constitucional en su sentencia sobre el Estatuto de Centros Escolares, el Estado ha de ser neutral en sus centros educativos, y no neutral por resultancia del conjunto de las enseñanzas u orientaciones, sino asignatura por asignatura y clase por clase. Sólo la asignatura de Religión ha de enseñar opciones concretas, pero porque en los centros públicos es voluntaria para los alumnos.

Así las cosas, si no hubiera centros privados, no existiría la libertad de enseñanza. Es necesario que las familias que lo deseen, cuenten con oferta de centros educativos con una determinada filosofía.

Dicho ello, yo creo que tiene que haber una red importante de centros públicos, para suplir deficiencias educativas y también para garantizar a quienes no quieren enseñanza con carácter propio, que pueden acudir a otra neutral (en la medida en que la neutralidad educativa es posible).

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?*

JMON: Si creemos en un Estado democrático, donde primen los derechos de la persona, el Estado ha

de estar al servicio de los ciudadanos y no a la inversa.

Entonces, si hay muchos ciudadanos (en España en este momento, más del 80%) que quieren que a sus hijos se les enseñe religión en la escuela, no darla sólo se explica por una posición sectaria; tan sectaria como la de quienes, en otros tiempos, quisieron imponer a todos, la quisieran o no, la enseñanza de la religión.

Además, en este momento, es un deber constitucional ofertar esa enseñanza.

Tema conexo es el del rango de la asignatura en el sistema. En mi criterio, si queremos mantener la igualdad, debe concebirse una asignatura alternativa, no religiosa, para los alumnos que no acepten la enseñanza de la religión. Y todas ellas han de tener el mismo carácter que las demás asignaturas del currículo.

Yo no «propondría» sino que he implantado un sistema, en 1979, consistente en eliminar la teóricamente obligatoria asignatura de religión y abrir una «opción alternativa», respetuosa con la libertad e igualdad de todos, consistente en que, al matricularse, cada chico había de elegir entre enseñanza de su religión o enseñanza de Ética (laica).

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?*

JMON: Conviene que comencemos a pensar que si bien del resto de Europa recibimos algunas influencias buenas, incluso muy buenas, en cambio también importamos otras malas o muy malas, como por ejemplo la que nos conduce a abandonar nuestro hábito de consumo de pescado.

No espero mucho del espíritu de Bolonia que me parece una implantación en suelo distinto, con climas y abonos diferentes, de ideas copiadas de América

FE: *¿Qué valoración le merecen, brevemente, la LOGSE, la LOCE y la anunciada LOE?*

JMON: Tengo sólo conocimientos parciales de estas leyes.

FE: *¿Cree que la competencia en educación de las Comunidades Autónomas puede ser utilizada para el beneficio político de los grupos nacionalistas?*

JMON: No «puede» ser. Sino que «está» siéndolo. Es uno de los puntos, el de la enseñanza, donde los dirigentes periféricos están causando el mayor daño al sistema autonómico. Porque hoy creen muchos que están desespañolizando la educación, pero no son conscientes de que están gestando subterráneamente la reacción adversa que, como es usual, no se quedará en términos comedidos.

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?

JMON: Yo creo en la Constitución que aprobamos mediante consenso. En el artículo 27 se dice que la educación ha de promover el desarrollo de la persona, «en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Nada menos que esto, pero nada más que esto. La Constitución sólo quiere que el sistema «respete» una mínima parte de sus proclamaciones. Más allá, se abre el reino de la libertad de enseñanza, activa y pasiva, que establece el mismo artículo. La educación en valores debe responder a opciones libres de los educandos. Imponer más es totalitarismo. De modo que la llamada educación para la ciudadanía, en tanto en cuanto vaya más allá de lo que es pura instrucción sobre las normas de convivencia, merece el mismo juicio que la formación del espíritu nacional de tiempos anteriores.

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?*

JMON: En parte ya he contestado a esta pregunta. El Tribunal Constitucional declara que el Estado no puede imponer la educación en una

de las distintas opciones que caben dentro de la Constitución. Aunque esa opción haya sido la elegida por el Parlamento democrático por mayoría. Porque los ciudadanos han de acatar las leyes, pero no tienen que «creer» en ellas. Conviene no implantar ahora en España el sistema de los «lavados de cerebro» que se practicaron en otros lugares.

FE: *Finalmente, volviendo al tema original, y tras agradecerle su colaboración nos gustaría plantear una de esas cuestiones denominadas de «balance de situación» ineludibles al echar la mirada atrás. Han pasado treinta años desde que fue aprobada la Constitución de 1978. ¿Cree usted que los grandes retos e incógnitas que empezaron a dibujarse en aquella hora en términos educativos se han resuelto o, por el contrario, todavía hoy continuamos instalados en un bucle*

pedagógico discutiendo cuestiones como la dualidad escuela pública-escuela privada, el bilingüismo en las escuelas, la formación del profesorado, la divisoria entre Iglesia y Estado en materia escolar...?

JMON: He dicho ya que en no pocos aspectos hemos mejorado mucho; en instalaciones escolares, en material pedagógico...

En otros hemos ido hacia atrás. La proporción de profesores y alumnos en nivel de excelencia ha disminuido mucho. El porcentaje de graduados universitarios que no han aprendido a formularse preguntas a sí mismos y que son víctimas de la propaganda difundida a través de los medios de comunicación, ha aumentado mucho, hasta el punto de que cuando vuelva otro Goebels, tendrá mucho más fácil la «conducción» del pueblo.

CHARLA CON ALEJANDRO TIANA FERRER¹



Lo mejor que se puede predicar de un profesor, con independencia del nivel educativo en el que ejerce, es el compromiso diario que tiene la educación. Este compromiso y dedicación es la principal carta de presentación de este profesor nacido a comienzos de la década de los cincuenta en Madrid y que inició su quehacer pedagógico por el principio: impartiendo clases en un centro de EGB como profesor de Matemáticas y Ciencias Sociales.

Asimismo, ha asumido importantes cargos de responsabilidad en materia educativa. Vicerrector de la UNED, Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, Dirección General de Innovación y Desarrollo de la Organización de Estados Iberoamericanos, entre otros. No obstante, en las últimas fechas tuvo una importante responsabilidad política al ser nombrado Secretario de Estado de Educación durante la primera legislatura socialista durante la cual el profesor Tiana Ferrer desarrolló un papel relevante en la confección de la Ley Orgánica de Educación.

En la actualidad catedrático de Historia de la Educación en la UNED, Alejandro Tiana es una de las plumas más reconocidas y autorizadas en el campo escolar con un prolijo número de monografías y artículos especializados publicados en las más prestigiosas revistas de educación nacional e internacionales.

1. Entrevista realizada durante el mes de septiembre de 2008, vía e-mail.

Foro de Educación (FE): *Antes de comenzar, queremos agradecerle su disposición y tiempo para compartir con los lectores sus reflexiones sobre distintos aspectos de la educación en España. Empecemos con un apunte biográfico, ¿cómo vivió usted el verano de 1977 cuando se vuelven a convocar elecciones democráticas después de un paréntesis prolongado?*

Alejandro Tiana Ferrer (ATF): La verdad es que para mi fue un tiempo muy especial, por muchas razones. En el plano personal, ese verano nació mi hija mayor, lo que me supuso el inicio de una nueva etapa. En ese periodo tenía además una fuerte implicación sindical y estaba vinculado a movimientos de renovación pedagógica, por lo que participaba en muchas actividades políticas y educativas. Debo decir que no tenía puestas entonces excesivas esperanzas en las elecciones, pues me incluía entre quienes teníamos dudas sobre el camino que se abría y a dónde nos podía conducir realmente. La experiencia de la dictadura había sido tan frustrante que no nos queríamos hacer falsas ilusiones. De todos modos, recuerdo que viví aquella etapa de una manera muy intensa y comprometida, como muchas otras personas de mi generación y de mi entorno.

FE: *Con la perspectiva de los años, ¿qué valoración le merece la Transición?, ¿cuáles fueron los principales aciertos y errores de ésta?, ¿por qué?*

ATF: Creo que fue un periodo muy intenso y globalmente positivo. Cuando escucho algunas opiniones recientes acerca de los errores de la transición o sus consecuencias negativas, pienso que quienes así opinan han olvidado o quieren ignorar las dificultades que ofreció la época. Estábamos saliendo de un régimen autoritario, sin saber exactamente cómo hacerlo, y encaminándonos en una dirección que no todos concebíamos del mismo modo ni para la que nos marcábamos las mismas metas. Tuvimos que ir aprendiendo sobre la marcha, negociando intensamente nuestras expectativas y desarrollando estrategias nuevas de actuación. En suma, corrimos muchos riesgos pero pienso que el resultado valió la pena. Fue un ejercicio de construcción colectiva de un nuevo régimen político. Algunas cosas pudieron haber sido de otro modo, por supuesto, pero fueron el resultado de ese proceso, en el que todos tuvimos que aprender a ceder. Y esa es la esencia de la democracia. Aprendimos a actuar de manera democrática.

FE: *En su opinión, ¿qué papel, además del de activación de la economía española, tuvieron los Pactos de la Moncloa en el ámbito escolar?*

ATF: Desde luego, fueron una pieza clave en el desarrollo del sistema educativo español. No sé si los historiadores de la educación hemos insistido lo suficiente en ese hecho, porque la idea no está demasiado

extendida. Pero hay que reconocer que, en unas circunstancias políticas y económicas muy difíciles, los pactos implicaron una inyección presupuestaria muy importante para la educación. En pocos años se duplicó el gasto público en educación en relación con el PIB. Se construyeron nuevos centros, se reclutó a nuevo profesorado y el sistema educativo público, que había salido muy debilitado del franquismo, comenzó a reforzarse. Fue el inicio de una nueva etapa, que se extendió durante los años ochenta.

FE: *¿Cuáles eran, a su juicio, los grandes retos que tenía que acometer la sociedad española para situar a la educación en la órbita de la modernidad en aquellos años de cambio político?*

ATF: En esos años sufríamos todavía un fuerte retraso educativo, en comparación con otros países desarrollados. No teníamos siquiera escolarizados a todos los jóvenes hasta los catorce años. Ese era el principal desafío, sin olvidar que se trataba incluso de una obligación legal. Por otra parte, aún eran pocos los jóvenes que seguían estudiando después de la EGB y las tasas de terminación de bachillerato eran bajas. Existían pocas pasarelas entre unos estudios y otros y la formación profesional no se había modernizado lo suficiente. Aunque la Ley del 70 había marcado unos objetivos valiosos, todavía no se habían reflejado en la práctica, no habían casi traspasado los límites del papel oficial.

FE: *¿La Ley General de Educación fue, en su opinión, la norma que necesitaba el país para recorrer con garantías de éxito la travesía pedagógica de la Transición en términos educativos?*

ATF: La Ley General de Educación fue una valiosa contribución a la modernización educativa en España. No me duelen prendas de reconocerlo, pese a que en su momento estuve entre los opositores a la ley, principalmente por su paternidad franquista. Pero vista con cierta distancia, pienso que fue una ley valiente, que afrontó con decisión los problemas educativos entonces existentes (recordemos el Libro Blanco, ciertamente interesante y completo) y sentó las bases de la modernización educativa. Su origen franquista estuvo en el origen de algunas de sus limitaciones, pero en conjunto hay que reconocer que supuso un avance importante.

FE: *En los últimos tiempos ha hecho fortuna la expresión «calidad de la educación» en el argumentario pedagógico. A finales de los setenta, ¿apelar a la calidad de educación hubiera sido una quimera ante, por ejemplo, los serios problemas de escolarización en los niveles básicos de la enseñanza?*

ATF: Por supuesto. Como acabo de indicar, el déficit de escolarización era considerable en esa época. Mucha gente no lo sabe, pero la plena escolarización entre los 6 y los 14 años de edad sólo se alcanzó en España a mediados de los ochenta, hacia el curso 1984-1985. Para entonces, la

mayoría de los países europeos estaban generalizando o ya habían generalizado la escolarización hasta los 16 años. Aunque ya se hablaba de calidad de la educación en España (recordemos que se incluía en algunas de las alternativas a la enseñanza que entonces se difundieron), los desafíos estrictamente cuantitativos eran todavía muy grandes y urgentes.

FE: *Uno de los caballos de batalla más importante en el momento de confeccionar y discutir la norma constitucional fue la controvertida cuestión de la libertad de enseñanza. ¿Cree usted que éste fue un debate de ideas o de intereses económicos?, ¿cómo se logró conciliar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza?*

ATF: La elaboración de la Constitución de 1978 fue un ejercicio continuado de negociación y transacción, que no estuvo exento de dificultades. Concretamente, el artículo 27, el que regula la mayor parte de los asuntos educativos, fue objeto de intensa discusión y estuvo a punto de provocar una ruptura. En mi opinión no se trató de un debate primordialmente basado en intereses económicos contrapuestos, aunque haya quien lo interpreta así y no se pueda ignorar esa vertiente, sino que tuvo que ver sobre todo con las distintas posiciones ideológicas y concepciones enfrentadas acerca de la educación. La discusión política sobre la libertad de enseñanza, a quién le corresponde educar y qué principios deben regir el

funcionamiento del sistema educativo se remonta a la España de la Restauración (si no más atrás) y ha durado hasta nuestros días. Tras ella se aprecia un pulso por el control de la educación, que se ha manifestado en diversos momentos de nuestra historia. La salida a esa situación consistió en aprobar un artículo que recogía principios tradicionales de la derecha (la libertad de enseñanza o la posibilidad de financiación pública de la enseñanza privada, por ejemplo) junto a otros clásicos de la izquierda (como la participación democrática o la programación de la enseñanza). Esa solución, complicada y pragmática al mismo tiempo, subyace en muchas discusiones que se han producido desde entonces con ocasión de la discusión de las principales leyes que han desarrollado el artículo 27 de la Constitución (LOECE, LODE, LOGSE, LOCE, LOE).

FE: *Hablemos del profesorado de aquella hora de nuestra historia. En su opinión, las continuas huelgas de maestros de EGB y profesores de Bachillerato, tanto del sector público como de la enseñanza privada, ¿fueron la consecuencia lógica del malestar larvado durante años de un colectivo maltratado por la administración en términos de dignificación económica y social?*

ATF: Sin duda que lo fueron. El profesorado tenía una situación bastante mala en términos económicos y laborales y había estado además sometido a unos mecanismos estrictos

de control ideológico. No debe extrañar que cuando se alcanzó la democracia plantease con energía sus reivindicaciones, utilizando todos los medios a su alcance. El malestar acumulado se dejó sentir en aquellos momentos de cambio intenso y esa fue la causa de muchas huelgas y manifestaciones.

FE: *Por otra parte, eran años en los que todo el mundo parece concordar en la mala situación por la que atravesaba la Universidad española. ¿Podría brevemente hacer una semblanza de esa Universidad de finales de los años setenta?*

ATF: Yo salí de la universidad el año 1974 y comencé a trabajar ese mismo año como profesor de EGB. En aquellos años los conflictos universitarios estuvieron a la orden del día. Después de 1977 el ambiente se relajó un poco, pero las universidades tenían muy pocos medios para acoger a un número tan creciente de estudiantes. Estaban sencillamente desbordadas. Hubo que contratar a muchos profesores no numerarios, para atender además a grupos muy grandes, lo que fue haciendo crecer un problema que sólo se comenzaría a solucionar con la LRU en 1983. Fue una época ciertamente difícil, muy alejada de la actual, aunque no hayan pasado tantos años desde entonces.

FE: *Con la reaparición de las libertades en España cobraron fuerza distintos movimientos de renovación pedagógica que clamaban por una escuela*

pública, gratuita, laica y democrática. ¿Qué papel desarrollaron estos movimientos en la renovación pedagógica de la escuela en España?

ATF: Tuvieron un papel muy activo y contribuyeron notablemente a la difusión de nuevas ideas y modelos educativos. Por una parte, se elaboraron diversas alternativas a la enseñanza, que plantearon los cambios que requería el sistema educativo. Algunas de ellas no tuvieron luego mucho reflejo en la práctica, pero otras sí. Por otra parte, se constituyeron diversos movimientos de renovación pedagógica, que convocaron escuelas de verano y otro tipo de actividades. Hubo una efervescencia notable, de la que no participó todo el profesorado, pero sí sectores representativos del mismo. La consecuencia de todo ello fue una renovación educativa bastante profunda y la aparición de nuevas tendencias pedagógicas, que generalmente mantenían una visión propia acerca de los principios que debían inspirar la política educativa. Fueron movimientos que habitualmente tuvieron un fuerte compromiso político.

FE: *Pasemos ahora, dando un salto en el tiempo, a cuestiones de más actualidad, igualmente sobre educación, pero también sobre cultura y sociedad. Prosigamos. A su parecer, ¿cuáles son, a grandes rasgos, los principales problemas del sistema nacional de enseñanza?, ¿por qué cree que son causados?, ¿qué vías de solución propondría?*

ATF: En mi opinión, el problema fundamental estriba en el elevado porcentaje de estudiantes que dejan los estudios después de la escolarización obligatoria, sin alcanzar niveles formativos más elevados. El hecho de que aceptemos casi sin discusión que alrededor de una tercera parte de los jóvenes terminen la ESO sin titulación me parece inaceptable. Deberíamos preguntarnos si es que realmente hay tantos jóvenes incapaces de alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, cuáles son los motivos de que así sea y qué soluciones existen. No podemos quedarnos de brazos cruzados. Después, la consecuencia de ese hecho es que la proporción de titulados en educación secundaria superior y en educación superior es menor que en otros países europeos. Ese es un hándicap muy serio para el futuro. Podría hablar de otras cosas, pero estas dos me parecen cruciales.

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?*

ATF: Esa es una idea que se ha ido extendiendo y que no comparto. Si nos fijamos, por ejemplo, antes de la LOE todas las materias comunes del bachillerato eran de las que podríamos denominar humanistas (lenguas, historia, filosofía). Sólo se ha introducido una materia común de cultura científica con la LOE

(Ciencias para el mundo contemporáneo). No creo en ese peligro de que desaparezcan las humanidades. ¿A manos de quién o de qué? ¿De las ciencias? No tiene sentido ese debate, es falso.

FE: *¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en educación?*

ATF: Se trata de un concepto muy estudiado y debatido en los últimos tiempos, que implica al menos dos cosas complementarias. Por una parte, ofrecer a todos los jóvenes las oportunidades necesarias para poder continuar estudios, hasta el nivel más elevado y de mayor calidad posible, independientemente de su origen social y de sus recursos económicos. Por otra parte, no aceptar que las diferencias realmente existentes (de talento o capacidades, por ejemplo) se conviertan posteriormente en factores de injusticia social o económica.

FE: *¿Cree que es beneficioso que exista la enseñanza privada?, ¿por qué?*

ATF: Bueno, creo que es lógico. Existe en todos los países y la libertad de enseñanza es uno de los principios irrenunciables de nuestro ordenamiento constitucional. Lo que no me parece tan lógico es que su función sea de diferenciación y de estratificación social. Me cuento entre quienes consideran que lo ideal es un sistema potente de educación pública, que proporcione una formación común (o sea, equivalente, no idéntica) a todos, que enfatice más lo que nos une que

lo que nos separa y que constituya la columna vertebral de un ejercicio activo y responsable de la ciudadanía.

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?*

ATF: En mi opinión, se trata de un asunto que continúa levantando pasiones en España y de ahí deriva la dificultad de su solución. Creo que sólo se podría solventar si la escuela ofreciese una formación común en historia y cultura de las religiones a todos los jóvenes y en un número concreto, limitado, de años, con un currículo negociado con las confesiones concretas, pero independiente de ellas. Esa formación común podría complementarse con la formación confesional que deseasen, en su caso, las familias, pero con una configuración más flexible que en la actualidad. Aunque creo que hay sectores que serían favorables a una propuesta de este tipo, me parece que no ha llegado aún el tiempo en que pueda llevarse a cabo.

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?*

ATF: Creo que puede mejorarla, sinceramente. Por ejemplo, el hecho de centrar el proceso formativo en la actividad del estudiante y no en las

tareas que realiza el docente me parece un gran paso adelante (aunque no es sencillo de dar y exija tiempo). Por otra parte, la existencia de mecanismos sistemáticos de evaluación y acreditación constituye una garantía de que la educación que se imparte y se recibe es de calidad. Y la semejanza de los sistemas universitarios de los diferentes países facilita un elemento tan estimulante como es la movilidad transnacional.

FE: *¿Qué valoración le merecen, brevemente, la LOGSE, la LOCE y la anunciada LOE?*

ATF: La LOGSE supuso un cambio de mucho calado en la educación española. Se cambiaron al mismo tiempo la estructura del sistema, la organización de las etapas educativas, los cuerpos docentes, la organización de los centros educativos y los currículos. Quizás fuesen demasiadas cosas al mismo tiempo. De ahí su dificultad y las reacciones adversas que generó. La LOCE fue un intento de reducir el grado de comprensividad de la educación secundaria, introduciendo mayor diferenciación entre los estudiantes. Personalmente, estuve y estoy en contra de ese intento, por entender que venía a reforzar el papel selectivo de la educación. De la LOE, ¿qué voy a decir? He redactado personalmente muchas partes de la ley, así que la siento como si fuese una hija. Eso no quiere decir que todo me haya dejado igualmente satisfecho (como nos

pasa a los padres con nuestros propios hijos, por seguir con el símil). Pero en conjunto me parece una buena ley, la ley que necesita hoy el sistema educativo español.

FE: *¿Cree que la competencia en educación de las Comunidades Autónomas puede ser utilizada para el beneficio político de los grupos nacionalistas?*

ATF: Sinceramente no. Hay muchos Estados, federales o no, que poseen grandes dosis de descentralización en sus sistemas educativos y que obtienen buenos resultados y una formación común suficiente. La educación debe en última instancia preparar a los jóvenes para hacer frente a la vida que les tocará vivir y por definición es plural. Parece lógico, por tanto, que la educación se organice como un sistema flexible y con autonomía.

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?*

ATF: Creo que las diferencias tan acusadas entre quienes están formados (y tienen título) y quienes no lo están son muy peligrosas para la cohesión social. Por eso lo señalaba como un problema fundamental. Y por otra parte, me parece evidente que la educación debe cultivar lo que nos une como componentes de una sociedad democrática. En eso consistiría la educación para la democracia

o para la ciudadanía democrática, como la hemos denominado.

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?*

ATF: He dicho muchas veces que el adoctrinamiento es sencillamente imposible en una democracia. Para que se diese no bastaría con que hubiese un gobierno que quisiese hacerlo, sino que debería además contar con la participación activa de muchos agentes (autoridades educativas, profesores, centros, familias) y con la despreocupación de todos. En un Estado democrático, que no cuenta con instrumentos de control ideológico férreo, eso es sencillamente imposible. Ningún profesor accedería a formar a los jóvenes en valores contrarios a los que informan su vida. Esa es nuestra mejor garantía.

FE: *Finalmente, volviendo al tema original, y tras agradecerle nuevamente su colaboración nos gustaría plantear una de esas cuestiones denominadas de «balance de situación» ineludibles al echar la mirada atrás. Han pasado treinta años desde que fue aprobada la Constitución de 1978. ¿Cree usted que los grandes retos e incógnitas que empujaron a dibujarse en aquella hora en tér-*

minos educativos se han resuelto o, por el contrario, todavía hoy continuamos instalados en un bucle pedagógico discutiendo cuestiones como la dualidad escuela pública-escuela privada, el bilingüismo en las escuelas, la formación del profesorado, la divisoria entre Iglesia y Estado en materia escolar...?

ATF: Creo que hemos dado algunos pasos decisivos hacia formación de más calidad, por ejemplo. Ese

es un avance que nunca se subrayará suficientemente. Pero no basta con eso. Y hay problemas y debates que aún no se han resuelto satisfactoriamente, como he señalado antes. Pero creo que estamos ahora en mejor situación para afrontarlos que hace treinta años, aunque no se pueda pensar que el progreso es inevitable. Si no avanzamos, podemos retroceder. Por eso somos todos necesarios.

Miscelánea

Textos para la reflexión y el debate

DE LA PERSONA A LA TRIBU¹

Mercedes Rosúa

E-mail: mrosuadel@hotmail.com

(Escritora)

La inteligencia es uno de los dones más elevados de la naturaleza humana y el objeto de la inteligencia es el conocimiento. Por tanto, la búsqueda de la verdad es una de las actividades más nobles que puede realizar el hombre y que más pueden colmar sus aspiraciones. Esto se aplica no sólo al conocimiento de la realidad física sino a cualquier tipo de conocimiento.

(José María Benlloch, físico. Entrevista a El Cultural de *El Mundo*, 19-6-2008)

De la persona a la tribu: El camino debería ser el inverso, el que ha ido logrando mayores conocimientos, desarrollo y albedrío en los individuos, más allá y muy por encima de los límites de su entorno y condiciones inmediatas, pero aquí y ahora la Educación se ha dirigido en sentido contrario, con un ritmo acelerado que pretende confinarla en los rediles de que se sirve, para ordeñar sus beneficios, la red parásita que es, exactamente, el peor y más íntimo enemigo de las democracias.

La tribu es, a corto plazo, más políticamente rentable que cualquiera de los derechos, libertades y valores que ofrece un sistema político considerado preferible por constitucional, garante de una mejor y más digna existencia para los ciudadanos y elegido por éstos de forma periódica mediante general sufragio. La Educación lleva décadas, a todos los niveles, siendo objeto en España de un desplazamiento cuyo fin es confundirla con los intereses de un hervidero de clanes y asegurar definitivamente su confinamiento en el reducto que mejor sirva a quienes la utilizan como fuente de ingresos y de puestos, vivero

1. Este ensayo se terminó de escribir el 3 de julio de 2008.

de votos y plataforma de intereses que nada tienen que ver con la importancia del saber y de su difusión. La Enseñanza se ha alejado, voluntaria y progresivamente, a la velocidad propia de regímenes que gozan de extremo control de la propaganda y los mensajes, de las categorías universales, cualitativamente superiores y formativamente imprescindibles del conocimiento, porque el espacio temporal y físico que a esta actividad corresponde, sus horas, programas, aulas y textos han sido ocupados por clientelas sociopolíticas activas o pasivas, conscientes o inconscientes, militantes del fin justifica los medios o simplemente átonas y resignadas a una situación que parece de imposible cambio y a la que sólo cabe acomodarse.

Esto es así sobre todo en el caso de niños y adolescentes, aunque atañe también al mundo universitario, desmesurado en número, irracional en la relación entre costes, beneficio social revertido y obtención de puestos de trabajo y ampliamente empapado del pensamiento fácil y la servidumbre a la dependencia indefinida y al tópico.

La indiferencia fáctica es proporcional a los lamentos y protestas por el estado lamentable de la Educación. Y es así por simple relación de fuerzas: Cualquier intento serio de mejora está claro, para quien ose defenderlo, que significa pérdida de votos; va a encontrarse con escándalo callejero, ruido mediático, manifestaciones sindicales e improperios nacionalistas, esto sin hablar de las indignadas protestas de agrupaciones estudiantiles y profesionales unidas por el hábito del mínimo esfuerzo, que ha adquirido insensiblemente rango de ley. Únicamente serán bien recibidas las inyecciones de dinero a libre disposición de los mismos que han arrasado el muy buen sistema español de enseñanza pública. Durante tres décadas, desde los comienzos de la ley de educación de 1990, potenciada en su variante actual, se está asistiendo a la evidencia del desastre con la mayor indiferencia, sin que gobiernos distintos a los de su autor, el PSOE, hayan considerado de real importancia el tema. Éste forma parte de un extraño paisaje, un escándalo más que se denuncia con la periodicidad de las jaculatorias, para hundirse luego, como tantos otros, en el silencio algodonoso de la irrelevancia mediática y la indiferencia social. Que no se enseñe ni se aprenda se ha integrado, por la fuerza del hábito, en el rango de los desastres naturales, el peaje de pactos y de cambios demográficos y las servidumbres de la modernidad. Educación no es sino un fragmento más de una realidad pasiva y tan siniestra como esos cuadros surrealistas en los que un paisaje habitual nocturno se recorta en la claridad del día. Se va cada hora, en múltiples aspectos de los que la Enseñanza es uno entre tantos (pero esencial), unos metros más allá en el absurdo, adentrándose en lo obviamente nocivo y caracterizado por una estupidez sin la menor inocencia. A la realidad palpable, escandalosa pero no objeto de verdadero escándalo, se

superpone otra virtual en la que no saber es un mérito, esforzarse un elitismo insolidario y eliminar la cultura una estrategia acorde con los tiempos. Y el credo funciona y se multiplica porque distribuye ventajas económicas y sociales, coordina la presentación y ocupación del espacio mediático y se apoya, de manera aparentemente inamovible, en la proporción de las representaciones políticas y en la venta, por puestos y dinero, de escaños.

La actual catástrofe educativa española ni arranca de la aurora de los tiempos o la fatalidad de la genética ni es simple consecuencia de la masificación propia de la generalización del acceso al estudio. Menos aún procede de generosos ideales igualitarios desvirtuados, y de ninguna manera de la escasez de medios ni de conjuras contra la enseñanza pública. Se han sustituido los hechos por una memoria y saber ficticios que simplemente construyen el pasado a la medida de los intereses de las tribus que se mantienen, y mantienen a sus miembros, por los repartos en las parcelas de poder, representación e influencia que dan acceso a colocaciones, dinero y rentas vitalicias. Educación es un ejemplo, pero vasto, emblemático e imprescindible, un seguro de vida a inmediato y a largo plazo para las taifas, sean políticas, editoriales, socioculturales o sindicales, y una fuente diaria de ingresos. Cuanto se ha venido disponiendo sobre ella, desde la implantación anticipada y luego definitiva de la Logse por el partido que accedió al poder en los años ochenta hasta la aceleración del proceso, en los días que siguieron al regreso al gobierno, tras el 11 de Marzo de 2004, del mismo grupo político, no es la realización de un proyecto educativo sino la premisa de un reparto. Éste era, y es, de talla. Se trata nada menos que de uno de los sectores del Estado más extensos, rentables y susceptibles de ser controlados por la red tribal: La Enseñanza pública.

La ignorancia e ínfimo nivel de los niños y jóvenes actuales ni es casual ni irremediable, no entra en las categorías de los fenómenos ante los que no cabe sino la perplejidad y la resignación ante lo inevitable, en espera de que el médico del Tiempo vaya poniendo parches y sugiriendo remedios a las carencias más visibles. Hace no tantos años como podría parecer los que salían de colegios e institutos sabían, escribían, calculaban, conocían del arte y de las ciencias y eran conscientes del esfuerzo y trabajo, pero también de las compensaciones, que exigía el acceso al conocimiento y de la necesidad de éste en la posterior integración en la vida adulta. Su formación había transcurrido en una estructura desglosada, respecto a quienes trabajaban en ella, según especializaciones, por edades y niveles de los alumnos, generalista en la infancia y concentrada después en materias concretas, asignaturas para cuya enseñanza se requería una larga formación académica y el éxito en oposiciones basadas en la demostración del propio nivel. Esto se correspondía, entre los alumnos, con la superación, para pasar de una a otra etapa de estudios, de pruebas cuya

existencia misma era una garantía de exigencia y una referencia útil que controlaba favoritismos y facilidades arbitrarias. Lejos de ser un sistema de elitismo socioeconómico, era el genuinamente democrático, porque permitía la promoción del individuo según su capacidad y esfuerzo personales. Se precisaban –y hubo– inversiones y becas que extendieran la muy buena enseñanza pública y la mantuviesen a la altura de la composición demográfica y la evolución de los tiempos. El proceso era imparabile en la ilusionada España de la Transición.

Pero una Enseñanza con programas generales de asignaturas básicas, importantes e imprescindibles, bien delimitadas y distribuidas de manera preferencial en el limitado horario escolar e impartidas por cuerpos profesionales especializados era difícilmente troceable, no admitía manipulación ni componenda. El proyecto Logse no fue la realización de grandes ideales sino éstos últimos su aditamento para la presentación pública y la excusa ética. Jamás hubiera existido la nueva ley educativa -exacerbada por su epígono actual- si no hubiese servido para colocar en puestos que ni por mérito ni por formación les correspondían a la clientela, activa o pasiva, potencial o incondicional, del PSOE en el poder, de sus dos sindicatos afines, Comisiones Obreras y UGT, y de los virreinos autónomos.

Lo que se presentó como medida progresista y avance democrático fue exactamente lo contrario: el comienzo de una acelerada regresión hacia la ignorancia que dejaba en franca desventaja a los estudiantes de las clases más desfavorecidas y los hacía rehenes de clanes a los que aquéllos servían de justificación y de sustento, al tiempo que segregaba, degradaba y eliminaba al profesorado de mayor nivel académico y profesional. El proceso, sobre el que tanto se ha elucubrado en tonos entre grandilocuentes y metafísicos, es en realidad extremadamente simple: Consiste en transformar lo que era una muy buena enseñanza pública estructurada, en docentes y alumnado, según los niveles de edad y las exigencias, en las distintas etapas, de adquisición de conocimientos, formas de aprendizaje y control de esfuerzo y contenidos, en una bolsa común, llamada de *Trabajadores de la Enseñanza*, que permitía repartir indiscriminadamente ésta entre la clientela sociopolítica afín, garantizando con la extensión preceptiva de la mediocridad, fidelidad, apoyo, difusión de consignas, futuros votos y presentes ingresos para editoriales y para la infinita constelación de equipos pedagógicos, expertos, liberados, asesores y propagandistas de la vasta empresa de desguace. Lo que antes eran horas dedicadas a Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Matemáticas, Latín o Lengua, impartidas por personal –Catedráticos y Agregados– de notable nivel académico y titulación adquirida tras reñidas oposiciones pasó a ser materia troceada, indistinta y a libre disposición de los sectores (Maestros, Formación Profesional,

auxiliares) afines al partido y a su clero. La Logse y su progenie no hubieran jamás existido de no consistir, fundamentalmente, en distribución de botín y toma de rentables territorios. El interés era y es ajeno al conocimiento y la Enseñanza. El ropaje verbal igualitario, de corte vagamente maoísta con pretensiones de revolución social y jerga de fallidos experimentos anglosajones, no fue nunca otra cosa sino la cobertura final del edificio, y la deliberada confusión entre educación y servicios sociales consumó la erradicación de cualquier asomo de eficacia y confirmó el sistema de temor y de purgas de disidentes, los cuales suelen coincidir con las personas de mayor solvencia intelectual y valores más probados y sólidos en el ejercicio de su labor.

Logrado el objetivo de colocar a cualquiera enseñando cualquier cosa a cualquier número y tipo de alumnos por cualquier periodo de tiempo, la dinámica misma del proceso no puede sino acelerarse. La evidente irracionalidad de una enseñanza que no enseña, ocupa el horario escolar con materias secundarias, consignas e imposiciones localistas y que proscribía categorías, calidad, esfuerzo, mérito y exámenes es sólo aparente y se revela en extremo lógica cuando se analiza la trama del tapiz, su premisa, que no es otra que cortar la a la medida de quienes viven de disponer de ella.

La Educación es, a la vez, campo de prácticas y paradigma de un fenómeno más amplio: el reparto del país y de los recursos y organismos estatales entre una miríada de tribus que se sustentan en redes locales de intereses antagónicos de cualquier concepto de calidad, igualdad ciudadana, universalidad y excelencia, y que se han blindado por arreglos parlamentarios y por la imposición mediática y fáctica sobre una población amedrentada, resignada, dependiente o pasiva. Ni es fenómeno dual ni se restringe a militantes de un partido; su estructura es la de un tejido mafioso y sectario. El volumen de estulticia, perjuicio e irracionalidad generado es tan fenomenal que sólo se explica mediante otro volumen equivalente de cobardía y pactismo por parte de una clase política que, con escasas excepciones, ha abandonado la defensa de los principios básicos cívicos y constitucionales, y por una táctica generalizada de continua lluvia fina informativa que lleva décadas vendiendo la utopía del todo a cien, subvencionada por Presidente y taifas y asimilada a vagos términos identitarios de *izquierda*, *antifranquismo*, *progresismo*, *modernidad*, etc., como la única opción ética correcta, que, en cualquier caso, se establece y afianza con la impunidad del hecho consumado y la inexistencia de oposición real.

En este panorama de exaltación del mínimo común denominador, multiplicación de parásitos y diseño del antiguo ámbito estatal en función del apetito, características y criterio de los comensales, cuanto pertenece a categorías superiores está abocado a la erradicación del enemigo a abatir. Es, pues, nor-

mal, que sólo se estudie, del curso de los ríos la parte que discurre por la taifa del nacionalismo de turno, que se ignore la lengua española e institutos y colegios impongan, en la totalidad de la enseñanza, las locales, que las auténticas asignaturas imprescindibles se disuelvan en áreas, diferenciaciones y transversalidades, que se pasee por las aulas, desde la guardería al campus universitario, sin mayor exigencia que la asimilación, por abajo, al grupo, la conciencia de la impunidad y la reivindicación del particularismo y relativismo de valores y actos. Es lógico que desaparezca el pasado para ser sustituido por las cuatro consignas que permiten infundir una visión cargada de rencores sociales e históricos, es inevitable que la filosofía de Platón y Aristóteles ceda el paso en clases y horarios al trabajo práctico sobre las alcantarillas de la zona y que el latín y la literatura desaparezcan por falta de espacio lectivo, para facilitar el conocimiento del medio y el aprendizaje del bereber o el bantú. Por supuesto el Himalaya, las dos Guerras Mundiales, el Descubrimiento de América, los Totalitarismos del siglo XX, la Teoría Cuántica, el Álgebra, la Química, el Arte, Grecia, Roma, la deriva de los continentes, el Siglo de Oro, el Terror y las Luces no pueden ser sino objeto de casuales referencias filtradas por el imperativo de la corrección política y, sobre todo, por la abismal ignorancia y el victimismo preceptivo del que se nutren los parásitos de la utopía. El alumno en esto es la víctima del robo continuado de su herencia, el rehén de las taifas, el objeto de los abusos de cuantos llevan disponiendo como feudo de la enseñanza pública.

No es el único. Le obligan a moverse en la perpetua infancia y la inacabable adolescencia de una ficción sin responsabilidades ni riesgos que superpone su realidad virtual a los hechos y se extiende mucho más allá del perímetro de colegios e institutos, hasta anegar el conjunto del país, transformado en una nación sin nación y sin apenas nombre, de referencias e historia vergonzantes, que vive de la energía ajena y de la doctrina, que vende bien, de que todo el mundo es bueno; y si no lo fuera, ya se encargará el enemigo norteamericano de sacarle, como de costumbre y como lleva haciendo desde la Segunda Guerra Mundial, del fuego las castañas.

El proceso español participa de la blanda rendición europea, de su gusto abandonado de toda onerosa y valiente iniciativa para refugiarse en el regazo cálido de un indefinido estado de bienestar. Pero en España concurren otros factores que la destrucción de la Enseñanza exhibe con la concentrada nitidez de una muestra de laboratorio. Aquí la estructura pública ha sido limpiamente tomada, aprovechando Transición y postfranquismo, por una capa parásita para la que la mediocridad preceptiva es esencial. Se trata de un proceso infinitamente más peligroso, para el genuino funcionamiento democrático, que las corruptelas, los actos delictivos y los escándalos, que se hallan en cualquier gobierno. De hecho, es la antítesis de la democracia sana, y mucho más inata-

cable que las dictaduras. La capa parásita trabaja intensamente en la regresión feudal, el control cercano de privilegios y la generación del mosaico blindado de clientelas y supuestas víctimas de un pasado diseñado estrictamente en función del plan de invención de memoria histórica y de suplantación ética.

Como en la escuela, a todos los niveles públicos el currículum vitae se invierte, es el anticurrículum: Los representantes de la clase dominante no habrán acabado los estudios, no poseerán, o apenas, el Bachillerato, no habrán sacado oposiciones, ni brillado en profesiones, ni ocupado puestos ni producido obras, no hablarán idiomas ni conocerán otros países, no tendrán peso internacional ni defenderán opciones políticas, militares y económicas. En realidad las *Clientelas de la Utopía* lo son más de la *Quimera* en su sentido etimológico y de ingeniería biológica: una especie de híbrido de exigencias de comunión de bienes y gratuidad socialistas, de partido único administrador del dogma y de clero laico injertado en economías de mercado y sociedades que se quieren libres, plurales y abiertas, de las que extrae el utópico generosa pitanza y buen vivir. La virulencia de esta iglesia tribal obliga a numerosísimos disidentes, religiosos, cristianos, ateos, agnósticos o simplemente lúcidos respecto a los evidentes rasgos totalitarios del proceso, a refugiarse de los nuevos inquisidores en los pocos reductos que les ofrecen decencia, defensa de valores, atención a las personas inermes y no económica o políticamente rentables y resistencia explícita. Es un fenómeno nuevo, de demolición del producto de una larga civilización y de exaltación de lo inane, que probablemente no puede darse sin la confluencia de una coyuntura histórica providencial, sin el dominio mediático sobre los mensajes que llevan tres décadas derramando sobre los españoles la lluvia fina de *Derechas-Franquistas-Malos/Izquierdas-Socialistas-Buenos* en todas las variantes del más burdo maniqueísmo dual, y sin las enormes coimas legales que nutren la viscosa red de fidelidades y pactos y hacen probablemente en este momento a España una de las naciones más desangradas por el cohecho por decreto, los reyezuelos ebrios de gastos suntuarios y la turba de manos, muertas pero generosas en el reparto a sus próximos. Cabe preguntarse qué hubiera sido de ellos sin el recurso a posteriori al enemigo franco-fascista.

Tal estructura se engloba en una nueva variante de Estado, el Parásito *per se*, con el que inauguramos el siglo XXI. El clan de las Clientelas de la Utopía es, en su ápice y correas de transmisión, una especial plutocracia sin otra rentabilidad que la que obtiene para sí misma. Se trata de un ecosistema instalado aquí en Administración, prensa y medios audiotelvisivos, Educación y Cultura, todo ello multiplicado por las diversas Autonomías. El fenómeno no es, en aspectos parciales, exclusivo de España, pero adquiere en ella envergadura, virulencia y rasgos peculiares por el antecedente bien aprovechado de la dic-

tadura franquista y el quasi monopolio de la comunicación de masas. Hay que reconocer, empero, que, lo mismo que la lluvia de millones no ha hecho musicales las lenguas locales cacofónicas, a la novia no la ha embellecido la dote. El castigo de esta maniobra está en lo horrible de sus productos, en la sarta de películas idénticas respecto a la sumisión al catecismo de quien paga y manda, en los infalibles tópicos de obligado cumplimiento que pagan su cuota de feísmo, curas pederastas, proporción de un exabrupto cada cinco palabras y escena sexual ginecológica cada pocas más, paleoantifranquismo, militares embrutecidos, políticos venales, jefes explotadores, guardias civiles sádicos, y minuciosa sumisión al libreto del inconformista marginal. Sin embargo, tras la realidad virtual que se pretende imponer como única, existe la auténtica, aunque muy pocos confiesen percibirla. La radiografía de números –y de letras– no engaña: en los cuatro años del Gobierno salido de las elecciones de 2004 ha aumentado un cincuenta y cinco por ciento el número de altos cargos del Estado, se han clonado y multiplicado burocracias, creado miles de organismos sin más utilidad que la propaganda y la fidelización de clientela, ha aumentado de manera vertiginosa el tamaño y distancia del común de la burbuja de enriquecidos y se han derrochado en tiempo record las reservas destinadas a paliar las crisis. Lo que es peor, se ha consagrado la actuación negativa en los campos que más determinan el futuro: formación, educación, suministros de energía, saneamiento del sector público, solvencia jurídica y fiabilidad de las instituciones.

Como el modelo negativo, la definición por ausencia de acción y de principios, vende precisamente a causa de su comodidad y nula exigencia de esfuerzo físico y mental, no es extraño que la ducha mediática cotidiana ensalce valores caracterizados por la cobardía, la inhibición, la irracionalidad y la ignorancia. Puesto que el Estado de Bienestar ha creado en el siglo XX un nuevo fenómeno, las utopías subvencionadas (cuyo estudio sin duda apasionará a los investigadores que sobrevivan a la ruina y la segura bancarrota), la tribu del Botín y del Reparto no tiene elogios bastantes para esta variante retro del pensamiento débil y la rendición preventiva bajo las banderas de alianzas con las culturas más peligrosas, agresivas y nefastas del planeta, y le falta tiempo para entonar suficientes himnos al relativismo que no obliga ni a tener valores ni a juzgarlos ni a defenderlos.

Colegios e institutos son los buques insignia de este vertiginoso retroceso, no ya a eras medievales, sino a una amalgama sólo cohesionada por la ausencia de calidad, trabajo y mérito. La Confederación de los Dolientes, lo sean éstos por reivindicación nacionalista o por eterno agravio y rencor social, tiene un apetito de lo ajeno proporcional a su carencia de logros propios. Se trata, substancialmente, de un gran timo apoyado en la fidelidad, de corte

mafioso (por el miedo que inspira a los disidentes) a dualidades falsas que vacían de responsabilidad y posibilidad de análisis objetivo a los individuos y actos concretos y los adscriben de inmediato, como dos polos imantados, a clanes que llevan, no sólo pero muy particularmente en España, décadas viviendo o de ello o sometidos a ello. La voracidad de las clientelas de nómina, de los parásitos de la utopía y, al extremo opuesto, de sus víctimas y huéspedes es la única dualidad real. No lo son las Dos Españas, los Pobres y los Ricos (dentro de la igualmente falsa asunción de las Clases Sociales como entidades prácticamente zoológicas, inmutables y estancas), las Derechas (epicentro del Mal) y las Izquierdas (territorio de la Luz), la hagiografía republicana y la saga guerracivilista, tampoco la historiografía mítica, la pugna que, desde los albores del neolítico, desemboca en franquismo-fascismo-instituciones (suma de todos los males sin mezcla de bien alguno) y, frente a ello, última república-socialismo-comunismo (concentrado de todos los bienes), ni tiene más existencia que la impostada el recurso al ancestral agravio de las tribus del Club de los Dolientes.

Los libros de texto, especialmente los de Cataluña, País Vasco, Galicia o Baleares, son un breviario de consignas y una representación geográfica e histórica de puro, pero desde luego no inocuo, carácter legendario. Basta con una visita somera a diversas zonas periféricas de España para comprobar que los supuestamente agraviados son más ricos porque se que se han beneficiado de mayores inversiones y de una atención y desarrollo tempranos y permanentes, como en Cataluña y el País Vasco. La prosperidad de estas víctimas no admite comparación con las desatendidas y parameras regiones mesetarias que las rodean. Esto desde hace muy largo tiempo, antes de Franco, con y después de él. Como los sujetos de derechos son las personas y no las lenguas y, por otra parte, éstas no son ni valen más ni menos que lo que es y hace la gente que las habla y no se extienden ni arraigan de manera forzada y artificial, que el descubrimiento y asentamiento en América se llevase a cabo mayoritariamente por hablantes del castellano es algo cuyos resultados son tan difíciles de modificar, por abundante que sea el llanto, como el que la lengua de la informática sea el inglés de los que, junto con la revolución industrial, la inventaron, y no el swahili o el gallego.

La utilización de *izquierda/derecha* es la cárcel verbal dentro de la que se hace evolucionar, insensiblemente, a la población. El clan dominante se vale, desde luego, también del miedo, porque su poder fáctico y fático es enorme y consustancial al populismo y al rapto lingüístico de significantes y significados, como en los casos de los términos *violencia*, *tensión*, *crisis*, *diálogo*, *alianza*, *paz*. Son palabras-inversión que abonan sus dividendos en las prósperas oligarquías de enriquecimiento reciente, dotadas del buen apetito de las segundas

generaciones y provistas por la precedente del *know-how* en el manejo de un tipo de totalitarismo fragmentario y un credo virulento, tipo iglesia laica que procura beneficios muy de este mundo. Otro de los iconos verbales, la palabra *centro*, se traduce como dejar en sus puestos, duplicando cargos y emolumentos, al bloque parásito en el poder y a los pactistas de signo político contrario. En Enseñanza, y en gran parte de la función pública, significa reservar el coto para el clan que ha hundido la Educación española y está instalado en ese territorio desde los años ochenta, sin que sus supuestos adversarios políticos hayan jamás presentado batalla ni defendido a alumnos, profesores, saberes y derechos.

Inseparable de la destrucción de la memoria, valores y conocimiento es la implantación de otra dualidad: el Pasado es el Mal, el Futuro el Bien, y basta con reivindicar logros anteriores, exigir cuentas por delitos, sacar a colación hechos y datos, para ser excluido del juego político y de la vida social. La memoria se administra en las dosis y momentos dispuestos por el régimen, que goza así de la impunidad y del acceso permanente al chantaje mediático. España vive una realidad virtual coercitiva, absurda en apariencia pero nada inocente, en la que sobreviven, avergonzadas de su país, silenciosas y perplejas, gentes a las que se hace el vacío, en cuanto osan expresarse. Los autores y los beneficiarios de la matanza del 11 M lograron, entre otros, un éxito extremadamente durable: la complicidad de la vileza asumida por miles de personas, que apoyaron la victoria política del golpe terrorista y la rendición interminable ante el miedo que lo han seguido. A las víctimas de las bombas de los trenes de Madrid, doscientos muertos y mil quinientos heridos y mutilados, se añade la gangrena que no ha cesado de extenderse desde entonces. El olor es el de un cadáver mal enterrado por homenajes oficiales, desafortunado monumento y apresurado olvido. Se lleva ya un lustro viviendo con una matanza cuya planificación y cerebros se desconoce y cuyo recuerdo se intenta recluir en el reproche de la inconveniencia. El país en el que una parte considerable de la población, convenientemente azuzada por el partido que así se instaló en el poder, tachó de asesino al que en el momento del atentado del 11 de Marzo de 2004 era su presidente legítimo, y no a los asesinos mismos, es actualmente la capital de las rendiciones y el centro olímpico de las alabanzas al islam del apartheid femenino y del odio al laicismo y las libertades. El Gobierno, llevado en andas por los clanes de los que es deudor, se distingue en los foros internacionales por el ridículo, la levedad y la ausencia. Mal puede desentonar, en este mosaico, la tesela de la situación educativa, consecuente con sectores de superior vistosidad y envidia, pero no de mayor importancia.

El lado más oscuro de esta realidad virtual, la de ceguera selectiva y censura interna y generalizada que producen desde fuera la extraña sensación de

caminar entre cuerpos invadidos por alienígenas, desemboca en el terrorista, un arma de nuestro tiempo. Terrorismo, fundamentalismo y cultura de la imagen son inseparables de un atractivo populista que los hace admirados y justificables. El viaje de la persona a la tribu también pasa por el filoterrorismo europeo, que se extiende desde los años sesenta hasta hoy. Sus fieles contemplaron embobados a Jomeini, a sus homólogos y a cuantos adversarios de la civilización occidental, de las democracias y de la vida se han dedicado a poner bombas. Al adoptar la tribu como marco, los que antaño fueron izquierdistas, progresistas y liberales hicieron suyos el mecanismo del agravio permanente, la envidia como energía renovable, la beatificación del perdedor asesino y la consigna de victimistas al poder. Con el ejercicio de la capacidad de matar el terrorista lleva a sus últimas consecuencias la pedagogía de la coacción, el impacto visual, la realidad instantánea y el dominio telemático. En el sujeto-masa se disuelven el deber, la responsabilidad y la culpa, y de él se reciben sin esfuerzo los necesarios conocimientos ocasionales. Se extiende el *guerra no, muerte sí*; y el sí a los pactos con el terrorista útil, ese oportuno asesino purificador que puede cambiar gobiernos, manipular elecciones y presentarse, de los libros de texto a las camisetas pasando por pequeña y gran pantalla, como un atractivo héroe.

El panorama de defensa encarnizada de la ficción irracional sería curioso, interesante para los investigadores y simplemente anecdótico si no perjudicara a millones de personas, se nutriera del producto del honrado trabajo de los ciudadanos de a pie y si no mantuviera en sus redes a cientos de miles de niños y adolescentes que están indefensos. En la evolución de la Enseñanza española, de la Logse hasta su exacerbación, con la LOE, a partir de marzo de 2004, pasando por la ocasión perdida de las dos etapas de gobierno del PP desde 1996, con la excepción del sabotado intento de Ley de Humanidades de la entonces Ministra de Educación, Esperanza Aguirre y de la tímida y presuntamente abortada Ley de Calidad de 2002, se concentra y escenifica un desguace (más intencionado y cuidadoso de lo que parecer pudiera) de límites infinitamente más amplios que el puramente educativo. Es un ataque plural a lo que ha sido el fundamento de una civilización que se extendió, por la sencilla razón de que conlleva mejores modos de vida, por el resto del planeta. Lo que se ataca es el proceso que, a través de siglos, ha permitido despegarse de la Tribu a la Persona, hacerla objeto de libertades, obligaciones y derechos y reivindicar como meta el acceso individual, mediante el ejercicio de las propias facultades y opciones, al desarrollo de la inteligencia, al humanismo y a la felicidad.

El clero de la nueva iglesia tribal milita, por supuesto, en la amplia parroquia que, desde los años sesenta y gracias a los frutos del estado de bienestar,

se paga el lujo de la dualidad multiuso, la afiliación al Club *Progresista* y la excomunión de los *reaccionarios*. No en vano el modelo mediático es el joven que aún nada ha hecho, quien menos méritos tiene, el que no posee más principios que la repetición de los mantras de la corrección política y la vistosa adhesión al antiamericanismo y a la denigración de la identidad y herencia cultural europeas. El adulto acobardado halaga al adolescente, ante el que el profesor, el padre o el Presidente del país se guardan muy bien de mostrar superioridad alguna, ni de conocimientos ni de orientación ni de la autoridad que conlleva la madurez. Para ello se precisa del uso continuado de la falacia según la cual democracia y captación de votos son el único criterio del bien y del mal, aplicable, amén de a economía y política, a todo rasgo y actividad humana, como moral, arte, filosofía, fe, valores. Esto da un ilimitado margen de manipulación a las oligarquías tribales y deja en indefensión completa a los individuos, para los que no hay institución (ley común, familia, escuela, religión, cuerpo profesional, país, enseñanza) que ofrezca autoridad, marco de referencia, valores asumibles o no pero necesarios para la construcción del entramado adulto de la vida. La prostitución de conceptos ha sido feroz: Términos como *igualdad*, extrapolados a terrenos que nada tienen que ver con los derechos sociales y políticos, significan simplemente la dictadura de lo peor y de los peores; palabras como *paz* sirven tan sólo para excitar adhesiones automáticas a la más pura cobardía y el más peligroso engaño sobre las ásperas realidades de la situación internacional; *reaccionario* y *fascista* son el *nihil obstat* de los inquisidores de nómina, los cuales nunca, ni en los tiempos del dictador Franco, habían alcanzado cotas semejantes de venalidad e indignidad.

Asistimos a una ofensiva extraña, pero no sin fundamento puesto que sirve a muy corto plazo para que las tribus (se adscriban éstas a mafias, localismos nacionalistas, clases socioeconómicas, multiculturalismos religiosos, rasgos sexuales o simplemente a cualquier minoría victimista creada al efecto) se superpongan a la persona como núcleo social, político y filosófico y como sujeto de derechos, y exploten lo que no les corresponde, imponiendo además el chantaje del temor a ser incluido en bloque maniqueo maldito. Es lo que ocurre, se transmite y se enseña en los centros educativos. Adiós a filósofos, a Grecia, a Roma, al evangelio cristiano, a las grandes hazañas y las figuras señeras; adiós a la coordinación temporal y espacial, a los universales, al conjunto de la geografía terrestre y a la consideración del mérito; adiós a la pureza de las ciencias, a la altura de la abstracción y a la conciencia del alto e indispensable precio del logro intelectual; adiós al profesor que se admira y a la esperanza en el trabajo propio. Lo que conviene, y se lleva haciendo largos años, es exaltar el grupo, el anonimato, la adhesión, el equipo; pero no el necesario a la investigación y las empresas concretas, sino el forzado diseñado para asfixiar al indi-

viduo y denunciar los incumplimientos a la Ley de Procusto, que vigila el sometimiento a la Mediocridad como sinónimo de democracia.

La desaparición de ese gran hallazgo que fue la Persona y el sometimiento a la Tribu son rentables para ésta última a corto plazo, pero forzosamente letales en sus consecuencias. La plástica cinematográfica, molde de las corrientes que circulan bajo la epidermis de las sociedades, está ofreciendo fiel reflejo de la vasta tendencia suicidaria. Desde mediados del siglo XX, a partir de un momento preciso, comenzaron a triunfar (también por exigencias de las sagas) en las películas «los malos»: El criminal al final sí gana, el vampiro se aleja a extender su simiente por el mundo, el asesino en serie queda libre e impune, el monstruo pone el huevo de su progenie. La repesca histórica boga también, con entusiasmo, en la misma dirección: Calígula, Nerón, Atila han sido difamados, mientras que Alejandro Magno fue un vil militarista. El esquema es siempre previsible: Los perdedores y/o villanos son los que intentan ser honrados, la civilización, Europa, Estados Unidos, la técnica, el progreso, la forma de vida occidental. No existen criminales sino víctimas, no hay monstruos sino diferencias, la responsabilidad personal ha pasado a mejor vida, los criterios de Bueno, Malo, Justo, Injusto, Verdad, Mentira, Fealdad, Belleza desaparecen del horizonte cognitivo junto con la exigencia ética. Se disuelven, asimismo, el espacio y el tiempo, la historia (de la que sólo sobresalen los hechos oportunamente trillados o creados al efecto) y la memoria (que únicamente puede ser inmediata, apoyada en la aquiescencia del entorno y guiada por la corrección política). Esto es tanto lo que se enseña como lo que se derrama a diario en lluvia fina sobre la opinión pública. Fiel el arte (excepto cuando, como en España, es en buena medida siervo de la subvención y del catecismo oficioso) a su papel de profeta y mensajero, trae a las pantallas plagas de suicidios colectivos (por supuesto en las zonas más desarrolladas del planeta; nunca en China, Irán o Corea del Norte), con escenas en las que ya se representa, directamente, y a corta distancia, el asesinato de niños, mientras fauna y flora suspiran por la desaparición de la nefasta especie humana. La meditación sobre la trascendencia planetaria sirve de maravilla al buen vivir de las mafias dominantes, especializadas en la manipulación de masas contritas y en la de una Europa que se disculpa a diario ante la madre Naturaleza y ante los peores dictadores por el simple hecho de existir.

El regreso de la Persona a la Tribu está muy lejos de ser una simple repetición, maquillada por la revolución técnica, de etapas medievales. Sólo en la época contemporánea había permitido el Estado de Bienestar la proliferación de grupos dispuestos a vivir, sin riesgos, a costa de la Utopía y a ejercer un chantaje continuo sobre el cuerpo productivo social. Únicamente ahora se ha elevado el ideario del parásito, para el que son letales conocimiento y excelen-

cia, al rango de cultura dominante. Frente a la realidad virtual, la verdad omitida, la indiferencia, el saber proscrito, el vasallaje a la dualidad y el tópico, queda la valentía de los individuos cabales y conscientes. No resta ahora sino combatir el monopolio mediático con la voz propia, en todas y cada una de las ocasiones, en despachos, charlas, tertulias y muy particularmente en las aulas, sin esperar a una materialización de *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, en la que haya que memorizar los libros. Hoy por hoy, denunciar la realidad virtual, reivindicar el dos y dos no son cinco, requiere valor, y, desde luego, es el camino. El camino que regresa, desde la Tribu, a la Persona.

DEMANDAS DE FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESOR DE SECUNDARIA

Rosa Ana Martín Vegas
E-mail: rosana@usal.es
(Universidad de Salamanca)

Ante la inminente implantación del *Máster de Formación del Profesorado de Secundaria* (BOE de 29 de diciembre de 2007), debemos plantearnos cuáles son las necesidades de formación del estudiante que aspira a ser profesor de Secundaria. De esta manera se podrá diseñar un máster adecuado con garantías de éxito.

Experiencia docente vs. capacidad docente

Hasta la implantación de la LOGSE, hace ya casi un par de décadas, para aprobar las oposiciones que habilitaban para ser profesor de Enseñanzas Medias, se requería una buena formación académica, es decir, los aspirantes a profesores de Instituto competían en conocimientos. Así, obviando los factores fortuitos que condicionan cualquier examen y los errores que puedan cometerse al juzgarlo, los opositores que aprobaban eran los que más sabían de la materia que pasarían a enseñar en los centros públicos de Enseñanza Media. Con la LOGSE, y progresivamente a lo largo de estos años, los temas de oposiciones se han ido reduciendo, las pruebas de acceso –con modificaciones variables– han ido dejando más y más espacio a las aplicaciones didácticas (eliminando incluso la parte práctica de los exámenes –la más difícil y, por ello, en mi opinión, la más fiable) y se han habilitado distintos baremos para facilitar cada vez más el aprobado a los profesores interinos. Estos baremos que premian tanto la experiencia han devaluado también (al menos en la práctica) el conocimiento, pues en todas las convocatorias hay numerosos casos de opositores que superan las pruebas, a pesar de tener una nota mínima, porque tienen muchos puntos acumulados en años de experiencia y, por el contrario,

ocurre con frecuencia que licenciados sin experiencia con notas bastante más elevadas se quedan a años luz de conseguir ni siquiera una interinidad para el curso siguiente. Creo que la evolución del carácter de estas pruebas refleja muy bien la importancia que, al menos desde la Administración, se viene dando a la «didáctica» para valorar positivamente a los aspirantes a profesores de Enseñanza Secundaria. Pero, en mi opinión, hay un problema básico importante: en estos planteamientos se está confundiendo *experiencia docente* con *capacidad docente*. No pretendo valorar aquí la validez de las pruebas de oposición, pero me parecen un indicativo acertado para la reflexión sobre las necesidades de formación del futuro profesor de Secundaria que pretendo desarrollar en este artículo.

Según he podido observar desde mi experiencia durante muchos años como profesora de Secundaria, como ponente de cursos de formación continua del profesorado de Primaria y Secundaria y como miembro de tribunal de oposiciones para el acceso al cuerpo de profesores de Secundaria, tener experiencia docente no conlleva necesariamente tener un buen nivel de competencia profesional, o dicho de otro modo, tener una buena capacidad docente. La experiencia ayuda a desarrollar habilidades sociales importantísimas en el proceso educativo, pero, si esa experiencia no sirve para ampliar conocimientos y conocer nuevos recursos didácticos adaptados a los tiempos, la capacidad didáctica dirigida a la enseñanza de conocimientos no se desarrolla ni se supera. Por este motivo, considero que el conocimiento de la materia que se ha de enseñar es fundamental para el desarrollo de su didáctica.

La LOGSE supuso un cambio muy importante en el sistema educativo y en la enseñanza, de forma que los profesores de Instituto se han encontrado paulatinamente con la responsabilidad de una serie de tareas para las que no se sienten preparados y, sobre todo, que les cuesta aceptar como propias de su profesión. Me refiero a gran parte de la acción tutorial, los problemas de disciplina prácticamente inexistentes en etapas anteriores, la integración de alumnos con necesidades especiales, la atención a la diversidad en el aula y toda la labor burocrática que exige el nuevo modelo de enseñanza. Este cambio responde a una realidad social tan evidente como que Educación y Política Social forman parte de un mismo Ministerio. Pero es comprensible que los profesores, formados básicamente en el conocimiento de una materia, sufran por haber reducido tanto en la práctica docente los programas teórico-prácticos de sus asignaturas en favor de otras funciones pedagógicas más que nunca imprescindibles para poder desarrollar la enseñanza-aprendizaje de conocimientos.

Hay que «saber» para poder «enseñar»

El futuro profesor de Secundaria debe contar, en mi opinión, en primer lugar con una buena formación en su materia de conocimiento, y en segundo lugar, con una igualmente buena formación en cuestiones pedagógicas, legislativas y curriculares, y, por supuesto, didácticas.

Reflexionemos sobre el primer requisito: ¿es necesario saber mucho de una materia para ser un buen profesor? Actualmente la existencia de una gran variedad de manuales que permiten seguir el desarrollo de unos conocimientos y la ejercitación de actividades para su correcta adquisición facilita mucho la tarea docente. Claro que todos sabemos que esta tarea es mucho más compleja y el manual es solo un instrumento, pero en lo que a conocimientos se refiere, es cierto que se puede seguir a pies juntillas un manual sabiendo poco más que lo que el libro dice. Por tanto, me parece posible, aunque desde luego no conveniente, enseñar una materia (o ejercitar la labor de profesor de una materia) sabiendo muy poco de la misma. Por eso, volviendo al tema de las oposiciones, es posible que exista en muchos casos una gran descompensación entre la nota de un examen de oposiciones y la parte de méritos (puntos de experiencia docente). Ahora bien, la cuestión es si un profesor que no domina la materia o que sabe poco más que lo que el libro de texto expone tiene una buena capacidad docente. El profesor puede tener grandes habilidades comunicativas, empatizar perfectamente con sus alumnos, adaptarse a sus necesidades educativas y ejercer muy bien su labor de tutor, pero si no domina la materia que enseña, dudo mucho que pueda desarrollar una didáctica de la asignatura adecuada para desarrollar el proceso de aprendizaje en esa materia de conocimiento. Considero, también desde mi experiencia, que el *conocimiento de la materia* que se ha de enseñar es fundamental para el desarrollo de la capacidad didáctica. Un profesor ha de conocer mucho más que lo enseña para poder desarrollar estrategias de aprendizaje amoldadas a las necesidades de sus alumnos. La didáctica específica requiere creatividad y solo se puede ser creativo cuando se conocen perfectamente los contenidos y los recursos para transmitir esos contenidos en forma de actividades o tareas. Por tanto, creo que conocer bien su materia de conocimiento es un requisito imprescindible para la formación y habilitación de un profesor de Secundaria.

Al conocimiento de la materia, se une la *capacidad comunicativa*. El desarrollo de esta capacidad es complejo y desigual, porque nuestras habilidades sociales son muy distintas y todos podemos tener problemas que vamos paliando con la experiencia. Pero también hay estrategias que pueden adquirirse desde la Pedagogía para conseguir interactuar mejor en el aula, empatizar con los discentes y, por consiguiente, promover el aprendizaje. Soy de la

opinión de que quien conoce y entiende lo que quiere transmitir, es capaz de expresarlo correctamente y de adaptarse a la situación y al interlocutor para que la comunicación sea óptima. Por tanto, esta habilidad propia de la inteligencia emocional es, aunque solo en parte, consustancial al conocimiento.

Las Didácticas Específicas han de tener un papel fundamental en el máster

Y ¿qué relevancia tiene la *capacidad didáctica*? Creo que esta es la más olvidada y la menos cultivada en la hasta ahora formación del profesor de Secundaria y la que hace imprescindible la puesta en marcha de este máster. En las distintas carreras universitarias, los estudiantes adquieren conocimientos, pero no procesos para la enseñanza de esos conocimientos. Los conocimientos didácticos de una materia concretados en una metodología ejemplificada, recursos, estrategias y actividades de la propia materia completarían de forma inequívoca la formación del profesor. El rechazo general de los profesores de Secundaria a las materias didácticas se debe a la confusión entre Didáctica General y Didáctica Específica. En los últimos años hemos recibido mucha información sobre cuestiones de didáctica general, que han sido entendidas como teoría adecuada pero alejada del aula y, desde luego, vacía de contenido. Ese contenido hay que llenarlo desde las didácticas específicas. Por ejemplo, todos sabemos que una metodología interactiva favorece el aprendizaje significativo y constructivo, que es más productivo a largo plazo que el aprendizaje receptivo. Pero necesitamos que nos ofrezcan ejemplos de procesos de aprendizaje en nuestra asignatura, con las claves, los contenidos, las propuestas y los recursos metodológicos concretos para entender la validez de estos planteamientos didácticos.

Las didácticas específicas son, en mi opinión, uno de los puntos más difíciles de abordar en el máster porque corren un grave peligro. Por una parte, si los pedagogos se hacen cargo de estas tareas, este módulo se convertirá en una segunda parte del módulo genérico. Y si por otra parte, son los especialistas de las distintas facultades los que imparten estas disciplinas didácticas, existe el peligro de que este módulo se convierta en una prolongación de la carrera, es decir, de los conocimientos de los que el profesor de turno sea especialista. Este módulo, importantísimo en el máster, debe impartirse por especialistas en las didácticas específicas y por profesores de Secundaria en activo con una consolidada investigación didáctica y práctica docente. Solo de este modo se podrá asegurar que en el módulo específico del máster se impartirá didáctica de la asignatura.

La didáctica específica es una preparación fundamental para el prácticum del máster. El período de prácticas en un Instituto debe servir, además de para

conocer de forma directa el mundo escolar, para permitir al alumno investigar, es decir, contrastar la teoría que ha adquirido en el máster con los datos, para poner en práctica las diversas estrategias de aprendizaje que le han enseñado en el módulo genérico del máster y le han concretado en el módulo específico, para diseñar actividades adecuadas para sus alumnos, para corroborar hipótesis y buscar alternativas, etc. La organización de las prácticas debe planificarse cuidadosamente y exigir la colaboración entre el tutor del Instituto y el tutor del máster para orientar y formar al alumno-futuro profesor. El prácticum solo será exitoso si se parte de criterios sólidos para la selección de tutores y se tiene en consideración su trabajo. Durante mi período de formación en Hamburgo conocí a estudiantes del llamado *Referendarzeit* (el prácticum), que trabajaban cada día con sus tutores intentando llevar a la práctica procesos metodológicos innovadores y ajustados a cada nivel. Una buenas prácticas requieren una buena formación previa en la materia de conocimiento y en la didáctica de esa materia, además de una excelente disposición profesional de los tutores.

Conclusiones

Resumiendo, creo que el futuro profesor de Secundaria necesita

- una buena formación académica (adquirida en las Facultades);
- una capacitación para la comunicación docente (orientada, en parte, en el módulo genérico del máster y en el módulo específico);
- un conocimiento del sistema educativo, el entorno escolar y los principios pedagógicos (desarrollado en el módulo genérico del máster);
- una buena formación en la didáctica de su asignatura, que incorpore metodología actualizada, recursos variados y distintas estrategias que promuevan el aprendizaje significativo del alumno desde la investigación (del docente, que debe adecuar el proceso de enseñanza a sus alumnos, y del alumno, que aprende investigando y aprende a aprender); esta formación, deficitaria hasta ahora en el sistema universitario y en la formación del profesorado, se adquiere en el módulo específico del máster y se pone en práctica en el prácticum; y por último
- unas buenas prácticas en los Institutos de Secundaria, tutoradas por profesores cualificados con una profesionalidad reconocida desde las Administraciones Públicas.

El máster solo será un éxito si logra acercar a sus estudiantes a la docencia directa en el aula de Secundaria y Bachillerato. Nuestros estudiantes temen tanto que el máster sea una sucesión de planteamientos teóricos de didáctica general como que sea una exposición de temas especializados sin proyección en el aula. Solo desde la profesionalidad de los profesores que impartan el máster y la seria colaboración con los Institutos se puede diseñar y poner en funcionamiento un máster destinado a la formación de una labor tan importante como la docencia en Secundaria.

VIAJE PEDAGÓGICO AL CORAZÓN DE ÁFRICA. GABÓN

José María Hernández Díaz

E-mail: jmhd@usal.es

(Universidad de Salamanca)

Gabón o el valor de educar con naturalidad

En el mes de junio de 1999 se nos presentaba la oportunidad de visitar Gabón, con motivo de ofrecer una conferencia sobre «La educación en los procesos de colonización», y la firma de un convenio de colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, de la que quien suscribe era su decano en esa fecha, y la Ecole Normale Supérieure de Libreville, la capital de aquella república africana.

Quien entonces era su director, el señor Moussirou, nos había propuesto en nombre de aquel establecimiento y del Ministerio de Educación de Gabón la formación pedagógica de todos los profesores de español de la educación secundaria de la república gabonesa. Entendían que esta era una de sus debilidades, y la Universidad de Salamanca podía satisfacer esta demanda con un programa específico. Y así fue. Se firmó un convenio, que una década más tarde continúa funcionando bien, mediante el cual todos los años se desplaza a Salamanca un grupo de profesores gaboneses de español en secundaria (entre quince y veinte), para realizar en la Universidad de Salamanca (Cursos Internacionales de Español y Facultad de Educación), durante varios meses, un curso intensivo de formación pedagógica y didáctica del español.

Durante las semanas que permanecemos en Gabón fijamos nuestra residencia en el hotel Rapontchombo, en el Boulevard de l'Independence, en la parte céntrica de Libreville, junto al mar y dando magníficas vistas al estuario que lleva este nombre, que permite la entrada del océano Atlántico hacia el interior del continente. Desde allí también se divisaban como en nebulosa, a la otra parte del estuario, las grandes instalaciones de las compañías petrolíferas francesas, que extraen en su casi exclusiva totalidad los inmensos recursos de

petróleo y gas que encierra el subsuelo del golfo de Guinea, en especial los de la costa gabonesa.

Desde el primer momento, a nuestra llegada a Libreville, fuimos atendidos por la señora Eugenie Eyeang, quien desde entonces y más tarde va a ocupar diferentes responsabilidades académicas en la Ecole Normale Supérieure. Ella fue nuestra principal guía en las numerosas visitas que realizamos a diferentes liceos de segunda enseñanza, escuelas de primera enseñanza, diferentes departamentos técnicos del Ministerio de Educación y la misma Université Omar Bongo. Había realizado su doctorado en Francia, en la Université de Grenoble, obteniendo un excelente diploma y posteriores prestigiosas publicaciones, algunas relacionadas con la didáctica del español en Gabón.

A través de las diferentes visitas a lugares, centros educativos, organismos de la administración educativa, fuimos poco a poco ordenando nuestra imagen sobre un sistema educativo como el gabonés, en el corazón de África. Era, tal vez, uno de los más avanzados y ordenados, partiendo siempre desde categorías comparativas africanas. Es uno de los que mejor refleja cómo se traslada y plasma en totalidad, a muchos kilómetros de distancia, un sistema educativo como el francés, si bien no con el rigor organizativo de éste.

De estas inolvidables jornadas gabonesas extraemos algunas reflexiones pedagógicas sobre lo que vimos, oímos, observamos y disfrutamos.

En primer lugar, como valor humano y pedagógico de primer orden, destacaría la hospitalidad, la atención personal recibida, la naturalidad de la acogida. He deducido de todas las acciones y gestos hospitalarios y acogedores que recibí que se trata de un elemento propio de la cultura africana, uno de los más profundos, y también irrenunciables, a pesar de las nuevas condiciones que impone la aceleración de la vida impuesta casi siempre desde categorías occidentales. Y lo he vuelto a contrastar en otros viajes a países africanos. Es la vigencia del concepto de familia donde caben todos sus miembros, sin establecer nunca fronteras de tiempo y número, pues miembro de la familia en sentido laxo y africano es todo aquél que es amigo de alguien de la familia. Lo cual puede conducir a números y márgenes de relaciones difícilmente comprensibles en ambientes occidentales o europeos.

En segundo lugar, la naturalidad de las manifestaciones de los niños y jóvenes, así como su jovialidad. Si ésta es una nota distintiva de niños (y a veces jóvenes) de todo el mundo, el contraste con los europeos en especial, pero también de otros ambientes de América, o del norte de África, nos invita a subrayar este elemento de distinción, sin duda favorable entre los niños y adolescentes del África más tropical. Es un valor añadido y seguro para toda actividad educativa. En muchas de las visitas a escuelas e institutos fue algo que nos sorprendió de forma muy grata. Y a veces en contextos escolares muy

poco favorables, en escuelas poco dotadas, con escasos materiales, muy numerosas, con un funcionamiento mediocre.

Otro de los elementos sorprendentes es la sencillez en el compartir, en este caso de los profesores y el grupo de la Ecole Normale Supérieure. Supongo que como en todo grupo humano habría sus más y sus menos, las tensiones lógicas que genera la vida cotidiana y el roce profesional. Pero el ambiente que se respiraba entre ellos parecía habitualmente amistoso y sencillo, y también parecían compartir posiciones científicas y académicas con muchas proximidad. Pondré algunos ejemplos de esto.

Invitado por la dirección de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville tuve la oportunidad de ofrecer la conferencia «Colonialismo y educación en perspectiva histórica y comparada. Efectos sobre los nuevos sistemas educativos». La sala de conferencias se convirtió en un hervidero de preguntas, participación, debates. Es decir, allí se percibía iniciativa, vida, ganas de construir mejor el sistema educativo gabonés, intenciones de compromiso transformador, lo cual es un motivo de esperanza. Incluso en un país de gobierno de partido prácticamente único desde 1967 hasta nuestros días, el del presidente de la República del Gabón, Omar Bongo. El deseo de mejora por la educación, la convicción de que eso era posible, tal como se observaba en un auditorio entregado a una revisión decidida del modelo educativo y cultural francés impuesto, nos parecía un valor de primer orden, apenas ya presente entre los docentes europeos de todos los niveles educativos. Fue para nosotros una auténtica recarga de pilas. Fue una sesión maravillosa de intercambio y aprendizaje, de reflexión compartida. Pero creo que al final fui yo el principal beneficiado, pues vine recargado para Europa de moral de cambio, esperanza en la educación y necesidad de compromiso transformador.

La comida africana en el Golfo de Guinea todavía se asienta en buena parte en condiciones próximas a lo natural, a lo que ofrece el mar, los grandes ríos que surcan la selva, la caza, y en menor medida en productos resultados de explotaciones intensivas. La alimentación del día a día tiene estrecha relación con lo que ofrece la selva, con productos vegetales, pescado y carne ahumada, y más raramente fresca, pues la tremenda humedad del clima y el calor dejan pocas oportunidades a los productos perecederos. Es evidente que en la capital de la república, en Libreville, el acceso a modelos europeos de alimentación es más fácil, y los alimentos tradicionales autóctonos se encuentran en recesión.

Mis hospitalarios profesores decidieron preparar y ofrecerme una comida neta y típicamente africana en uno de los espacios de la Ecole Normale Supérieure, con productos originales traídos desde los lugares más diversos del interior. Hablamos de alimentos cocinados o presentes encima de la mesa

como carne de gacela, de mono, de verduras para mí desconocidas, de pescados de mar y de grandes ríos, frutas tropicales ciertamente exóticas. Fue una delicia auténtica poder compartir estos productos, recibiendo las explicaciones oportunas. Fue sobre todo aleccionador observar la disponibilidad y espíritu cooperativo y solidario que todos mostraron hacia la obra común. Y siempre con alegría infinita, con sonrisa, con sencillez, ofreciendo lo que tenían, o explicando cómo habían conseguido los productos, alguno de ellos de manera casi rocambolesca.

En Gabón todavía es posible observar la pervivencia de formas de vida y valores propios de la población rural, aislada, y que se comunica sólo de vez en cuando con otras familias, o con diferentes comerciantes. La necesidad de comunicarse en el interior de la selva, en los cauces de los grandes ríos navegables, de contarse tradiciones e historias, parece ser muy propio de las sociedades africanas, tan ricas en lo que llamamos la cultura oral. Fue muy interesante observar el mercado de todo tipo de productos que rebullía a la orilla del gran río Ogooué, a su paso por Lambarené. El mercadeo y regateo sobre el pescado recién extraído era ciertamente apasionante, pero allí te ofrecían de todos los productos de la selva, carne ahumada, frutas y verduras muy diferentes, herramientas, vestidos de segunda mano (procedentes de las recogidas de ropa en Europa, y que parece ser un gran negocio para algunos). La observación de primera mano de la vida interna de un mercado africano en el corazón del continente es de una emoción añadida, donde se combina la pobreza, las ganas de vivir, el deseo de cubrir las primeras necesidades, el intercambio de noticias. Es toda una lección de antropología para quienes ya no hemos tenido la oportunidad de ver en Europa el cultivo de tales valores.

El viaje en canoa desde Lambarené a los islotes fluviales Rawirí, por la fantástica vía navegable que representa para el país el río Ogooué, viene a ofrecerse para nosotros como el gran baño de naturaleza, belleza, renacimiento espiritual, porque ciertamente resulta espectacular, y fuera de lo común. Y por fortuna, sin tener que disputar espacio y tiempo a centenares de visitantes, como a veces ocurre en las colas de ciertos museos o monumentos, atractivos y encantadores, pero de otra forma. La naturaleza en estado puro, con animales y vegetación como vigías expectantes ante los visitantes que para ellos no dejan de ser intrusos en un reino que consideran propio. Belleza y sencillez, pero también cierta rabia cuando en medio de todo el entorno que parecía virginal se descubren latas de coca-cola despectivamente abandonadas por algún depredador de valores, por muy inconsciente que fuera. En estas islas fluviales compartimos alimento, amistad y buena conversación con el grupo de viajeros.

El curso navegable del río Ogooué permite un desplazamiento rápido a los habitantes de la selva, por zonas donde no existe trazado de carretera, y los

caminos son fácilmente inutilizados por la constancia e intensidad del agua de lluvia que con tanta frecuencia cae. El río, desde las canoas, permite a sus conductores establecer lazos personales y comerciales, decenas de saludos al cruce de rutas. De alguna forma el gran río se convierte también en un espacio de sociabilidad, de compartir, de diálogo, de comunicación interpersonal.

El regreso a Libreville, un día de noche, desde Lambarené, fue para mí chocante y cargado de sorpresas. En el trópico, como es bien sabido, el horario de luz es siempre regular, el mismo todos los días del año, todas las estaciones, porque apenas si hay tendencias climáticas marcadas. De tal manera que a partir de las seis de la tarde es ya noche cerrada. Esto en el corazón de la selva, en la carretera de regreso a la capital, suponía total oscuridad, limitación de velocidad por temor a cruce de animales o árboles. Y también de personas, que este es el caso. Fueron soldados del ejército, que decían vigilar la infiltración de guerrilleros y partidas rebeldes procedentes del Congo, que en su interior tenía conflicto armado abierto. Lo cierto es que de improvisto aparece cruzado en mitad de la carretera un tronco-árbol que impedía el paso a todo vehículo normal, y saltan por todas partes varios soldados bien armados que rodean la furgoneta que nos transportaba. Dejan asomar por la ventana la bocacha de fuego de fusiles ametralladores. Todo esto en una casi completa oscuridad exterior, tímidamente corregida por los focos del automóvil. No hablaban en francés, sino en alguna de las lenguas autóctonas, probablemente de la etnia fang, o punu. Yo desde luego no entendía nada e intuí lo peor, o un secuestro.

Después de un rato de negociación y parlamento entre soldados y mis acompañantes, veo que recogen dinero entre las siete personas del vehículo (sin solicitarme nada) y se lo entregan al jefe del comando, que daba evidentes signos de consumo etílico, para más tensión. Retiran el árbol y pasamos en absoluto silencio. Varios kilómetros adelante, con mucha discreción, me permito preguntar qué es lo que ha ocurrido en realidad. Van explicando, poco a poco, que son patrullas del ejército regular que cuando faltan algunos días para recibir su escaso salario mensual, de forma abusiva y en formato de bandidaje como aquél, asaltan de forma indiscriminada para cobrar una especie de impuesto de seguridad, arguyendo la presencia (que también parecía real) de grupos procedentes del Congo, huyendo de la represión o formando guerrillas para regresar al combate. Esta secuencia resultó para mí de un calado humano impresionante, sobre todo por la cohesión del grupo en riesgo, la aceptación de circunstancias difíciles, la solidaridad a la hora de responder con dinero propio, la protección que el grupo ejerció hacia mi persona. Fue una lección que nunca en mi vida olvidaré.

Libreville o la ciudad libre

El nombre de las cosas, de los lugares, de las ciudades tiende a expresar mejor que nada el sentido y significado que representan, y su propio origen, como expuso hace tiempo Umberto Eco, entre otros semiólogos. El nombre de Libreville es la máxima representación de la libertad, sobre todo si sus creadores han sido sometidos durante años a la más ignominiosa esclavitud. La Ciudad Libre (o Libreville en francés) es creada a mediados del siglo XIX por esclavos libertos procedentes de Estados Unidos. Antes había sido uno de los lugares principales para el tráfico de esclavos negros en el Golfo de Guinea. En el siglo XX se erige en el principal puerto de Francia para el tráfico de todo tipo de productos. Situada en la boca del estuario que lleva su nombre, es la capital de la república de Gabón, y cuenta en la actualidad con unos 600.000 habitantes, un tercio del total de la población del país.

Todos somos conscientes del derecho que el ciudadano tiene a la huelga, y también de haber tenido que soportar algunas consecuencias no deseables, o directamente perjudiciales. Hablamos de todo tipo de huelgas en el transporte, servicios sanitarios y educativos, recogida de basuras, y mil y una de las actividades humanas en empresas privadas y administraciones y servicios públicos. Digo esto porque durante varios días la ciudad estuvo asediada por una huelga de basuras, lo que dio lugar a un espectáculo poco aleccionador, de malos olores, de humos y fogatas quemando lo que podían. Una ciudad así no resulta amable ni educadora, y menos aún en un contexto africano, donde algunos quieren medrar sin escrúpulo alguno, pero a costa del bienestar de los demás. Eso era lo que nos transmitía un ciudad sucia, y no muy olorosa, con muchos y antihigiénicos humos y en llamas, resultado entonces de abusos inconfesables en la gestión de servicios públicos.

Libreville es la sede del gobierno, y la principal ciudad de Gabón. A distancia en cuanto a dimensiones queda Port Gentil, capital económica y petrolera, y también de otras industrias controladas por los intereses económicos franceses, que dan muestra allí de un neocolonialismo voraz y sin límites. Libreville es la sede administrativa, centro de acogida de poblaciones de alubión procedentes del interior o de países limítrofes, y con un turismo todavía poco desarrollado y explotado. Precisamente tuvimos la ocasión de observar la llegada de un grupo muy importante de exiliados políticos del Congo, que huían de matanzas que decían estaban produciéndose por allí cerca, no muy lejos. La historia vuelve a repetirse años más tarde, como dramáticamente observamos estos días de nuevo.

En la capital tuve la oportunidad, acompañado casi siempre de la señora Eyeang, de visitar un buen número de escuelas primarias y de liceos para la educación secundaria, establecimientos que cumplen fielmente las máximas

educativas establecidas por Francia. Es un modelo escolar absolutamente plasmado del francés, en todo. Las escuelas de la capital tienen una aceptable organización, si bien el número de niños en cada aula es muy elevado. Ello no evita que participen con gran ilusión en las actividades programadas. Desde luego, simpatía no les falta, a niños y adolescentes. Otra cosa diferente es el éxito real de la escolarización, puesto que los datos de analfabetismo en todo el país son todavía muy abultados, en torno a un 55% de mayores de seis años.

Lo que me pareció ciertamente muy desorbitado fue uno de los Liceos, el llamado del Estuaire, que tenía matriculados en torno a 5000 adolescentes en la educación secundaria. Es desde luego espectacular observar decenas y decenas de pabellones de baja altura, ordenados more geométrico (muy cartesianamente, diría yo), en un espacio muy abierto, y donde constantemente circulan grupos de niños y adolescentes. La impresión que recibimos fue desde luego sorprendente, por las dimensiones y el sistema tan centralizado que habían adoptado para el gobierno del Liceo (entre nosotros el equivalente a Instituto).

La universidad Omar Bongo es la primera en el tiempo y principal del país, y se ubica también en Libreville. Creada en 1971, ha recibido mejoras y adaptaciones en diferentes momentos, pero siempre atendiendo a directrices procedentes del modelo universitario francés. En la actualidad, después de la gran reforma de 2002, esta universidad está compuesta por dos grandes Facultades, la de Letras y Ciencias Humanas, y la de Derecho y Ciencias Económicas. Los estudios técnicos y los biomédicos han dado lugar a otras universidades, creadas recientemente en Gabón. Muy cerca de ella se sitúa el campus de la Ecole Normale Supérieure, institución muy influyente para la buena marcha del sistema educativo gabonés, en primaria y secundaria. A su nivel, es una Grand Ecole al estilo francés, muy centralizada y ordenancista, y se encarga de la formación de todos los profesores de primaria y secundaria que necesita el país. Allí tuvimos la oportunidad de observar su organización, medios, bibliotecas, laboratorios didácticos, instalaciones, ofreciendo una imagen de orden, criterio y buen funcionamiento, siempre acorde con las dimensiones del país, y las condiciones económicas y sociales del mismo, nunca comparables a las de otros de Europa.

Dolor y amor apasionado en Lambarené

En el corazón de la selva a veces salta de forma casi inesperada un brote de esperanza, de sensibilidad, de dolor y amor al hombre, a los hombres. Cuando uno tiene la oportunidad de ver in situ el hospital de leproso que se crea en Lambarené en la segunda década del siglo XX (1913), o sus modestas

viviendas para las familias, comprende mejor el dolor de los humildes. Cuando se recorren las enternecedoras instalaciones de quirófanos sencillos, salas de urgencia, biblioteca poco nutrida pero bien ordenada, estancias de acogida y la propia vivienda del doctor Schweitzer, uno valora mucho más el esfuerzo y la decisión de este médico suizo para enterrarse profesionalmente en lo profundo de la selva, en humedad constante e infame, entre mosquitos infernales y riesgos de epidemias, entre tifus y otras enfermedades tropicales, y también compara la cantidad de cosas superfluas que nos rodean en el día a día de nuestros países llamados avanzados.

Habría que remontarse a los inicios del siglo XX para entender la energía espiritual que desbordaba del interior del doctor Schweitzer, porque de lo contrario no puede uno explicarse que fuera a instalarse en el corazón del dolor permanente, en la miseria que ofrecía una tierra pantanosa e incomunicada como era aquella a las poblaciones indígenas que se veían diezmadas a cada instante por las enfermedades y el dolor. Pero este legado de amor alternativo y totalmente generoso que nos hizo, entregándose a los más humildes entre los *punus* o los *fang*, sin pedir honores o recompensa alguna a cambio, sigue siendo un siglo más tarde uno de los mejores ejemplos de la educación del amor que yo haya visto nunca.

La educación del amor que encierra aquel sencillo hospital, que hoy sigue siendo útil a muchos enfermos en el corazón de la selva, es una de las lecciones de vida y amor que debieran hacerse visibles en espacios sociales donde parece que sólo triunfan los tiburones y aprovechados. Y no es así, de ninguna manera. El peso y el poderío moral que trasluce aquel lugar lleno de dolor, pero cargado de energía y de vida, es la representación del poder y del triunfo del amor sobre el individualismo más egoísta y feroz.

Por ello, cuando me arrodillé ante la tumba del doctor Schweitzer, percibí y finalmente recibí una de mis mejores lecciones de amor apasionado, de belleza, de sensibilidad espiritual. Sólo recuerdo una emoción fuera de la común, y cómo se deslizaba por mi cara un borbotón de lágrimas de alegría. También que estuve allí postrado un buen rato, sin ganas de arrancarme del lugar, y que teníamos que regresar, pues se ocultaba el sol y llegaba la noche. Era el mes de junio de 1999, en el interior de la selva de Gabón.

Del 21 al 27 de junio de 1999, visita a Libreville
Eugenie Eyeang
Moussirou
Rodrigue Bigoundou
Lambarené
Dr. Schweitzer

POR QUÉ TENGO RAZÓN EN TODO¹

Leszek Kolakowski

Estimado Edward Thompson:

El hecho de que tu carta se refiera en la misma medida (por lo me-nos) a actitudes personales que a ideas es responsable de que no me sienta particularmente feliz de mantener contigo una correspondencia pública.

Además, hoy ya no tengo cuentas pendientes con la ideología comunista ni con el año 1956; las saldé hace mucho. Pero si insistes...

(...)

En la reseña de Raymond Williams publicada en el último tomo del *Socialist Register* leí que tu carta es uno de los mejores textos escritos por un hombre de izquierdas durante el último decenio, lo cual implica directamente que todos o casi todos los demás son peores. Williams sabrá lo que dice, y yo le creo. Debería sentirme orgulloso de haber contribuido en cierto modo al nacimiento de tamaño texto, aun cuando se dé la coincidencia de que vaya dirigido contra mí. De ahí que mi primera reacción sea de gratitud.

¡Embarras de richesse! —ésta es mi segunda reacción—. Te ruego, pues, que me disculpes por seleccionar y plantear en mi réplica sólo algunos temas de los muchos que tienen cabida en las cien páginas de tu —admítelo, algo caótica— carta abierta. Intentaré limitarme a los más controvertidos. Creo que sería una imprudencia opinar sobre los fragmentos autobiográficos de tu misiva, por más interesantes que éstos sean. Cuando afirmas, por ejemplo, que nunca vas

1. Extracto de la carta publicada en 1974 en el anuario *The Socialist Register* como respuesta a la carta abierta de cien páginas dirigida a Leszek Kolakowski, escrita por Edward Thompson y publicada en el número anterior (1973). Tomado de KOLAKOWSKI, Leszek.: *Por qué tengo razón en todo*, Barcelona, Melusina, 2007, 309-335.

de vacaciones a España, que participas en congresos socialistas sólo a condición de que una parte de los gastos corra a tu cuenta, que rechazas las invitaciones a los simposios de la Fundación Ford, que eres como los cuáqueros de antaño que se negaban a agachar la cabeza ante cualquier autoridad, etcétera, no creo que deba obsequiarte a cambio con una lista de mis virtudes; no dudo de que sería menos imponente. Tampoco contaré cómo te apartaron de la *New Left Review* sólo porque tú hayas relatado cómo me expulsaron de las redacciones de varias revistas –serían historias más bien banales–.

Mi tercera reacción es la tristeza, y lo digo en serio. Aunque sea incompetente en la disciplina que cultivas, no me resulta ajena tu reputación de sabio y de gran historiador, por lo que me duele encontrar en tu artículo una cantidad tan inmensa de tópicos izquierdistas. Estos tópicos suelen usarse de viva voz y por escrito con tres finalidades: primero, hacen caso omiso del significado de las palabras y forman mezcolanzas verbales idóneas para oscurecer el problema; segundo, en algunos casos remiten a criterios morales o sentimentales y en otros, muy semejantes, a criterios políticos o históricos; tercero, no tienen en cuenta los hechos históricos.

(...)

Doy por supuesto que los dos vemos las cosas como son y no deducimos nuestro saber sobre las sociedades existentes de ninguna teoría general. (Llegados a este punto, te relataré la conversación que mantuve con un maoísta hindú. Me dijo: «La revolución cultural china es la lucha de clases entre los pobres y los campesinos ricos». Le pregunté: «¿Y cómo sabe usted eso?». A lo que me contestó: «Lo dice la teoría marxista-leninista». «Me lo temía» fue mi respuesta, y mi interlocutor no la comprendió, pero espero que tú sí que la comprendas.) Como sin duda sabes, toda ideología, con tal de que sea lo bastante confusa, es capaz de asimilar (es decir, rechazar) cualquier hecho real sin tener que renunciar a ninguno de sus elementos. Pero el problema es que los seres humanos en su mayoría no son ideólogos apasionados. Funcionan como si ninguno de ellos no hubiera visto nunca el capitalismo ni el socialismo, sino únicamente una cadena de hechos nimios que sus mentes toscas no son capaces de interpretar en términos teóricos. Se limitan a advertir que en algunos países la gente vive mejor que en otros, que en algunos países la producción, la distribución de bienes y los servicios funcionan mejor que en otros, que hay países cuyos habitantes gozan de libertad y de derechos humanos y civiles, y otros, donde estos derechos están ausentes (debería haber escrito «libertad» entre comillas, como lo haces tú. Soy consciente de que esto forma parte de la obligada ortografía izquierdista: en referencia a la Europa occidental, la palabra «libertad» debe usarse sólo entre comillas; porque, realmente, ¡vaya libertad! ¡Es para morir de risa! Y sólo nosotros, gente sin sentido del humor, no nos reímos).

No intento convencerte de que vives en un paraíso mientras que nosotros vivimos en un infierno. En mi país, Polonia, no pasamos hambre, hoy en día ya no se sufren torturas en las cárceles, no existen los campos de concentración (a diferencia de Rusia), en los últimos años ha habido pocos presos políticos (a diferencia de Rusia) y muchos viajan al extranjero con relativa facilidad (también a diferencia de Rusia). Y, sin embargo, somos un país privado de soberanía, y no precisamente de la soberanía por la que los señores Foot y Powell temen después del ingreso de Inglaterra en el Mercado Común; nuestra carencia es palpable y dolorosa. Todas las esferas clave de nuestra vida, incluidos el ejército, la política exterior, el comercio internacional, los sectores importantes de la industria y la ideología están bajo el control de una potencia extranjera que ejerce su poder con considerable meticulosidad (prohibiendo, por ejemplo, la publicación de algunos libros y la difusión de algunas informaciones, por no decir nada de asuntos más importantes). No obstante, sabemos valorar nuestros vestigios de libertad, de cuya dimensión nos percatamos al comparar nuestra situación con la de países totalmente liberados como Ucrania o Lituania que, en cuanto al derecho de autogobierno, están mucho peor de lo que nunca estuvieron las antiguas colonias del Imperio Británico. Y, por lo que atañe a nuestro margen de libertad, el problema es que, por muy grandes que sean sus dimensiones (podemos decir y escribir más cosas que los habitantes de cualquier país de la zona del rublo excepto Hungría), no está garantizado por ninguna ley y puede suprimirse (como de hecho ya ocurrió una vez) en cualquier momento por decisión de la cúpula del partido residente en Varsovia o en Moscú. Y si esto nos ha tocado en suerte es porque nos hemos deshecho de aquella falaz institución burguesa que es la separación de poderes y hemos puesto en práctica el sueño socialista de la unidad, lo cual significa que un solo aparato, además de regir la totalidad de los medios de producción, concentra en sus manos el poder legislativo, el ejecutivo y el judicial; los que dictan las leyes, las interpretan y las ejecutan son la misma gente: el rey, el parlamento, el comandante en jefe de los ejércitos, el juez, el fiscal y (un invento socialista) el propietario de todos los bienes públicos y único patrono se sientan junto a un solo escritorio. ¿Es imaginable una cohesión social más perfecta?

Te enorgulleces de no ir de vacaciones a España por razones políticas. Yo, un hombre carente de principios, he estado allí dos veces. Me sabe mal decirlo, pero aquel régimen, sin duda opresor y antidemocrático, ofrece a sus ciudadanos más libertad que cualquier país socialista (tal vez excepto Yugoslavia). Al decirlo, no siento ningún tipo de *Schadenfreude*, sino vergüenza, porque aún recuerdo el dramatismo de la guerra civil española. Los españoles tienen las fronteras abiertas (no importa por qué motivo, que en este caso son los treinta millones de turistas que cada año visitan el país), y ningún régimen totali-

tario puede funcionar con las fronteras abiertas. Los españoles no tienen censura preventiva, allí la censura interviene después de la publicación del libro (se publicó un libro que a continuación fue confiscado, pero entretanto se habían vendido mil ejemplares; ya nos gustaría tener en Polonia tales limitaciones), en las librerías españolas pueden comprarse las obras de Marx, Trotsky, Freud, Marcuse, etcétera. Igual que nosotros, los españoles no tienen elecciones ni partidos políticos legales pero, a diferencia de nosotros, disfrutaban de muchas organizaciones independientes del Estado y del partido gobernante. Y viven en un país soberano.

Probablemente me dirás que escribiendo estas cosas gasto tinta en vano, porque ya has declarado que estás lejos de tomar como modelo a los países socialistas existentes y que piensas en términos de un socialismo democrático. Es verdad. No te acuso de ser un incondicional de la policía secreta socialista. Sin embargo, lo que intento decirte me parece fundamental para tu artículo por dos motivos. El primero: tú ves en los países socialistas existentes los inicios (imperfectos, todo hay que decirlo) de un orden social nuevo y mejor, unas formas transitorias que superan al capitalismo y se dirigen hacia la utopía. No te discuto que sean formas nuevas, pero niego rotundamente que superen en cualquier aspecto a las que funcionan en los países democráticos de Europa, y te conmino a demostrar lo contrario, es decir, a señalar un solo punto en el que los países socialistas puedan presumir de esta superioridad, excepto en lo que todos los regímenes despóticos aventajan a los democráticos (tienen menos problemas con la población). El segundo, aunque no menos importante: alardeas de saber lo que significa el socialismo democrático, mientras que todo parece indicar que no es así. Dices: «De aquí a dos centenares de años, mi utopía no será la época de descanso de Morris. Será un mundo (así lo quería D. H. Lawrence), donde el dinero habrá cedido paso a la vida y donde (como quería W. Blake) las guerras intelectuales habrán sustituido a las guerras físicas. Unas fuentes de energía fácilmente accesibles harán que algunos hombres y algunas mujeres puedan elegir vivir en comunidades semejantes a un monasterio cisterciense donde, rodeados de belleza y vegetación, compaginarán las labores del campo con el trabajo intelectual. Otros preferirán la diversidad y el ritmo de la vida urbana, que recuperará algunos de los valores de la ciudad-estado. Otros más escogerán la vida solitaria, y muchos pasarán el tiempo alternando todos los estilos. Los científicos estarán al día de las disputas que mantendrán las escuelas de París, Yakarta y Bogotá».

He aquí un buen ejemplo de la literatura socialista. Se resume en que el mundo debería ser bueno y no malo, y en esto puedes contar conmigo sin condiciones. También comparto sin ningún pero tu opinión (y también la de Marx y de Shakespeare), según la cual es lamentable que el pensamiento humano

esté ocupado por la interminable búsqueda de dinero, que las necesidades tengan la extraña propiedad de crecer hasta el infinito y que el afán de lucro y no un criterio de utilidad rija la producción de los bienes. La ventaja que me llevas consiste en que sabes perfectamente qué hacer para acabar con todo eso, y yo no. Si los problemas de los regímenes comunistas de carne y hueso –los ideólogos izquierdistas se los quitan de encima con gran facilidad («de acuerdo, pero las circunstancias eran muy especiales, nosotros no vamos a repetir aquel modelo, lo haremos mejor, etcétera»)– son tan fundamentales para el pensamiento socialista es porque las vivencias de la «nueva sociedad alternativa» demuestran sin dejar lugar a dudas que la panacea izquierdista contra todas las dolencias sociales –la propiedad estatal de los medios de producción– no sólo es perfectamente compatible con todas las plagas imaginables del mundo capitalista como por ejemplo la explotación del hombre, el imperialismo, la destrucción de la biosfera, la miseria, el despilfarro de los medios económicos, el chauvinismo y la persecución de las minorías étnicas, sino que además las complementa con un puñado de plagas de producción propia: el bajo rendimiento, la falta de estímulos económicos y, sobre todo, la autoridad ilimitada de una burocracia todopoderosa y la mayor concentración de poder que jamás se haya visto en la historia de la humanidad. ¿Todo esto es resultado de un golpe de mala suerte? No lo sugieres abiertamente, prefieres no ver el problema. Y tienes razón, porque todas las tentativas de analizar aquellas experiencias nos remiten no tanto a una coincidencia de circunstancias históricas como al núcleo mismo de la idea socialista. Dichos análisis revelan las incoherencias de los postulados que derivan de la idea en cuestión (o, en todos caso, demuestran que existen postulados cuya coherencia está por probar). Queremos una sociedad con una amplia autonomía de las pequeñas comunidades, ¿verdad? Y reclamamos una planificación económica centralizada. Piensa un poco, ¿cómo casas lo uno con lo otro? Exigimos el progreso tecnológico y deseamos una población totalmente protegida; mirémoslo con lupa, ¿cómo conciliar las dos demandas? Postulamos una democracia industrial y queremos una gestión eficaz de las empresas; ¿no tienen que colisionar por fuerza nuestras exigencias? ¡Claro que no! En el cielo izquierdista nada colisiona con nada y todo tiene arreglo. El lobo y el cordero duermen sobre la misma yacija. Basta con echar una mirada a las atrocidades que sacuden este mundo para entender lo fácil que será eliminarlas una vez llevemos a cabo la revolución pacífica que instaurará una lógica nueva, la lógica socialista. ¿La guerra en el Oriente Medio y las reclamaciones de los palestinos? ¡Pero si es fruto del capitalismo! ¡Dejadnos hacer la revolución y el asunto se solucionará solo! ¿La contaminación del medio ambiente? ¡¿Cuál es el problema?! ¡Dejad que el nuevo Estado proletario se haga cargo de las fábricas y no habrá contaminación! A los capi-

talistas no les importa la calidad de vida del hombre sencillo –¡dadnos el poder!– (efectivamente, en los países socialistas hay muchos menos coches y, por lo tanto, el problema de los atascos es proporcionalmente menor). ¿En la India, la gente muere de hambre? ¡¿Y cómo puede ser de otra manera si sus alimentos desaparecen en los estómagos de los imperialistas americanos?! ¡Pero cuando hagamos la revolución...! Etcétera. ¿La Irlanda del Norte? ¿Los problemas demográficos de México? ¿El odio racial? ¿Las guerras tribales? ¿La inflación? ¿La delincuencia? ¿La corrupción? ¿El deterioro del sistema educativo? ¡Existe una respuesta simple y, para colmo, única para todo!

Esto no es ninguna caricatura, no tiene nada de caricaturesco. Es el pensamiento estándar de quienes han superado las miserables ilusiones del reformismo para inventar una máquina portentosa que solucionará todos los problemas de la humanidad. Esta máquina se compone de unas cuantas palabras que, repetidas hasta la saciedad, parecen tener algún significado: revolución, sociedad alternativa, etcétera. Además, disponemos de un cierto número de términos peyorativos que siembran el horror, por ejemplo, «anticomunismo» o «liberal». Tú, Edward, también los usas sin ninguna aclaración, aunque seguramente sabes que su objetivo es confundir las cosas y crear una aura de asociaciones borrosas y negativas. ¿Qué es aquel anticomunismo que tú no profesas? Es cierto, hay quienes creen que Occidente no tiene ningún problema social serio excepto la amenaza comunista, que todos los conflictos sociales son fruto de las intrigas comunistas, que el mundo sería un paraíso si no fuera por los oscuros tejemanejes de las fuerzas comunistas y que incluso la dictadura militar más abominable es digna de elogios si liquida el movimiento comunista. ¿No eres anticomunista en este sentido? Yo tampoco. Pero te tacharán de anticomunista si no compartes la profunda fe en que el régimen soviético (o chino) actual es el más perfecto de todos los que jamás se hayan inventado o si escribes un simple estudio académico de historia del comunismo sin recurrir a mentiras. Y el repertorio de posibles causas no se agota con estas dos situaciones hipotéticas. «Anticomunismo» –el espantajo de la jerigonza izquierdista– es una palabra muy útil porque permite meter en el mismo saco actitudes de lo más diversas sin explicar nunca de qué se trata. Lo mismo ocurre con la palabra «liberal». ¿Quién es un «liberal»? ¿Tal vez el librecambista decimonónico que afirmaba que el Estado no debe intervenir en los «contratos libres» pactados entre el patrono y los obreros y que la existencia de los sindicatos sería incompatible con el principio de libre contratación? ¿Sugieres que no eres liberal en este sentido? Te honra no serlo. Pero, de acuerdo con el *Webster* o el *Larousse* revolucionarios que nunca se han escrito, eres «liberal» cuando partes de la premisa general de que la libertad es mejor que la esclavitud (no me refiero a la libertad verdadera y profunda de la que gozan los habitan-

tes de los países socialistas, sino a la miserable libertad formal inventada por la burguesía para engañar a las masas populares). La tarea fácil del término «liberal» es confundir éstos y muchos otros significados. ¡Anunciamos en voz alta nuestro rechazo lleno de desprecio al liberalismo, pero no expliquemos nunca a qué nos referimos!

¿Debo continuar? Una palabra más, que tú –todo hay que decirlo– no utilizas según dicta esta moda: «fascista». «Fascista» es alguien con quien no estoy de acuerdo, pero no me veo capaz de polemizar por culpa de mi ignorancia, de modo que le asesto un puntapié. Tras cosechar una amplia experiencia, me di cuenta de que «fascista» puede ser cualquier persona que opine: 1) que el hombre debe lavarse más bien que andar guarro; 2) que la libertad de prensa es mejor que la concentración monopolista de todos los medios de comunicación en manos de un solo partido gobernante; 3) que ni los comunistas ni los anticomunistas deberían ir a la cárcel por sus convicciones; 4) que la admisión en la universidad no debería estar supeditada a criterios que favorezcan ni a los blancos ni a los negros; 5) que la tortura es condenable, la aplique quien la aplique. (A bulto, «fascista» es lo mismo que «liberal».) En vigor de esta definición, es fascista cualquier persona que alguna vez ha sido encarcelada en algún país comunista. En 1968, los refugiados de Checoslovaquia fueron recibidos en Alemania por izquierdistas muy progresistas y absolutamente revolucionarios que blandían pancartas con la inscripción: «¡El fascismo no pasará!».

Y tú me reprochas que caricaturice a la Nueva Izquierda. Me gustaría que alguien me dijera qué queda aún por caricaturizar. Sin embargo, tu indignación es comprensible (éste es uno de los pocos fragmentos del texto donde tu pluma se enciende de ira). Citas la entrevista que di a una emisora de radio alemana y que, a continuación, fue traducida al inglés y publicada en el *Encounter*. Allí, en dos o tres frases imprecisas, manifesté el asco que me producen los movimientos de la Nueva Izquierda con los que tropecé en América y en Alemania. No dije a qué movimientos en concreto me refería, en cambio mencioné a «alguna gente», sin precisar de quién se trataba. Y esto significa que no excluí al *New Left Review* de los años 1960-1963, la época en que tú dirigías aquella revista. Con esta omisión te incluí en mi descripción. ¡Me has pillado! No sólo no insistí en que no me refería al *New Left Review* de los años 1960-1963, sino que –lo admito– no pensé en ella ni una vez durante toda la conversación que mantuve con el periodista alemán. Me pareció que decir «alguna gente de la Nueva Izquierda», etcétera, es como decir «algunos universitarios ingleses empujan el codo». ¿Crees que muchos científicos se sentirían ultrajados por esta afirmación (admito que muy poco original)? Y si así fuera, ¿quiénes serían? Me he consolado recordando que, todas

las veces que he dicho algo sobre la Nueva Izquierda, mis amigos socialistas no se han dado por aludidos, y no han necesitado para ello que los excluyera por el nombre.

Pero no puedo escurrir el bulto por más tiempo. Declaro y hago constar que, en 1971, cuando hablé del oscurantismo izquierdista en el transcurso de la entrevista que di para una radio alemana, no me refería al *New Left Review* de los años 1960-1963 dirigida por Edward Thompson. ¿Así está bien?

Tienes razón, Edward, cuando dices que los habitantes de la Europa oriental tenemos la tendencia de infravalorar los problemas sociales que aquejan a las sociedades democráticas, y que esa actitud nuestra es criticable. Pero nadie nos puede criticar por no tomar en serio a la gente que se muestra incapaz de memorizar correctamente un solo suceso de nuestra historia y no sabe decir qué clase de dialecto bárbaro utilizamos, lo cual no le impide creerse capacitada para darnos lecciones sobre lo magnífica que es la libertad de la que disfrutamos en el Este ni sacarse de la manga remedios científicamente probados contra todas las dolencias de la humanidad, unos remedios que resultan ser cuatro consignas repetidas hasta la saciedad que llevamos treinta años escuchando en todas las manifestaciones del uno de mayo y podemos leer en cualquier folleto de propaganda del partido. (Estoy hablando de la actitud de los progresistas radicales; la actitud de los conservadores frente a los problemas del Este es distinta y puede resumirse así: «eso sería algo horrible si pasara en nuestro país, pero parece estar hecho a la medida de aquellas tribus».)

Al abandonar Polonia en 1968 (durante los seis años anteriores no había viajado a Occidente), yo sólo tenía una vaga idea de lo que pueden llegar a ser los movimientos estudiantiles radicales y los grupúsculos o partidos izquierdistas. Lo que vi y leí me pareció lamentable y repugnante en casi todos (aunque no en todos) los casos. No derramé lágrimas al ver cuatro cristales rotos durante las manifestaciones —el capitalismo, esa vieja meretriz, se lo podía permitir—. Tampoco me escandalizó la ignorancia, algo normal entre los jóvenes. Lo que sí me impresionó fue la mayor decadencia intelectual que jamás hubiera visto en ningún movimiento de izquierdas. Vi a una gente joven deseosa de «reconstruir» las universidades y liberarlas de la salvaje y monstruosa opresión fascista. La misma lista de demandas, con pocas variaciones, se repetía en todos los campus universitarios. Los cerdos fascistas del *establishment* quieren que hagamos los exámenes, justo cuando estamos haciendo la revolución; ¡que le pongan a todo el mundo un excelente, y sin ningún examen! Lo que me pareció interesante fue que aquellos combatientes antifascistas pretendieran obtener notas y diplomas de matemáticas, sociología o derecho, y no de disciplinas tales como trajín de pancartas, distribución de octavillas o destrucción de los despachos universitarios. Y a veces conseguían lo que reclamaban —aquellos cerdos

fascistas del *establishment* les ponían notas sin examinarlos—. A menudo, se exigía la supresión de algunas asignaturas por innecesarias, por ejemplo, las de lenguas extranjeras (¡esos fascistas quieren que nosotros, los internacionalistas, los revolucionarios, perdamos el tiempo estudiando lenguas! ¿Por qué? ¡Porque quieren apartarnos de nuestro trabajo, que es preparar la revolución mundial!) En una universidad, los filósofos revolucionarios se declararon en huelga, porque entre las lecturas obligatorias encontraron a Platón, Descartes y otros bobalicones burgueses, y no a filósofos realmente grandes, como el Che Guevara y Mao. En otro lugar, los matemáticos revolucionarios aprobaron una resolución donde exigían que se les organizaran clases sobre la función social de las matemáticas y —la verdadera guinda del pastel— que los estudiantes pudiesen asistir a las clases sólo cuando les diera la gana sin que ello afectara a su expediente académico, lo cual hacía posible la obtención del diploma a cambio de nada. En otra parte, los nobles mártires de la revolución mundial exigieron que los examinaran sus propios colegas elegidos por votación, y no aquellos seudocientíficos reaccionarios y carcamales. Los profesores tenían que ser nombrados según criterios políticos, y el mismo principio debía regir la admisión de estudiantes. En varios lugares de Estados Unidos, la vanguardia de las explotadas masas trabajadoras prendió fuego a las bibliotecas universitarias, es decir, intentó destruir la superflua pseudo-ciencia del *establishment*. Huelga añadir que muchas, muchísimas veces, oí decir que las condiciones de vida en un campus universitario americano eran exactamente iguales a las de un campo de concentración nazi. Y, ¡cómo no!, todos eran marxistas, es decir, conocían tres o cuatro frases cuyos autores eran Marx o Lenin, y, en particular, la que reza: «Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*». Como adivinarás fácilmente, Marx quiso decir con eso que no vale la pena estudiar.

Podría llenar varias páginas con esta retahíla, pero ¡basta ya! Los modelos son siempre los mismos: la gran revolución socialista consiste en primer lugar en que, como premio a nuestros méritos, se nos entreguen títulos, privilegios y poder, y también en que se supriman los antiguos valores académicos como el saber y la capacidad de razonar lógicamente (pero, sobre todo, esos cerdos fascistas tienen que darnos dinero, dinero y más dinero).

¿Y qué ocurre con los obreros? Hay dos opiniones enfrentadas. Una (seudo-marcusiana) afirma que esos canallas están tan corrompidos por la burguesía que no se puede esperar nada de ellos y que ahora nosotros, los estudiantes, somos la clase social más perseguida y más revolucionaria. La otra (leninista) sostiene que los obreros tienen una conciencia equivocada y no comprenden su propia alienación, porque los capitalistas les dan a leer periódicos inapropiados. Pero nosotros, los revolucionarios, hemos almacenado en

la mente la conciencia proletaria correcta y sabemos qué deberían pensar los obreros y qué piensan de hecho sin darse cuenta de ello; por lo tanto, merecemos tomar el poder (pero no mediante ese juego idiota llamado elecciones que, como la ciencia ha demostrado, sólo sirve para engañar al pueblo).

Llamas a aquello con indulgencia «farsa revolucionaria». De acuerdo. Pero eso no basta. Aquella farsa no fue capaz de poner la sociedad patas arriba, pero sí pudo destruir la educación superior, y por esa razón el espectáculo tiene que preocuparnos (algunas universidades alemanas parecen ya escuelas del partido).

Ahora bien, volvamos a algunas cuestiones fundamentales que hemos planteado en nuestras cartas no abiertas. Dices en defensa del movimiento que acabo de describir: «Sí, pero por aquel entonces en Vietnam había una guerra». No te lo pienso discutir. Y sin duda también pasaban muchas otras cosas. Algunas características de las universidades alemanas tradicionales eran insoportables. Las universidades italianas y francesas tenían también sus peculiaridades, no menos insoportables. Todas las sociedades y todas las universidades poseen algunos rasgos que justifican una protesta. ¡Ahí está el busilis! No hay movimiento político que no presente alguna reclamación justa y bien fundamentada. Si te fijas en los reproches mutuos de los partidos políticos rivales, en sus ataques y sus reivindicaciones, encontrarás sin falta algunas consignas acertadas, lo cual no te bastará sin embargo para que les des tu voto a todos. Nadie se equivoca del todo y, observas con razón, que a los que se afiliaron al partido comunista no les faltaban motivos. Si te fijas en la propaganda que los nazis lanzaron contra la República de Weimar, encontrarás en ella muchas tesis razonables: los nazis decían que el Tratado de Versalles era un oprobio, y lo era; que la democracia estaba corrompida, y lo estaba; atacaban la plutocracia, la aristocracia, el poder de los ban-cos y, de paso, también la seudo-libertad que no servía para satisfacer las necesidades del pueblo, pero resultaba cómoda para los sucios periodicuchos judíos. Y, sin embargo, sus razones no eran lo bastante buenas para que dijéramos: «de acuerdo, no se comportan de manera muy decente y algunas de sus tesis son más bien estúpidas, pero en muchas cosas están en lo cierto, de modo que les ofrecemos nuestro apoyo incondicional». Por lo menos, mucha gente se negó a decir semejante cosa. Pero si la campaña nazi no hubiera acertado en muchas de sus consignas, los nazis jamás habrían ganado y nunca se habrían producido fenómenos como el transfuguismo masivo, estandartes al viento, de las filas del Rotfront a las de la sa. Por eso, cuando veo movimientos que repiten este modelo de conducta y –en parte– coinciden ideológicamente (me refiero a las críticas a la libertad «formal», a las instituciones democráticas, la tolerancia y los valores académicos), los argumentos del tipo «pero por aquel entonces en Vietnam había una guerra» no me causan una gran impresión.

Informaciones

RECURSOS ELECTRÓNICOS PARA EL ESTUDIO DEL MUSEISMO PEDAGÓGICO

Sara González Gómez

E-mail: saragonzagom@hotmail.com
(Universidad de Salamanca)

Los Museos Pedagógicos españoles, alcanzado el siglo XXI, han experimentado un gran avance en los últimos años, reduciendo, de forma significativa, la distancia que en este campo les llevaban diversos países de todo el mundo. La próspera madurez que vive la investigación histórica de la infancia y la escuela en la actualidad, gracias a la producción científica de numerosos profesionales, ha posibilitado grandes cambios. Lejos quedan ya las primeras y tímidas iniciativas, que dieron el pistoletazo de salida a un fenómeno de carácter mundial, tan complejo como enriquecedor: el Museísmo Pedagógico. Con el propósito esencial de conservar un patrimonio capaz de trasladarnos a la escuela de otra época, en un contexto histórico, social, económico y cultural que dista mucho del de nuestros días, ha ido surgiendo por todo el mundo una gran red de Museos Pedagógicos, interesantes proyectos relacionados y numerosas publicaciones que abordan el tema desde varias perspectivas¹.

Los Museos Pedagógicos, creados con una doble función, recopiladora y didáctica, han visto la necesidad de actualizarse, modernizando y dinamizando sus estructuras organizativas, valiéndose de las nuevas tecnologías, capaces

1. Cfr.: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en los inicios del siglo XXI», pp. 117-180, en VV.AA.: *Actas del I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. Os Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*. Xunta de Galicia y MUPEGA, 2001; RUIZ BERRIO, J.: «Hacia una tipología de los Museos de Educación», pp. 58-77, en ANELE: *El libro y la educación*. Madrid, Ánele, 2000 (XXII Congreso de la ISCHE, *Books and Education*); SOMOZA RODRÍGUEZ, M.; OSSENBACH SAUTER, G.: «Internet y museos pedagógicos», pp. 901-914, en VV.AA.: *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos, Universidad de Burgos/SEDHE, 2003; OSSENBACH SAUTER, G. (dir.): *Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares)* <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/>

de abrirles excelentes vías de comunicación e intercambio, así como numerosas posibilidades para la difusión de sus contenidos. La complejidad de la relación entre los Museos Pedagógicos y la Red motiva este trabajo, cuya finalidad no es otra que la de proporcionar una herramienta de trabajo, interesante para todos aquellos que se dedican y/o interesan por estas cuestiones, que consiste en un elenco de recursos electrónicos de gran utilidad para el *Museísmo Pedagógico en Red*, a través del cual se podrán ir mejorando y adaptando los Museos de Educación que se encuentran repartidos por toda la geografía española.

Tomando como referencia la publicación dirigida por el profesor Vicente Peña Saavedra, *Os museos da educación en Internet*², excelente recopilación de Museos Pedagógicos distribuidos por todo el mundo y con presencia en la Red, se han planteado una serie de objetivos. En primer lugar, actualizar dicho elenco de recursos electrónicos, realizando un vaciado que posibilita la publicación de un documento de fácil manejo, en el que se incluyen sólo aquellos links y Webs que responden correctamente a una serie de indicadores de calidad del espacio Web, tanto funcionales y técnicos como psicológicos. Hablamos de una correcta presentación y relevancia de los contenidos, buena accesibilidad, calidad técnica y estética, funcionalidad y utilidad, adecuada integración de los medios al servicio del aprendizaje, capacidad de motivación o adecuación a los destinatarios, entre otros muchos aspectos. Son pocos e insuficientes los casos en los que se encuentran dichos indicadores, lo que hace pensar en una necesaria «puesta al día» de los Museos Pedagógicos a Internet, instrumento capaz de generar grandes beneficios para los mismos, si se emplea correctamente. En segundo lugar, se espera que con esta herramienta de trabajo se pueda colaborar en la construcción de una gran red, dotada de la calidad y funcionalidad necesarias, de Museos Pedagógicos en línea.

A través de la visita a algunos de estos Museos Virtuales se puede tener acceso a documentación, fotografías, exposiciones y, en definitiva, a materiales de incalculable valor para el Museísmo Pedagógico. Los países que destacan por la utilización de las nuevas tecnologías en este ámbito son Alemania, Reino Unido, Canadá, Francia, España, Noruega y Suecia. El caso alemán, país pionero en el Museísmo Pedagógico europeo, se convierte en uno de los mejores ejemplos a seguir, al convertir los espacios Web en lugares atractivos para el usuario, interactivos, con numerosos recursos y documentación, aunque abusando de la comercialización de sus productos, respuesta quizá a una necesidad de financiación que queda de este modo cubierta.

2. PEÑA SAAVEDRA, V.; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M.; MONTERO FEIJOO, O.: *Os museos pedagógicos en Internet*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia y Mupega, 2004, pp. 316.

Asimismo, la Red pone a nuestra disposición algunas Web que resultan de especial interés por su utilidad para la consulta de fuentes relacionadas con el Museísmo Pedagógico, dado que permiten, de forma ágil y rápida, el acceso a una relación pormenorizada de los Museos Pedagógicos de un determinado país. Aquéllas son: *Schoolhouse Museums*³ (ofrece un recorrido virtual, con breves referencias y explicaciones, por los diferentes Museos de Educación de New South Gales, en Australia); *One-room Schoolhouse Center* (facilita al usuario un completo listado, clasificado por estados, con links de Museos Pedagógicos de los Estados Unidos); *Ressources Électroniques en Histoire de l'Éducation –Veille scientifique et technologique*. Institut National de Recherche Pédagogique– (incluye un completo listado de Museos Pedagógicos franceses); *Göteborgs Stadsmuseum* (presenta un completo listado de Museos Pedagógicos suecos); *UK School Museums Group* (red de museos pedagógicos de Reino Unido).

Sobresalen, por una correcta utilización de los medios que proporciona Internet, una presentación virtual adaptada a las exigencias de nuestro tiempo y, en definitiva, por una excelente calidad como recurso electrónico para el Museísmo Pedagógico, los siguientes Museos: *Bergen Skolemuseum* (Bergen, Alemania), *Museo Pedagógico de Aragón –MPA–* (España), *Museo Pedagógico de Galicia –MUPEGA–* (Santiago de Compostela, España), *Musée de l'École Rurale en Bretagne* (Trégarvan, Francia), *Saarländisches Schulmuseum Ottweiler* (Museo Escolar de Ottweiler, Alemania), *Thames Valley Museum School* (Museo Escolar de Thames Valley, Canadá), *Virtuelles Schulmuseum* (Klagenfurt, Austria).

Desgraciadamente, no se encuentran instrumentos de este tipo, con una calidad y funcionalidad óptimas, en todos los países donde existe presencia del Museísmo Pedagógico. En los últimos años, como hemos comentado, se ha experimentado un gran avance en la presentación de recursos electrónicos de calidad relacionados con este campo, pero todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar una adecuada interrelación con las nuevas tecnologías, lo que haría que la memoria y el pasado de nuestras escuelas no cayera en el olvido y llegara a una gran parte de la población mundial. En consecuencia, se plantea un gran reto que ofrece excepcionales oportunidades para este campo de estudio e investigación.

3. Las direcciones de acceso a los recursos electrónicos que se mencionan en el artículo aparecen recogidas en el Anexo, *Relación de recursos electrónicos para el Museísmo Pedagógico*, incluido en este trabajo.

ANEXO

Relación de recursos electrónicos para el estudio del museísmo pedagógico

Alemania

- Erstes Bayerisches Schulmuseum Sulzbach-Rosenberg (Sulzbach-Rosenberg):
<http://www.sulzbach-rosenberg.de/schulmuseum/index.html>
- Hamburger Schulmuseum (Hamburgo): <http://www.hamburgerschulmuseum.de>
- Museum Kindheit und Jugend (Berlín): <http://www.berlin-kindheitundjugend.de>
- Saarländisches Schulmuseum Ottweiler (Ottweiler): <http://www.schulmuseum-ottweiler.net/mason/site/view.html>
- Schulmuseum Bergisch Gladbach (Gladbach): <http://www.das-schulmuseum.de>
- Schulmuseum Immerath (Immerath): <http://www.roscheiderhof.de/ku/kultur1199.html>
- Schulmuseum Neumark/Sa. (Neumark/Sa.): <http://www.neumark-vogtland.de/schulmuseum.html>
- Schulmuseum Nord-Württemberg (Kornwestheim): <http://www.kornwestheim.de/kwhweb/kwhwg.nsf/Frame/937E84FB1A100597412570840052DEDF>
- Schulmuseum Nürnberg (Nürnberg): <http://www.schulmuseum.uni-erlangen.de>
- Schulmuseum Reckahn (Reckahn): <http://www.reckahn.com/>
- Schulmuseum-Werksatt für Schulgeschichte (Leipzig): <http://www.schulmuseum-leipzig.de/>
- Schweizer kinder Museum (Baden): <http://www.kindermuseum.ch>
- Westfälische Schulmuseum (Dortmund): <http://dev.schulmuseum.dortmund.de/project/assets/template1.jsp?smi=3.0&tid=25312>

Argentina

- Museo de las Escuelas (Buenos Aires): <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/>
- Museo Virtual de la Escuela (Universidad Nacional de Luján): <http://www.unlu.edu.ar/~museo>

Australia

- Schoolhouse Museums*: [https://www.det.nsw.edu.au/sites/museums/Collections Australia Network](https://www.det.nsw.edu.au/sites/museums/Collections%20Australia%20Network): <http://www.collectionsaustralia.net>
- Australian National Museum of Education (University of Canberra): http://www.austcolled.com.au/index.php?option=com_content&task=view&id=2181&Itemid=531
- The Museum of Education (University of New England): <http://www.une.edu.au/heritage/museum.php>
- NSW Schoolhouse Museum (North Ryde): <http://www.schoolhousemuseum.org.au/index.html>

Rutherglen Common School Museum (Victoria): <http://www.albury.net.au/~tim/rgmuseum.htm>

Austria

Michelstettner Schule – Niederösterreichisches Schulmuseum: <http://www.michels-tettnerschule.at/>

Österreichische Gesellschaft für Historische Pädagogik und Schulgeschichte – Virtuelles Schulmuseum- (Klagenfurt): <http://www.schulmuseum.at>

Bélgica

Centre d'Études Decrolyennes (Bruxelles): <http://be.ecoledecroly.net/centre.htm>

The School van toen – Historisch Archief en Documentatie (Gand): <http://www.gent.be/eCache/THE/38/699.html>

Brasil

Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo: <http://www2.fe.usp.br/estrutura/>

Museu da Escola Catarinense (Santa Catarina): <http://www.museudaescola.udesc.br>

Museu da Escola de Minas Gerais: <http://crv.educacao.mg.gov.br/museu/port/museu.asp>

Bulgaria

Bulgarian National Museum of Education (Gabrovo): <http://www.nmo.hit.bg/>

Canadá

Barney's River Station School Museum (Nova Scotia): <http://brsshmuseum.tripod.com/>
Craigflower Schoolhouse (Victoria): <http://bcheritage.ca/craigflower/tour/school/schlse.html>

East Coulee School Museum (Alberta): <http://www.ecsmuseum.com/>

Edmonton Public Schools Archives and Museum (Alberta): <http://archives.epsb.net/>

Enoch Turner Schoolhouse (Ontario): <http://www.enochturnerschoolhouse.ca/>

Frontenac County Schools Museum (Ontario): http://schoolsmuseum.blogspot.com/2007_07_01_archive.html

Heritage Schoolhouse (Ontario): <http://www.yrdsb.edu.on.ca/page.cfm?id=BLRCH0002>

The Homeroom: British Columbia's History of Education Website: <http://records.viu.ca/homeroom/>

The Little White Schoolhouse Museum (Truro): <http://lwsm.ednet.ns.ca/>

Little Schoolhouse and Museum (Ontario): http://www.manitoulin-island.com/museums/little_schoolhouse.htm

Metchosin School Museum (British Columbia – Victoria): <http://www.metchosinmuseum.org/>

Old Britannia Schoolhouse (Ontario): <http://www.britanniaschoolhousefriends.org/>

Quinte Educational Museum and Archives' Website (Ontario): <http://www.pec.on.ca/victoriaschoolhouse/index.html>

School Days Museum (New Brunswick): <http://museum.nbta.ca/>

School House Museum (Ontario): <http://bright-ideas-software.com/Schoolhouse/>

Thames Valley Museum School (Ontario): <http://www.museumsschool.ca/>

Tupperville School Museum (Nova Scotia): <http://www.auracom.com/tuppermuseum/>

Colombia

Museo Pedagógico Colombiano (Bogotá): <http://www.pedagogica.edu.co:8080/portal/contenido.php?esquema=803>

Croacia

Croatian School Museum (Zagreb): <http://www.hrskolski-muzej.hr/>

Chile

Museo de la Educación *Gabriela Mistral* (Barrio Matucana): http://www.dibam.cl/sdm_m_pedago/

Dinamarca

Dansk skolemuseum (København NK): <http://www.skolemuseum.dk/>

Flakkebjerg Skolemuseum (Slagelse): <http://www.aabne-samlinger.dk/SVM/skole/>

Gærup Skolemuseum (Faaborg): <http://www.lokalarkiver.dk/brahetrolleborg/>

Lille-Heddinge Rytterskole (Rødvig Stevns): <http://www.aabne-samlinger.dk/oestsjaellands/udstilling/rytterskole/>

Sæby Museum (Sæby): <http://www.saeby-museum.dk/Menuoversigt.htm>

Skolemuseet i Horsens (Horsens): <http://www.skoleafdelingen.horsens.dk/Skolemuseet/index.htm>

Eslovaquia

Museum of Education and Pedagogy (Bratislava): <http://www.muzeum.sk/default.php?obj=muzeum&ix=mskpe>

Museum of Special Education (Levoňa): http://www.muzeum.sk/default.php?obj=muzeum&ix=mskpe_mss

Eslovenia

Slovenian School Museum (Ljubljana): <http://www.ssolski-muzej.si/eng>

España

Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (Inca): <http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?idsite=103&lang=CA&cont=1854>

- Aula-Museo de la Escuela Rural (C. P. Aurelio Menéndez. San Antolín – Asturias):
<http://www.el-caminoreal.com/museo/escuelaibias.htm>
- Aula-Museo del CEIP La Zarza (Arico – Tenerife): http://webpages.ull.es/users/medull/enlaces/la_zarza.htm
- Biblioteca-Museo del CEIP *Alfonso X El Sabio* (Güimar – Tenerife): http://webpages.ull.es/users/medull/enlaces/museo_guimar.htm
- Centro Cultural de Escuelas Graduadas (Cartagena): <http://www.escuelasgraduadas.es/index.html>
- Centro Internacional de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero - Soria):
<http://www.ceince.eu>
- Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria (País Vasco):
<http://www.euskal-hezkuntza.com/espanol/>
- Centro de Recursos, Interpretación y Estudio de la Escuela (Polanco - Cantabria):
<http://www.muesca.es>
- Museo Escolar de Pusol –Centro de Cultura Tradicional (Alicante): <http://www.museo-opusol.com/espanyol/index.php>
- Museo Pedagógico de Aragón –MPA-: <http://www.museopedagogicodearagon.com>
- Museo Pedagógico Andaluz –MUPEAN-: <http://www.museopedagogicoandaluz.com>
- Museo Pedagógico de Galicia –MUPEGA- (Santiago de Compostela): <http://www.edu.xunta.es/mupega>
- Museo Pedagógico *La Escuela de Ayer* (Huesca): <http://www.geocities.com/SoHo/Cafe/6639/centro1.html>
- Museo-Laboratorio de Historia de la Educación *Manuel Bartolomé Cossío* (Univ. Complutense de Madrid): <http://www.ucm.es/info/muscossio>
- Museo Pedagógico *La Última Escuela* (Otones de Benjumea – Segovia): <http://otones.net>
- Museo Pedagógico de Ciencias Naturales (Valladolid): http://www.diputaciondevalladolid.es/cultura_edu/museos.shtml?idboletin=488&idseccion=2469
- Museo Pedagógico de Arte Infantil (Universidad Complutense de Madrid):
<http://www.ucm.es/info/mupai/>
- Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela (Albacete):
<http://www.museodelnino.es>
- Museo *Un siglo de la escuela* (Santa Cruz de la Zarza – Toledo): <http://www.geocities.com/TheTropics/7905/index.htm>
- Museo de la Escuela Rural de Asturias (Cabranes – Asturias): <http://www.redmeda.com>
- Museo Escolar Selgas (Cudillero – Asturias): <http://www.selgas-fagalde.com/pages/museoescolar.htm>
- Museo de la Educación de la ULL (Universidad de La Laguna – Tenerife): <http://webpages.ull.es/users/medull/>
- Museo de Historia de la Educación (La Palma – Tenerife): http://webpages.ull.es/users/medull/enlaces/la_palma.htm
- Museo do Pobo Estradense *Manuel Reimónnez Portela* (Pontevedra - Galicia):
<http://www.museo.aestrada.com/>
- Tesoros del Ayer: <http://www.tesorosdelayer.com/>

Estados Unidos

- One-room Schoolhouse Center*: <http://www2.johnstown.k12.oh.us/cornell/states.html>
- Blackwell History of Education Museum (Delkalb - Northern Illinois): <http://www.cedu.niu.edu/blackwell>
- Capitol Hill School Museum (Michigan): <http://www.marshallmich.com/history/SchoolMuseum.shtml>
- Davenport School Museum (Iowa): <http://www.davenport.k12.ia.us/aboutus/museumbrochurepdf.pdf>
- Foundry School Museum (New York): <http://hvgateway.com/MUSEUM.HTM>
- History of Rockingham County Schools (Virginia): http://www.libraries.rutgers.edu/rul/libs/scua/modern_school/modern.shtml
- Irish American Heritage Museum (New York): <http://www.irishamericanheritagemuseum.org/>
- Lanesfield School Historic Site (Kansas): <http://www.jocomuseum.org/lanesfield.htm>
- Lincoln School Museum (Martinsville – Virginia): http://www.clarkcountyil.org/Tourism/lincoln_school_museum.htm
- Lincolnton Historical Society and School House Museum (Maine): <http://www.lincolntonhistory.org/>
- Lower Lake Historic School Museum (California): <http://www.co.lake.ca.us/Government/Directory/Museums/LowerLake.htm>
- Modern School Collection (New Jersey): http://www.libraries.rutgers.edu/rul/libs/scua/modern_school/modern.shtml
- Mt. Zion One-Room School Museum (Snow Hill – Maryland): <http://www.octhebeach.com/museum/Zion.html>
- Museum at the German School (Missouri): <http://www.historichermann.com/>
- Museum of Education (South Carolina): <http://www.ed.sc.edu/museum/index.htm>
- Nelson Pioneer Farm and Museum (Iowa): <http://www.nelsonpioneer.org/history.htm>
- Old Dillard School Museum (Florida): <http://www.broward.k12.fl.us/olddillardmuseum/home/index.html>
- Old Sacramento Schoolhouse Museum (California): <http://www.scoe.net/oldsacschoolhouse/index.html>
- Old School House Museum (California): <http://www.oldschoolhousemuseum.com/>
- One-room Schoolhouses in Southwest Virginia: <http://www.thirdlayer.org/sw/school/>
- Rhineland School Museum (Wisconsin): <http://www.rhineland-resorts.com/activities/sch>.
- Schoolhouse Museum Ridgewood (New Jersey): <http://www.ridgewoodhistoricalsociety.org/>
- Scottsdale Historical Museum (Arizona): <http://www.scottsdalemuseum.com/aboutus.html>
- Stewart Indian School Museum (Carson City – Nevada): <http://www.nps.gov/history/nr/travel/nevada/ste.htm>
- Sturgis One-Room School Museum (Pocomoke City - Maryland): <http://www.octhebeach.com/museum/Sturgis.html>

The Virtual Museum of Education Iconics (University of Minnesota):
<http://iconics.cehd.umn.edu>

West Bay Common School Children's Museum (Texas): <http://www.oneroomschool-house.org/index.php>

Finlandia

Haukiputaan Koulumuseo (Kello): http://www.haukipudas.fi/kellon_ala-aste/sivu/fi/koulumuseo/

Elimäen Koulumuseo (Elimäki): <http://www.elimaki.fi/?pid=60&cg=60&lang=fi&nav=5>

Eurajoen Koulumuseo (Eurajoki): <http://museo.eurajoki.fi/etusivu.html>

Lagstad School Museum (Espoo): <http://www.espoonkaupunginmuseo.fi>

Pajulan Koulumuseo (Somero): <http://www.somero.seura.net/museot/koulu.html>

Sipoon Koulumuseo (Sipoo): <http://www.sipoo.fi/skolmuseum/>

Francia

Ressources Électroniques en Histoire de l'Éducation (Veille scientifique et technologique - Institut National de Recherche Pédagogique): http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Histoire/Musees/musee_france.htm

École de La Tour Nivelles (Courlay): <http://www.tournivelles.fr/accueil.htm>

École rurale de la Vôge (Hadol): <http://lencrier-au-champ.spinodo.com/>

La Maison de l'École (Montceau-Les-Mines): <http://pagesperso-orange.fr/maison.delecole/accueilx.htm>

Musée Aubeois d'Histoire de l'Éducation (Troyes): <http://crdp.ac-reims.fr/cddp10/actions/MAHE/6.htm> y <http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education/reper-toire/aubeois.htm>

Le Musée de l'École: <http://ecoleautrefois.chez-alice.fr/mu.htm>

Musée de l'École en Chalonnais (Saint-Rémy): <http://ecole71musee.free.fr/>

La Musée de l'École Publique (Saint Clar): <http://www.musee-de-lecole-publique.com/>

Musée de l'École Rurale en Bretagne (Trégarvan): <http://www.musee-ecole.fr/>

Musée Départemental de l'Éducation de Saint-Ouen-l'Aumône: <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/musee-education/>

Musée du Pays de Retz (Bourgneuf-En-Retz): <http://museepaysderetz.free.fr/HomePage.html>

Musée National de l'Éducation (Rouen): <http://www.inrp.fr/musee>

Musée Notre École (Antibes): <http://notre.ecole06.free.fr/musee.htm>

Holanda

The National Museum of Education (Rotterdam): <http://www.onderwijsmuseum.nl/start.htm>

Italia

Museo della Scuola (Bolzano): http://www.comune.bolzano.it/cultura_context.jsp?ID_LINK=751&area=48

Museo della Scuola *L'escolo de Mountainho* (Stroppio): http://musei.provincia.cuneo.it/musei/scheda_362.htm

Museo dell'Educazione (Padova): http://www.educazione.unipd.it/mus_edu/edumuseo.htm

Museo Storico della Didattica (Roma): <http://host.uniroma3.it/laboratori/museodidattica/chi.htm>

Irlanda

The Pearse Museum (Dublín): <http://www.heritageireland.ie/en/Dublin/PearseMuseum-StEndasPark/>

Japón

Education Museum (Machida, Tokyo): <http://www.tamagawa.jp/research/museum/>

Former Kaichi Primary School – Museum of High Scholls (Matsumoto): <http://hometown.infocreate.co.jp/en/chubu/matsumoto/midoko-e.html>

Kyoto Municipal Museum of School (Tokyo): http://www.gakurehaku-unet.ocn.ne.jp/default_e.htm

Lituania

Pedagogical Museum of Kaunas County (Kaunas): http://www.muziejai.lt/Kaunas/Pedagogikos_muziejus.en.htm

?iauliu Universiteto Muziejus (Siauliai): http://www.muziejai.lt/Siauliai/SU_muziejus.htm

Malasia

The Victoria Institution Museum (Kuala Lumpur): <http://www.viweb.freehosting.net/vimuseum.htm>

Nicaragua

Museo de la Alfabetización (Managua): <http://www.miraicrida.org/museoalfabetizacion.html>

Noruega

Bergen Skolemuseum (Bergen): <http://www.museumsnett.no/bergenskolemuseum/>

Eidskog Skolemuseet (Eidskog): <http://www.eidskogmuseum.no/Anlegg/Skolemuseum/skolemuseum.html>

Evje Skolemuseum (Gjettum): <http://www.evjeskole.no/filer/evjeskolemuseum.pdf>

Narbuvooll Skolemuseum (Narbuvooll): <http://www.narbuvooll.no/skole.htm>

Oslo Skolemuseum (Oslo): <http://www.osloskolemuseum.no/>

Sagstua Skolemuseum (Nord-Odal): <http://www.nord-odal.kommune.no/turistinfor-masjon/sigurdhoel.php4>

Tverved Skolemuseum (Tønsberg): <http://nml.uib.no/karlsvika/lokalhistorie/skolemu-seum.php>

Vestlandske Skolemuseum (Stavanger): <http://www.norskbarne.museum.no/skolemu-seet/>

Países Bajos

Het Nationaal Onderwijsmuseum (Rotterdam): <http://www.onderwijsmuseum.nl/start.htm>

Museum de Burghse Schoole (Burgh-Haamstede): <http://www.museaschouwenduive-land.nl/schoole.html>

Onderwijsmuseum *Educatorium Ootmarsum* (Ootmarsum): <http://www.educatorium.nl/>

Wrzesifskim Muzeum Regionalnym (Wrzesifskie): <http://www.sdw.icpnet.pl/muzeum.html>

Polonia

Muzeum Regionalnym. Dzieci Wrzesifskich (Wrzesnia): http://www.muzeum.wrzesnia.pl/muzeum/hist_eksp.html

Muzeum Uniwersytetu Jagiellofskiego (Cracovia): <http://www3.uj.edu.pl/Muzeum/>

Portugal

Museu Bibliográfico, Pedagógico y Artístico João de Deus (Lisboa): <http://www.joao-deus.com/museu/museu.asp>

Museu da Infancia (Portugal): <http://www.museudainfancia.unesc.net>

Museu Escolar de Marrazes (Leiria): <http://www.museuescolar.pt>

Reino Unido

UK School Museums Group: <http://www.ukschoolmuseums.org.uk>

British Schools Museum (Hitchin): <http://home.btconnect.com/hitchinbritishschools>

Captain Cook Schoolroom Museum (North Yorkshire): <http://www.captaincookschoo-roommuseum.co.uk/>

Causeway School Museum (Northern Ireland): <http://www.northantrim.com/cause-wayschoolmuseum.htm>

Dewsbury Museum (Dewsbury): <http://www.dewsburymuseum.co.uk>

Great Cressingham National School (Kings Lynn): <http://www.victorianschool.com/index.htm>

Museum (Warwick): <http://www.warwickshire.gov.uk/heritageeducation>

Museum of the Grammar School in Hawkshead (Cumbria): <http://www.hawkshead-grammar.org.uk/index.html>

Museum of the History of Education (Leeds): <http://www.leeds.ac.uk/collections/museumofthehistoryofeducation.htm>

Ragged School Museum (London): <http://www.raggedschoolmuseum.org.uk/nextgen>

Reading Museum (Berkshire): <http://www.readingmuseum.org.uk>

Scotland Street School Museum (Glasgow): <http://www.glasgowmuseums.com/venue/index.cfm?venueid=12>

Tom Brown's School Museum (Uffington, Oxfordshire): <http://museum.uffington.net/>

República Checa

Muzeum J. A. Komenského v Uherském Brod (Uherský Brod): <http://www.mjakub.cz/>

Muzeum Komenského V Prerov (Prerov): <http://www.prerovmuzeum.cz/>

Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze (Malá Strana): <http://www.pmjak.cz/new/>

Rusia

The School Museum of History of Russian Deaf-and-Dumb Pedagogy (Moscú): <http://schools.keldysh.ru/uvk1838/English/museum.htm>

Serbia

Belgrade Pedagogical Museum (Belgrado): <http://www.pedagoskimuzej.org.yu>

Suecia

Göteborgs Stadsmuseum: <http://www.skolmuseet.se/lankar.htm>

Ängersjö skolmuseum (Ängersjö): <http://www.angersjo.com/1-se/se-skolmuseum.htm>

Helsingborgs Skolmuseum (Helsingborg): <http://www.skolmuseum.just.nu/>

Malmö Skolmuseum (Malmö): <http://www.pedc.se/index.asp?IDnr=1142>

Suiza

Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Éducation et la Enfance (CRIEE): <http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education/seminaire/creee.htm>

Historisches Museum Luzern (Luzern): <http://www.hmluzern.ch/>

Siftung Schulmuseum Mühlebach (Amriswil): <http://www.schulmuseum.ch/>

Uruguay

Museo Pedagógico *José Pedro Varela* (Montevideo): <http://www.crnti.edu.uy/museo>

LOS SECRETOS DEL MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN

Víctor M. Juan Borroy

E-mail: vjuan@unizar.es

(Director del Museo Pedagógico de Aragón)

En junio de 2008 *Cuadernos de Pedagogía* publicaba una entrevista que me hizo unos meses antes la periodista Amelia Almau sobre el Museo Pedagógico de Aragón, el trabajo que habíamos hecho en un año y medio de funcionamiento y los planes que teníamos para el futuro más inmediato. Para empezar este breve texto quiero recordar ahora que cuando me preguntó qué parte del museo me gustaba más le dije que, precisamente, la que no puede visitarse, la que no está en ninguna sala. Lo que me parece más valioso del Museo Pedagógico de Aragón es el espacio simbólico en el que nacen nuestras publicaciones, el territorio utópico en el que es posible la reflexión, la recuperación del patrimonio histórico educativo que se ha depositado en algunos objetos, la complicidad de nuestros visitantes, la generosidad de muchas personas con este proyecto que se manifiesta en los centenares de piezas procedentes de las donaciones y depósitos que hemos recibido en los últimos dos años, la investigación... En alguna ocasión me he referido a este ámbito del Museo Pedagógico de Aragón como el museo de la inteligencia.

Desde este punto de vista puedo sostener que el Museo Pedagógico de Aragón es mucho más que un espacio expositivo. El Museo Pedagógico de Aragón es un museo con sentido para niños de Educación Primaria, para estudiantes de Bachillerato, para profesores de todas las etapas educativas. El Museo Pedagógico de Aragón aspira a ser un proyecto global, un proyecto que no renuncia a nada, que pretender ser centro de documentación, espacio expositivo, espacio cultural, un espacio público al servicio de la sociedad, al servicio de instituciones y de asociaciones que trabajan por la cultura. Creo que un museo es un discurso, un texto abierto que tiene su estructura, su gramática y su coherencia interna. Como las grandes obras literarias, un museo ha de per-

mitir múltiples niveles de lectura. Y eso es precisamente lo que espero que encuentren las personas que se aventuran a visitarnos: un discurso abierto que cada uno en función de su formación, de sus intereses, de sus necesidades puede completar.

El Museo Pedagógico de Aragón se creó oficialmente por decreto del Gobierno de Aragón de 18 de mayo de 2006. Depende de la Dirección General de Patrimonio Cultural. Esta adscripción condiciona el funcionamiento del Museo respecto a temas tan importantes como el préstamo de las piezas, la catalogación de la colección, las medidas de seguridad, el transporte, la plantilla del museo, etc. El Museo Pedagógico de Aragón es un museo con la misma entidad que la del resto de museos del Gobierno de Aragón. Con sus ventajas y sus inconvenientes.

El Museo Pedagógico de Aragón está localizado en la plaza de López Allué, en Huesca, en dos plantas que suman unos 800 metros cuadrados en el centro de la ciudad, en una plaza que es el pórtico de entrada al casco antiguo. La exposición permanente está compuesta por unas 1.400 piezas, aunque la colección del Museo Pedagógico de Aragón rondará las 10.000 piezas. Actualmente se está catalogando la colección con el programa DOMUS.

I. Errores que hemos procurado evitar

En primer lugar hemos querido alejarnos del discurso de la nostalgia. Éste es un riesgo evidente porque el museo es un espacio que nos habla de un mundo compartido (del tiempo escolar) y también de nuestra infancia, de las personas que nos acompañaron, de los juegos, de la ilusión por descubrir el mundo.

Tampoco hemos querido cultivar la idea de que cualquier tiempo pasado fue mejor, ni de dar por buenas prácticas que a todas luces no lo fueron.

En el Museo Pedagógico de Aragón hemos procurado no diseñar un espacio para albergar una colección de objetos curiosos, raros o inusuales. Un museo obedece a una idea, a un propósito. Por eso es imprescindible que los visitantes puedan recorrer la muestra sin distorsiones, sin ruido informativo, sin grandes sobresaltos. Las piezas no deben solaparse, amontonarse, ni taparse una a otras. Hay que procurar que todo no esté tan junto que impida escuchar el susurro de las piezas cuando nos hablan de la sociedad, de la concepción de la infancia, del modelo de aprendizaje, de las carencias que soportaba la población, de la disciplina que se imponía en las escuelas, de las rutinas cotidianas, de las diferencias entre los grandilocuentes discursos y las prácticas cotidianas, del tipo de maestro que trabajaba en aquellas aulas...

Hemos procurado evitar la «obsesión expositiva»: Evidentemente, no es conveniente mostrarlo todo. Para la muestra permanente es necesario seleccionar aquellas piezas que sean más representativas, que colaboren con el discurso general de la exposición, que aporten elementos de reflexión o de debate.

II. Museopedagogicodearagon.com, la sede digital del Museo Pedagógico de Aragón

El Museo Pedagógico de Aragón también es un espacio digital que permite que desde cualquier lugar del mundo, todos los días del año quien lo desee tenga la posibilidad de acercarse al museo y recorrer sus salas, la posibilidad de consultar parte de su fondo y de participar en sus actividades.

III. Principales proyectos realizados

Publicaciones

El libro de los escolares de Plasencia del Monte (2007). Estudio Introductorio de Fernando Jiménez Mier y Terán.

Escuelas. El tiempo detenido. (2007). Varios autores.

Los niños del frente (2007) de Enrique Satué y Roberto L'Hôtellerie

Apuntes de Geografía. Aragón de Pedro Arnal Caveró. (Barcelona, 1936). Edición Facsímil del Museo Pedagógico de Aragón. Introducción de Eloy Fernández Clemente.

Los sitios de Zaragoza de José Osés Larumbe (Barcelona, 1913). Edición Facsímil.

Zaragoza 1908. El Congreso Nacional de Pedagogía. Texto de Rosa María Domínguez Cabrejas.

Museos Pedagógicos. La memoria recuperada. Actas de las III Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo.

La participación del Museo Pedagógico en Exposiciones

El Museo Pedagógico de Aragón ha cedido en varias ocasiones piezas de su colección para colaborar en exposiciones organizadas por las Residencia de Estudiantes, la Diputación Provincial de Zaragoza, por distintas centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón...

Exposiciones temporales. La itinerancia de las exposiciones

Desde su inauguración, el Museo Pedagógico de Aragón ha organizado tres exposiciones temporales que han sido solicitadas por ayuntamientos, centros docentes, asociaciones culturales de la comunidad autónoma.

Escuelas. La educación en el medio rural aragonés. (abril, 2007)

Exposición de ochenta fotografías de Julio Foster, Ana Marco y Rosane Marinho que reflejan la vida cotidiana de los niños y los maestros en las pequeñas escuelas de Aragón, una muestra de fotografías que nos enseña la vida por dentro de las escuelas, la intimidad de las aulas.

Escuelas. El tiempo detenido (mayo, 2007)

En esta exposición se pretendía reunir la reflexión de una treintena de personas de distinta edad, formación, profesión etc., sobre historias relacionadas con escuelas que por distintas causas y en diferentes momentos cerraron sus puertas. Aquellos espacios llenos de vida, de sueños y de proyectos son hoy espacios silenciados y vacíos.

Los niños del frente (noviembre, 2007)

Exposición «Los niños del frente» consta de 82 dibujos de Roberto L'Hôtellerie, en ella se cuenta la historia de las colonias que el Gobierno de la República organizó en Aragón durante la guerra civil para preservar a los niños de los horrores de la guerra.

Visitantes del Museo Pedagógico de Aragón

Hemos recibido grupos de estudiantes de primaria y secundaria de varias localidades de Zaragoza, Huesca y Teruel. Nos han visitado grupos de estudiantes universitarios de varias facultades, asociaciones, miles de turistas que se acercan a Huesca...

Desde enero de 2008 pueden solicitarse visitas guiadas gestionadas por la empresa *Gozarte*. Estas visitas contribuyen a difundir el proyecto Museo Pedagógico de Aragón entre los profesores y estudiantes no universitarios de nuestra comunidad.

En el mes de septiembre de 2008 el Museo Pedagógico de Aragón superó los 25.000 visitantes en su sede y más de 50.000 en su sede digital.

La investigación

Actualmente se está desarrollando el proyecto de investigación *Escuelas con alma*, dirigido por el antropólogo Félix Rivas, un proyecto que pre-

tende catalogar edificios escolares de Aragón y recoger la experiencia escolar de personas de distintas edades. En este proyecto participan estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Quiero incluir en este ámbito de investigación, reflexión, estudio y debates las III Jornadas de la Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo que se celebraron en octubre de 2008 en el Museo Pedagógico de Aragón. Durante tres días se reunieron 60 de distintas universidades del Estado para debatir sobre el tema «Museos Pedagógicos. La memoria recuperada».

IV. Donaciones y depósitos temporales

Sin ninguna duda, una de las pruebas del cariño y de la complicidad que el proyecto Museo Pedagógico de Aragón ha despertado en la sociedad aragonesa son las decenas de donaciones que distintas personas le han hecho al museo. En algunos casos se trata de piezas pequeñas, objetos humildes –como una fotografía, muestras de las labores que hacían las niñas en las escuelas, o un cuaderno escolar-. Otras veces se trata de piezas de gran valor como el reloj de la escuela de Agüero, una máquina de escribir portátil del año 1935, una colección de 317 libros del IES Ramón y Cajal de Zaragoza, 292 libros del legado del maestro Lorenzo Latapia Arilla, 211 libros que han donado otros particulares, 82 dibujos que componen la muestra «Los niños del frente», donación de Roberto L'Hôtellerie, tres proyectores procedentes de la antigua Escuela Normal de Maestros de Huesca, la imprenta de los primeros años del siglo XX que hemos recibido del Colegio Público Tenerías de Zaragoza, los papeles de la escuela de Torre de Arcas en Teruel, colecciones de *Aula Libre*, *Aguas Limpias* o *Bibliotelandia* donadas por Mariano Coronas o la colección completa de *Historia y Vida* (1968-1989). También nos han donado orlas de la Escuela de Magisterio de Zaragoza de los cursos 1934-35, 1963-64 y 1984-85, bastidores, diapositivas, etc.

* * *

Tras estos dos primeros años de funcionamiento cada vez me parece más evidente que el Museo Pedagógico de Aragón es, por encima de cualquier otra cosa, un proyecto abierto, en expansión, un proyecto lleno de posibilidades para la investigación, el debate y para la recuperación del patrimonio histórico educativo.

Recensiones

Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños. Año 1881.

En el año 2008, se conmemora el 130 aniversario de la instauración en Madrid de la institución benéfica privada Sociedad Protectora de los Niños. Entre los actos aprobados por su Patronato para celebrar la efeméride, no podía faltar el efectuar un reconocimiento público impreso a su órgano oficial de difusión: el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*. La publicación inició su andadura en 1881 y se publicó de forma ininterrumpida hasta 1936, primero de forma mensual y pasando, en los años veinte, a ser trimestral. El *Boletín* es una joya de la historia social de Madrid y es, casi con toda probabilidad, la primera revista en nuestro país dedicada, exclusivamente, a la protección a la infancia.

El texto actual está editado por la Fundación Sociedad Protectora de los Niños, impreso por Math Printer, Madrid (2008). La obra es una reproducción de los 12 primeros números, desde enero de 1881 hasta diciembre del mismo año, del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*. En su composición se ha intentado respetar las características propias del original, tanto en su tamaño como en el tono del color del papel. Los pequeños subrayados que aparecen a lapicero, efectuados en el pasado, han sido respetados, ya que su restauración conllevaba un alto riesgo de deterioro y su posible pérdida irreparable.

El libro consta de 192 páginas (12 números por 16 pp.) a las que se ha añadido, al inicio, una frase dedicatoria del eminente pediatra Manuel Tolosa Latour, amante de los niños y secretario general de la institución, durante el primer tercio del siglo XX. Además, se ha incluido un

prólogo redactado por el actual Presidente de la Fundación. En las páginas centrales, se han insertado 16 fotografías de la época, en las que se puede observar diversos momentos de la vida de los niños y niñas acogidos en El Refugio.

La división interna de los contenidos del *Boletín* no está explícitamente declarada, si bien se pueden advertir las siguientes secciones: doctrinal, oficial, variedades, noticias interior o revista española y noticias exterior o revista extranjera. En algunos números, se incluye una sección denominada religiosa.

En las primeras páginas de cada número, aparecen los propósitos y finalidades de la Sociedad, haciendo hincapié en la necesidad social de proteger a los niños más pobres y abandonados. También, se recogen diversas referencias sobre los eventos protectores realizadas por la institución y por otras entidades. En la sección oficial, se muestran los actos institucionales realizados, relación de personalidades que componían su Consejo de Patronos, su Comisión Ejecutiva, Estatutos, decisiones tomadas por sus órganos de gobierno, Memorias presentadas al Consejo, listado completo de las personas asociadas a la benéfica obra e ingresos y gastos. En la parte dedicada a variedades, se incluyen normas higiénicas y de salubridad a seguir en la gestación y en el cuidado de los recién nacidos, vacunaciones en los primeros años de vida y experiencias médico sanitarias en la lucha contra las enfermedades infantiles.

En varios números aparece la sección religiosa. En ella, se destacan los preceptos morales que debían seguir las madres en la educación de sus hijos para estar en consonancia con la fe cristiana. Además, se señalan los actos litúr-

gicos organizados en nombre de la Sociedad. Las últimas páginas se dedican a reseñas de artículos publicados por otras revistas españolas, europeas e inclusive americanas. Siempre, relacionadas con actividades protectoras y educativas en favor de los niños y niñas más pobres y necesitados.

La distribución de la revista se efectuaba entre los socios de la entidad, además de repartirse gratuitamente a todas las personas e instituciones que estuvieran interesadas por la materia. La tirada mensual oscilaba entre los 1.000 ejemplares, en sus inicios, hasta alcanzar los 2.000, en los primeros años del pasado siglo. Un último dato a consignar, es el referido a la instalación de un taller de imprenta en El Refugio. Además, de iniciar a los acogidos en las técnicas básicas de impresión, éstos efectuaban las primeras tareas de la composición del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*.

Juan Félix Rodríguez Pérez

Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños. Número extraordinario, julio de 2008.

Una de las mayores aspiraciones de todas y cada una de las personas que componen la Fundación Sociedad Protectora de los Niños, era el volver a publicar el órgano oficial de comunicación y difusión de la institución: el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*. Por fin, podemos afirmar que, en este año 2008, ha visto la luz un nuevo número de tan preciada y prestigiosa revista.

Han transcurrido más de 70 años desde que esta publicación periódica desapareciera de la escena pública, por motivos obvios (1936). Sin embargo, los trabajos de la entidad en beneficio de la infancia han continuado, desde aquellas fechas hasta estos momentos. En silencio y sin ayudas oficiales, se han ido adaptando los proyectos financiados a

las necesidades sociales, aumentado, paulatinamente, las cifras de éstos y el número de niños y jóvenes beneficiados. La celebración del 130 aniversario de la instauración en Madrid de la Sociedad Protectora de los Niños, ha sido un motivo más para que la revista pueda mostrar, a la sociedad en general y a los interesados en la materia en particular, las múltiples actividades benéficas y caritativas que lleva a cabo la entidad en España y fuera de nuestras fronteras.

El *Boletín* editado por la Fundación Sociedad Protectora de los Niños ha sido impreso por Math Printer en Madrid, julio de 2008. En la confección de la nueva revista, se ha intentado respetar las características propias de los antiguos números. De esta forma, aparece el texto escrito a doble columna, los encabezados colocados en la parte superior, el tipo de letra similar al original y la publicidad en la contraportada. La publicación se compone de 50 páginas a todo color, más portada y contraportada en color brillo y en tamaño A-4.

La estructura interna de los contenidos se inicia con un prólogo elaborado por el actual Presidente de la Fundación. El mandatario de la institución destaca la continuidad de la obra benefactora señalando los objetivos prioritarios: «protección, ayuda y formación integral de los menores más desfavorecidos». Además, señala la relación que une a la Sociedad Protectora de los Niños con la Familia Real. Desde el 17 de noviembre de 1970, SS. MM. los Reyes de España Don Juan Carlos y Doña Sofía ostentan la categoría de Presidentes de Honor de la Sociedad. Continúa la revista con un breve artículo sobre la historia de los primeros años de la institución. Subrayando la importancia que tuvieron las actividades médicas, sanitarias y educativas proporcionadas a los niños/as huérfanos y abandonados. Asimismo, se indica la labor preventiva que se efectuaba en las páginas del *Boletín* con la difusión de los preceptos higiénicos que debían seguir las

madres en el cuidado de los hijos. Estas páginas han sido redactadas por el autor de esta recensión.

La parte dedicada a los proyectos actuales, ha sido elaborada íntegramente por los Consejeros de la Fundación. Esta sección se inicia con la descripción de La Casa Cuna Escuela infantil Santa María de Leuca, instalada en San Lorenzo de El Escorial (Madrid). Se prosigue desarrollando El Centro de Día Murialdo, ubicado en la parroquia de Nuestra Señora del Recuerdo, barrio de San Blas (Madrid), regido por la Congregación de San José. Le continúa el proyecto que se lleva a cabo en Aravaca (Madrid): Centro de Atención al Menor y su Familia Santa María del Parral. A continuación, se describe el Centro de Acogida y Promoción a la Infancia establecido en Kinshasa (República Democrática del Congo), los Centros Materno Infantiles que se encuentran enclavados en el Valle de Angar Guten (Etiopía) y el Proyecto Foyers Sainte Marie et Mamma Africa en Kinshasa (República Democrática del Congo). A continuación, se analiza el Centro de Día Don Guanella Aventura 2000, dirigido por los Padres Guanelinos y ubicado en la Parroquia de San Joaquín, barrio de San Blas (Madrid). Finaliza este apartado el proyecto de intervención con adolescentes con riesgo social y grave comportamiento de absentismo escolar que realiza la Asociación Murialdo en la localidad de Getafe (Madrid).

Concluye la publicación con una descripción de los proyectos presentados y aprobados por la Comisión respectiva de la institución. Estando éstos a la espera de disponer de los recursos necesarios para promoverlos. Además, se incluye un boletín de inscripción y donativos para aquellas personas que quieran colaborar económicamente en la forma que estimen conveniente.

La profusión de fotografías utilizadas en distintos tamaños, permite al lector poder observar a quienes va dirigida la acción protectora y comprobar las

características propias de los locales donde se recibe a los más necesitados y en que situación se presta la atención requerida. Esperamos que la reedición del *Boletín de la Sociedad Protectora de los niños* en este año (2008), se continúe en los próximos y pueda comprobar la sociedad en general los logros alcanzados en favor de la infancia más necesitada. La larga trayectoria y el enorme prestigio de la institución son su tarjeta de presentación.

Juan Félix Rodríguez Pérez

CALVO GÓMEZ, José Antonio (coord.): *Memoria de las XXIX Jornadas de Colegios Mayores. Los Colegios Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007.*

Nos acercamos al año 2010, fecha clave para el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que modificará sustancialmente el funcionamiento de las universidades europeas. Un largo camino aún por recorrer, numerosas actuaciones pendientes de su puesta en marcha y, lo más importante, unos resultados que todavía tardarán en obtenerse. Ante un proceso de tal magnitud, se viene realizando desde hace años un importante trabajo de discusión y reflexión en torno a los cambios que deben ponerse en marcha en cada uno de los ámbitos que integran el sistema universitario español.

Los Colegios Mayores, como parte del entramado institucional de la Universidad, participan en este proceso de convergencia europea, conscientes de los retos a los que deben enfrentarse desde su marco particular. Por este motivo, se celebraron en Salamanca, los días 10, 11, 12 y 13 de septiembre del año 2006, las XXIX Jornadas de Colegios Mayores bajo el título *Los Colegios Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, de las que

posteriormente se publicó la Memoria que nos ocupa.

La estructura general que presenta la Memoria incluye el programa de trabajo desarrollado, un total de once conferencias presentadas, un apartado dedicado a las conclusiones extraídas tras su celebración, así como un curioso dossier de prensa y reportaje fotográfico, reflejo de las actividades organizadas durante dichos días. El índice de conferencias sigue fielmente el orden de intervención de los participantes en las jornadas y ocupa el grueso de la publicación.

Abrieron las Jornadas dos intervenciones que abordaron, de manera general, el binomio Universidad – Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La primera estuvo a cargo de la profesora Josefina Cuesta Bustillo, catedrática de Historia Contemporánea de la Universidad de Salamanca, y llevó por título «Espacio Europeo de Educación Superior y Universidad en la Unión Europea»; la movilidad de estudiantes y docentes y el análisis de los informes y declaraciones que se han ido sucediendo en relación al tema de la convergencia europea, ocupan el contenido de esta primera aportación. La segunda, denominada «El compromiso de la Universidad de Salamanca en el proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior», fue pronunciada por el entonces Vicerrector de Planificación e Innovación Docente de la Universidad de Salamanca, el profesor José M^a Hernández Díaz, que realizó un breve recorrido histórico por los modelos de Universidad vigentes hasta nuestros días, como introducción a una excelente reflexión en torno a la Universidad española y su necesaria adaptación al EEES. Cerró su conferencia con la exposición de algunas de las actuaciones llevadas a cabo hasta el momento en la Universidad de Salamanca, reflejo del esfuerzo que supone recorrer el largo camino a la convergencia europea y de la labor de numerosos profesionales que pretenden

gestionar el cambio de la mejor forma posible.

La movilidad de los estudiantes, uno de los principales objetivos que se pretende alcanzar con el EEES, a través de la implantación de un sistema de créditos común (los conocidos ECTS) o el Suplemento al Diploma, fue analizada por el profesor José Manuel Llorente Pinto. De manera precisa, bajo el título «La movilidad de los estudiantes», se presenta un recorrido por los modelos, la historia, la tipología y los factores que pueden condicionar el correcto funcionamiento de la movilidad. Como conclusiones finales, encontramos una serie de consideraciones en torno al papel que deben desempeñar las instituciones de Educación Superior mediante los programas de intercambio y movilidad, así como el lugar que ocupan los Colegios Mayores ante los procesos de acreditación e internacionalización de la convergencia europea.

Tras estas conferencias, encontramos las experiencias de dos colegiales, que, con sus comunicaciones, aportaron una personal visión de la vida en los Colegios Mayores. Emmanuel José Maroco Dos Santos, de la Universidad de Coimbra, presentó «Apuntes críticos sobre los Colegios Mayores y la convivencia universitaria», gran elogio a las posibilidades y recursos de los que dispone el Colegio Mayor Tomás Luís de Vitoria. En siguiente lugar, la experiencia vivida por Juan Bermejo Vega, que ofreció su parecer en torno al tema «Intercambios entre Colegios Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior».

La presencia italiana en estas XXIX Jornadas de los Colegios Mayores aportó nuevos puntos de vista y reflexiones desde otra realidad distinta a la nacional. En la primera de estas comunicaciones, presentada por Carlo Felice Casula, Presidente de la Confederación de Colegios Universitarios en Italia, con el título «Los Colegios Universitarios Legalmente

Reconocidos», se expone un modelo de organización y funcionamiento de dichas instituciones que está dando grandes resultados. Por su parte, Saskia Avalle presentó «Prospettive per i Collegi Universitari» (Perspectivas para los Colegios Universitarios), planteando, a modo de apunte, dos estrategias posibles para la adaptación al nuevo marco europeo de Educación Superior. La última intervención de procedencia italiana, pronunciada por Paola Bernardi, versó sobre «WEW – Women's Education Worldwide», con un breve esquema de las características y actividades desarrolladas por esta nueva red internacional.

Los objetivos pretendidos con el Espacio Europeo de Educación Superior y los efectos esperados para los Colegios Mayores y las Residencias fueron analizados de manera concisa por Rafael Bonete Perales, coordinador del EEES de la Universidad de Salamanca, en «La lógica y el contenido del Espacio Europeo de Educación Superior: nuevas oportunidades para los Colegios Mayores». Le siguió la intervención a cargo de los directores de los Colegios Mayores de la Comunidad Autónoma Vasca «Proyecto: Programa formativo de los Colegios Mayores, una propuesta de futuro», presentación detallada de un plan formativo puesto en marcha en dicha comunidad.

Como clausura a estas XXIX Jornadas de los Colegios Mayores, intervino el entonces Rector de la Universidad de Salamanca, Enrique Battaner Arias, pronunciando la conferencia titulada «Pasado, presente y futuro de los Colegios Mayores», muestra de un breve recorrido histórico por los hitos en la vida de estos centros.

La publicación aquí reseñada es el claro reflejo del desarrollo de unas intensas jornadas de debate e intercambio de experiencias en torno al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y los Colegios Mayores. La justificación de este trabajo encuentra su principal argumento en la necesidad de pensar y actuar

en función de una convergencia hacia la que se dirige Europa inevitablemente y de la que se deben extraer los mejores resultados, trasladando el debate a todos los ámbitos de la Educación Superior. La redacción de la memoria analizada daña, en cierta medida, el contenido expuesto, al tratarse de una transcripción, casi literal, de las palabras pronunciadas por cada uno de los comunicantes y ponentes que participaron en las Jornadas. Afortunadamente, algunas frases incoherentes y ciertos errores de redacción no empañan el verdadero contenido de la publicación, recomendable para todos aquellos que investigan o trabajan cuestiones relativas a estas importantes y vetustas instituciones.

Sara González Gómez

CORTS GINER, M^a Isabel y CALDERÓN ESPAÑA, M^a Consolación (coord.): *Estudios de la Historia de la Educación Andaluza*, Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. 2006.

En los últimos años los trabajos dedicados a recuperar la tradición educativa andaluza están tomando cada vez más fuerza. «*Estudios de Historia de la educación Andaluza*» es uno de los intentos más destacables existentes en este ámbito. Editado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, el libro recoge diez estudios de investigadores e investigadoras pertenecientes al Plan Andaluz de Investigación subvencionado por la Junta de Andalucía. Se trata de personas que poseen una notable y avalada experiencia en investigación en la historia de la educación andaluza y que han sido, en esta ocasión, coordinadas por las Doctoras Corts Giner y Calderón España, profesoras Titulares de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El libro, cuyo eje espacial se sitúa en distintos puntos de la geografía anda-

luza, se centra en diversas realidades educativas de los siglos XVIII, XIX y XX. De esta manera y siguiendo un hilo cronológico, el primero de los trabajos supone un esfuerzo de síntesis para dar a conocer la *Proyección educativa de las Reales Sociedades Económicas en Andalucía*. Su autora, la profesora Calderón España, gran especialista en la temática, nos aporta información precisa sobre la importancia que estos núcleos tuvieron en el intento ilustrado de conseguir la transformación económica y social de todos los puntos de la geografía española. En Andalucía, como detalla su autora, llegaron a organizarse treinta y dos sociedades a lo largo del siglo XVIII, lo que supuso un tercio de las establecidas en el resto de España. En el trabajo también se concretan las «*muchas e interesantísimas*» actividades que se llevaron a cabo en las Sociedades Económicas andaluzas, así como la importante labor desarrollada en torno a la educación de la mujer.

En el segundo trabajo, *Escuela, alumnos y maestros: la aplicación de la Ley Moyano en Sevilla*, de la profesora Ana M^a Montero, detiene el tiempo en la Sevilla del siglo XIX. A través de su trabajo, del que es gran conocedora lo que avala con un número significativo de publicaciones, la profesora Montero nos proporciona datos precisos: nombres de inspectores, profesores, alumnos, estadísticas, inventarios de centros, y la normativa legal que articuló el proceso de configuración de la enseñanza primaria en dicha provincia. Basándose en numerosas fuentes primarias el trabajo constituye una importante aportación y un referente en la historia local de la educación.

El capítulo sobre la educación secundaria corre a cargo, nuevamente, de la profesora Calderón y de Carmelo Real Apolo. En *Los primeros Institutos de enseñanza secundaria en Andalucía* los autores proporcionan un estado de la cuestión de algunas de las publicaciones

que han visto la luz en las dos últimas décadas relacionadas con la aparición de estos centros educativos en Andalucía.

En relación con el magisterio primario, dos investigadores señalados en la materia, Alejandro Ávila Fernández y Juan Holgado Barroso, llevan a cabo un importante estudio sobre *La formación inicial y permanente del magisterio primario en Andalucía durante los siglos XIX y XX*. Ameno y bien fundamentado el trabajo analiza desde una perspectiva crítica y analítica la formación recibida por el alumnado de las Escuelas Normales de Sevilla, Granada, Málaga, Almería, Jaén y Cádiz y Huelva y su relación con otros factores –sociales, políticos e ideológicos– de capital importancia en cualquier proceso educativo.

En el ámbito de la educación privada destacan dos estudios: el realizado por Ángel Huerta sobre *La labor educativa de los escolapios en Andalucía*, orden fundada por San José de Calasanz en Roma en 1621, y el de Miguel Ángel Rodríguez: *Primeros pasos de la educación salesiana en Andalucía*. Ambos trabajos son resultado de rigurosos estudios sobre la historia de la labor educativa de ambas órdenes religiosas en el contexto andaluz. Así en el primero de ellos pueden encontrarse datos concretos y estadísticas sobre el alumnado, el profesorado, las enseñanzas, la metodología y disciplina escolar, y demás aspectos capaces de ofrecernos un marco de análisis riguroso y completo de la labor educativa desarrollada por los escolapios. El trabajo de Miguel Ángel Rodríguez, por otro lado, nos aporta numerosos datos de la que fue la primera Casa de la Congregación de Don Bosco en España, sita en Utrera, y del entorno social, político y educativo que actuó como marco en este proceso. Tras ellos el autor se detiene a analizar los primeros pasos y la propagación de los salesianos por toda Andalucía.

Dos capítulos dedica Carlos Algora a describir y analizar la situación de la

educación pública en Andalucía desde 1900 hasta 1936. En el primero de ellos, *La educación en Andalucía durante el primer tercio del siglo XX (1900-1931)*, ofrece una visión de los cambios educativos que se produjeron en el momento analizado y se presenta un esbozo de la situación concreta a de un pueblo gaditano en los primeros años del siglo. También completa la información con las crónicas vividas por el periodista Luís Bello y con estadísticas y tablas representativas de la situación educativa de entonces. El estudio continúa en el siguiente trabajo: *Reformas y efervescencia educativa en Andalucía durante la Segunda República*, momento en el que adquiere singular importancia multitud de experiencias de renovación pedagógica, como la creación de los Institutos-Escuelas de Sevilla y de Málaga. En el trabajo también se hace mención a diversas experiencias de extensión cultural como la Barraca, las Universidades Populares y las Misiones Pedagógicas.

En el trabajo de la profesora Isabel Corts Giner, ameno, bien estructurado y ampliamente fundamentado en fuentes primarias, tiene continuidad, en cierta medida, el análisis histórico educativo de la provincia de Sevilla comenzado por la profesora Montero en el siglo XIX. En el trabajo *Proyectos y realidades de la educación primaria sevillana a principios del siglo XX*, Isabel Corts analiza, en primer lugar, dos proyectos innovadores, modernos y ampliamente influyentes en la vida educativa y social de la Sevilla de comienzos del siglo XX: la «Reforma de la enseñanza pública que costea el municipio» de D. Carlos Cañal, y el «Proyecto de escuelas de Luz y Aire Libre» de D. Alejandro Guichot. En otro momento la autora analiza dos realidades de la educación pública sevillana, sobre las que existen evidencia de la gran influencia que tuvieron en la educación sevillana, así como en experiencias posteriores similares: «La graduación de las escuelas» y la «Creación de

las colonias escolares».

Por último, la profesora Calderón España en su trabajo *Escuelas Familiares Agrarias* nos invita a asomarnos a una historia reciente y muy significativa en la formación de muchos andaluces y andaluzas. Con la creación de estos centros en la década de los sesenta del pasado siglo, nos cuenta la autora, se logró que muchas personas recibieran una formación sin necesidad de abandonar para ello su entorno. Detalles de su organización y características, de su planteamiento pedagógico, de sus planes de estudios, etc, llenan las páginas de este último trabajo que, como si a modo de conclusión se tratara, resumen una seña de identidad de una gran parte de las personas nacidas y criadas en tierras andaluzas.

Cristina Yanes Cabrera

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y Tº DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: *Tendencias Pedagógicas* (Madrid, UAM). Nº 13 (2008) 223 pp.

La revista *Tendencias Pedagógicas* saca a la luz su décimo tercer número, correspondiente al año 2008. En esta ocasión, *Tendencias* dedica su monográfico a la *educación internacional*, el cual, está dirigido por Javier M. Valle y con el que se pretende aportar nuevos argumentos y reflexionar ante un aspecto clave de la pedagogía actual: la globalización y sus consecuencias en la educación nacional, tanto en los procesos, como en el propio contexto. Como Valle expresa en la presentación del monográfico: *la globalización supone una creciente internacionalización de los sistemas educativos, especialmente en los países desarrollados, que se deja ver fundamentalmente en dos fenómenos crecientes: por un lado las convergencias manifiestas y por otro la movilidad*. El monográfico está compuesto por seis interesantes trabajos que tra-

tan algunos de los aspectos fundamentales de la globalización educativa, cuyas consecuencias directas pueden empezar a valorarse, por su incidencia en el sistema español.

El primero de los artículos, firmado por quien esto suscribe, realiza una *revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa*, desde su fundación hasta nuestros días, con el que se pretende ofrecer una panorámica del marco institucional del que surgirán las políticas educativas de cooperación en Europa, incluso antes de las iniciadas por la Unión europea. A continuación, Luís Toribio, presenta un análisis comparado de la situación del sistema educativo español en la perspectiva europea, con respecto a los parámetros internacionales fijados por la OCDE, incidiendo en los objetivos europeos fijados para 2010.

En un segundo bloque de artículos, dedicados a la dimensión universitaria, M^a José García se centra en el impacto de la globalización en la universidad occidental del S. XXI y analiza sus efectos homogeneizadores y diversificadores, remarcando la notoriedad adquirida por la cultura técnico-profesional y el detrimento que están sufriendo las humanidades. Por otra parte, Manuel Riesco dedica su artículo al enfoque por competencias en el EEES y la implicación que tiene el concepto *competencias* –de origen empresarial–, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior.

La última parte del monográfico se dedica al estudio de cuestiones morales y de implicación social de la educación en un contexto globalizado e intercultural. Verónica Cobano y M^a Teresa Terrón presentan un estudio comparado de la asignatura de religión en España y Marruecos, analizando la perspectiva del profesorado sobre la cultura de paz y la no violencia. Para concluir, Joan M^a Senent analiza la implicación de los estudiantes en los proyectos de cooperación en educación, como elementos

motivacionales de la acción y conciencia socioeducativa.

A su vez, en la sección miscelánea de Tendencias Pedagógicas se exponen diferentes artículos dedicados a la orientación familiar en los procesos de adopción, al acompañamiento educativo en situaciones de duelo, a la orientación socio-humanística para la formación integral y al acogimiento residencial en centros de protección de menores. Sin duda, todos ellos forman un elenco interesante de argumentos, propuestas de análisis e intervención, que llamarán la atención de los lectores y suscitarán nuevos debates, juicios de valor y nuevas perspectivas para futuros análisis.

Alfonso Diestro

ESTEBAN ORTEGA, J. (Ed.): *Cultura, hermenéutica y educación*, Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes–CEINCE, 2008.

El Seminario de Sociedad y Cultura Contemporáneas (SEMSOCU) de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, parece haber encontrado un medio de expresión en la nueva colección *Seminarium* –la cual inaugura el presente volumen– del servicio de publicaciones de la citada Universidad, de la mano del Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE).

Cultura, hermenéutica y educación, se nutre de los trabajos presentados en el primer encuentro sobre *Hermenéutica y educación*, celebrado en la sede del CEINCE, por autores procedentes de Brasil, México, Italia y España, que Esteban Ortega ha insertado en cinco artificiales partes, de la siguiente manera: **Parte I.** Ontología y epistemología hermenéutica educativas: 1. Estética etnográfica y pedagogía interpretativa: por una poética de la comprensión del mundo (Anita Gramigna), 2. Hermenéutica y lógica de la formación (Humberto Margiotta), 3. Reflexividad hermenéutica

en educación (Joaquín Esteban Ortega), **Parte II**. Formación e hibridación: 4. Por una hermenéutica del perfil híbrido (Antonio Valleriani), 5. Humanismo, formación y hermenéutica: la memoria «a priori» pedagógico (Conrad Vilanou Torrano), 6. Retórica y Bildung: el lugar de la comunicación en la formación (Francisco Arenas – Dolz), **Parte III**: Cultura, lenguaje y narratividad educativa: 7. La cultura como texto. Hermenéutica y educación (María García Amilburu), 8. La creación de la lectura (Pablo García Castillo), 9. Por una hermenéutica educativa a través de la literatura en los diversos contextos culturales del planeta (Anna Vaccarili), 10. Gadamer como lector de Heráclito (Fábio Henrique Sousa), **Parte IV**: Hermenéutica analógica de lo cotidiano y educación: 11. Hermenéutica analógica y educación (Mauricio Beuchot), 12. Avances de la pedagogía analógica de lo cotidiano: el peso de la psicología para la acción educativa (Luís Eduardo Primero Ribas), 13. Potencial de la hermenéutica analógica en la educación familiar actual (Ana Ornelas Huitrón), **Parte V**: Hermenéutica en aplicación: 14. Pequeña reflexión de traza wietgensteiniana en torno a hermenéutica y educación (Miguel Ángel Quintana Paz), 15. Procesos de hermenéutica aplicada. Formas de la incomodidad juvenil y lógicas formativas (Agnese Ravaglia), 16. Retos y desafíos para la educación y la investigación públicas (María G. Navarro). Tal estructura no ha conseguido dotar al volumen de la unidad deseada. Así pues, se ve aquejado de la misma enfermedad degenerativa, que mina este tipo de volúmenes procedentes del pretendido y no logrado eclecticismo creativo, que en raras ocasiones sorprende en el ámbito intelectual.

Contando con algún artículo de cierto interés, *Cultura, hermenéutica y educación* deja al lector tras su lectura, con la misma sensación agorafóbica que tras la de su título, que más bien sugiere un generalismo excesivamente amplio

que la concreción esperada de todo trabajo científico. No obstante, esta sensación palidece, cuando uno se asoma al título de su primera parte: «Ontología y epistemología hermenéutico-educativas», pero avanzando las páginas surge amenazante, el monstruo de siete cabezas del relativismo.

Los nobles propósitos enunciados en la presentación del libro, parecen no agotarse en el círculo hermenéutico. Lástima de ocasión perdida, que esperemos no vuelvan a dejarse escapar en ulteriores volúmenes.

Alberto Hernando Garreta

GARCÍA GARRIDO, J. L. (ED.); MARTÍNEZ, M.; VALLE, J. M.; FERNÁNDEZ, C. M^a; MARTÍNEZ, M^a J., FERRER, J.: *Formar ciudadanos europeos*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2007.

El presente libro, que se acaba de publicar, culmina la serie de trabajos e investigaciones dirigidas por el profesor José Luís G^a Garrido, en el marco del proyecto *Formar Europeos*, de la Academia Europea de Ciencias y Artes. Este proyecto, iniciado cinco años atrás, ya propició tres publicaciones anteriores, dos referidas al *Simposio Internacional la formación de Europeos*, celebrado en Madrid (2002) y una tercera, *formar europeos: algunos modelos de aplicación en España*, el cual vio la luz en 2004. El trabajo está dividido en cinco núcleos temáticos, asumidos por un grupo de profesores e investigadores de gran solvencia internacional en el marco de la educación y la formación en la esfera europea, quienes ya habían participado en las investigaciones arriba referidas.

El primer capítulo lo realiza Miquel Martínez, al frente de un grupo importante de colaboradores, quien presenta un trabajo que constituye, como expresa el profesor G^a Garrido, *un plural mosaico de planteamientos teóricos y aplicados, de la*

formación de la ciudadanía en el EEES. En él se exponen y analizan los factores elementales que debería tener la universidad en el marco europeo, para responder con garantías a una formación cívica europea de calidad, incidiendo en sus aspectos teóricos y prácticos.

Javier Valle se encarga del segundo capítulo, en el que aborda la problemática de la armonización del acceso a los estudios universitarios en la zona europea, pues no existe un sistema europeo compatible –o convergente– que permita y permeabilice dicho acceso, debido a la gran diversidad de estructuras y métodos presentes en los sistemas educativos europeos. Valle expone una interesante propuesta para regular esta situación, el *Pasaporte Universitario Europeo*.

A partir del tercer capítulo, la publicación profundiza en la situación concreta del caso español, en su relación con la dimensión europea y el EEES. El trabajo de Carmen M^a Fernández incidirá en la presencia de la dimensión europea en el ámbito escolar, tan importante para la formación europea como los estudios universitarios, para comprobar la manera en que se realiza y su presencia a lo largo de currículum educativo español, desde los niveles básicos de la enseñanza. Carmen M^a realiza un detallado estudio del marco normativo español y una *prospección de los libros de textos empleados en las asignaturas implicadas en la formación cívica*.

M^a Jesús Martínez presenta el cuarto capítulo, titulado de *la universidad actual a la universidad necesaria, acciones y proyectos de las universidades ante el EEES*, en el que la autora realizará una presentación de los elementos fundamentales, que las facultades de educación en España han incorporado para responder a la dimensión europea. A su vez, se presenta un interesante y clarificador análisis comparado, que valora la manera en que se produce la convergencia europea en las titulaciones de Pedagogía y Educación en las universidades españolas.

El quinto y último capítulo está coordinado por Ferrán Ferrer, quien presenta una interesante encuesta realizada en diferentes universidades españolas, en relación a las actitudes de los universitarios de las facultades de Educación –Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía– ante la dimensión europea. Los datos que arroja sirven para el aporte de nuevas conclusiones al respecto y muestran un reflejo actual, de la visión de los futuros profesionales de la educación en España ante la perspectiva europea, cuestión ya inmanente de nuestros sistemas educativos.

En general, este trabajo colectivo, aporta visiones y panorámicas muy relevantes en un tema de candente actualidad, pues se vislumbra muy cerca el horizonte de la educación en Europa, en la perspectiva del 2010. A su vez, la compilación de los cuatro volúmenes presentados por el equipo dirigido por José Luis G^a Garrido supone una monografía fundamental, rica e intensa que profundiza en un eje clave –el motor– de la sociedad europea del mañana; la educación y formación de sus ciudadanos.

Alfonso Diestro

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008). Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Salamanca, Globalia. Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008.*

Bajo la coordinación del profesor José María Hernández Díaz, se presenta esta publicación, resultado de la reciente celebración en la ciudad de Salamanca del Congreso Internacional Iberoamericano titulado *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*, que ha tenido lugar entre los días 15 al 18 de octubre de 2008. Diversas circunstancias confluyeron en la elección de la materia del Congreso,

que resultó una excelente oportunidad para conocer, estudiar, reflexionar y debatir –desde ámbitos y puntos de vista diversos– en torno a unas influencias francesas del pasado que nos ayudan a comprender la realidad de la educación actual. El Congreso contó con la presencia de destacables ponentes y con un total de cuarenta y ocho comunicaciones procedentes de universidades nacionales e internacionales. La diversidad y heterogeneidad de las aportaciones enriquecieron la reflexión generada entre los participantes en el acto.

La publicación que se presenta al lector recoge fielmente las cuatro secciones que estructuraron el Congreso Internacional Iberoamericano. Las dos primeras presentan un elevado número de comunicaciones relativas a la educación en España y su relación con Francia, la tercera sección hace referencia a América y la última queda reservada para las aportaciones que analizan la presencia francesa en la educación de Portugal. Dicha estructura verifica la diversidad de contenidos expuestos así como la pluralidad y variedad de perspectivas que fueron analizadas durante esta reunión científica. Las ponencias desarrolladas durante el Congreso y las conclusiones extraídas tras éste llegarán próximamente a través de otra publicación.

La enseñanza primaria, secundaria y universitaria española, durante los dos siglos que abarca la materia de este congreso, ha recibido influencias de procedencia francesa a través de distintas vías. Así queda corroborado con la lectura de los veinte textos correspondientes a la Sección I «Influencias francesas en la política y en la administración educativa española», donde se puede encontrar información documentada, que va desde el análisis de la presencia francesa en los libros de texto o en diversos materiales pedagógicos hasta la reflexión sobre la figura de diversos autores (Compayré, Jacotot, Mialaret, Le Boulch, entre otros) y sus prácticas escolares, que tuvieron

hondo calado en la pedagogía nacional. La figura y el movimiento de Celestin Freinet, abordado desde diferentes enfoques, ha sido un tema sobre el que han ahondado numerosos comunicantes. Fundamentalmente, encontramos en este apartado una serie de textos que, interpretando los datos de cada caso particular, evidencian la presencia francesa en diversos elementos del sistema educativo español. La holgura del asunto que da nombre a esta Sección ha permitido mostrar una precisa panorámica que, sin embargo, no agotaría el campo específico de investigación planteado.

La Sección II del Congreso lleva por título «Influencias francesas en la educación popular y en la formación profesional en España» y presenta doce comunicaciones que abordan este asunto desde diferentes ángulos. Hay textos que profundizan en aspectos relativos a la formación profesional, analizando, por ejemplo, las aportaciones de algunas congregaciones religiosas, la creación de escuelas industriales o la enseñanza comercial, líneas de investigación que descubren hilos conectores con el país vecino, Francia. La educación popular es también objeto de trabajo en algunos de los textos así como el estudio de otras vías diferentes a las expuestas, pero a través de las cuales, del mismo modo, aterrizan en España las influencias francesas: el caso de la revista *La Escuela Moderna*, las colonias escolares, las Aulas de la Tercera Edad, la literatura clerical, etc.

La educación en América, por su parte, recibe también las influencias francesas durante estos dos siglos. El carácter internacional del Congreso permitió contar con la colaboración de investigadores, en su mayoría de procedencia latinoamericana, que ofrecieron una vista general del asunto. Precisamente, esas aportaciones quedan recogidas en la Sección III «Influencias francesas en la educación en América». Forman parte de la misma once comunicaciones

cuyos temas de referencia testimonian la presencia francesa en la educación de países como Colombia, México, Brasil y Cuba. Encontramos principalmente textos relacionados con la influencia de ciertos modelos franceses sobre la educación desarrollada en los citados países, referencias a congregaciones religiosas o cuestiones más próximas a modelos didácticos o de evaluación.

La Sección IV, que cierra el contenido de la publicación, corresponde al campo de las «Influencias francesas en la educación en Portugal». Sin lugar a duda, la excelente relación de colaboración establecida y cultivada desde hace años entre doctorandos portugueses y la Universidad de Salamanca facilita y enriquece el intercambio científico a través de ésta y otras muchas actividades que se vienen poniendo en marcha. Cinco comunicaciones cierran el último apartado de estas Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, abordando cuestiones que van desde la influencia francesa sobre los manuales escolares o la educación femenina hasta referencias francesas en las políticas educativas internacionales, pasando por un tema recurrente en la primera Sección, la presencia de Freinet, ahora abordado desde una realidad distinta a la nacional, la portuguesa.

Este trabajo colectivo, fruto de la aportación realizada por numerosos profesionales en el campo de la educación, muestra una excelente panorámica general de las influencias francesas que han coadyuvado en la configuración de los sistemas educativos nacionales de España e Iberoamérica. La pertinencia del trabajo realizado encuentra su justificación en la magnífica acogida del Congreso y en el intenso debate que se generó durante la celebración del mismo, lo cual dio como fruto una percepción reposada, objetiva y crítica de dichas influencias y de las relaciones que a lo largo de los siglos alimentaron, y siguen alimentando, España y Francia.

La publicación aquí reseñada destaca, amén de su rauda presentación que posibilitó la entrega de la misma durante los días de celebración del Congreso, por el cuidado dedicado a su edición, la pulcritud y la rigurosidad científica presente en todos los textos que componen las intervenciones de los comunicantes y la correcta distribución de las cuatro grandes Secciones abordadas en la reunión científica celebrada en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Todo lo cual hace de esta obra un claro referente nacional e internacional para todos los profesionales dedicados al estudio histórico de la educación e incluso, para todos aquellos que quieran acercarse a una cuestión quizá pocas veces abordada desde esta perspectiva. En definitiva, se presenta al lector una pequeña, pero significativa, muestra de la complejidad y de las múltiples posibilidades científicas que ofrece un tema de investigación como es la influencia francesa en la educación española e iberoamericana.

Sara González Gómez

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: *Cuestiones actuales de Filosofía y Pedagogía. Liber amicorum de Serafín M. Tabernero del Río, Salamanca, Hespérides, 2001.*

Este libro está dedicado a Serafín M. Tabernero del Río, uno de los filósofos y pedagogos que nos ha demostrado en sus trabajos, (que deben recuperarse) las relaciones profundas entre la Pedagogía y la Filosofía.

Esta obra que lleva por título «Cuestiones actuales de Filosofía y Pedagogía» ha sido presentada por José María Hernández Díaz, quien nos ofrece la primera lección de este acercamiento entre las dos disciplinas «Filosofía circa Pedagogía».

Los orígenes de Serafín M. Tabernero quedan representados en el mundo de la Filosofía, donde varios compañeros

de la Facultad de Filosofía, y del grupo investigador al que estaba adscrito, nos ofrecen aportaciones notables. Mariano Álvarez Gómez analiza el ser o no ser de la Filosofía en «La firmeza del principio de no-contradicción según Aristóteles». Celia Casado Casado destaca la importancia de tener una población instruida con «La práctica de la Filosofía en las aulas de Educación Primaria». M^a del Carmen Paredes Martín nos ofrece una manera de entender las relaciones del hombre con su experiencia del mundo en «La reinterpretación del mito en la Filosofía Moderna». Y José Luis Rodríguez Molinero explica los orígenes de la antropología y el cometido de ésta como disciplina filosófica en «Pre-Historia de la Antropología Filosófica».

En segundo lugar, un grupo importante de socios de la Sociedad Castellano Leonesa de Historia de la Educación aporta un sustancioso número de artículos de la especialidad. Javier Alejo Montes y Gaspar F. Calvo Población examinan «Los estudios de idiomas en la Universidad de Salamanca». Pablo Celada Perandones analiza la figura de un gran educador «Profeta en su tierra. Rafael Álvarez García. Maestro e inspector de escuelas en la provincia de León». Agustín Escolano Benito nos muestra la importancia de «La escuela en la ciudad. La arquitectura escolar como discurso». M^a Lourdes Espinilla Herrarte estudia «La presencia de los libros de Educación y Pedagogía en las primeras concesiones de las bibliotecas populares». Fernando Esteban Ruiz explica la relación entre «Escuela y comportamiento infantil en los manuales de (y con) urbanidad de los dos últimos siglos». Alejandro García Álvarez expone «La educación funcional y la inteligencia como capacidad de adaptarse a situaciones nuevas. El pensamiento pedagógico de E. Claparède a través del prof. Tabernero del Río». José María Hernández Díaz analiza una de las primeras obras de Historia de la Educación escrita por un español en «La

Pedagogía histórica de Nicolás Escanilla (1922)». Águeda Rodríguez Cruz reflexiona sobre «El simbolismo de los colores académicos tradicionales y las leyendas de las antiguas cátedras salmantinas». Y Daniel Sánchez Sánchez nos descubre «El nuevo rostro de Unamuno».

Posteriormente, otros colaboradores de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, aportan desde su especialidad, reflexiones sobre cuestiones educativas de interés: «Exigencias de las nuevas sociedades europeas y sus implicaciones para el profesorado del siglo XXI» por Henar Conde Valdivieso, José Manuel Muñoz Rguez y Nuria Rodríguez Manso; «El maestro y la tecnología, ordenador versus libro de texto, apunte histórico conceptual» por María Isabel Domínguez Martín; «¿Universidad o cortijo?» por José M^a G^a Gómez-Heras; «Estética, arte y creatividad en la enseñanza» por Fernando E. Gómez Martín; «Desde Extremadura ... Caminando/Educando con la historia» por M^a De La Paz González Rodríguez; «La dirección de instituciones educativas y sus funciones de liderazgo: problemas y tendencias por Carmen Palmero Cámara y Alfredo Jiménez Eguizábal; «Recurso educativo rechazado» por José Labajos Alonso; «La educación de la mujer rural en una comarca zamorana: La Guareña» por Valentina Maya Frades; «Educar con autoestima. Educar para el bienestar» por M^a Dolores Pérez Grande; «Los juegos tradicionales en la sociedad del siglo XXI» por Itziar Rekalde Rodríguez; «Justicia intelectual y evaluación en la Universidad» por R. Clara Revuelta Guerrero y Rufino Cano González; «De números, puntos, amigos y otras perfecciones matemáticas» por Modesto Sierra Vázquez, M^a Teresa González Astudillo y Carmen López Esteban.

Finalmente hay una parte más personal de trabajos orientados a la personalidad del profesor, en los que han intervenido algunos docentes de la Uni-

versidad de Salamanca: M^a Del Carmen Cornejo Rodríguez («Cruce de miradas con los niños de Uganda»); Saúl García Blanco («Título»), Bienvenido Martín Fraile («Reflexiones en torno a su faceta de comentarista»); Leoncio Vega Gil (En torno al pensamiento del profesor Serafín Tabernero Del Río. Racionalismo, Positivismo y Humanismo) y Luis de la Horna.

El libro termina con un resumen autobiográfico intelectual de Serafín M. Tabernero. A pesar de que sus numerosos trabajos resultan pertinentes y de gran interés, Serafín M. Tabernero confiesa que, le queda mucho por aprender. Para este *maestro* acaba una etapa de su vida con la jubilación, pero comienza otra no menos esperanzadora: *dadas mis altas dosis de ignorancia y mis grandes deseos de aprender, no me queda más remedio que estudiar, que estudiar siempre, mientras Dios me dé las necesarias fuerzas para una tarea tan sugestiva y placentera*. Esta confesión, prueba de su humildad, debe servir de ejemplo para todos los que nos situamos frente al largo e inacabable camino de la cultura.

Laura Sánchez Blanco

Historia de la Educación. Revista interuniversitaria, Salamanca, Universidad de Salamanca, 25 (2006) 739 pp.

Hace unos meses ha sido publicado el volumen 25 de Historia de la Educación, correspondiente al año 2006. Cada año la Revista Historia de la Educación 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), Extremadura, Gerona, Granada, La Laguna, Málaga, Murcia, Navarra, Oviedo, País Vasco, Palma de Mallorca, Pontificia de Salamanca, Pública de Navarra, Rovira IVirgili, Salamanca, San-

tiago, Sevilla, UNED, (Madrid), Valencia, Valladolid, Vigo, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa.

La Revista Historia de la Educación nació como fruto de colaboración entre los departamentos universitarios anteriormente mencionados y se ha afirmado como un órgano de comunicación científica de la comunidad que se aglutina en torno a la Sociedad Española de Historia de la Educación, principalmente, aunque no sólo. También ha ido conectándose a los entornos europeo e iberoamericano.

En esta ocasión el monográfico está dedicado a las «Nuevas tendencias en Historia de la Educación» y ha sido presentado por Agustín Escolano Benito.

Después de constatar la importancia del giro lingüístico en el campo de la historiografía, Conrad Villanou en «Historia conceptual e Historia de la Educación» señala las dos corrientes más importantes en el ámbito de la historia conceptual, la escuela de Cambridge y la Begriffsgeschichte de Reinhart Koselleck. Se centra en ésta última vinculada a la tradición filosófica, política e histórica del mundo alemán. Revisa el origen y naturaleza de la Historia de la Pedagogía que dio paso después de la Segunda Guerra Mundial a una Historia Social de la Educación. Y se propone una Historia de la Educación conceptual que sea sensible a los aspectos intelectuales y culturales a través de un retorno a los discursos y a las narrativas pedagógicas.

Juan Manuel Fernández Soria en «La nueva historia política de la educación» explica cómo el acceso de la nueva historia política al conocimiento histórico tiene lugar por caminos renovados que ofrecen grandes posibilidades a la historia de la educación: la biografía, la historia de la vida cotidiana, la memoria y la cultura política. Estos nuevos caminos de análisis proporcionan a la nueva historia política de la educación un extenso campo temático que se completa con el estudio de viejos temas renova-

dos, entre ellos la historia de las ideas políticas, de los intelectuales y de las instituciones, especialmente el Estado.

Antón Costa Rico en «Territorios, identidades y gentes: para una revisión de la historia de la educación en España» examina el debate abierto en torno a los constructos historia nacional/historia regional que afecta también a la historia de la educación. La sentida necesidad de revisión de una tradicional historia unitarista y de molde único, por la observación de las limitaciones epistemológicas de la historiografía estructuralista, y por la toma en consideración de las contribuciones postestructuralistas.

Justino Magalhães en «A construção historiográfica do objecto educacional: cultura escolar e liberalismo em Portugal» estudia la educación como producto de la relación entre la escuela y la sociedad, para demostrar que hay una correspondencia, a mediados del siglo XIX en Portugal, entre escolarización y las bases culturales de la nación que en educación se traducen en cultura escolar.

Diana Gonçalves Vidal en «Cultura e práticas escolares: a scola pública brasileira como objeto de pesquisa» aborda las problemáticas teórico-metodológicas asociadas al estudio de las prácticas escolares y discurre sobre la escuela pública brasileira tomando como objeto de investigación los métodos de ensayo de la primera mitad del siglo XIX.

Pere Solá i Gussinyer en «Tercer Sector y educación en perspectiva histórica: estudio de la incidencia pedagógica de las redes de sociabilidad organizada» aborda la conceptualización de los factores educativos informales que han de servir al historiador social para analizar las relaciones entre Tercer Sector y educación en el marco del estudio de la incidencia pedagógica de dichas redes.

María Esther Aguirre Lora en «En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (1920-1940)» destaca la importancia que tuvo la edu-

cación artística en los círculos intelectuales y políticos comprometidos con la renovación social y cultural de México, los cuáles se volcaron de lleno en la construcción del sentido de pertenencia a la Nación.

Rubén Cucuzza en «¿Memoria no es historia? Testimonios de una escuela durante la dictadura militar en Argentina (1976-1982)» reproduce cuatro testimonios acerca de algunos acontecimientos sucedidos a docentes y alumnos de una escuela durante la dictadura miliar. Los relatos se entrelazan con algunas aproximaciones al problema de la memoria y el olvido, a las posibilidades de la historia reciente y al papel de los testimonios en la tarea del historiador.

Antonio Viñao en «Historia de las disciplinas escolares» realiza una revisión parcial de la historiografía anglosajona, francesa y española al respecto, para, después tratar algunas cuestiones teóricas y metodológicas que plantea la historia de las disciplinas escolares.

Julio Ruiz Berrio en «Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos» analiza la irrupción de la Museología en la Historia de la Educación, indaga sobre los factores que han originado los cambios de los museos pedagógicos, repasando las directrices de la Nueva Museología, las principales características de la Revolución didáctica y pedagógica, el poder de las nuevas tecnologías y los nuevos enfoques en Historia de la Educación.

María del Mar del Pozo Andrés en «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula» explica el valor de la imagen, de lo visual, para la historia de la educación, y presenta los diferentes argumentos existentes en la actualidad sobre este tema, ofrece un panorama de las investigaciones recientes, tratando de destacar sus enfoques metodológicos, desarrolla una propuesta teórica para analizar imágenes

y ofrece unas reflexiones sobre el estudio de la etnografía escolar.

Agustín Escolano Benito en «La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística de comienzos del siglo XX» analiza algunas cuestiones relativas a la recepción de las orientaciones de la Escuela Nueva en los manuales escolares españoles del primer tercio del siglo XX. Tal aproximación de las pautas de renovación por parte de los autores de los textos se relaciona con los procesos de modernización de la escuela en este ciclo histórico, al tiempo que muestra la metamorfosis que los principios del cambio sufrieron al ser trasladados a la práctica educativa.

María Nieves Gómez García en «El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la Historia de la Educación» pretende mostrar que el acceso al pasado de la educación es mucho más fácil, utilizando junto a las fuentes tradicionales las que se basan en la imagen y la ficción, apenas usadas en la historia de la educación, y analiza las nuevas fuentes para la Historia de la Educación, a partir de una reflexión sobre la importancia del aula, eje de la nueva investigación histórico-educativa.

La sección de estudios recoge varios artículos con otras temáticas diferentes pero todos relacionados con la Historia de la Educación. «La teoría de la enseñanza en M. Montaigne» por José Penalva Buitrago; «La enseñanza de la Economía en la Universidad de Granada (1807-1936) por Fernando López Castellano»; «La educación femenina durante el Sexenio revolucionario en Jaén» por M^a Isabel Sancho Rodríguez y M^a Alcázar Cruz Rodríguez; «La situación de la primera enseñanza en Mallorca y Menorca a principios del siglo XX» por M^a del Carmen Fernández y M^a Inmaculada Pastor; «La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar» por Francisco Javier Rodríguez Méndez; «El compromiso de un científico con la sociedad. Blas Cabrera y los problemas

de la educación superior en España (1919-1931)» por Francisco A. González Redondo, Miguel Á. Villanueva Valdés y Rosario E. Fernández Terán; «Presupuestos históricos y reforma educativa. De la transición a la paralización de la LOCE» por Miguel Domínguez-Berrueta de Juan y Miguel Á. Sendín García; y «La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad» por Vladimir Zapata Villegas.

En la sección de documentación se han presentado los siguientes trabajos: «Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Grupo México. Documentación, 1942-1970» por José Francisco Jiménez Trujillo; «Los cursos para Extranjeros organizados en España por el Ministerio de Educación Nacional (1 de julio-25 de agosto de 1938) por José Manuel Alfonso Sánchez y Eulalia Torrubia Balagué; «El cuaderno escolar Salut (1935) y La colonia escolar Santa Fe del Montseny (Barcelona). Freinet en España» por José M^a Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta.

Y en la sección de conversaciones podemos conocer la Investigación histórica da educação em Portugal, en la entrevista que Adão hace a Rogério Fernandes.

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 (2005-2006)* e informaciones relativas a seminarios, congresos y otros encuentros científicos de gran interés relacionados con la Historia de la Educación.

Laura Sánchez Blanco

JUAN BORROY, Víctor M.: *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada, Huesca, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón, 2008.*

La historia material de la escuela y de las culturas escolares es una de las líneas de investigación vigentes en la comunidad científica internacional de historiadores de la educación. Así lo atestiguan los cientos de publicaciones que versan sobre tales asuntos, el creciente número de museos pedagógicos puestos en marcha y la realización de congresos especializados, como lo fue el del pasado año 2007 en Macerata (Italia) –*Convegno internazionale di studi «Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento»*–, donde investigadores procedentes de todos los continentes se dieron cita, o el programado para 2009 en Rouen (Francia) –*13th International Symposium of Museums of Education and of Collections of School Heritage*–. España no es ajena a esta tendencia. Cuenta, desde 2004, con una floreciente y activa Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), que, hasta la fecha, ha organizado tres reuniones científicas: la primera (11 al 13 de mayo de 2005), que llevó por título «El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras», se celebró en Santiago de Compostela, la segunda (9 al 11 de mayo de 2007), con tema «La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007», se hizo en Berlanga de Duero (Soria) y la tercera (1 al 3 de octubre de 2008), bajo el lema «Museos Pedagógicos y la memoria recuperada», en Huesca.

Museos Pedagógicos. La memoria recuperada es la publicación surgida del citado congreso de Huesca, donde se han recogido, íntegramente, todas y cada una de las contribuciones a éste realizadas por los ponentes y los congresistas. Las cuestiones abordadas fueron múltiples y variadas, pero todas giraron en torno a tres amplias expresiones: las metodologías y las prácticas emancipadoras, las personas y las biografías y las

instituciones, los centros, los organismos. Inauguró cada sección una conferencia. La primera, que versó sobre «Utopía y realidad de las prácticas escolares renovadoras en España (1900-1939)», la impartió José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca), la segunda, titulada «Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida», fue a cargo de Sara Ramos Zamora (Universidad Complutense de Madrid) y la tercera, nominada «Memoria de una institución. Voces recuperadas del Instituto para Obreros», la pronunció Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia).

Siguieron a éstas la defensa de las correspondientes comunicaciones, un total de veinticuatro, a saber: «La recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros andaluces» (Pablo Álvarez Domínguez), «La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo (Proyecto de investigación del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca)» (Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz), «Vidas maestras. Autobiografía de una generación docente» (Juan González Ruiz), «El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970» (Pedro L. Moreno Martínez), «Feminismo y memoria educativa: las trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español, 1970-2001» (Victoria Robles Sanjuán), «La escuela contada. Historia oral y relatos escolares» (Guadalupe Trigueros Gordillo y Cristina Yanes Cabrera), «La Revista de Pedagogía como fuente de información sobre el material científico-didáctico escolar» (J. Damián López y J. Mariano Bernal), «Posibilidades del uso del cine en un Museo Pedagógico: una experiencia concreta mediante la utilización del filme Tierra y Libertad para el estudio de la educación durante la Guerra Civil española (1936-

1939)» (Virginia Guichot Reina y Juan Diego Rueda Andrades), «El revistero: un espacio para la prensa en los museos pedagógicos» (Marina Núñez Gil y María José Rebollo Espinosa), «Los manuales de Economía Doméstica: una preparación exigente para un trabajo no remunerado» (Miryam Carreño y Teresa Rabazas), «El sierrapambleísmo: los antiguos alumnos de las escuelas Sierra Pambley, caballeros de la buena memoria» (Pablo Celada Perandones), «Materiología y educación en la España del siglo XIX. La Escuela Nacional de Puericultura» (Carmen Colmenar Ozases), «Gestación, dotación y expurgo de las bibliotecas escolares en España 1869-1939» (Carmen Diego Pérez y Montserrat González Fernández), «Conformidad, alienación y reivindicación en las revistas laborales franquistas» (Patricia Delgado Granados), «Declive, recuperación patrimonial y musealización de las escuelas de emigrantes en Galicia» (Vicente Peña Saavedra), «Los inventarios escolares y el estudio del patrimonio educativo de la escuela primaria en España (1838-1970)» (José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta), «La construcción de una cultura del patrimonio histórico educativo» (Ana María Chacón Pedrosa y José Miguel Sáiz Gómez), «La ética como patrimonio escolar y pedagógico» (Isabel Carrillo, Eulàlia Collell demont y Núria Padrós), «Enseñanza intuitiva y representaciones gráficas en Eyaralar» (Dolores Carrillo Gallego y Encarna Sánchez Jiménez), «Tradición e innovación en la enseñanza de la lectura (1900-1939)» (Carmen Sanchidrián Blanco y María del Mar Gallego García), «Los manuales escolares: cultural material de la escuela y fuente para la historia de la educación. Un análisis de los libros de lectura para adultos neolectores durante las campañas de alfabetización del franquismo» (Ana Sebastián Vicente), «Caperucita encarnada y otras líneas de depuración escolar en la España de Franco» (Julio Ruiz Berrio), «El

darwinismo en los manuales escolares de finales del siglo XIX de dos profesores y naturalistas viajeros: el inglés Tomas Henry Huxley (1825-1895) y el español Odon de Buen y del Cos (1863-1945)» (Margarita Hernández Laille) y «El proceso de asunción por parte de la comunidad educativa de la importancia de la conservación del patrimonio histórico escolar: la experiencia de Cantabria» (José Antonio González de la Torre). Quedó en el tintero, por llegar fuera de plazo, la colaboración de Rosalía Menéndez Martínez titulada «Memorias de un salón de clase en la Ciudad de México: mobiliario y material escolar».

Museos Pedagógicos. La memoria recuperada constituye un documento de primer orden para la investigación en Historia de la Educación en España: es una muestra significativa de la producción científica española sobre historia material de la escuela y de las culturas escolares, una radiografía imprecisa, pero suficiente, de las tendencias y líneas de investigación cultivadas en la actualidad. Cualidades sobresalientes, además de la riqueza de temas y perspectivas, son la calidad científica, la pertinencia y el interés general de la mayoría de los trabajos y la pulcritud de la edición, prácticamente huérfana de erratas y errores tipográficos. Todo lo cual hace de la obra aquí reseñada un referente bibliográfico de obligada consulta para los historiadores de la educación, cuya lectura, además, puede resultar sugerente para los alumnos de las facultades de educación españolas.

Una última observación. A pesar del buen ánimo que dirigió la elección del tema, el título, el contenido y el tono de algunas –pocas, por suerte– ponencias y comunicaciones evidenciaron la progresiva, paradójica y ya prácticamente irreversible incorporación –¿inconsciente?– de los postulados relativistas e historicistas de nuevo cuño al discurso científico de las ciencias sociales y humanas, insistiendo en planteamientos duales, utilizando categorías artificiales,

valorando bajo criterios diferentes fuentes documentales y orales del mismo género e igual calibre, y, lo más significativo, suplantando –ingenuamente o no– el concepto de Historia por otro más pegadizo y «popular», el de Memoria Histórica, cuya carga ideológica es manifiesta.

José Luis Hernández Huerta

KOLAKOWSKI, Leszek. *Por qué tengo razón en todo*, Barcelona, Melusina, 2007.

Leszek Kolakowski (Random, Polonia, 1927) es uno de los más reputados filósofos del panorama actual. En su haber se cuentan más de treinta libros, con temas variados, pero con especial preponderancia de los relativos al marxismo-comunismo y al cristianismo, ente los cuales destacan *El racionalismo como ideología y ética sin código*, *La filosofía positivista*, *La presencia del mito*, *Husserl y la búsqueda de la certeza*, *Las principales corrientes del marxismo y La clave celeste. Relatos edificantes de la Historia Sagrada recogidos para aleccionamiento y advertencia del lector*. Sacó los estudios de enseñanza secundaria por libre, a base de esfuerzo personal, sin gozar de escolaridad alguna, debido a la invasión Nazi. En 1953 obtuvo el título de Doctor por la Universidad de Varsovia con una tesis sobre el pensamiento de Spinoza. En 1959 comenzó su trayectoria como docente universitario, en la misma Universidad de Varsovia, donde logró la Cátedra de Filosofía de la Historia, que desempeñó hasta 1968. En esta fecha, fue condenado al exilio, por su razonable e implacable crítica al marxismo y a los regímenes comunistas, y, aunque oficialmente prohibidas, sus obras sobrevivieron y circularon clandestinamente. Desde 1970 reside en Oxford, donde ha impartido docencia hasta su jubilación. Mientras, ha ejercido como profesor de filosofía, invitado o contratado a tiempo

parcial, en varias universidades norteamericanas (McGill, Berkeley, Yale y Chicago). Paradójicamente, también en Occidente, por los mismos motivos señalados anteriormente y por defender la libertad por encima de todo, ha sido censurado y objetivo de inquisidores de la *nueva izquierda*. Ha sido asimismo galardonado, por su labor académica e infatigable lucha por la libertad del individuo, con varios premios, el Jurzykowski (1969), el Erasmus (1983), el Jefferson (1986), el Pen Club de Polonia (1988), el Kluge de la Biblioteca del Congreso en Estados Unidos (2004) y el Jerusalén de Literatura (2007).

Por qué tengo razón en todo es un compendio de artículos publicados y conferencias impartidas por el autor entre 1974 y 1997, agrupados en cuatro bloques temáticos, con títulos sugerentes y definitorios del contenido de los mismos, I. *Utopía, Apocalipsis, Cristianismo* («Reconsiderando la muerte de la utopía», «¿Es posible una utopía cristiana? Diálogo», «Nuestro alegre Apocalipsis: sermón para un fin de siglo», «Un sermón de aficionado sobre los valores cristianos», «Las ilusiones de la desmitologización»), II. *La Verdad, la Justicia, la Historia y otras curiosidades* («De una verdad a otra», «¿Ha muerto el hombre histórico y debemos llorar su muerte?», «Normas-mandatos y normas-tesis», «La neutralidad y los valores académicos», «Sobre la identidad colectiva», «¿Cuál es el papel de los niños en la filosofía liberal?», «La civilización en el banquillo de los acusados», «La responsabilidad», «¿De qué nos sirve el concepto de justicia social?»), III. *La Política y el Diablo* («La política y el Diablo», «La política, esa idolatrada», «La irracionalidad en la política», «Novedades del subsuelo») y IV. *Dale que te pego sobre el Comunismo, sobre cómo cayó y cómo fue abandonado* («Entre ruinas movedizas», «Alabanza del exilio», «Por la izquierda, por la derecha», «Partido-religión y partido-instrumento», «El comunismo como formación cultural»,

«La caída del comunismo como acontecimiento filosófico», «Por qué tengo razón en todo»). Cierra el libro *Summa*, o la «Gran enciclopedia de la filosofía y las ciencias sociales», una especie de brevario nada sofisticado con ciertas dosis de ingenio y humor.

Las reflexiones vertidas en los ensayos recogidos en *Por qué tengo razón en todo* versan, en su mayoría, sobre «cuestiones no tanto trascendentales como terrenales, aunque importantes». Todas ellas «ponen de manifiesto la ambigüedad de los asuntos y de los actos del hombre, la precariedad de sus elecciones y la vaguedad de sus juicios (...) (y) en tela de juicio la validez o la solidez de las clasificaciones y los esquemas que nos enseñan en la escuela y que, a la larga, resultan improcedentes o frenan la comprensión de las cosas». Advierte el autor, en el prólogo, que aquéllas «son incompatibles con un pensamiento fundamentalista, es decir (en una de las acepciones del término), con la bendita fe del creyente en que no pisa un terreno resbaladizo, inestable o pantanoso, sino una superficie segura donde puede lanzar con fervor consignas y condenas».

La inteligencia, la ironía, la clarividencia de pensamiento, la erudición, el conocimiento de la realidad por vía directa y eso que se ha venido a llamar «cortesía del filósofo», que no es otra cosa que la fusión de la sencillez con el rigor científico y la humildad personal, sólo posible por sabios, impregnan la obra. La libertad, el valor, la razón, el desprecio por la mentira y el pensamiento fácil atraviesan todas y cada una de las páginas. Y su lectura, aunque fácil, requiere de tiempo, esfuerzo intelectual y cierta calma. Es uno de esos ensayos capaces de inquietar a cualquiera, de poner en cuarentena lo dado por cierto, de invitar a la reflexión radical –de raíz–, de insuflar valor y determinación, de ampliar los horizontes del pensamiento. Pero también lo es, si no se toman las oportunas precauciones, de precipitar al lector al vacío, a la inso-

portable ingravidez provocada por la incertidumbre absoluta, a la extenuación de la razón, a un permanente estado de alerta que obliga a confrontarse constantemente con la realidad.

Sobresalen asimismo dos aspectos más, relativos a lo formal de la obra. La traducción, a cargo de Anna Rubió Rodon y Jerzy Slawomirski, que ha sido cuidada al máximo, con un castellano rico y preciso, y la edición, sobria, pero digna, con una buena encuadernación, una cubierta atractiva, un papel de calidad y una elección de cuerpo y tipo de letra elegante y desahogado y, milagrosamente, con un índice de erratas y errores tipográficos muy por debajo de lo habitual.

¿Qué más decir sobre *Por qué tengo razón en todo*? Sólo una cosa: Es un succulento alimento intelectual, una invitación al uso de la razón y al ejercicio de las libertades de acción y pensamiento, una provocación a estóridos y timoratos, un hálito portador de sensatez, respeto, esperanza y realismo, en definitiva, una obra recomendable a todo aquel que se dedique al trabajo intelectual, imprescindible para los que integran el ahora en peligro de extinción gremio de humanistas.

José Luis Hernández Huerta

PAYÀ RICO, Andrés.: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*, Valencia, Universitat de València, 2008.

Tras la reciente publicación en 2007 de su tesis doctoral, Andrés Payà Rico¹

1. PAYÀ RICO, Andrés, La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea, Universidad de Valencia, Valencia, 2007. La tesis doctoral fue dirigida por el dr. Alejandro Mayordomo Pérez y está disponible en formato electrónico en: <http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0403108-160834//paya.pdf> (última consulta el 02-XI-2008).

nos ofrece un nuevo libro que sintetiza, en poco más de doscientas páginas, una extensa investigación sobre las diferentes consideraciones pedagógicas que a lo largo de más de siglo y medio han impulsado a los educadores a incorporar la actividad lúdica a su quehacer educativo. Se muestra de este modo la gran importancia que ha tenido el juego como elemento educativo en la historia de la educación española contemporánea desde la renovación pedagógica que surgió en Europa a finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX. Para ello el autor utiliza gran cantidad de fuentes diversas: publicaciones periódicas, artículos, libros, memorias, manuales y legislación educativa del amplio periodo analizado. Este material aparece recogido en las muchas referencias bibliográficas del libro si bien se hubiese agradecido la inclusión de una bibliografía que recogiese las fuentes documentales utilizadas, así como la inclusión de estudios más recientes. A pesar de ello, la tesis doctoral del autor (que se encuentra disponible online) sí incluye por extenso una relación de fuentes documentales que pueden ser de interés para los investigadores sobre la materia.

La obra que reseñamos nos muestra, de una manera rigurosa, cuál ha sido a lo largo del tiempo la evolución de los diferentes aspectos tratados. En ella se pone de manifiesto la importancia del juego como elemento educativo y su capacidad de desarrollar una educación integral, la presencia del juego en la escuela, su aplicación en las distintas didácticas específicas, así como el papel que «juegan en el juego» los educadores y la formación que reciben para ello.

La gran amplitud del periodo tratado obliga a que algunos temas no sean tratados con demasiada profundidad pero en ello, lejos de encontrar un defecto, vemos una virtud ya que dicha amplitud cronológica permite una visión amplia y global a la vez que abre un

importante campo de estudio para futuras investigaciones. Entre los temas no tratados en esta obra, y que merecerían análisis concretos por su enorme importancia en el periodo tratado, señalamos el que relacionaría los juegos y los géneros en la historia de la educación contemporánea, ya que permitiría arrojar luz sobre la creación de los roles de género a través del juego y sobre el diferente papel desempeñado por los educadores en función de su sexo. Otro tema fundamental, y de manera especialmente relevante en las últimas décadas, podría ser el de la relación entre los juegos y las nuevas tecnologías ya que esta relación puede abrir enormes posibilidades educativas si se usan las nuevas tecnologías de un modo acertado. Valgan estos ejemplos no como crítica sino como ejemplos de temas que se podrían estudiar a raíz de la lectura de este sugerente libro. Como decimos, el campo de estudio es enorme y esta obra, lejos de agotarlo, abre nuevas vías que esperamos recorra el autor a través de futuras investigaciones.

Podemos concluir afirmando que la obra *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa* del dr. Andrés Payà Rico es una excelente contribución a la historia de la educación en la España contemporánea que esperamos sirva para llamar la atención sobre un tema tan serio para la educación como es el juego.

Iván Pérez Miranda

RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda.: *La Universidad de Salamanca en Hispanoamérica, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.*

La Universidad de Salamanca en Hispanoamérica es el resultado de las fecundas investigaciones de la bogotana Águeda Rodríguez Cruz, profesora emérita de la Universidad de Salamanca, especialista en Teoría e Historia de la Educación, quien, con multitud trabajos

publicados sobre el tema² desde que defendiese su tesis doctoral con el título *Salamantica docet*³ en Madrid en 1963 y en la Universidad Pontificia de Medellín en 1964, es sin duda una de las mayores y más prestigiosas investigadoras sobre el tema, habiendo participado en cinco proyectos de investigación en el Centro de Historia Universitaria Alfonso IX de la Universidad de Salamanca. Muestra de su enorme prestigio es el hecho de que es Doctora Honoris Causa de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)⁴ así como el que se le dedicase el libro *Grados y ceremonias en las universidades hispánicas: homenaje a Águeda Rodríguez Cruz* coordinado por Luís Enrique Rodríguez San Pedro Bezares y Juan Luís Poló Rodríguez. Ha sido también directora de multitud de tesis doctorales.

2. Podemos destacar RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda, *La historia de las universidades hispanoamericanas, Periodo hispano* (2 volúmenes), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973; Idem, *El oficio de rector en la Universidad de Salamanca y en las universidades hispanoamericanas: (desde sus orígenes hasta principios del siglo XIX)*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1979.; Idem, *Historia de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Fundación Ramón Areces, 1990.

3. Véase su obra RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda, *Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977 (cuyo tercer volumen está pendiente de publicación). Conviene quizás recordar aquí la célebre inscripción de la fachada de las Escuelas Menores de Salamanca en la cual puede leerse *Omnium Scientiarum Princeps Salmantica Docet* (Salamanca, que es la primera y principal en todas las ciencias, enseña).

4. Recordemos que la Universidad de Santo Domingo fue la primera en ser establecida en hispanoamérica con Bula Papal, puede considerarse por tanto como la decana de las universidades americanas.

La doctora Águeda Rodríguez Cruz analiza en ésta obra la enorme proyección que durante la Edad Moderna tuvo en Hispanoamérica la universidad de Salamanca, que comienza ya a prepararse para la conmemoración en 2018 de su octavo centenario. Salamanca fue el *Alma Máter* de las universidades hispanoamericanas, sirviendo de modelo de inspiración en mayor o menor medida, y de una manera especial a las universidades de El Salvador, Costa Rica, Uruguay, Puerto Rico, México, Perú, Venezuela y Colombia. En todo caso, las universidades americanas supieron, lejos de copiarlo de una manera servil, reconvertir éste modelo con originalidad, mejorándolo en algunas ocasiones. Como muestra la autora, las constituciones y estatutos de la Universidad de Salamanca están en la base de la vida académica hispanoamericana. La importancia de éste hecho es enorme ya que, como sabemos y nos dice la autora (pág. 98) *las universidades constituyen un factor decisivo en la forja y cultivo de la identidad de los pueblos hispanoamericanos*. Las buenas relaciones de la Universidad de Salamanca con Hispanoamérica, que deseamos que continúen durante mucho tiempo, hicieron a la Universidad de Salamanca justa merecedora del premio Príncipe de Asturias de Cooperación Iberoamericana en 1986.

Nos encontramos sin ninguna duda ante una obra muy recomendable para cualquiera que esté interesado en la historia de la universidad de Salamanca y de las universidades hispanoamericanas. En este pequeño librito (108 páginas), la autora ha logrado, de un modo magistral, resumir sus más de cuatro décadas de investigación infatigable de una manera clara y sencilla, permitiendo a los lectores un primer acercamiento o bien una recapitulación sobre un tema tan interesante como el de la proyección de la universidad de Salamanca en Hispanoamérica.

Ioán Pérez Miranda

WRIGHT, Richard.: *Chico negro*, Madrid, Unisón Ediciones, 2007.

Richard Wright, nieto de esclavos, nació en 1908 en la pequeña población de Roxie, en el Estado de Mississippi, uno de los corazones de la «América profunda», una de las áreas geográficas más pobres y donde más fuertemente arraigó el racismo de Estados Unidos, materializado en el Ku Klux Klan. Vagó en busca de la libertad por varias poblaciones del Sur, hasta que en 1935 se afincó en Chicago. Pronto, comenzó a trabajar en el Federal Writers' Project. En 1938 apareció su primer libro, *Los hijos del tío Tom*. También en esa década, castigada por la Gran Depresión, se afilió al Partido Comunista, al que estuvo vinculado hasta 1950, cuando manifestó, abiertamente, en la obra colectiva *El Dios que fracasó*, su decepción respecto al Partido. En 1940 publicó una de sus más afamadas obras, *Hijo nativo*, adaptada al teatro y estrenada un año tarde más por Orson Welles. Siguió a estas publicaciones otras: *Chico negro* (1945), *El extraño* (1953), *¡Escucha, hombre blanco!* (1957), *El largo sueño* (1958) y varios relatos de sus viajes por España, África y el Sureste de Asia. En 1950 se trasladó a París, donde murió, prematuramente, en 1960. Tras fallecer, vieron la luz varias obras más: *Ocho hombres* (1961), *Lawd Today* (1963) y la autobiografía *Hambre americana* (1977).

Chico negro pertenece a un género de literatura especial, capaz de descubrir al lector horizontes de la realidad más amplios, transportarle a otros mundos, poner a su disposición experiencias únicas e intransferibles, muchas veces lejanas temporal y geográficamente, invitándole a participar de las mismas, a tomar para sí un fragmento de los interiores del creador, ese que únicamente puede brotar de la pluma de quienes poseen voluntad, determinación y una inteligencia aguda y despierta, han transido por las vías de la Historia y dedicado la vida al trabajo intelectual serio, haciendo de

la duda y la investigación un estilo de vida. Recuerda, en cierto modo, por lo riguroso, radicalmente humano y universal de sus reflexiones, por trascender éstas los espacios y los tiempos, a obras como, v.g., *Los orígenes del totalitarismo* de Hannah Arendt, *Rebelión en la granja* y 1984 de Georges Orwell, *Archipiélago GULAG* de Alexandr Solzhenitsyn, *La rebelión de las masas* de José Ortega y Gasset, *La democracia en América* de Alexis de Tocqueville, *La fuerza de la Razon* de Oriana Fallaci o *Sobre la libertad* de Stuart Mill, ejemplos todos de las múltiples formas que pueden adoptar las cárceles de la libertad y de las posibles vías, nunca seguras y siempre arriesgadas, para, al fin, lograr ésta.

Mercedes Rosúa, autora de *El Archipiélago Orwell* y *Las clientelas de la utopía*, obras ambas de igual calibre a las anteriormente citadas, ha comentado sobre *Chico Negro* lo que sigue: «Es un libro extraordinario por su perfecta, honesta y literaria transmisión del racismo y la inhumanidad en estado puro semejante, con el tratamiento de no-persona, al de los judíos con el nazismo. Tiene el nervio inconfundible de la verdad y la honradez, sin pretensiones, belicismos ni consignas. Es un superviviente y un solitario luchador silencioso en una época en la que no existían mullidos refugios para minorías, discriminados y acogidos a las ayudas oficiales. En estos tiempos nuestros de víctimas profesionales que cobran por serlo y por unirse a tan rentable chantaje del club plañidero, es reconfortante, moralmente necesario e históricamente enriquecedor esta aproximación a lo que es una víctima verdadera, sola, sometida a los rigores de la necesidad real, el hambre, la violación moral (¡recuérdese la escena de la iglesia!), el abuso físico, la animalización y cosificación. El protagonista rescata su dignidad y su vida y, al hacerlo, también las ajenas».

Chico negro narra los primeros veinticinco años de vida del autor, hasta

que se trasladó al Norte, a Chicago, donde los horizontes de una vida digna y libre albergaban opciones de realidad. Fue la suya una vida sin infancia, con adolescencia atropellada y madurez anticipada. Condicionada por la pobreza –material y espiritual– más absoluta, el hambre, la enfermedad, la muerte, el miedo, la segregación, los odios raciales, de blancos hacia negros y de éstos hacia sí mismos y hacia los primeros, los prejuicios de clase, la superstición y el misticismo tribales y el fanatismo religioso familiar. Y marcada por la permanente lucha por adueñarse de su destino, la búsqueda de la libertad, el gusto por la verdad, la exigencia de dignidad por la sola razón de ser persona, la constante confrontación de ideas e imaginarios colectivos con la realidad y la razón, el afán de ser y de ser más, de superación personal, a través del esfuerzo, el riesgo y el sacrificio.

Richard Wright, en esta obra, ha diseccionado, inteligente, honrada y valerosamente, el tejido social, desmontado un sinfín de ingenuas –no por ello menos peligrosas– entelequias e interesadas hermenéuticas, cartografiado la psique de inquisidores y liberticidas e indicado varias avenidas con destino los confortables, pero caros, *Jardines perdidos de la libertad*. De entre las cuales, la lectura, por las posibilidades que ofrece, aparece como una de las más fiables y recomendadas. Y es que, mediante tal ejercicio, las ventanas al mundo se multiplican y, poco a poco, no sin esfuerzo, se abren de par en par, la realidad cobra una nueva dimensión, la comprensión y aprehensión de ésta se hace posible, degustando, además, sus infinitos aromas, y el futuro cobra sentido. Permítame el lector, aun a riesgo de abusar de su paciencia, tomar un botón de muestra de esto último:

Esa noche, en mi cuarto alquilado, mientras dejaba el agua caliente del lavabo templara mi lata de judías con chorizo, abrí «A Book of Prefaces» y comencé a leer. Me vi

sorprendido y sacudido por el estilo, por las frases claras, limpias, precisas. ¿Por qué escribía así? ¿Y cómo escribía uno así? Me figuré al hombre como un demonio furioso, azotando con su pluma, consumido de odio, denunciando todo lo americano, ensalzando todo lo europeo o alemán, riéndose de la debilidad de la gente, burlándose de Dios, de la autoridad. ¿Qué era eso? Me detuve, intentando comprender qué realidad habría detrás del significado de esas palabras... Sí, este hombre estaba luchando, luchando con palabras. Usaba las palabras como arma, las utilizaba como uno utilizaría una estaca. ¿Podrían las palabras ser armas? Bueno, pues sí, aquí estaban. Entonces, pudiera ser, quizá, ¿podría usarlas yo como tales? No. Me asustaba. Seguí leyendo, y lo que asombrobraba no era lo que decía, sino cómo demonios era posible que alguien tuviera el valor de decirlo.

Miraba alrededor a cada rato para volver a asegurarme de que estaba solo en la habitación. ¿Quiénes eran estos hombres acerca de los cuales Mencken hablaba tan apasionadamente? ¿Quién era Anatole France? ¿Joseph Conrad? ¿Sinclair Lewis, Sherwood Anderson, Dostoievki, George Moore, Gustave Flaubert, Maupassant, Tolstoi, Franck Harris, Mark Twain, Thomas Ardi, Arnold Bennet, Etethoven Crane, Zola, Norris, Gorka, Bergson, Ibsen, Balzac, Bernard Shaw, Dumas, Poe, Thomas Mann, O. Henry, Dreiser, H.G. Wells, Mogol, T.S. Elliot, Gide, Baudelaire, Edgar Lee Masters, Stendhal, Turgeniev, Huneker, Nietzsche, y tantos otros? ¿Estos hombres eran reales? ¿Existían o habían existido? ¿Y cómo se pronunciaban sus nombres?

Pasé por muchas palabras cuyo significado no conocía y, o bien buscaba ese significado en un diccionario o, antes de tener la oportunidad de hacerlo, la encontraba en un contexto que aclaraba ese significado. ¿Pero qué extraño mundo era este? Terminé el libro con la convicción de que había vislumbrado de algún modo una parte enormemente importante de la vida. Una vez yo había intentado escribir, una vez había expuesto mis pensamientos, había dejado

volar mi imaginación, pero la experiencia había ido expulsando lentamente de mí el impulso de soñar. Ahora afloraba de nuevo y yo ansiaba libros, nuevos modos de mirar y de ver. Lo que yo leía no era asunto de creer o no creer, sino de sentir algo nuevo, de verse afectado por algo que modificaba la propia mirada sobre el mundo.

(...) Leer era como una droga, un estimulante. (...) yo obtenía de esas novelas (...) un completo sentido de la vida. (...) Ahora tenía un hambre nuevo. (...) un hambre peculiar hacia los libros, libros que abrieran nuevas avenidas para mis sensaciones y mi vista, (...) leía y preguntaba como sólo puede leer y preguntar el ingenuo e iletrado, y sentía cada día que era portador de una carga secreta y criminal. (...) Supe que las novelas me proporcionaban un mayor sentido de la lengua que las gramáticas. Leía mucho, y abandonaba a un escritor en cuanto sentía que había captado su punto de vista. De noche, la página impresa permanecía abierta ante mis ojos mientras yo dormía.

Además de por lo dicho, *Chico negro* sobresale por lo claro, vivo y preciso del lenguaje, la cadencia de la narración y lo colorido de las descripciones de lugares, personas y acontecimientos. Así también por la traducción, muy cuidada, a cargo de Rafael Rodríguez Tapia, y la

edición, que goza de una presencia mínima de erratas y errores tipográficos, buen papel, tipografía apropiada y generosidad de blancos, todo para hacer más cómoda y disfrutar al máximo de su lectura, sin empeñar en ello la vista.

No en vano *Chico negro* ha sido calificada como una obra maestra del relato autobiográfico, del análisis social y antropológico. Por ello figura en las listas de libros de obligada lectura y estudio en los institutos norteamericanos. Y bien podría serlo en las facultades españolas de Pedagogía, Psicología y Sociología, ahítas de refritos insípidos, atrapados en lugares comunes, rayanos al insulto a la inteligencia y ayunas, en la mayoría de los casos, de pensamiento original y al margen de la oficialidad.

Unas últimas palabras más. Irville Prescott escribió en *The New York Times*: «Si se escriben suficientes libros como este, si los leen los suficientes millones de personas, quizá algún día, con el tiempo, lleguemos a comprendernos mejor unos a otros y nuestra democracia sea más verdadera». Quien suscribe esta reseña también suscribe las palabras precedentes, y añade: ¿Tendrá el famélico Occidente el valor suficiente para pagar el precio de la libertad?

José Luis Hernández Huerta

The House of the Rising Sun

There is a house in New Orleans
They call the Rising Sun
And it's been the ruin of many a poor boy
And God I know I'm one

My mother was a tailor
She sewed my new bluejeans
My father was a gamblin' man
Down in New Orleans

Now the only thing a gambler needs
Is a suitcase and trunk
And the only time he's satisfied
Is when he's on a drunk

Oh mother tell your children
Not to do what I have done
Spend your lives in sin and misery
In the House of the Rising Sun

Well, I got one foot on the platform
The other foot on the train
I'm goin' back to New Orleans
To wear that ball and chain

Well, there is a house in New Orleans
They call the Rising Sun
And it's been the ruin of many a poor boy
And God I know I'm one

(The Animals, 1964)

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.

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, reseñas, comentarios de películas, experiencias y proyectos. Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano y francés.
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 reseñas 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 o cualquier otro idioma admitido 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: jlhuerta@mac.com
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

SU PASIÓN,
NUESTRO REGALO



Joven Camerata de la
Fundación Caja Duero.

Caja Duero

¿Qué pasa cuando un río se cruza en tu vida?