Sociedad y Utopía
Revista de Ciencias Sociales

HOMENAJE AL PROFESOR JUAN JOSÉ SÁNCHEZ DE HORCAJO

(En el primer aniversario de su fallecimiento)

Presentación

Nicolás Bajo Santos: *Sementeras de un servidor del Evangelio y educador*

Isabel Álvarez-Rico García: *La Unión Europea y la Sociedad de la Información*

Manuel Álvarez Rico: *Consideraciones sobre el proyecto de Ley de modificación de la Lortad (Ley 5/1992, de 29 de octubre, de tratamiento automatizado de datos de carácter personal)*

Nicolás Bajo Santos: *La familia dominicana migrante y la escuela*

Luis Buceta Facorro y Víctor Martín García: *Reflexiones sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*

Tomás Calvo Buezas: *Educación e interculturalidad en la Europa mestiza del siglo XXI*

Vanessa Cejudo Mejías: *La contradicción del individualismo del hombre en una sociedad global*

Juan Manuel Díaz Sánchez: *La Doctrina Social de la Iglesia y la ética civil*

Fernando Fernández Fernández: *La educación como desarrollo integral humano en la vida y obras de San Agustín: Marco teórico referencial, método y líneas permanentes de actuación*

M.ª del Mar Gómez González: *El mundo de la pantalla, el mundo de la calle: Farmacia de Guardia*

Juan González-Anleo: *Religión popular y poder político*

Santos Herrero Castro: *Las distintas caras de Eva (Cronicón de Unamuno sobre la opinión pública)*

Carlos Junquera Rubio: *La religiosidad popular en los Andes Centrales Peruanos: La Cruz del Chalpón como fiesta del pueblo motupano*

José C. Lisón Arcal: *El mito del trueque*

Fernando Pérez Cebrián: *Las entrevistas individuales de preencuesta*

Felipe Ruiz Alonso: *Aproximación al concepto de bienestar social en una sociedad postindustrial*

Juan J. Sánchez de Horcajo: *Ideología y sexualidad en la praxis escolar. Textos normativos, diseños curriculares y lecturas escolares*

Juan José Sánchez de Horcajo y Jesús Veganzones: *Repensar el magisterio: Perfil social, satisfacciones y expectativas de los alumnos de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid*

José Sánchez Jiménez: *La Ayuda Social Americana en la España de los años cincuenta*

O. Uña Juárez, J. M. Bleda García y F. Centelles Bolós: *Las mujeres viudas de Castilla-La Mancha: Una realidad social*

Miguel Ángel Vidal: *La transmisión intergeneracional de valores*

HOMENAJE AL PROFESOR JUAN JOSÉ SÁNCHEZ DE HORCAJO

(En el primer aniversario de su fallecimiento)

Sociedad y Utopía
Revista de Ciencias Sociales

(Número extraordinario)

Por dificultades de Secretaría resulta imposible la devolución de aquellos trabajos que el Consejo de Redacción decida no publicar. De aquellos trabajos que el Consejo de Redacción decida publicar se comunicará a los autores correspondientes el número de la Revista en el que saldrán publicados.

SOCIEDAD Y UTOPÍA no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos que aparecen y se recogen en sus páginas. Todos los derechos están reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los artículos sin la previa autorización de la Revista.

I.S.S.N.: 1133-6706
Depósito Legal: M. 9.891-1993

Imprime: Gráficas Arias Montano, S. A.
28935 MÓSTOLES (Madrid)

Diseño: A. Jiménez Lara

SUMARIO

	Páginas
Presentación	5
Nicolás Bajo Santos: *Sementeras de un servidor del Evangelio y educador*	7
Isabel Álvarez-Rico García: *La Unión Europea y la Sociedad de la Información*	37
Manuel Álvarez Rico: *Consideraciones sobre el proyecto de Ley de modificación de la Lortad (Ley 5/1992, de 29 de octubre, de tratamiento automatizado de datos de carácter personal)*	45
Nicolás Bajo Santos: *La familia dominicana migrante y la escuela*	53
Luis Buceta Facorro y Víctor Martín García: *Reflexiones sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*	71
Tomás Calvo Buezas: *Educación e interculturalidad en la Europa mestiza del siglo XXI*	79
Vanessa Cejudo Mejías: *La contradicción del individualismo del hombre en una sociedad global*	87
Juan Manuel Díaz Sánchez: *La Doctrina Social de la Iglesia y la ética civil*	99
Fernando Fernández Fernández: *La educación como desarrollo integral humano en la vida y obras de San Agustín: Marco teórico referencial, método y líneas permanentes de actuación*	113
M.ª del Mar Gómez González: *El mundo de la pantalla, el mundo de la calle: Farmacia de Guardia*	129
Juan González-Anleo: *Religión popular y poder político*	145
Santos Herrero Castro: *Las distintas caras de Eva (Cronicón de Unamuno sobre la opinión pública)*	159
Carlos Junquera Rubio: *La religiosidad popular en los Andes Centrales Peruanos: La Cruz del Chalpón como fiesta del pueblo motupano*	169
José C. Lisón Arcal: *El mito del trueque*	181
Fernando Pérez Cebrián: *Las entrevistas individuales de preencuesta*	189
Felipe Ruiz Alonso: *Aproximación al concepto de bienestar social en una sociedad postindustrial*	197
Juan J. Sánchez de Horcajo: *Ideología y sexualidad en la praxis escolar. Textos normativos, diseños curriculares y lecturas escolares*	209

Número extraordinario

Páginas

Juan José Sánchez de Horcajo y Jesús Veganzones: *Repensar el magisterio: Perfil social, satisfacciones y expectativas de los alumnos de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid* 223

José Sánchez Jiménez: *La Ayuda Social Americana en la España de los años cincuenta* 249

O. Uña Juárez, J. M. Bleda García y F. Centelles Bolós: *Las mujeres viudas de Castilla-La Mancha: Una realidad social* 263

Miguel Ángel Vidal: *La transmisión intergeneracional de valores* 275

Presentación

Nuestro amigo y profesor de esta Facultad de Sociología «León XIII» , Juan José Sánchez de Horcajo, falleció de forma repentina el día 20 de noviembre de 1997, en el momento en que acaba de asistir a una de sus múltiples actividades pastorales en las que consumía su vida al tiempo que investigaba y enseñaba Sociología de la Educación.

A la vuelta de vacaciones de Navidad, en los primeros días de 1998, profesores y alumnos de la Facultad, acompañados de amigos y colaboradores de su acción pastoral en la parroquia de Nuestra Señora de los Dolores, de Madrid, nos reunimos en un funeral íntimo, presidido por Ángel Berna, también amigo y colega, que aprovechó la homilía del acto para referir el misterio de Dios sobre la vida y la muerte, el recuerdo de Juanjo y de su preocupación por colaborar a una formación y educación que, lejos de repetir vicios y déficits sociales, impulsara el cambio de los hombres en una sociedad en la que es positivo mantener despierto el interés y el espíritu de lucha en favor de un clima, unos supuestos, relaciones e intereses más humanizados y consiguientemente más divinos. Animaba finalmente a la permanencia de su recuerdo, de sus motivaciones, de sus proyectos y de sus objetivos, puesto que la mayoría de los asistentes se hallaba empeñada en labores, motivos, preocupaciones y compromisos semejantes.

Acabada la misa, propuse a Ángel Berna la preparación de un homenaje, a la manera con que suele hacerse en situaciones similares. Había de ser una forma de volver una y otra vez al recuerdo y a su permanencia; al menos cada vez que se observara, aunque sea de canto, el libro que ahora ofrecemos y el homenaje cariñoso, justo y fructífero que en él se encierra.

Otros profesores nos dejaron en anteriores momentos. Por desgracia no tuvimos oportunidad de ofrecerle el homenaje oportuno bien porque no existía la revista, bien porque la distancia influye —lo que no está a la vista, diría T. de Kempis, acaba desapareciendo de la memoria— de manera excesiva en el olvido.

Es, pues, el momento de recordar someramente a dos profesores también fallecidos, que influyeron sobremanera en la formación de muchos sociólogos a lo largo de los años, y que todavía son recuerdo y cita, en más de una ocasión, de los que ampliamos el arco de nuestra historia, enriquecemos los datos de nuestra memoria, precisamente porque no en balde envejecemos y casi comenzamos a ser testimonio, documento y a veces incluso monumento históricos. El recuerdo de D. Antonio Perpiñá está en la conciencia y memoria de muchos que recordarán aquella su primera frase en los inicios de cada curso académico: «No os voy a enseñar sociología; me gustaría que aprendiérais a sociologizar». Magnífica lección para cuantos, escudados

en un «deber ser» al que costaba descender al «ser», continuaban confundiendo, conscientemente o no, sociología y ética, realidad y deseo, devenir y utopía.

D. José Giménez Mellado falleció más recientemente. En el momento oportuno en nuestra revista se dio la noticia y se le ofrendó un «In memoriam...», donde destacábamos lo que para cuantos tuvimos la suerte de ser sus alumnos todavía hoy valoramos: hacer fácil lo difícil, reducir a sencillez las complicaciones, acceder sin miedos, y sin conocimientos matemáticos a cuantos conceptos económicos haya que acudir desde esa otra cara de la matemática: la lógica.

En la conmemoración y homenaje que nos une a Juanjo estos recuerdos de otros dos maestros, de los que también él tuvo la suerte de ser discípulo, nos enorgullece, y nos congratulamos de contar con una herencia a la que debemos atención, lealtad y fidelidad.

Cuando el cardenal Herrera proyectaba la obra social que nos acoge se aferraba al lema aprendido de Pío XII: *Poner la técnica al servicio de la caridad*. La Doctrina Social de la Iglesia, en la que concretaba la caridad, necesita de la mejor y más eficiente técnica, que en los años cuarenta cifraba precisamente en los conocimientos y aportaciones de la economía y de la sociología; precisamente las especialidades de ambos maestros, ya fallecidos, pero necesariamente vivos si el hacer y enseñar, y aprender, de profesores y alumnos de hoy y de mañana mantienen y aumentan, desde la investigación, la docencia y el aprendizaje, lo que Juanjo siempre hizo como «servidor del Evangelio y educador».

José Sánchez Jiménez,
Director

Sementeras de un servidor del Evangelio y educador

NICOLÁS BAJO SANTOS*

A la memoria de Juan José Sánchez de Horcajo

1. INTRODUCCIÓN

Juan José Sánchez Sánchez [1] —«Juanjo» para todos sus muchos alumnos y amigos— murió de repente el 20 de noviembre de 1997. La víspera, por la tarde, había impartido la que sería su última clase de Sociología de la Educación en la Facultad de CC. Políticas y Sociología «León XIII» de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPS), en Madrid. Facultad a la que estaba ligado como profesor desde 1981, y en la que le conocí como alumno suyo durante el curso 1988-89. Por eso la Dirección de SOCIEDAD Y UTOPÍA ha querido encomendarme la tarea de introducir este número extraordinario y especial de la revista, con el que se pretende rendirle un homenaje que sea, a la vez, memoria de sus mejores realizaciones y testimonio de reconocimiento y gratitud por su entrega, generosa y apasionada, a las múltiples tareas que configuraron su trayectoria vital.

He aceptado con alegría este encargo, a pesar de su escaso conocimiento de la vida y el pensamiento de Juanjo, porque otras personas, que le trataron de manera más intensa y prolongada y a las que deseo expresar mi más sincera gratitud,[2] me han aportado las informaciones y testimonios necesarios para poder ofrecer al lector un perfil, aunque sea muy incompleto, de este salmantino que conjugó de forma singular dos tipos de tareas: las de servicio al Evangelio como sacerdote y las educativas. Y conjugó, de forma igualmente peculiar, los tres escenarios que marcaron su vida: el lugar de nacimiento, la ciudad de Salamanca y Madrid. Evocaré, pues, el mundo de su infancia, las etapas de su preparación para las tareas mencionadas, en Salamanca y Madrid; y el desarrollo de aquellas actividades que constituyeron el eje central de su vida.

---

* Facultad de CC. Políticas y Sociología «León XIII».

1 Conviene aclarar que él siempre quiso figurar como Sánchez *de Horcajo*, en señal de afecto y profunda vinculación a su pueblo natal. Esto es —o, más bien, fue— una práctica habitual entre los miembros de algunas órdenes religiosas y, ocasionalmente, entre algunos sacerdotes seculares, como es el caso de Juanjo.

2 Además de a las personas cuyos nombres figuran más adelante en el texto, esta gratitud se dirige, de forma muy particular, a la socióloga Adela Matallana Robles, también alumna y amiga de Juanjo, por su eficaz colaboración y sugerencias.

2. INFANCIA: MEDIO FÍSICO, ENTORNO SOCIAL Y AMBIENTE FAMILIAR

2.1. Horcajo Medianero

Juanjo nació el 15 de agosto de 1941 en Horcajo Medianero, un pequeño pueblo a medio camino entre Alba de Tormes y Piedrahita. Un punto donde las mesetarias tierras charras empiezan a elevarse y arrugarse, configurando un oleaje de colinas y valles cuajados de encinares, aunque hoy ya no son tan tupidos como en los años de la infancia de Juanjo. Un pueblo agrícola (cereales: trigo, avena, cebada y centeno) y ganadero (vacuno —incluidas algunas reses bravas—, lanar y porcino); antes, más lo primero que lo segundo, todo lo contrario de lo que ocurre actualmente. En la ladera y sobre la cima de una de estas colinas se elevan las casas del pueblo —casas tradicionalmente de tierra o piedra y tejas rojas— en torno a la iglesia y a un viejo torreón, el torreón del reloj. En sus tiempos de esplendor demográfico (años 50 y 60), Horcajo llegó a tener casi 1.500 habitantes. Hoy apenas cuenta con la mitad de esa cifra y, como en tantos otros pueblos rurales, se trata de una población muy envejecida. La emigración hizo aquí su mella y, aunque no faltan casas reconstruidas y otras de nueva planta, el pueblo ofrece la imagen de una cierta decadencia y abandono.

Lo que mantiene todo su vigor y belleza es el escenario. Desde una altura vecina que denominan *el Cornazo* puede verse, con alguna ayuda de la imaginación siempre capaz de penetrar nubes y brumas, el torreón del castillo del Duque de Alba y las ruinas del castillo de Bernardo del Carpio, en Alba de Tormes (al norte); la villa de los Bracamonte y el monumento al Sagrado Corazón, en Macotera (al este); el macizo de la Cordillera Central (al sur), con la «Serrota» o Alto de las Once, la sierra de Piedrahita, los picos de Gredos y el risco del Collado; las gargantas de la sierra de Candelario, seguida de la de Béjar y precedida de la de Ventosa (al sudoeste) y las alturas de la sierra de Gata con la mole impresionante de la Peña de Francia (al oeste). Se mezclan, pues, en este escenario, tierras leonesas y castellanas, tierras charras y tierras serranas. Estamos en el límite suroriental del antiguo Reino de León, frontera con Castilla.

2.2. Valdejimena

Un elemento peculiar de este escenario —absolutamente clave en la vida de Juanjo— es el Santuario de Valdejimena, situado a un tiro de piedra de Horcajo, en plena campiña charra.[3] Sus orígenes, que podrían tener algo que ver con la ilustre esposa del Cid, parecen remontarse al hallazgo, junto a una encina, de una imagen de María, escondida por los cristianos en tiempos de la dominación árabe y encontrada de nuevo al avanzar la reconquista hacia el sur. Lo cierto es que se trata de un lugar de culto a María muy enraizado en la tradición de la comarca, como indica el *Romance popular*, que pretende narrar fielmente lo ocurrido con la Virgen, *Que aquí se halló aparecida —el año yo no sé cuántos— como sabemos muy bien por nuestros antepasados.*

---

3 Ver el libro de DON JOSÉ SÁNCHEZ VAQUERO: *Valdejimena, ayer y hoy*. Salamanca, 1987, 2.ª ed. El autor (en adelante *Don José*), tío de Juanjo, ha sido una fuente valiosísima para mi trabajo, no sólo con sus libros sino también con la larga conversación que mantuvimos en Salamanca, el 12-8-98.

El santuario actual, al que precedieron al menos otros dos, es del s. XVII y los retablos de los diferentes altares (Altar Mayor, dos altares laterales y otros dos en el crucero) son de estilo barroco y churrigueresco del s. XVIII, fruto de la generosidad de los devotos de la comarca, incluidas las casas ducales de Alba y de Béjar. Más antigua, aunque no se puede precisar la fecha ni el origen, es la imagen de la Virgen, llamada *Virgen Blanca,* debido al color de su cara y de sus manos. Se trata de una talla de un metro y medio de alta, representando a María sentada en un trono, con el niño en su brazo izquierdo, abundante cabellera, mirada tierna y amplios vestidos.

Además del santuario propiamente dicho, hubo varios edificios anejos (tinajería, bodega, horno), entre los que hay que destacar una Hospedería y un Hospital, del que hay abundantes noticias relativas a los tiempos de Carlos III. De este rey proceden algunos decretos permitiendo a los ermitaños de Valdejimena recoger limosnas por las tierras de León, Castilla, Extremadura y Portugal, para que pudiese funcionar el hospital y atender a los numerosos enfermos de rabia que había por la región. De hecho, muchos de los exvotos que se conservan hacen referencia a curaciones de la hidrofobia.

Estas raíces históricas y locales de la devoción a Valdejimena, que abarca la comarca configurada por las villas de Peñaranda de Bracamonte, Alba de Tormes, Guijuelo y Piedrahita, se reflejan también en su vinculación con el mundo de los toros. Según cuenta el ya citado Romance, el vaquero Juan Zaleos iba buscando por el monte al toro *Romo* que se había dispersado de la manada, un toro rabioso. ¡Y cuál no sería su sorpresa al encontrarlo postrado junto a una encina! A pesar de temer su bravura, decidió acercarse a él, pensando que estaría muy enfermo. Y he aquí que un vivo resplandor procedente de aquella encina le hirió en los ojos y le hizo reparar en una hermosa imagen de la Virgen, colocada en el hueco de su tronco. El toro, por su parte, se levantó, enteramente manso, y retornó a la manada.

Esta leyenda fundacional de la Virgen de Valdejimena ha hecho que sus devotos la hayan invocado siempre como abogada contra la rabia —y, en tiempos más recientes, también como abogada de la lluvia— pero, sobre todo, explica la importancia que han tenido las corridas de toros en las romerías de este santuario, al menos desde el siglo XVII en adelante tal como aparecen documentadas en el archivo del santuario. Dichos documentos prueban, asimismo, que determinados excesos de *regocijo taurino* hicieron que en ocasiones algún obispo de Salamanca prohibiera las corridas, mientras que en otros momentos no faltó quien abogara por su restablecimiento *para traer multitudes cabe el manto de la Virgen* y así mejorar la economía del santuario (nótese que la explanada frente a la fachada principal del santuario tiene, todavía hoy, la forma de un coso taurino). En 1883 —y seguramente no fue la única vez— en la capea resultó muerto el aficionado *Cachucha* por los toros de Antonio Delgado, según canta la copla, más preocupada de exaltar la bravura del toro que de lamentar la desgracia del pobre aficionado: *Ni los toros de Juan Sánchez, ni los de los Zapatero, igualan a los de Antonio, que matan a los toreros.* A veces las coplas, además de populares, son un poco crueles.

2.3. Restauración y promoción de Valdejimena

En 1950, recién ordenado sacerdote y celebrada su primera misa en la parroquia de Horcajo Medianero, Don José se propone emprender la restauración y promoción pasto-

ral de Valdejimena. Tras unos años de estudio en Roma sobre la Historia General de la Iglesia y sobre Teología Oriental, se vuelca en los archivos de Valdejimena y lleva a cabo un riguroso estudio histórico sobre el santuario,[4] seguido posteriormente por varias publicaciones de carácter más divulgativo, para que el pueblo llano, conociendo mejor las pasadas glorias de su santuario, se entusiasmara con su necesaria restauración y renovación pastoral.

El 1 de mayo de 1963 pone en marcha una *Comisión Ejecutiva para la Restauración de Valdejimena,* integrada por 5 personas, entre ellas *Don Luciano* Sánchez Vaquero, el padre de Juanjo, y unos años más tarde, hace resurgir la *Cofradía de Nuestra Señora de Valdejimena* —de cuya Junta Directiva también fue miembro Don Luciano— gracias a la cual fue posible llevar a cabo toda una serie de restauraciones materiales, así como también una reorientación de la devoción popular. La cofradía cuenta en la actualidad con más de 2.000 miembros adultos, procedentes principalmente de los 80 pueblos que abarca el área de devoción a Valdejimena.

La restauración, completada en lo esencial en torno al año 1980, ha logrado que el visitante actual pueda contemplar un santuario en perfectas condiciones físicas y varias edificaciones anejas que incluyen una Casa de Espiritualidad con 45 camas, un archivo-biblioteca, un museo etnográfico, un albergue, una fuente pública y unos servicios sanitarios. Todo ello, primorosamente atendido y cuidado por una pequeña comunidad de religiosas del *Instituto de María Reparadora.*

La promoción pastoral se marcó tres objetivos: un fin estrictamente espiritual, un fin religioso turístico y un fin benéfico social. Con esta triple perspectiva se han ido orientando la presencia de las religiosas en el santuario, la promoción de visitas de niños y adolescentes, convivencias apostólicas o ejercicios espirituales de sacerdotes y religiosos, pascuas juveniles, peregrinaciones ecuménicas, etc. Y también las romerías tradicionales de más calado popular: la fiesta de San José Obrero —fiesta de la Cofradía y día en que se bendicen los campos—, *la romería grande* de Pentecostés, a la que acuden caravanas de todos los pueblos con sus gentes y sus ofrendas típicas; la Asunción de Nuestra Señora —la *romería del verano,* muy participada por todos los emigrantes, fiesta de la juventud y de acción de gracias—, y la Misa de Salud —definida *como fiesta de vecindario,* pues en ella suelen participar sólo los pueblos más próximos y cada uno en un día distinto, acudiendo todo el pueblo como una gran familia presidida por su párroco, sus cofrades y sus autoridades.

2.4. La familia Sánchez Sánchez

Si me he detenido tanto es describir Valdejimena, es porque todas las fuentes han coincidido en subrayar su importancia para entender la vida de Juanjo. En efecto, él y toda su familia aparecen íntimamente vinculados a este santuario y a la renovación impulsada por su tío. Su abuelo paterno, *Jerónimo* Sánchez Benito, fue uno de los últimos

4 JOSÉ SÁNCHEZ VAQUERO: *Nuestra Señora de Valdejimena. Historia de un Santuario de Castilla en tierras salmantinas,* Salamanca, 1958.

ermitaños, de los que Don José guarda todavía alguna imagen entre sus recuerdos infantiles: *Calzón de charro y blusa de serrano, sombrero de paño, medallas colgantes y garrote en mano, aparecían a temporadas al atardecer por los tenderos que llegan al santuario, arreando un pollino rucio, cargado de alforjas cruzadas y rodeado de corderos de múltiples colores. Vengan de las veredas.*[5] Como curiosidad, sabemos que no sólo se ocupaban del santuario y de los enfermos que acudían en busca de la curación, sino que también pusieron en marcha, a principios del s. XIX una *escuela de niños*, que tuvo como alumno más ilustre a un sobrino del capellán Don Pablo Cuesta Rubio, que llegó a ser el Emmo. Sr. Cardenal Miguel García Cuesta, arzobispo de Santiago de Compostela, en la segunda mitad del s. XIX.

Jerónimo Sánchez Benito es recordado por los lugareños como un hombre muy religioso y como un gran líder social. Fue alcalde de Horcajo durante mucho tiempo. Sus sobrinos y sus nietos recuerdan que se sabía maravillosamente toda la historia sagrada y disfrutaba contándosela a ellos. En una ocasión, dice Don José, estaban todos escuchándole atentamente y en ese momento sonaron las campanas de la iglesia. Juanjo, que apenas tenía ocho años, se levantó como un resorte y dijo: tengo que irme, me obliga... Quédate, que esto es muy interesante, le dijeron los demás. Pero él insistió: me obliga irme. Su tío empezó a ver en él una especial inclinación hacia las cosas de la Iglesia, algo así como el germen de su vocación sacerdotal, una gracia muy especial que él pidió a Dios el día de su primera misa.

Muchas de estas buenas cualidades del abuelo paterno fueron heredadas por el padre de Juanjo, Don Luciano Sánchez Vaquero, a quien Don José describe como *un gran patriarca que se hacía respetar*, padre de 9 hijos y alcalde asimismo en varias ocasiones. *Era*, dice, *un hombre muy despierto, así como íntegro; labrador y ganadero, pero también un buen hombre de negocios, que sabía manejar la economía.* Tenía una pequeña industria chacinera, como complemento de la agricultura y la ganadería, para poder sacar adelante a su numerosa prole. Y lo que valora sobre todo Don José es que fue desde el primer momento su gran y entusiasta asociado, junto con Don Jesús González Zapatero, en la obra de restauración y promoción de Valdejimena.

Juanjo, el cuarto de los hijos, aprende de él y de su madre, *Doña Eulalia* Sánchez Sánchez, la devoción a Valdejimena y el amor a un paisaje que, en el estío, tiene mucho de terruño pardo y austero, pero resulta particularmente bello en primavera o en otoño y sumamente tranquilo y relajante en cualquier época del año. Las hermanas con quienes he tenido oportunidad de conversar recuerdan otros aspectos de aquella vida familiar: las largas conversaciones en torno al fuego del hogar o en la calle (tomando el fresco en las calurosas noches del verano); la alegría y el sano alboroto que reinaban en una casa con tanta gente, a pesar de la dureza de la vida rural de aquellos tiempos; la fe, el sentido de la responsabilidad, la honradez y seriedad *castellanas;* el amor a los padres y abuelos, que se conjugaba con un gran respeto y veneración; la unión y buen entendimiento, peleas incluidas, entre todos los hermanos...

---

5 Ver *Valdejimena, ayer y hoy*, págs. 43-53.

2.5. La socialización ambiental y familiar

El propio Juanjo, a través de algunos de sus escritos, nos permite acercarnos algo más a lo que debió marcar su infancia, a lo que pervivió en él como hitos fundamentales de su formación humana y cristiana. En *La poesía social en Gabriel y Galán* afirma lo siguiente: *Repetidamente en mi infancia he escuchado a mis abuelos y a mi padre recitar, de memoria, y sentir como propias el contenido y la vida de estas estrofas, sirviendo como linimento de su duro bregar.*[6] Se refiere de manera particular al Poema del Gañán, pero es aplicable al conjunto de la poesía de este autor, nacido a tan sólo una treintena de kilómetros de Horcajo, tan querido y sintonizado por el pueblo salmantino como por el extremeño. No es difícil ver en esta obra de Juanjo una transposición de sus más íntimas vivencias como niño y como adolescente.

De ser más o menos correcta esta vía, Juanjo habría valorado lo que significa la identificación con el campo y con sus gentes, la raigambre popular de una personalidad, la ósmosis entre la tierra y el hombre: *Sobre la tierra está el hombre, con su vida, que ha de transferir al terruño pedregoso para seguir él mismo viviendo. Se da entre ambos una ósmosis de vida y de muerte. Se dan vida y fecundidad mutuamente... La tierra no es materia inerte, es campo en que trabajan, viven y mueren campesinos y ganados; en el que se compenetran humanidad y naturaleza. Terreno seco y descarnado que, pacientemente, el hombre vivifica y fecundiza.* Y *la tierra, por su parte, curte y endurece la carne humana configurándola con su propio color y aspereza. Tierra y hombre se amasan y fecundizan mutuamente recreando la naturaleza... Por eso la tierra canta, pero su canción la oyen solamente los campesinos y los lugareños. La tierra es celosa, tiene secretos; sólo los conocen y la entienden quienes la cultivan y trabajan.*[7]

El amor, casi diríamos mejor la pasión, de Juanjo por su tierra no deriva, pues, de meros recuerdos paisajísticos o de superficiales evocaciones románticas. Tiene raíces experimentales muy profundas y cobra dimensiones de altos vuelos reflexivos cuando escribe: *Ya la contaminación de las macrociudades devuelve al hombre, jadeante y agotado, al contacto fresco de la naturaleza para reencontrarse con ella y consigo mismo. El ecologismo contemporáneo es algo más que un movimiento político. Sin duda, serán muchos quienes en este reencuentro consigo mismos y con el campo, descubrirán en Gabriel y Galán un buen pedagogo para adentrarse en el reconocimiento de la verdadera realidad del ser humano y de la naturaleza.*[8]

Comentando la *religiosidad* de Gabriel y Galán, se pregunta cómo es Dios para el campesino, cómo lo siente y de qué forma exterioriza su religiosidad. Sus respuestas deben contener mucho de lo que él vivió en su propio ambiente. Es ante todo, escribe, un Dios cósmico, omnipresente, manifestándose en los elementos y las fuerzas de la naturaleza, pero sin confundirse con ella. Es su creador. A Él se encomienda el hombre del campo para que le conserve sus cosechas, cuide sus ganados o para que le dé hijos. El

6 Cf. SÁNCHEZ DE HORCAJO, Juan José: *La poesía social en Gabriel y Galán*, Madrid: Editorial El Reino, 1988, pág. 89.
7 *Op. cit.*, pág. 83.
8 *Op. cit.*, pág. 213.

Dios del pueblo charro es también el Dios que conforta, que invita a la esperanza en el duro trabajo diario y a seguir viviendo. Un Dios humanizado que está cerca del hombre, que despeja los caminos, que deshace la niebla. Estas serían, a juicio del Juanjo ya sociólogo, algunas de las características de la religiosidad del hombre rural castellano de aquella época, *amasijo de tradición, folklore y honda fe teologal.*[9]

Así debió ser la religiosidad que formó parte esencial de la socialización de Juanjo y en la que sin duda prevaleció el papel jugado por su familia; esa familia a la que él describiría más tarde y en términos generales como un matriarcado en el hogar y un patriarcado en el campo charro. Fuera cual fuere el reparto de papeles entre el padre y la madre, lo cierto es que Juanjo parece haberse identificado plenamente con estos versos de Gabriel y Galán en La Pedrada:

Yo he nacido en esos llanos
de la estepa castellana,
cuando había unos cristianos
que vivían como hermanos
en república cristiana.

Me enseñaron a rezar
enseñáronme a sentir
y me enseñaron a amar
y como amor a sufrir
también aprendí a llorar.

Otro aspecto que hemos de mencionar en el horizonte socializador de Juanjo es el *conflicto social.* El régimen de tenencia de la tierra en Horcajo se aproximaba más al modelo latifundista de Extremadura y Andalucía que al modelo minifundista del norte leonés o castellano. Don José, que es unos 18 años mayor que Juanjo, recuerda muy bien los encontronazos y peleas que había en el pueblo, en los años de la II República, entre propietarios (las derechas) y jornaleros (las izquierdas). *Era un pueblo conflictivo* y esto lo supo también Juanjo desde muy pequeño. ¡Quién sabe si esto contribuyó a despertar en él el interés por la denominada *cuestión social* de la Doctrina Social de la Iglesia y, más tarde, por las ciencias sociales!

3. PREPARACIÓN PARA EL SACERDOCIO

3.1. De la escuela del pueblo al Seminario

La educación formal de Juanjo empezó en la escuela del pueblo, uno de aquellos centros de la España rural de la postguerra donde las carencias de todo tipo de recursos se daban, a veces, la mano con los esfuerzos heroicos de unos maestros, minusvalorados

9 Op. cit. pgs. 193-204.

—cuando no denostados— social y políticamente. La expresión *pasar más hambre que un maestro de escuela* no tenía unas connotaciones puramente económicas, sino también, y acaso fundamentalmente, sociales.

Pues bien, en aquellas aulas destartaladas y pletóricas de chavales, además de aprender *las primeras letras* y algunas cosas más, germinaban en no pocas ocasiones las ansias de saber más. Padres y maestro solían convenir en seleccionar a los más listos de cada casa, para enviarles al Instituto de la capital o, si el chico ofrecía señales de *inclinación al sacerdocio*, al Seminario. Si Dios andaba entre los pucheros, como afirman que decía la Santa de Ávila (y no olvidemos que su corazón y su brazo reposan muy cerca de Horcajo), ¿por qué no iba a andar también entre estas tentativas de un futuro mejor para los bien dotados? Detectada, pues, la conveniente *dotación natural* y dando por supuesto el correspondiente esfuerzo personal, ya se podía esperar el resto de *Salamanca. Quod natura dat*, cabría afirmar en este caso, *et Salmantica praestat*.

Y así es como Juanjo, con 11 años, cambia la escuela del pueblo por la ciudad que ya Don Miguel de Cervantes llamara *madre de todas las ciencias*. La ciudad que, como otros han comentado, *razona por la Escuela de Estudios, reza por las agujas afiladas de la Catedral y se regocija por su plaza. La Universidad es su pensamiento, la Catedral su conciencia religiosa y la Plaza Mayor su psicología*. El Colegio o Seminario de Calatrava se convierte en la nueva casa de Juanjo. Allí estudia *Latín y Humanidades*, el equivalente a los estudios de Bachiller, durante cinco años. Y después vendrán los tres años de Filosofía y los cuatro de Teología; éstos ya en el marco de la Universidad Pontificia.

Mientras tanto, como algunos de sus hermanos han querido entrar también en el Seminario (aunque sólo él llegó hasta el final) y otros/as estudiar una carrera, los padres deciden trasladarse a una casa en Salamanca, aunque sin dejar nada de lo que tienen en el pueblo (casa, fincas y negocios), donde siempre permanecen algunos de los hijos. Esta situación le permite a Juanjo sentir más cerca la presencia de sus padres y varios de sus hermanos y, al mismo tiempo, seguir manteniendo los vínculos con el pueblo. Allí pasará la mayor parte de sus vacaciones, ayudando a sus hermanos en las faenas del campo: la siega, el acarreo nocturno de la mies para su posterior trilla en las horas más calurosas del día, la limpia y la recogida del grano y la paja; o el cuidado del ganado y demás tareas típicas de cualquier alquería. Así que el nuevo escenario de Salamanca no borra de su vida, en modo alguno, el de la patria chica.

3.2. Una generación muy singular de la Iglesia española

De esta etapa de la vida de Juanjo me parece conveniente destacar tres datos:

a) Su pertenencia a la generacion del mayor *boom vocacional* —al sacerdocio y a la vida religiosa— que ha conocido la historia de la Iglesia en España, al menos en estos últimos siglos. Su época seminaristica coincide con el apogeo del denominado Nacional-Catolicismo, esa especie de modelo de Cristiandad Medieval (unión del trono y del altar), que se instaura —o reinstaura— en España a raíz de la Guerra Civil. En la mayoría de las diócesis se construyen nuevos y gigantescos Seminarios, para poder acoger a todos los niños que *«quieren estudiar para curas»*. Otro tanto hacen las órdenes y Congregaciones religiosas ya establecidas en

España y unas cuantas más que vienen a hacerlo en esos años, atraídas por la gran cantera vocacional de la *«reserva espiritual de Occidente»*.

b) Su pertenencia, igualmente, a la generación de sacerdotes más influenciada por la *renovación del Concilio Vaticano II.* Calculo que Juanjo empieza a estudiar la Teología el año 1962, justamente cuando acaban de iniciarse las sesiones en Roma de la primera etapa (del 11 de octubre al 8 de diciembre) del Concilio, anunciado unos años antes, el 25 de enero de 1959, por el Papa Juan XXIII, con el propósito de que penetraran en la iglesia los vientos frescos de la cultura y el pensamiento modernos y «como una invitación a las comunidades separadas para la búsqueda de la unidad». Y termina sus estudios teológicos sólo unos meses después de la clausura del Concilio, el 8 de diciembre de 1965. Juanjo es ordenado sacerdote el 7 de julio de 1966. Quiere esto decir que las circunstancias temporales le colocaron en el meollo de la generación que fue protagonista del gran cambio desatado en la Iglesia española por el Vaticano II.

Como se ha puesto de relieve en tantas ocasiones, la Iglesia española —en sus obispos y teólogos más representativos o, mejor, más oficiales— llega al Concilio tan fuertemente adherida a los esquemas conservadores de la Curia Romana como alejada de la sensibilidad teológica, litúrgica y pastoral de las iglesias y teólogos centroeuropeos más avanzados. Su numeroso y joven clero, sin embargo, mostró en general una gran apertura a las nuevas corrientes teológicas que, aunque con no pocas dificultades, lograron hacerse presentes en los documentos más significativos del Concilio. De ahí vendrían grandes cambios y no pocos desafíos a los vigentes esquemas de Cristiandad. Y, lo que aquí interesa subrayar, la vida de muchos sacerdotes, religiosas y religiosos —por supuesto, también la de muchos laicos— quedaría marcada para el futuro por una nueva visión del cristianismo, de la Iglesia y de su papel en la historia; y por un nuevo estilo de evangelización y de vida sacerdotal o religiosa. Por más dificultades que estos nuevos planteamientos encontraran, en el régimen político o en la propia jerarquía de la Iglesia, ya nada volvería a ser como antes. Fue un paso sin retorno.

c) Su particular *compromiso ecuménico,* Este hecho, muy vinculado al anterior y complementario del mismo, representa una dimension relevante —y acaso poco conocida— de la vida de Juanjo. Y está muy ligado, una vez más, a su tío Don José, auténtico pionero del ecumenismo en España. Es necesario que nos detengamos un momento en esta nueva faceta de su vida. A los pocos años de volver de Roma, con su doctorado en Teología Oriental y su licencia en Historia General de la Iglesia, inicia Don José, con algunas pocas personas del ámbito de la Universidad Pontificia, un *Círculo Oriental* (hacia 1962), germen del *Centro Ecuménico Juan XXIII,* fundado como tal el año 1967. En 1973, el Centro se reestructura en dos instituciones: el *Centro de Estudios Orientales y Ecuménicos Juan XXIII* (para el ecumenismo en el plano teológico, doctrinal e histórico de investigación), con la revista *Diálogo Ecuménico* —que ya se venía editando desde 1966 por el Círculo Oriental— como órgano de expresión; y la *Asociación Internacional Ecuménica Juan XXIII* (para la acción ecuménica en el plano espiritual

y pastoral), con la revista *Renovación Ecuménica* —que había nacido también en el Círculo Oriental el mismo año 1966— como órgano de expresión.

Este gran proyecto, impulsado desde entonces por Don Jose, que ha ostentado —y sigue ostentando— otros muchos cargos relacionados con el desarrollo del ecumenismo, en el ámbito nacional e internacional, contó siempre con la colaboración de Juanjo. Él participó en el primer curso que se impartió en el Centro Ecuménico Juan XXIII, obteniendo un Diploma de Capacitación Ecuménica, el año 1968. En los tres cursos siguientes, hasta el año 1971, colaboró como profesor en dicho Centro. Fue *su primera experiencia como docente universitario.*

Desde entonces, ya nunca dejó de colaborar con el proyecto ecuménico de su tío. Ha figurado, como ayudante, en casi todos sus viajes ecuménicos. Ha escrito varios artículos sobre cuestiones ecuménicas en las citadas revistas *Diálogo Ecuménico* y *Renovación Ecuménica;* de esta última ha sido miembro del Consejo de Redacción hasta su muerte. Y el sueño de Don José era que su sobrino, que contaba con tantos amigos y relaciones en el ámbito ecuménico internacional y que tenía una gran preparación teológica y sociológica, fuera el que continuara su labor. Aunque Juanjo, quizá por su sencillez y discreción, mantenía esta faceta más bien oculta a sus alumnos en Madrid, sí que pudimos reconocer siempre en él el espíritu abierto, universal, de diálogo y de respeto, de búsqueda de la verdad, que debe caracterizar el trabajo ecuménico.

4. OTRAS INQUIETUDES FORMATIVAS: FILOSOFÍA Y LETRAS, MAGISTERIO Y SOCIOLOGÍA

Mientras colabora con su tío en el Centro Ecuménico, Juanjo siente la necesidad de acercarse sistemáticamente a otros campos del saber. Y así es como, por un lado, completa sus estudios filosóficos, obteniendo la licenciatura en Filosofía y Letras en la propia UPS en 1972 y, por otro, inicia los estudios de Magisterio, Profesor de Enseñanza General Básica, en Salamanca. Estudios que completará en la escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB «Pablo Montesino» de la Universidad Complutense de Madrid. El escenario de Salamanca, pues, se amplía, a partir de ese año 1972, con el de Madrid. Aquí empieza a desarrollarse una nueva etapa de su vida, que tendrá un período dedicado con mucha intensidad a la formación en las ciencias sociales.

Desde la residencia del denominado entonces Instituto Social León XIII en las proximidades de la Ciudad Universitaria, Juanjo asiste a la Universidad Complutense donde obtiene, en 1974, la licenciatura en Ciencias Políticas y Económicas. El curso 1974/75 lo pasa, gracias a una beca de la Fundación Oriol-Urquijo, en la Universidad de Lovaina (Bélgica), donde obtiene la licenciatura en Sociología. Allí entra en contacto con la obra de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y todo el equipo de investigadores del *Centre de Sociologie Européenne de* l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, en París. De regreso a Madrid, se dedica a escribir su Tesis doctoral: *Elementos para una teoría de la reproducción cultural,* que lee en la Universidad Complutense en 1978, obteniendo el Doctorado en Ciencias Políticas y Sociología.

Este itinerario formativo, aunque me he limitado a evocar sus hitos más relevantes, muestra con claridad el empeño de Juanjo por conjugar y complementar teología y pen-

samiento cristiano con las modernas ciencias de la sociedad y de la cultura; centros confesionales católicos con centros públicos laicos; y universidades españolas con universidades centroeuropeas. En definitiva, el empeño de un sacerdote, a la vez, muy identificado con su misión pastoral en la Iglesia y deseoso de abrir caminos nuevos a la evangelización del mundo moderno por la presencia, con categoría profesional y científica, en las instancias del saber, la investigación y la educación.

En esto se reflejan también los vientos del Vaticano II, que ya hemos mencionado. Juanjo llevó a término, con gran coherencia y notable eficacia, una de las aspiraciones de muchos sacerdotes de su generación: configurar un *nuevo tipo de sacerdote y de cristiano*. Un cristiano que no se aferra a su fe para defenderse de la razón o de la ciencia, sino que busca el diálogo y la mutua interpelación entre cristianismo y razón secular. Un sacerdote que no se atrinchera, o instala, en el campo religioso como experto profesional en los bienes de salvación, sino que se preocupa por la presencia en otros campos de la vida social, como es el de los bienes culturales y científicos. Estas inquietudes fueron capaces de arrancarle físicamente de su amada Salamanca y traerle a Madrid, el tercero y definitivo escenario de su vida.

5. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVANGELIZACIÓN

Desde su llegada a Madrid, y no obstante su intensa dedicación al estudio y la investigación, Juanjo estuvo implicado en tareas pastorales y así permaneció hasta su muerte. Su actividad en este campo abarcó todas las áreas en que suelen concretarse las acciones evangelizadoras y las prácticas sacramentales y cultuales: catequesis de niños, adolescentes, jóvenes y adultos; celebración de sacramentos: bautismos, eucaristías (predicación), confesiones, matrimonios y unción de enfermos; los servicios de la caridad: ayuda a pobres y marginados, solidaridad con el Tercer Mundo, etc. Trabajó en diversas parroquias (San Aurelio, San Miguel de Chamartín), pero donde estuvo más tiempo, contando una primera etapa al principio de su estancia en Madrid y otra al final, desde 1990 hasta 1997, es en la parroquia de Nuestra Señora de los Dolores, sita en la calle de San Bernardo. Ahora bien, aparte esta dedicación a las parroquias, Juanjo dedicó mucho tiempo y muchas de sus mejores energías a Encuentro Matrimonial (E.M.), una pastoral especializada para los matrimonios católicos. Y también puso en marcha algunas iniciativas en el campo de la solidaridad con los inmigrantes extranjeros.

5.1. Con los jóvenes de la parroquia de los Dolores

Don Julio Tascón, párroco de los Dolores, además de ofrecernos la semblanza de Juanjo —que presentaré más adelante— me ha comentado, como buen amigo suyo que era, muchos aspectos de su forma de trabajar en la parroquia: su cercanía a la gente, su entrega generosa y sin límites, su «despreocupación» por los formalismos y corsés de cualquier tipo, tanto doctrinales como jurídicos; su mente abierta y comprensiva, así como su radical sencillez y humildad. Sus tareas preferidas no fueron las cultuales, sino las más específicamente evangelizadoras y, más en concreto, la orientación de la catequesis de niños (7-10 años), preadolescentes-adolescentes (11-14 años) y jóvenes (15 y más años).

Sobre este trabajo con los jóvenes, nada mejor que este testimonio de María Amor, una joven que colaboró muy estrechamente con él:

> Conocí a Juanjo en el '89, es decir, cuando yo contaba con 17 años, aunque en un principio yo estaba «así asá» en la parroquia. Al año siguiente, a lo largo del '90, unos amigos y yo pensamos en formar un grupo para orar en comunidad una vez a la semana. El problema es que no teníamos dónde y se me ocurrió preguntar en la parroquia. Por aquel entonces yo estaba un poco desconectada. El párroco me dijo que sí, pero que hablara con Juanjo, «el sacerdote de jóvenes que tenemos ahora», para que él lo supiese y nos conociese.
>
> Fue un encuentro de lo más curioso, ya que de pronto me veo a Juanjo preguntándome a mí si, por favor, podía unirse a nosotros, que le gustaría mucho (siempre y cuando no molestase). Yo me quedé perpleja, ya que suponía que era yo quien iba a pedir su aprobación. A partir de aquí y con el contacto semanal del rato de oración, surgió poco a poco la amistad.
>
> Poco después me pidió ayuda en la pastoral. Al principio yo estaba bastante reacia, no quería comprometerme con nada, ya que yo ya había tenido experiencias no muy positivas en este tipo de cosas. Pero, a base de insistir con esa sencillez que le caracterizaba, finalmente me convenció y empecé a colaborar con él en las tareas de la pastoral y de la catequesis. Y hasta la fecha, nunca me he arrepentido, sino todo lo contrario.
>
> Desde mi punto de vista, Juanjo era el alma de la parroquia en muchos niveles. Desde donde yo puedo hablar (los jóvenes), está claro que ha sido para nosotros un maestro de vida cuyas enseñanzas se basaban en el seguimiento de Jesús de la forma más sencilla y clara: amando a los demás. Esto se ve en su preocupación por los problemas sociales y las clases más desfavorecidas, el acogimiento de los nigerianos y familias peruanas, con los que convivimos en la parroquia.
>
> Juanjo enseñaba con el ejemplo de una vida sencilla, austera y dedicada enteramente a los demás. Raro era el día que ibas a la parroquia y no tenía una visita (concertada o por sorpresa) y, si no, un montón de llamadas telefónicas en las cuales ponía toda su atención.
>
> Para mí personalmente, Juanjo ha sido ese amigo entrañable, «compañero de viaje» que con todo el tacto del mundo me enseñó a amar la vida, me enseñó a vivir el evangelio, a no desesperarme en mis caídas y, sobre todo, a creer en mí misma. Me transmitió, como un padre a sus hijos, su amor a su tierra, Salamanca, sobre todo a ese campo charro de Valdejimena y alrededores, en el cual tanto disfrutaba paseando, recordando su infancia, enseñándonos con tanta ilusión todo aquello. De las múltiples actividades de Juanjo con niños, adolescentes y jóvenes, quizá la más importante para nosotros, los jóvenes ya confirmados, sea la experiencia de haber vivido muchas veces la Semana Santa y la Pascua en Valdejimena. No cabe duda, quien ha ido una vez no lo olvida y, si puede, repite. Yo misma llevo yendo desde el '92. *María Amor Hernández.*

Hemos de añadir a este cálido testimonio de María Amor que también este año '98, el grupo de jóvenes se trasladó a Valdejimena, para celebrar allí el ciclo pascual, intentando hacer lo mismo que hacían con él y cuando él estaba. Y es que quieren que *el espíritu de Valdejimena,* que Juanjo contribuyó a encender en ellos, no se apague a causa de su ausencia. La Hermana Montserrat, de la comunidad de Valdejimena, fina observadora y sostén, como el resto de Hermanas, de la labor allí realizada por Juanjo, nos ha hablado también del dolor y la emoción que han acompañado a esta Pascua juvenil con la presencia invisible, pero hondamente sentida, de Juanjo. Y, como María Amor, está segura de que esta sementera, llevada a cabo con tanto cariño —acaso sea el momento de decir que las cenizas de Juanjo están esparcidas allí, por deseo propio— no dejará de producir sus frutos.

5.2. Con las parejas de Encuentro matrimonial

Si el trabajo con los jóvenes ha sido importante y gratificante para Juanjo, no sé qué tendría que decir de su trabajo con las parejas. *Encuentro Matrimonial* es un movimiento pastoral que busca fortalecer la vida y la fe de las parejas a base, principalmente, de experiencias de comunicación e interacción profundas. La actividad esencial es el Fin de Semana (FdS), en que un grupo de parejas, con alguna religiosa y algún sacerdote, desarrolla diversas técnicas y modalidades de encuentro que favorecen la comunicación en todos los planos y dimensiones de la persona. Pues bien, Juanjo no sólo colaboró con este movimiento, sino que fue *uno de sus iniciadores* en Madrid, allá por el verano de 1977, y uno de sus más fervientes promotores hasta su muerte.

Con ocasión del FdS n.º 100, en 1986, se le pidió que expresara sus sentimientos respecto a los nueve años entonces transcurridos en EM. Vale la pena entresacar algunos de sus comentarios, vueltos a publicar por el órgano *manantial*, EM Zona IV, n.º 27, febrero de 1998. Habla con profunda emoción de *los momentos inmensamente gratos* vividos a lo largo de aquellos primeros nueve años. Recuerda la *profunda esperanza e ilusión* que le embargaron en el primer FdS, realizado en Majadahonda, los días 10, 11 y 12 de junio de 1977: *Fue algo así como asistir al nacimiento de un tierno niño —la Comunidad de E.M. en Madrid—, siendo al mismo tiempo una inmensa alegría y una intensa responsabilidad para hacerla crecer y fortalecerla.*

Aquella ilusión se fue cumpliendo. Las once parejas del primer FdS se habían convertido en nada menos que 2.800, a la altura de 1986 (en 1997 deben ser más de 5.000), además de otros muchos sacerdotes y religiosas *que han tenido la dicha de vivir, quizás la más bella experiencia de su vida, crecer y disfrutar insospechadamente de su relación.* Otros acontecimientos significativos de aquellos años fueron los diferentes FdS Nacionales (Zaragoza, Barcelona, Madrid y Valencia) y la presencia en Madrid, en octubre de 1983, del Consejo Mundial de E.M. Cada uno de estos acontecimientos, confiesa, *han constituido una revitalización de mi espíritu y robustecimiento de mi unidad con las parejas y con las comunidades.*

No obstante la importancia de estos encuentros nacionales e internacionales, sus vivencias más intensas han estado *en el diario convivir y compartir con mi equipo eclesial, con las parejas, sacerdotes y religiosas... Ahí es donde se ha ido moldeando y cualificando mi vida personal y sacerdotal, para perfilarme como hombre de relación. E.M. ha contribuido notablemente a configurar mi sensibilidad amorosa con las personas y con la Iglesia, a simpatizar más profundamente con la gente en el sentido más aquilatado de la palabra: «padecer y disfrutar con los otros». Sin esa relación afectuosa y sencilla con mi gente, perdería su sentido mi existencia humana y sacerdotal. Con el ritmo y el estilo de vida de E.M. he aprendido a simpatizar con mis propios sentimientos, reconocerlos, acogerlos y compartirlos sin temores ni recelos. Me habéis ayudado a ser más espontáneo en la donación y aceptación de afecto, a mejorar la calidad de mi relación, a aceptarme más a mí mismo y, sobre todo, a escuchar mejor y amar más a los demás.*

Sólo nos cabe añadir que los años siguientes las vivencias debieron seguir siendo las mismas o, si cabe, más intensas y, desde luego, vinculadas a un número cada día mayor de familias. Así lo confirman múltiples testimonios de parejas de E.M. y su numerosísima presencia en el velatorio, la incineración y funeral de Juanjo. De todos esos testimo-

nios, voy a recoger el de una de las parejas; y otro de uno de los sacerdotes de este movimiento.

5.3. El testimonio de Salva y Loli

Salva y Loli Jiménez son una de las primeras parejas de E.M. en Madrid. Conocieron, trataron y quisieron a Juanjo durante casi 20 años. Su muerte fue para ellos un duro golpe, pero también una gran oportunidad para valorar lo que habían recibido de él y para mostrarle todo su cariño, como se refleja en esta especie de carta que le dirigen:[10]

> Querido Juanjo... Cada día damos gracias a Dios por el regalo que tú has sido en nuestra vida. Has sido más que un amigo, un hermano, un consejero, un remanso de paz, cuando las aguas estaban un poco revueltas en el río de nuestra relación.
>
> ¿Recuerdas las veces que discutíamos delante de ti? Tú siempre nos ayudabas a encontrar el equilibrio, a relativizar lo que no tenía tanta importancia y a ser generosos, perdonar y comprender.
>
> Los chicos siempre estaban deseando que vinieras a casa. Siempre has tenido una facilidad asombrosa para amoldarte a todos: con los mayores, con los jóvenes y con los críos. Y a ellos les encantaba que supieras comprenderlos, que te hablaran de sus cosas y tú les entendieras y les aconsejaras...
>
> Tu gran fe, tu bondad, tu sencillez y tu humildad han sido un reto y un estímulo para superarnos nosotros e intentar ser un poco más buenos.
>
> Tu gran vocación sacerdotal siempre nos ha interpelado y retado; eso para ti era lo primero. Ni las dificultades, ni las desilusiones, ni el cansancio, ni la falta de comprensión a veces, incluso ni las tentaciones del mundo moderno con sus ofertas de puestos relevantes en la docencia, han sido capaces de doblegar o disminuir tu fe en tu misión y en tu entrega como sacerdote a todos nosotros. Con todo lo que te gusta el campo y la vida de tus pueblos de tu Salamanca, a «la lagartija del asfalto» (denominación cariñosa con que se le conocía en este círculo) la hemos visto muchas veces renunciar a todo lo que se interpusiera, o pudiera interponerse, en detrimento de su vocación.
>
> Tu gran amor por E.M. y tu ilusión por todo lo que ello representa, ¡de qué forma nos lo has transmitido a nosotros y a todos los que hemos tenido la suerte de compartir y convivir contigo! Tu especial forma de ser y de actuar, ¡cuántas veces han estado presentes en esas reuniones que a veces se volvían tensas! Al ver con el cariño, la dulzura y el tacto con que intentabas limar asperezas, o retomar el camino correcto, a más de uno nos has hecho recapacitar, reflexionar e intentar seguir tu ejemplo...
>
> A veces nos decías últimamente cuánto lamentabas no tener más tiempo para venir a casa, a comer, a dedicarnos un rato. Nosotros lo comprendíamos, pues veíamos lo ocupado que estabas siempre. En realidad lo que más nos preocupaba era tu falta de descanso y tu salud, aunque echáramos de menos tu presencia, o la ocasión de poder compartir más contigo de nosotros.
>
> Ahora tenemos la certeza de que tienes todo el tiempo para dedicárnoslo... Con todo nuestro amor. *Salva y Loli.*

10 Puede leerse íntegramente en la revista *manantial,* EM. Zona IV, febrero 1998, págs. 12-13. Yo me he limitado a transcribir los párrafos que considero más significativos para este trabajo.

5.4. El testimonio de un sacerdote amigo

Angel López González es uno de los sacerdotes incorporados al movimiento E.M., que hace una reflexión de gran interés sobre la persona, la actividad y el pensar teológico-pastoral de Juanjo, desde lo que cree haber aprendido a su lado.[11] Destaca, en concreto, cuatro cosas:

> 1. *Amor incondicional a la Iglesia.* Lo saboreas ahora en el cielo: en ese presente eterno de la Iglesia resucitada. ¡Qué gozada oírte cuando hablabas de «tu iglesia»: con el rostro de madre joven, resplandeciente y bello que le da el amor de Cristo, y con el rostro de madre anciana, lánguido y viejo que le proporciona el amor humano. Con la lozanía de una juventud «nueva» y con las arrugas del miedo a abrirse al mundo; con la intrepidez de afrontar nuevas situaciones y nuevas culturas, y con la falsa seguridad de encerrarse en lo de siempre. ¡Cómo te ilusionaba, nos ilusionaba, el aire fresco del Vaticano II cuando ponía a nuestra gente, a los laicos, en la estructura fundamental de la Iglesia!... En E.M. viste la posibilidad de esa «iglesia nueva». Lo amaste y le dedicaste los mejores años de tu disponibilidad, que fueron todos, hasta que te presentaste ante Quien, como Pedro, le habías dicho tantas veces: «Señor, tú sabes que te amo». ¡Cuánto has sufrido, y compartido con los que más querías, al ver ese cuerpo de iglesia encerrado en un ropaje de miedo, replegado en todo lo que ya aparecía como «santo», sin acoger con el cariño de Jesús a cuanto aparecía como «irregular», «fuera de la ley», «fuera de lo normativo»!
>
> 2. *Amor a tu celibato,* como la expresión de una hermosa relación de amor con tu gente. ¿Recuerdas todo lo que has hecho y dicho a jóvenes y a matrimonios para que no se entendiera el celibato sólo como una renuncia?... Tu «sí» continuo a quienes acudían a ti era la mejor expresión de decir «os quiero» como a la mejor esposa. No tenías descanso. Acumulabas en tu cuerpo mucho sueño y cansancio, como madre agotada por el niño insomne y enfermizo. Nunca un sí «funcional» siempre un «sí de relación» en tu ministerio sacerdotal. Ni para nosotros ni para tantos jóvenes has sido sólo su «cura», sino su amigo-compañero-sacerdote.
>
> 3. *La construcción de una relación matrimonio sacerdote* que expresara la «verdad» de un equipo eclesial. Todo lo que he intentado hacer lo he aprendido de ti. Amar y relacionarte con los matrimonios de forma que expresara la fuerza de dos sacramentos de adultos en la Iglesia, su igualdad y su diferencia, su necesidad de encontrarse para construir una relación antes, mucho antes, que para hacer un servicio; su necesidad de diálogo antes que actuar. Tu necesidad como sacerdote de encontrar alguien con quien pudiste ser libre de verdad en un diálogo abierto y profundo; donde pudiste ser tú mismo sin necesidad de aparentar; hablar de ti mismo sin tener que refugiarte en hablar de logros y proyectos; la necesidad de hacerte vulnerable con alguien para escuchar en la actitud y la palabra: «te queremos», sin esconderte tras una máscara o un ministerio impersonal, o un Dios sin rostro. ¡Qué bien lo has hecho, Juanjo! Gracias por esa bella lección de amor: concreto y universal, personal y abierto, sin exclusivismos pero «viviendo» con parejas concretas la realidad de tu amor, de tu diálogo, de tus sueños y de tus miedos y fracasos.

11 Pueden leerse íntegramente estas reflexiones en *Manantial* E.M. Zona IV, abril 1998, págs. 18 y 19. Aquí se transcribe lo que he considerado más significativo para este trabajo.

¡Qué hermosura verte en tantas reuniones dialogar, compartir, soñar con tu pareja todo lo que sufrías y deseabas para tu vida y para la vida de E.M. e Iglesia! ¡Cuánta ternura y qué fuerza de visión siempre has tenido! Perdónanos si todavía no hemos aprendido esa importante lección de construir una relación dialogante y profunda entre sacerdotes y matrimonios. «¡Es único en la pastoral de la Iglesia, es único entre los movimientos», nos decías. «No perdamos este tesoro. No dejemos que la actividad oculte su brillo y belleza».

4. *La sencillez y la fuerza del diálogo y de la comunicación no verbal.* «No os compliquéis. Es muy sencillo. Sólo una cosa es difícil: ponerse a hacerlo. Hacemos una pregunta y ponemos ante el cuaderno. Eso es lo difícil. Y miramos a los ojos: allí están vuestra verdad y vuestra vida. Y dejad que la ternura, el perdón, la paz se expresen sencillamente, con vuestras palabras»...

Gracias, Juanjo. Y no te pongas rojo. Angel López.

5.5. Con los inmigrantes africanos y latinoamericanos

Ya hemos visto una fugaz alusión en el testimonio de María Amor. Y todos pudimos observarlos en el velatorio, en el crematorio y en el funeral que se celebró en la parroquia de Los Dolores. Algunas personas —seguramente poco conocedoras de esta actividad de Juanjo— susurraban: ¿Cómo es que hay tantos negros y tantos morenos aquí? La respuesta es bastante sencilla.

Resulta que el bueno de Juanjo, llevado por la curiosidad del sociólogo y, acaso más, por el espíritu de fraternidad cristiana, empezó a acercarse y a conversar con los grupos de inmigrantes que suelen —o solían hace unos años— reunirse en la Plaza de España, en Callao y en algunos otros puntos de la ciudad. Y de este modo fue conociendo y ganándose la confianza de un grupo de nigerianos y de algunos otros grupos de latinoamericanos, que le hablaban de sus problemas: falta de trabajo, situación ilegal, necesidad apremiante de comida, alojamiento, etc.

Juanjo, que disponía entonces de un pequeño piso que no necesitaba para sí, decidió ofrecérselo al grupo de nigerianos y procuró ayudarles en todo. Buscó quien les diera clases de español, les facilitó algunos trabajos esporádicos, o de mayor duración, cuando fue posible, y les echó una mano en todos los trámites jurídicos para obtener la residencia. Como detalle de su gran hondura humana, me comentaba Don Julio que Juanjo solía ir a cenar con ellos en ocasiones tan significativas como Navidad o Año Nuevo.

Pienso que las referencias y testimonios aportados son suficientes para mostrarnos cómo entendió y practicó Juanjo el servicio al Evangelio y el sacerdocio. El testimonio de Salva y Loli subrayaba, además, que esta fidelidad a lo que él entendió como su vocación y su misión en la Iglesia había prevalecido siempre frente a cualquier dificultad o «tentación», como por ejemplo la oferta de puestos relevantes en la docencia. Parecen aludir a la propuesta que, efectivamente, se le hizo hace algunos años para ocupar el cargo de decano en la Facultad de CC. Políticas y Sociología de la UPS. Significaba, en realidad, elegir entre una mayor dedicación a la educación, a costa de sacrificar, al menos en parte, su vasto trabajo pastoral o seguir con el equilibrio entre ambos campos de actividad, que venía manteniendo desde siempre. Su opción fue clara: *no renunciar al trabajo que estaba dando mayor sentido a su vida.* En esta misma dirección hay que in-

terpretar su solicitud de excedencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de la que era profesor titular en régimen de dedicación exclusiva y plena, en 1989. Pero, aunque esto fuera así, hemos de ocuparnos ahora de esta otra faceta de su vida.

6. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Todo lo anterior no debe hacernos olvidar, ni debe ensombrecer en modo alguno, la realidad de que Juanjo ha sido también un intelectual, un hombre con personalidad científica, digno de ocupar un lugar entre los sociólogos españoles, particularmente entre los sociólogos de la educación. Ya hemos visto su amplia y rigurosa preparación para la docencia y la investigación en las ciencias sociales. Nos falta considerar los frutos de esa preparación, que representan la otra gran sementera de su vida.

6.1. Docencia

Su actividad docente —como ya señalamos— se inicia el año 1968 en el Centro Ecuménico Juan XXIII, de la UPS y se prolonga hasta el curso 1997/98, con la única interrupción de los cursos comprendidos entre 1972 y 1975, en que se dedica únicamente al estudio. El curso 75/76 inicia sus clases en el Instituto Véritas, donde imparte varios cursos y seminarios hasta 1981, año en que le encomiendan la asignatura de Sociología de la Educación en la UPS, en Madrid, que impartirá ininterrumpidamente hasta la víspera de su muerte.

Entre 1982 y 1989 compaginó su docencia en la Facultad de CC. Políticas y Sociología de la UPS con actividades en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Comillas (curso 82/83) y, sobre todo, en la UNED, de la que fue profesor colaborador (curso 82/83), profesor adjunto interino (cursos 83/85), con dedicación exclusiva en las asignaturas de Introducción a la Sociología, y profesor titular (cursos 85/89) de la asignatura «Sociología General», en la Facultad de Ciencias Económicas, y de «Introducción a la Sociología» en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

A partir de 1989, por las razones ya apuntadas, su dedicación a la docencia universitaria quedó reducida a la Sociología de la Educación en la UPS. No deja de ser significativo que *su ciclo docente empezara en Salamanca y concluyera en Madrid, pero dentro de la misma Universidad Pontificia.* Y tampoco olvidemos que su itinerario docente incluye también una quincena de seminarios y cursos diversos, impartidos en varias instituciones: «Modelos de gestión en la enseñanza», en la Universidad Complutense (Instituto de Ciencias de la Educación, 1977); «Humanismo contemporáneo», en el Colegio Mayor Universitario Santa María de Europa (1983/84); «Comunicación y diálogo profundo en la pareja», en el V Congreso Nacional de Encuentro Matrimonial (Valladolid, 1986); «La educación en Castilla-León», en el Centro Asociado de la UNED en Ávila (1986); «El rol y las funciones sociales del profesor de E.G.B.», en la Escuela Universitaria Pablo Montesino de la Universidad Complutense (1991). No es una enumeración exhaustiva, sino sólo algunos ejemplos.

6.2. Investigaciones

Juanjo tuvo muy claro, desde los comienzos de su formación científica, que un intelectual y un buen profesor tienen que investigar. Por eso su vida académica está jalonada de una serie de investigaciones. De entre las más importantes, y más conocidas por mí, mencionaré los temas de aquellas que él mismo *dirigió* (aparte su tesis doctoral): «Modelos de gestión en la enseñanza» (en la Universidad de Lovaina), «El profesorado rural de E.G.B.» (en el ICE de la Complutense), «Agenda didáctica de introducción a la Sociología» (UNED), «Guía didáctica para el estudiante de Sociología» (UPS), «Lecturas escolares infantiles y reproducción cultural» (UPS), «Televisión y familia» (UPS) y «los museos madrileños y su público» (UPS).[12]

6.3. Publicaciones

Considerando que la academia fue sólo una de sus actividades, hay que resaltar la fecundidad literaria de Juanjo. Su obra en este campo abarca una decena de libros, más de 50 artículos —de muy diversa extensión y características— y una veintena, al menos, de comunicaciones y ponencias presentadas a congresos.

Estos son sus libros, editados entre 1977 y 1997 y fruto, en la mayoría de los casos, de las investigaciones mencionadas:

- *La gestión participativa en la enseñanza.* Madrid: Ediciones Narcea, 1977.
- *La cultura, reproducción o cambio.* Madrid: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.
- *El profesorado rural de la E.G.B. en Castilla-León.* Madrid: Ediciones S.M. Fundación Santa María, 1985.
- *Guía didáctica para el estudiante de Sociología.* Madrid: UPS, 1986.
- *La poesía social en Gabriel y Galán.* Madrid: Editorial El Reino, 1988.
- *Movimientos sociales juveniles.* Madrid: Ediciones JOC, 1989.
- *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación.* Madrid: Editorial Libertarias, 1991.
- *La Sociología de la Educación en España* (obra colectiva). Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación. Madrid: Universidad Complutense, 1991.
- *La Sociología. Textos fundamentales* (en colaboración con Octavio Uña Juárez). Madrid: Editorial Libertarias, 1996.
- *Sociología del arte. Los museos madrileños y su público* (en colaboración con C. Abió, A. Álvarez, J. M. Arratzoa y A. I. Corchado). Madrid: Editorial Libertarias, 1997.

---

12 Al parecer, dejó prácticamente concluida otra investigación relacionada igualmente con su proyecto de estos últimos años de verificar empíricamente la hipótesis de la democratización, o no, de la cultura y del arte. Es posible que pronto se edite como obra póstuma. Por otro lado, este proyecto estaba vinculado a otro complementario de su tío Don José, que consiste en buscar la evangelización a través del arte, o de poner el arte al servicio de la nueva evangelización. De hecho tiene ya listo para la imprenta un libro basado en el retablo mayor de la Catedral Vieja de Salamanca.

Sus múltiples artículos, salvo unos pocos consagrados a temas ecuménicos y de la pareja, se centran mayoritariamente en temas de sociología rural y de la educación. Menciono tan sólo algunos de ellos, pues tampoco creo que exista una enumeración exhaustiva de los mismos:

- «La promoción de los pueblos desde dentro», *Militante Rural*, dic. 1968, págs. 3-7.
- «Líneas concretas de participación en los centros educativos», Boletín de la FERE, núm. 204 (1978), 9-43.
- «La participación de la comunidad educativa», *Revista de Bachillerato*, enero (1981), 6-11.
- «La educación, nueva religión mundial», *Educadores*, sep-oct (1982) 575-590.
- «Supuesto sociológico para el desarrollo de las autonomías en la educación», *Educación y Universidad*, invierno (1983), 375-383.
- «Morfología social del profesorado rural en Castilla-León», *Educación y Sociedad* (1984), 375-383.
- «Profesionalización del maestro rural», *Revista de Educación*, núm. 274 (1984), 115-135.
- «XXIV Congreso Internacional de la International Ecumenical Fellowship», *Renovación Ecumenica*, núm. 103, mayo-agosto (1991).

Con sus comunicaciones y/o ponencias se hizo presente asimismo en varios congresos. Enumero algunos, a modo de ejemplo: el Congreso de la Asociación Castellana de Sociología (Madrid, sep-oct., 1983), el II Congreso Nacional de Sociología (Santander, 20-30 de septiembre, 1984), el III Congreso de Sociología (San Sebastián, 28 sep.-1 de octubre, 1989), la I.ª Conferencia de Sociología de la Educación (San Lorenzo de El Escorial, 27-30 de septiembre, 1990), la II.ª Conferencia de Sociología de la Educación (Barcelona, 26-28 de septiembre, 1991), IV Congreso Español de Sociología (Madrid, 24-26 de septiembre, 1992).

6.4. Sociólogo de la educación

Por su dilatada dedicación, docente e investigadora, a esta rama particular de la sociología y por sus aportaciones a la misma, tal como quedan reflejadas en su actividad académica y literaria, Juanjo se ha ganado un sitio en la Sociología de la Educación. Sus aportes más específicos y valiosos, a mi juicio, se centran en dos áreas: por un lado, está su contribución al análisis, conocimiento y divulgación en España del pensamiento y teorías de Pierre Bourdieu y su equipo sobre la educación y la cultura, y, por otro, sus propios análisis, reflexiones y argumentos en favor de una escuela dinámica, donde impere la más amplia participación y cogestión.

6.4.1. En la órbita de P. Bourdieu

La práctica pedagógica le hizo sentir muy pronto *la necesidad de dar respuesta a numerosas y básicas interrogantes del campo educativo que sólo tienen respuesta desde el conocimiento de sus presupuestos sociológicos.*[13]

Para encontrar las respuestas a estas interrogantes, se acercó, adentrándose a fondo, al camino trazado por el equipo del Centre de Sociologie Européenne con P. Bourdieu a la cabeza, y también a las valiosas investigaciones empíricas, realizadas por el profesor Carlos Lerena con categorías bourdieunianas sobre la realidad educativa en España. A pesar de tratarse de una labor ardua, difícil y compleja (todo lector de P. Bourdieu coincidirá en esto), Juanjo analizó, de modo riguroso y certero, la producción teórico-empírica que sustenta la denominada *teoría de la reproducción cultural y social* y permitió, con la publicación de su obra *La cultura, reproducción o cambio,* que el público hispano accediera una de las corrientes de pensamiento más sólidas, más elaboradas y más significativas para la Sociología de la Educación y de la Cultura.

En esta obra, en efecto, analiza minuciosamente, e interpreta, los trabajos y postulados de Bourdieu, con el fin de poder deducir y sistematizar los elementos teóricos básicos que permiten fundamentar una teoría sociológica general de la reproducción cultural y social. Los postulados del sociólogo francés pueden formularse, de manera resumida, del siguiente modo.[14]

1. La interdependencia que se verifica entre los sistemas social y educativo implica que por la «autonomía relativa» de que dispone el sistema de enseñanza, éste tiene la capacidad de poner al servicio de su función externa de reproducción social, la lógica interna de su funcionamiento, bajo la apariencia de independencia y neutralidad. Disimula las funciones sociales que cumple, pudiendo así realizarlas más eficazmente.

2. La lógica interna del sistema de enseñanza ofrece la posibiltdad de reconversión del capital económico-social heredado y poseído por los diversos grupos o clases sociales, en capital cultural y viceversa.

3. El sistema de enseñanza tiene la función y dispone de los medios y mecanismos necesarios (configuración del «habitus» reproductor, ideología del «don», instancias, agentes, lenguaje, exámenes...) para legitimar y reproducir la estructura social y las relaciones de fuerza entre las clases.

A la hora de analizar e interpretar estos postulados, Juanjo muestra, en primer lugar, los presupuestos epistemológicos y metodológicos en que se fundan y desde los que ha de verificarse el análisis sociológico de la educación y de la cultura. Insiste particularmente en la importancia otorgada por P. Bourdieu a *la vigilancia epistemológica,* como medio para revisar los presupuestos inconscientes y las «peticiones de principio» que caracterizan a una buena parte de la tradición sociológica más teórica, y como vía igualmente para clarificar la peculiar naturaleza del objeto sociológico, así como las condiciones históricas y sociales en que se desenvuelve la práctica sociológica.

Señala, en segundo lugar, que este camino emprendido por Bourdieu y su equipo pretende revisar y superar tanto el análisis *funcionalista* de la sociedad como el *estructuralista* y las propuestas del *estructural-funcionalismo.* Ninguna de estas vías puede conducir a una explicación de la génesis y transformación de los sistemas sociales. Para encaminarse hacia esa explicación hay que recurrir al análisis *sistémico,* que considera a la sociedad como un conjunto de sistemas que se articulan los unos con los otros y se explican mutuamente.

---

13 Ver la introducción de *La cultura, reproducción o cambio...*, pág. 12.

14 *Ibídem,* págs. 11 y 288/89.

Partiendo de ahí, habrá que mostrar cuál es la articulación de los sistemas, cuáles son las transacciones e interdependencias entre ellos; tratar de medir su grado de dependencia y reflejo, precisar los límites de su correspondencia y convertibilidad; analizar cuáles son los mecanismos que facilitan el cumplimiento simultáneo de la función, externa e interna, de mantenimiento de cada sistema. La tesis de Bourdieu, a este respecto, consiste en *mostrar que cada sistema, dadas sus condiciones estructurales y estructurantes, tiene la virtualidad de producir y reproducir no sólo las propias condiciones de existencia, sino las de los otros sistemas. O lo que es lo mismo, la tesis de «la reproducción de los sistemas, la convertibilidad y reconversión entre ellos».*[15] A lo que tendríamos que añadir las teorías de la *interdependencia* y de la *autonomía relativa* de los sistemas.

Esta tesis general, continúa señalando Juanjo, se particulariza en la de la reproducción y reconversión de los sistemas socio-económico y educativo-cultural. De este modo, en virtud de la «reconversión y autonomía relativa» de los sistemas que configuran una formación social determinada, el sistema de enseñanza es capaz de servir a su lógica interna de producción y reproducción como sistema, y a la lógica del (supra)sistema social, legitimando el orden establecido.

El sistema educativo, de otra parte, dispone de instrumentos y mecanismos, formales e informales, que aseguran, de manera tanto más incontestable cuanto mejor disimulada está, esa función legitimadora y sancionadora del orden social en el que se asienta.

Entre tales elementos y mecanismos, se destacan la *acción pedagógica,* como ejercicio de la *violencia simbólica* e inculcación del *arbitrario cultural,* el *lenguaje* y el *examen académico,* la práctica sistematizada de los agentes del sistema y la inculcación de la *ideología del don.* Todo esto contribuye a configurar el *habitus* reproductor, concepto clave en la concepción de Bourdieu para expresar adecuadamente la naturaleza de las relaciones que unen el sistema escolar a la estructura de las relaciones de clase social. *La armonía casi perfecta,* escribe Juanjo, *de las relaciones entre la escuela y las clases sociales es porque las estructuras objetivas producen «habitus» de clase que permiten utilizar la escuela de manera diferencial por las distintas clases sociales, reproduciendo a su vez la estructura de posibilidades objetivas y escolares ligadas a las distintas clases.*[16]

Aunque sobrepasa el propósito de esta presentación, parece inevitable decir una palabra sobre algunos de estos conceptos, si queremos lograr que el discurso siga siendo inteligible, al menos hasta cierto punto.

El concepto de *arbitrario cultural* viene clarificado desde la conjunción de los términos *arbitrariedad y cultura.* Bourdieu define como cultura *los modos de ser, de apreciación y de acción, como sistema simbólico, considerados como legítimos en una formación social determinada.* Pues bien, esto, es decir la cultura así entendida, no es deducible de ningún principio universal físico, biológico o espiritual, puesto que no tiene ningún tipo de relación interna con la «naturaleza» de las cosas o con la «naturaleza humana». Por consiguiente, la selección de los significados que definen objetivamente la cultura de un grupo o clase social es arbitraria. Ahora bien, no hay que confundir «arbi-

15 *Ibídem,* pág. 56.

16 *Ibídem,* pág. 123. Para una comprensión de éste y de los demás conceptos mencionados (arbitrario cultural, violencia simbólica, etc.), ver sobre todo las págs. 107-144.

trariedad» con «gratuidad», pues esa selección de significados debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y representa los intereses objetivos (materiales o simbólicos) de los grupos o clases dominantes. *Es precisamente la estructura de relaciones de fuerza entre los grupos o clases en una sociedad determinada, la que configura el patrón cultural.*[17]

La imposición de esta cultura arbitraria se realiza mediante una *violencia simbólica*, o *poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, y añade su propia fuerza, es decir, la fuerza propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.* Tal es la definición del propio Bourdieu recogida por Juanjo.[18]

El *habitus* es, en esta teoría, el elemento generador, en última instancia, de la reproducción cultural. Debe entenderse como *un sistema de disposiciones durables y transferibles, que funciona como matriz estructurante de apreciaciones, percepciones y acciones, capaz de generar prácticas reproductoras de estructuras objetivas.*[19] Entendido de esta manera, continúa afirmando Juanjo, es el producto de la interiorización de los principios de un arbitrario cultural, capaz de perpetuarse y, así, perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

El ejercicio de la acción pedagógica en todas sus manifestaciones, difusas o institucionalizadas, engendra «habitus» capaces de producir prácticas conformes a la arbitrariedad cultural de los grupos o clases, y reproduce las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las condiciones objetivas de las que es producto. En suma, y por si aclara algo más el concepto, el «habitus» sería el equivalente en el ámbito de la cultura a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología.[20]

En su interpretación de esta teoría, Juanjo opina que Bourdieu ha «remodelado» tanto el funcionalismo como el estructuralismo, así como cualquier concepción «cerrada» de los sistemas. Estima, asimismo, que reelabora la tesis marxista de las relaciones entre infra y superestructura, así como la de algún modo paralela weberiana sobre las relaciones entre carisma e institución. Bourdieu, según su apreciación, haría *una transposición casi simétrica del análisis weberiano de la religión, al análisis de la educación y de la cultura. Igualmente, el análisis marxista del capital y del trabajo se traslada al binomio relacional capital económico-capital simbólico.*[21]

Pero matiza, añadiendo mayor complejidad a su interpretación, que esa transposición analítica se verifica *por la mediación funcionalista dukheimniana y del esquema estructuralista levi-straussiano, como instrumento de descubrimiento de la lógica inmanente, en las relaciones de los elementos del sistema,* para en cierto modo concluir que Bourdieu no hace sino desentrañar consecuentemente los siguientes principios funcionalistas:

17 *Ibídem*, pág. 126.
18 *Ibídem*, pág. 127.
19 *Ibídem*, pág. 139.
20 *Ibídem*, pág. 139.
21 *Ibídem*, pág. 56.

— La sociedad está compuesta por sistemas en estado de interdependencia fincional.
— Algunos sistemas tienen por función integrar las restantes partes del organismo social.
— Los sistemas sociales estan permanentemente en equilibrio o bien tienden a establecer el estado de equilibrio.[22]

En cuanto a la aludida transposición del análisis weberiano de la religión a la escuela, digamos que la tesis de Bourdieu, ampliamente compartida por el propio Juanjo,[23] muestra que la educación es la sucesora funcional de la religión, no sólo por la capacidad de realizar los mismos cometidos sociales, sino porque se observa una perfecta homología en la génesis y en la estructuración de ambos campos, el educativo y el religioso.

Para complementar el análisis y lectura que hace de la teoría de la reproducción, hay que añadir su empeño y sus argumentos en favor de una interpretación no determinista de la misma. Recuerdo, a este respecto, el énfasis con que nos leyó un día, para provocar el debate y la reflexión, este poema de Robert DESNOS, colocado por Bourdieu y Passeron al principio de su obra *La reproducción:*

El capitán Jonathan,
a la edad de dieciocho años,
un día captura un pelícano
en una isla del Extremo Oriente.
El pelícano de Jonathan,
por la mañana, pone un huevo muy blanco,
del cual sale un pelícano
que se le parece extraordinariamente.
Y este segundo pelícano
pone, a sus vez, un huevo muy blanco
del que sale, inevitablemente,
otro que lo mismo hace.
Esto puede durar mucho tiempo,
si antes no se hace una tortilla.

Si ha de entenderse el poema como un espejo o alegoría de la teoría de la reproducción, ¿Estaríamos abocados irremediablemente a un determinismo cultural y social? ¿No cabría más que el pesimismo, el fatalismo o el más puro escepticismo ante cualquier ilusión de cambio? Así han opinado algunos comentaristas de *La reproducción,* la obra señera de P. Bourdieu y J. C. Passeron. *Si toda forma cultural, comenta Marina Subirats, es arbitraria, todo intento de cambio no es más que una repetición de lo mismo y toda rebelión inútil. Las actividades críticas o contestatarias de profesores y estudiantes no son más que «las desesperadas posturas que tomamos», condenadas desde su origen a la re-*

22 *Ibídem,* pág. 57.
23 Ver a este respecto, el capítulo XXII de su obra *Escuela, sistema y sociedad,* titulado «La educación, nueva religión mundial», págs. 581-596.

cuperación y, en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar. La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión y las convierte en una forma de afianzamiento para prolongar su repetición de modo indefinido.[24]

Juanjo, sin embargo, no comparte esta interpretación. Piensa que la *autonomía relativa* de los sistemas es parte esencial de los postulados bourdieunianos y que, gracias a ella, hay cabida para la dinamica social, el conflicto, las contradicciones y la dialéctica. En otras palabras, cabe traducir a posibilidad histórica el condicional apuntado en el último verso del poema: *el hijo del pelícano puede matar al padre.* Ni existe un determinismo social ni la reproducción cultural puede concebirse de forma rígida, homogénea o mimética: *El modelo explicativo de Bourdieu y su equipo permite, aunque ellos no lo hagan, introducir las contradicciones a las que da lugar el proceso de transmisión de los bienes simbólicos y el proceso de reproducción de las relaciones de clase.*[25]

Queda patente, pues, el empeño de Juanjo por limar cualquier arista determinista en la construcción teórica de Bourdieu. El proceso de educación es un proceso de reproducción, sí, pero no se excluye que, en virtud de la autonomía relativa del sisterna, pueda contribuir también a poner en crisis la estructura del propio sistema educativo o los otros sistemas sociales. En suma, pues, Bourdieu y Passeron superan el círculo vicioso del determinismo cultural; no excluyen la autonomía pedagógica y se abren a las posibilidades de cambio y de regeneración.[26]

6.4.2. La gestión participativa de la enseñanza y la ciudad educativa

La segunda gran aportación de Juanjo a la Sociología de la Educación reside en sus múltiples reflexiones, propuestas y argumentos en favor de una regeneración y revitalización del sistema educativo con el horizonte utópico de «la ciudad educativa». La sociedad no sólo tiene que preocuparse por alcanzar una escuela más dinámica, participada y cogestionada, sino que tiene que convertirse toda ella en escuela. Ya hemos visto que éste fue el objeto de su investigación en Lovaina y el tema de su primer libro, pero fue, además y ante todo, la preocupación constante de su vida académica y, si se me permite formularlo de esta manera, su mayor apuesta e ilusión.

Su análisis de la escuela, tanto a nivel microsociológico o de recinto escolar como a nivel macrosociológico o del conjunto de instituciones escolares, no le permite cerrar los ojos a la realidad. La escuela tiene unas estructuras jerarquizadas de autoridad y de control, así como casi todas las características de cualquier organización burocratizada: incremento de personal especializado, considerable standardización de los contenidos curriculares, rutinización de las tareas, posibilidades bien determinadas de promoción o destitución, profesionalización de los educadores, minuciosa regulación de los papeles y funciones de cada cual, impersonalidad, predominio de lo formal, conservadurismo, etc.

---

24 M. SUBIRATS: Introducción a la edición castellana de *La reproducción*, Barcelona: Editorial Laia, 1977.
25 *La cultura...* pág. 226. El subrayado es mío.
26 *Ibídem*, pág. 244.

Esto no obstante y anteponiendo en cierta medida sus anhelos a la realidad, Juanjo escribe que *la escuela tiende cada día más a configurarse como una comunidad de vida y acción con relaciones humanas vitalizantes, que por encima de la búsqueda de la eficacia académica y la rentabilidad económica, pretende conseguir la plena realización de la personalidad de todos los participantes en el proceso educativo.*[27]

Habría que subrayar muchos de los términos de este párrafo, completándolo con otras afirmaciones suyas: *La tarea de la escuela es netamente socializadora; por lo mismo, no es nunca un fenómeno aislado sino algo esencialmente unido a la macrosociedad. Pero, al mismo tiempo, la escuela no es un simple campo de entrenamiento para la vida social futura. Ella misma es vida social. No será, pues, un sistema cerrado, sino en continua interacción con otros grupos sociales, los principales de los cuales son la familia, la clase social, los grupos religiosos, los «peer groups» y las entidades locales.*[28].

Si esto es así, la escuela no puede concebirse más que como *comunidad educativa*, uno de los lugares privilegiados donde se realiza, por la mediación del maestro, el esfuerzo educativo de la familia y de la sociedad entera. De este modo *el alumno realiza una interacción constante con los miembros del medio local, con la familia y con la escuela. El maestro, por su parte, efectúa su mediación pedagógica en una ósmosis de vida y de trabajo con alumnos, familias y miembros de la colectividad local. En esta perspectiva, la escuela no es una isla en la sociedad, ni el maestro es un especialista impermeable a toda influencia del exterior... La nueva escuela se crea cada día gracias a la búsqueda y a la acción concertada de todos los miembros de la comunidad.*[29].

Esta propuesta educativa implica que todos los individuos y grupos que intervienen en el proceso educativo tengan parte en la gestión del mismo. De ahí que el concepto de «comunidad educativa» sea indisociable de la *gestión democrática*, la *cogestión educativa* o la *gestión participativa*. No vamos a detenernos en la explicación precisa de todos estos conceptos,[30] pero al menos retengamos su concepción de la participación en la gestión educativa como *el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel microsocial como macrosocial, de todos los que intervienen en el proceso educativo: alumnos, padres de alumnos, personal no docente, poderes organizadores y de dirección, representantes de la comunidad local y grupos de interés en la enseñanza. La participacion implica que estos agentes del medio educativo puedan tener un rol a jugar en las decisiones que conciernen a la elaboración de todas las políticas educativas, que colaboren en su ejecución y compartan el control de su aplicación.*[31]

En esto es en lo que prefería él cifrar el verdadero debate de la enseñanza, más que en la polémica enseñanza pública/enseñanza privada o enseñaza confesional/enseñanza laica; cuestiones, por otra parte, que en modo alguno rehuye en sus análisis,[32] manifes-

27 *Escuela, sistema y sociedad*, pág. 503.
28 *Ibídem*, pág. 502.
29 *Ibídem*, pág. 502.
30 Ver su obra *La gestión participativa en la enseñanza* o, para un resumen de la misma, el capítulo XIX de *Escuela, sistema y sociedad*, titulado «Poder y gestión en la escuela» (págs. 505-528).
31 *Ibídem*, págs. 507-508.
32 Ver al respecto los capítulos XVI («El Estado y la educación») y XVII («La Iglesia y la educación») en *Escuela, sistema y sociedad*, págs. 437-478.

tando su postura en favor de una escuela pluralista y de calidad: *Opinamos, asimismo, que en toda sociedad pluralista, la existencia de un pluralismo escolar que ofrezca a la sociedad diversos proyectos educativos y diversos modelos de gestionar la escuela resulta beneficioso, tanto para la configuración de una sociedad democrática en verdadera convivencia de opciones ideológicas distintas, como para mejorar la calidad de la enseñanza con el estímulo y emulación de diversas alternativas educativas.*[33]

Pero, además de estas propuestas encaminadas a llenar de vida, de participación y de calidad al sistema educativo, la mirada de Juanjo se adentra en el horizonte de la *educación permanente*, que representa una verdadera ruptura con los sistemas educativos tradicionales en múltiples aspectos. La educación ya no se concibe como un paréntesis en la vida («modelo biológico»), sino como una forma distinta de vivir en continua reflexión-acción. No es algo limitado a lugares y ámbitos específicos, sino que se dirige al hombre integral: *es el arte de transformar, mediante el análisis, los acontecimientos vividos en experiencias educativas.* No es patrimonio de funcionarios especializados, únicos depositarios del saber, sino que está en manos del conjunto social y, a la vez, de cada individuo dispuesto a vivir aprendiendo, es decir a transformar su vida en escuela.

Concebida así, la educación permanente representa la superación dialéctica del dilema individuo-sociedad y la pugna tradicional entre concepción «esencialista» y concepción «sociologista» de la educación: *No se trata ya de enfrentar la expansión de la persona y su socialización metódica, sino permitir autocrearse y crear la sociedad; no se intenta adaptar el individuo a la sociedad sino configurarla entre todos.*[34] Este es la forma de encaminarse hacia la utopía de la *ciudad educativa*, donde cambian de sentido las relaciones entre educación y sociedad: *No sólo desaparece el sentido de subordinación de una a la otra, sino que toma la dimensión de envolvimiento recíproco y de mutua creación. La finalidad del proyecto educativo es la construcción de una sociedad verdaderamente humana, y el objetivo político el de verificar una ciudad educativa.*[35]

6.5. Testimonio de los últimos alumnos

El pasado mes de mayo, unos seis meses de su muerte, pregunté al grupo de sus alumnos del curso 97/9 —a través de un cuestionario casi improvisado y abierto— por sus opiniones y sentimientos sobre Juanjo, como educador y profesor, como escritor y como persona. Creo que vale la pena recoger lo esencial de las quince respuestas (anónimas, por supuesto). Digamos, como preámbulo, que estos alumnos sólo le conocieron durante un mes y medio, aproximadamente, y que de sus obras tan sólo habían leído, por ser el libro básico de texto, *Escuela, sistema y Sociedad.*

Como *profesor y educador*, destacan que Juanjo era un buen comunicador, que sabía conectaar con ellos; partía siempre de sus opiniones, para ir progresivamente exponien-

33 *Ibídem*, pág. 463-464.
34 *Ibídem*, pág. 568.
35 *Ibídem*, pág. 568.

do y clarificando los temas, en continua interacción con los alumnos. Conseguía, de este modo, suscitar su interés por la materia y por la clase, resultando ésta muy dinámica y participada. Se mostraba como un profesor muy preparado, pero no encerrado en los libros, sino muy flexible y abierto; nada distante, sino muy cercano y con auténticos deseos de interrelacionarse más allá, incluso, del marco de la clase. Era, por tanto, un buen pedagogo que, además, disfrutaba enseñando. Valga como síntesis esta respuesta: A lo *largo de todos mis años como estudiante me hubiera gustado que muchos de los profesores/as que he tenido hubieran empleado, a la hora de enseñar, el método que Juanjo tenía. Como educador, era sencillamente uno de mis mejores profesores.*

Como *escritor*, destacan sus amplios conocimientos de la materia y su habilidad para transmitirlos, por la claridad de ideas, el orden y la sistematización a la hora de exponerlos; de tal modo que ofrece una visión muy amplia de la educación, relacionándola con otras áreas de la realidad social y exponiendo siempre las diferentes perspectivas sobre cada uno de los temas. Una persona cree percibir en esta obra una preocupación por acercar el conocimiento a las clases más bajas y más desfavorecidas. En suma, se trata de un libro muy completo y riguroso sobre la relación escuela-sociedad con un enfoque realista y crítico.

Como *persona* o ser humano, destacan que era cercano, entrañable y sensible, dotado de una gran facilidad para acercarse a los demás: «te hacía sentirte muy a gusto junto a él»; «nunca le faltaba una sonrisa» y siempre se le veía dispuesto a escuchar, a ayudar, a abrir caminos y motivar a los alumnos. Por otro lado, era una persona muy dinámica y trabajadora, que tenía unos ideales muy claros en su vida y los perseguía con coraje, aunque siempre se mostraba justo y comedido y, desde luego, abierto, flexible y tolerante.

Debo apostillar que la comparación de estas respuestas con mi experiencia personal de hace ahora nueve años me sugiere algún comentario, que en definitiva sirve para dejar constancia de una evolución muy positiva en las artes pedagógicas de Juanjo. Aún teniendo en cuenta que la «evaluación» de sus últimos alumnos está inevitablemente marcada por la «hora de las alabanzas», pienso honestamente que del curso 88/89 al curso 97/98 Juanjo hizo notables progresos en su modo de enseñar. Nosotros —hablando de lo que creo era el sentir mayoritario de los alumnos de entonces— no es que tuviéramos la impresión contraria, ni mucho menos. En lo esencial, suscribiríamos todo lo que dicen sus últimos alumnos; pero acaso tuviéramos la sensación de que todas estas cualidades no se mostraban entonces con tanto brillo y nitidez, aunque sus gestos y composturas apuntaban en esa dirección. Lo mismo diríamos de su talla humana y personal. Me alegra, pues, enormemente que lo que entonces «asomaba» se haya ido mostrando con mayor claridad cada día en su práctica educativa.

En cuanto al juicio que hacen estos alumnos de *Escuela, sistema y Sociedad* debo confesar que, al leerlo, también me causó una cierta sorpresa, porque en varias ocasiones se había manifestado en clase alguna voz crítica, señalando el carácter reiterativo de algunos temas y conceptos de esta obra, así como la dificultad de su lectura en alguna de sus partes, y, desde luego, la enorme cantidad de erratas que contiene, con independencia de a quién sean imputables. Esto último, que ciertamente habría que superar en próximas ediciones, no deja de ser un fallo menor, en el que los alumnos no entran, pero del que yo si quiero dejar constancia, con la mayor naturalidad y sencillez. Este comen-

tario no niega, sin embargo, lo esencial del juicio de los alumnos, que yo también mantengo. Se trata de un gran Manual de Sociología de la Educación, el más completo de los que conozco y, obviamente, muy útil tanto para la docencia como para la discencia.

7. A MODO DE SEMBLANZA

Con todo lo dicho hasta aquí hay elementos más que suficientes para diseñar una semblanza o perfil de Juanjo. Es más, creo que ya se han configurado, sobre todo en algunos de los testimonios, rostros muy concretos de su persona y retratos muy nítidos de diferentes facetas de su vida. Aún así, voy a transcribir una semblanza más, la de un sacerdote que le conoció bastante en la última etapa de su vida, que le apoyó «protegiéndole de algunos golpes» y «dejándole hacer», algo que Juanjo agradecía mucho, porque a lo largo de su vida demostró que necesitaba espacios de libertad, como el aire para respirar. Nunca «se sometió» ni por convicción, ni por «escalar», ni por cualquier otro motivo. Quiso ser siempre él mismo, fiel a su conciencia y a sus convicciones más profundas, radicadas en torno a los dos ejes que han configurado su vida: el servicio al Evangelio como sacerdote y la educación, como empeño de renovación y tarea ilusionante.

Sin otro comentario, doy la palabra a Don Julio Tascón, párroco de Nuestra Señora de los Dolores:

> «Una semblanza es una biografía, no una hagiografía: más que un retrato es una silueta, con luces y sombras.
>
> El lema de Juanjo, como sacerdote, era el de S. Pablo: "Me entregaré sin tasa ni medida a mis hermanos", sin horas, sin reposo.
>
> No sabía decir que "no". Un día me comentó: "esta noche me he comprometido en tres sitios para cenar y no sé a cuál acudir".
>
> Tanto como se cuidaba de los demás, se descuidaba de sí mismo, en descanso, en comida, en vestido.
>
> Era un hombre de Dios marcado por el Concilio Vaticano II. Pacífico, pero beligerante. Lo neutro no le iba.
>
> Oscar Wilde escribió: "No puedo con la fuerza bruta, pero menos puedo con la razón bruta". Era dialogante, pero le descomponía la sinrazón. En el lenguaje pugilístico diríamos que no encajaba bien los golpes. Y eso es peligroso: era vulnerable a la crítica, le desequilibraba.
>
> Sentimental, apasionado; estaba incómodo, irritado con las corrientes, opiniones teológicas, pastorales y morales, inmovilistas. Incómodo y desasosegado con la presencia en sus grupos de algún elemento extraño a su ideología.
>
> Su afectividad le desbordaba, su celibato le hacía sufrir, pero lo llevó con dignidad y con lucha. Era un hombre limpio en toda la extensión de la palabra.
>
> Constitutivamente, biológicamente, era un niño grande; todo o casi todo se lo creía; las penas ajenas le desbordaban.
>
> La realidad, la diplomacia, no iban con él: una, porque no solía tocar suelo y otra, porque le parecía falsedad
>
> Sacerdote espléndido, inolvidable, inconmensurable, atrayente, sólido creyente, amigo fiel».

8. CONCLUSIÓN

Juanjo termina una de sus obras, *La cultura...*, justificando que su investigación, la que se expresa en dicha obra, no tiene conclusión, aunque sí cree haber logrado el objetivo que con ella se propuso. Algo así es lo que siento al llegar a este punto. No se trata de concluir nada, puesto que yo no me propuse verificar ninguna hipótesis científica. Se trataba de introducir este número de SOCIEDAD Y UTOPÍA, que pretende rendir un homenaje a Juanjo, haciendo memoria de sus principales realizaciones en la vida y mostrándole la más sincera y cordial gratitud por todo lo que hizo en favor de los demás y, en particular, en favor de la Universidad Pontificia de Salamanca. Y este objetivo es el que sí espero haber cumplido, en la medida de mi saber y posibilidades, preparando el marco del cuadro en que ahora realizarán su tarea los demás amigos y compañeros colaboradores de este número.

De todas las maneras, si se me permite todavía decir una palabra final a propósito de esta, algo precipitada, incursión en la vida de Juanjo, subrayaría una cosa: su *intensidad y plenitud*. La muerte no le permitió desarrollar una vida larga, longeva; pero nada, ni nadie, le impidió desarrollar una vida intensa, intensísima, diría yo, y, de acuerdo a no pocos parámetros, plena. Si es cierto que la calidad y plenitud de la vida no se miden por los años que se añaden a ella, sino por la vida que se añade a los años, hay que rendirse ante la alta calidad y plenitud de la vida de Juanjo. Vivió plenamente, porque también amó mucho: a su tierra y a su familia, a Salamanca y el mundo del saber y de la educación, a Madrid y sus miles de alumnos, a tantos niños y jóvenes, a tantas parejas, personas muyores y familias como conoció y le conocieron. Compaginó, no sin tensiones ni dificultades pero siempre con firmeza, convicción y lucidez, el campo religioso y el educativo, la parroquia o el movimiento apostólico y la academia, el servicio al Evangelio como sacerdote y la construcción de una sociedad nueva donde la educación, los bienes culturales y artísticos, estén a la disposición de todos y sigan acumulándose y creciendo, cada día, con la participación de todos.

Estas sementeras quedaron concluidas el 20 de noviembre de 1997. Ahora son otros los que recogerán los frutos y, sobre todo, los que seguirán sembrando en los mismos y en otros campos, con las mismas y también diferentes semillas. Esa es, al menos, mi esperanza. Una esperanza que quisiera sintonizar con los anhelos de Juanjo, sobre cuya memoria veo brillar estas palabras de su querido poeta Gabriel y Galán:

¡Quiero vivir! A Dios voy
y a Dios no se va muriendo,
se va al Oriente subiendo
por la breve noche de hoy.
De luz y de sombras soy
y quiero darme a las dos.
¡Quiero dejar de mí en pos
robusta y santa semilla
de esto que tengo de arcilla,
de esto que tengo de Dios!

La Unión Europea y la Sociedad de la Información

ISABEL ÁLVAREZ-RICO GARCÍA*

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la sociedad de la información y el fenómeno de la globalización se configuran hoy como procesos emergentes indisociables.

La alianza entre ambos permite la aplicación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones y el enriquecimiento de las relaciones sociales. Sin embargo, el optimismo que han despertado estas dos realidades se torna para algunos diabólico. No cabe duda que, como cualquier nuevo acontecimiento que aparece, los defensores y detractores saltan a la arena de juego. Es cierto que las bondades de la globalización y de la sociedad de la información se quiebran cuando nos enfrentamos a cuestiones tales como el riesgo a la pérdida de derechos por parte de los ciudadanos o a su tan preciada seguridad. Pero tampoco podemos olvidar que el aumento de los intercambios económicos, culturales, sociales, etc., y la desaparición de barreras físicas, son actualmente una realidad que se observa reflejada en la utilización diaria, profesional y personal, de medios tecnológicos. Ello conduce a orientar el binomio sociedad de la información-globalización hacia las nuevas demandas sociales, sin que ello suponga utilizarlo como escudo para la implantación de políticas poco populares.

En este nuevo entramado el Estado juega un papel esencial. Pero este rol se enfrenta con sus límites geográficos y con la natural tendencia de la globalización a extender sus tentáculos a lo largo y ancho del planeta. De ahí nuestro interés por contemplar el problema desde la perspectiva de la Unión Europea (UE), sobre todo teniendo en cuenta que España, como miembro de la misma, se halla comprometida con la política que ésta adopte. En este sentido, en Europa (UE) la globalización se percibe como un ente que debe cimentarse en una arquitectura organizada que permita edificar con sólidos pilares la nueva sociedad del próximo milenio. Dentro de esta natural tendencia a la globalización el gran problema al que se enfrentan los sistemas de comunicación, y en particular los relacionados con el comercio electrónico, es a la falta de coordinación y al diferente nivel de protección jurídica en los países de la UE. Partiendo de esta base, la UE ha iniciado su andadura hacia una verdadera coordinación de fuerzas, siendo consciente que esta coordinación no se agota en las fronteras comunitarias sino que la línea de la globalización traza con plena libertad un suave zig-zag que traspasa los confines político-geo-

* Facultad de Informática. UPSA. Madrid.

gráficos que la historia ha ido forjando en la formación de los Estados-nación. De ahí que la solución venga de la mano de una correcta coordinación de fuerzas enmarcada dentro de coordenadas de carácter internacional.

En este sentido, el papel de la UE en todo el proceso ha sido muy activo desde que en 1994 se aprobara la «Estrategia de conjunto para la sociedad de la información». A partir de entonces, su política se ha dirigido a fijar, conforme al principio de subsidiariedad recogido en el artículo 3B del Tratado de la Unión Europea, los principios y las reglas generales necesarias para construir un sistema ordenado.

Otro problema que plantea la globalización y la sociedad de la información es el peligro a diluir culturalmente a las sociedades, si bien la posición unánime es rigurosamente clara en el sentido de que el uso de las tecnologías debe plantear como telón de fondo la convergencia y la convivencia natural y sin tensiones de una sociedad multicultural.

Para abordar todas estas cuestiones lo primero que hemos de resolver es qué es la globalización y, cómo influye en la sociedad y en la tecnología informática. Una vez centrado el tema, nos ocuparemos del nuevo papel del Estado en la sociedad de la información y, en tercer lugar, nos detendremos especialmente en analizar la dimensión europea (UE) del problema.

Nuestro objetivo es, por tanto, aproximar al lector a una nueva realidad dinámica preocupante por el escenario en que se desarrolla y por la dificultad para controlarla por parte de los Estados nacionales. Somos conscientes de que el tema no se agota en estas líneas; sin embargo, lo que pretendemos es suscitar el interés que lleve a otros a emprender o continuar en esta apasionante empresa.

2. GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Los sistemas de comunicación y los nuevos servicios que surgen en la actualidad y en particular aquellos relacionados con el comercio electrónico tienen un carácter global por naturaleza. Su desarrollo depende, por tanto, de la consistencia de reglas internacionales que regulen su tratamiento. En concreto, los obstáculos que se suelen presentar a su expansión son: la falta de coordinación de iniciativas o el distinto nivel de protección y desarrollo legislativo en los diferentes países. Para hacer frente a esta situación las iniciativas que se están adoptando se dirigen a establecer acuerdos internacionales para superar las dificultades unidas a esta *nueva sociedad.*

Algunos autores creen que la tecnología no puede ser el motivo del cambio de la sociedad, siendo más bien un estadio del capitalismo mundial en el que se realiza una mercantilización de todas las esferas de la vida tanto económica, como política, social y cultural. Esta tecnología de la información o mejor la «ideología de la tecnología de la información» asocia la tecnología de la información a los valores del libre mercado y a la mercantilización de la información[1].

1 MANUEL ÁLVAREZ RICO: «El Estado de Bienestar», Revista SOCIEDAD Y UTOPÍA, núm. 1, Madrid, 1996.

En el ámbito de la UE se propone aprobar un Capítulo[2] dirigido a los servicios electrónicos globales con el fin de dar un impulso político y lograr un entendimiento común a nivel europeo e internacional. Esta declaración política incluiría los siguientes puntos:

- Fijación de objetivos clave donde el elemento global es necesario.
- Establecimiento de principios generales que cubran esos objetivos.
- Establecer un consenso internacional en el que el sector privado, los gobiernos y las organizaciones internacionales pudieran participar de modo efectivo y desarrollar políticas globales.
- Fijación de un plazo para la puesta en marcha de soluciones.

Un Acuerdo internacional[3] con estas directrices permite vislumbrar la inquietud existente ante lo incontrolado y, en concreto, ante la minusvalía de los gobiernos para proteger a sus ciudadanos en este terreno. De este modo, podemos identificar como principales preocupaciones:

1. La protección de la información personal y de la privacidad. Si bien en materia de protección de datos la UE cuenta con una extensa legislación tanto a nivel nacional como de organización propiamente dicha, sin embargo, el nuevo fenómeno del comercio electrónico exige nuevos esfuerzos para, al mismo tiempo que se mantiene la flexibilidad de la regulación, reforzar su salvaguarda.
2. Reforzamiento de las leyes impositivas. La política de la UE se ha centrado sobre todo en la imposición indirecta, dejando de lado la directa. Pero al mismo tiempo, conviene recordar que otros mercados, como el estadounidense, contemplan sistemas de neutralidad y no discriminación impositiva en materia de comercio electrónico, lo que sin duda, hace necesario, replantear el viejo problema del *grueso e innecesario manto protector de la UE* en un mercado global como éste.
3. Derechos y obligaciones de los consumidores. La globalización de los mercados implica mayores ventajas para los consumidores pero también mayores peligros, de ahí la necesidad de asegurar la protección de los mismos, y en particular, la aplicación de la Convención de Roma o el Convenio de Bruselas sobre la ley aplicable en materia de obligaciones contractuales, en materia de comercio electrónico.
4. Mecanismos para facilitar el uso de la firma electrónica para la autentificación de documentos. En este punto, lo esencial es diferenciar, en un primer momento, firma electrónica de encriptación confidencial.
5. Propiedad intelectual. Uno de los temas capitales dentro del marco global que estamos analizando es el de los derechos de la propiedad intelectual. En efecto, la regulación internacional de la materia requiere una adaptación marco para el copyright y los derechos relacionados con él, debiendo comenzar por alcanzar un consenso sobre las reglas mínimas a aplicar.

---

2 BANGEMANN, Martin: *Europe and the Information Society, the policy response to globalisation and convergence,* Venecia, 18 de septiembre de 1997.

3 BANGEMANN, Martin: *A new world order for global communication, the need for en international Charter.* International Telecommunications Union Geneva, 8 de septiembre 1997.

6. Internet. Los Estados deben coordinar sus esfuerzos para lograr un correcto uso de internet y luchar contra la piratería informática.

3. POSICIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA: LA NECESIDAD DE FORTALECER LA COORDINACIÓN INTERNACIONAL[4]

El crecimiento del tráfico transfronterizo y el desarrollo de la tecnología acerca día a día a empresas y ciudadanos. Estos nuevos sistemas han coincidido con una reducción significativa de los costes y con un aumento de la competencia y de la expansión de redes como internet. El alcance de las actividades a las que se pueden acceder a través de estos medios afecta a un número muy elevado de actores y ha favorecido, y aún continua haciéndolo, la liberalización de este sector. Liberalización que no coincide hoy por hoy con una regulación jurídica de la materia. De ahí el interés creciente por coordinar las fuerzas a nivel internacional para evitar un uso indiscriminado y abusivo de la información que circula por estas nuevas redes y cuyo acceso es, como sabemos, posible y, el posible daño que produce, irreparable.

El comercio electrónico es, como venimos viendo, uno de los mayores afectados. Su crecimiento es hoy una realidad. Las últimas estimaciones reflejan que el comercio a través de internet alcanzó 7 billones de ECU en 1997 y se prevé que en el año 2002 el valor de los bienes y servicios negociados entre empresas a través de internet se aproxime a los 300 billones de ECU. Con ello está surgiendo una configuración diferente del concepto de negocio, sobre todo en sectores de información básica. Las empresas, incluyendo las pequeñas y medianas empresas están fijando redes de producción y distribución. Servicios como los de consultoría, banca, seguros, viajes, publicidad, marketing, ventas, etc, pueden generarse en un país y exportarse a otro vía redes electrónicas.

Este ancho margen de actuación con que se cuenta únicamente puede ser explotado correctamente si se crea un marco internacional.

Por otro lado, este comercio reafirma la tendencia continua hacia la globalización. Los acuerdos alcanzados en el marco del GATT, WTO o TRIPS juegan un papel importante en la liberalización de los intercambios. Sin embargo, uno de los mayores obstáculos de los servicios de comunicación avanzada, que son la base de la modalidad «on line», son los altos costes de la telecomunicaciones. La rápida reducción de los costes de los ordenadores junto con la competencia presionan las tarifas y elevan la infraestructura global a un lugar donde la distancia desaparece y pierde sentido. El siguiente ejemplo nos sirve para entender el alcance de la anterior afirmación. Una conversación telefónica trasatlántica hoy en día cuesta un 1,5 por ciento de lo que costaba hace 60 años y se prevé que para el año 2010 el coste caerá otros 2/3, haciendo, por tanto, crecer las comunicaciones trasatlánticas proporcionalmente. Esto permitirá a las medianas empresas establecerse en lugares remotos más allá de las fronteras geopolíti-

4 Este apartado ha sido elaborado utilizando la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre la necesidad de fortalece la coordinación Internacional. COM (98) 50.

cas de su localización física, lo que, al mismo tiempo, abaratará costes y dinamizará los intercambios[5].

Para hacer frente al desafío de la globalización y a su imbricación en la sociedad de la información la desaparición de las barreras legales se impone como prioridad. La falta de fronteras físicas al comercio electrónico y a los servicios vía informática en general requiere una clarificación de la situación legal y de su marco jurídico. Así, la imposición indirecta, la jurisdicción aplicable, el derecho laboral, los *copyrights*, la protección de datos, la autenticación de firma, la protección del consumidor, los términos y condiciones de los contratos, los contenidos dañosos e ilegales, se sitúan en el punto de mira de esta globalización.

Todos los avances realizados en este campo se basan en el convencimiento de que la Sociedad de la Información sólo puede ser global con una amplia participación de la comunidad internacional.

El 4 de febrero de 1998 la Comisión envió una Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité de las Regiones y al Comité Económico y Social sobre la necesidad de fortalecer la coordinación internacional. En este documento la Comisión analiza los avances realizados poniendo sobre el tapete las condiciones marco necesarias para el desarrollo de la sociedad de la información con vistas a incentivar su crecimiento y a obtener beneficios como potencial del empleo.

La Comunicación responde asimismo al interés por fortalecer el mercado global electrónico, esencial en la sociedad de la información.

En este sentido, la UE ha comenzado por formular algunas líneas políticas sobre el comercio electrónico estimulando el desarrollo del mercado interno para aquellos servicios que salvaguardan el interés público.

4. EL PAPEL ACTIVO DE LA UNIÓN EUROPEA EN EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En 1994 la UE lanzó una «Estrategia de conjunto para la sociedad de la Información»[6], en la que la política de telecomunicaciones y su calendario de liberalización constituían los pilares básicos. Los instrumentos de esta estrategia son tres:

a) La fijación de las condiciones adecuadas para el desarrollo de este comercio.
b) La provisión de un continuo apoyo a la investigación y al desarrollo tecnológico.
c) La concienciación del ciudadano.

La sociedad de la información se ha convertido en un elemento político en todos los Estados miembros y, particularmente a nivel regional y local. A nivel europeo, sin em-

---

5 Castells, Manuel: *La era de la información. El poder de la identidad.* Vol. 2. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

6 En este sentido, ver también la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre la Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y el Consejo por la que se establece un marco común para la firma electrónica. COM(1998)297final 13-05-98.

bargo, comienza ahora a percibirse la preocupación por el tema, reflejado en su aparición en otras políticas como la de creación de empleo.

Bajo esta perspectiva el desarrollo de esta política rebasa las fronteras físicas nacionales y requiere un planteamiento global, fijando en un marco internacional los principios y las reglas necesarias para las comunicaciones globales del siglo XXI.

Ello no ha de significar una regulación detallada de internet, lo que, sin duda, debilitaría su eficiencia. La ordenación jurídica de esta materia en cada país no sólo es difícil de implementar o hacer cumplir en otro, sino prácticamente imposibles de hacer coincidir, sin olvidar, el fenómeno añadido de la rapidez de cambio de este medio que supondría que en el momento en que se alcanzase un acuerdo el medio tecnológico habría cambiado completamente.

A pesar de eso, Internet y su sucesor la red de redes global, que transforma la información global y el espacio de comunicación en un genuino espacio económico, social y cultural, presenta numerosos problemas asociados que deben superarse.

De ahí, que sin soluciones en forma de principios, stándares o reglas generales, internet no podrá ser atractiva como lugar de negocios o de interacciones sociales. Estas medidas tienen que responder a tres desafíos:

a) Los usuarios del espacio virtual para los negocios del comercio electrónico deben convencerse de que la información comercial que reciben es confidencial y que el sistema de pagos es seguro.
b) Internet se está convirtiendo en un espacio virtual legal para el intercambio de contratos, de formalidades legales y para la Administración Pública. Los usuarios necesitan contar con la seguridad de que la integridad de los documentos electrónicos y de los datos que utilizan pueden ser garantizados, que pueden utilizarse como evidencia legal, y que están suficientemente protegidos de cualquier vulneración o transformación maliciosa. Por tanto, las medidas que se adopten tienen que proporcionar seguridad legal y confianza en el medio.
c) El tercer desafío es el del aprendizaje de niños y adultos. Se ha de contar con la seguridad de poder controlar el acceso a determinada información que pudiera ser inadecuada para amplios sectores de población, como puede ser el mundo infantil o juventil (pornografía, racismo, violencia.). Además, el contenido de algunas redes de comunicación podrían estar en conflicto con leyes nacionales, costumbres o culturas.

Dado que Internet es un fenómeno global las soluciones también deben tomarse a nivel global. Esto ya ha ocurrido en el campo de la propiedad intelectual en WPO y en el acceso al mercado en WTO. Sin olvidar, que todos estos avances a nivel internacional suponen un duro golpe al *cibercrimen*. En este sentido, la UE mantiene un diálogo abierto con sus socios y vecinos (EEUU, Japón, China, Países mediterráneos...) que son esenciales para alcanzar un entendimiento mutuo y servir de plataforma a acciones multilaterales.

El nuevo marco internacional puede contribuir a preservar la diversidad cultural y ofrecer una protección frente al monopolio del nuevo medio por un reducido número de multinacionales.

La sociedad de la información debe tender a convertirse en una sociedad multicultural que estimule, y no diluya, la expresión de las diferentes culturas.

Algunos miembros de la llamada «comunidad Internet» argumentan con fuerza a favor de una autorregulación por la industria y por los proveedores de servicios de información y en contra de regulaciones impuestas por el gobierno. En este mismo sentido, se ha expresado el temor de que nos dirijamos hacia una completa anarquía y a considerar que internet es algo que debe ser manejado bajo un estricto control.

A pesar del éxito indudable que está alcanzando internet, éste podría verse truncado víctima de su propio desarrollo. De ahí la urgencia de encontrar soluciones a nivel internacional. Sin embargo, la naturaleza de internet requiere un marco no sólo global sino basado en una aproximación completamente nueva, un nuevo modelo influido por la globalización, la convergencia y la naturaleza del medio. Una red de redes descentralizada, poseída por todos y por nadie significa que cualquier principio y regla tiene que basarse en el mutuo reconocimiento. Ese espacio donde las fronteras son borrosas debe asentarse bajo el control de los gobiernos y, por tanto, de nuevo la cooperación internacional se alza como solución.

5. CONCLUSIÓN

Como hemos visto a lo largo de este artículo la globalización está contribuyendo a configurar una sociedad de la información en la que la difusión y recuperación de datos vía informática abre nuevas dimensiones a las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas. Sin embargo, esto que algunos han llamado *democracia electrónica,* basándose en la imbricación de los medios tecnológicos con la sociedad, es objeto de severas críticas debido fundamentalmente a:

a) la posible polarización en una élite culta y minoritaria de unos cuantos países y ciudadanos que tendría acceso a una herramienta extraordinaria de información y participación y donde la inmensa mayoría permanecería excluida del *nuevo núcleo democrático.*
b) El carácter hetéreo del medio podría acentuar la *política espectáculo;* esto es, la política a través de medios informáticos que empujaría al individualismo de la misma y de la sociedad hasta el punto de que la integración, el acercamiento de posiciones, el consenso, se convirtieran en algo difícil de alcanzar.

Si combinamos estas ideas con la necesaria coordinación de fuerzas a nivel internacional para optimización de los efectos de la globalización en la sociedad de la información, el perfil que ha de dibujar la UE pasaría por:

a) Preparar a Europa para una transición lo menos traumática posible hacia la sociedad de la información global.
b) Jugar un papel activo en la configuración del marco global de las comunicaciones.
c) Encontrar mecanismos políticos nuevos que permitan avanzar en el desarrollo tecnológico.
d) Animar a la comunidad internacional a crear un marco internacional, contribuyendo así a desencadenaría un nuevo crecimiento de las comunicaciones globales.

La globalización y las nuevas técnicas representan una dinámica realidad actual que no podemos desconocer. Está contribuyendo a configurar un nuevo marco para el Estado de Bienestar y se están abriendo nuevas vías de actuación.

Por otro lado, la globalización de los mercados ha supuesto la necesidad de reestructurar los mismos y las actividades productivas.

Esto ha significado un cambio de grandes dimensiones que ha desecho la cohesión de los países desarrollados pues no han sabido acomodarse a él y está dividiendo, como señala el profesor Álvarez Rico, al Tercer Mundo entre países emergentes que intentan enfrentarse a una brutal crisis financiera y países que se hunden sin esperanza. A pesar de todo, la globalización es una oportunidad para el desarrollo de todos los países. La competitividad que genera puede ser compatible con la seguridad y la cohesión social.

Este esfuerzo no puede olvidar contar con el capital humano, como elemento clave en sus dos acepciones de calificación de los trabajadores y de impulso emprendedor de sus empresarios. En suma, una correcta y ordenada sistematización de proceso permitirá crear un nuevo entorno donde las tan temidas «velocidades» de desarrollo no sean más que un borroso recuerdo.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ RICO, M.: «El Estado de Bienestar», Revista *Sociedad y Bienestar*, núm. 1, Madrid, junio, 1996.

BANGEMANN, M.: *Europe and the Information Society, the policy response to globalisation and convergence*, Venecia, 18 de septiembre de 1997.

— *A new world order for global communication, the need for an international Charter.* International Telecommunications Union Geneva, 8 de septiembre 1997.

CASTELL, M.: *La Era de la información. El poder de la identidad.* Alianza Editorial. Madrid, 1998.

COMISIÓN EUROPEA: *Communication to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* A European Initiative in Electronic Commerce. COM(97)157.

— *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre la Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y el Consejo por la que se establece un marco común para la firma electrónica.* COM(1998)297final 13-05-98.

— *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre la necesidad de fortalece la coordinación Internacional.* COM (98) 50.

HELD, D.: *La democracia y el orden global.* Editorial Paidós, Barcelona, 1998.

HIDALGO, D.: *Europa. Globalización y Unión Monetaria.* Editorial Siddarth Mehta Ediciones, Madrid, 1998.

RODRÍGUEZ CARRERO: *Por un nuevo contrato social en la obra. La Unión Europea y Estado de Bienestar.* Compilador Moreno, Madrid, 1997.

RIVAS, J. E.: http/lucas.simplenet.com

ROSANVALLON, P.: *La Nouvelle Question Sociale (Repenser L'Etat Providence).* Seuil, Paris, 1995.

Consideraciones sobre el proyecto de Ley de modificación de la Lortad (Ley 5/1992, de 29 de octubre, de tratamiento automatizado de datos de carácter personal)

MANUEL ÁLVAREZ RICO*

INTRODUCCIÓN

En el momento de seleccionar un tema para el número extraordinario, he pensado que mi aportación podría ser interesante centrarla en torno al proyecto de Ley indicado.

Este planteamiento nos permite de paso contrastar las sugerencias de la doctrina científica y la realidad del nuevo proyecto de ley.

De otro lado no hace falta insistir en que la propia LORTAD en el artículo 17.2 dice que «los afectados que como consecuencia del incumplimiento de lo dispuesto en la presente Ley por el responsable del fichero, sufran daños o lesión en sus bienes o derechos tendrán derecho a ser indemnizados». Lo que plantea el interesante problema de las responsabilidades en el tratamiento de datos, pues es bien sabido que la ignorancia de la ley no excusa de su incumplimiento. Con estas reflexiones intentamos adelantarnos a la publicación de la Ley de modificación de la LORTAD, aun a riesgo de que algunas de ellas carezcan de contenido cuando el proyecto de Ley termine su andadura parlamentaria.

En esta línea conviene recordar, en primer lugar que en el BOE de las Cortes Generales (Congreso de los Diputados, serie A, núm. 135-1, de 31 de agosto de 1998) se publicó el texto del Proyecto de Ley por el que se modifica la LORTAD al objeto de transponer en el ordenamiento jurídico español la Directiva 95/46/CE, de 24 de octubre, de Protección de Datos Personales (DOCE 1281, de 23 de noviembre de 1995).

El proyecto se publica cuando apenas faltaban tres meses para que venciera el plazo previsto en el artículo 32.1 de la propia Directiva para que los Estados miembros adoptaran las disposiciones necesarias para dar cumplimiento a la misma.

El texto como dice HEREDERO, en su Comunicación a TECNIMAP 98 significa una opción de mínimos como se pretende justificar en la Exposición de los Motivos.

El texto es, dice, un mero *«remaniement»* de la Ley actual y se basa en una opción que se justifica en la Exposición de Motivos en estos términos: «En el momento de promulgarse la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, que ahora es objeto de modificación, estaba en trámites de discusión y elaboración la Directiva que se transpone, por lo que

* Facultad de Ciencias Políticas, Sociología «León XIII».

los contenidos normativos de lo que en aquel tiempo era una mera propuesta se tuvieron en cuenta por el legislador español para dar respuesta a la problemática derivada de la protección de la intimidad en el tratamiento de los datos personales». Este argumento propiamente podría ser esgrimido para justificar lo contrario. Los cambios experimentados por la Directiva en el curso de los cuatro años largos que duró su negociación (desde febrero de 1991 hasta julio de 1995) han sido sustanciales, por lo cual el hecho de que la Ley Orgánica 5/1992 siguiera tan de cerca el texto de la propuesta de 1990 es precisamente lo que debía justificar una revisión sustancial de la Ley.

A partir de tal premisa, la Exposición de Motivos deduce la siguiente conclusión: «Ello significa que la mencionada Ley Orgánica 5/1992, se ajusta en la gran mayoría de sus previsiones a las disposiciones contenidas en la Directiva 95/46/CE, siendo necesario únicamente introducir en aquélla las precisas reformas que den como resultado la total adecuación entre la Ley y la Directiva comunitaria».

Mi intención es realizar una primera, o si se prefiere superficial, aproximación al texto del proyecto desde una doble perspectiva: corrección de las deficiencias de la Ley vigente partiendo, como he dicho, de las señaladas por la doctrina a la LORTAD y, en segundo lugar, analizar si el texto del proyecto ha explorado todas las posibilidades que la Directiva ofrece de mejorarlo.

2. IDEAS GENERALES

2.1. Naturaleza jurídica del derecho de autodeterminación informática

Hoy es frecuente, dice Pablo Lucas Murillo de la Cueva, hacer uso de la expresión «generación de derechos humanos» y agruparlos en: a) Primera generación, comprensiva de los derechos de origen burgués procedentes de las declaraciones revolucionarias que se caracterizaban por pretender garantizar a la persona una esfera de autonomía frente al Estado. b) La segunda generación de derechos humanos engloba los derechos de contenido económico y social que garantizan obligaciones positivas para el Estado; c) La tercera generación pretende satisfacer necesidades que surgen de la sociedad postindustrial extendiendo el ámbito de los derechos fundamentales a los derechos medioambientales, defensa del consumidor y de protección contra los peligros de la informática.

Entre la doctrina extranjera, italianos y alemanes defienden la existencia de un derecho fundamental nuevo en el campo de la informática que se designa como derecho de libertad informática o de autodeterminación informativa.

Para los autores alemanes se trata de un derecho fundamento de la personalidad de la que es un aspecto más. Se concibe como una protección del derecho de libertad del individuo necesaria para el bienestar privado y para el buen funcionamiento de una sociedad democrática. Tal derecho fue consagrado como derecho fundamental por la conocida Sentencia del Tribunal Constitucional Federal de Alemania Federal de 15 de diciembre de 1983, en recurso presentado contra la Ley de 25 de mayo de 1982 sobre el censo demográfico que se declaró inconstitucional en razón del número de informaciones que solicitaba de los ciudadanos.

Por lo que se refiere a la doctrina española, se halla dividida. Mientras que unos autores admiten el derecho a la audeterminación informática como un nuevo derecho fundamental, otros sostienen que el derecho a la autodeterminación informática no comporta la aparición de un nuevo derecho fundamental sino que se deriva de la necesidad de garantizar derechos fundamentales ya reconocidos entre los que ocupa un lugar privilegiado el derecho a la intimidad, bien que entendido de una forma distinta.

La transcendencia de esta polémica, pese a los esfuerzos de sus autores, no se percibe con claridad, lo que nos excusa en este momento de profundizar en ella. No obstante, nos inclinamos por considerar el derecho de autodeterminación informática como un derecho fundamental de tercera generación con base en la amplia formulación que de los derechos fundamentales realiza el artículo 10 de la Constitución Española de 1978 en el que se alude genéricamente a «la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad», y por razones de orden pragmático como las de afirmar el derecho de autodeterminación informativa, facilitar su definición y remarcar su carácter social.

En todo caso, debemos destacar que el derecho a la autodeterminación informática, como todos los derechos, no tiene carácter absoluto. Una tutela excesiva que condujese a la patrimonialización del mismo iría en perjuicio del interés general.

En este sentido, no puede olvidarse que la informática es una técnica imprescindible de acceso a la cultura, de avance e incluso necesaria para el propio funcionamiento del Estado social y democrático de Derecho en que está constituida España después de la Constitución de 1978, según su artículo 1.º El conflicto de intereses que se produce, como hemos dicho, ha de resolverse en el difícil equilibrio entre derechos individuales e intereses generales. Esta parece la vía seguida por nuestro Tribunal Constitucional en su Sentencia 254/1993 (Fundamento Jurídico 7.º) cuando dice: «La llamada libertad informática es un derecho a controlar el uso de los mismos datos insertos en un programa informático (habeas data)». Como habrá advertido el lector el Tribunal pone el acento no en la titularidad de los datos personales sino en la facultad de control que sobre los mismos tiene la persona concernida. No niega el derecho a utilizar informaciones o datos personales, pero siempre bajo el control del afectado.

La Sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de enero de 1998, mantiene una postura ecléctica como vemos a continuación:

«*Quinto.* Establecidas estas consideraciones con relación a la libertad sindical (art. 28.1 CE), y a la protección de los datos informáticos (art. 18.4 CE), es procedente desde la perspectiva constitucional situar correctamente la relación de los citados artículos 18.4 y 28.1, respecto de la libertad sindical. En efecto, el artículo 18.4 en su último inciso establece las limitaciones al uso de la informática para garantizar el pleno ejercicio de los derechos, lo que significa que, en supuestos como el presente, el artículo citado es, por así decirlo, un derecho instrumental ordenado a la protección, de otros derechos fundamentales entre los que se encuentra, desde luego la libertad sindical, entendida ésta en el sentido que ha sido establecido por la doctrina de este Tribunal, porque es, en definitiva, el derecho que aquí se ha vulnerado como consecuencia de la detracción de salarios, decidida por la empresa al trabajador recurrente por su incorporación a determinado sindicato.»

En suma, ha de concluirse que tuvo lugar una lesión del artículo 28.1 en conexión con el artículo 18.4 CE.

Esto no sólo entraña un específico instrumento de protección de los derechos del ciudadano frente al uso torticero de la tecnología informática, como ha quedado dicho, sino que además consagra un derecho fundamental autónomo a controlar el flujo de informaciones que conciernen a cada persona a la privacidad según la expresión utilizada en la Exposición de Motivos de la LORTAD (RCL 1992, 2347), pertenezcan o no al ámbito más estricto de la intimidad, para así preservar el pleno ejercicio de sus derechos. Trata de evitar que la informatización de los datos personales propicie comportamientos discriminatorios. Y aquí se utilizó un dato sensible, que había sido proporcionado con una determinada finalidad, para otra radicalmente distinta con menoscabo del legítimo derecho de libertad sindical.

2.2. El problema en la LORTAD

Es bien sabido que la LORTAD, aunque no alude expresamente al derecho de autodeterminación informática, ha conseguido, prescindiendo de algunas deficiencias a las que vamos a referirnos, el establecimiento de unos principios capaces de armonizar los valores fundamentales del respeto a la intimidad compatible con la circulación de la información, principios que, es preciso recordarlo, ya figuraban en gran parte, en el Convenio 108 del Consejo de Europa por lo que ha merecido un juicio positivo, en términos generales, de la doctrina.

El sistema protector se articula en función de unos sujetos, un objeto y un sistema de protección. Los sujetos son el afectado (persona física titular de los datos), y el responsable de fichero. El objeto viene determinado por el concepto de datos de carácter personal, ficheros y tratamiento. El sistema, por otra parte, se define en función de unos derechos para hacerlos valer. Los principios a los que acabamos de aludir pueden sintetizarse en el de proporcionalidad con la finalidad del fichero, transparencia (conocimiento de la existencia del fichero, de sus fines y responsable) y consentimiento.

El consentimiento del afectado ocupa un lugar de protagonista en todo el sistema. Exigencia que no sólo afecta a la recogida de datos sino que es extensiva a las diversas operaciones que según el artículo 3 c) de la Ley integran el tratamiento automatizado de los datos. Por ello puede considerarse como un acierto de la Ley que en su artículo 3. h), (nuevo) defina lo que ha de entenderse por consentimiento, una prueba más por otra parte, del esfuerzo de adaptación de los viejos conceptos del Derecho a las nuevas realidades. Dice así: «Consentimiento del afectado: Toda manifestación de voluntad, libre, específica e informada, mediante la que el afectado consienta el tratamiento de datos personales que le conciernan». Posiblemente, nada nuevo pero que destaca la información como uno de los elementos de la voluntad, consciente de lo necesario que resulta dada la complejidad técnica que trae consigo la materia informática. Tal vez el precepto debería completarse precisando algo sobre la forma de expresar la voluntad. Aquí el proyecto de Ley recoge las sugerencias que hacíamos en nuestro trabajo. Por otra parte, el precepto adquiere en su nueva redacción una mayor claridad.

En cambio, llama la atención que el texto del proyecto de Ley mantenga la noción del fichero como elemento básico del sistema protector, cuando ya en la segunda propuesta del Grupo Negociador y del Parlamento Europeo se había abandonado, pensando que se trataba de una noción periclitada y lo que debía tenerse en cuenta era el tratamiento.

3. ÁMBITO DE APLICACIÓN

Además de las normas imperativas, la Directiva contiene disposiciones meramente habilitantes, que ofrecen a los Estados miembros la posibilidad de optar por alternativas diversas. Estas disposiciones son las siguientes: a) artículo 9 (inaplicación parcial de la Directiva a los tratamientos relacionados con la prensa o la creación artística o literaria); b) artículo 13 (excepciones a los derechos del afectado); artículo 13-2 (plazos más largos de conservación de los datos); d) artículo 18-2 (supuestos de simplificación o exención de la notificación); e) artículo 18-3 (exención de la notificación de los tratamientos conscientes en llevar registros públicos); f) artículo 18-4 (exención de la notificación de los tratamientos relativos a asociaciones); g) artículo 18-5 (simplificación de la notificación de los tratamientos no automatizados); h) artículo 20-3 (en relación con el artículo 18-2) (control de la licitud de los tratamientos por vía de disposición legal o reglamentaria); i) artículo 28-1 (pluralidad de autoridades de control). El proyecto ha optado siempre por la alternativa de no modificar la Ley vigente, sin que quepa deducir de la exposición de motivos —única fundamentación accesible— las razones de este criterio inmovilista.

El texto del proyecto, en cambio, mantiene la obligación de notificación universal (sea cual sea la incidencia en la esfera de los derechos y libertades): no prevé la notificación simplificadora ni la posibilidad del comisario privado de protección de datos lo que reduciría la burocratización del sistema, una de sus mayores quiebras, a nuestro juicio.

Tampoco se explica la omisión en el proyecto de toda mención al problema del posible conflicto entre la protección de datos y la libertad de información, para cuya solución el artículo 9 de la Directiva ofrece un marco adecuado. Dice así: «en lo referente a tratamiento de datos personales con fines exclusivamente periodísticos o de expresión artística o literaria, los Estados miembros establecerán, respecto de las disposiciones del presente capítulo, del Capítulo IV y del Capítulo VI, exenciones y excepciones sólo en la medida que resulten necesarias para conciliar el derecho a la intimidad con las normas que rigen la libertad de expresión».

El proyecto parece haber querido optar por incluir en el ámbito de aplicación los tratamientos automatizados y los no automatizados. Esto explicaría la modificación del artículo 1 en el sentido de sustituir la expresión «tratamiento automatizado de datos» por la de «tratamiento de datos»; sin embargo, el resto del proyecto no está en consonancia con esta presunta intención del legislador. En primer lugar, a diferencia de los conceptos legales de «encargado del tratamiento» y de «consentimiento», que se agregan al artículo 3, reproduciendo las definiciones del artículo 2 de la Directiva, no se modifica la definición de fichero de la Ley actual, que, en realidad, procede del Convenio del Consejo de Europa. El proyecto no traspone la definición de la Directiva, según la cual es fichero, (artículo 3 c) «un conjunto estructurado de datos accesibles según unos criterios determinados». Esta definición hace hincapié acertadamente en el carácter estructurado de la información contenida en el fichero.

El acceso a los datos contenidos en un expediente sólo es posible si existe una mínima estructura y unos criterios de accesibilidad, como, por ejemplo, una ordenación o secuencia alfabética de apellidos o de otra característica significativa. Un expediente que no tenga esta mínima estructura de acceso no es fichero.

Al margen de esta problematicidad de la transposición, que ni recoge todas las disposiciones imperativas ni ejerce las opciones normativas contenidas en las disposiciones habilitantes, el proyecto no corrige otro de los defectos de la Ley actual. Se ha suprimido la excepción de los Registros de la Propiedad y Mercantiles, y de los Registros Civiles, puesto que la Directiva no permite su exclusión, aún cuando contenga algunas modulaciones de su régimen. Asimismo, el proyecto mantiene la inaplicación de la Ley a los tratamientos cuyos datos procedan de fuentes accesibles al público, supuesto que figuraba en la propuesta de Directiva de 1990, pero que no reaparece en la versión definitiva. Sorprende que no se modifique el artículo 3 de a Ley en los términos que ya propugnara el Partido Popular mediante una enmienda defendida en el curso del debate del proyecto de la Ley actual en el Congreso y según la cual debía haberse agregado al final de la frase «se regirán por sus disposiciones especiales», la salvedad de que la Ley se aplicará a título supletorio en lo no previsto en tales disposiciones especiales, incompletas o contrarias a la Ley. (Reglamento Hipotecario, Ley de Vídeo vigilancia, Ley General Tributaria, etc.) aconsejaba una «repesca» por parte de la Ley general, que podía haberse instrumentado mediante esta sencilla fórmula de aplicación supletoria o subsidiaria. Una vez más, no había que inventar nada, puesto que es la solución adoptada ya por las legislaciones de Alemania, Bélgica e Italia. El Legislador ha preferido mantener este «archipiélago» normativo.

4. MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE DATOS

En otros trabajos destacábamos el escaso interés de la LORTAD por el movimiento internacional de datos que no tenía en cuenta la utilización masiva de las autopistas de la información. El nuevo texto mejora la redacción de su antecesor, en cumplimiento de la Directiva, desarrollando un gran esfuerzo de concreción en el artículo 33 para el caso de transferencia de datos a países en los que el nivel de protección no es equivalente al que presta la Ley española. Entre las excepciones enumeradas en el precepto cabe señalar por su importancia las siguientes: transferencia necesaria para la salvaguardia del interés vital afectado (ap.c), que el afectado haya dado su consentimiento (ap.f), defensa del derecho en un proceso (ap.i), petición de personas con un interés legítimo desde un Registro Público (ap.f) y transferencia con destino a un país de la Unión Europea (ap. k).

5. FALTA DE ARMONÍA ENTRE LA LORTAD Y LA LEY 30/1992, DE 26 DE NOVIEMBRE DE RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS Y DEL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO COMÚN (LPAC)

En el artículo publicado en la RAP número 135 (Derecho de acceso a los archivos y registros administrativos en la LPAC) enfatizábamos que la discordancia entre ambas leyes conduce a crear espacios oscuros teniendo en cuenta que mientras la LPAC usa y abusa de términos tales como procedimientos terminados, documentos nominativos, intereses dignos de protección, terceros que acrediten intereses legítimos, etc., sin embargo la LORTAD dedica el artículo 3.º a dar definiciones precisas que resultan contradictorias según se aplique una u otra Ley.

Así, de acuerdo con el artículo 37.3 de la LPAC los terceros que acrediten un interés legítimo de acceder a los documentos de carácter nominativo, pueden hacerlo sin más especificaciones, solución que contradice el artículo 14.1 de la LORTAD que solamente concede este derecho a los afectados entendiendo por tales los definidos en el artículo 3, c) de la misma (persona física titular de los datos que sean objeto de tratamiento).

En este caso entiendo que prevalece la LORTAD pues desarrolla un derecho inmediatamente vinculado a la Constitución. Pero este y otros problemas podrían solventarse fácilmente con la remisión, como hace la Ley del Estado de Hesse de 1986, disponiendo la prevalencia de la Ley de Protección de Datos siempre que se den los requisitos de hecho singularizados en la misma en los supuestos de elaboración de datos personales.

En definitiva, las «luces y sombras» que presentaba la LORTAD, a nuestro entender, permanecen en el nuevo proyecto si bien la intensidad de las sombras se ha reducido en alguna pequeña medida. Y terminamos como hemos empezado: tal vez la mayor carencia del nuevo proyecto sea su conformismo, autocomplacencia y falta de ambición.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ RICO, Manuel.: «La protección de datos en España. Una visión en claroscuro de la LORTAD». Revista SOCIEDAD Y UTOPÍA, n.º 9, Madrid, 1997.

— «Reflexiones sobre el Proyecto de Ley por el que se modifica la LORTAD». Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Informática y Sociedad, celebradas en la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid, los días 24, 25 y 26 de noviembre de 1998.

DEL PESO, Emilio.: *Confidencialidad y Seguridad de la Información:* La LORTAD y sus implicaciones socioeconómicas. Editorial Díaz de Santos. 1994.

HEREDERO HIGUERAS, Manuel.: La Ley Orgánica 5/1992, de Regulación del Tratamiento Automatizado de Datos de Carácter Personal. Editorial Tecnos. Madrid, 1996.

— Comunicación presentada a TECNIMAP 98 en las V Jornadas sobre Tecnologías de la Información para la Modernización de las Administraciones Públicas, celebradas en Salamanca los días 28, 29 y 30 de octubre de 1998.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ y otros.: Tratamiento de Datos Personales Informatizados. Editorial: Agencia de Protección de Datos. Madrid, 1996.

— Informática y Derecho. Editorial UNED. 1994.

— El Humanismo en la Empresa, Editorial Rialp, 1992.

— Seguridad en los sistemas de información. FISCHER. Traducido por Carlos Manuel Fernández Sánchez. Editorial Díaz de Santos. 1994.

NEGROPONTE, Nicholas.: *El mundo digital.* Ediciones B. 1995.

MURILLO DE LA CUEVA, Pablo.: *El derecho de autodeterminación informativa.* Editorial Tecnos. Madrid, 1991.

OUCHI, William.: *Teoría Z.* Ediciones Orbis, 1982.

PÉREZ LUÑO, Enrique.: «Libertad informática y Leyes de Protección de Datos». CEC. Madrid, 1990.

TOFFLER, Alvin.: *La Tercera Ola,* Editorial Plaza & Janes, Madrid, 1980.

SEDISI *(Asociación Española de Empresas de Tecnologías de la Información).* Guía de Seguridad Informática. Editorial SEDISI. 1997.

VAZQUEZ Y BARROSO.: *Deontología Informática.* Instituto de Sociología Aplicada, 1993.

SNEYERS.: *El Fraude y otros Delitos Informáticos.* Editorial: Tecnologías de Gerencia y Producción, 1990.

La familia dominicana migrante y la escuela[1]

NICOLÁS BAJO SANTOS*

«Mis hijos nunca, nunca podrán decir:
yo no estudié, porque mi papá y mi mamá no se
sacrificaron por mí. *¡Eso nunca!»*
David Duarte, 4 hijos,
en Nueva York desde 1963.

I. INTRODUCCIÓN

Lo que se pretende en este capítulo es analizar el significado, el alcance y las implicaciones de la escuela para estas familias,[2] considerando la situación, las experiencias y el punto de vista tanto de los padres como de los hijos, en particular respecto a las relaciones entre escuela y movilidad social, identidad étnica y vida familiar.

II. LA VISIÓN DE LOS PADRES

Los padres dominicanos viajan a Nueva York [3] con la ilusión de que sus hijos cursen estudios superiores; y con la idea de que allí eso va a ser posible y relativamente fácil.

---

* Facultad de CC. Políticas y Sociología. «León XIII», Madrid.

1 Este artículo corresponde a un capítulo resumido de mi Tesis Doctoral «*Los dominicanos en Nueva York: familia migrante y adaptación*», **realizada** bajo la dirección del Catedrático Tomás Calvo **Buezas** y leída en la Universidad Complutense de Madrid el 1 de julio de 1994.

2 Mi investigación es de tipo cualitativo y se basa en la experiencia de 10 familias dominicanas en la ciudad de Nueva York abordada mediante entrevistas en profundidad a todos sus miembros. Los apellidos «ficticios» de las diez familias son: ACOSTA, BANÍ, CABRAL, DUARTE, ESPINAL, FIALLO, LUPERÓN, MIRABAL, REYES y SÁNCHEZ. Y los nombres, igualmente ficticios, de todos sus miembros (nótese que los de cada familia tienen la misma inicial del apellido y que entre paréntesis se indica su edad en 1990) son los siguientes: Adolfo (53) y Adriana (52), Acosta con sus hijos Andy (28), Alberto (27), Amarilis (25), Andrés (24), Aída (22) y Altagracia (18); Benito (36) y Berta (31) Baní con sus hijos Benjamín (14), Bettina (11) y Billy (6); Cosme (43) y Celeste (37) Cabral con sus hijos Camilo (19), Celina (18) y César (16); David (54) y Dolores (50) *Duarte* con sus hijos Damián (29), Daisy (27), Dionisio (26) y Dulce (19); Eduardo (51) y Elena *Espinal* con sus hijos Enrique (26), Eleonor (24), Esther (22), Elsa (21), Eva (18), Edito (18), Esteban (16) y Edwin (14); Felipe (49) y Felicia (49) *Fiallo* con sus hijos Fátima (26), Freddy (22) y Edwin (11); Luis (70) y Lorena (63) *Luperón* con sus 11 hijos: Lucas (49), Leomarys (45), Linda (42), Lourdes (36), Lorenzo (34), Lucía (32), Luisa (29), Leticia (27), Leonor (24), Liliana (22) y Luz (20); Marcos (46) y Mariana (42) *Mirabal* con sus hijos Mildred (16), Martín (15) y los gemelos Maritza y Mario (14); Rafael (75) y Raquel (63) *Reyes* con sus 12 hijos: Román (47), Rufina (44), Rosa (41), Regina (39), Roque (37), Rosario (35), Rafaela (33), Rufo (31), Romeo (29), Reina (27), Renato (24) y Rosaura (22); Santiago (66) y Silvia (45) Sánchez con sus hijos Susana (23), Simón (21), Sigfrido (18), Sonia (16) y Silverio (6).

Esa ilusión, previa e inicial, se mantiene viva a lo largo del tiempo. No importa la edad de los padres, ni el tiempo que llevan en Nueva York, todos quieren que sus hijos *«lleguen a la universidad y hagan una carrera»* (Benito); que *«puedan prepararse, que ellos sientan ese deseo de superarse, que elijan una carrera, la que ellos quieran, pero que se preparen, que no se queden como yo...»* (Mariana).

Los estudios de los hijos deben ser la *inversión prioritaria* de los padres. Por eso, no sólo han de mostrarse dispuestos a trabajar cuanto sea necesario para ellos, sino incluso a renunciar a los posibles ingresos de los hijos, si es que el lograrlos va a suponer un insuficiente rendimiento escolar. Celeste se muestra muy contenta de que sus tres hijos estudien, *«aunque no trabajen y, por tanto, no ganen nada»* y no obstante la incomprensión de algunos familiares. Ella y Cosme sí lo tienen muy claro: *«Lo que yo siempre les digo a ellos es que su mamá y yo los vamos a llevar hasta donde ellos quieran en los estudios. No nos va a importar trabajar dignamente en lo que sea, para sostener todos esos* estudios» (Cosme).

Para los Duarte ya no se trata de ningún propósito, sino de una constatación: *«Nosotros les hemos dado a ellos todo lo que necesitaban. Ellos nunca, nunca podrán decir: mi* papá no me dio esto o yo no estudié, porque mi papá y mi mamá no se sacrificaron por mí. *¡Eso nunca!. Ellos no pasaron hambre nunca. Nunca carecieron de un pantalón o una camisa, cuando estaban estudiando. Si había que ir a un sitio, a una graduación o donde fuera, ahí estábamos nosotros... En el deporte, ahí estaba yo con ellos»* (David).

Este comportamiento de los Duarte, así como la actitud y propósito de los Cabral, no tienen nada de excepcionales. Expresan bien la «norma» de estas familias. Una norma que, como indica Felicia, rompe con la mentalidad (tradición o norma) de sus padres: *«Los papás de antes, en vez de darle una carrera a sus hijos, lo que hacían era dejarles fincas y cosas para que, cuando ellos morían, los hijos heredaran eso. Y yo no estoy de acuerdo con eso. Es más importante darles una carrera, porque con eso ya se les prepara para que puedan trabajar y conseguir lo que sea»*. Estas palabras de Felicia ponen de manifiesto el significado y enfoque prevalentemente «económicos» que los padres atribuyen a los estudios: «preparan mejor» para poder acceder a un «trabajo profesional», es decir, «mejor remunerado», lo que les permitirá «vivir mejor». Tal parece ser la convicción de todos estos padres.

Ahora bien, ellos esperan también que la escuela funcione correctamente como agente de socialización: *«Los muchachos y las muchachas que estudian no tienen por qué tener la cabeza mala; ni estar pensando en andar fuera en la calle, ni en muchísimas cosas malas»* (Silvia). La escuela debe disciplinar, mediante coerciones y recompensas, los impulsos más ardientes de los jóvenes; transmitirles unos valores, unos principios éticos y unos modelos de conducta, siendo así un antídoto eficaz contra las perversas influencias de otras instancias socializadoras altamente peligrosas como son la calle y los amigos. La mayoría de los padres, sin embargo, tiene serias dudas de que esto pueda lograrse en la escuela *pública,* sobre todo en los Institutos (High Schools) o centros de Secundaria. *«En la escuela aquí,* opina Benito, *incluso en las escuelas primarias, hay un alto porcentaje de violación de niñas, profesores que violan a las niñas, niños que van con pistolas y hieren a otros, droga... una delincuencia totalmente corrupta. Y eso es lo que me tiene a mí... que, si duro dos años más aquí, mis hijos no los van a durar».*

Los Cabral comparten esta opinión de Benito. Están muy satisfechos, en cambio, de la escuela *privada católica*, que es donde estudian sus hijos. Valoran mucho la educación moral que se imparte, la disciplina, el seguimiento personalizado de los alumnos y la «consideración» que tienen con los padres: *«El año pasado me llamó la profesora de Español del menor y me dijo que andaba mal, porque no prestaba atención y no sé qué cosas... Entonces me dijo que fuera su papá a hablar con ella. Y fue»* (Celeste). En la escuela católica pusieron, asimismo, toda su esperanza los Duarte y, aunque sólo la hija mayor, Daisy, ha conseguido terminar sus estudios y ser una hija «biencriada», no han modificado su pensar acerca de las escuelas: *«En la pública hay más delincuencia. En la pública tienen más libertad que en la católica, porque en la católica no les aceptan muchas cosas, ni les aceptan la droga Son más estrictos y hay más control que en la pública»*. Al estar tan convencido de esto, lo que le cuesta entender a David es por qué, a pesar de haber estudiado en colegios católicos sus hijos varones *«han cogido malos caminos y son unos maleriados»*.

Los padres que no han podido, o no pueden, pagar la escuela católica, sobre todo la secundaria, tienden a poner de relieve el hecho de que sus hijos estén estudiando y deseen ingresar en la universidad, donde la diferencia entre la privada y la pública ya no es tan significativa. Destacan, por otra parte, los aspectos más positivos de la escuela pública, como el que también en ella los maestros llaman a los padres, cuando tienen problemas con algún alumno. Así le ha ocurrido varias veces a Marcos por causa de su hijo menor, Mario, bastante propenso a pelearse con los compañeros y poco estudioso. En una ocasión le llamaron también a causa del mayor, Martín, que *«andaba cortando clases* (haciendo novillos) *porque prefería jugar al basket»*.

Podemos complementar esta visión de los padres con las opiniones de Amarilis y de Rosa. Amarilis conoció la escuela dominicana hasta un segundo curso universitario y ahora está a punto de terminar Informática («Computer Science»), a la vez que desde hace un año trabaja como profesora auxiliar en una escuela primaria del Bronx, en la que la mayoría de los alumnos son dominicanos y la minoría «morenos» (negros americanos) y puertorriqueños. Una gran diferencia que observa entre los estudiantes dominicanos «allá» y «aquí» es que *«ellos aquí no tienen como ese respeto al maestro, ese respeto a todo, que se tiene en Santo Domingo* [4]. *Allá el maestro le habla a vd. y es como si le habla su papá o su mamá. Aquí, para vd. dominarlos a esos muchachos, tiene que estar amenazándolos y diciéndoles esto y lo otro»* (Está aludiendo a muchachos de 11 y 12 años).

Y continúa Amarilis reflexionando en voz alta sobre las posibles causas de las dificultades que presentan estos muchachos: *«Yo creo que se debe a que los padres no son educadores, son sólo padres: les trajeron al mundo y nada más, ¡cónchole! Y yo creo que los mandan a la escuela, para tener su tiempo libre. Y no diría que son padres que les falta el amor por sus hijo. Si tienen amor por sus hijos —yo hablé con muchos padres— pero como que se quedan ahí, creyendo que eso es lo más importante: bueno, yo llevo a mi hijo a la escuela, le doy comida y ropa... y ¡ya! Y no saben que hay otras cosas, otros valores, aparte de eso, y que ser educador requiere algo más. Entonces, mu-*

3 La ciudad, no el Estado, de Nueva York salvo indicación en contrario.

4 "Santo Domingo" suele designar, salvo que el contexto evidencie otra cosa, no sólo la ciudad capital sino todo el país: la República Dominicana.

chas veces no tienen la preparación necesaria. No saben cómo manejarse y buscar los medios necesarios para lograr las metas. Siempre necesitan a una persona que los vaya empujando. Y una quiere hacer eso, como dominicana y como maestra, por la raza de una, pero una trabaja para un sistema y hay limitaciones. Uno no puede estar todos los días llamando a esos padres para decirles: mira, que tu hijo esto y lo otro... A mí me gusta dar un empujón a la gente, pero que luego ellos sigan.»

Si esto ocurre con los muchachos dominicanos en el Bronx, Rosa sabe lo que sucede con algunos de esos mismos muchachos en Santo Domingo. Ella, en efecto, fue maestra allí durante más de doce años y recuerda el dolor que sentía por algunos niños que pasaban hambre: *«Algunos se me dormían en el pupitre y yo no podía hacer nada, a no ser comprarles un pan o un refresco a veces. Además, al estar en constante convivencia con algunos padres, también tenía que cargar yo con los problemas de ellos en el hogar, entre los esposos. Y la escasez económica... que si hoy mi hijo no puede ir a la escuela, porque le falta el lápiz, porque no tiene zapatos, porque no tiene cuaderno... ¡un sufrimiento atroz!».*

Muy distinta fue la experiencia de los Fiallo, maestros ambos, pero en *«uno de los mejores colegios privados de la capital»*. Allí no tenían niños con cara de hambre, sino niñas que tenían de todo, bien vestidas... Y tuvieron que estar muy atentos, para que sus hijos no se sintieran parte de aquella clase social, «los ricos», a la que pertenecían todos sus compañeros de clase. Felicia les decía: *«Miren, ustedes estudian en ese colegio; pero no es porque nosotros somos ricos, es porque nosotros somos maestros ahí y ustedes son becados. Entonces yo quiero que ustedes sepan que no pueden pedirme cosas que ustedes vean a esas muchachas, porque nosotros no podemos comprárselas.»*

A estas dos experiencias contrapuestas de la escuela dominicana hay que añadir otro fenómeno mencionado por Rosa. A lo largo de sus doce años de docencia, ella vio cómo algunos de sus alumnos pobres *iban mejorando, porque sus padres emigraban acá. Esos niños iban mejorando económicamente, pero iba decayendo su interés por los estudios Algunos, con tan corta edad, ya decían:* yo no estudio, yo me voy para Nueva York y hago dinero allá... *«También veía que aquellos niños que no tenían familiares aquí se cohibían al lado de estos porque, mientras estos llevaban dinero para merienda, aquellos no podían»*. Las espectativas de Nueva York como fuente de dinero fácil actúan en contra del interés y de la motivación en la escuela dominicana. ¡Y los padres van a Nueva York para que sus hijos puedan acceder a los estudios superiores!

Como inmigrante y como madre de tres alumnos, Rosa se encuentra ahora del otro lado de la barrera, desde el cual hace una valoración muy positiva de la escuela pública americana: *«Por lo menos en primaria mis hijos, los pequeños, han tenido muy buenos profesores... Aquí tienen muy buen método para enseñar y se preocupan muchísimo por los alumnos»*. No cree en las excelencias de la escuela privada. En su opinión, *«las escuelas son todas iguales, el profesor es el que puede ser distinto. Puede haber un profesor que explique y otro que no..., pero eso ocurre en la privada y en la pública»*. Hay más: lo fundamental en la escuela no es el profesor, sino el alumno. *«Es el estudiante el que hace la escuela. No hay escuela mala, si el estudiante tiene interés en aprender.»*

En los centros de secundaria, a uno de los cuales va su hija mayor, reconoce Rosa que el ambiente es difícil, que hay peleas muy violentas, droga, etc. Para ella se trata básicamente de conflictos interétnicos. Por eso le recomienda a su hija una estrategia preventiva basada en la sonrisa: *«Yo siempre le aconsejo a mi hija que sonría, porque así*

puede evitar que la ataquen. Yo le digo siempre: saluda, confía..., sobre todo a los "morenos". Si tú no le saludas, el moreno cree que es porque le estás rechazando y en realidad, muchas veces, es cierto. Los hispanos los aíslan y los rechazan, porque ya se creen, no blancos pero sí de un colorcito más claro. O quizá por ignorancia, porque no entienden su idioma y no pueden comunicarse. Pero los morenos no entienden eso y entonces ellos lo pagan con atacar. Esa es su arma de defensa: atacar».

III. LA VISIÓN DE LOS HIJOS

Sus trayectorias y situaciones escolares, según la edad, los estudios realizados en Santo Domingo, el grado en que iniciaron la escolaridad en Nueva York, etc. (ver Cuadro 1) son muy diferentes, por lo que resulta difícil establecer categorías o describir el perfil de algunos procesos «típicos».

CUADRO 1: DATOS ESCOLARES DE LOS HIJOS

1. Situación escolar actual (verano 1991) (N=38)

. No estudiantes	11 (29%) (5 varones y 6 mujeres)
. Estudiantes	23 (60%) (12 varones y 11 mujeres)
. Carrera terminada	4 (10%) (0 varones y 4 mujeres)

2. Estudios de los «no estudiantes» (N=11)

. Primaria completa	2 (18%) (1 varón y 1 mujer)
. Secundaria incompleta	5 (45%) (2 varones y 3 mujeres)
. Secundaria + algún curso universitario	3 (27%) (2 varones y 1 mujer)
. Carrera terminada	1 (9%) (0 varones y 1 mujer)

3. Grado de escolaridad acutal (N=23)

. Primaria	7 (30%) (5 varones y 2 mujeres)
. Secundaria (H. School)	8 (35%) (4 varones y 4 mujeres)
. Universidad	8 (35%) (3 varones y 5 mujeres)

4. País de la escolaridad (N=38)

. Sólo en SD	8 (21%) (3 varones y 5 mujeres)
. Sólo en NY	9 (24%) (5 varones y 4 mujeres)
. En SD y en NY	21 (55%) (9 varones y 12 mujeres)

5. Primer curso en NY de los que iniciaron sus estudios en SD. (N=21)

. Primaria 1.ª etapa	8 (38%) (6 varones y 2 mujeres)
. Primaria 2.ª etapa	9 (43%) (2 varones y 7 mujeres)
. Secundaria	3 (14%) (1 varón y 2 mujeres)
. Universidad	1 (5%) (0 varones y 1 mujer)

Para empezar, no todos han pasado por la experiencia de tener que adaptarse a una escuela distinta de aquella en que iniciaron su escolaridad. Unos, porque sólo han estudiado en Santo Domingo y otros, porque han realizado, o están realizando, todos sus estudios en Nueva York, como ocurre con los que llegaron antes de tener 5 ó 6 años (Daisy, Dionisio, Sigfrido, Sonia, Bettina o Frank) o con los nacidos en Nueva York (Dulce, Billy y Silverio). El resto, un total de 21, inició sus estudios en la escuela dominicana, continuándolos en algunos casos hasta el nivel secundario (Aída, Fátima y Andrés) o universitario (Amarilis). La mayoría, sin embargo, tuvo que viajar a Nueva York a más temprana edad, durante algún curso de la primaria.

A pesar de sus 22 años, Liliana no ha olvidado lo que le ocurrió el primer día de escuela en Nueva York: «*Mis hermanos y mi madre trabajaban... El esposo de mi hermana la mayor entraba tarde al trabajo. Entonces a él le tocó llevarnos a mi hermanita Luz y a mi el primer día de clase. Como éramos pequeños, hacíamos la fila afuera; los profesores salían, nos recogían y se llevaba cada uno su fila. A mí me tocó como en cuarto grado y a mi hermanita la pusieron lejos de mi en otra fila, la del segundo grado, Yo estaba toda asustada. Nunca había visto eso, porque en mi país no se usaba eso. Cuando yo veía que abrían las puertas y se perdían los niños con los profesores, sin yo saber dónde iban, me asusté y dije: ¡Ay, Dios mio, yo voy a buscar a mi hermanita! Yo me voy de aquí para mi casa, antes de que esta gente me hagan algo malo. Y cogí y "me mandé"* (me fui) *a la fila de mi hermanita y le dije: ven, hermanita; vámonos de aquí, que aquí esta gente son malísimos. Vámonos, vámonos... Y cogí a mi hermanita y nos marchamos*».

A Martín, en cambio, lo más notable no le ocurrió el primer día, sino el segundo: «*El segundo día que yo fuí yo recuerdo que en la comida había un gordo comiendo ahí delante y entonces me quería quitar el "lunch" a mi. Yo digo: deja eso, ¿qué es lo tuyo? Entonces él viene y que "dame eso, dame eso... ¡campesino!" Y empezamos a discutir ahí. Yo le dije: ¿Te crees que soy un idiota, porque he venido de Santo Domingo? Entonces me "rempujó" y yo le dí un "arrempujón". Le metí el pie y se cayó contra unas bolsas de leche que había ahí... y estaba todo lleno de leche y seguía peleándose conmigo. Entonces a él, como fue él que me provoco, le suspendieron por dos días de escuela*». Martín tenía en ese momento 10 años.

Damián era aún más pequeño —7 u 8 años—, cuando un día ya no pudo aguantar más los malos tratos de parte de algunos puertorriqueños y de algunos «prietos» (negros americanos) («*A veces me escupían, me empujaban en la fila y todo eso*») y tuvo que pelearse con ellos, a pesar de que se considera una persona no violenta. Es el único caso en que se destaca este componente «racista» de las «novatadas» estudiantiles, que tanto recuerdan a las de los cuarteles. En definitiva, si Liliana huía, asustada, de lo desconocido, los alumnos veteranos trataban de hacer pagar a los desconocidos Martín y Damián el precio de su aceptación e incorporación al grupo.

Cuando lo desconocido es la *lengua*, el problema es más complejo. De hecho, el inglés es lo mencionado por la mayoría como la mayor dificultad inicial, aunque no llegó a ser una barrera infranqueable en ningún caso. Se constatan, por otra parte, importantes diferencias en el grado de dificultad experimentada, según la edad en que comenzaron a estudiarlo. Damián, a quien acabamos de citar, señala: «*Yo lo aprendí muy rápido, porque estaba muy pequeño, de tal manera que lo pude hablar sin acento, como un ameri-*

cano». A Rosaura, en cambio, que ingresó en la escuela americana después de hacer el 8.° curso en Santo Domingo, le costó como 3 ó 4 años aprenderlo bien. Y no piensa que lo habla como un americano: *«Todavía lo estoy aprendiendo, porque el idioma nunca se termina de aprender. Yo quisiera como especializarme más y hablarlo perfectamente.»* Se constata también, a este respecto, que pequeñas diferencias de edad entre hermanos, 3 ó 4 años, pueden tener una gran relevancia.

Entre los Cabral, por ejemplo, el hijo que llegó con casi 12 años, Camilo, recuerda lo mucho que le costó aprender el inglés. Es más, ahora que han pasado ya 7 años y ha terminado el tercer curso en la H. School se considera *«poco inteligente, porque sigo teniendo problemas con el Inglés».* Nada de esto, en cambio le ocurrió, ni le ocurre, a su hermano César, 4 años menor. Similares diferencias se dieron entre Leonor, Liliana y Luz, cuyas edades oscilaban, al llegar a Nueva York entre los 12 años de la primera y los 7 de la tercera. Las tres se sirvieron mucho de la tv, prestando especial atención a los programas musicales. Pero, mientras Leonor tenía que anotar en un cuaderno todas las palabras de las canciones, mirar su significado en el diccionario y hacer grandes esfuerzos para memorizarlas, Luz se aprendía todas las canciones «sólamente con escucharlas».

Fátima y Freddy, de 15 y 12 años respectivamente cuando llegaron a Nueva York tuvieron experiencias muy distintas en su encuentro con la escuela americana. Freddy, no obstante su ingreso a mitad del curso y su total desconocimiento del inglés, afirma con determinación: *«En menos de seis meses mi Inglés era fluido, porque le dí duro. Yo me quemaba las cejas todos los días estudiando el Inglés y así superé la barrera del Inglés.»* También le ayudó el sentirse muy bien acogido por compañeros y profesores. Fátima, en cambio, tuvo grandes dificultades para adaptarse a un centro público de secundaria: *«Fue un choque muy fuerte para mí. Yo había estado toda mi vida en un colegio de monjas en Santo Domingo y no me adapté aquí a lo escuela. Yo no me podía acostumbrar. ¡Eran tan grandes las diferencias! Yo comparaba mucho el ambiente del colegio allá y el de aquí; y también comparaba el nivel académico. Yo encontraba que me iba a atrasar aquí, porque eran tonterías lo que me enseñaban. Lo único nuevo para mi era el Inglés y la historia de Estados Unidos, que no la conocía allá; pero todo lo demás que me daban aquí eran cosas que yo había dado en la escuela primaria allá. Así que decidí pedir a mis padres que me mandaran a terminar allí el Bachiller y ellos estuvieron de acuerdo.»*

Las *comparaciones* que hacen los demás entre la escuela dominicana y la americana abundan en esta misma diferencia de nivel y añaden otros aspectos. La diferencia más sustantiva se resume en esta frase de Aída: *«Allá los profesores son más rígidos, más estrictos. Las clases son más difíciles, pero se aprende más. Aquí es como que a uno le dan más libertad para ir a clase o no...»*

Con independencia, pues, de como cada cual las valores, casi todos coinciden en contraponer las dos escuelas en base a la *disciplina y al nivel de los contenidos,* siendo la menor disciplina, o rigidez, de la escuela americana valorada de formas opuestas. Para algunos es una muestra de confianza o una invitación a la responsabilidad individual. Para otros, coincidiendo con bastantes padres, equivale a la ausencia de principios morales: *«Allá los colegios son más cuidadosos en fomentar la moral. Acá es diferente. Los maestros en este aspecto son un desastre»* (Andrés).

En cuanto a los *contenidos,* la opinión mayoritaria de estos alumnos es que *«acá en Nueva York son más fáciles»,* aunque ellos mismos no sepan muy bien si eso es un de-

fecto o una virtud. Altagracia, para quien el *sistema educativo* americano no es bueno, sí reconoce que algunos profesores de su escuela son buenos, pero añade: «*yo pienso que uno pierde mucho tiempo, y se le va el semestre y puede decir que no ha aprendido absolutamente nada*».

Su hermana Amarilis, con larga experiencia en la escuela dominicana, introduce otras variables, al compararla con la americana: «*Yo empecé en una escuela pública y en el tiempo que estuve, que fueron como tres años, estuvo bien. Después estuve en colegios privados católicos. Ahí la cosa es diferente: otro tipo de gente, otro tipo de profesores, que dan las clases bien; no me puedo quejar de nada. Inclusive las clases que recibí allá* (en Santo Domingo) *fueron mejores que las que pueda recibir una gente aquí en una escuela primaria o secundaria. En lo que concierne a la universidad, allá es más profunda en el sentido teórico; pero es un problema en el sentido de que no tiene mucha práctica. Por ejemplo, si vd. estudia computadoras, allá no hay suficientes computadoras para poder hacer todos sus programas y practicar bien*».

Hablando de medios audiovisuales, Martín subraya esta misma falta de recursos económicos en la escuela dominicana. Algo que lamenta, aunque le parece «lógico», porque Santo Domingo es un país «pobre y atrasado». Amarilis, en cambio, es más cautelosa a la hora de valorar esa menor dotación de ordenadores en la universidad dominicana. Esa situación tenía, a su juicio, una ventaja: «*Uno se preparaba bien, para aprovechar al máximo esa hora que tenía a su disposición. Aquí, como se tienen más oportunidades, se aprovechan menos. En Santo Domingo, como no todos los muchachos están ni pueden ir a la universidad, el que va está más motivado. Aquí la gente sí está motivada también, porque quiere tener un mejor medio de vida, pero se dejan pasar muchas oportunidades*».

Otras personas son más rotundas al afirmar la progresiva *falta de motivación* y de interés por el estudio entre los dominicanos de Nueva York. Cuando llegan a la H. School están muy motivados y son, a juicio de Altagracia, incluso mejores estudiantes que los norteamericanos. Pero, «*al ver que no se les exige tanto y al verse con tanta libertad, se debilitan; las amistades los llevan a otro sitio y comienzan a no asistir a clase... total, que no llegan a hacer nada*». Leonor y Simón amplían esta reflexión sobre la falta de motivación y, en definitiva, sobre la *deserción o fracaso escolar* de muchos compatriotas. Refiriéndose a algunos de su mismo bloque, dice Leonor que «*no les interesa ir a la escuela. Si van, es a molestar a los demás, a no dejar que el maestro dé la clase... Y son muchachos que amanecen ahí todos los días* (señalando la esquina de la calle que se ve desde el salón de su casa donde estamos charlando). *Ahí se pasan las noches enteras del verano parrandeando. Son muchachitos que no tienen ni siquiera 18 años; o sea, que yo no les echaría la culpa sólamente a ellos, sino que es la crianza que les han dado los padres... La falta de dedicación, orientación y control por parte de los padres es la causa principal de que muchos muchachos dejen totalmente los estudios y anden perdidos en la calle, sin trabajar tampoco*».

Simón, en cambio, menciona otro tipo de jóvenes: aquellos que «*prefieren trabajar pronto, para conseguirse ellos mismos su ropa y sus cosas. Por eso es que muchos no terminan los estudios; quieren la vida bonita al principio*». Teme que sus hermanos menores, aunque siguen estudiando, estén algo contagiados ya de esa mentalidad. El, sin embargo, tiene muy claro que hay que sacrificarse ahora, para vivir mejor en el futuro: «*Porque la vida tiene dos lados. Estudiando, uno va más al paso, pero a lo último se*

consigue más. De la otra manera, se disfruta más de momento, pero uno tiene menos oportunidades de vivir tranquilo más adelante.»

Piensa este dominicano de 21 años y a punto de empezar el tercer curso de Ingeniería Eléctrica que su manera de pensar es tan excepcional para un hispano como normal para un americano blanco. Y le duele que sea así, que *«los hispanos no tengan la cabeza más asentada, para pensar más en el futuro»*. Otra diferencia que advierte entre los jóvenes hispanos y los americanos blancos es que *«los hispanos van a la escuela como a enamorar a las muchachas. Eso es como la primera cosa que tienen en su cabeza: enamorar a las muchachas. Y no quieren estudiar; bueno, estudian, pero sin mucho deseo. Y como que son más sinvergüenzas en el trato con las muchachas, que no las respetan ni nada. Mientras que los americanos son más moderados, más respetuosos... No andan enamorando muchachas en la calle ni nada de eso»*.

Si la reflexión de Simón sobre la desmotivación escolar ha pasado del «inmediatismo» al «donjuanismo» hispano, la de Leonor termina por relacionar la crianza familiar con el «machismo»: *«Conozco una familia que son una hembra y dos varones. Éstos trabajan cuando quieren y dejaron ya la escuela. Y la hembra se graduó en Biología y va a entrar ahora en la Escuela de Medicina. Entonces, de tres hijos una sigue en la escuela y los dos varones no. Eso tiene que ver con la crianza y con lo que piensan los padres y las madres de los varones y de las hembras... con el machismo. Los varones pueden estar en la calle y no hay que pedirles cuentas, porque son hombres y hacen como su padre. Pero las hembras no, a las hembras hay que tenerlas en casa.»*

Simón y Leonor han puesto, así, de relieve varias de las causas que pueden explicar la mayor incidencia del fracaso escolar en los varones, dato que suelen registrar los estudios empíricos. Lo confirma igualmente la experiencia de Rosaura. De su clase en la H. School *«hubo bastantes que dejaron ya los estudios, más muchachos que muchachas. Y también muchachas que salían embarazadas y después tenían que hacerse cargo de la familia y ya no volvían a la escuela»*. De los *embarazos prematuros*, como causa de fracaso escolar femenino, se habla mucho en la actualidad. Rosaura piensa que ya no son tan frecuentes como antes, si bien han aumentado los *abortos: «Aquí hay muchachas de 14 años que ya han tenido tres abortos. Y los padres no lo saben, porque un aborto toma seis minutos. Ellas pueden decir que van a la escuela y no van a la escuela; van a hacerse un aborto y llegan a casa como si nada.»*

Otros dos problemas que están muy asociados a la imagen de los centros de secundaria, sobre todo de los públicos, son *la droga y la violencia*. La experiencia de estos jóvenes, que han estado o están en varias H. Schools del sur del Bronx y del Alto Manhattan, nos permite un acercamiento muy directo a estos fenómenos. Leonor cursó los tres años de secundaria en el Instituto George Washington, uno de los que suele registrar las tasas más elevadas de fracaso escolar en todo Manhattan. Ella confirma que *«los muchachos llevaban revólveres, llevaban "cuchillas"* (armas blancas, navajas...) y *al final de la escuela, cuando ya eran las tres de la tarde, salía el grupito a pelear siempre»*. Y respecto a la droga afirma que *«hasta los "securites"* (vigilantes o guardias de seguridad), *algunos de ellos vendían drogas en ese tiempo»*. También insiste, como otros, en que a ella *«nunca le pasó nada en los tres años. Y es que, si vd. no se mete en problemas, nadie se mete con vd.»*. Esto mismo piensa Mildred, que es actualmente alumna del G. Washington.

A pesar de que Leonor opina que ahora hay más control, el panorama dibujado por Mildred parece incluso mucho más sombrío: *«Ahí matan, los muchachos se matan entre ellos, sacando pistolas, revólveres... porque ahí ya no son muchachos, ya son "hombres". Y hay algunos que llevan droga... ¡Pasan muchísimas cosas en esa escuela! Este mismo año que pasó mataron a un muchacho. Le dieron dice que un "batazo"* (golpe de "bate", el palo con el que se juega al béisbol) *en la cabeza, y se murió. Y así como ése ya han matado a varios. El otro año también mataron otro muchacho enfrente de la escuela. Le tiraron un balazo. Lo que pasa es que ya la gente no "le da mucha mente"* (presta atención), *porque donde hay gente tan distinta, muchachos con tan distinta educación, tiene que haber de todo.»*

Su hermano Martín, que también va al G. Washington, habla sobre todo de las peleas con «bates», con «cuchillas» y con armas. Peleas que se arman en una escuela «downtown» (sur de Manhattan) donde va una prima suya. Peleas en los «trenes» (Metro) durante los trayectos de ida a la escuela o de vuelta a casa. Peleas que había también en Santo Domingo, pero que *«allá eran sólo con los puños»*. Peleas que, por supuesto, son muy frecuentes en su escuela, *«aunque algo menos este último curso, porque han puesto policía. En cada piso hay como dos o tres policías. Pero todavía sigue la gente fumando droga en los baños, los muchachos y las muchachas»*.

El hermano más pequeño, Mario, no trae precisamente mejores noticias de su escuela (primaria, en este caso): *«Un amigo mío lleva "crac" a la escuela y viene ofreciéndolo al que quiera Yo le digo: "¡echa p'allá, echa p'allá!". Entonces, yo "me quité" de ser amigo de él, para que no pensaran que yo también andaba con esas vainas... Y el papá de él no le decía nada, porque él también es un drogadicto. Y él* (su compañero) *robaba también en la escuela, a los maestros y a los muchachos...»* Mario está hablando de un dominicano como él. Y es que las peleas, en el G. Washington y en las demás escuelas públicas del Alto Manhattan, tienden a producirse cada vez más entre los propios dominicanos, dado que representan la mayoría de la población estudiantil. En el Sur del Bronx, donde hay más puertorriqueños y más negros, las peleas tienen una especial connotación étnica, aunque no siempre del mismo signo. Rosaura, que estudió en una escuela privada del Bronx donde la mayoría de los estudiantes eran negros, dice que allí las peleas eran entre dominicanos y «morenos».

El caso de Rosaura es algo excepcional, porque los Institutos católicos a los que suelen acudir los dominicanos tienen una población más diversificada étnicamente: dominicanos y otros hispanos, junto con negros, puertorriqueños, euroamericanos y algunos americanos blancos. Los alineamientos étnicos en estos casos suelen ser diversos y cambiantes. Si el negro es discriminado por el americano blanco o por el euroamericano, lo más probable es que el dominicano se ponga del lado del «moreno». Pero si los que se encuentran frente a frente son puertorriqueños y negros, hay muchas probabilidades de que el dominicano se alinee con el puertorriqueño. De todos modos estas H. Schools católicas, a las que están yendo Camilo, Celina, César y Sonia, gozan de una imagen más disciplinada y pacífica que las públicas. Los conflictos interétnicos no se manifiestan de forma clara. Son, como dice Camilo, algo latente, *«porque a los maestros no les gusta nada que se diga que hay discriminación y eso»*.

En la universidad, la *convivencia multiétnica* suele estar exenta de las peleas típicas de las H. Schools. *«En la universidad,* afirma Simón, *hay más seriedad, más moderación*

y más respeto». La universidad nunca es vista como una continuidad o prolongación de la escuela secundaria, sino como «otra cosa muy distinta». La mayoría de los dominicanos se matricula en alguno de los «Colleges» de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY) y trasluce un buen grado de satisfacción con el ambiente y el nivel académico. Freddy manifiesta con orgullo que sus amigos *«son de todas las partes: americanos, africanos, chinos..., porque la mía es una universidad muy cosmopolita».* Asimismo Leonor habla de la «increíble diversidad étnica» de su universidad: *«hay hindúes, haitianos, de Trinidad, japoneses... Yo he hecho amigos con mucha gente muy diversa y me llevo bien con todas las personas».* Si ella, a pesar de su timidez, ha logrado abrirse de esta manera, podemos imaginar lo ocurrido con Liliana, mucho más abierta y charlatana: *«Yo he estudiado con toda clase de personas: blancas, morenas, de todos los colores y países. Y con todas me he llevado bien. Siempre dicen que los "morenos" esto y aquello..., pero yo no estoy de acuerdo, porque la mayoría de las amistades que tengo son "morenos" y son personas encantadoras».* Susana y Simón son otros ejemplos de esta visión positiva del pluralismo étnico.

IV. ESCUELA Y MOVILIDAD SOCIAL

¿Es la escuela una palanca para que estos dominicanos, inmigrantes o hijos de inmigrantes, asciendan en la escala social? Ellos, los padres y la inmensa mayoría de los hijos, parecen creerlo así. Es más, tienden a considerar que la escuela es el medio principal, y acaso único, para lograr ese ascenso social. En efecto, ¿qué otras vías podrían elegir? El trabajo «honrado» de un dominicano, inmigrante o nacido en Nueva York no puede llevarle muy arriba en la escala social, careciendo de una buena preparación profesional. Los trabajos «sucios» pueden proporcionarle mucho dinero, pero conllevan todos los riesgos del «vicio», la «ilegalidad» y la «marginalidad». *«Hay muchos dominicanos,* afirma Freddy, *que vienen aquí con una mentalidad muy mala, pensando nada más en ganar mucho dinero fácil sin prepararse en la escuela... No hablo sólo de los que vienen no se sabe cómo y al otro día están vendiendo droga en las esquinas Yo me refiero también a los que dejan la escuela y se ponen a trabajar ahí en una factoría cualquiera. ¡Es una pena!».*

Esta creencia en el potencial elevador de la educación es tan firme que acarrea no pocas consecuencias prácticas, tanto para la vida de los padres como para la de los hijos. La prioridad otorgada a la escuela de los hijos hace, en efecto, que se subordinen a ella otras decisiones importantes de carácter económico: quién, cuando y cuanto debe trabajar, así como quién, cuando y cuanto debe gastar. Se trata sin duda de una forma de considerar la educación que pone el acento en sus dimensiones económicas. Y, aún más específicamente, en su valor productivo, como «inversión», más que en su aspecto de bien de «consumo». Esto es más aplicable a los padres que a los hijos. Algunos de éstos, en efecto, valoran ciertas satisfacciones inmediatas de la escuela, aunque sin renunciar a su carácter de inversión a medio o largo plazo. Andrés, a pesar de ser un mal estudiante porque es poco aplicado y porque además trabaja, piensa que la universidad ha influido mucho en su vida personal y familiar, *«porque estar en la universidad implica un esfuerzo —económico, de tiempo, etc.— e implica conocimientos. Yo he tenido muy buenos pro-*

fesores y me ha servido de mucho el conocerlos, el ver cómo transmiten sus conocimientos y el poder adquirir yo esos mismos conocimientos, para desarrollarme más como persona, para valorarme más a mí mismo».

Los padres acaso se muestren menos atentos a estos efectos inmediatamente gratificantes que la escuela produce en sus hijos, pero también ellos experimentan el gozo de saber que los hijos están allí forjándose un futuro mejor. Y no hay que minusvalorar la tranquilidad y descanso que proporciona al hogar la jornada escolar. O la ayuda que reciben de sus hijos, cuando les sirven de intérpretes en cualquier gestión o relación que ha de hacerse en Inglés. Son algunos ejemplos que apuntan a formas concretas de «consumir» la educación.

Podemos afirmar, entonces, que padres e hijos comparten la atención a las dimensiones económicas de la educación, como factor de inversión y como bien de consumo. Pero hay algunas diferencias entre ellos. La más importante es que los hijos, a medida que se acerca el momento de ejercer esa «soñada» profesión, se dan cuenta de que todo es mucho más complejo y más difícil de lo que sus padres les habían hecho creer. Para ellos, los padres, la cadena «título universitario - trabajo profesional - vivir mejor - ascender socialmente» funciona de forma eficaz y casi automática, porque se basa en una combinación de espacios y tiempos, muy peculiar y característica del inmigrante. Una combinación que se puede expresar mediante la siguiente «fórmula»: la realidad y estratificación social de Santo Domingo en los años 50 y 60 + las oportunidades educativas de Nueva York en los años 70 y 80 = unos hijos «profesionales» que superan el status social de los padres en los años 90. Esta «fórmula» no aclara dónde —si en Santo Domingo o en Nueva York— va a tener lugar ese ascenso social, con referencia a cuál de las dos sociedades. Tiende a ignorar, por otra parte, la evolución social, económica, educativa y en otros aspectos de Santo Domingo y, hasta cierto punto también, de la propia sociedad norteamericana y de su mercado de trabajo, donde se juegan las posibilidades reales de hacer valer los títulos y grados académicos.

Los hijos, en cambio, al intentar pasar de los trabajos a tiempo parcial o de verano a los empleos propios de su profesión, empiezan a constatar que la N. York de los años 90 no se corresponde, en muchos aspectos, con el país y el tiempo imaginados por sus padres. Daisy es, por ahora, la única profesional de nuestra muestra que ha logrado emplearse en algo que se corresponde con sus títulos de maestra y trabajadora social. Y le costó mucho lograrlo, *«a pesar de haber estudiado en una H. School privada de las más reconocidas en Nueva York y de tener un expediente académico muy bueno, tanto en la H. Schoof como en la universidad».* Se trata, además, de un empleo provisional, sin ninguna garantía de continuidad.

Fátima, en cambio, que también tiene su carrera de magisterio terminada, no ha conseguido trabajo en la educación. Sabe, como otras que acaban de concluir sus estudios (Amarilis y Susana) o están a punto de hacerlo (Liliana y Leonor) que hay que competir en un mercado cada día más difícil y más exigente. Un mercado donde la abundancia de títulos académicos implica su progresiva desvalorización. Y un mercado, por otro lado, en el que intervienen otros muchos factores (el origen y las características étnicas, el bilingüismo, la ciudadanía, vivir en el barrio hispano, etc.) no se sabe muy bien si como ventajas o como desventajas.

Por estas y otras razones muchos de los hijos no se muestran tan seguros como sus padres de que la escuela les vaya a colocar en escalones más elevados de la pirámide so-

cial. Sus convicciones parecen reflejarse mejor en esta reflexión de Susana: «*Desde luego, sin una carrera universitaria uno no puede aspirar a nada en este país, pero la carrera universitaria sólo tampoco es una garantía de nada.*»

Por otra parte, tendríamos que repetir aquí las preguntas y reflexiones expresadas en el capítulo precedente a propósito de la relación entre trabajo y movilidad social. Tener un trabajo mejor (que es más llevadero o considerado como de mayor prestigio) que el de sus padres y «vivir mejor» (sin estrecheces económicas) que ellos, ¿significa ascender socialmente? ¿Con respecto a qué sociedad y en base a qué indicadores se autoclasifican y/o habría que clasificar a unos inmigrantes como los dominicanos en Nueva York?

V. ESCUELA E IDENTIDAD ÉTNICA[5]

Hay que decir, ante todo, que la mayoría de estas familias no parece estar muy preocupada por este asunto o, al menos, carece de opiniones claras y bien definidas. Sea por desconocimiento o minusvaloración de la función asimiladora e integradora de la escuela, sea por el momento histórico que viven las minorías étnicas en Estados Unidos, sea por otras razones, lo cierto es que estas familias no se preguntan, o apenas, por el tratamiento que está teniendo la cuestión étnica en la escuela, por la orientación étnica que inculca a sus hijos.

La escuela, por su lado y antes que nada, les ofrece un Programa de Educación Bilingüe (PEB), denominación que resulta harto engañosa. No se trata, en realidad, de un plan que contemple la educación en «dos» lenguas, la materna del país de origen y la del país de adopción. Esto supondría, además de una mejora y cultivo del español, algún estudio de la cultura (geografía, historia, costumbres, símbolos, etc.) dominicana o, al menos, hispana en general. Pero nada de eso contempla el PEB. Lo que busca es posibilitar, mediante profesores bilingües y una dedicación más intensa al estudio del inglés, el acceso y rápida integración en el sistema de aquellos alumnos que carecen inicialmente del suficiente nivel de Inglés. Dado que la lengua constituye el vehículo fundamental de comunicación y condiciona la adquisición del resto de conocimientos, se trata de que estos alumnos adquieran cuanto antes la destreza necesaria en la lengua inglesa. Esto no debería denominarse «educación bilingüe», sino simplemente enseñanza acelerada del inglés. Similar función cumplen los «Remedial Courses» (cursos de recuperación o complementarios) en el caso de los estudiantes que acceden a la universidad con insuficiente nivel de Inglés.

En el ambiente universitario, donde el pluralismo étnico y la convivencia pacífica parecen ser la norma, como ya hemos señalado, suelen existir asociaciones o clubes de los diferentes grupos étnicos, por naciones o regiones culturales. Según la experiencia de Fátima, «*los hispanos tienden a juntarse, a apoyarse, a formar un cierto bloque, como mecanismo de defensa frente a los americanos blancos. Los hispanos casi siempre andan todos jun-*

5 El análisis de la etnicidad y sus funciones en el proceso migratorio y de adaptación al nuevo entorno se estudia en otro capítulo de la Tesis. Aquí nos limitamos a mencionar la función que estas familias atribuyen a la escuela en relación con la construcción de la identidad étnica.

tos». Esta solidaridad hispana no es incompatible con la existencia de clubes o asociaciones por países. Así, donde estudian Leonor y Simón hay clubes dominicanos que promueven actividades sobre todo de carácter cultural (conciertos, obras de teatro, folklore... dominicanos) dentro del campus universitario, pensando en tres tipos de participantes o espectadores: los propios dominicanos, otros hispanos y el resto de estudiantes. En cuanto actos culturales pretenden, en opinión de Amarilis, *«aglutinar y avivar una cierta conciencia étnica en los propios dominicanos; reforzar el conocimiento y los lazos mutuos entre los hispanos y dar a conocer al resto de estudiantes la historia y la cultura dominicanas».*

Lo que muchos desaprueban y hace que otros no participen en estos clubes es su tendencia a «politizarse», no en dirección a Estados Unidos sino como un reflejo de la vida y conflictos políticos de Santo Domingo. Nueva York ha sido en las últimas décadas una especie de retaguardia y, en ocasiones, la vanguardia de la vida política dominicana. Esto ha tenido, y sigue teniendo, algún reflejo en ciertas universidades de la ciudad de Nueva York. Politizados o no, estos clubes universitarios son la única instancia que, al interior del sistema educativo formal o institucionalizado, contribuye a despertar o a mantener viva la conciencia étnica entre los dominicanos. [6]

VI. ESCUELA Y VIDA FAMILIAR

Desde la perspectiva de estas familias, las relaciones con la escuela son, antes que nada, una necesidad y, por tanto, una obligación. No es un asunto que se pueda negociar con los hijos o dejárselo a su elección. Cuando tienen la edad establecida, los hijos tienen que ir a la escuela; o mejor, sus padres han de llevarlos. Es algo que forma parte esencial de su papel de padres. Esta conciencia, cuyos orígenes se remontan a la etapa preemigratoria en Santo Domingo, se refuerza con las expectativas, ya mencionadas, respecto a la escuela como medio de ascenso social. De ahí nace, en principio, un enorme *interés* y una gran implicación o *compromiso* familiar con la escuela. Interés y compromiso que no sólo se reflejan en la prioridad otorgada a la «inversión» escolar, sino también en otros indicadores aún no mencionados.

Está, en primer lugar, la conciencia clara de los hijos acerca del interés de los padres por sus estudios y del apoyo que les prestan. Sigfrido, a quien no le disgusta compaginar estudios y trabajo, sabe muy bien lo que piensan sus padres al respecto: *«Ellos prefieren que yo estudie, porque ellos quieren que yo me haga un futuro mejor.» Lo* mismo ocurre con Mildred: *«Ellos quieren que yo estudie y tenga una profesión.»* Freddy se muestra muy agradecido a sus padres, porque siempre le han animado a estudiar, pero sin forzarle a elegir una u otra carrera: *«Eso lo han dejado enteramente a mi libre albedrío.»* Su hermana Fátima ratifica ese mismo apoyo de los padres, a veces con grandes sacrificios económicos. Y añade: *«La familia de mi papá todos son maestros, todos sus hermanos. Entonces, por*

6 Si esta conciencia sirve para contrarrestar en alguna medida la asimilación a la sociedad dominante, la "americanización", o es una simple variación folklórica de la misma, o la experiencia germinal de una nueva forma de conciencia étnica, o una mezcla de todo ello, es algo que discutimos en el capítulo correspondiente ya citado en la nota anterior.

este ambiente familiar, yo me crié viendo a mis tías en la universidad y a mis padres también siendo universitarios. O sea que para mi el estudio era lo propio, lo normal. Nunca se me ocurrió pensar en otra cosa, como ponerme a trabajar sin estudiar o así».

Las demás familias, salvo los Baní, no han contado con este apoyo extra que suponen los modelos familiares de referencia. Pero podría decirse que los Acosta, Luperón, Reyes o Cabral pugnan por convertirse ellos mismos, cuanto antes, en ese antecedente familiar que sea modelo de referencia para su prole. Camilo está feliz y contento ya que sus padres no sólo se interesan por sus estudios, sino que *«es que ellos trabajan para eso, para que estudiemos. Su preocupación somos nosotros y nuestros estudios».* Su hermano más pequeño piensa que, incluso se preocupan demasiado: *«Si llaman aquí de la escuela, espérelos vd. allá a las dos de la tarde ese mismo día. Si hay una reunión o algo, ellos siempre van. Y con las tareas, siempre insistiendo: ¡las tareas, las tareas! Es una preocupación excesiva.»*

Si el interés y el compromiso de los padres se refleja en la percepción y el reconocimiento de los hijos, también se hace patente, en segundo lugar, en la *interpretación del fracaso escolar,* por parte de los padres, y en las consecuencias del mismo para la vida familiar. Los Acosta y, todavía más, los Duarte nos permiten clarificar este punto. En ambas familias ha ocurrido que dos de los hijos varones, incluido el primogénito, han abandonado sus estudios al finalizar la secundaria o ya durante el ciclo universitario. No se ha tratado en ningún caso —así lo reconocen tanto los padres como ellos— de ineptitud, dificultades de adaptación, económicas o de otro tipo.

Para los padres se ha tratado, antes que nada, de un inexplicable e insensato desaprovechamiento de unas «oportunidades» excepcionales. *«Porque aquí,* dice Adolfo, *el muchacho que es inteligente y quiere prepararse, los papás tienen que sacrificarse poco. Porque aquí si vd. "califica" en sus estudios, le ayudan en todo. Entonces a Andy, inclusive, ya lo iban a becar aquí, pero... no hubo manera. Yo hasta lo quise forzar para que siguiera, pero no, no pudo ser.»* El lamento de David, que ha *«trabajado toda su vida para que ellos se educaran»* es aún más amargo: *«Un caso bien triste. Al más viejo, Damián, le dieron una beca en Columbia University, porque era uno de los mejores estudiantes, además de ser el mejor deportista de toda la universidad. Pero, cuando le dieron la beca, se enamoró y perdió un año de clase. Después lo llevé a una universidad en Santo Domingo, la de Santiago de los Caballeros. Allí era una estrella del deporte, pero otra vez lo perdió todo porque estaba enamorado. No quiso estudiar ni continuar en serio con la pelota* (el béisbol). *El segundo, Dionisio, hizo la H. School y tampoco quiso seguir... ¡Yo no los voy a forzar!»*

Desaprovechar de esta manera las oportunidades educativas no es sólo un fracaso «escolar», según el sentir de estos padres, es decir, un fracaso «de» la escuela o que afecte únicamente a la dimensión formativa de la vida de los hijos. Cuando se subordina la propia vida —individual y familiar— y se condiciona el éxito personal al éxito escolar de los hijos, como hacen estos padres, el fracaso desborda el ámbito de lo escolar y afecta sustancialmente al ámbito «familiar». El fracaso escolar de los hijos se convierte en fracaso «familiar». Tal parece ser la interpretación que los Duarte y las Acosta dan al fracaso escolar de sus hijos, unos auténticos «malcriados», según sus propias palabras. No porque ellos hayan sido unos malos padres. No porque sus hijos sean peores que otros, aunque reconocen que Andy y Damián no son ningún modelo de conducta. La culpa en última instancia sera, como se analiza en otro capítulo de la Tesis, de la calle y de los

amigos. Pero hay que subrayar también esta asociación entre *fracaso escolar, mala crianza y fracaso familiar*. Donde hay fracaso escolar, hay también deficiencias en la crianza y, por consiguiente, un fracaso de los padres y de la familia.

Si del plano de la «asociación» entre estos tres fenómenos pasamos al de la «causalidad», la explicación ofrecida por los padres refleja bien, a su manera, la dificultad y la complejidad del problema. Tratamos de recoger y resumir sus opiniones en dos proposiciones:

a) Primera: el conjunto de los tres fenómenos (fracaso escolar, mala crianza y fracaso familiar) tendría mucho que ver con una causa global exterior y, en cierto modo, última. Es el *ambiente de la calle*, que incluye para los varones «el parrandeo con los amigos», «amanecer en la calle», «las noviecitas», la bebida ...En último término, todas estas disfunciones del sistema escolar y familiar son imputables a un entorno hostil y perjudicial[7]. Esta perspectiva permite, entre otras cosas, eximir a la familia de la principal, si no de toda, responsabilidad o culpa. Y evita, por tanto, la autocrítica de los padres y su disposición a poner en cuestión y, eventualmente, modificar las reglas de su sistema de crianza y educación de los hijos y los criterios con que valoran la trayectoria escolar de sus hijos.
b) Segunda: la relación de causalidad más inmediata que tienden a establecer *entre* los tres fenómenos es bastante lineal y unidireccional. Oscila, sin embargo, entre dos opciones, como puede advertirse en el relato de David. Por un lado, los sucesivos fracasos de Damián se deben a sus «enamoramientos». Algo que en modo alguno David le reprocha, a pesar de no estar refiriéndose a los inicios de un noviazgo en serio, sino más bien al «parrandeo con mujeres». ¿Por qué no esboza el menor reproche a esos «enamoramientos», si ellos han sido la causa de algo que ha convertido a su familia, según sus propias palabras, en «un infierno»? Pensamos que por diversas razones: en primer lugar, la idea de que «enamorarse» es algo que no depende ni está bajo el control de la propia voluntad (uno no se enamora porque quiere, sino que eso es una especie de fatalidad); en segundo lugar y sobre todo porque ese «parrandeo con mujeres» es parte integrante y esencial del «varón» (acaso, mejor diríamos «macho») que David tiene la responsabilidad de hacer emerger en su hijo.

En todo caso, la ausencia de reproche por esos «enamoramientos» hace que esta explicación sirva para eximir de cualquier responsabilidad o culpa a los hijos, como la anterior eximía a los padres. Ahora bien, esto parece poco «lógico» en unos padres que tratan de estimular el interés de sus hijos por el estudio. ¿Para qué serviría tal esfuerzo, y el de los propios hijos, si, en realidad, el resultado va a depender de factores externos e incontrolables? Tal vez por eso David subraya que ninguno de sus hijos «quiso» estudiar. Así, no sólo afirma la responsabilidad personal de sus hijos sino que, basándose en ella, trata de fundamentar una convicción muy arraigada en él, en su esposa y en casi todos los padres de estas familias: los hijos que son buenos estudiantes no son malcriados ni

7 Tema que tratamos con mayor amplitud en otro capítulo de la Tesis.

hacen fracasar a sus padres. En cambio, si son malos estudiantes, incurren en todas las demás «maleriadezas», salpicando con su fracaso a toda la familia. El fracaso escolar, en esta perspectiva, es la fuente de la que emanan los demás fracasos, individuales y familiares. En otras palabras, el éxito de los hijos en la escuela es condición esencial para el éxito en el desempeño de los roles parentales.

A esta interpretación del fracaso escolar y a sus consecuencias para la vida familiar podemos añadir un tercer indicador del compromiso de la familia con la escuela: *el reajuste de las normas familiares*. La escolarización de los hijos, en particular de las *hijas* adolescentes y jóvenes implica, que han de salir de casa solas y viajar en los «peligrosos» medios públicos de transporte, a veces de noche. Han de pasar la mayor parte del tiempo en un ámbito que está fuera del control familiar y mezclarse con muchachas y muchachos de todo tipo en esas H. Schools, nidos de droga, violencia y sexo. ¿Cómo es posible que los padres asuman tantos riesgos, permitiendo todo esto, que es difícilmente compatible, si no contradictorio, con su concepto de la mujer y con las pautas y normas que siguen para criarlas y educarlas? [8]

Por lo analizado en este mismo capítulo, la respuesta parece estar en el *interés* por la educación escolar como medio para el ascenso social. Un interés que puede estar favorecido, entre otros factores, por la ausencia de alternativas; por el desconocimiento de las verdaderas funciones —manifiestas y latentes— de la escuela y del sistema de valores que transmite la cultura dominante americana: autonomía y libertad individuales, meritocracia, competitividad, igualdad de los sexos, etc. Pero un interés, en todo caso, tan grande que hace que estos padres, incluso los de mayor edad y los de mentalidad más «tradicional y conservadora» reajusten muchas de las normas familiares y las apliquen de tal manera que sus hijas estudien, a pesar de tantos riesgos, para conseguir una carrera. Procuran, obviamente, reducir y controlar los riesgos —la escuela privada, si es posible, aunque sea con muchos sacrificios; contacto con los profesores, recomendaciones a las propias hijas— pero sin hacer de ellos la razón o el pretexto para que sus hijas dejen de estudiar.

VII. CONCLUSIÓN

La relación familia-escuela presenta aspectos y dimensiones muy relevantes, tanto para conocer el significado, el alcance y las implicaciones que tiene la escuela para la vida de las familias dominicanas en Nueva York, en cuyo análisis nos hemos centrado, como también para profundizar en las consecuencias de la vida familiar para la escuela, para las orientaciones del sistema educativo y para ponderar sus resultados. Pensamos que muchos de los fenómenos analizados en este conjunto de diez familias dominicanas pueden servir de referencia para analizar otros procesos migratorios, como los que se están desarrollando actualmente en España, incluido el de los propios dominicanos aquí. Y, más en concreto, para ir avanzando en la configuración de una educación y una escuela que cada día tendrán que ser más multiétnicas y multiculturales.

8 De estos dos asuntos, concepto de la mujer y normas para su crianza y educación, nos ocupamos en otros capítulos de la Tesis.

Reflexiones sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación

LUIS BUCETA FACORRO y VICTOR MARTIN GARCIA*

Debemos partir de entender que nuestra conducta está íntimamente relacionada con los estímulos que recibimos. En este sentido toda información es estímulo que puede o no movernos en una u otra dirección. La comunicación de la información como estímulo es el fundamento para poder pensar en la influencia de los medios de comunicación a todos los niveles y, consecuentemente, las nuevas tecnologías, en tanto en cuanto instrumentos de comunicación que transmiten información, pueden influir en los usuarios y convertirse, así, en medios significativos para la educación de los sujetos.

Tal como veremos al hablar de educación lo hacemos en sentido amplio abarcando tanto la educación formal como la informal no institucionalizada.

Las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), han tenido un desarrollo y extensión muy reciente, concretamente se puede hablar de los últimos veinte años, hecho que contrasta con el lento desarrollo de otras Técnicas que han tardado siglos en su desarrollo con una lenta evolución. Aquí aparece otra característica de las TIC y es que su desarrollo técnico es muy rápido, de forma que los productos tecnológicos son cada vez más capaces, más baratos y con mayor disponibilidad, y ello en un espacio de tiempo cada vez más pequeño. El último videojuego de SEGA que cuesta unos miles de pesetas funciona a nivel muy superior al original Superordenador Cray de 1976 que costaba millones de dólares.

Todo ello plantea un contraste de desfase evidente entre desarrollo técnico (hardware) y producción de programas (*software*), de forma que la producción de programas para la máquina va con más lentitud que la aparición de una nueva generación tecnológica. Hay que llamar la atención que las técnicas no van a proporcionar más información que los contenidos de los programas que transmiten, lo cual implica una cantidad cada vez mayor de personas produciendo programas y, a su vez, que los usuarios para acceder y seleccionar información han de tener la correspondiente habilidad técnica.

Podemos señalar como características de estas técnicas las siguientes:

1.ª Rapidez de implantación tal como hemos descrito anteriormente.

2.ª Ubicuidad, flexibilidad y adaptabilidad. Las nuevas técnicas permiten estar y llegar a todas partes y adaptarse a todo tipo de actividad con una gran flexibilidad. Actividades laborales, mercantiles, culturales, religiosas, políticas o de ocio pueden tener

* Facultad de Ciencias Políticas, Sociología «León XIII», Facultad de Informática. U.P.SA. Madrid.

contenido a través de los nuevos medios. Prácticamente abarcan toda clase de actividades y con una amplitud hasta ahora desconocida. Como ejemplo, señalamos que las transacciones financieras ya no están ceñidas al tiempo y al espacio, de forma que en el edificio de la Bolsa de Madrid apenas el uno por ciento de las operaciones diarias se realizan allí, mientras que el resto se efectúan por medio de las nuevas tecnologías desde lugares externos.

3.ª Digitalización. Significa la traducción de textos, gráficos, imágenes y sonidos a un lenguaje numérico, de forma que la representación no guarda ninguna analogía con la realidad representada. La digitalización facilita la integración de lenguajes y aumenta la capacidad de tratamiento y almacenamiento de información, permitiendo que sus contenidos puedan reproducirse con fidelidad absoluta e, incluso, hacer copias sin pérdida de calidad.

4.ª Distribución de la información. La información digitalizada circula fácilmente por las redes mundiales de comunicación, donde existe una distribución ramificada que permite un acceso prácticamente simultaneo en cualquier parte de la tierra.

5.ª Interrelación. Implica un cierto tipo de relación comunicativa de la máquina con el usuario, en la que, en muchos casos, el protagonista es el usuario que actúa de una manera activa. Esta característica, una de las principales de las TIC, es llamada normalmente interactividad, aunque sostenemos que, psicológicamente, no se da ni puede darse una interacción entre la máquina y el sujeto. Somos conscientes que hoy se utiliza este término normalmente, pero no queremos dejar de llamar la atención sobre este hecho y por eso creemos que el tipo de relación que se establece es una interrelación más o menos estrecha. Sea como sea esta característica es especialmente significativa en el proceso educativo.

Desde estas características, pensemos, simplemente, en dos herramientas como son los multimedia y la realidad virtual.

En el multimedia están implicados varios medios interconectados y que constituyen componentes de un único producto que procesa textos, imágenes y sonidos. Deben entenderse como productos o documentos multilenguaje, en la medida que integran lenguaje verbal y lenguaje de la imagen visual, sonora y audiovisual, aunque, pensamos, que será más conveniente considerarlos como documentos multisensoriales, ya que para su recepción han de estar implicados varios sentidos.

Hay que tener en cuenta, desde el punto de vista educativo, que los documentos multimedia no están organizados de forma lineal, es decir tienen varios puntos de entrada y de salida, ligados unos a otros, por lo que el lector no tiene que ir leyendo, escuchando y viendo del comienzo al final del documento, sino que el recorrido depende de las propias opciones del usuario, siempre condicionado, lógicamente, a los contenidos y decisiones determinadas, con anterioridad en su confección, por el diseñador-programador. Este último aspecto hay que recalcarlo, la máquina no nos puede dar más que aquello que primeramente han programado y diseñado unas personas. Educativamente este punto lo consideramos central, por la idea que se tiene de que es, por ejemplo el ordenador, el que tiene unos contenidos propios y por sí mismo.

Mención especial, por sus efectos, aún no conocidos, ni siquiera previstos ni vislumbrados, tenemos la realidad virtual que, a pesar de su nombre, es una realidad patente y

evidente. La realidad virtual es un sistema informático que genera en tiempo real una realidad ilusoria, porque es una realidad perceptiva sin soporte objetivo, ya que existe solo dentro del ordenador.

Internet proporciona mundos virtuales cuyas características más destacadas desde nuestras perspectivas son:

1.ª Constituyen documentos diseñados para ser percibidos en tres dimensiones.

2.ª Ofrecen una interrelación directa, en tiempo real, entre el usuario y la realidad presentada.

3.ª Permite la inmersión del sujeto en ese mundo virtual. Esta característica es la más específica y nueva de la realidad virtual. El usuario puede adentrarse y sumergirse en mundos programados, tales como la antigua Roma, el fondo del mar, el interior del cuerpo humano, etc...

Estas tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden aplicarse a la educación formal, ya que en la educación informal ya están incidiendo diariamente a través del uso personal de estas tecnologías cada vez más disponibles y asequibles.

Desde la perspectiva del aprendizaje en los centros educativos, podemos señalar las siguientes ventajas:

1.ª Permiten distintas formas de ensañar y aprender. Al ser una integración de lenguajes, implican unas percepciones múltiples ofreciendo una variedad metodológica que pueden reforzar las tradicionales u ofrecer nuevas vías de aprendizaje. En principio, la implicación de un mayor número de sentidos y procesos cognitivos en los alumnos, aumenta las posibilidades de aprendizaje. Ofrecen pues una diversidad que hasta ahora no teníamos, ya que el mismo contenido se puede presentar a través de distintos medios en diferentes lenguajes. Junto a esta diversidad respecto a los contenidos, se une la diversidad respecto a los alumnos, ya que estas tecnologías pueden ser eficaces según las diferentes características personales y de forma muy especial en aquellos que tienen ciertas desventajas físicas o psíquicas. A su vez los alumnos desarrollan y aprenden distintas y variadas destrezas en el mundo de las tecnologías que les van a permitir realizar, autónomamente, nuevos aprendizajes.

2.ª Facilitan el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje. La interrelación, tal como venimos diciendo, permite un grado de protagonismo del alumno al poder manejar el sistema siempre dentro de los cauces previamente establecidos por el programador.

De todas formas hay que distinguir aquellos sistemas en que hay un control de la máquina sobre el usuario, porque son sistemas en que se producen una receptividad pasiva, de aquellos sistemas multimedia en que las posibilidades de una recepción activa son incalculables, ya que el usuario puede establecer su propia estrategia de aprendizaje, por ejemplo situaciones simuladas de experimentación, adelantar o retroceder, buscar alguna referencia que no entienden, etc.

También pueden los alumnos programar, utilizando alguno de los lenguajes de programación a su alcance, tal como el LOGO que es un lenguaje de programación para niños, cuyo autor Papert (1980) sostiene que se aprende programando y mantiene que la principal función de los ordenadores en la escuela no es aumentar la calidad de aprendizajes habituales, sino crear nuevas formas y condiciones de aprender.

3.ª Es un factor de motivación del alumno al trabajo.

La riqueza de sonidos, imágenes animadas, colores, representa un atractivo para el alumno, al que se une su aspecto, por tener en cierta manera la misma estructura, de los videojuegos. Representan una novedad y cambio en la rutina del aula por lo que despierta el interés por estos medios.

4.ª Pueden favorecer el trabajo en grupo, y la colaboración entre personas y grupos. Al poderse presentar en grupo aumentan la posibilidad de colaboración entre sus miembros y aumentan las posibilidades de una comunicación multidireccional en el aula. Pensemos lo que el correo electrónico y las videoconferencias favorecen el trabajo de personas y de equipos de personas distantes entre sí.

5.ª Permiten al alumno el acceso a mundos y situaciones fuera de su alcance.

El alumno puede conocer y sentirse en lugares lejanos, o de evidente peligrosidad, como el fondo del mar o el interior de un volcán. A su vez puede acceder a realidades microscópicas o grandes, como puede ser el cauce de un río. En definitiva se dispone de unos instrumentos que permiten el acceso instantaneo a mundos y documentos, totalmente inaccesibles en la realidad.

Son muchas y muy significativas las posibilidades altamente positivas que ofrece la tecnología de la información y comunicación, pero, como en toda obra humana, ofrecen posibles inconvenientes. Desde nuestro planteamiento destacamos los siguientes:

1.ª La percepción del medio como fácil.

Las representaciones multimedia, por su estructura atractiva, pueden considerarse como fáciles de entender y que no requieren esfuerzo de comprensión por parte de los alumnos. Aunque sean fáciles de entender, esa facilidad no se traduce en un mayor aprendizaje.

El aprendizaje no se produce por el mero contacto con la información, exige, siempre un proceso reflexivo y consciente de sus contenidos. El conocimiento implica un esfuerzo de pensamiento y compresión, mediante el cual se da sentido y significado a los contenidos.

El tremendo potencial de las técnicas de información y comunicación no debe hacernos olvidar que el hecho del contacto con la información que la realidad representada proporciona, por sí misma, no produce aprendizaje ni genera conocimiento en el alumno. Hay que distinguir entre reconocer y conocer. La utilización de estas tecnologías están creando unas generaciones que reconocen muchas cosas, pero que no llegan a conocerlas. Hay mucho reconocimiento, pero poco conocimiento.

2.ª Percepción del medio como entretenido.

Los educadores hemos de tener en cuenta que los alumnos acuden al centro con hábitos de visionado doméstico de entretenimiento y pasividad en la mayoría de los casos y, consecuentemente, una atención muy superficial. Es evidente que esta no es la actitud ni los hábitos adecuados para la utilización didáctica de estas tecnologías.

La facilidad y atractivo de la que hemos hablado y la presentación de los documentos de estos medios como videojuegos, pueden hacer que los alumnos, también en el aula, los capte e interprete como programas de entretenimiento y para lograr este objetivo basta con rozar los contenidos. Todo ello nos lleva a que la actitud y conducta en el aula ha de ser radicalmente diferente a la acostumbrada en los visionados informales.

3.ª Consideración como inevitables e imprescindibles.

Ante la invasión de estos medios se parte de la inevitable incorporación y, por ello, ante el hecho consumado de su presencia, se busca cualquier tipo de aplicaciones didácticas que la justifican.

Ello puede conducir a dos situaciones negativas. El uso inadecuado y el abuso. El uso inadecuado es la utilización de un medio, cuando existe otro más efectivo y de más fácil aplicación, incluso, normalmente, perfectamente contrastado, frente a estas nuevas tecnologías cuyo efecto, aún, realmente desconocemos.

El abuso o utilización excesiva de los medios puede tener efectos más negativos. De una parte puede acabar con el aspecto motivador de su utilización y crear, en los alumnos, una excesiva dependencia del aprendizaje mediado. De otra puede dar lugar a comodidad y pasividad en alumnos y profesores, y, lo que consideramos muy negativo, puede deteriorarlas, ya bastantes deterioradas, relaciones interpersonales alumno-profesor.

Después de estas consideraciones sobre las nuevas tecnologías con una valoración de sus aspectos positivos y negativos, vamos a señalar aspectos de la realidad tal como hoy se presenta en la aplicación a la educación formal.

Se está produciendo un incremento de la tecnología informática en los centros educativos, pero paralelamente se observa un escaso esfuerzo para situar las TIC y el ordenador en concreto, en el contexto de los planes y programas escolares. A este respecto señalamos lo siguiente:

1.° Se observa una tendencia a considerar la informática como una asignatura más, como simple práctica y conocimiento del ordenador.

Entendemos que es imprescindible enseñar este manejo pero dentro de una formación tecnológica, en la que participan las diferentes disciplinas y que debe constituir un núcleo curricular básico en todos los niveles del sistema educativo.

La informática constituye, hoy, un instrumento necesario en cualquier profesión, por lo que representa una herramienta de apoyo que ningún joven debe ignorar.

2.° Se acusa la falta de política y programas adecuados para la formación y perfeccionamiento de los profesionales de la educación.

Las nuevas tecnologías afectan a la figura y papel del profesor, por lo que hay que desarrollar actitudes positivas y competencia para el uso adecuado y eficaz de las nuevas tecnologías. Por lo menos en los docentes ha de existir una comprensión del valor de su utilización y una actitud abierta hacia ellas, aunque algunos, en concreto no las utilice.

De lo contrario puede surgir una disonancia producida por el choque entre la actitud positiva de los alumnos y la actitud negativa de los profesores, situación disfuncional para la comunicación educativa.

3.° Se realizan valiosos esfuerzos, pero, aún, son escasos los programas adecuados para su aplicación en la educación formal. Queda mucho camino que recorrer, lo que obliga a fomentar la formación de equipos multiprofesionales para la elaboración de programas que cubran las distintas áreas educativas.

4.° Aunque hay experiencias, falta un cuerpo de conocimientos suficientes para emplear el ordenador como facilitador del trabajo intelectual y promotor de procesos innovadores de aprendizaje.

Hay bastantes estudios centrados en los usos escolares de la informática, pero faltan análisis sobre los efectos provocados en los procesos de interrelación entre escolares y equipos.

Hay indicios suficientes para pensar, que el uso de estas tecnologías puede ser innovador y abrir nuevas vías al aprendizaje y el conocimiento, pero, hoy por hoy, no hay evidencia de su eficacia.

5.° En su aplicación a la enseñanza formal, hemos de considerar el alto coste que supone la implantación y mantenimiento de estas tecnologías en los centros, máxime cuando estamos en un proceso acelerado de desarrollo tecnológico que, en poco tiempo, deja anticuados los equipos existentes.

6.° Desde la perspectiva del proceso educativo global hemos de considerar la educación informal. Hoy la educación formal no es el ámbito donde los alumnos reciben mas información. El protagonismo de los distintos agentes, familia, escuela e iglesia, ha sido desplazado por las nuevas tecnologías.

La ubicuidad de los medios y el lenguaje y contenido asociados a diversión y entretenimiento, le dan un carácter lúdico aceptado y utilizado intensamente por las nuevas generaciones desde niños.

Hay, que valorar, aunque no conozcamos con certeza sus efectos, la educación informal, a través de las tecnologías de la información, tanto en el hogar como en instituciones juveniles. Pensemos que el 13% de los niños y adolescentes españoles tienen un televisor en su habitación. El ordenador ha iniciado un proceso más acelerado. Están ante el televisor unas mil quinientas horas al año, mientras solo están entre ochocientas y novecientas en el centro escolar. Ver la televisión es hoy la segunda actividad de niños y adolescentes, después de dormir. El ordenador, con todas sus posibilidades de navegación, sigue una utilización que pronto habrá rebasado estas cifras.

Todo esto exige que no solo se piense en educar con los medios sino, también y necesariamente, educar para los medios.

Después de este breve análisis no queremos terminar sin hacer algunas consideraciones que aparentemente son obvias, pero que es oportuno recordarlas continuamente.

No hay duda que aceptamos y defendemos la utilización de las tecnologías y las ventajas que ofrecen. La educación formal no puede obviar esta aceptación y utilización, en último término porque es una realidad que se impone por sí misma.

Dicho esto, señalamos que las tecnologías son instrumentales, son nuevos instrumentos en manos de las personas que las crean, las utilizan, pero lo más importante en nuestro caso, de las personas que han de darle los contenidos que han de ser estímulos para el usuario. Pueden ser fuente de conocimiento y de conductas.

Sea cual sea su importancia, que es mucha, no son panaceas que resuelvan los problemas y escollos en el aprendizaje y la educación. No hay panaceas ni fórmulas mágicas en educación. Sin embargo sí hay un factor central y fundamental y este sigue y seguirá siendo el profesor. El profesor no va a ser desplazado por la máquina por muy diestra que esta sea, por el contrario, ante las nuevas tecnologías, el profesor, adquiere, si cabe, más valor.

Es curiosa la actitud positiva al gasto, incluso, el despilfarro en tecnologías y otros instrumentos y la cicatería o, con frecuencia, el rechazo al gasto en formación del profesorado.

La educación se basa en un proceso activo de interacción entre el profesor y el alumno, que no puede ser sustituida por la máquina, que lo más que puede proporcionar, en el mejor de los casos, es instrucción.

Consideramos que el hombre es el sistema y en educación el profesor es el sistema, todo lo demás son meros instrumentos.

*Educación e interculturalidad en la Europa mestiza del siglo XXI**

TOMÁS CALVO BUEZAS**

La Europa del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico, nutrida con emigrantes y étnias del Tercer Mundo, con modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si los niños y jóvenes de ahora —ciudadanos europeos del mañana— no aprenden a convivir juntos en la diferencia, es previsible el auge del racismo y de la xenofobia con el recrudecimiento de los conflictos étnicos. También España camina por ese camino de la multiculturalidad y del pluralismo étnico-racial, teniendo el contencioso histórico, no resuelto, de la convivencia gitana.

NUEVA SOCIEDAD, NUEVA ESCUELA

La sociedad española ha dejado de ser una sociedad tradicional, sociológica y culturalmente homogénea a nivel de valores y creencias, con una identidad sociocultural única y con una solidaridad mecánica para compartir los mismos valores, lealtades, pautas, cosmovisiones e idearios religiosos Una escuela así es *una escuela del pasado*. La sociedad española es muy heterogénea a nivel de sistemas de valores, configuraciones mentales, orientaciones políticas y conciencias éticas colectivas. Es además una sociedad *multicultural* y *multiétnica*, y lo será más en el futuro, no sólo por la diversidad autonómica, en plena vigencia y legitimidad constitucional hoy, sino por la génesis creciente de otras culturas y subculturas minoritarias, que cada día florecen más en el suelo patrio, siendo las más significativas las aportadas por los emigrantes de otros países, particularmente los llegados de espacios culturales no occidentales.

Veinte millones de emigrantes viven en los países europeos, siendo ya muchos de ellos ciudadanos. Pero lo significativo, para nuestra consideración escolar, es señalar que casi el cuarenta por ciento de todos ellos provienen del Tercer Mundo, formando un amplio y variopinto mosaico de orígenes continentales, nacionales, raciales, étnicos, religiosos, lingüísticos y culturales, lo cual está generando una aparición creciente de ghettos y de minorías étnicas en el paisaje tradicional europeos, dado que la anunciada asimilación y el pregonado mito del *melting pot* no ha funcionado eficazmente ni en América del Norte y en Europa.

---

* A JUAN JOSÉ, defensor del valor de la educación, colega profesor, pero sobre todo amigo y compañero de estudios en el León XIII a finales de los sesenta.

** Universidad Complutense, Madrid.

En la Unión Europea la media de población extranjera es de un 6 por ciento, siendo aún mayor el porcentaje en Alemania, Francia, Bélgica y otras naciones europeas, concentrándose en las grandes ciudades, donde llegan a ocupar —como en Bruselas— el 28 por ciento. Este fenómeno está siendo percibido por no pocos como una nueva llegada de los bárbaros, como una amenaza para su bienestar y para la unidad e identidad cultural europea, reaccionando con sorpresa, pánico —y a veces hostilidad— con tintes de xenofobia y racismo.

Bajo disimulados discursos —y algunos explícitos como en los partidos de ultraderecha— se está gestionando un peligroso *nacionalismo europeo*, cuyo lema parece ser «Europa para los europeos». Los ataques neonazis a refugiados y emigrantes, o a todos aquellos que sean visualizados como «diferentes» y «extraños», son un síntoma de que los viejos demonios aún siguen vivos.

LA ESPAÑA MULTIÉTNICA Y PLURICULTURAL

España ha pasado a ser de un país emisor de emigrantes a un país receptor. Si en 1955 teníamos 66.000 extranjeros residentes, en 1990 eran 400.000 y actualmente unos 600.000 (más unos cien mil de «indocumentados»), siendo la mitad de ellos de procedencia árabe, africana, latinoamericana y algunos asiáticos. Esto supone el 1,6 por ciento, es decir una cantidad y porcentaje muy inferior a la media europea. Ciertamente que en España los actos violentos contra extranjeros es bastante menor que en los países de nuestro entorno, y en ese sentido puede afirmarse que en España existe menos racismo que en el resto de Europa, pero no debemos olvidar que tenemos muchos menos extranjeros, y en consecuencia, en forma simple, podemos decir que «no tenemos tantas ocasiones» de entrar en conflicto etno-racial con nuestros extraños. ¿Qué pasaría en este país si tuviéramos un millón largo de turcos como Alemania, un millón de negros como Inglaterra y más de tres millones de musulmanes como Francia? Por eso no es prudente ni ético alardear fatuamente de ausencia de racismo. Y para recordarlo ahí está la secular discriminación contra los gitanos, cuyo caso trataremos más adelante.

La sociedad europea del futuro, nos guste o no, será una sociedad pluricultural y multiétnica, y las migraciones constituirán el desafío del siglo XXI, porque mientras haya en el SUR hambre y guerra, ni las fronteras-fortaleza, ni la policía europea de Schengen, ni el peligro real de muerte y discriminación étnico-racial interrumpirán la marcha de peregrinos en busca de la «tierra prometida» que imaginariamente mana leche y miel en el Norte Metropolitano de la riqueza y del bienestar económico.

Por eso se ha convertido en una necesidad insoslayable el educar a nuestros niños y jóvenes —que serán los protagonistas y actores en esa sociedad europea del futuro— en una *sensibilidad intercultural*, amantes de lo propio y respetuosos con los extraños, enseñándoles a convivir en la diferencia. De lo contrario, estamos alimentando cuervos, prestos a caer en la intolerancia xenófoba y en la cerrazón racista. La democracia es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera y auténtica democracia es *el respeto de las minorías*, sean éstas políticas, ideológicas, religiosas, linguísticas o étnicas.

EDUCAR PARA TODOS CON RESPETO A LA DIFERENCIA

La escuela es un micro-espacio vital que tiende a reproducir los valores, estereotipos y prejuicios de la sociedad global, siendo esta transposición más evidente en las relaciones interétnicas, sobre todo en situaciones de pobreza y marginalidad. Ahora bien, la función principal de un colegio no debiera ser una reproducción mecánica de la sociedad y cultura establecida, sino un espacio básico en la creación de actitudes críticas y transformadoras, generando valores de convivencia, tolerancia y solidaridad.

Aceptado este principio general, y teniendo en cuenta el horizonte del siglo XXI con una sociedad europea y española de dimensiones multiétnicas y pluri-raciales, se hace necesario educar a nuestros niños y jóvenes con valores de solidaridad y tolerancia, capaces de convivir en la diferencia con los otros y extraños.

Por otra parte debe asumirse como política general la asistencia de los niños y niñas de las minorías étnicas a las escuelas normalizadas, lo que es de inexcusable cumplimiento en el caso gitano, que son ciudadanos españoles con pleno derecho a los servicios del Estado. La comunidad escolar debe servir de entorno vital para unas igualitarias y respetuosas relaciones interétnicas, siendo los profesores los agentes cruciales en este aprendizaje de una convivencia pacífica y tolerante entre grupos diferenciados étnica y racialmente. Y los *antropólogos y sociólogos* tienen una función propia y una responsabilidad ética insoslayable en este ámbito escolar y social de la interculturalidad y del respeto a la diferencia, estando en guardia, con el estudio serio y la denuncia de las manifestaciones sociales perversas, como son la xenofobia y el racismo, particularmente en el recinto escolar. Por eso es muy laudable la preocupación —cuajada en publicaciones— que a esta temática se viene dedicando últimamente.[1] Este camino

---

1 Sin ánimo de ser exhaustivos, cito libros y material recientemente editado: Varios, *Educación plural y solidaria*. Dirección Provincial del MEC, Madrid, 1995; X. LLUCH y J. SALINAS, *Plan de Educación Intercultural*. Generalitat Valenciana Valencia, 1995; FRANCESC CARBONELL, *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC, Madrid, 1995; JUAN F. GAMELLA, *La población gitana en Andalucía*, Junta de Andalucía, Sevilla, 1996; Colectivo IOE, *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. CIDE, Granada, 1996; M.ª CARMEN MESA y SEBASTIÁN SÁNCHEZ, *Educación y situaciones bilingües en contexto multicultural. Estudio de un caso: Melilla*, CIDE, Granada, 1996. También algunas revistas han dedicado su central atención a este tema de la *educación intercultural*, como por ejemplo, refiriéndonos a este año, *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación Enseñantes con Gitanos* (n.º 11, 1995); *Interface* (Gitanos e Itinerantes, Educación), Centro de Investigaciones Gitanas, París, con la ayuda de la Comisión Europea, n.º 20, 1995; *Revista Internacional de Filosofía Política*. UAM México-UNED Madrid, n.º 7, 1996, con el tema central dedicado a las «*Dimensiones políticas del multiculturalismo*», en que escriben varios autores. Y así podíamos multiplicar las referencias bibliográficas interdisciplinares al tema de la educación intercultural.
Libros del autor (T. CALVO BUEZAS) referentes al tema, son los siguientes: (1989) *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Popular, Madrid; (1990): *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Tecnos, Madrid; (1990): *¿España racista?: Voces payas sobre los gitanos*. Anthropos, Barcelona; (1990): *El crimen racista de Aravaca: crónica de una muerte anunciada*. Popular, Madrid; CALVO BUEZAS, T. FERNÁNDEZ, R. y ROSÓN, G. (1993): *Educar para la tolerancia*. Popular, Madrid; (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Tecnos, Madrid; (1997): *Racismo y solidaridad en españoles, portugueses y latinoamericanos*. Libertarias, Madrid. También ha publicado una docena de artículos sobre *educación intercultural* en diversas revistas y libros colectivos.

de la *educación y la interculturalidad* debe ser una dirección crucial en el campo de la antropología y sociología aplicada. Y los libros de texto y sobre todo los profesores, son factores cruciales en la lucha contra el racismo y la sensibilización solidaria.

ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN: TEXTOS ESCOLARES Y SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO

La convivencia interétnica y democrática de una sociedad multicultural, y máxime la integración de los inmigrantes con el respeto a su cultura e idiosincrasia singular, es un problema grave y complejo; son muchos los factores que entran en juego, y todos ellos están relacionados. Sucintamente hemos apuntado algunos: diversidad nacional, diversidad étnicasocial, distancia cultural, a veces otra lengua, otra religión, otros valores y normas, unos puestos de trabajo marginales, una situación económica con malas viviendas en nichos urbanos, etc.

Pero a pesar de las dificultades, hay que afirmar la *posibilidad de una posible convivencia democrática* en tolerancia e igualdad, con el respeto a los derechos humanos. Las personas y las sociedades son capaces también de la búsqueda de soluciones y desactivación de conflictos. Aunque el camino sea largo y espinoso, no se puede renunciar a seguir andando hacia adelante.

El aumento del racismo, la xenofobia y el paro son los mayores problemas que enfrenta la juventud europea, según las conclusiones de la IV CONFERENCIA PARA LA JUVENTUD del Consejo Europeo, celebrado en abril de 1993 en Viena, al que han asistido representantes de 37 países, tomándose el acuerdo unánime de iniciar una *campaña internacional de educación* contra el racismo, la xenofobia y los nacionalismos extremistas. Se ha coincido en señalar, que además del hecho de la recesión económica europea, el *vacío ideológico* de valores en los jóvenes se está convirtiendo en un excelente caldo de cultivo para el crecimiento de las actitudes intolerantes, xenófobas y violentas. De aquí el irremplazable papel de la educación en esta relevante y urgente tarea.

Si queremos formar a los ciudadanos europeos del futuro, dentro del nuevo escenario político-social, la educación intercultural se convierte en una necesidad y un desafío; pero ello implica, en la acción pedagógica, a toda la colectividad escolar, profesores, alumnos, padres y entorno comunitario.

TEXTOS ESCOLARES Y EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA

A la vista de mis análisis sobre los manuales escolares, apuntados anteriormente y desarrollados ampliamente en una publicación mía (Calvo Buezas, *Los racistas son los otros,* 1989), me permito sugerir las siguientes *orientaciones generales.*

1. *Aprovechar pedagógicamente y enfatizar la actual proclamación de los valores de la igualdad de la defensa de los derechos humanos, así como la condena del racismo.*

2. *Aplicar, concretar y referir esos principios de la igualdad y condena del racismo al entorno local, autonómico, español y europeo.* Hemos visto que es en esto en lo que fallan los textos escolares actuales, siendo educativamente necesario.
3. *Revisar la presentación en los textos de historia de la conquista y colonización española.*
4. *Desarrollar más el paradigma axiológico del pluralismo cultural y del derecho a la diferencia.* Para ello es necesario, dado el actual diseño curricular de la LOE, tener en cuenta la siguiente:

No «re-ligar» *exclusivamente* la identidad al espacio, a la tierra, al lugar de nacimiento o residencia. Estando suficientemente desarrollada esta inculturación de identidad en los actuales libros escolares, es preciso ampliar los círculos de identidad. Es necesario enfatizar que además de ser valencianos o vascos, españoles o franceses europeos o latinoamericanos, podemos tener *otras identidades no territoriales*, que religan unos hombres con otros, a unas familias con otras, a un linaje con otro, a unos grupos con otros, en vínculos especiales. Uno de ellos es la *identidad de grupos étnicos*, los hijos o descendientes de padres de otros pueblos y espacios, que emigraron aquí, y que desean conservar su lengua, su cultura e identidad, caso chicanos en USA, marroquíes o africanos en Europa, españoles en Alemania, gitanos en España, extremeños en Euskadi o Cataluña.

El paradigma del pluralismo cultural lleva consigo el desterrar la popular teoría del evolucionismo unilineal, que sostiene que la historia ha avanzado y «progresado» (como valor indispensable) de lo más imperfecto a lo más perfecto, de lo inferior a lo superior, de las culturas salvajes/bárbaras a las civilizadas, y por lo tanto se admite el supuesto peligroso de que existen culturas superiores e inferiores.

Hay que rechazar el dogma ideológico y falaz de que la *homogeneidad cultural* en una sociedad es un bien supremo y que es preferible una sociedad uniforme a una sociedad pluralista, *multiétnica*, plurirracial, y mestiza.

Debe evitarse el asumir acríticamente, como un principio inspirador de toda política cultural y educativa, que los niños de las minorías étnicas o hijos de emigrantes deben, cuanto antes mejor, y cuanto más mejor, *asimilarse* a la cultura dominante mayoritaria, dejando su cultura étnica o de origen, que es considerada inferior o como una rémora para el «progreso».

5. *El mal, el hambre, la explotación, la marginación, la pobreza y el chabolismo*, no deben situarse en el «otro mundo», en el de los «otros», sino en nuestro propio entorno, localidad, región/España, Europa.

El tratamiento positivo de estos temas en los textos escolares debe *necesariamente aplicarse a nuestro medio social*, enseñándole al niño a descubrir en su entorno las lacras sociales. Enseñar al niño a «ver», pero también a «juzgar» crítica y analíticamente las *causas* de la pobreza y de la marginación, no culpabilizando automáticamente a los «pobres y marginados» de su propia miseria. Hacer este mismo tipo de análisis crítico con referencia a la pobreza del Tercer Mundo, recordando la colonización y enriquecimiento de los países del Primer Mundo, singularmente Europa, moviendo a la solidaridad, sin caer en el paternalismo o compasión de seres superiores.

6. *Es necesario llenar el vacío en el actual diseño curricular con nuevos contenidos sobre minorías étnicas* en Europa y España

Hay que introducir nuevos contenidos sobre refugiados en España, emigrantes económicos como los negros africanos y marroquíes, conflictos étnico-nacionalistas en los países del Este, el pueblo gitano europeo y español, el derecho de las minorías a su identidad y expresión de la cultura propia, siendo un enriquecimiento para *toda* la sociedad europea.

Resumiendo la amplia gama de temas y subtemas podríamos reducirla a los siguientes para su desarrollo en el proceso educativo.

- El paradigma axiológico del universalismo igualatorio: derechos humanos y racismo.
- La construcción de identidades: nación, etnia, territorio.
- El pluralismo y el relativismo cultural: tolerancia y derecho a la diferencia.
- Visión crítica de la historia: la colonización de América.
- La Europa multiétnica y plurirracial: grupos étnicos y racismo en Europa.
- Minorías étnicas en la España actual: emigrantes y refugiados.
- Historia y cultura del pueblo gitano.

El contenido curricular es importante, pero lo es más el clima pedagógico de tolerancia y solidaridad, que debe existir en los centros escolares, siendo los profesores los agentes cruciales de esta educación intercultural.

LA SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es necesario diseñar en los centros un Programa de Sensibilización a la comunidad escolar, que contenga acciones integrales pedagógicas para favorecer o reforzar el aprendizaje de actitudes tolerantes, solidarias y respetuosas con la diferencia étnica, religiosa, nacional, racial, o política, etc. Existe una abundante experiencia en otros países y aquí están surgiendo algunas de profunda sabiduría y paciente labor, sobre todo con la minoría gitana, pero también con escuelas interculturales de marroquíes, africanos, gitanos y payos. Es conveniente el conocimiento público, el intercambio de experiencia y el análisis crítico, pero sobre todo el aliento a sus promotores.

El maestro es el actor educativo y el agente socializador crucial en la escuela y coprotagonista en la creación del ambiente y clima global de la escuela, que favorezca la creación de actitudes totalmente cooperativas y solidarias, y los profesores deben ser los primeros en interiorizar y sentir actitudes de «aprender» los nuevos contenidos curriculares.

En primer lugar hay que resaltar la necesidad de una formación intercultural del profesorado, que responde a la nueva realidad sociológica de España y de la nueva Europa.

Es necesario implantar algunos contenidos de Educación Intercultural en los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado, así como facilitar al profesorado activo, particularmente a los que trabajan en grandes ciudades y áreas pluriculturales, una formación adecuada para responder a este nuevo reto educativo-pedagógico.

En conclusión, la *educación intercultural* se hace imprescindible en todos los colegios y para todos los niños españoles. Nuestra sociedad ha dejado de ser «homogénea» y lo será menos en el futuro. Nuestros escolares serán los protagonistas del siglo XXI en una Europa multicultural y pluriétnica. La *educación intercultural* —el aprender y enseñar a convivir en la diferencia— es un desafío y una meta para todos: educadores, trabajadores sociales, psicólogos, sindicalistas, políticos, sociólogos, policías y hombres de empresas, ciudadanos en general; pero sobre todo enseñar a los escolares a amar su cultura e identidad, respetando otras diversas, es una tarea ineludible del presente histórico. Ya en 1974 la UNESCO hacía esta clarividente amonestación:

> «Los Estados Miembros deberían tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve, aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas las formas, permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado.»

*La contradicción del individualismo del hombre en una sociedad global**

VANESSA CEJUDO MEJÍAS**

La especie humana se ha desarrollado en un entorno natural. Y la primera consecuencia es la evolución física del hombre para adaptarse a ese entorno. Posteriormente el hombre comenzó a desarrollar su aspecto social el cual sufre un continuo estado de transformación por el cual las personas nos adaptamos a múltiples formas culturales según la época y los países en que vivimos. Desde esta continua adaptación el hombre refleja en sus formas de acción una identidad, unos valores y unos modelos que dirigen el día a día.

A partir de la Segunda Guerra Mundial surgió un gran debate. Hasta entonces se había confiado en que el progreso y las nuevas tecnologías darían respuesta a muchas de las expectativas proyectadas sobre el futuro. Los primeros grandes logros de la Ciencia y la Tecnología habían llevado a creer en el progreso como la gran panacea hacia la Igualdad de todos los hombres. Sin embargo, debido al gran encontronazo sufrido tras la II Guerra Mundial, se vinieron abajo numerosos ideales creados a partir de una excesiva confianza en la Ciencia.

Es a partir de entonces cuando en la época se empieza a hablar de una nueva concepción de la sociedad. La caída de viejos ideales supuso la estructura clave para la construcción de unos nuevos planteamientos de vida. Fue entonces cuando se empezaba a debatir sobre una nueva realidad vivida desde las sociedades desarrolladas. Se percibía un cambio progresivo en las formas de vida y estas formas de vida no eran más que una respuesta a los numerosos elementos que fueron incorporándose en nuestra sociedad. Se trataba del POSTMODERNISMO.

Uno de los autores que analizó esta realidad fue R. Inglehart,[1] el cual se detuvo en estudiar los factores que habían influido en este cambio: la Urbanización, la Industrialización, la explosión de los Medios de Comunicación de Masas y el Desarrollo de Estado Moderno, todos ellos relacionados entre sí, fueron la causa fundamental de esta trasformación.

Inglehart nos habla del fenómeno de la Urbanización como un hecho trascendental para nuestra sociedad. El concepto de Urbanización cambió a partir del momento en el

---

* Esta investigación está dedicada a nuestro profesor SÁNCHEZ DE HORCAJO, por su interés y dedicación hacia los estudiantes de nuestra Facultad, y en agradecimiento a su empeño por inculcarnos unos valores que hoy sabemos apreciar.
Para la realización de nuestra investigación no sólo pusimos en práctica las enseñanzas de nuestro profesor, sino que además pudimos valernos de sus obras escritas para acercarnos más a la realidad que estudiábamos.

** Facultad de Ciencias Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

1 INGLEHART, R. (1991): *El Cambio Cultural en las Sociedades Avanzadas.*

que se introdujo el «revolucionario» invento del ascensor. El ascensor supuso un replanteamiento de la estructura de la ciudad. Significaba ni más ni menos, que veinte familias ocuparan un espacio en donde en otra época hubiera vivido una sola familia. El hecho en sí, no sólo conlleva un cambio espacial de la vivienda, sino una nueva concepción de vida: las familias desde entonces, viven en espacios más reducidos, en donde es necesario una delimitación de la propiedad privada, una nueva organización del espacio, y un replanteamiento de los hábitos de vida.

A partir de aquí toma plena vigencia la función legal del Derecho, protegiendo y obligando a una convivencia lo más armónica posible.

La Urbanización hace surgir nuevas formas de agrupación: las asociaciones de vecinos, los barrios, que concentraban a personas de un mismo perfil social en espacios definidos y que en definitiva no era más que un reforzamiento de su identidad, los colectivos que se reunían para realizar alguna actividad local o vecinal: a la vez que se origina una fuerte masificación que conduce al ciudadano a un sentimiento de anonimato que se apodera del día a día del sujeto. El efecto de la masificación expresa en el hombre sentimientos de soledad y de pérdida de identidad. Las relaciones sociales se traducen en términos de utilidad y la acción diaria se ve sometida a una mecanización y planificación nueva, edificada a partir de nuevos valores, valores palpables, reales y tangibles. La religión, las costumbres y la tradición enturbian la acción del hombre moderno, y poco a poco se van eliminando de sus vidas.

En definitiva, hay algo que es innegable, el carácter propio de la ciudad, solitaria, impersonal, anónima, y el hombre actual, que no es inmune a sus efectos.

Pero además de la Urbanización, Inglehart nos habla de otro hecho directamente relacionado como es el de la Industrialización. Enumera los altos niveles de seguridad, bienestar y esperanza de vida desarrollados en la sociedad industrial, niveles que superaron con mucho a los que tenían las sociedades anteriores. La consecuencia de semejante ascenso ha sido la aparición de valores postmaterialistas, que no son más que la punta del iceberg de un síndrome cultural mucho más amplio y profundo, la Postmodernidad.

El fenómeno de la industrialización[2] influye además en el carácter del trabajo: el obrero pasa a ser una pieza más dentro de la dinámica industrial, la alienación y la despersonalización del trabajo, y la realidad de que el hombre no es más que el nexo de unión de un proceso dominado por las máquinas y el Capital. El trabajo deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en medio para sobrevivir y alcanzar prestigio. Pero quizá el hecho más significativo, es que el hombre ya no ve materializado su trabajo, ya que la excesiva especialización hace imposible reconocer el esfuerzo empleado que posiblemente se perdió en alguno de los procesos industriales o empresariales. Esta es una de la múltiples causas que llevan al hombre potmoderno hacia la desmotivación y la apatía que le caracterizan.

Por otro lado, el aumento desbordante de la producción, debido a los grandes adelantos científicos y técnicos, hacen que las empresas comiencen a buscar nuevos mercados, y en la búsqueda de estas nuevas fuentes de consumo, la empresa atraviesa los ho-

2 MARCUSE, H. (1972): *El Hombre Unidimensional*, Seix Barral, Barcelona.

rizontes nacionales e incluso los internacionales a gran escala. La gran expansión supone conocer e intercambiar valores culturales, supone entender comportamientos y hábitos de otras sociedades, y supone construir una red de relaciones desplegadas por todo el planeta: son los medios de comunicación de masas: la radio y la televisión satélite y un nuevo fenómeno: INTERNET. Todos ellos hacen que podamos conocer las situaciones que están dándose simultáneamente en muy distintos lugares de la Tierra. Esto provoca en el individuo dos reacciones fundamentales:[3] por una parte, el hombre entiende que el mundo puede ser muy diferente de lo que la realidad más inmediata le ofrece, incorporando poco a poco nuevos modelos, valores, e ideas que no son únicamente los propios de su comunidad. Pero además, por otra parte, se da un segundo efecto: los medios de comunicación de masas ofrecen al hombre tal amplitud de conocimientos que le hacen sumergir en un enorme sentimiento de insignificancia. Decía Erich Fromm:[4]

> «...al tener conciencia de sí mismo como algo tan distinto a la naturaleza y a los demás individuos, al tener conciencia —aún oscuramente— de la muerte, la enfermedad y la vejez, el individuo debe sentido necesariamente su insignificancia y pequeñez en comparación con el universo y con los demás que no sean él. A menos que pertenezca algo, a menos que su vida posea algún significado y dirección, se sentirá como una partícula de polvo y se verá aplastado por la insignificancia de su individualidad».

La característica fundamental del hombre postmoderno es la de quererse agarrar a algo de lo que no pueda dudar, ante los continuos procesos de cambio que sufre nuestra sociedad, el hombre, sólo está seguro de sí mismo, el hombre postmoderno se crea una gran coraza frente a lo demás. Está el «YO» y «los otros», el afán de tener y de ser es lo único en lo que pueden creer, los ideales poco pragmáticos han caído en pro de ideales que tengan un resultado inmediato, se busca vivir el momento más que nunca. Ahora, con mucho más énfasis, se cree que el tiempo es irrepetible y que el futuro es incierto. Una de las características fundamentales de esta «etapa postmoderna», es el hecho de que no existen apenas ideales universales, los grandes movimientos sociales que surgieron en otras épocas, hoy, viven su decadencia y la única forma de lucha propia de la postmodernidad es el movimiento ecologista.[5]

Pero mirando tras el significado último del movimiento ecológico no encontramos más que de nuevo, valores «egoístas», prácticos, superficiales, valores de supervivencia, materialistas, productivos; o resumiendo todos ellos en uno sólo: en definitiva la defensa del medio ambiente no es más que una respuesta a los INSTINTOS —no podemos acabar con nuestra propia especie—. El ecologismo no es más que un sano egoísmo, por eso, se ha arraigado tan bien a la sociedad Postmoderna; es una respuesta más del carácter propiciado por el hombre postmoderno.

Además de todos estos rasgos que construyen un determinado perfil de lo que es la postmodernidad, Inglehart, nos habla también, del efecto del Estado Moderno. El Estado

---

3 ORTZO, F. (1996): *Sistema de Valores en la España de los 90.* Siglo XXI. Madrid.
4 Erich FROMM (1996): *El Miedo a la Libertad»*, Paidos. Buenos Aires.
5 SÁNCHEZ DE HORCAJO (1995): *Movimientos Sociales Juveniles,* UNED, Madrid.

Moderno influye directamente sobre el comportamiento del hombre, sobre su acción. Como sabemos, el hombre se encuentra inmerso en un complejo sistema social. Sin embargo, existe algo peculiar en el hombre postmoderno: no actúa. Su explicación puede encontrarse en la misma sociedad: la Sociedad del Bienestar.

Sin salirnos del tema creo que es fundamental adentrarnos en el interior de la psicología del individuo para encontrar la razón de esta pasividad. Según la teoría de las necesidades de Maslow,[6] el hombre se mueve en busca de la satisfacción de sus necesidades, sin embargo estas necesidades dejan de serlo en el momento en el que se encuentran satisfechas. El hombre al toparse con la sociedad del bienestar ha encontrado gran parte de la base de sus necesidades fisiológicas cubiertas. El Estado nos proporciona alimento, «vivienda», salud, etc. Gracias a ello el hombre se siente SEGURO.

Maslow explica que el hombre va ascendiendo dentro de la pirámide de sus necesidades hacia su propia superación, tras cubrir las necesidades fisiológicas, el hombre busca satisfacer un segundo escalón como es el sentimiento de seguridad, tras conseguirlo el hombre sigue ascendiendo hasta llegar a la autorealización, pasando primeramente por cubrir la necesidad de afectividad. En el momento que se instala el estado Moderno, el hombre ve cubiertas estas primeras necesidades básicas para sobrevivir, la comodidad de ver la vida resuelta hace posible que el hombre postmoderno deje de actuar.

En el postmodernismo se da una característica muy destacable y es el hecho de la falta de Principios Universales, no existe voluntad de lucha y predomina un carácter marcadamente nihilista. El hombre actual se ve tan abierto a tantas posibilidades, que en muchas ocasiones se pierde entre tanta «libertad». En el pasado existía una estructura de vida marcada por las costumbres y la religión; las decisiones que había que tomar eran escasas y aún así, se sabía donde conducían. Hoy en día, existe un abanico tan amplio de posibilidades que el hombre se ve sometido a un continuo proceso de toma de decisión, y esto genera un alto grado de inseguridad. El hombre ve tanta incertidumbre a su alrededor que solamente cree en algo que seguro que es cierto: cree en sí mismo. A partir de aquí el hombre construye una escala de valores caracterizados por notas de egocentrismo, narcisismo e insolidaridad, el individualismo del hombre postmoderno no es más que un firme reflejo de la adaptación a la que se ve obligado.

Pero además de individualista el hombre postmoderno es apático. El sujeto se encuentra inmerso en una sociedad donde hay que decidir, y sin embargo, deja de hacerlo. La explicación se encuentra en que el hombre además de tener que tomar una decisión, debe de hacerlo de forma responsable, además de decidir hay que decidir bien, pero el sentimiento que despierta tal responsabilidad hunde al sujeto en la INDECISIÓN y en la INACTIVIDAD.[7]

Todo este entramado de características (el individualismo exagerado, el narcisismo, la soledad del hombre, la búsqueda de satisfacciones inmediatas, la apatía, el sentimien-

---

6 MASLOW, A. (1963): *Motivación y Personalidad*, Sagitario, Barcelona.

7 Araceli GALINDO (1986): *La Culpa. Manipulación y Represión del Sentimiento*, Quorum, Madrid.

lo de insignificancia, etc.), son responsables del comportamiento del hombre que encontramos hoy en las sociedades desarrolladas.

Todo este conjunto de rasgos que definen a la sociedad y al hombre postmoderno han sido analizadas a partir de numerosas investigaciones realizadas en la última mitad de siglo. Por medio de distintos instrumentos de investigación sociológica en la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid, se realizó una investigación para poder averiguar los valores, ideas y formas de vida de los jóvenes universitarios; el objetivo estaba dedicado a corroborar que en nuestro entorno también se podía hablar de Posmodernismo.

La investigación fue la siguiente:

1. OBJETIVOS

Conocer:

- Qué valores defienden los jóvenes de la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid.
- En qué medida son defendidos esos valores.
- Quienes son los que defienden esos valores. (Qué colectivos).
- Hacer una lectura del porqué eligen esos valores y no otros.
- Compara los valores defendidos por dos colectivos: Los estudiantes de sociología y los estudiantes de informática de la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid.

2. MÉTODO

a. Sujetos

En la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid, se encuentran matriculados en el curso académico 1997/98 un total de 1.094 estudiantes de la Facultad de Informática y 244 alumnos de la Facultad de Sociología

Se ha extraído una muestra de 88 sujetos de la cual, 46 son alumnos de Sociología y 42 son alumnos de Informática, sobre un universo total de 1.338 alumnos pertenecientes a la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid.

Sobre un N=1338 la muestra debería de ser de 800 sujetos para un error muestral del 1,9.

Sin embargo, surgió un primer problema, tras una distribución inicial de 200 cuestionarios, tan sólo fueron efectivos 53 de ellos. Y tras una segunda distribución de otros 100 cuestionarios se recogieron únicamente 35. El único motivo que da explicación a que se recogieran un número tan reducido de cuestionarios, responde a un primer síntoma del carácter del hombre postmoderno ya que uno de los rasgos fundamentales es la falta de solidaridad, la falta de colaboración y la apatía por temas que no les concierne directamente, en definitiva, la falta de participación es en sí misma un rasgo propio del hombre postmoderno.

Los sujetos fueron elegidos de manera aleatoria, y los datos estadísticos fueron tratados estadísticamente a través del programa informático SPSS para MS DOS.

b. Instrumentos

1.º *Paradigma social dominante*

Redunlap y Van Liere, son los autores de este cuestionario realizado en 1984. El objetivo es conocer la opinión sobre temas como: el apoyo a la política de libre mercado, el apoyo al status quo, la defensa de los derechos individuales, la confianza en la ciencia, la confianza en el bienestar material, y la confianza en la prosperidad del futuro.

El criterio de valoración se hará mediante la utilización de una escala que va desde el 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completo acuerdo).

La varianza explicada por sus factores, en una muestra de 1.441 sujetos, de los cuales 806 es del 50,8 por ciento respondidos correstamente.

2.º *El nuevo paradigma ambiental*

Los autores Redunlap y Van Liere son los autores de este cuestionario realizado en 1978. Sobre una muestra de N=407 sujetos y una escala de respuesta de 5 intervalos (1=completo desacuerdo, 3=ni acuerdo ni desacuerdo, 5=completo acuerdo), la media de respuesta fue de 3,29.

El objetivo de este cuestionario es conocer hasta qué punto se asumen los valores ecológicos: la cuestión del respeto a la naturaleza, la cuestión de la posición del hombre en el ecosistema, y la cuestión sobre el progreso y el desarrollo económico, son los aspectos en los que se pretende profundizar.

3.º *Escala de Individualismo y Colectivismo*

Está basado en el cuestionario de Triandis, de 1992. Su fiabilidad es de una puntuación alpha de Cronbach = 0,84. Dentro del cuestionario se pueden distinguir cuatro patrones distintos que van del individualismo extremo al máximo colectivismo.

El Individualismo Vertical desde la concepción de que todos somos diferentes porque unos son superiores que otros.

El Individualismo Horizontal, se define desde la concepción de que todos somos diferentes pero no existen diferencias jerárquicas.

El Colectivismo Vertical, en el que existe un sentido de grupo pero también diferencias jerárquicas dentro de este.

El Colectivismo Horizontal, se concibe sentimiento de grupo a la vez que un sentimiento de igualdad entre todos sus miembros.

Se debe evaluar 16 items en una escala que va desde el 1 (fuertemente en desacuerdo), 5 (ni de acuerdo ni desacuerdo) al 9 (fuertemente en de acuerdo).

4.º *Cuestionario de los valores humanos*

El cuestionario de los valores básicos fue realizado en 1998 por Garveia, partiendo de la escala de valores de Schwartz (1992).

Sobre una muestra de 82 sujetos (40 varones, 42 mujeres) se da una fiabilidad α =, 89 para la escala total.

A partir de este cuestionario el sujeto debe elegir, entre 22 valores cuales son los cuatro que considera más importantes y de estos cuatro el de mayor importancia. De la misma manera se señalará los cuatro de menor relevancia para el encuestado.

V. de experimentación: sexual, estimulación y emoción.
V. de realización: poder, logro, autodirección, intimidad y prestigio.
V. Grupal: religiosidad, tradición, responsabilidad y orden social.
V. Interrelacionales: apoyo social, afectividad y pertenencia.
V. Suprapersonal: belleza, madurez y justicia social importancia.

c. Resultados

1.º *Análisis Correlacional de la variables en General*

A partir de este análisis se describe la correlación existente entre las distintas variables, y de esta manera podemos llegar a establecer una dirección de las tendencias y rasgos fundamentales del postmodernismo.

	REALI*	ASQ*	CCT*	DDI*	ADE*	CBM*	CRP*	IH*	IV*	EXPER*	APLM*
CPDE*											–.3506
DDP*		**.4746**									
CCT*		.3709									
CPF*		.3611									
GRUPAL*	**–.5469**	.3286						–.3453		**–.4574**	
DDI*			**.4368**								
CBM*			**.5137**		.3222						
CH*				**.6194**							
CPHE*					.3430		**.6455**				
CRP*						–.3399					
REALI*								**.4175**	.3400		
SUPRA*	**–.5308**								–.3453		

* ÍNDICE DE SIGLAS:
ADE: Apoyo al Desarrollo Económico.
APLM: Apoyo a la Política de Libre Mercado.
ASQ: Apoyo al Status Quo.
CBM: Confianza en el Bienestar Material.
CCT: Confianza en la Ciencia y la Tecnología.
CH: Colectivismo Horizontal.
CPDE: Cuestión sobre lel progreso y el Desarrollo Económico.
CPF: Confianza en la Prosperidad del Futuro
CPHE: Cuestión sobre la posición del Hombre en el Ecosistema.
CRP: Cuestión sobre el Respeto a la Naturaleza.
CV: Colectivismo Vertical.
DDPP: Defensa de los Derechos de la Propiedad Privada.
DDI: Defensa de los Derechos Individuales.
EXIST: Supervivencia, Estabilidad Personal y Salud.
EXPER: Sexual, Extimulación y Emoción.
GRUPAL: Religiosidad, Tradición, Responsabilidad y Orden Social.
IH: Individualismo Horizontal.
INTER: Apoyo Social, Afectividad y Pertenencia.
IV: Individualismo Vertical.
REALI: Poder, Logro, Autodirección, Intimidad y Prestigio.
SUPRA: Belleza, Madurez y Justicia Social.

2.º Correlación de los valores defendidos por los informáticos

Por medio de esta tabla se ve que la correlación sigue una línea acorde con los datos de la correlación de las variables en general por lo tanto los datos no son incongruentes.

	ASQ*	CCT*	DDI*	CBM*	CRP*	CPHE*	IH*	CPH*	CV*	EXPER*	REALI*
CPDE*	.4932	.4915									
DDPP*			-.4763								-.5153
CPH*			.6259								
CBM*				-.5769							
CCT*					.7072						
EXIST*					.5015						
CPDE*						.5536					
REALI*							.5069				
INTER*								.6042			
EXPERT*									-.5060		
GRUPAL*									.4929	-.5589	-.5908

3.º Correlación de los valores defendidos por los sociólogos

Al igual que en el análisis anterior los datos siguen las lógica de la correlación de las variables en general.

	APLM*	ASQ*	CCT*	DDI*	ADE*	CRP*	CPH*	REALI*
CPDE*	**-.6849**						-.4530	
DDPP*	-.4762	**.5918**						
CPH*	.5271							
CCT*		.4981						
CBM*			.4696		.5086			
CH*				**.6145**				
CPHE*						.5873		
CV*							**-.5836**	
GRUPAL*								**-.5605**
SUPRA*								**-.6779**

* INDICE DE SIGLAS:
ADE: Apoyo al Desarrollo Económico.
APLM: Apoyo a la Política de Libre Mercado.
ASQ: Apoyo al Status Quo.
CBM: Confianza en el Bienestar Material.
CCT: Confianza en la Ciencia y la Tecnología.
CH: Colectivismo Horizontal.
CPDE: Cuestión sobre el progreso y el Desarrollo Económico.
CPF: Confianza en la Prosperidad del Futuro.
CPHE: Cuestión sobre la posición del Hombre en el Ecosistema.
CRP: Cuestión sobre el Respeto a la Naturaleza.
CV: Colectivismo Vertical.
DDPP: Defensa de los Derechos de la Propiedad Privada.
DDI: Defensa de los Derechos Individuales.
EXIST: Supervivencia, Estabilidad Personal y Salud.
EXPER: Sexual, Estimulación y Emoción.
GRUPAL: Religiosidad, Tradición, Responsabilidad y Orden Social.
IH: Individualismo Horizontal.
INTER: Apoyo Social, Afectividad y Pertenencia.
IV: Individualismo Vertical.
REALI: Poder, Logro, Autodirección, Intimidad y Prestigio.
SUPRA: Belleza, Madurez y Justicia Social.

4.° *Análisis diferencial de medias*

Dentro de este epígrafe se realiza un análisis comparativo de las medias de los estudiantes de sociología y los estudiantes de informática analizados como grupos independientes.

- Existe entre los informáticos una correlación significativa de un 5 por ciento sobre la defensa del derecho de la propiedad privada.
- Existe entre los informáticos una correlación de un 1 por ciento sobre la confianza en la ciencia y la tecnología.
- Existe entre los informáticos una correlación de un 1 por ciento sobre la defensa de valores materiales.
- Existe entre los informáticos una correlación de un 5 por ciento sobre la confianza en la Prosperidad en el futuro.
- Existe entre los informáticos una correlación de un 5 por ciento sobre los valores del individulismo vertical.
- Existe entre los sociólogos una correlación de un 1 por ciento sobre los valores suprapersonales.

d. Difusión

1

El primer dato a destacar es que tanto en los estudiantes de sociología como en los estudiantes de informática se producía un choque de valores bastante significativo entre los aspectos relacionados con las *formas democráticas de vida y los valores de religiosidad, responsabilidad y orden social.*

Es decir, en este caso ambos grupos de estudiantes coinciden en que la defensa de valores democráticos (la preocupación por una sociedad a la carta, flexible y sin coacciones), eran contrarios a valores como la religiosidad o la importancia de seguir manteniendo las tradiciones. Los alumnos que defendían las formas democráticas de vida consideraban que la religión y las tradiciones podrían dañar la libertad de estilos y el pluralismo.

Este dato demuestra una tendencia actual, y es el hecho de defender la permisibilidad ante las diferencias y la variedad, por otro lado se produce un rechazo sobre valores que en un pasado tuvieron un gran peso, como eran la tradición y la religión, ya que entran en contradicción con lo que hoy en día se quiere. Tanto la religión como la tradición marcaba fuertes pautas de comportamiento que unificaban y homogeneizaban a la sociedad, hoy en día se rechazan las ataduras y se apuesta por unas formas de vida más liberales.

2

Otro dato significativo que se da tanto en estudiantes de sociología como entre los informáticos, es la correlación positiva entre la confianza en la técnica y valores como el apoyo social, la afectividad y la pertenencia.

A primera vista, este dato parece algo contradictorio, pero sin embargo, lo que nos indica es la confianza en una nueva forma de vida, una nueva manera de pertenecer al mundo.

El valor de la técnica es indiscutible hoy en día y más aún desde el punto de vista de jóvenes veinteañeros, ya que la tecnología es algo cotidiano e incluso «natural, por lo tanto, los valores de *pertenencia* (convivir diariamente con un grupo social s), *apoyo social* (sentir que no se está solo en el mundo), y *afectividad* (tener una relación estable), no entran en contradicción con el hecho incuestionable de la confianza en la técnica.

El hombre actual, y quizá más aún el joven, tiene que aprender a adaptar a las circunstancias (la explosión tecnológica) con antiguos valores.

3

Es significativo señalar el alto grado de correlación positiva de valores como *el logro* (obtener lo que uno se propone), *poder* (influir en los demás, tomar decisiones) y *autodirección* (poder ser libre de hacer lo que quiera), con la confianza en la ciencia y la tecnología. En definitiva los valores como el logro, el poder y la autodirección no pueden concebirse sin confiar en la técnica y la ciencia. La sociedad actual, nos exige una adaptación y el mundo de los avances tecnológicos se mueve vertiginosamente, sin subirse al tren de las nuevas tecnologías es imposible aspirar a otros aspectos como el poder, logro y el prestigio que requieren no sólo una buena adaptación a la sociedad sino un conocimiento de los «instrumentos estratégicos» para su dominio, y la tecnología es uno de ellos.

Por otro lado, también existe una alta correlación entre estos valores y el individualismo horizontal, el logro, el prestigio, y la autoestima, se asume desde la confianza en uno mismo (individualismo) y desde el respeto a los demás, considerándose todos como iguales (individualismo horizontal)

4

El aspecto anterior se ve reforzado cuando al analizar los datos, los jóvenes siguen relacionando la *confianza en la ciencia y la tecnología con la defensa de los derechos individuales y con el bienestar material.* Es destacable el hecho de que los estudiantes de informática ven como un medio por el cual conseguir fines marcadamente económicos. Por otro lado existe una correlación negativa entre la confianza en el bienestar material y el respeto a la naturaleza, son conscientes de que el consumo como fuente de bienestar puede perjudicar al ecosistema.

5

Al analizar la *defensa de los derechos individuales,* surge la paradoja, de que tanto estudiantes de sociología como informáticos lo relacionan con valores propios del *colectivismo horizontal.*

Los jóvenes son conscientes de que quieren que se respete su libertad y sus derechos individuales, pero entienden que esta libertad debe ser encuadrada dentro de unos principios que respeten al grupo.

En definitiva, los jóvenes entienden que los derechos individuales son defendibles desde la base principal del respeto hacia los demás y sobre todo desde el reconocimiento de que somos todos iguales. (Colectivismo horizontal)

6

Por medio del análisis de las variables del cuestionario sobre *la defensa de libre mercado, el apoyo al Status Quo, la defensa de la propiedad privada y en general la confianza en el futuro y la ciencia,* se puede intuir que existe una tendencia generalizada de apoyo a todos los avances relacionados con la defensa de la propiedad privada y la confianza en el futuro. Los jóvenes apuestan por un cambio en este sentido, pero de ningún modo (y este es un dato bastante generalizado), quieren que se produzca un cambio social.

Este rasgo es importante destacarlo ya que de esta manera se viene a confirmar un rasgo importante en la sociedad y es el hecho de que actualmente si está produciendo un cambio continuo, pero realmente este cambio sólo afecta de una manera significativa a aspectos que se refieren a los avances científicos y tecnológicos, en donde hasta hoy en día no se ha puesto demasiados frenos. Sin embargo, no existen como en otras épocas movimientos sociales o fuerzas de presión que intenten provocar un cambio social. Existe hoy en día un conformismo hacia los aspectos sociales y un cierto temor a cambiar una estructura social que nadie se atreve a tachar de mala.

e. Conclusiones

El análisis de los datos demuestran una tendencia clara de los estudiantes de la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid, hacía los valores postmodernistas; características como el individualismo, la secularización, el predominio de valores postmateriales, el respeto por la naturaleza, etc., son rasgos recogidos a lo largo de la investigación. Sin embargo, como se ha comprobado, esta dirección tiene sus peculiaridades y cada uno de los grupos analizados responde a unos rasgos que hacen posible que no se hable de un postmodernismo hermético y rígido hacia donde todos estamos dirigidos; sino que la libertad del hombre y el entorno en el que se relaciona influye en el comportamiento final y como resultado último, sobre la construcción de una variedad de formas de vida.

La diferencia entre los dos colectivos es visible: los sociólogos (al igual que los informáticos) defienden los valores individualistas, aunque existe un matiz entre los valores individualistas defendidos por los estudiantes sociólogos y los valores individualistas de los informáticos.

Los alumnos de sociología califican positivamente todos los valores que responden a un individualismo horizontal. Estos estudiantes creen que la libertad personal choca directamente con los valores tradicionales, como la religión y los dogmas, defienden que

cada uno es y debe ser diferente a los demás (por eso rechazaban el carácter homogéneo de la religión y la tradición), pero, por otro lado, todos somos iguales y no existen diferencias entre los hombres que discriminen a unos por debajo de otros, sino que existen diferentes formas de ser y actuar marcadas desde la pauta que uno mismo se proponga, sin principios infranqueables, ni dogmas que obstaculicen la libertad de cada cual. Además este colectivo tiene en cuenta muchos de los valores que podíamos decir que contradicen el sentido postmoderno, son los valores suprapersonales, que se detienen en otros intereses como la justicia social, el desarrollo de todas las capacidades y el poder apreciar otros aspectos como el arte, la música, la literatura, etc.

Por otro lado los estudiantes de informática defienden valores individualista desde conceptos como el logro, el poder y la autodirección, es decir su manera de concebir la libertad individual es diferente al estudiante de sociología ya que los informáticos creen en que cada uno es diferente pero que además es diferente jerárquicamente, con lo cual el informático cree que cada uno se diferencia del «otro» situándose por encima o por debajo de él.

Tras el análisis comparativo entre los dos grupos universitarios, destacaba el marcado énfasis que propiciaban los informáticos a los aspectos de la defensa de la propiedad privada. La explicación a esta respuesta es que el carácter de los informáticos por el mero hecho de saber de haber elegido la carrera que cursan, expresan un interés pragmático en su forma de enfrentarse a la vida, saben que por medio de sus estudios podrán por lo menos asegurarse un puesto de trabajo. Pero además de pragmáticos, el informático posiblemente provenga de otra «clase social» distinta del sociólogo, esta circunstancia está fundamentada en el hecho de que se observan distintas formas de comportamiento, utilizan otro tipo de expresión y de vestimenta, además de las diferencia de precios en las matrículas. Con todo ello se construye un colectivo que posiblemente esté más alejado de los problemas sociales de lo que lo pueda estar un sociólogo, además el sociólogo, «por lógica profesional» debe ser crítico ante la sociedad y esto le acerca más a otros aspectos que no sean únicamente la defensa de la propiedad privada.

Como último rasgo a destacar dentro del colectivo de los informáticos es importante señalar la gran confianza que tienen en el futuro, algo fácilmente comprensible desde el punto de vista de ellos estudiantes de informática que tiene casi la certeza de encontrar un empleo tras sus estudios, mientras que los sociólogos son mucho más escépticos sobre el tema.

En conclusión, el posmodernismo, tal y como lo entienden muchos de los sociólogos actuales existe en nuestra sociedad pero se muestra de muy diferentes caras.

La Doctrina Social de la Iglesia y la ética civil

JUAN MANUEL DÍAZ SÁNCHEZ*

Si se admite que cuando el substantivo Moral se le adjetiva como Civil, estamos ante «el conjunto de ideales últimos, de valores intermedios, y de normas particulares a través de las cuales un pueblo vive su destino como humano, logra su identidad histórica y realiza una misión dignificadora en el mundo»,[1] entonces hay que admitir también que la vida social «se plasma, tanto en el desarrollo de las fuerzas productivas, como en las formas normativas de integración social, en los mecanismos de regulación de conflictos (función atribuida socialmente a la moral y al derecho), en las imágenes del mundo a partir de las cuales un sujeto se reconoce como miembro de una sociedad, reconoce su identidad en ella».[2]

La moral civil no es, por consiguiente, una suma heterogénea de las morales del individuo y de los grupos que de hecho existen en una sociedad. Tampoco es la simple reunión de convicciones sociales, ni el poder real-fáctico que imponen los hechos o la mera normativa jurídica que rija en un determinado momento, sino que está formada por el común denominador moral de todos los ciudadanos y que nace de la capacidad y del convencimiento racional humano y eso le permite que podamos elevarla a la categoría de ética normativa.

Por consiguiente es correcto admitir que «ética y moral no son irreconciliables, sino que se condicionan dialécticamente: la ética supera la prueba de la moral, tras haberse sometido a la prueba de la norma; lo formal y lo jurídico, integrados en la práctica ética, hacen de ésta una ética enriquecida».[3]

LA ÉTICA CIVIL

Cuando hable o haga referencias a la ética o a la moral civil me refiero a los contenidos éticos y a la práctica moral que existen en la vida de la sociedad. Se dice que es una ética de mínimos porque está configurada por un «mínimo moral» que es común a todos los ciudadanos que componen esa sociedad secular y pluralista. Ese «mínimo mo-

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

1 GONZÁLEZ DE CARDEDAL.: Olegario. *El poder y la conciencia.* Espasa-Calpe, Madrid, 1985, 2.ª ed., págs. 63 y 64.

2 CORTINA, Adela.: *Ética mínima.* Tecnos, Madrid, 1992, 3.ª ed., pág. 110.

3 GARCÍA, Romano.: *Entre la justicia y el mercado.* Acción Cultural Cristiana, Madrid, 1992, pág. 31.

ral» es la cota mínima de aceptación moral de la sociedad, y por debajo de esa no puede situarse ningún proyecto válido de sociedad.

Los mínimos morales de la ética civil, válidos para los cristianos, no permiten llegar por debajo de todo lo que ponga en peligro la existencia física de la sociedad y por consiguiente la de cada uno de sus componentes como seres espirituales y como seres intersubjetivos que piensan, eligen y se relacionan libremente. Un ser espiritual e intersubjetivo necesita conciencia tanto de su propio destino personal y como del destino colectivo. Para ello necesita participar en la determinación de los fines y medios con los que se dota la misma sociedad.

A ello no se opone un pluralismo moral sano, en cuyo espacio conviven distintas maneras de concebir lo que hace felices a los humanos, lo que es bueno porque tiene capacidad de hacer feliz, o sobre las normas correctas que facilitan el desarrollo de una interrelación pacífica.

LA «MORAL COMÚN» EXISTE SOBRE UNA BASE CONSENSUAL

La «moral común» es la resultante de un legítimo pluralismo de opciones éticas que las personas realizan y que, como moral común, será el elemento que unifique y dé autenticidad a la diversidad de proyectos humanos que se plantean en la sociedad.

También se puede entender como «el intento contemporáneo de hacer surgir unas sociedades donde los valores fundamentales sean un elemento público constitutivo de la conciencia real de la sociedad. Valores que evidentemente no pueden ser de nuevo impuestos por el poder establecido. El Estado lo que hace es crear el ámbito de oferta pública, de confrontación pacífica, de límites mínimos, que acogerán lo que esa conciencia colectiva va creando como alimento necesario para mantener la paz y la convivencia».[4]

Al igual que el Estado en el orden nacional, también la ONU, en el orden internacional, pretende «crear una base para una continua revisión de los programas, de los sistemas, de los regímenes, y precisamente desde este único punto de vista fundamental que es el bien del hombre —digamos de la persona en la comunidad— que, como factor fundamental del bien común, debe constituir el criterio esencial de todos los programas, sistemas y regímenes» (Juan Pablo II. *RH.*, 66).

La base consensual de dicha moral «descansa en la convicción de que es verdad que los hombres son seres autolegisladores, que es verdad que por ello tienen dignidad y no precio, que es verdad que la fuente de normas morales sólo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos, que es verdad por último, que el mecanismo consensual no es lo único importe en la vida moral, porque las normas constituyen un marco indispensable, pero no dan la felicidad. Y los hombres —y esto también es verdad— tienden a la felicidad».[5]

---

4 González de Cardedal, Olegario. *España por pensar.* Universidad de Salamanca, Salamanca, 1985, 2.ª ed., pág. 876.

5 Cortina, Adela.: *op. cit.*, págs. 154-155.

Ese consenso puede desvirtuarse si se desarrolla como un pacto estratégico establecido entre individuos que entienden al conciudadano como un medio para alcanzar sus propios fines o si el consenso se considera como concordia y no se da una interrelación de sujeto a sujeto, como valiosos en sí mismo y con capacidad para incluir derechos.

CON PRETENSIONES DE UNIVERSALIDAD Y DE UNIVERSALIZACIÓN

La moral propia de cada sujeto ha de estar sólidamente delimitada porque «todo intento de relacionar la moral cristiana con las morales vigentes presupone la propia identificación. La búsqueda del diálogo en este terreno es incompatible con el regateo o la transacción innegociable: no cabe aquí un consenso obtenido a costa de rebajar la exigencias morales cristianas» *(VHL.,* 49a).

La moral civil de los ciudadanos llega a la misma pretensión: construye una hipótesis. Supone que es un imperativo moral dar de comer al hambriento y que, sometida su norma a referéndum, no sale aceptada. A pesar de ellos «seguiríamos manteniendo la obligatoriedad moral de la norma, aunque quedásemos solos. Y tratando de explicar este suceso mediante el proceder dialógico, diríamos que nuestra propuesta es *universalizable* e *incondicionada;* que nadie puede eximirse de ella porque sienta bases indispensables para diálogos simétricos; lo que ha fallado no es, pues, el carácter moral de la propuesta, sino el carácter moral del referéndum, en el que faltarían los requisitos necesarios para que tuviera fuerza legitimadora».[6]

LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

La DSI cada vez piensa y trabaja más en esta dirección: la misión que Jesucristo confió a su Iglesia es de orden religioso y de ese encargo se «derivan *tareas, luces y energías* que sirven para consolidar la comunidad humana» (GS, 42-43) y los destinatarios del mensaje son unas personas connaturalmente afectadas por la dimensión social, y sobre todo por las consecuencias que implica esa dimensión.

Pablo VI lo vislumbra y con su delicadeza y elegancia lo afirma así: «el sujeto de dicha iluminación son las comunidades cristianas, pero siguiendo un método: mediante la *luz del Evangelio, las enseñanzas* sociales de *la Iglesia (...)* en *comunión con los Obispos,* en diálogo con los demás cristianos y con los hombres de buena voluntad» *(OA.* 4).

Juan Pablo II, en Puebla de los Ángeles (Méjico), casi recién inaugurado su Pontificado, volvió a emplear los contenidos y la denominación de «Doctrina Social de la Iglesia» y ha implicado a los cristianos, más que con la expresión, con la realidad concreta que es la DSI.

En sentido amplio y secular los términos enseñanza y doctrina social, nos invitan a usar el concepto y la expresión en relación con todos los datos sobre la sociedad en su

6 CORTINA, Adela, *ibíd.,* pág. 137.

dimensión económica y social. Y si los entendemos en sentido estricto, esta enseñanza pretende abarca a la familia, a los grupos intermedios, a la sociedad y a la política nacional y a la internacional también.

La producción científica sobre temas sociales y sobre otras materias afines, cuando son tratados desde la opción moral cristiana, no debe confundirse con la DSI propiamente dicha. Pero cabe la expresión acuñada de «pensamiento social cristiano», que se entiende como una dimensión extensiva de la misma, aunque con frecuencia aparece relacionada y conectada con la DSI.

SUS DOCUMENTOS

La doctrina oficial está en los documentos oficiales del Papa y de los Obispos con sus comunidades. Del Concilio Vaticano II conviene a nuestro tema la Constitución GS., que habla al mundo y le expone el pensar cristiano. Es un texto capital para entender la DSI actual sobre la construcción de una sociedad y de una humanidad más digna.

Pasando por alto muchos más, hagamos referencia al último, el Catecismo,[7] en lo que se refiere a las relaciones de la familia y la sociedad, de la autoridad con los ciudadanos, de la Iglesia y el Estado, como campos de preferente consideración para el Magisterio social.

También los de la Comisión Pontificia «Justitia et Pax». Su información sobre el desarrollo cultural, educativo, económico, social, científico y técnico, el cuidado doctrinal, pastoral y apostólico de la paz y la información que lleva a todas las Iglesias interesadas y afectadas por estos problemas, se manifiesta en sus actuaciones y documentación.[8]

Igualmente nos interesan los sínodos, porque reflexionan sobre problemas de carácter social, como el de «la justicia en el mundo» (1971), o sobre la evangelización y la cultura (1975).[9]

Las iglesias particulares en general, y de España en concreto, recientemente han intentado hacer una aportación específicamente social, partiendo de la DSI. Otro tanto ha de decirse de las Conferencias Episcopales Regionales.[10] Y de justicia es hacer referencia a las Iglesias de América del Sur, tras el Concilio Vaticano II, con las aportaciones de Medellín (Colombia), Puebla (Méjico) y Santo Domingo (República Dominicana). De ahí arrancan definitivamente y arraigan la famosa «teología de la liberación», su «opción preferencial por los pobres» y el relanzamiento de la DSI.

---

7 Cfr. DÍAZ SÁNCHEZ, Juan Manuel.: «EL Catecismo de la Iglesia Católica y la DSI». SOCIEDAD Y UTOPÍA 1 (marzo 1993) 221-227.

8 De lo publicado hay que mencionar uno: «Al servicio de la comunidad humana: un primer planteamiento ético sobre la deuda internacional» (27-12-86). Posteriormente hay otros documentos, por ejemplo; «¿Qué has hecho de tu hermano sin techo? La Iglesia ante la carencia de vivienda», etc...

9 Cfr. *Ecclesia* 31 (1971) 2295-2302. *Id., ibíd.*, pág. 30 y confrontar con *EN.*, 2.

10 A modo de ejemplo: OBISPOS VASCOS. *Al servicio de la Palabra.* «Cartas pastorales y otros documentos conjuntos de los obispos de Pamplona y Tudela, Bilbao, San Sebastián y Vitoria» (1975-1993). EGA. Bilbao, 1993.

CONDICIONES Y FUNCIONES ASIGNADAS A UNA ÉTICA CIVIL

Parece que se está abriendo paso actualmente a una nueva forma de entender lo moral en los ambientes democráticos, que se caracteriza, en principio, porque destaca la reflexión sobre el ámbito social. Los deberes para «con uno mismo» quedan en la oscuridad. Plantea la llamada «moral social» más, por encima de las cuestiones individuales, a la filosofía política y a la filosofía moral, a pesar de que ambas morales sean dimensiones íntimamente conectadas entre sí.

La reflexión realizada, al generar distintos sistemas éticos, ocasiona la pluralidad de opciones morales, tal como confirma la historia de la ciencia moral. El hombre bueno de la moral roussoniana considera que el hombre es naturalmente feliz, mientas que la moral socialista considera que el hombre sólo ha de someterse a su propia ley. Actualmente, para situaciones conflictivas, la moral es fruto consensudado de diálogo. En el primer caso la ley moral viene dada por la naturaleza, en el segundo por la razón y en el tercero la justificación de la moral viene del diálogo, del consenso.

CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE PUEDA EXISTIR UNA ÉTICA CIVIL

Para que pueda darse una ética civil se requiere una serie de condiciones que me atrevo a reducir y resumir a continuación.

La primera se refiere a la separación de la Iglesia y del Estado. Tal separación es una realidad que «comporta la privatización de las pretensiones de validez religiosomorales, la neutralización axiológica de la vida pública, la amoralización del derecho y la fundamentación convencionalista de la política en los sistemas democráticos».[11]

Esta condición implica la no-confesionalidad de la vida social. Si se excluye la confesionalidad, desde la ribera religiosa, tanto de la vida social como de la ética, están basadas en una pretensión ideológicamente justificada, que consiste en hacer, indebidamente, de cada persona un creyente y de cada valor moral un dogma. También hay que hacer lo mismo con la confesionalidad, desde la ribera política.

Esto implica que un gobierno plenamente legítimo, respetado y afirmado con absoluta lealtad, carece de autoridad para ejercer un magisterio nacional en el orden de los valores culturales, morales, y religiosos. «El gobierno no es el padre, educador, maestro o confesor nacional. A esas necesidades provee la sociedad desde otras fuentes de sentido, formación y apoyo, que el gobierno tiene la autoridad y responsabilidad de acoger, articular y darles las posibilidades de su pleno cumplimiento».[12]

También cabe aquí una acotación al «cientifismo» moderno, que pretende instaurar una vida civil no-confesional dotando de fundamento científico las normas morales, que identifica con materia. Pero este cientismo olvida que el saber teórico y el saber práctico difieren y pretende tener un método que los unifique. Se niega a darle un valor de saber

11 CORTINA, Adela, *op. cit.*, pág. 95.
12 GONZÁLEZ de CARDEDAL, Olegario.: *El poder..., op. cit.*, pág. 67.

a la reflexión moral y reduce la objetividad del conocimiento a mero objeto, porque, si no existen deberes a los que el hombre pueda y deba responder libremente, entonces éste carece de libertad.

Dicho de otra manera: «El reconocimiento de lo que es moral es el contenido verdadero y propio de la dignidad humana, todavía no se le puede reconocer, sin experimentarlo a la vez como compromiso por la libertad. La moral no es la cárcel del hombre, sino lo que de divino hay en él».[13]

La segunda condición se refiere a la existencia de un pluralismo social de proyectos humanos. Cada opción moral, tal como se propone a la sociedad, descansa y se fundamenta sobre una concepción del hombre, una antropología, que puede sintetizarse «en lo que *realmente* quieren, en el deseo *recto*, en la necesidad *radical*, en la aspiración que *promueve la mayor felicidad social*, en el valor *supremo*, en el interés *generalizable*. Estos contenidos describen canónicamente aquel elemento peculiar humano, en torno al que debe ajustarse la acción libre, *si es que el hombre quiere vivir como hombre*».[14]

Son, por tanto, las distintas propuestas morales las que dan lugar a la existencia de una ética civil. Esta condición cierra el paso a cualquier totalitarismo, porque en él no se admiten instancias ajenas a la fuerza que emana del poder establecido, y porque en él tampoco cabe una pluralidad de proyectos humanos, pues el totalitarismo «nace de la negación de la verdad sobre el hombre, al ignorar su ontológica religación transcendente. Por eso los totalitarismos no pueden tolerar a los profetas, estén o no en el redil eclesial, que se muestran críticos ante sus pretensiones de manipulación sobre lo humano».[15]

Ese pluralismo de proyectos humanos, que arranca de una libertad madura, que busca el bien común como «el primer paso para posibilitarle el camino de su destino a la persona humana, a fin que ella descubra su ser y su sentido, como realización individual y como referencia colectiva. La vida pública tiene que reflejar el alma de los hombres, ser el correlato exterior de su identidad, la fuerza que les ayude a ser sí mismos, el apoyo de su debilidad a la vez que el freno de su arrogancia».[16] Para que la unidad, en cualquier faceta de la vida, tenga sentido, hay que contar con la libertad.

La tercera condición se sitúa en la demanda de un pluralismo moral sobre opciones religiosas. Afirma que la ética es el lugar donde convergen todos los proyectos humanos fraguados en el espacio de la libertad.

La posibilidad teórica de una ética no-religiosa cabe en un contexto intelectual y social plural, donde puedan coincidir creyentes y no-creyentes, en donde no se excluya el pluralismo moral de las opciones religiosas y su ética civil se establezca en virtud de una racionalidad compartida y mediante una intransigencia ante cualquier postura excluyente. Hay que decir que éste es el lugar en el que se sitúa la doctrina y la acción de la Igle-

---

13 RATZINGER, Joseph.: *Svolta per l'Europa?* «Chiesa e modernità nell' Europa dei rivolgimenti». Edizioni Paoline, Milano, 1992, pág. 28.

14 GONZÁLEZ de CARDEDAL, Olegario.: *El poder..., op. cit.*, pág. 132.

15 FLECHA, José-Román.: «La concepción cristiana del hombre en la DSI» en FUNDACIÓN PABLO VI-INSTITUTO SOCIAL «LEÓN XIII». *Cien años de Doctrina Social.* «De la Rerum Novarum a la Centesimus Annus». (Vol. que se corresponde con 62/64 CORINTIOS XIII. (abril-dic. 1992), Madrid, 934 págs. Pág. 224.

16 GONZÁLEZ de CARDEDAL, Olegario.: *Espana..., op. cit.*, pág. 87.

sia, en «la aceptación del hecho sociológico y en la aceptación simultánea de las contradicciones teológicas que este hecho genera, ya que la Iglesia es —*sociológicamente*— una institución de libre albedrío, pero es —*teológicamente*— institución y sacramento de salvación universal».[17]

La vida misma de la sociedad humana está dotada de fuentes por las que mana el agua que fecunda los campos que cultiva el hombre. Uno de ellos, que es esencialmente ético, dispone de luces para descubrir los valores morales básicos a los que es sensible moralmente la humanidad. En ésta surge un aprecio que enriquece el patrimonio ético de su historia, aunque algunos valores tarden en emerger, por ejemplo, la indignidad de la esclavitud y otros se oscurezcan, como la fidelidad matrimonial o el respeto a la vida intrauterina, o se den valores que, afirmados «in género», se niegan en concreto: por ejemplo, el valor de la vida, la pena de muerte, la guerra.

El estudio y la reflexión sobre la dimensión ética son necesarios porque «en el hombre una actitud moral no perdurará durante largo tiempo, si a la vez no hay una formación moral, y ésta no es posible sin unas referencias últimas, que desde fines últimos permitan elegir medios y fines penúltimos, y desde un horizonte de totalidad nos permita situar y conferir valor a cada una de las acciones particulares».[18]

LA TENSIÓN DIALÉCTICA DE LAS ANTROPOLOGÍAS

Pero aún «admitiendo que la moral se fundamenta en la antropología, se descubre con desmayo que no se nos ofrece una única antropología sino muchas, diferenciadas entre sí, contrastrantes y con frecuencia hipotecadas a unos presupuestos ideológicos que las mantienen casi esclavizadas».[19]

Al basar la ética civil, por una parte, en la racionalidad humana, y por otra, en la separación política entre la Iglesia y el Estado, y finalmente, en la diferenciación teórica de la Religión y la Moral, resulta una autonomía moral de los individuos y de los grupos sociales tanto ante el Estado como ante las Iglesias. Pero siempre habrá que contar con unas instancias éticas de reflexión y de estudio, con unos referentes, del tipo Iglesias, Cáritas, Amnistía Internacional, Justicia y Paz, Facultades de Filosofía y Teología... que son generadoras de valores éticos.

LA FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA

Entender esta moral civil como un punto inestable donde convergen y se entrecruzan los distintos proyectos morales existentes dentro de una sociedad, es reconocer sistemas de pensamiento moral variables desde que nacen, pues sus constantes derivan de la dimensión moral constitutiva del ser humano que es racional, que tiene voluntad de prota-

17 Rovira Belloso, Josep M.ª: *Fe y cultura en nuestro tiempo.* Sal Terrae. Santander, 1988, pág. 102.
18 González de Cardedal, Olegario.: *El poder..., op. cit.,* pág. 64.
19 Flecha, José-Román.: «La concepción...», *cit.,* pág. 218.

gonismo histórico, que se orienta hacia el prójimo, con el que es solidario, y que se apasiona por la vida, a la vez que rechaza la muerte.

En cada antropología existen unos valores concretos que son considerados fundamentales e intangibles. Tales valores se encuentran en las grandes declaraciones éticas con las que los grupos humanos se autorregalan en diverso grado y con las que se vinculan, por ejemplo, el Decálogo, las Bienaventuranzas, el testamento de Gandhi, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las Constituciones... La moral de cada uno de los diversos grupos que existen en la sociedad y en la humanidad mantienen la callada pretensión de llegar a ser la moral de todos los ciudadanos, de informar y configurar todas las dimensiones sociales humanas. Así pues, se cae en una postura ingenua si se ignora que la ética civil nace con afán de sobrepasar a la ética cristiana.

Esto, que humana e históricamente se comprende, deja de entenderse cuando pasa de ser actitud para convertirse en un proyecto laico, en sentido negativo, de ética agnóstica o de ética atea. Se trata entonces de una revancha frente a las huellas de lo divino en el mundo, de rechazar a Dios y expulsarle del espacio público al privado, de difuminar su presencia, de que nada sea definitivamente verdadero.

LA ÉTICA SOCIAL CRISTIANA COMO DSI Y SU APORTACIÓN RAZONADA A LA ÉTICA CIVIL

Juan Pablo II iniciaba su pontificado afirmando que «es cosa noble estar predispuestos a comprender a todo hombre; a analizar todo sistema, a dar razón de todo lo que es justo, esto no significa absolutamente perder la certeza de la propia fe, o debilitar los principios de la moral, cuya falta se hará sentir bien pronto en la vida de las sociedades enteras, determinando, entre otras cosas, consecuencias deplorables» (*RH.*, 17).

Por eso no puede llamarnos la atención que un profesor de DSI haya afirmado que en la actual sociedad pluralista, no podemos hacer del Evangelio un criterio definitivo, aceptado por todos, aunque para nosotros sí lo sea. «Yo creo —dice— que esto es muy importante porque están las dos posturas en juego; aquellos que se sitúan en el terreno de lo que es el discurso racional, la ética racional, que prácticamente olvidan su propia identidad de creyentes, y la de quien es tan "fervorosamente" creyente que realmente dice cosas que no pueden ser de entrada aceptadas ni recibidas por una sociedad que es secular».[20]

LA ÉTICA CRISTIANA CONTRAPUESTA A LA ÉTICA CIVIL

Y es que la ética cristiana se contrapone y se diferencia de la ética autónoma. Aquella se impone para los creyentes como un gozoso deber que, a su vez, oferta a los demás. Ésta es el resultado de una autocomprensión que le confiere al hombre esa autonomía

20 CAMACHO [LARAÑA], Ildefonso.: *Doctrina social de la Iglesia y Pastoral diocesana.* Comisión Episcopal de Pastoral-Com. Epis. de Pastoral Social, Madrid, 1993, pág. 21.

que se mide desde sí mismo y no desde Dios. En ella entran el marxismo, el existencialismo, el positivismo, la postmodernidad, etc.

También se contrapone la ética cristiana a la ética secular, que pretende valorar lo que tiene consistencia en sí mismo, sin que cuente su ordenación o su valor para la eternidad. En cambio, los principios morales cristianos iluminan, alientan y critican las instituciones históricas, las construcciones teóricas y las acciones de creyentes y de no creyentes.

Por último, la ética cristiana, está lejos de la neutralidad y del sectarismo o partidismo religioso y se contrapone a la ética laica, que algunos entienden como una autonomía propia para la acción y decisión, ignorando los principios, los criterios y las orientaciones de la moral social y de la DSI.

No es raro que los planteamientos éticos de tipo laico y secularista empiecen exigiendo rebajas a los planteamientos cristianos, después se declaren partidarios de una ética no-confesante y pasea una no-eclesial. Después pedirán la de los no-creyentes y terminarán con la no-religiosa, si es que no terminan en sectarismo. Valga como ejemplo la siguiente afirmación con la que un reciente libro comienza: «Por supuesto que algunos católicos pueden, no sin dificultades ciertamente, ser buenos ciudadanos, es decir, individuos autodesarrollados, libres y solidarios, pero a la mayoría de ellos les resulta bastante difícil, cuando no imposible».[21]

En cambio los cristianos afirman la dimensión teológica como elemento necesario para interpretar y resolver los actuales problemas de la convivencia humana, tanto si mira a la solución atea, porque priva al hombre de una parte esencial, la espiritual, como para soluciones permisivas o consumísticas, que bajo diversos pretextos tratan de convencerlo de su independencia de toda ley y de Dios mismo, pero que terminan encerrándolo en un egoísmo perjudicial para él y para los demás (*CA.*, 55b).

APORTACIÓN RAZONADA DE LA ÉTICA SOCIAL CRISTIANA A LA ÉTICA CIVIL

La DSI está estrechamente relacionada con la ética. Dispone de capacidad para aportar recursos culturales con los que enfrentarse a la vida, es una respuesta cargada de humanidad y no transige con lo que de antihumano exista en la sociedad. La Iglesia se hace presente en la vida porque puede ofrecer, y *de facto* ofrece, una serie de medios teóricos y prácticos, personales e institucionales, que permiten el desarrollo de una vida, también comunitaria, acorde con la naturaleza y la dignidad del ser humano.

Simultáneamente hay que afirmar que con sólo recurrir a la ética, a la teología o a la DSI, no se resuelve el problema de las mediaciones que se necesitan para que la doctrina ética se convierta en realidad una realidad social. Aunque los teóricos de lo social nos ofrecen un pluralismo de diagnósticos pero no nos garantizan que las propuestas de so-

21 GUISAN, Esperanza.: *Ética sin religión.* Alianza Editorial, Madrid, 1993, pág. 27. «La autonomía moral exige de los ciudadanos el rechazo de toda norma basada en la autoridad. Nuestras acciones no pueden justificarse recurriendo a los mandatos de dioses, sacerdotes o caudillos» dice la contraportada del libro.

lución sean además de las correctas, las eficaces. Pero recurrir a la ética cristiana puede servirnos para mostrar qué límites son intangibles y también para permitirnos un espacio de márgenes discutibles y, por tanto, transitables. Porque siempre quedarán alternativas que carezcan de solución definitiva, aunque se apele a los principios morales.

LA RAZÓN ANTROPOLÓGICA: LA PERSONA HUMANA ES «ICONO» DE DIOS

Teniendo presente esta reflexión podemos preguntarnos sobre la legitimidad y la necesidad de acogida y apoyo a un proyecto de ética civil para nuestra sociedad hecho por la Iglesia en España. Para inclinarnos por una respuesta afirmativa disponemos, al menos, de cuatro razones: una antropológica, otra cristológico-eclesiológica, una tercera de tipo moral y la cuarta es de carácter escatológico.

La dignidad que la DSI expresa sobre la persona humana y la conducta histórica concreta de los cristianos expresan una razón que nos permite invocar una ventaja social a favor de la aceptación social de la ética cristiana. Con todo derecho se puede denominar razón antropológica.

La doctrina cristiana sobre la persona como «icono de Dios» no sirve como excusa válida para que los ciudadanos cristianos se sientan eximidos de cualquier obligación ciudadana. La participación democrática y la solidaridad social, económica y cultural exigen que su comportamiento sea como el de los restantes ciudadanos: acomodado a las pautas de la Constitución, una vida en libertad y tolerancia.

Como todos y con todos tienen que aprender a ser tolerantes y a convivir, a colaborar con otros, aceptando con generosidad las diferencias, reconocer otras morales, aceptando que sus instituciones no tienen el monopolio de la expresión moral o de la historia nacional.

LA RAZÓN CRISTOLÓGICA: LA IGLESIA DEBE IR MÁS ALLÁ

Aunque en una sociedad de componente pluralista la Iglesia de Cristo no sea portavoz de todos los ciudadanos, cristianos y no cristianos, sí que todos los seres humanos de esa sociedad tienen el derecho de oír aquello que los cristianos consideran que han de decir, y éstos, en cuanto cristianos, tienen el deber de dar razón de su peculiar fe y de su profunda esperanza. Especialmente es necesario que proclamen a Jesús como el único Señor, aunque muchos se sientan denunciados con tal proclama. Es un anuncio con el que «la Iglesia va más allá. Ante todo manteniendo esa conciencia crítica que le nace de la Palabra que oye cada día y medita cada noche, cuando vive fielmente ante el Dios viviente».[22]

La Iglesia, basada en el señorío universal que reconoce en la resurrección de su gran tesoro que es Jesús, el Cristo, siempre pretenderá agrandar y sobrepasar los mínimos mo-

22 *Ibíd.*

rales, porque, para Ella, aunque construir la sociedad es una tarea permanente, apunta ya hacia el Reino que ha vislumbrado en Cristo y que éste ha prometido por Dios, pero sin reducirse y sin identificarse con ninguna realización concreta del devenir histórico.

Aunque el cristiano puede y debe colaborar con todos los demás para construir una sociedad cada vez más acorde con la dignidad de las personas, no por eso abandonará su posición crítica y relativizadora de las realizaciones históricas. Aunque tenga que someterse al ritmo de los procesos sociales, le será difícil soportar que éstas vayan más despacio de lo que requiere tan excelsa dignidad y tan profundo deseo, nacido de la fe.[23]

LA RAZÓN MORAL: COMPARTE LOS IMPERATIVOS GENERALES DE LA ÉTICA CIVIL EN ESPAÑA

Partiendo de la vocación del hombre cristiano (*LG.*, 10) el Vaticano II afirma que los laicos cristianos han de conocer la naturaleza y valor de las cosas y lograr que el mundo alcance su fin en la justicia, la caridad y la paz, incluso en el ámbito universal. Han de procurar ser competentes y activos para poner los bienes al servicio de todos los hombres, según el plan del Creador y, mediante el trabajo humano, la técnica y la cultura civil, iluminar a la sociedad. También han de coordinar sus fuerzas para lograr que las estructuras y los ambientes profanos se conformen a la justicia. «Obrando así impregnarán de sentido moral la cultura y el trabajo humano», dice *LG.*, 36.

Por eso a la ética cristiana le afectan los imperativos generales de la ética civil. La educación moral en un mundo técnico y politizado; la moralización de las relaciones sociales; dar una dimensión ética a la cultura actual; superar los clasismos e insolidaridades regionales y sociales; aceptar la prioridad de la paz, la justicia y la igualdad; juzgar sobre los valores y fenómenos sociales nuevos y concretos que más urgen: el paro, el terrorismo; superar los enfrentamientos entre la mayoría y las minorías; evitar la pasividad ante el Estado o su indebida indoctrinación, etc. La falta de conciencia sobre éstas y otras cuestiones nos lleva a vivir sin real libertad, aún cuando nos creamos que la ejercemos en nuestro vivir diario.

LA RAZÓN ESCATOLÓGICA: EL TEMPLE DE LA MORAL CRISTIANA ES SOBRENATURAL

Pero también los laicos cristianos deben distinguir los derechos y obligaciones que les competen como miembros de la Iglesia y los que les pertenecen como miembros de la sociedad humana. Ambos ha de acoplarlos armónicamente y en ellos deben guiarse como cristianos siempre, «incluso en el orden temporal» (cfr. *LG., 36).*

Porque la fe cristiana expande una luz peculiar sobre los imperativos morales que son comunes con los de la ética civil. La fe puede percibir con mayor claridad la riqueza que contienen esos imperativos, las exigencias de los mismos y también puede disponer de

23 Cfr. Pozo Abejón, Gerardo del.: *Manual de Moral Social Cristiana.* Editorial Aldecoa. Burgos, 1991, pág 16.

fuerzas especiales para vivirlos con fidelidad. «Si pueden decirse mínimos (morales) en cuanto comunes, son al mismo tiempo máximos por la generosidad y temple casi heroico y, diríase, sobrehumano, que en ocasiones se requiere para ampliarlos».[24]

Estas preocupaciones por el hombre, por la humanidad, por su futuro, que abarca a la tierra y, consiguientemente, a la orientación de todo el desarrollo y del progreso, si se ve con la perspectiva de una *fe escatológica*, es un elemento esencial de la misión de la Iglesia, y de su mismo el principio-motor porque coincide con la solicitud de Jesucristo mismo (cfr. *RH.*, 50).

CONCLUSIÓN: UN COMPONENTE ESPECÍFICO PARA LA FORMACIÓN MORAL DE LOS LAICOS

Hay que concluir afirmando que la ética civil ha de entrar a formar parte de una formación moral de la conciencia de los laicos. Ésta necesita disponer de un absoluto moral, que se expresa en el bien de la persona y en el bien de la comunidad, al que han de servir todas las instituciones sociales culturales, económicas y sociales, dotadas de la autonomía y competencia que les corresponda. Pero también aplicándole la razón natural y la Revelación a una convivencia en la que cuenten los valores de justicia y caridad.

A la luz de estos principios juzgarán y criticarán las doctrinas y estructuras sociales que existen y en las que se mueven. Pero no lo eximen de manejar los conocimientos científicos que sean precisos para desarrollar, de manera correcta, esas actividades, porque «la enseñanza de la Iglesia en materia social aporta las grandes orientaciones éticas. Pero, para que ella pueda influir directamente en la acción, exige personalidades competentes, tanto desde el punto de vista científico y técnico como en el campo de las ciencias humanas o de la política. (...) A los laicos, cuya misión propia es construir la sociedad, corresponde aquí el primer puesto» *(L.N.*, XI, 14).

Aunque el término «estructura de pecado» sea una categoría religiosa, pues el pecado, siendo siempre personal, tiene efectos sociales cuando se objetiva y se convierte en un condicionamiento serio para que otros puedan ser y vivir como personas. Pero también designa actitudes de comportamiento, que tienen su fundamento en hábitos de pensamiento que ya están muy arraigados en la sociedad o también en «acciones y actitudes opuestas a la voluntad divina y al bien del prójimo» *(SRS.*, 37).

Las estructuras de pecado más frecuentes y características parece que son el exclusivo afán de ganancia y la sed de poder, que pretende imponer a los demás la propia voluntad. Estas estructuras de la economía y de la política pueden explicar porqué socialmente los más débiles quedan discriminados y terminan reducidos a la miseria y carecen de los resortes necesarios para salir de ella.

Para quienes defiendan una visión ética de fundamento racional o civil, la realidad actual de una sociedad hiperdesarrollada y de otra subdesarrollada es un dato de hecho, pero «contrario al bien y a la auténtica felicidad» porque en una los ciudadanos están es-

24 ROVIRA BELLOSO, Josep M.ª: *op. cit.*, pág. 225.

clavizados a la posesión y al goce inmediato y en consecuencia hay quienes no llegan a ser porque el tener se lo impide, mientras que otros no consiguen realizar su vocación humana fundamental porque carecen de lo indispensable (cfr. *SRS.*, 28 y 36).

Esto plantea el problema de encontrar, desarrollar y aplicar algunas mediaciones conjuntas en la sociedad civil, que permitan plasmar en la realidad de una moral social, tanto confesional como civil, una sociedad en la que el hombre, además de verse reconocido formalmente en la integridad de sus derechos, pueda además, llevarlos a la práctica.

La educación como desarrollo integral humano en la vida y obras de San Agustín: Marco teórico referencial, método y líneas permanentes de actuación

FERNANDO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ*

0. DOS ACLARACIONES PREVIAS

En primer lugar, expresar mi total adhesión al homenaje que SOCIEDAD Y UTOPÍA dedica al entrañable e inolvidable compañero y amigo Juan José Sánchez de Horcajo, Profesor de Sociología de la Educación en nuestra misma Facultad de PP. y Sociología «León XIII», de la UPSA en Madrid. Personalmente, me unía con él una gran amistad, y su fallecimiento me ha interpelado y dolido profundamente. Mi aportación a este «Número especial» de nuestra Revista SOCIEDAD Y UTOPÍA, precisamente con un tema educativo, intenta ser una minúscula contribución a lo que tanto ocupó y preocupó, enseñó y escribió Juanjo en su vida, dedicada toda ella a la docencia e investigación educativas, como Profesor Universitario, y a su aplicación concreta en la pastoral juvenil y matrimonial, como Sacerdote.

Y, en segundo lugar de aclaraciones, que he elegido como tema el «proyecto educativo agustiniano» porque su contenido básico y su método de actuación continúan siendo de gran actualidad, particularmente, en el campo educativo, dadas las circunstancias y características del «cambio de civilización» en el que nos encontramos. Pues, entiendo que existe una gran correlación entre la situación sociohistórica en la que vivió y escribió San Agustín y la que estamos viviendo hoy. Ambas, en mi modesta opinión, pueden ser comparables sociológicamente, al menos: San Agustín vivió y describió su propia experiencia en un contexto personal y social profundamente cambiante; esto es, cuando tiene lugar el «cambio sociohistórico» de una a otra civilización, con la caída definitiva del Imperio Romano y la invasión de los Bárbaros. Hoy parece claro ya que nos encontramos también ante un nuevo «cambio de civilización», aunque todavía en período o etapa de alumbramiento, como suele decirse.

Pues bien, ante situaciones sociales de estas características, el recurso a los valores básicos y su prioridad, sobre todo en el campo educativo, es imprescindible como garantía, al menos, de seguridad, realismo y esperanza activa de cara a un futuro, todavía confuso e imprevisible. Incluso, un cierto «escepticismo transitorio», como el de San Agus-

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

tín al dejar el Maniqueísmo y no saber por dónde y cómo continuar, puede ser aconsejable y hasta saludable, en lugar de lanzarse al «vacío-postmoderno», por ejemplo. Una parada y una mirada «retrospectiva» revisando el camino recorrido, desde una actitud crítica constructiva, es, ciertamente, mucho más sensato y beneficioso. Ni el regreso al «útero infantil» ni el salto en el vacío son caminos adecuados para resolver las «crisis» personales y sociales.

Finalmente las anteriores aclaraciones, como punto de partida, paso a desarrollar, en apretada síntesis, los tres aspectos básicos del «proyecto educativo agustiniano»: Su *marco teórico referencial*, tal como aparece expresado en la vida y obras de San Agustín; su *método* de realización, y, complementariamente, *las líneas permanentes de actuación educativa*.

1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: UNA EDUCACIÓN ENTENDIDA Y VIVIDA COMO DESARROLLO INTEGRAL HUMANO, MEDIANTE LA «ORDENACIÓN DEL AMOR Y BÚSQUEDA PERMANENTE DE LA VERDAD»

En todo «proyecto educativo» subyace, implícita o explícitamente, una determinada concepción del mundo, del hombre y también de Dios (de lo religioso). En la vida y obras de San Agustín, este «marco referencial» es explícito, persistente y particularmente representativo y significativo. Su proyecto, o mejor «proceso», educativo se fundamenta e inspira persistentemente en la, llamada, «antropología agustiniana»; y, asimismo, en su concepción de la «sociedad humana», entendidas y vividas ambas dimensiones —la personal y social— en y desde su conocimiento y experiencia de Dios, particularmente a partir de su «conversión cristiana». Sin correlacionar su «proyecto educativo», o como se prefiera llamar, con estos presupuestos básicos o marco teórico referencial, no es posible ni su comprensión teórica ni, menos aún, su aplicación o «praxis».

En coherencia con este reconocimiento, por mi parte, me voy a referir, seguidamente, al, también llamado, «hombre-agustiniano» (resultado y consecuencia de su proceso educativo), en su doble dimensión: Primero, en cuanto a la percepción y valoración del hombre, en sí mismo; y, en segundo lugar, a la concepción de la sociedad. Pues, ambas dimensiones antropológicas son algo así como los dos grandes ejes estructurales de todo su proceso educativo, personal y socialmente entendido y vivido.

1.1. El «hombre-agustiniano»

Como he dicho anteriormente, el tipo de hombre y el modelo de sociedad son los dos presupuestos básicos que deben quedar claros en todo proyecto educativo. Pues, es un hecho que existen, y seguirán existiendo, distintos «humanismos» y distintas concepciones de lo social. Este pluralismo seguirá en aumento y estará presente en todos los campos, pero es en la educación donde incide con mayor intensidad y transcendencia. De aquí la necesidad de su clarificación previa en todo proyecto educativo humano y social. Su ocultamiento, e incluso su ambigüedad, son indicadores claros de «sectarismo».

San Agustín experimentó en sí mismo este pluralismo antropológico, y sufrió las consecuencias de su confusión e inseguridad, hasta que, por fin, se decidió y afirmó en su propio planteamiento existencial y personal del tema del hombre, comprendiéndose y aceptándose a sí mismo como realidad humana dinámica y misteriosa, como inquietud y esencial interrogación, como «tierra de dificultad y de excesivo sudor» (cfr. *Confesiones,* X, 16, 25). Para conocer al hombre no se trata de recordar las definiciones clásicas, ni de quedarse en el «hombre abstracto», pues el hombre vivo no podrá ser encerrado en ellas, ni quedándonos en el hombre abstracto llegaremos a percibir y comprender nuestra propia realidad humana que es, ante todo, dinámica e histórica: Un «ser-siendo», radicalmente abierto, diálogo entre el presente y el futuro, entre el tiempo en que es y en que ha nacido y la eternidad, siempre presente dentro de la cambiante temporalidad. Un ser misterioso, con raíces terrenas, comprometido en el universo de la materia y del espíritu, que es «inteligencia, memoria, comunicación, amistad...» *(Confesiones,* I, 20, 31).

Conocía muy bien San Agustín las distintas teorías sobre el hombre abstracto pero las abandona todas para centrarse en el conocimiento de sí mismo, en el «hombre-Agustín», convertido en objetivo prioritario y en «camino» para llegar a conocer todo lo demás, sobre todo a Dios *(Soliloquios,* I, 2, 7; II, 1, 1). El hombre que le interesa y con el que se siente identificado es, en expresión suya, «el hombre histórico»: El hombre pasado, presente y futuro; actualidad, memoria y profecía; el «hombre-Agustín». Más tarde, este conocimiento y la experiencia personal de sí mismo le llevaron a proyectar sobre los demás hombres el encuentro y hallazgo que había hecho de su propia identidad, convencido de que su corazón no es sino «un corazón humano» *(Sobre la Trinidad,* IV, pról.).

Diríamos, siguiendo esta apretada síntesis, que San Agustín se descubre a sí mismo no como un simple ser estático, sino como un «siendo» (sentido dinámico, histórico), que implica y conlleva necesariamente una «vocación». Pues, el hombre agustiniano se encuentra implantado en la existencia como *esencial vocación.*

Descubrir esta vocación en el mundo e irla realizando dinámicamente será su principal tarea y causa, a su vez, de interrogantes y problemas, dada su condición sociohistórica «desordenada», como consecuencia del mal uso de las libertades humanas, del pecado (cfr. *Sermón,* 2, 3; y en *Confesiones,* X, 18; 27 y ss.). Todo lo cual pone bien al vivo el gran misterio del hombre (cfr. *Confesiones,* X, 5, 7): Misterio de amor y de conocimiento... Un hombre insatisfecho e inquieto permanentemente, que busca para encontrar y encuentra para seguir buscando; que ama para amar más, quedando siempre insatisfecho... (cfr. misma cita anterior).

San Agustín se descubre, finalmente, como un ser «creado por Dios», enraizado en su origen e inclinado por un «peso genérico» que le inquieta y tira constantemente de él. Este peso se llama *amor*: «Mi amor es mi peso...» *(Confesiones* XIII, 9, 10). Y como todas las pasiones o apetencias las reduce al amor, así también la verdadera definición de la «virtud» es, para él, la «ordenación del amor» (cfr. en *La Ciudad de Dios,* XV, 22). Aquí radica, fundamentalmente, su teoría de «los dos amores», sobre cuyo dualismo espiritual se apoya y explica, asimismo, toda la moral e incluso todas las demás teorías agustinianas, por ejemplo, sobre la ascética, conocimiento, libertad, pecado, etc. (cfr. en la misma *Ciudad de Dios,* XIV, 28: Su teoría de las dos ciudades...).

Estas dos fuerzas que, en el orden ascético y moral, se llaman «amores», y que, en el orden social, construyen dos ciudades distintas y antagónicas, actúan también dentro del

hombre y, por esta razón, toda la vida humana implica y significa permanente lucha del hombre contra sí mismo, como puede verse, particularmente, en su obra, cuyo título es, precisamente: *De agone christiano* (Sobre la lucha cristiana).

Nada de quietismos, ni pasotismos, ni falsas contemplaciones o espiritualismos deshumanizantes; pues mientras vivimos estamos en compromiso, en terreno de conquista, en riesgo radical. El hombre agustiniano ha de ir construyendo su propia «personalidad» en libertad y en amistad (abierto a los otros), buscando juntos la verdad del hombre, del mundo y de Dios. Realizar este proceso equivale a ir ordenando el amor hasta poder quedarnos con la única y suprema norma de vida: «Ama y haz lo que quieras: Si callas, calla por amor; si gritas, grita por amor; si corriges, corrige por amor; si perdonas, perdona por amor. Y que el amor sea tu raíz interior, pues de tal raíz no podrá brotar sino bien» (cfr. Epist. I Juan, VII, 8). En otros muchos textos proclama San Agustín, como primer principio y único mandamiento, la libertad y soberanía del «amor ordenado», que es al que se refiere aquí y al que, más adelante, me referiré más ampliamente, pues en esta ordenación del amor es en lo que ha de consistir fundamental y prioritariamente la verdadera «Educación Agustiniana».

La libertad y soberanía de este amor no es un medio, sino la meta y el fin de la perfección y de la peregrinación humanas (cfr. Epist. I Juan, X, 5). En este amor está el fin. Hacia él corremos. Pero antes ha habido que pasar por la *ordenación moral del amor* (proceso de conversión permanente) y en lo que consiste la lucha ascética, recia e implacable, descrita por San Agustín con acentos verdaderamente dramáticos, con enorme plasticidad y humanidad.

Realizar, dinámica y progresivamente, todo este proceso antropológico, hasta llegar al desarrollo armónico e integral humano, es, como he dicho, el cometido principal de la «Educación-Agustiniana» en cada una de las distintas etapas del desarrollo humano, entendido como «proceso educativo», tanto en cuanto se refiere más directamente a la dimensión personal, como en su vertiente y dinamismo social. Pues, ambas constituyen la misma y única realidad-humana.

Seguidamente paso a exponer, también muy brevemente, la *dimensión social* de esta misma Antropología-Agustiniana.

1.2. La «Sociedad-Agustiniana»

El desarrollo y explicitación del mismo «marco teórico de referencia», anteriormente descrito en su dimensión personal del hombre agustiniano, nos exige ahora referirnos particularmente a su *dimensión social* o de la convivencia y corresponsabilidad con el mundo en que vivimos y los hombres con los cuales nos realizamos, bien o mal, positiva o negativamente. Esto es, la sociedad en la que educamos y nos educamos: Su origen, su valoración, su conocimiento-crítico; su transformación en orden a un determinado sistema de valores; la lucha por un determinado modelo de convivencia u otro, etc. En definitiva, todo sistema y proyecto educativo ha de implicar necesariamente al contexto social, y sociohistórico, del que forma parte y en el que ha de realizarse o se viene ya realizando.

Esta dimensión social, en sus distintos niveles y etapas de realización, juntamente con la sociedad misma, se perciben y valoran muy diversamente, según sean las ideolo-

gías y el sistema de creencias en unos y otros. Los planteamientos y teorizaciones sociales van desde los individualismos más extremos rabiosos hasta los socialismos y comunismos también más extremistas y radicales. En ambos extremos nos encontramos con un totalitarismo, de izquierdas o derechas, absorbente y aniquilador de la verdadera libertad humana y de la misma convivencia. Entre ambos extremos caben modelos intermedios, coincidentes en la necesaria aceptación del sano y legítimo pluralismo.

La «Educación Agustiniana», como claramente se deduce del apartado anterior, *es antropocéntrica*, en cuanto que su objetivo prioritario y específico es «el hombre-Agustín», y por extensión y aplicación, cualquier hombre, todo hombre en sí mismo, en su situación sociohistórica. Parecería, pues, a primera vista que el educador agustiniano no tendría en cuenta «lo social» en su quehacer educativo, ni en la programación de sus objetivos...

Ciertamente, en San Agustín no existe una «teoría sociológica», propiamente dicha (sistematización de lo social), tal como la encontramos hoy, por ejemplo, en las Ciencias Sociales, en general, y, particularmente, en la Sociología. Pues, su pensamiento aparece más centrado sobre sí mismo y, desde sí mismo, sobre el hombre genérico: «Conocerme a mí mismo y conocer a Dios», su finalidad y objetivos prioritarios, como puede verse en sus *Soliloquios*, I, 27 y II, 1, 1.

Sin embargo, se trata más bien de una «metodología» o, si se prefiere, de una estrategia acorde con su experiencia vivida; de un plan de actuación con objetivos a corto, medio y largo plazo, como suele hacerse hoy al planificar grandes y complejos proyectos, de cualquier tipo que sean. De un punto de partida (desde sí mismo) y con una meta clara y fundamental (conocimiento de Dios). Pero dicho planteamiento ha de realizarse en y desde sí mismo entendido como «hombre histórico». Pero cuyo conocimiento ha de ser, ciertamente, prioritario; pues, como él mismo ha dejado escrito en *Sobre el orden*, I, 1, 3: «La causa principal de todos los errores, lo mismo acerca del mundo que acerca de Dios, está en que el hombre se desconoce a sí mismo». Por eso, en el proceso educativo agustiniano el conocimiento del mundo y del hombre son objetivos prioritarios. Un «conocimiento amoroso» que terminará siendo «teístico» a medida que se vayan realizando los objetivos, progresiva y dinámicamente.

En el pensamiento orgánico de San Agustín, lo social nace, pues, del hombre, mismo, en cuanto «ser-relacional», *en cuanto dimensión social*. Cada hombre lleva ya dentro de sí la sociedad. San Agustín, desde este punto de vista, puede ser considerado como el fundador de la Sociología. Pues, para él, una sociedad es algo más que la suma de sus miembros, y lo común no es tampoco una suma de las particularidades, o la resultante de los bienes individuales; lo «común» en la verificación de la caridad: «Unión-concordia» de corazones —Un solo corazón...—. La paz de la sociedad es resultado de la armonía y concordia de todos sus miembros (cfr. en *La Ciudad de Dios,* XIX, 13,1). Tomada en su conjunto toda esta gran obra de San Agustín en una descripción e interpretación del hombre en sociedad. En las *Confesiones*, sin embargo, aparece más el «hombre-Agustín». Aquí se resalta más su dimensión personal, pero ha de completarse con el otro de la *Ciudad de Dios*: El hombre social, el hombre agrupado y realizado en sociedad, en y con toda la sociedad (Humanidad) en su devenir histórico de salvación.

Partiendo, pues, de sí mismo, y teniendo siempre presente al hombre (al corazón humano con el que se siente identificado), San Agustín trata de hacer también «historia de

la humanidad»; ya que, como él mismo ha escrito, el mundo es como el hombre: nace, crece y muere... El mundo son los hombres... (En Epist. Juan, ad Parth. 2, 11-12, 4, 4...). San Agustín no ve en las estructuras sociales, instituciones, agrupaciones, etc., más que una consecuencia lógica, o si se prefiere, una expresión y correlación del modo de ser de los hombres, de los hombres viviendo en sociedad.

La vertiente social de la «antropología agustiniana», expresada particularmente en *La Ciudad de Dios*, tal como vengo diciendo, constituye para todo educador agustiniano una perspectiva clara e irrenunciable a la hora de plantearse y enfrentarse con los grandes interrogantes y problemas del hombre, sobre todo los relativos al bien y el mal existentes en el mundo, al sentido de la vida y de la muerte, al problema de la paz y de la guerra, del amor y del odio, del egoísmo y de la amistad, de la autoridad y libertad, al sentido y valoración del espacio y del tiempo, al desarrollo de la ciencia y de la técnica, a la compatibilidad entre el hombre y Dios, a la problemática religiosa, en general; al ecumenismo, etc.

Como conclusión de este primer apartado, destacar y subrayar que el «proyecto educativo agustiniano» es, primordialmente de tipo *personalista*; pero el «personalismo-agustiniano» debe ser entendido y valorado desde el «marco-antropológico» anteriormente descrito, asumido e interpretado en su totalidad: Todo lo personal y todo lo social constituyendo, de forma integral e integrada, el «proceso» (dinamicidad e historicidad) del desarrollo humano y cristiano (humano/cristiano): «Orientación, progresiva y dinámica, del amor y búsqueda permanente de la verdad del mundo, del hombre y de Dios».

2. EL MÉTODO PEDAGÓGICO AGUSTINIANO: CARACTERÍSTICAS MÁS REPRESENTATIVAS Y SIGNIFICATIVAS, EN CONCORDANCIA CON EL APARTADO ANTERIOR

El «método-pedagógico» es totalmente coherente y concordante con el contenido del «marco teórico referencial», anteriormente expuesto; esto es, con la Antropología Agustiniana. Sus características más representativas y significativas son las siguientes:

2.1. Recogimiento e introversión con trascendencia

Para que el hombre se conozca a sí mismo, objetivo prioritario en el Proyecto Educativo Agustiniano, es preciso, dice San Agustín en su obra *Sobre el orden*, 1, 2-3, que se aparte de la exterioridad, que se recoja en sí mismo y se mantenga en el abrazo de su propio ser. Más explícito y concreto todavía, en los textos siguientes: «No salgas de ti mismo, vuélvete a ti mismo. Si descubres que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a ti mismo» (cfr. el libro sobre *La verdadera religión*, 39, 72...). Pues, «la fuente de la vida no está fuera de ti» *(Comentarios al Evangelio de San Juan)*... «Bucea dentro de tu intimidad y trata de encontrar ese dulce rincón escondido del alma donde puedas verte libre de ruidos y argumentos...» *(Sermón* 52, 19-21). También este otro texto del libro *Sobre el Maestro* 1, 2, que dice: «Debemos buscar

a Dios y orar en esta cámara secreta del alma que se llama hombre interior». Y en tantos otros textos más que podrían ser reproducidos aquí; pero considero que no es necesario en absoluto. Pues, en los ya citados aparece con claridad el «método pedagógico agustiniano» en su contenido fundamental y en sus aspectos básicos, juntamente con los pasos progresivos o etapas a seguir en su puesta en práctica. Esto es: Interiorización en uno mismo; conocimiento en profundidad de uno mismo desde uno mismo; conocimiento de los demás hombres y del mundo; constatación de la «mutabilidad humana», y, consecuentemente, búsqueda y transcendencia a Dios (conversión a Dios), pasando por la conversión a uno mismo y a los demás.

Globalmente considerado, el método educativo agustiniano es la «Teoría Platónica» iluminada por el Cristianismo. Naturalmente, la aplicación práctica de esta metodología deberá ir «circunstanciada»; es decir, acomodada a las circunstancias de tiempo, edad, lugar, familia, sociedad, etc.; y también deberán aceptarse todas las ayudas científico-técnicas de la Pedagogía, Psicología, Sociología, etc., que son comunes a todos los hombres y a los distintos proyectos y métodos educativos.

La educación agustiniana tiene que estar *encarnada* en la propia realidad personal, familiar y social. De lo contrario, dejaría de ser, ya de entrada y planteamiento, «agustiniana»; pues, el hombre que es necesario conocer, según San Agustín, es el «hombre histórico».

Cuanto contribuya, en este primer aspecto, a definir al hombre es beneficioso y complementario. Es la contribución de todas las ideologías y de todas las creencias habidas a lo largo de la historia. Pero es imprescindible, en el método agustiniano, llegar al encuenro y conocimiento de uno mismo desde uno mismo. Como dice San Agustín: «... a conseguir ver su alma con su propia alma» (*Sobre la cuantidad del alma*, 14, 24).

Naturalmente, para llegar a conseguir este objetivo se precisa un conocimiento y un diálogo «interpersonal» con cada uno de los alumnos. No bastaría una mera relación de carácter colectivo o masivo con el conjunto de alumnos pertenecientes a una clase, sección, centro, etc.

Cuantos esfuerzos se realicen para crear orden y ambiente de trabajo personal deberán justificarse como «medio» imprescindible para posibilitar el recogimiento personal y la introversión, ya que esto es prioritario para llegar al encuentro y conocimiento de uno mismo; y desde uno mismo, al encuentro y descubrimiento de los otros y del Otro, que para San Agustín es Dios.

Crear un clima de confianza, de amistad y de libertad que anime y fomente este tipo de trabajo; invitar a la aceptación de uno mismo, a plantear los problemas desde uno mismo, a no evadirnos y perdernos en la exterioridad, en la superficialidad de las cosas, es estar en el camino seguro para conseguir los objetivos propuestos.

2.2. Purificación y liberación de toda clase de alienaciones y prejuicios

El método de interiorización es, al mismo tiempo, un método moral de purificación: (Cfr. en *Sobre el orden*, I, 2-3 y II, 11, 30). San Agustín entiende dicha purificación y liberación como medio necesario para llegar al propio conocimiento en profundidad y,

desde aquí, dar el paso a la «trascendencia»: A la realidad de los otros y también de Dios. Del Yo al Tu y al Nosotros y también a Dios, al «Dios-Cristiano».

Se trata, en definitiva, de un «método de reflexión», como punto de partida; de un «proceso de purificación», interior y exterior; de «conocimiento» de uno mismo y de los demás hombres, constatando y reconociendo la mutabilidad humana, y, a partir de dicha experiencia, iniciar y desarrollar persistentemente la «búsqueda de la "Verdad Suprema"» (proceso de conversión a uno mismo, a los demás y a Dios).

Crear, pues, en el educando actitudes de sinceridad y de coherencia; de confianza en sí mismo y en los demás; de discernimiento mediante el diálogo y el desarrollo de la «conciencia crítica»; ayudar a superar los miedos, complejos, prejuicios, y, en general, todas las «patologías» que impidan llevar adelante el proceso de su «desarrollo integral», es, ciertamente, estar *abriendo camino*. Garantizar un ambiente adecuado de trabajo, de serenidad y de paz, interior y exterior, es educar, asímismo, en el método pedagógico agustiniano.

2.3. Como llegar al conocimiento de la verdad

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta, desde el punto de vista metodológico, es el modo de realizarse en nosotros el «conocimiento». San Agustín distingue dos tipos de conocimiento: La *sabiduría* y la *ciencia*. A la «sabiduría» pertenece el conocimiento intelectual de las cosas eternas, y a la «ciencia» el conocimiento racional de las temporales: (cfr. en *Sobre la Trinidad*, XII, 15, 25). Ambos niveles de conocimiento son interdependientes y complementarios.

Sin entrar aquí en el modo de realizarse el conocimiento según la teoría agustiniana, sí creo necesario tenerla muy en cuenta en todas las etapas del aprendizaje escolar. Sobre todo, en las consecuencias pedagógicas que de ella se deducen tanto para los alumnos como para los educadores. Entre otras, el saberse compañeros de viaje siendo capaces de buscar juntos, en amistad, la verdad del hombre, del mundo y de Dios, el no establecer dicotomía entre unas y otras verdades, pues la verdad es una y a ella se llega de forma gradual; el importante papel de la educación, *como medio*, en todo el proceso de la «iluminación interior», estimulando, animando y proporcionando al alumno los utensilios adecuados en cada momento, ante cada problema o interrogante, para que sea él mismo quien descubra su propia verdad y, desde ella, las otras verdades y la Verdad Suprema o Dios. Para que exista u clima de respeto a la verdad del otro y de los otros, unas actitudes dialogantes y ecuménicas, capaces de confrontación, ayudándose mutuamente en el difícil y largo proceso de superar, como he dicho, los propios prejuicios y alienaciones.

El método pedagógico agustiniano para llegar al conocimiento de la verdad liberadora es necesariamente amistoso y dialogante. Exige un ambiente de reflexión, de confrontación fraternal y de absoluta libertad de miedos e inhibiciones. Nunca se llega al total conocimiento, de aquí la permanente «satisfacción-insatisfacción». Satisfacción por lo conseguido (por la verdad conocida) e insatisfacción por lo que nos falta por conocer. Es, pues, un método, que podemos llamar «inductivo-ascendente», en cuanto, partiendo del hombre mismo y de los acontecimintos sociohistóricos, se pretende conocer a Dios, en y hasta donde sea posible.

2.3. La «Ordenación del amor» en el proceso educativo agustiniano: desde la situación personal hasta llegar a la meta del «ama y haz lo que quieras...» (Epist. I Juan, VII, 8)

El educador agustiniano, en su «marco teórico de referencia» ha de tener muy presente que, en el pensamiento y vida de San Agustín, existe un «Orden universal», al que pertenece también el hombre, consiste en «la manera que Dios tiene de realizar cuanto existe» (cfr. Confes., III, 8, 16, Sobre el Orden, I, 5, 14; 10, 28; y II, 4, 11). Esto es, hay una jerarquía y un «orden de las cosas»... Su principio causativo es, según San Agustín, el mismo amor de Dios, ya que, «de la plenitud de su bondad ha hecho Dios la creación» (Confes., XIII, 2, 2). La creación tiene, pues, su razón de ser, su sentido, su finalidad, su orden... genérico y específico, o de cada ser en sí mismo. Este «Orden universal» se regula y dirige por la llamada tradicionalmente «Ley Eterna de Dios», esto es, la voluntad divina que manda conservar dicho orden natural y prohibe perturbarlo (cfr. Contra Fausto, XXII, 27).

San Agustín sigue diciendo, además, que cada ser creado tiene (gravitación universal) a su propio centro, a ocupar el lugar que le corresponde por su propia razón de ser, por su propia naturaleza y vocación en el mundo-creado. Y que ese «peso» es su propio amor, su ley pendular que le empuja en una determinada dirección. Este ordenamiento se traduce así en un «ordenamiento del amor», cuya fuente última la descubre en Dios, que es AMOR. La consecuencia más inmediata de este «orden de amor» es la paz... (La Ciudad de Dios, XIX, 13, 1), a la cual tiende y la cual buscan necesariamente todas las cosas, incluido el propio hombre, pero con la diferencia fundamental de que el hombre, por su «racionalidad y libertad» a la que está llamado y es constitutivo de su razón de ser, de su propia y específica esencialidad humana, ha de hacerlo *respondiendo libremente* en y desde su vocación y misión de «hombre», aceptando y colaborando corresponsablemente en el plan creador de Dios. De aquí, que el hombre no se encuentre instalado, sin más, en ese «orden de la cosas» como si fuera una pieza más de la gran máquina del Universo-creado. El hombre puede entrar, mantenerse o salirse de este orden-universal, y de hecho, se ha salido y sigue saliendo siempre que se aparta de su verdadero centro y contruye su propio «orden del amor» al margen o en contra de Dios, en el que está enraizado y es su verdadero centro y fin último (Conf., I, 1, 1). Este «amor-cupicidad» (opuesto al «amor-caridad») produce en el hombre rompimiento, insatisfacción e inquietud y angustia; vacío, dispersión, desorden en relación a la armonía prestablecida y querida por Dios. Para San Agustín es el mal-moral, la situación de pecado, causado por el hombre mismo, y cuya presencia y efectos siente profundamente en sí mismo. Existe desde que el hombre rompió el plan originario de Dios y a nivel de humanidad se llama, por esto mismo «pecado original»...

Puesto que, en definitiva, lo que mueve y lleva al hombre en una o en otra dirección es su «amor-pondus» (amor-peso o fuerza; si se prefiere, incluso «ley de gravitación»), de aquí que, lógica y coherentemente, toda actuación eficaz y realista sobre el dinamismo humano, sobre el hombre, deba realizarse, aplicarse, orientarse, etc., sobre su amor, tanto si se pretende para él un tipo de respuesta u otro, una u otra orientación en su vida.

El *ecuador agustiniano,* por su vocación y específica misión, dará al rol o papel y tarea que realiza un sentido de orientación y esfuerzo dirigidos a conseguir la «ordenación

del amor» en sus educandos, de tal manera que se lleguen a conocer en profundidad, en sus distintas etapas del proceso educativo, y a mantenerse centrados, equilibrados, racionales y razonables, fieles a sí mismos, sinceros y dialogantes, abiertos y solidarios con los otros y, en la línea de sus creencias y convicciones, con Dios...; que crezcan y se desarrollen «humanamente-ordenados». Este es el camino, y el gran reto y desafío constante que se plantea y se le exige al educador-agustiniano, esperando de él que todas sus acciones educativas se realicen en y desde el «marco teórico de referencia» que venimos desarrollando, pero de una manera más particular y definitiva en cuanto se refiere a esta difícil tarea de discernir el verdadero del falso amor y su praxis. Ya que el hombre es un construirse cada día, y esta construcción-realización-formación-perfección, o como quiera llamarse, sólo se logra a través de la ordenación del propio amor y, en definitiva, a él ha de quedar reducida. Pues, como dice el mismo San Agustín, todo lo polariza el amor: el orden y el desorden, la virtud y el vicio mismo..., ya que el amor es le que lleva y trae al hombre, como un peso (amor-peso) a su centro; cuanto hacemos, lo hacemos guiados y llevados por nuestro amor-peso... La virtud (todas las virtudes) se reducen al amor-ordenado; cada una de ellas es una manera de ordenar el amor, y, a su vez, en todo pecado hay un «Amor-desordenado»... (cfr. Epist. 155, 4, 13; Confes., XIII, 9, 10; etc.).

Incluso más todavía, pues ocurre aquí algo parecido a lo de que los Diez Mandamientos se encierran en dos... Ya que, para San Agustín, y por supuesto para lo educadores agustinianos, las virtudes y los vicios o pecados se reducen también a dos formas y expresiones de amor: *Amor-orden* y *amor-desorden*, tal como ambos son ampliamente descritos en las *Confesiones* (en su niel personal) y en la *Ciudad de Dios* (en su nivel social), como ya he indicado en páginas anteriores de esta reflexión. La misma perfección plena del hombre —(total realización humana, maduración humana en sentido agustiniano, amistad, solidaridad y fraternidad consolidadas y maduradas, etc.)— aparece formulada y garantizada en la expresión tan conocida y repetida del «ama y haz lo que quieras...», meta a la que el hombre debe aspirar y orientarse. El texto completo es como sigue: «De una vez para siempre, se te da un breve mandamiento: Ama y haz lo que quieras (*dilige et quod vis fac*). Si callas, calla por amor; si gritas, grita por amor, si corriges, corrige por amor, si perdonas, perdona por amor. Y que el amor sea tu raíz interior, pues de tal raíz podrá brotar, sino el bien» (en Epist. I Juan, VII, 8; Id. X, 7).

Este amor, ya liberado y liberante de todo egoísmo humano significativo, es el mismo amor de Dios presente en el hombre-interior; es un «amor-gracia» (gratuito, don de Dios, Dios mismo...). En este sentido ha de entenderse el texto agustiniano de su libro Sobre la verdadera religión, 39, 72, cuando dice San Agustín que «en él (en el hombre interior) habita la verdad»... Y en donde Dios se deja ver como una luz que ilumina todas las verdades del hombre y al hombre todo (cfr. Sobre el libre albedrío, II, 11, 28, y en De cuest. diversas, 83, q. 42, 2). Para San Agustín, el hombre interior es el ser humano viviendo en la conformidad de su pensar, de su querer, de su obrar. Esto es, el hombre fiel a sí mismo, sincero consigo mismo, buscador leal de su propio centro, seguidor de su «amor-ordenado»... Lo contrario es el egoista, el misántropo, o lo que se quiera, menos el hombre interior agustiniano. El hombre interior es toda la persona humana, sin mixtificaciones ni divisiones, toda ella, que vive su vida en la racionalidad... (cfr. Sobre el alma y su origen, IV, 11, 20; Sobre la Trinidad, XI, 1; y Sobre el maestro, 1, 2).

Cuando el hombre ama así, revela y manifiesta a Dios en sí mismo, convirtiéndose en «sacramento de Dios». El amor humano se diviniza y el amor divino se humaniza: tremendo misterio...

2.4. Libertad y libre albedrío: conquista progresiva, paciente y amorosa de la «libertad-liberada»

Otro de los aspectos básicos correspondientes al proceso educativo agustiniano es todo lo relativo a la «libertad». Esto es, *¿Cómo educar en y para la libertad?...*

En este sentido, San Agustín, desde su experiencia personal, afirma que el hombre es libre para rechazar el *bien*, elegir el *mal* y realizarlo. Pero no puede, por sí mismo exclusivamente, elegir y realizar el bien, aunque sí puede quererlo y preferirlo. Un tema complejo y difícil de explicar y comprender. El texto que avala este planteamiento, puede verse en su libro de las *Retractaciones*, I, 15, 4, y, más particularmente, en *Las Confesiones*, en general. Para poder elegir y realizar el «bien» hace falta ya la ayuda de Dios, y esta intervención, por parte de Dios, sana al hombre y le instala en la verdadera libertad... San Agustín la llama «libertad liberada» y la entiende como *conquista*, progresiva y paciente por parte del hombre, y *don* (gracia) por parte de Dios. El hombre y Dios interactuando misteriosamente, poniendo cada uno lo que le es propio e irrenunciable. Esto es, reconociendo y dando al hombre lo que es del hombre y a Dios lo que es de Dios...

Para explicar toda esta dinámica hace falta tener presente la distinción agustiniana entre «libetad» y «libre albedrío». *Libre albedrío* se identifica con la noción de voluntad y es la capacidad de «querer» y elegir en el sentido de «preferir», no de realizar el bien o el mal. *La libertad*, en cambio, significa la capacidad y posibilidad de «eligir el bien y realizarlo». En este sentido, el hombre, después del pecado, posee el «libre albedrío», pero no posee la libertad. Esta «libertad-liberada» es una «gracia», un don de Dios. Se va adquiriendo en la misma medida que se va realizando la propia conversión, el «amor-ordenado», la transformación radical en el obrar. Es una liberación en la línea del ser, que es un don, y a la que debe seguir en la línea de la acción una liberación, que es una «conquista». La libertad se va conquistando progresivamente. No es una realidad absoluta e incondicionada, como suele entenderse en el llamado pensamiento moderno. San Agustín, muy lejos de esta interpretación de la libertad que ha producido, en el orden social, los individualismos y liberalismos más extremistas y despiadados, insolidarios y deshumanizantes, proclama la facultad radical que tiene el hombre de poder elegir sin ser obligado (libre albedrío) y la necesidad de Dios para poder elegir y realizar el bien, el *«ordo-amoris»*, hasta llegar al «ama y haz lo que quieras».

El método pedagógico agustiniano ha de hacer posible esta «tensión dinámica» entre el hombre y Dios, ya que, como afirma el mismo San Agustín en su *Sermón* 128, 8 y 9, es el mismo hombre quien, a la vez, es justo y pecador, carne y espíritu, amor y egoísmo, libre y esclavo,... aunque con resonancias distintas. De aquí que, el educador agustiniano necesita ser muy paciente y comprensivo, liberal y liberador, amoroso, pero sin falsos paternalismos. Se educa en amistad, buscando juntos (educadores y educandos) la verdad del hombre, del mundo de Dios. La autoridad se ejerce como quien sirve, en un clima de confianza y de corresponsabilidad, haciendo realidad la necesaria «corrección

fraterna», el desarrollo de la «conciencia crítica» y de la verdadera libertad, liberada y liberadora, solidaria y fraternalmente entendida y practicada.

2.5. Educación en y para la «paz»

La *paz* es consecuencia de la «ordenación del amor» y de la «libertad liberada». Es también una conquista progresiva y dinámica. Presupone y conlleva el «ordenamiento» de todo y de todos sobre las bases de la justicia, el amor, verdad y libertad, tal como han sido expuestas en los puntos anteriores.

Nos llevará, en primer lugar, a preguntarnos seriamente (científicamente en el nivel sociológico y teológico) por las causas y efectos del llamado «porblema del mal en el mundo, en los hombres y cada hombre» desde el marco teórico agustiniano interpretativo de la historia; esto es, desde su teoría de «los dos amores», del Orden, de la libertad y, en general, de toda la antropología agustiniana... Esta paz sólo será posible en la medida que cada uno se sitúe y asuma *ordenadamente* (dinámicamente) su propio rol en el mundo, su vocación personal y comunitaria; unidos los hombres y los pueblos en un sistema interrelacional basado en principios de solidaridad y equidad. Si la libertad misma de unos y de otros (los llamados derechos humanos hoy) y el amor (solidaridad, equidad, fraternidad) entran en conflicto, hay que dar siempre primacía al amor, porque el amor va a hacer posible seguir buscando juntos la Verdad y gozando de la amistad. La verdadera paz es la que es capaz de unir a los contrarios, y esto sólo es posible mediante la primacía del amor, como *última ratio.* Todos los demás es de rango inferior... Sin amor, la libertad misma ni es posible ni tendría sentido humano. En la educación agustiniana, el amor es la motivación y la medida de la acción... (cfr. Espístola de San Agustín sobre San Juan, 7, 8).

2.6. Una educación del desarrollo integral humano, con una orientación claramente cristiana

Globalmente considerada, la «religiosidad agustiniana» es, en terminología actual, de «carácter secular», en contraposición a la llamada hoy «religiosidad sacral». Al Dios cristiano se le busca y se le encuentra en el hombre y por todos los caminos de la historia humana. Es un Dios «trascendente», y la Fe un diálogo interpersonal entre el hombre y Dios, en amor y en libertad, asumiendo corresponsablemente el compromiso de llevar adelante su «Reino (Reinado)». Una religiosidad en permanente búsqueda, inquietante e insatesfecha, potenciadora y encarnada en la realidad personal y social; profundamente humana y humanizadora, cargada de «espíritu ecuménico»... Un *Humanismo-cristiano* en la línea y el espíritu del Concilio Vaticano II, particularmente coincidente con la «Gaudium et Spes». Suma Verdad y Sumo Bien (Felicidad) son las expresiones más utilizadas por San Agustín al referirse al Dios de su Fe. Su «Regla-monástica» es profunda y sencillamente *evangélica;* toda ella está inspirada y animada desde la esencialidad del *amor* (del amor ordenado, en el sentido anteriormente descrito —Cfr. 2, 3—).

La religiosidad agustiniana se vive y expresa, como el amor, en una doble dimensionalidad, personal y comunitariamente. Ambas son inseparables e insustituibles; distintas, pero formando un todo armónico y unitario. Dos caras de una misma fe, de un mismo Amor, de un mismo Dios. El creyente agustino tiene conciencia de estar inmerso dentro de lo común: en el «Corpus-mysticum» o «Cristo-total», al que se refiere tantas veces San Agustín. Pues, una vez convertido al Cristianismo, vive esta «socialización de su fe» dentro del concepto eclesial de comunidad y lo aplica a la Iglesia como si fuera un cuerpo... De aquí que la religiosidad, entendida y trasmitida en agustiniano, ha de presuponer la aceptación e integración «eclesial» a todos los niveles. Pero el modelo de Iglesia-agustiniana es la expresión del «Cristo-total»: Una Iglesia fuertemente comunitaria, en la que la participación y la consiguiente corresponsabilidad y colegialidad sean una realidad (creída y vivida), sin más limitaciones que las relativas, como en todo su pensamiento, al «amor-ordenado en el ejercicio de los distintos «ministerios» (papeles y funciones; no «status» ni categorías-jerárquicas estratificadoras), que han de ser entendidos y realizados, lógicamente, por amor y con amor a los hermanos, como «servicios-comunitarios»... Por aquí ha de ir la educación religioso-cristiana-agustiniana. Y quiero terminar este punto con el siguiente texto agustiniano: «Asíos, pues, al amor y estar tranquilos. ¿Por qué temes que puedas hacer mal a nadie? ¿Quién hace mal a quien ama? Ama, y no es posible que hagas sino bien... Amad a todos los hombres, aún a vuestros enemigos, no porque sean ya hermanos, sino para que algún día lo sean; de modo que siempre estéis ardiendo en amor fraterno; ora al hermano que ya lo es, ora al enemigo para que, amándole, lo llegue a ser» (En Epist. I Juan, X, 7)...

3. LÍNEAS PERMANENTES DE ACTUACIÓN

El presente apartado es de carácter exclusivamente complementario de los anteriores. Se trata únicamente de marcar unas líneas básicas o pasos a dar en la realización o praxis del proceso a seguir en la educación agustiniana. Naturalmente, habrá que tener muy en cuenta las distintas situaciones, edades, niveles, necesidades prioritarias, etc., de los educandos. Por eso, las líneas señaladas aquí responden *genéricamente* a dicho proceso educativo. Son meramente orientativas, algo así como las luces para no apartarse del camino... Un desarrollo pormenorizado y su aplicación concreta, por ejemplo, a cada una de las etapas o niveles educativos, según edades y capacidades demostradas, exigiría, lógicamente, continuar desarrollando este trabajo mucho más *específicamente*.

Hecha esta aclaración, paso a señalar esquemáticamente las líneas que me parecen más importantes y significativas.

A) Ante todo, crear actitudes de «acogida» que posibiliten y contribuyan humanamente a que se produzca el imprescindible diálogo interpersonal; que puedan comenzar a surgir «relaciones interpersonales» entre educandos, al menos.

B) Crear, por todos los medios posibles (utilizando las técnicas adecuadas, pedagógicas, sicológicas, etc.), un clima exterior e interior (ambiente) de orden, de serenidad, de interés y animación, confianza y superación de barreras de incomunicación, prejuicios, etc. Todo esto ha de orientarse a preparar y potenciar el proceso

de «interiorización-personal» y el encuentro del alumno consigo mismo, primero, y después con los demás...

C) *Aceptación* del alumno, en particular, y del alumnado en general, sea cual sea su situación personal y social; hasta incluso, llegar a una *relación de amistad* sincera y profundamente humana y humanizadora, resaltando positivamente todos los valores humanos y temporales.

D) Plantear claramente el camino del propio descubrimiento y conocimiento, profundizando en las propias raíces —personales, familiares y sociales—. Descubrirse vocacionalmente e ir asumiéndose con responsabilidad ante uno mismo (el sentido y valor de la propia conciencia) y ante los otros (conciencia histórica). Es el momento de ir clarificando los conceptos de «ciencia», «sabiduría», «técnica», etc.; verdades y verdad; amores y amor, etc., (diferenciar los conceptos particulares y los universales...); intentar el paso de lo concreto a lo abstracto, de lo material a lo espiritual, de la ética a la moral, religión y religiones, religión y fe, etc. Discernimiento de las formas y los contenidos linguísticos... Preparar el camino de la «trascendencia», del encuentro personal con la propia interioridad-trascendiéndola...

E) Hay que explicar el mecanismo y funcionamiento del «conocimiento» (teoría agustiniana de la iluminación interior): el conocimiento científico o racional y el conocimiento-sabiduría... Es de gran importancia insistir en la necesidad de clima interior y exterior para disponer la atención y la reflexión, para escuchar y escucharse dentro y fuera de uno mismo. El papel del hombre, del pedagogo, del profesor o educador, de uno de mismo y también de Dios..., en cuanto esto sea posible, para ir cayendo en la cuenta del nivel de trascendencia y situar adecuadamente la fe, consiguiendo que vaya siendo vivencial y personalizada, potenciadora de lo humano, liberadora, vital...). Iniciar el diálogo ciencia-fe e ir descubriendo su complementariedad; esto mismo con relación a un encuentro personal con Dios, amigo, padre... etc.

F) Valoración ético-moral y social del hombre desde la antropología agustiniana, resaltando y clarificando, fundamentalmente, la dimensión humana del amor y de la libertad. Es, seguramente lo más importante y difícil de hacer comprender... Pero no se podrá seguir avanzando sin dejar estas dos variables (el amor y la libertad) en su verdadero punto y significado para entrar a explicar y comprender el problema «del mal y del bien»... Insistir en todo esto cuanto sea necesario y aplicarlo a la vida propia y ajena. Si esto no se consigue, la maduración posterior es imposible y comenzará el embrollo a todos los niveles. Hay que dejar bien claro lo que es propio del hombre y lo que es de Dios, y cómo interactúan los dos, clarificando, potenciando y madurando en amor, en libertad y en responsabilidad-corresponsabilidad...

G) Libertad y «libertades»... Hay que clarificar y ayudar al discernimiento de una y otras, insistiendo en su valoración y su papel irrenunciable en el proyecto personal y social; en la realización «vocacional» a todos los niveles... La libertad como conquista y su confrontación con el «amor-ordenado» en situaciones límite... Plantear desde aquí problemas y situaciones de violencia, paz, etc. Libertad y soberanía del amor en el proceso educativo agustiniano...

H) Interpretación y valoración de la «vida social»: la solidaridad y sus exigencias éticas, lo privado y lo público, lo particular y lo común... Sociedad y comunidad, sentido y valoración de la *amistad*... El personalismo comunitario-agustiniano..., etc.

I) Finalmente, cuanto hace referencia a la «religiosidad», en el sentido anteriormente descrito (cfr. 2, 6). Una religiosidad humanizadora y liberadora, sincera y personalizada, con clara orientación «cristiana», resaltando y dando prioridad a la «esencialidad del amor». Y, desde este amor, relativizar todas las demás normas, preceptos e instituciones. Educar en y para el «diálogo-ecuménico» es, asimismo, fundamental e irrenunciable. Es una exigencia de la «esencialidad del amor».

El mundo de la pantalla, el mundo de la calle: Farmacia de Guardia

M.ª DEL MAR GÓMEZ GONZÁLEZ*

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, los canales de televisión han incorporado a su programación una amplia gama de teleseries producidas y realizadas en nuestro país. Estas series han ido poco a poco ganando espacio y audiencia; en 1994, entre los 50 programas más vistos en televisión aparece por primera vez una teleserie española: *Farmacia de Guardia*. Un año más tarde se consolida esta posición y los líderes indiscutibles de la audiencia son el fútbol y la citada serie. Ya en 1996 entre los programas más vistos del año se encontraban: 17 capítulos de *Médico de familia* y 16 de *Hostal Royal Manzanares*, dos de las series españolas de más éxito (Ruiz, R., 1997). Este trabajo se basa en la idea de que el contenido de las series populares proviene de los valores preeminentes de la sociedad en la que surgen, y que se manifiestan en otros dominios de la cultura, y mi objetivo es la búsqueda de estos valores.

Francisco Bernete, siguiendo a Martín Serrano, explica que los productos comunicativos pueden estudiarse desde dos puntos de vista, según se dé importancia al carácter *generador* o al carácter *generado* de dicho producto. En caso de que se atienda al carácter *generador* se tendrá que concebir que la difusión de unos datos en productos comunicativos es un paso previo a su interiorización por alguno de los receptores, tanto si se trata de lectores, oyentes o televidentes. Pero si lo que se tiene en cuenta, y éste es el carácter que me interesa, es el carácter opuesto, el *generado*, entonces se entiende que la difusión de unos datos en productos comunicativos es la exteriorización de los mismos, que previamente ya el receptor había combinado. De tal manera que desde este último punto de vista, el contenido del producto comunicativo sería previo y no posterior a su aparición en los medios. Desde este ángulo el análisis está orientado a encontrar las marcas que han dejado en los productos de estudio los responsables de su elaboración. Por tanto, el estudio del carácter *generado* de cualquier publicación o teleserie emitida por los *mass media* y que goce de gran aceptación, puede arrojar luces sobre los valores que imperan en la sociedad (Bernete, F., 1992). Joan Ferrés va más lejos, a la hora de explicar el éxito o el fracaso, concretamente ya, de los productos televisivos. Para este autor, la clave del poder de la televisión se basa en que cumple todas las funciones propias del espectáculo: Gratificación sensorial, mental y psíquica. La gratificación psíquica supone una liberación catárti-

* Facultad de CC. Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

ca producida en el telespectador por los procesos de identificación y proyección, que le permiten liberar sus conflictos internos. Así, para que un programa guste al espectador debe permitirle saciar sus pulsiones, ideas, intereses o problemas, tanto conscientes como inconscientes. Sin embargo, el gran espectáculo de la industria cultural televisiva no se explica sólo por la identificación y la proyección del inconsciente personal sino que hay que recurrir al concepto de inconsciente colectivo, ya que el triunfo o fracaso de los productos del medio es un hecho sociológico, de tal manera que a través de ellos, como a través de los héroes y mitos de todas las épocas, se pueden descubrir los valores más cotizados del momento. Ferrés termina afirmando que la televisión es un espejo que proyecta la imagen idealizada del propio espectador y del mundo. «Para ser comercialmente eficaz, la televisión ofrece al espectador lo que éste quiere ver y oír, tanto consciente como inconscientemente, hasta el punto de que de alguna manera, éste no hace más que autoalimentarse constantemente con su propia imagen» (Ferrés, J., 1996: 49-60).

Como los anteriores autores, en este trabajo parto de la idea de que el éxito de *Farmacia de Guardia* se debe a la identificación de los telespectadores con el producto, dado que la escala de valores de la serie es compartida por sus seguidores. Ya que si no fuera de esta manera nunca habría alcanzado tanta notoriedad. Su propio director y realizador es bien consciente de esta situación. En una entrevista concedida a la revista *Teleindiscreta,* Antonio Mercero explicó que entendía que el éxito de su serie se debía al «proceso de identificación entre los espectadores y lo que muestro». La serie aquí tratada, *Farmacia de Guardia*, como ya he indicado más arriba, en 1994 aparece por primera vez dentro de la lista de los 50 programas más vistos del año; en 1995 el último episodio de la serie fue el programa más visto del año. Registró una audiencia media de 11.527.000 espectadores, y una cuota de pantalla del 62,8%. Este estudio se va a centrar en el año 1995, cuando *Farmacia de Guardia*, tras 169 capítulos, se despidió. Su elaboración comienza con una aproximación a la serie tras un seguimiento de ésta durante su última etapa; tras ello, para un análisis más en profundidad, he utilizado las siguientes fuentes de información: el anuario de Antena 3 Televisión de 1995, las revistas televisivas «Teleindiscreta» de 1995, en la que aparece un resumen de cada uno de los capítulos, y tres episodios en vídeo cedidos por Antena 3 Televisión, en los que se centra la fundamentación de las hipótesis que este trabajo plantea. Estos episodios son: «Las apariencias engañan», capítulo 139, emitido por primera vez en febrero de 1995, «Una gata en la farmacia», capítulo 157, emitido en septiembre, y «La voz de la noche», capítulo 169, último capítulo, emitido en diciembre. Durante 1995 *Farmacia de Guardia* se emitía los jueves a las 21:35, y los antiguos capítulos, los ofrecían los sábados a las 22:10, lo que prueba la gran aceptación de la que el programa de Antonio Mercero gozaba entre el público. Concretamente, *Farmacia de Guardia,* se estabilizó en una cuota media de pantalla del 40%.

2. ¿CON QUÉ SE IDENTIFICAN LOS ESPECTADORES?

Farmacia de Guardia es un programa televisivo con la única aspiración de servir como entretenimiento al mayor número de espectadores posible. Durante cuatro años fue emitida en una franja horaria de máxima audiencia. El jueves por la noche, penúltimo día de la semana laboral, el espectador está demasiado cansado como realizar cualquier tipo

de actividad. Después de cenar a las nueve y media, antes de ir a la cama sólo apetece sentarse delante del televisor y ser entretenido de forma hipnótica y pasiva. En este sentido la serie tiene que cumplir un requisito indispensable: no suponer un esfuerzo para su consumidor. Lo consigue de varias formas. En primer lugar el mensaje tiene que ser fácilmente descodificable, para ello el código en que se presenta tiene que ser sencillo y conocido. René Berger, opina que el código que llega a imponerse y a ser preponderante, es aquel que abarca a mayor cantidad de gente. Es decir, que representa más cosas para más cantidad de personas, y en este principio que busca abarcar e involucrar al mayor número de gente es en el que se basa la política de los *mass media* (Berger, R., 1978). Antena 3 encontró una mina de oro con *Farmacia de Guardia* que dio con un «código guante»[1], perfectamente adaptado a los valores de nuestra cultura.

Por otro lado está la cuestión de la parte formal de capítulo. En la serie, cada capítulo es una historia independiente de tal manera que el telespectador no tiene que recordar durante una semana entera lo sucedido anteriormente; si excepcionalmente un capítulo se alarga, entonces al principio aparece un breve resumen para que pueda consumirse tranquilamente. Además en cada capítulo los acontecimientos se repiten siguiendo un esquema fijo, iterativamente. Para Eco, el placer de la iteración, es uno de los fundamentos de la evasión y del juego. El gusto por el esquema iterativo, supone un gusto por la redundancia, y en la búsqueda de este placer, está basada toda la literatura del entretenimiento (Eco, U., 1997). El esquema de *Farmacia de Guardia* podría resumirse en: Alguno de los personajes o algún agente externo plantea un problema/desarrollo del problema/solución del problema por la farmacéutica/y vuelta a la normalidad. Por último, los personajes siguen en la misma línea de simpleza y comodidad para el espectador. Son arquetipos fácilmente reconocibles. Una apuesta segura de Mercero, quien da un barniz de modernización a los conocidos personajes de la comedia costumbrista conservadora. Según la definición de Olivia Velarde, un arquetipo es «la representación estereotipada de un rol al que se le distingue de otros por sus comportamientos, sus rasgos biológicos y sus cualidades» (Velarde, O., 1992:169). Los estereotipos son un recurso televisivo muy utilizado para conseguir el éxito fácil ya que suponen una simplificación de la realidad. Es mucho menos complejo descodificarlos para el espectador. Sin embargo, como advierte Ferrés, suponen un serio peligro de manipulación al presentar lo falso como real (Ferrés, J., 1996).

2.1. Los personajes

— *Lourdes Cano*: Es el personaje entorno al que se desarrolla la serie, la protagonista y heroína, y como tal, el modelo idealizado de conducta. Es la farmacéutica del barrio, pero sobre todo es la madre de la serie, equilibrada, sensible y ejemplar; no sólo respecto a sus hijos, también respecto a su manceba, a su ex-marido y a todo el barrio. Su

1 Con este término quiero referirme al código que más se adapta, y está más compartido por los diferentes sujetos de la comunicación, sobre todo a los receptores que no tienen problemas en decodificar el código para entender el mensaje.

status es indiscutiblemente el más elevado, todos la tratan con respeto y valoran su opinión. Como heroína tiene la responsabilidad de velar por los valores considerados como positivos de la serie, se convierte así en su conciencia moral. En el capítulo 139 se ilustra este hecho: Lourdes no puede ir a trabajar dado que tiene un fuerte resfriado, y deja al frente de la farmacia a Reyes y a Adolfo. Ese mismo día se presentan en la farmacia la tía rica de Reyes con sus hijas, quienes piensan que la farmacia es de Reyes. Ésta, debido a que siempre le «restregaban los millones» (Adolfo), se inventó que había hecho un curso por correspondencia de la Universidad de Philadephia, que se había hecho farmacéutica y que la farmacia de Lourdes era suya. Reyes teme que su mentira se descubra y por eso recurre a Adolfo, quien accede a ayudarla, así como el resto de los personajes, aunque están de acuerdo en que Lourdes no debe enterarse. A continuación muestro algunos ejemplos: Reyes: «Lourdes entonces no tiene porqué enterarse de nada» /Fani: «Lourdes siempre dice que mentir está muy mal»/Adolfo: «...por cierto, Lourdes no debe saber nada de esto». Con estas sentencias los personajes reconocen como un valor negativo la mentira aunque caigan en él, a causa de la situación. Su idea de Lourdes como persona íntegra y fiel al código de valores establecido, les hace pensar que ella condenará su conducta que traiciona los valores positivos. En esta micro-sociedad, en donde cada personaje tiene un rol que cumplir, aparentar lo que no se es no puede considerarse correcto, escalar la estructura jerárquica de la serie de golpe, sin esfuerzo, y tan sólo por un día no puede ser justificado del todo. De esta forma queda constatado el hecho de que los personajes de esta serie ven en Lourdes el ideal de conducta, y de ahí que la importancia de este personaje sea capital. Es necesario detenerse en el análisis de los valores preeminentes de la farmacéutica para llegar a comprender los de la serie. Muestra como una de sus principales características: el sentido de responsabilidad, lo que le lleva a una preocupación casi obsesiva, por la eficacia en el trabajo, por velar por el bienestar de cuantos la rodean. Lourdes es farmacéutica y tiene que cuidar de la salud de sus clientes. Su vida profesional se identifica con su vida personal. Una madre no descansa tranquila hasta saber que sus pequeños se encuentran perfectamente. Como madre del barrio, el resto de los personajes son unos permanentes menores de edad que necesitan de los cuidados de la protagonista, quien sabe mejor que ellos mismos lo que les conviene. Lo que podría recordar la omnipotente presencia del padre «Estado» que guía a sus ciudadanos. En el capítulo al que acabo de hacer referencia Lourdes, a pesar de su indisposición, no deja de preocuparse por cómo marcha su negocio. Llama al principio para ver como va todo, y aparece al final por la farmacia no contenta con conectar con Reyes y Adolfo por teléfono. En el último capítulo, el mismo día de su boda va a la farmacia a preparar unas gotas para Consuelito, una pobre anciana que no tiene quien se ocupe de ella. Se siente en la obligación de cuidarla. Es precisamente esta incapacidad para separar y coordinar lo profesional y lo personal, lo que le obliga a romper por segunda vez su compromiso matrimonial. Sin embargo, es también esta misma faceta de mujer protectora, lo que le otorga un status preferente con respecto a los demás personajes de la serie. El problema de esta cuestión reside en el hecho de que aparezcan como antagónicas la faceta profesional con la personal, bueno, la personal, en lo que se refiere al rol de Lourdes como esposa. De tal manera que Lourdes es capaz de servir y querer a todos los personajes con los que se relaciona excepto en el plano erótico-afectivo. Ya que la liberación sexual de la mujer se escapa al conservadurismo de la serie.

— *Adolfo Segura*: Es el ex-marido de Lourdes y el padre de Kike y Guille. Su papel en la serie viene determinado por su comportamiento. Adolfo es un sinvergüenza, aficionado al juego y a las mujeres siempre anda metido en líos. Así se ve el propio Adolfo: «Te advierto que antes se coge a un mentiroso que a un cojo y te lo dice alguien que tiene mucha experiencia, y no en cojeras precisamente» (Cap. 139). En este mismo capítulo así le ve Reyes, quien mientras le explica cuán rica es su tía, antes de que Adolfo pueda decir nada, captando sus intenciones, se anticipa con esta frase: «Un momentito, que no se le pase por la cabeza el síndrome del caza-fortunas...» Por tanto, se presenta como un mentiroso venial y simpático. Siempre buscando la oportunidad de hacer dinero sin esfuerzo, aunque sea a través del tradicional braguetazo. Recupera, además, uno de los personajes más típicos de nuestra literatura: el buscón, el vividor, el pícaro. Él mismo es consciente de esta comparación y se enorgullece de su faceta de conquistador, en el último capítulo, cuando Adolfo está hablando por la radio de su vida señala que el problema de sentirse solo no es que no ligue porque...: «...en realidad, ha habido otras mujeres, demasiadas...». En otra ocasión, Lourdes está hablando por teléfono con él: «Y dile a tu socia que no se impaciente, que al yakuzi no se le van las burbujas» (Cap. 157). No sólo está con una mujer sino que además, el espectador supone que previamente a mentido a Lourdes diciéndola que estaba trabajando, aunque por supuesto, como protagonista y heroína descubre su engaño.

— *Los hijos*: La pareja Lourdes-Adolfo tienen dos hijos: Kike y Guille, quienes a imagen de los primeros forman una pareja antagónica de responsabilidad-irresponsabilidad, de tal manera que Kike se identifica, en esta faceta, con su madre y Guille con su padre. Pasemos ahora a ver de que diferente forma funciona la fórmula responsabilidad en Kike, irresponsabilidad en Guille.

— *Kike*: Es el hijo mayor, lo que encaja perfectamente con su rol de hijo responsable, estudioso y comprometido con la ecología, sin embargo, la suerte de este personaje será más bien desfavorable. No logra encajar con un Don Quijote y se nos presenta ajeno, demasiado «europeo», y repipi. Ya en esta última etapa de la serie, Kike tiene mucho menos protagonismo, en el capítulo 139 ni siquiera aparece, en el 157 sólo lo hace en dos escenas, la primera y la última, y en el último capítulo, Guille aparece en dos ocasiones, sin embargo, Kike lo hace sólo en una escena. Es muy significativo cómo la fórmula de responsabilidad triunfa en Lourdes y se estrella en Kike. La razón de este fracaso está en el hecho de que mientras que Lourdes proyecta su solidaridad hacia el resto de las personas, Kike lo hace hacia la ecología. España es un país con una muy incipiente conciencia ecológica y sólo por parte de los más jóvenes, por lo tanto el espectador no se siente reconocido en este arquetipo. Por otra parte su carácter pacífico y tranquilo resulta irreconciliable con el estereotipo de fuerza del género masculino que aún hoy impera en nuestra sociedad.

— *Guille*: El hijo menor y que además cuenta con la simpatía de los espectadores. El diablillo y el travieso, el aprendiz de pícaro que sigue a su padre. Cataliza a través de esta faceta, una de las mayores preocupaciones de nuestra vida, conseguir dinero, para ello no importan los medios. En una sociedad obsesionada por el dinero cabe esperar que los pequeños a imagen de sus mayores, sobre todo teniendo como modelo a Adolfo, quieran imitarlos intentando arañar unos billetes donde se pueda. Guille comercia con todo. En el capítulo 139, Reyes le pide que mientras su tía permanezca en el barrio actúen él y su her-

mana Fani, de tal manera que den a entender que ella es la dueña de la farmacia, Guille accede pero reclama por su interpretación una recompensa monetaria, lo hace sutilmente contestando a la petición de esta forma: «Pues yo he leído en una revista que el Arnold Schzwarzenerger gana más de 2.000 millones por película», incluso la tierna Fani busca su parte: «...Julia Roberts también gana un pastón». Reyes capta en seguida el mensaje, y accede a recompensarlos si hacen una buena actuación. Otra muestra de este afán por conseguir dinero lo encontramos al final del capítulo 157, cuando vende la antigua bata de Reyes, al desesperado Chencho, que es incapaz de acostumbrarse a su pérdida.

— *Reyes*: La manceba, proviene de Andalucía como se descubre nada más conocerla por su marcado acento, es experta en dichos populares, y los utiliza con frecuencia «de verdad ¿eh?, que yo me compro un toro semental y es que me sale maricón» (Cap. 139). Uno de los personajes que no podía faltar, es la criada que interpreta Gracita Morales, en las películas de los sesenta, y la Juani de *Médico de Familia*. José Enrique Monterde al hablar de la comedia tardofranquista y costumbrista, señala entre los temas que trata, la inmigración urbana y el servicio doméstico (Monterde, J. E., 1993). Mercero nos muestra lo poco que ha evolucionado la imagen de nuestra sociedad en estos temas. La inmigrante proveniente del medio rural, llega a la urbe para servir en la casa de una familia, en este caso, en la farmacia de los Cano, que es su hogar al mismo tiempo. La andaluza hace así las delicias del espectador, que se siente superior a esta pobre paleta inculta que parece sacada de una película de Paco Martínez Soria. Se presenta aquí uno de los tópicos más difícilmente superables por nuestra sociedad, la idea de la superioridad del rico y culto urbanita, que se hace cargo del pobre campesino incapaz de desenvolverse en la ciudad sino es a la sombra de su superior. Muy significativa es la escena en la que Reyes y Adolfo explican a los niños que deben actuar como si ella fuera la farmacéutica: Reyes: «*Vamo* a ver, vosotros tenéis que hacer como que soy yo, pero en realidad no soy yo, *osease* que vosotros en realidad *estai* creyendo una cosa pero *estai* interpretando otra hacia unas personas que yo quiero que ellas piensen que no soy Queen cuando en realidad soy Queen, ¿ves? pero para vosotros queda *mu* claro ¿entendido?» /Adolfo: «Lo que Reyes quiere decir, con esa facilidad que la caracteriza...». Aquí Adolfo es tajante y pone a Reyes en su lugar. Adolfo se está refiriendo a Guille y a Fani, sus hijos menores, que a pesar de su corta edad son unos Segura, y entienden, a diferencia de Reyes, lo que su padre quiere decir. Reyes pasa con la familia todo su tiempo, pertenece a este grupo que se reúne en torno a la farmacia, pero no deja de ser la manceba, o en su caso, la chica del pueblo que se encarga del trabajo de la casa que convive con la familia, y que no abandona nunca un status inferior a cualquiera de los miembros de la familia. Este hermetismo social se muestra durante toda la serie. Los personajes de status inferior no pueden progresar en la escala social a no ser que la magnánima farmacéutica diga lo contrario. En todo caso no llegarán nunca a conseguir el mismo status que los Segura.

— *Sandra*: La bailarina de «La Gata con Botas», un lugar de alterne donde van los hombres del barrio. Sandra es una chica joven, explosiva y alocada. Ella misma reconoce su posición: «Una ha sido un poco pilingui...» (Cap. 157). Este personaje, que además interpreta la conocida Emma Ozores, es una de las claves de la serie, ya que a través de ella nos llega principalmente todo lo que conocemos sobre la «Gata con Botas», o dicho de otra manera la permisividad de esta micro-sociedad. Pero sin olvidar que la «Gata» es

un lugar pensado sólo para público masculino, de tal manera que Sandra ya empieza a apuntar una de las claves de la serie, la doble moral para cada uno de los géneros. De hecho Sandra es el único personaje femenino que a lo largo de la serie va pasando de relación, en relación. Así lo reconoce ella misma, en el capítulo 157: «¡Ojalá los novios me durasen tanto como los catarros!». Por otro lado, tiene un trato afable con el clan farmacéutico, ya que, si bien no aprueban abiertamente que trabaje en un local de esas características, sí se mantiene en el pensamiento de todos, que alguien tiene que hacer ese tipo de trabajo, para que los hombres tengan un respiro. Se la acepta por caridad, lo que como ocurría en el caso de Reyes, permite que sigan existiendo las diferencias sociales.

— *Chencho*: Es el camarero del bar de enfrente de la farmacia, es el «cheli» del barrio, como le delata su marcada jerga y su apariencia discretamente agresiva. A continuación muestro su peculiar forma de hablar: «¡Qué hay! ¿Tomando el solai? (...) ¡Qué bien acompañada te veo de este pedazo de harén!» (Cap. 139). La palabra «cheli» puede resultar demasiado arcaica, pero es que es lo que más se encaja a este personaje, llamarle «macarra» resultaría excesivo. Chencho, al igual que Sandra es uno de los extremos de la *blancura* de la serie, ambos muestran los límites de desviación a los que la micro-sociedad de la pantalla está dispuesta a llegar, y al igual que ocurría con Sandra, que realmente no es una prostituta, Chencho no es realmente un macarra: siempre se muestra respetuoso con el resto de personajes, no parece tener ningún tipo de contacto con las drogas, tiene un trabajo fijo y anda locamente enamorado de Reyes. Como vemos, con estos dos personajes quedan muy claramente delimitados cuáles son los «extremos» que los personajes de la farmacia están dispuestos a admitir, hasta el macarra descafeinado y la camarera de pub, llega la tolerancia de la serie. Ni homosexuales, ni extranjeros, ni drogadictos, ni prostitutas tienen espacio en esta micro-sociedad perfectamente diseñada.

— *Pareja de policías*: Lo cierto es que es muy curioso cómo estos dos personajes han cuajado en la serie, ya que prácticamente aparecen en todos los capítulos. Sin duda la exagerada frecuencia con la que esta pareja de municipales transita la calle de la farmacia, no es comparable a la realidad. Sin embargo, aceptamos en la pantalla a estos policías como algo cotidiano. Lo cual nos puede dar una idea de cómo sentimos a la autoridad siempre presente. Mercero, dibuja esta pareja en clave de humor: M.ª de la Encarnación y Romerales; la primera es una mujer pragmática, inteligente, y tremendamente tranquila, el segundo es el gracioso, nervioso, demasiado serio y recto consigo mismo. En realidad nunca les hemos visto enfrentándose a ningún verdadero delincuente, y casi nos parecería excesivo para ellos el hecho de que se dedicaran a algo más que a poner multas. Cuesta imaginar que en este escenario donde no hay problemas sociales, ni pobreza, ni drogas, ni paro, pueda existir algún tipo de delincuencia.

— *Fani*: La hija de Adolfo, es la última en incorporarse en la serie, tierna y bondadosa, una dulce niña de pelo rubio y ojos azules. Fani es la nueva generación, un buen día entra en la farmacia su madre y le dice a Adolfo que tiene que ocuparse de ella. La niña, que ha vivido toda su vida con su madre, viajando de aquí para allá, no tarda en integrarse como una hija más de la pareja Lourdes-Adolfo. De hecho, cuando su madre trata de volver a llevársela consigo, ella prefiere la vida en la farmacia. Es la metedura de pata de los «progres» de los ochenta, pioneros en las nuevas formas familiares. Innovación que no puede ser aprobada por Mercero quien lanza a los espectadores este «pepito grillo» para aquellos que se hayan creído que puede haber otro marco fuera de la familia

tradicional en donde crezcan felices los niños. Así, el grupo familiar que se reúne en torno a la farmacia y que recoge muchos más matices de familia idealizada tradicional, sin serlo (lugar fijo de residencia, presencia de los dos progenitores, hermanos...), funciona mucho más para la felicidad de Fani que una moderna madre independiente. La cosa no acaba aquí, Fani, es la que más ilusión tiene cuando en el último capítulo, Lourdes y Adolfo deciden volver a casarse, e imagina una boda de lo más tradicional, como ella misma explica en el capítulo 169: «a mí me gustaría que se casaran así, Lourdes con un vestido blanco, una cola larguísima, una alfombra roja y muchas, muchísimas flores...», en su sueño todo el barrio aplaude a los novios que caminan sobre la alfombra roja y debajo de guirnaldas de flores encabezando una procesión que nos lleva hasta la farmacia; hasta aparece desde el balcón un obispo saludándolos. Aquí vemos cómo el ideal para el estereotipo de dulzura e inocencia, es la boda por todo lo alto, y como si de unas primeras nupcias se tratase, lo que contrasta con la realidad de un matrimonio civil. Una clara añoranza al pasado que conecta con el carácter reaccionario de la serie. Uno de los elementos fundamentales a través de los cuales se manifiestan las contradicciones de la situación de la sociedad española actual es la institución familiar, que ha continuación paso a analizar en la serie.

3. LA FAMILIA

La familia es una institución esencial de la sociedad en la que se reflejan cambios políticos y sociales. Estos cambios vienen sucediéndose en nuestro país desde la transición política. Con ellos los valores asociados con la familia parecen haber sufrido una transformación importante hasta el punto de que ya viene siendo común oír hablar de la crisis de la familia. Dos circunstancias han contribuido según *Informe sociológico sobre la situación social en España* de la Fundación Foessa a esta idea de ruptura: por un lado, la transición quebró una constante histórica de mantener la legislación familiar bajo el control de la Iglesia; por otro lado, la propia estrategia de la reforma de la familia también favoreció la imagen de una quiebra radical de la organización de la familia. La transición política ha significado la supresión del modelo tradicional de familia único con respaldo legal e impuesto, incluso, con la amenaza de sanciones penales, y su sustitución por el pluralismo de las distintas alternativas familiares. La familia aparece ahora como una situación sin límites, como un magma indefinido en el que cualquier condimento puede tener cabida».[2] Sin embargo, estos cambios no son ni compartidos ni aprobados por la serie como tampoco acaban de serlo por cierta parte de la sociedad. En la tónica conservadurista de *Farmacia de Guardia*, Antonio Mercero muestra una marcada reticencia a las nuevas formas familiares.[3] A través de Fani, nos transmite lo indeseable que es para una

2 FOESSA, 1995: 133, 134.

3 Según el *Informe sociológico sobre la situación social de España*, de la Fundación Foessa el término «formas familiares» se utiliza para designar las distintas configuraciones que adoptan las unidades familiares según su composición y evolución a lo largo de su ciclo de desarrollo, y su estudio constituye uno de los mejores indicadores de los cambios experimentados por la institución familiar.

niña, que renuncia a su propia madre, crecer dentro de una familia monoparental de dos miembros, y la idea de cómo es mucho mejor para ella crecer dentro de una familia tradicional. En el informe CIRES se define la estructura familiar tradicional como: «pareja en que el marido trabaja fuera del hogar y la mujer se ocupa de las labores del hogar y de los hijos, e hijos que generalmente están estudiando» (CIRES, 1996: p. 443). Desde el punto de vista del espectador, los miembros de la familia Cano pasan la gran mayoría de su tiempo reunidos en la farmacia, por lo tanto el espectador identifica necesariamente farmacia como hogar de los Cano. Lourdes se dedica al cuidado de su hogar, en este caso de su farmacia, y de sus hijos, que están estudiando. No sabemos en qué trabaja Adolfo pero es el que pasa más tiempo fuera del hogar. La familia Cano se presenta por tanto como una familia tradicional. Por otro lado se mantiene latente la idea de que Lourdes y Adolfo siguen siendo pareja, es muy significativo el hecho de que en la rebotica, encima de la coqueta, al lado del teléfono aparezca una foto de Adolfo con Kike y Guille. Esta idea se consuma al final de la serie cuando deciden volver a casarse. Deciden volver a casarse, no volver a vivir juntos o volver a mantener relaciones sexuales sencillamente. El inmovilismo de la serie es tal que ni siquiera estas dos personas adultas, prescinden del rito público para volver a constituirse plenamente en pareja. Este tema, como ya lo hiciera el personaje de Sandra nos introduce en lo que es uno de nuestros peores lastres, la doble moral para cada uno de los géneros.

Nuestra sociedad poco a poco ha ido aceptando la incorporación de la mujer al trabajo, aunque con muchos matices que aquí no voy a comentar. Este hecho podría ir acompañado de una liberalización de normas y tradiciones a las que las mujeres se han visto sometidas, sin embargo esto no ha sido así. Las relaciones sexuales siguen estando regidas por las mismas directrices machistas de siempre. Los hombres disfrutan de inmunidad para mantener una vida sexual sin restricciones como demuestra el personaje de Adolfo al que no se le censura por cambiar de relación continuamente. Pero las mujeres que quieren mantener su status también tienen que conservar su virtud, durante los años que duró la serie a Lourdes sólo se le conocieron dos hombres: Adolfo y el serio profesor de Guille. Tanto es así que en el último capítulo antes de la boda, Adolfo y Lourdes se ponen a discutir y surge el tema de vivir, o no, juntos sin estar casados. Estas son sus palabras: Adolfo: «.....yo no sé porqué hemos tenido que vivir en sitios distintos.»/Lourdes: «Porque aún, no estamos casados. (...) Yo no quería vivir contigo otra vez hasta que no estuviéramos casados.» Lo cual nos da una idea del carácter «chapado a la antigua» de la boticaria, y de como se sigue manteniendo el ritual de que la novia no abandona su casa hasta no haberse casado. Pero tanto o más importante que la vida personal de estos personajes principales, es el hecho de que el barrio cuente con un local como «La Gata con Botas», en este local los hombres del barrio se divierten con las bailarinas y camareras que allí trabajan. No se trata de un verdadero prostíbulo, cosa que en ningún caso podría casar con la moral conservadora de la serie. En el capítulo en el que Sandra es protagonista, ésta explica a Lourdes en qué consiste su trabajo: (Sobre «La Gata») «...es un sitio decente, comparado con otros..., allí sólo damos palique, bueno, y algún espectáculo... pero muy artístico.» En este mismo episodio, Sandra reconoce y es reconocida en la farmacia por uno de los clientes habituales de «La Gata», lo cual nos da una idea de la importancia de este local para los vecinos del barrio. Es un lugar vetado a cualquier mujer que quiera mantener su status elevado. De tal manera que según los más antiguos

tópicos, se entiende que los hombres son unos animales que necesitan descargar su adrenalina fuera del hogar, mientras que las mujeres son unos espíritus que sólo se divierten dentro de su casa y rodeadas de su familia. Así pues, el primer punto para la categorización social que he querido mencionar, es el género de los personajes. Pero también hay otra categoría bastante estricta y efectiva que se rige por un diferente criterio, se trata de la profesión como aspecto fundamental para sumergirse en un lugar concreto dentro de la escala que forman las clases sociales.

4. LA JERARQUÍA SOCIAL

La profesión es un criterio indiscutible de categorización social como se muestra muy claramente a lo largo de la serie. Parece claro, que una farmacéutica pertenezca a una clase social superior a la de la manceba. Por eso, como representantes de la clase media unida a las tradiciones y a la homogamia, la primera se casa con un abogado, Adolfo, y la segunda aspira a ser la mujer de un camarero, Chencho. Según lo visto hasta aquí se puede decir la colocación jerárquica de cada personaje en la estructura social. En la cúspide de la pirámide se encuentran indiscutiblemente Lourdes y Adolfo, seguidos de Romerales y Encarni, Reyes y Chencho, y por último, Sandra, hasta que asciende en la escala social cuando comienza a sustituir a Reyes, como manceba. Esto sucede en el capítulo 157: Lourdes se queda sola al frente de la farmacia, debido a que Reyes se ha marchado; ese día nadie puede ir ayudarle y a Lourdes se le amontona el trabajo. Por casualidad, mientras Sandra está en la farmacia, una cliente la confunde con la dependienta, Sandra la carga de productos y Lourdes se da cuenta de que sería una gran ayuda y le ofrece el trabajo de Reyes. Sandra accede, y el puesto de manceba queda cubierto. Por otro lado, durante todo el capítulo va apareciendo Chencho, al que la partida de Reyes ha roto el corazón, y confiesa a Lourdes que en esos momentos le gusta Julio Iglesias, y estaría dispuesto a hacer cualquier cosa con tal de que Reyes volviera. Este capítulo se centra en los personajes más desviados del barrio, y acaba redimiendo a ambos, quienes se convierten en personas «normales» debido a los avatares de la vida. Claro, que el asunto no es ni mucho menos tan idílico como puede parecer a primera vista. La aceptación en la sociedad no es gratuita, Sandra es recogida por Lourdes porque es una gran vendedora, y tiene talento para tratar con el público. La farmacéutica quiere que le ayuden eficazmente en la farmacia y vendan sus productos. Pero sólo el «don de gentes» es un precio satisfactorio para la regeneración de este personaje, una vez que Sandra está trabajando en la farmacia, Lourdes le exige que cambie de imagen: «Mira Sandra, no puedes volver a meter la pata así, además, tienes que cambiarte ese pelo, y esos pendientes, y todo...» En otras palabras: Sandra, si quieres empezar a ser una mujer honrada y ascender en la escala social, debes atenerte a las formas de tu nuevo status, porque no sólo debes serlo sino también parecerlo. Así, en el último capítulo aparece con otro peinado, mucho menos pintada, y habiendo reducido considerablemente la amplitud de sus escotes. Desde este capítulo Sandra se convierte en una mujer integrada en el sistema social, y todas las licencias que hasta ahora la eran permitidas, como su aspecto, sus novios, etc..., comienzan a formar parte de su pasado; ahora es una mujer normal, que trabaja de día y duerme por la noche. Aunque, también en el capítulo 139, se muestran claramente las di-

ferencias insalvables entre la manceba y la farmacéutica. Lourdes está enferma y no puede ir a trabajar a la farmacia, así que son Reyes y Adolfo quienes se tienen que hacer cargo del negocio. Ese mismo día llega a la farmacia la tía rica de Reyes acompañada de sus dos hijas, las tres mujeres han venido a ver a Reyes, quien las había contado, harta ya de que la menospreciasen por tener menos dinero que ellas, que ella era la farmacéutica y que la farmacia era suya, y que Lourdes y Adolfo eran sus mancebos. Durante todo el capítulo Reyes intentará desesperadamente que no se descubra la verdad. Adolfo, Guille, Fani, Chencho, Romerales y Encarni deciden ayudarle. La única que no sabe nada de la historia es Lourdes, a quien (como ya he explicado) todos prefieren mantener al margen. Sin embargo, será inevitable que acabe enterándose, ya que al final del capítulo se presenta a ver como va todo, y por supuesto, se encuentra con la tía de Reyes. Además, Lourdes, superior a todos los personajes, siempre descubre sus mentiras. No obstante, y en contra de lo que pensaban los demás personajes, guarda también la mentira. La última escena tiene como protagonistas a Lourdes y a Reyes, la conciencia de la serie aconseja a Reyes llamar a su madre para que no destape el pastel, pero al final, la regaña diciendo, «...tú vales mucho más que lo que puedas poseer». Lourdes tranquiliza a su manceba que debe conformarse con lo que tiene sin pensar en progresar en la escala social, y así, poder mantenerse el orden social de una sociedad terriblemente estratificada. La jerarquía de posiciones sociales en la que están inmersos todos los personajes, es tajante y claramente diferencia entre la manceba y la farmacéutica. De tal manera, que a lo largo de todo el capítulo se nos muestra que la farmacéutica posee un status más elevado. A ojos de su tía el hecho de tener una farmacia la convierte en una mujer de éxito: (A sus hijas) «Aprended de la prima; con vuestra edad ya es empresaria» (A Reyes) «Mírate ahora, toda una mujer de provecho.» A ojos del resto del barrio, le da una gran autoridad y la hace merecedora de todo el respeto; la prueba la obtenemos en el hecho de que según van enterándose los personajes de que deben actuar como si Reyes fuera la farmacéutica cambian exageradamente su trato hacia ella, a continuación lo vemos:

— Adolfo: — Antes: A Reyes: «No me digas nada, mi querida Reyes»; A Lourdes: «....con ayuda de Queen» /— Después: A Reyes: «¿verdad, Señorita Queen?»; «Lo que Usted diga, Señorita Queen» (esto va acompañado de inclinaciones de cabeza); A la tía de Queen: «La señorita Queen es muy magnánima con sus empleados».

— Chencho: — Antes: A Reyes: «¡Qué bien acompañada te veo....!»; A su tía: «Aquí la mu estrecha...» / — Después: «¡Qué alegría que la señorita Reyes se haya dignado...!»

— Encarni y Romerales: — Antes: A Reyes: «¿eh, Queen?» /— Después: A Reyes: «A sus órdenes, señorita Queen» (Acompañan sus palabras con el tradicional saludo militar que deben los militares menores a sus superiores, tocándose la frente con los dedos.)

5. LO QUE NO HABLA

A lo largo de este análisis he mostrado como a través de la trama de cada capítulo y de la forma en que los personajes responden a las situaciones en las que ésta les coloca, los valores que connota la serie. Sin embargo ahora, me gustaría revisar lo que no cuenta, ese otro lenguaje que nos transmite cada personaje y la serie misma con los signos que

utiliza, como la farmacia, su arquitectura, y la indumentaria de cada personaje. Para Barthes todos los objetos que en primera instancia tienen una función un uso, suponen siempre otras cosas, y son otras cosas, ya que tienen sentido, por lo tanto, sirven para algo concreto y sirven siempre también, para comunicar informaciones (Barthes, R., 1990).

a. Objetos arquitectónicos

Afirma Eco que los objetos arquitectónicos pueden connotar ideologías así como muchas otras cosas llenas de significado. (Eco, U., 1972). Al analizar el contexto en el que se encuentra la farmacia, nos encontramos en primer lugar con un barrio antiguo, pero cuidado, de portales de piedra gris, y de edificios neoclásicos. En este entorno encaja perfectamente la farmacia Cano, la cual, lejos de aparecer entre aluminios y grandes mamparas de cristal, posee una fachada de lo más tradicional en vidrio negro, madera roja y letras doradas. Un detalle me llamó la atención, en el letrero que se encuentra encima de la puerta y que corona toda la fachada de la farmacia se puede leer con claridad: «Farmacia de Ldo. E. Cano», si esta farmacia hubiese sido desde su apertura de Lourdes Cano, evidentemente el letrero sufriría algunos cambios: «Farmacia de Lda. L. Cano», sin embargo el apellido se mantendría intacto, lo cual me hace pensar que este establecimiento antes que a Lourdes perteneció a alguno de sus parientes, probablemente, su padre. Puede que la mayoría de los espectadores no tengan en cuenta este cartel a pesar de seguir la serie, y si lo he señalado aquí, es porque creo que dada la tónica de la serie el hecho de que sus creadores piensen en Lourdes como la seguidora de una saga de farmacéuticos Cano no hace más que subrayar la importancia de continuar la tradición y la escasa movilidad social que muestra este programa.

La farmacia se encuentra en la esquina de una calle, formando, como se puede ver en un plano exterior una «ele», de tal forma que las marcas publicitarias aparecen justo en el centro de la pantalla, a la derecha de éstas y apenas visible está «La Gata con Botas», dejando la farmacia confinada al lado izquierdo de la pantalla, y la terraza en la que trabaja Chencho justo enfrente. Las empresas que ocupaban los portales de la calle perpendicular a la farmacia en los capítulos a los que vengo haciendo referencia, eran: un restaurante McDonald's en los tres episodios, a su lado, en el capítulo 139 una tienda Kodak, y en los dos restantes, una sucursal de Argentaria. Es un hecho que la publicidad de McDonald's sea básicamente familiar, sus anuncios en televisión son enfocados hacia los niños, se les atrae ofreciendo toda clase de juguetes al comprar una hamburguesa junior. No es una casualidad que esta empresa elija *Farmacia de Guardia* para promocionarse, tal y como nos indica Kottak, McDonald's basa su publicidad en mostrar gente sana y «de bien». Pureza y blancura a la que nos acostumbró el clan farmacéutico (Kottak, C. P., 1994).

b. Indumentaria

De la misma manera que la arquitectura connota, la «lengua indumentaria», deja tras de sí un conjunto de significados que no deben pasar desapercibidos, aunque en la ma-

yoría de los casos no son más que la confirmación del esquema de relaciones que forman los personajes que he tratado de mostrar hasta ahora. Un modelo ideal es Adolfo, en el capítulo 139, aparece con ropa «informal», para este galán, consiste en: pantalones de pinzas de paño gris, camisa azul, tirantes, corbata a juego y americana marrón; ya algo más elegante y en plena conquista, en el último capítulo se presenta ante Lourdes con un traje gris, corbata roja y pañuelo en el bolsillo haciendo juego con esta última, no hace falta hablar del día de la boda en el que Adolfo viste un elegantísimo traje azul marino con corbata y pañuelo verde. El ex de la farmacéutica jamás se deja ver despeinado. Carlos Larrañaga luce capítulo tras capítulo un vestuario elegante, bien cuidado y dentro de los cánones clásicos de la moda, un pícaro cincuentón cuyos modales concuerdan con sus trajes. Lourdes es sin duda otro modelo ideal, fiel a las faldas rectas por debajo de la rodilla, a los abrigos de paño y a los zapatos abiertos de medio tacón a juego con el bolso, muestra un conjunto de discretas joyas, pendientes de mediano tamaño dorados, un sólo anillo, una pulsera de oro y el imprescindible reloj. Mientras, su pelo aparecía siempre, antes de cortárselo, agarrado en un moño bajo, nunca iba muy pintada pero tampoco nunca sin arreglar. En definitiva, tan clásica como Adolfo, aunque más discreta, el vestuario de Concha Cuetos, la transformaba en Lourdes, una mujer tranquila, de carácter seguro y fuerte, responsable y trabajadora. Así, podría seguir hablando de los escotes interminables de Sandra, del tupé de Chencho o de la ropa cómoda de Reyes, como en los ejemplos anteriores imagen y carácter del personaje serían todo uno. Por eso ahora me centraré únicamente en aquellos elementos clave que se convierten en símbolo de status en la pequeña pantalla.

- Los abrigos de piel: Son un símbolo, ya por tradición, de status elevado y de valores conservadores. En la serie Lourdes lo luce únicamente el día de su boda, y la tía de Reyes lo lleva puesto durante todo el capítulo 139, a pesar de que los demás personajes llevan prendas mucho menos abrigadas.
- Los complementos: Las joyas se utilizan en la serie para determinar la posición económica de los personajes femeninos de la serie. La tía de Reyes se lleva el primer puesto, luciendo por encima del abrigo de piel una cascada de cadenas, aunque este exceso muestra a una hortera rica pretenciosa a la que hay que poner en su sitio mediante el engaño en el que se ve envuelta. La seguirían sus hijas, en el mismo caso que la anterior. Tras ellas vendría Lourdes, impecable como siempre, y por fin, Reyes, quien sólo lleva pendientes y de un material coloreado y mate, nada que ver con los dorados de las anteriores.

Por otro lado, está el bolso que es otro de los complementos clave para la mujer. Todas las mujeres lo utilizan, excepto la policía. Cuando se utiliza ropa ajustada o faldas, o vestidos, es normal que nos encontremos con el problema de no tener bolsillos donde guardar las cosas, sin embargo en la serie, se vaya como se vaya, todas las mujeres utilizan el bolso, lo cual suele suceder en nuestro país. Es un complemento típicamente femenino, lo que coincide con la idea de mujer ideal de la serie, responsable que lleva los kleenex, el bocadillo del niño, la agenda con los teléfonos de urgencia, y la polvera para estar siempre impecable.

El hecho de que el carácter de los personajes concuerde casi matemáticamente con su apariencia, unida a la moderación y la semejanza en el estilo que tienen todos ellos, no

puede pasar desapercibido, porque la apariencia de los personajes actúa en la pantalla, como en la calle, como criterio de categorización social. Aquí se choca contra el muro del perjuicio: un chico de patillas y tupé, es poco serio; una chica muy pintada que vista ropa ajustada, es algo casquivana; una mujer con traje de chaqueta, es toda una señora; una joven con vaqueros y ropa deportiva, pobre pero honrada, éstos son algunos de los ejemplos en los que cae la serie objeto de este estudio. Muy claramente queda reflejado este punto en la ya citada charla que Lourdes tiene con Sandra en el capítulo 157, sobre que para ser manceba debe cambiar su imagen. Son los arquetipos simplificados a los que la pequeña pantalla nos va acostumbrando.

7. CONCLUSIONES

La serie muestra una micro-sociedad idealizada perfectamente estructurada y sin fisuras. Con personajes felices hagan lo que hagan, sean camareros, mancebos, policías, farmacéuticos o sencillamente vividores. Cuando alguno de ellos quiere cambiar por sí mismo, como es el caso de Reyes, entonces la «reina» rectora del sistema se lo impide. Reina ésta, más bien tirana, con poder suficiente como para repartir y cambiar los roles de los últimos eslabones de la cadena, como es el caso de Sandra, y por supuesto siempre atendiendo a la buena marcha del sistema que pasa por el mantenimiento de la farmacia como centro de operaciones. En una sociedad ideal, no hay cabida ni para el cambio, ni para la desviación. Absolutamente todos los personajes que se aceptan en el barrio como ciudadanos de «primera clase» comparten unas mismas formas de vida, es más, ni siquiera hay cabida en la pantalla para ningún marginado social. Buena prueba de este hecho nos lo da el caso de Sandra, sobre el que tanto he querido insistir. También este mismo caso nos habla de lo que parece estar incrustado en las raíces de nuestra cultura, me refiero al fantasma del machismo: a pesar de la toleración del divorcio, a pesar de la incorporación de la mujer al trabajo, el control social para éstas sigue siendo mucho más estricto que para los hombres. Así, la igualdad entre los géneros y la liberación de la mujer sigue siendo un espejismo en nuestra sociedad. Como también lo es la movilidad social, ya que su estructura ve sometida su permeabilidad a los que están en la cúspide, no dispuestos a ceder el lugar. Por supuesto, no puedo terminar con este trabajo, sin volver a hacer mención al grupo que conserva su mayor fuerza en la serie: la familia. Los personajes en los que nos vemos reflejados siguen apegados a valores retrógrados, pero obligados a vivir en un mundo cambiante. Solucionan los cambios que se van imponiendo en la sociedad española con moderación. Aceptan y toleran ciertas alteraciones en sus modelos de pensamiento como el divorcio, la incorporación de la mujer en el trabajo, pero no se olvidan en ningún momento de la tradición patriarcalista que les da su identidad. Por eso, durante toda la serie, observamos muestras de añoranza al pasado, hasta el mismo hecho de que Lourdes y Adolfo quieran volver a casarse lo demuestra. Sería interesante comparar esta teleserie con las emitidas actualmente por las diferentes cadenas para ver la progresión de arquetipos a los que nos agarramos los españoles, así como un estudio más en profundidad de su éxito en las distintas comunidades autónomas, lo que podría arrojar ciertas luces sobre las diferencias o no de una España que se empeña en subrayarlas.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, ROLAND: *La aventura semiológica*. Paidós Comunicación, Barcelona, 1990.

BERGER R.: «La TV, banco de emisión (es)», en ANDRÉ HELBO et alt: *Semiología de la representación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978 (159-173).

BERNETE, FRANCISCO: «El estudio de los estereotipos a través del análisis de relatos», en *Reis* 57, Madrid, 1992 (123-135).

CIRES: *La realidad social en España (1995-1996)*, Fundación BBV, BBK y Caja de Madrid, 1997.

ECO, UMBERTO: *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona, 1997.

ECO, UMBERTO: *La estructura ausente*, Lumen, Barcelona, 1972.

FERRÉS, JOAN: *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona, 1996.

KOTTAK, Conrad Phillip: *Antropología*, McGraw Hill, Madrid 1994.

MONTERDE, J. E.: *Veinte años de cine español*, Paidós, Barcelona, 1993.

VELARDE, O.: «Los arquetipos de los MCM: Héroes y antihéroes de los niños» en *Reis* 57, Madrid, 1992 (167-178)

RUIZ, RAFAEL: «Teleseries», en *El País*, semanal, Diario el País, Madrid, 23 de noviembre 1997.

Anuario de Antena 3 Televisión, 1995.

Teleindiscreta, 1995.

VV.AA.: «*Informe sociológico sobre la situación social en España. Síntesis*». Fundación Foessa, *Documentación Social*, Madrid, 1995.

Religión popular y poder político

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO*

En la azarosa dialéctica entre religión popular y poder político no se puede reconocer un proceso continuo e ininterrumpido que iría desde religiones populares sumisas al poder a formas de religiosidad popular con potencial subversivo contra aquél. En su largo recorrido a través de la historia de los pueblos la Religión Popular ha sido, sucesivamente o simultáneamente:

- mecanismo de sumisión y alienación del pueblo frente a los poderes políticos y económicos;
- voz y protesta, a través del símbolo, la fiesta o la palabra, frente a la Religión oficial y, más frecuentemente, frente al poder dominante;
- clamor y lucha por la liberación de opresiones y explotaciones.

1. RELIGIÓN POPULAR COMO MECANISMO DE SUMISIÓN Y ALIENACIÓN

1.1. Dos pensadores en cierta medida antitéticos, coinciden en parte en este parentesco entre la religión popular y la sumisión e inercia y, en ciertos casos, alienación. *Marx* concibe la Religión como «expresión de la miseria real del hombre» aunque añade a continuación: «y es también protesta por la miseria real: el hombre que es víctima de la miseria cotidiana articula en lenguaje religioso su protesta, pero esta protesta es una evasión, es impotente, y el de la Religión es servir de narcótico: la Religión es el opio del pueblo.[1] Pero fue Engels el que endureció esta crítica al considerar la religión como teoría radicalmente opuesta a la teoría marxista.

Max Weber concluye su análisis de la dimensión política de las religiones de la siguiente forma:[2]

- todo amor no terrenal y toda religión ética experimenta tensiones con la esfera del comportamiento político en cuanto la Religión progresa hasta alcanza un status de igualdad con la esfera de las asociaciones políticas;
- la ética religiosa del amor fraterno rechaza el uso de la fuerza contra el mal, tanto en las religiones del ascetismo ultramundano como en las religiones místicas

* Facultad de C.C. Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

1 KARL MARX y FRIEDRICH ENGELS: *Sobre la Religión*, Salamanca, Sígueme, 1974, págs. 23-31.

2 MAX WEBER: *The Sociology of Religion*, Boston, Beacon Press, 1963, págs. 223-36.

que persiguen la minimización de la actividad humana y por tanto fomentan la humildad y el *pasar por el mundo de incógnito;*

- este rechazo se encuentra incluso en religiones de ascetismo intramundano, como el calvinismo que no ve dificultades en comprometerse con las estructuras de poder como instrumentos para la transformación ética del mundo y el control del pecado. En esta línea el Puritanismo llegó a preferir la sumisión de las iglesias al dominio de los incrédulos ya que así pueden demostrar su autenticidad.

Ambos análisis, el de Marx y el de Weber, desatienden la dimensión estrictamente popular de la Religión. Conviene por ello dirigir nuestra mirada a dos aportaciones teóricas más orientadas a la Religión popular: una 1.ª, influida por las teorías de las Masas, y la 2.ª, de tipo pastoral.

Las religiones universales, según la descripción fenomenológica de Mensching[3] son las fundadas por grandes personalidades, se basan en comunidadess electivas, no orgánicas, tienden a una expansión universal, necesitan autoexplicarse mediante una cultura reflexiva que las grandes masas no son capaces de comprender ni conceptualizar, y es en este punto y momento en el que nace la religión de las masas.

Las religiones de las masas se caracterizan por su incomprensión del mensaje vivo, profundo e individual de las religiones superiores en que nacen, y por su credulidad y tendencia a las actitudes mágicas hacia el mundo. Llaman además la atención en ellas: 1/ su utilitarismo eudemonista, su búsqueda de prosperidad y de beneficios personales; 2/ el deseo inconsciente de sus fieles a ser guiados, a ponerse ciegamente en manos del «jefe», del clero; 3/ su afán de captar lo divino a través de diversas formas y mediaciones, como los santos en la religión cristiana.

Se desprende de estos rasgos que la religión de masas, visiblemente influida por la «psicología de las muchedumbres» de Le Bon, es demasiado débil, inconsistente y sumisa para convertirse en fuente de oposición al poder, político o religioso.

Una postura similar adopta Novak cuando en su análisis de *la religión tradicional* destaca la vulnerabilidad de estas formas religiosas y su actitud complaciente (la de la *Folk Religión*) ante el racismo, la guerra y la acumulación de dinero.[4]

La segunda aportación procede de teólogos y pastoralistas y de su polémica en torno a *la Religión Festiva.* El núcleo del debate es sencillo: los cristianos festivos son sospechosos, sobre todo para el clero pequeño-burgués, de representar la antítesis del cristiano comprometido —«le catholique engagé»— y disminuir así la necesaria tensión hacia la evangelización del pueblo y el compromiso eclesial con los explotados pues encarnan en el ámbito religioso a la «clase-en-sí», que facilita el camino al olvido de la «clase-para-sí».[5]

Hervieu-Léger parece compartir dos reproches contra la Religión Popular, frecuentes en algunas sociologías religiosas:[6]

---

3 G. MENSCHING: *Sociologie religieuse.* París, Payot, 1951, 144-57.

4 M. NOVAK: «The new relativismo in American Theology», en *The Religious Situation* (D. R. Cutler, ed.), Boston, Beacon Press, 1968, págs. 207-10.

5 F. ISAMBERT: «Autour du catholicisme, en *Social Compass,* XII/2, 1975.

6 HERVIEU-LÉGER: Vers un nouveau christianisme, París, Cerf, 1986, págs. 120-37.

- La Religión Popular no es una realidad o sistema religioso unitario y autónomo sino que revela la existencia de un catolicismo de «dos velocidades»: una, la del clero y los miembros de vanguardia, y otra, la de la masa de fieles, desprovistos del bagaje cultural necesario para la confección, el manejo y la recreación del código simbólico. Mediante esta dislocación religiosa se juegan estrategias sociales de ascenso social y eclesial de distanciamiento de la religión retardataria: la popular.
- El ritualismo festivo y las emociones populares están vinculados a relaciones de dominación económica y social, ritual y simbólica que sufren los estratos sociales cuyo apetito festivo y ritual es desordenado. Es la hipótesis de Bourdie y Rousseau

2. LA RELIGIÓN POPULAR COMO PROTESTA

Frente a la visión negativa de la religión como sumisión y alienación, se presenta la visión de la Religión popular como protesta contra la Religión oficial, contra el poder y el orden social establecido, en busca de la identidad perdida y de la utopía y armonía nunca olvidadas. Recuerda Schillebeeckx:

> «El mensaje evangélico de la expectación cristiana nos ofrece la posibilidad de superar constantemente cualquier orden establecido. Significa una crítica permanente de toda situación concreta, las instituciones seculares, las estructuras sociales y la mentalidad en ellas preponderante. Está urgiendo siempre una reforma, y, lo que es más, nos infunde la firme convicción de que es verdaderamente realizable la edificación de un mundo más humano.»[7]

El análisis de la «religión como protesta» arranca de la distinción de J. Wach[8] entre protesta-desde-dentro y protesta-desde-fuera. La primera, individual o colectiva, conjuga resistencia y sumisión (Bonhoeffer), denuncia y se opone a una tradición «caduca (el modernismo), un progreso «nefasto» (el integrismo) o unas estructuras y/o sociedad percibida como injusta y opresora y acaba por exigir una reforma de la sociedad religiosa dominante. La segunda, la protesta desde fuera, llega a la escisión y eventualmente a la subversión, bajo formas de «huelgas» contra la sociedad religiosa (rechazo de imágenes, santos, cultos, la Vieja Ley), o contra la sociedad civil (rechazo de matrimonio, de cultura, de alimentos impuros...), o bajo forma de revueltas sociales paralelas a las protestas religiosas radicalizadas, como la revuelta de los campesinos de Thomas Münzer.

La tesis gramsciana de la religión de las clases subalternas constituye un excelente análisis de esta formas contestatarias o subversivas de la Religión Popular.[9] La religión del Pueblo es la religión de las clases subalternas que se definen básicamente por su opo-

---

7 SHILLEBEECKX: «El Magisterio y el mundo político», en *Concilium*, 36, 1968, pág. 420.
8 JOACHIM WACH: *Sociology of Religion*, Londres, Kegan Paul, 1947, págs. 150 ss.
9 ARNOLDO NESTI: «Gramsci et la Religion Populaire» en *Social Compass*, XXII, 1975, 4, págs. 343-54.

sición a las clases dominantes, tienen su origen en grupos sociales preexistentes, se difunden cuantitativamente por el desarrollo de la producción económica y conservan una Religión del Pueblo, sobre todo en los países católicos y ortodoxos. Una religión muy diferente a la de los intelectuales y a la de la Iglesia jerárquica.

La religión Popular gramsciana se enraíza sobre categorías como el folklore y la cultura de las clases subalternas. El folklore contiene concepciones del mundo y de la vida en oposición a las concepciones oficiales, porque el pueblo, por definición, no puede elaborar concepciones elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas. La oposición de la cultura popular a los valores oficiales no siempre es consciente y explícita, y a lo largo de la historia ha desembocado en movimientos populares y heréticos de carácter reivindicativo y subversivo o de carácter popular mísico y orientados a la reforma de la Iglesia. Así, por ejemplo, el «franciscanismo» del siglo XII, que fue utilizado por la Jerarquía para desmontar el potencial innovador del movimiento franciscano e incorporarlo a la estructura eclesial.

Concluye Gramsci[10]: La Religión Popular es la expresión de una resistencia pasiva de las clases populares frente a las tentativas metódicas de absorción cultural e imposición de ideologías dominantes por las clases hegemónicas y, sobre todo, por la Iglesia católica. Hay por ello en las clases populares un potencial religioso capaz de alimentar un nuevo «bloque histórico» y una reforma política. Si aún no se ha conseguido hay que achacarlo al error de los intelectuales incapaces de captar esta realidad y re-traducirla. Hasta aquí la tesis de Gramsci.

En la protesta de la religión Popular contra el poder y el orden establecido hay dos temas destacados: 1.° la búsqueda, preservación o recuperación de la identidad amenazada o perdida, y 2.° el rechazo del poder y del orden político, social, cultural o eclesiástico percibidos como injustos y opresores, o, simplemente, como extraños y colonizadores del «alma» propia. Veámoslos.

3. LA RELIGIÓN POPULAR Y LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD PERDIDA

La Religión puede sacralizar la identidad, individual, grupal o social, como puede hacerlo con un sistema de creencias un sistema de creencias o una ideología, mediante cuatro mecanismos bien descritos por Mol[11]: la objetificación o proyección del orden a un universo transcendente, el compromiso y anclaje emocional en diversos focos de identidad como la familia, la tribu o la comunidad, el ritual, que mantiene presente el objeto de la ritualización, y el mito o integración de los diversos elementos sagrados en un relato coherente, simbólico y taquigráfico.

La religión Popular reafirma la identidad sacralizándola, reproduciéndola o recreándola en una situación de «exilio espiritual», y, finalmente, simbolizando los valores perdidos, los vínculos comunitarios y la unión mística de la comunidad. Recientes investi-

10 ANTONIO GRAMSCI: *Letteratura e vita nazionale*, Turin, Einaudi, 1960, pág. 15.
11 HANS MOL: *Identity and Religion*, Londres, Sage, 1978, págs. 7-14.

gaciones permiten ejemplificar estas modalidades de la reafirmación religiosa de la identidad.

En primer lugar, la sacralización de la identidad de un pueblo en tensión entre la tradición y la modernidad por su condición migratoria y de exilio. Es el caso de *Fátima*, según el estudio de P. Lopes[12]. Fátima, afirma el autor, es el totem de Portugal y de los portugueses y el soporte representativo del nuevo mito nacional «Lusitani in Diáspora», los emigrantes portugueses en Europa. Para éstos Fátima es, al mismo tiempo, la garantía meta-social de bienes y valores absolutos en los momentos problemáticos de la vida, así como una auto representación de sí mismo, cuyos elementos son la desposesión territorial y la «presencia-en-la-ausencia» de elementos básicos de la identidad: «Fátima es una forma de ser portugués», «es algo de nosotros mismos», «cuando se la ve en la Iglesia es como si yo estuviera en Portugal»...

Para los emigrantes de la segunda generación Fátima, desde el extranjero, es la representación del antiguo orden, positivo y negativo, el soporte representativo de una identidad definida por la lógica «dentro-fuera», a la búsqueda de un «interior» en el exterior extranjero y hostil, lo que constituye la estructura de toda peregrinación, Y el viaje material a Fátima es el soporte físico del peregrino-emigrante que busca el «allá», donde vivirá una evasión, su alteridad social bajo forma mística, donde la esperanza de la felicidad se rehace y se renueva la voluntad de vivir, para poder continuar viviendo en el «aquí» extranjero y hostil. Pero lo característico de este tipo de peregrinación no es sólo la búsqueda de un *topos*, de una isla feliz u utópoca, sino el tránsito desde un sistema de «ideas-imágenes», que encarnan la modernidad, el aquí extranjero cuya seducción es fuerte, a un sistema de «ideas-imágenes» de la tradición, a la que los emigrante están visceralmente vinculados.

En segundo lugar, la religión popular actúa también sobre la identidad *reproduciéndola en situaciones de exilio espiritual o recreándola, en un proceso de hibridación, para pueblos conquistados* e incorporados a otra esfera política. Un ejemplo de la primera forma es la peregrinación al Rocío... en Cataluña. El ejemplo de la segunda forma es la Virgen de Guadalupe en Méjico.

Los andaluces emigrados a Cataluña reproducen la identidad andaluza fuera de Andalucía, en tierra culturalmente extraña, percibida por algunos como hostil y en la que no es fácil la integración. Y reproducen su identidad mediante peregrinaciones del Rocío en el Vallés, en el Bajo Llobregat y el cinturón industrial de Barcelona, en Vilaseca, en San Juan de Villatorrada, y con profusión de imágenes de la Virgen del Rocío en bares, tabernas y otros lugares públicos de consumo.[13]

Algunas tendencias de la praxis pastoral catalana ha reaccionado con cierta ambigüedad ante estos intentos de «recuperar» la identidad andaluza, como ilustra el núm. 102 de Quaderns de Pastoral, publicado en 1987 por el Centre d'estudes pastorels. Josep M. Mora se plantea en la publicación tres interrogantes: 1/¿es válida una fórmula de coexistencia de dos comunidades sin una integración constante?; 2/¿es el Rocío en Catalu-

12 P. Lopes: «Le pélerinage a Fatima: un processus de transaction entre tradition et modernité a partir d'une situation migratoire», en *Social Compass*, XXXIII/1, 1986, 91-106.

13 I. Moreno Navarro: «La religiosité populaire» andalouse, en *Social Compass* III/4, 1988, 452-53.

ña una cierta protesta contra la normalización lingüística, nuestras tradiciones y nuestra identidad y cultura?; 3/¿se quiere castellanizar o «andaluzizar» el país bloqueando una integración más completa?

Se trasluce en el artículo el recelo y el temor de que esta Religión de importación, mezcla de elementos religiosos y folklóricos, impida que Cataluña tenga una iglesia catalana inculturada en el país, «l'Església de casa nostra», cuyos objetivos serían obstaculizados: la construcción de comunidades vivas, la vivencia de la Eucaristía como fuente y centro de la vida cristiana, la profundización del mensaje bíblico, la catequesis en todos los niveles y el compromiso con nuestro país. Reaparece veladamente la querella en torno a los cristianos «engagés», presuntamente los catalanes, frente a los católicos festivos, sin duda los andaluces.

En tercer lugar, la recreación de una nueva identidad híbrida es una variante de la reproducción de la identidad, como el caso de la Virgen de Guadalupe, de Méjico.[14] La Virgen de Guadalupe sería la expresión de la clase indígena dominada, nacida de la lucha de clases y mediante la recombinación simbólica de elementos autóctonos —la diosa Tanatzin, diosa de la vida— y cristianos: la Virgen María. Con ella se expresa al mismo tiempo la dominación colonial y la aceptación concreta de esa dominación por parte de los indios que, a su vez, por medio de la Virgen de Guadalupe, aceptada por el obispo, el elemento extraño, afirman su dominación simbólica sobre éste. Hasta aquí la interpretación del autor.

En cuarto lugar no faltan casos de *recuperación simbólica de valores* perdidos por la desaparición de la soberanía nacional. Es la conclusión del trabajo de Patrick Michel[15] sobre la veneración de la Virgen de Czestochowa en Polonia y las peregrinaciones a la Montaña Luminosa de Jasna Gara donde se venera la imagen de la Virgen negra. Ambos cultos han sido, contra el rey invasor sueco Carlos X y, sobre todo, contra el Gobierno comunista impuesto por la URSS, la reafirmación simbólica de la independencia polaca, la protesta contra la cultura oficial difundida, un medio de estar juntos, de reafirmar la solidaridad, un espacio de libertad de la palabra y una tribuna pública que desborda ampliamente el santuario. Todo ello sobre un sistema simbólico perfectamente coherente: Czestochiowa = resistencia contra el invasor = afirmación de la nación polaca.

En un estudio sobre la oposición de la Iglesia a los regímenes autoritarios, Johston reivindica un papel similar para Montserrat durante el régimen de Franco.[16]

Los valores perdidos por la des-estructuración simbólica que ha sacudido al hombre contemporáneo y que se expresa en la conversión de la fiesta en un objeto de consumo y de manipulación política y en la des-fraternización de las relaciones humanas debida al productivismo y la competitividad, pueden ser restaurados, recobrando de paso la armo-

14 ISAAC ESTRADA: «Nôtre Dame de Guadaloupe: expression du processus de metissage au Mexique», en *Social Compass*, XXVIII/1, 1986, págs. 23-55.

15 PATRIK MICHEL: «Les cultes populaires en Pologne», en *Archives de Sciences sociales des religions*, 51, 1981, págs. 101-119.

16 H. JOHSTON: «Toward an esplanation of Church opposition to Authoritarian Regimes: Religious oppositional subcultures in Poland and Catalonia», en *Journal for the Sciantific Study of Religion*, 1989, 28 (4), págs. 493-508.

nía perdida (o soñada, pero hoy destruida) y la unión mística de la comunidad mediante diversas prácticas religiosas de índole muy diferente:

- *las peregrinaciones a Santiago*, como afirma Maldonado: «en la mentalidad colectiva de los peregrinos, en sus aspiraciones, hay como un talante mesiánico y escatológico. Se espera como una renovación del mundo, como un preludio de la Jerusalén celeste»[17];
- *el lenguaje de las campanas en las parroquias gallegas* que, a decir del profesor Lisón, es el símbolo más expresivo de la unión mística de la parroquia al comunicar, con cadencias distintas, mensajes profundos e íntimos en situaciones de crisis: partos difíciles y laboriosos, agonías y muertes, salidas a la emigración, tormentas y desastres... Así las campanas expresan el aspecto armónico del orden social o la restauración de ese mismo orden perturbado[18];
- *la procesión de San Antonio Abad en Trigueros* (Huelva), analizada por Moreno Navarro en 1986 ofrece un ejemplo típico de inversión simbólica de protagonistas y del orden social en la que lo subalterno se hace dominante y lo periférico se hace central. Es el ritual de «la huida», ritual de rebelión: los jóvenes trabajadores de los barrios periféricos secuestran al santo cuando está a punto de entrar en su capilla y durante varias horas el santo deja de ser el símbolo de todos y se convierte en el símbolo del «nosotros» de las clases subalternas. No en vano en 1932 los afiliados del Círculo progresista y del sindicato obrero local concedieron al santo el carnet de afiliado núm. 1.
- en una línea similar, *el «Rapto del santo» —el Corazón de Jesús— en Níjar*, con un ritual semejante el de la «huída» de Trigueros, aparece como un rito con una triple función: rito de iniciación sexual femenina (permiso a las novias para verse a solas con sus novios de madrugada), expresión de una diferencia social de tres grupos sociales, y una señal de identidad de un grupo históricamente definido como vencido, el antiguo morisco habitante del barrio de las Eras que ya son cristianos pues tienen un santo, pero, por su ubicación espacial y por sus actividades, siguen recordando su origen.[19]

4. EL RECHAZO DEL PODER Y DEL ORDEN ESTABLECIDO

El Cristianismo fue en su origen una religión Popular en cuanto expresaba las necesidades y las expectativas difusas de los estratos populares y de las masas descontentas, y encarnaba implícitamente en el mundo romano una resistencia contra la religión del estado, objetivamente represiva. En general, de la resistencia al rechazo contra el poder establecido, social o religioso, el paso es corto y ha sido franqueado con frecuencia, sin que sea fácil deslindar el rechazo —la protesta al menos— de la Religión Popular contra el

17 Luis Maldonado: *Génesis del Catolicismo Popular*, Madrid, Cristiandad, 1979, págs. 88-89.
18 Carmelo Lison Tolosana: *Antropología cultural gallega*, Madrid, Siglo XX, 1971, págs. 97-101.
19 D. Provausel y P. Molina: «Rituales religiosos y tensiones sociales en Andalucía oriental», en *La Religiosidad Popular III*, Barcelona, Anthropos, 1989, págs. 449-55.

poder y el orden socio-político de la protesta contra la religión oficial y el poder eclesiástico, pues en la conciencia popular se presentan fácilmente confundidos, fusionado o aliados entre sí. Entre las diversas formas de este rechazo destacan dos: el anticlericalismo y la antirreligiosidad popular, y el mesianismo de la religión popular y el Apocalipsis de los herederos.

4.1. El anticlericalismo y la antirreligiosidad popular

Mellor distingue entre el anticlericalismo interior, del laico, generalmente intelectual, contra el clero, en disputa por el control directo de los espiritual; el anticlericalismo hostil a la Iglesia pero no necesariamente a la religión, sobre todo por motivos políticos: el galicanismo en Francia, y el anticlericalismo hostil a la religión, sobre todo a la católica, nacido en el Humanismo del siglo XVI que culmina en el siglo, con la Ilustración.[20]

En el anticlericalismo español los motivos predominantes han estado más relacionados con el clero, sus defectos, abusos y alianzas con el poder, como han ilustrado, entre otros, Jiménez Lozano y Caro Baroja.

En el libro de Gironella «Cien españoles y Dios»[21] Jiménez Lozano identificaba cuatro factores en la génesis y florecimiento del anticlericalismo español:

la identificación entre la Iglesia y el Estado, tan frecuente en nuestra historia, convirtió las luchas sociales y políticas en luchas religiosas y a los clérigos y religiosos en beligerantes;

- la casta cristiana se alzó «con el santo y la limosna» a costa de los vencidos: los moriscos y los judíos;
- cuando en el siglo XIX la crisis religiosa llega al pueblo y la Iglesia une su suerte a la burguesía volteriana y desamortizadora y pone a su servicio una teodicea de la resignación y orden social contra las reivindicaciones populares, el pueblo pudo considerarla definitivamente como su enemiga: nace el anticlericalismo popular;
- el furor popular, anticlerical y persecutorio, se debió, sobre todo, a que en ese pueblo descreído pero sentimentalmente cristiano, operaban viejos mitos del Medievo, como el del «Cristo Pobre Crucificado». Se puede hablar así de un anticlericalismo de un pueblo decepcionado por la Iglesia «Babilonia de todos los crímenes» y responsable de la trágica existencia del pueblo». El carácter macabro y tanatófilo de las matanzas anticlericales está relacionado con «la representación del sacerdote como el hombre administrador del consuelo-terror, al que un día se llamará y en manos del cual se caerá, quiérase o no», representación exacerbada por el espectáculo tenebroso de la asistencia religiosa a los condenados a muerte y ejecutados públicamente.

---

20 ALEC MELLOR: *Historie de anticlericalisme français*, Tour, Mame, 1966, págs. 9-13.

21 JOSÉ M. GIRONELLA: *Cien españoles y Dios*, Barcelona, Nauta, 1969, págs. 290-95.

Al anticlericalismo descrito por Jiménez Lozano, anticlericalismo de «cristianos viejos», Caro Baroja añade el anticlericalismo de «cristianos nuevos», moros y judíos, que seguirán conservando parte de sus creencias y que juzgaban a la Iglesia causa principal de todos sus males. La «democracia frailuna» vilipendiada por Menéndez Pelayo no fue real, pero hubo un momento en el que estuvo a punto de serlo, y así el irritante exceso de clérigos en un pueblo empobrecido fue denunciado ya en la época de Felipe II, hasta al menos el reinado de Carlos II. Y hay más razones, continúa Caro Baroja:

- en el Medievo, las sátiras contra frailes y monjas, clérigos y prelados, dentro de un anticlericalismo creyente, se dirigen sobre todo contra la simonía, la avaricia, el amor al dinero, pecados a los que en los siglos posteriores se añaden los de lujuria, holgazanería y espíritu mezquino. Se va tejiendo así el refranero español en el que el autor ha identificado más de 200 refranes sobre frailes y clérigos: «generaciones y generaciones de hombres del linaje de Sancho Panza, no del de Voltaire y Diderot, acuñaron estos terribles refranes castellanos que, claro está, en catalán, valenciano, portugués y aún vascuence, tienen sus paralelos» (p. 61);
- en el siglo XVII pudo alimentar este anticlericalismo el pensamiento torcido de los teólogos probabilistas, difusores de una moral laxa o casuística o jesuítica;
- en el siglo XVIII avivan el anticlericalismo la corriente de blandenguería seudomística de puntillas y encajes de bolillo, «los frailes chocolateros» metidos en todas partes y haciendo gala de una locuacidad, como el Fray Gerundio de Campazas del P. Isla; finalmente, acabando el siglo, el espíritu anticlerical se mantuvo lozano con hombres de la talla del canónico Llorente, Leandro Fernández de Moratín y Goya;
- en el siglo XIX nace verdaderamente el anticlericalismo español; clérigos y frailes, hechos a ello durante la Guerra de Independencia, toman las armas para combatir la Constitución o el Liberalismo, y trocan la sotana por los galones militares: «Desde entonces no se puede hablar, si no es haciendo gala de cinismo político, de una unidad ideológica del pueblo. Desde entonces la mitad de los españoles son hostiles a la Iglesia y la otra mitad partidarios de una iglesia especial, para su uso... Las viejas irreverencias aldeanas, los apólogos chuscos, los cuentos de corte bocacciano y aun eramista, quedaron relegadas a rincones. Los puntos de vista de los hombres del siglo XIX fueron violentos y sombríos. Soñaban unos con restaurar la Inquisición..., soñaban los otros con terminar con la influencia del clero.» (p. 129)

¿Para qué seguir? La larga cita de Caro Baroja resume el anticlericalismo de esta época y prenuncia y explica los acontecimientos y avatares del anticlericalismo posterior, hasta hoy: el martiriologio fernandino e isabelino, 6.000 personas en total; las matanzas de frailes de 1835, 1909, 1931 y 1936; la desamortización que dejó en la calle a 36.000 frailes y 17.000 monjas; el furor anticlerical en folletines y dramas fustigadores de la Inquisición y de los autos de fe; la camarilla clerical de Isabel II con sus intrigas y sus escándalos, la revolución antiplutocrática de 1854 en Madrid y Barcelona, la propaganda cientificista anticlerical en la que se aliaron comtianos, darwinistas, krausistas y hegelianos, la gran literatura anticlerical de Valera, Pérez Galdós, Blasco Ibáñez... Y Balmes, apostilla D. Julio, sin encontrar ni ideas, ni intereses ni motivos para la revolución en España!

Y finalmente el 36...

La antirreligiosidad popular es otra forma de rechazo del poder oficial religioso. En las formas tradicionales de la Religión Popular —procesiones, romerías, fiestas...— apenas hay huellas de anticlericalismo o antirreligiosidad. Si, por el contrario en otra área popular folklórica: los carnavales, chistes, acertijos y adivinanzas, mascaradas, etc., en las que el clero es ridiculizado, como ha documentado Gilmore en sus estudios sobre el anticlericalismo de los proletarios rurales de Andalucía.[22] Y, desde luego, en la antirreligiosidad declarada que, afirma Campbell, encauza las manifestaciones de descontento y de frustración hacia los cauces socio-políticos, no los de expresión religiosa.[23]

Esta hipótesis de Campbell, válida quizá para Inglaterra, no lo es tanto para España, donde la antirreligiosidad popular se ha expresado muy frecuentemente de dos formas, así descritas por Manuel Delgado Ruiz[24]: la iconoclasta, a veces violenta y sangrienta, de índole colectiva y que se ceba en personas y objetos asociados con la liturgia católica, el tratamiento insultante y despectivo de que son objeto en el habla popular una buena parte de elementos del repertorio sagrado. Es decir, la blasfemia.

Los mesianismos en la Religión Popular, con estatuto de movimiento social estrechamente mezclado con elementos religiosos, surgen como ante la frustración y el aislamiento o marginación social en contextos de desposesión cultural, política y económica. El Mesianismo se caracteriza como idea y práctica de la salvación, liderada habitualmente por un personaje o guía excepcional, que integra a los desposeídos proponiéndoles una alternativa, una meta de liberación y enfatizando la afirmación del sentido de la vida y su reafirmación frente a la muerte.

En su estudio del mesianismo en la Religión Popular andaluza, Gómez García afirma que en la mayoría de las manifestaciones de la religiosidad popular andaluza subyace el esquema mesiánico cristiano aunque alterando las figuras y el juego de las relaciones y de sus signos. Se trastorna así la significación emitida socialmente al canalizar las carencias individuales más hacia un consuelo interior que hacia le búsqueda de remedio en y por medio de las transformaciones de las condiciones de vida. Falla, pues, el mesianismo y se reafirma el sistema político y religioso y las jerarquías y categorías sociales. En la Semana Santa andaluza, por ejemplo se alteran y desvirtúan los signos mesiánicos: la figura del Mesías cae del lado de la Iglesia y del Estado con lo que el signo mesiánico queda neutralizado.

Pero desde los años 60 han surgido numerosos grupos y comunidades de base que pretenden desritualizar la historia de Jesús para que recobre su carácter de utopía y, en confrontación con el sistema político y con el catolicismo ritualista, redescubrir el proyecto del Reino de Dios en la Historia, revivir el profetismo e insertarse en las luchas populares por medio de la elaboración de una Teología de la Liberación. Un débil y algo descafeinado eco de esta orientación puede hallarse en la Carta Pastoral de los Obispos

22 DAVID D. GILMORE: «The Anticlericalism of the Andalusian rural proletarians», en *La religiosidad popular, I*, Barcelona, Anthropos, 1989, págs. 489-91.

23 COLIN CAMPBELL: *Hacia una Sociología de la irreligiosidad*, Madrid, Tecnos, 1977, pág. 124.

24 MANUEL DELGADO RUIZ: «La antirreligiosidad popular en España», en *Religión Popular I*, op. cit., págs. 502-504.

del Sur de España, «Hermandades y Cofradías», en la que se insiste en el compromiso cristiano del Hermano y Cofrade para ampliar la caridad a situaciones de injusticia y marginación y para comprometerse en asociaciones eclesiales y civiles para la promoción del bien común.

En estos nuevos movimientos religiosos de las sociedades industriales avanzadas, así como en la subcultura profética de los años 60, orientada a la demolición de todas las estructuras sociales represivas de la dignidad de la persona humana, se ha querido ver *«la reacción de los herederos»*, miembros de las clases medias, que escogen la disidencia contracultural y comunitaria antes que renovar sus vínculos cristianos. Su utopía comunitaria, que arranca del retorno a la naturaleza, atribuyéndose una función similar a la del monje medieval —civilizador, innovador cultural y que ha elegido una vida totalmente unificada—, cumple una función movilizadora de utopías en las que la religión, blanco preferido de la racionalidad científica y discontinua con la cultura dominante, puede jugar un papel fundamental como forma, no de racionalidad sino de racionalidad alternativa.

Pero la subcultura profética ha tenido una voz más sonora: *la visión de la Religión Popular como lucha por la liberación.*

5. RELIGIÓN POPULAR COMO CLAMOR Y LUCHA POR LA LIBERACIÓN

La Religión Popular como fuerza liberadora de los pueblos oprimidos no es en rigor una novedad de los tiempos actuales ni un fenómeno circunscrito a los países ibero-americanos, pero su manifestación más significativa y de mayor resonancia mundial ha sido la Teología y praxis de la Liberación, nacida en los años 60, objeto de grandes polémicas y pasiones, combatida y perseguida por poderes de distinto signo y en una coyuntura hoy de difícil diagnóstico.

El contexto de la Teología de la Liberación, afirma Robertson frente a la tesis de Luckmann de una religión apolítica y privada, está marcado por la *politización creciente de la religión en el mundo:* la religión recibe cada vez mayor atención por parte de los poderes políticos y la misma religión se va politizando.[25] Surgen, o surgieron en su momento, movimientos, tendencias, teologías y subteologías —fundamentalismo islámico, comunidades de base de carácter nacionalista en los países de Europa Oriental, movimiento negro musulmán en los EE.UU., nuevas religiones populares en el Congo, Costa de Marfil, Kenia y Zambia...— que inducen a Robertson a hacer suya la afirmación de Saint Simon: «La Institución religiosa, bajo cualquier significado con que se la tome, es la principal institución política».

Un segundo rasgo del contexto de la teología de la Liberación es el precedente de la *Religión de los pobres o desheredados* que ha planteado la cuestión de la relación entre el comportamiento religioso de los pobres y la cultura y estructura de la sociedad. Una doble postura a este respecto: unos afirman que la religión de los pobres representa una

25 GERARDO PASTOR: *Tributo al César. Sociología de la religión,* Salamanca, UPSA, 1992, págs. 260-67.

evasión desorganizada y patológica de las deprivaciones de la clase baja, otros aseguran que, por el contrario, la Religión de los pobres, organizada de acuerdo con los valores de la clase baja, contribuye positivamente al mantenimiento y desarrollo del orden cultural y social. Harry Lefever va más lejos y afirma que la religión de los pobres cumple, entre otras funciones, la de desafiar a la estructura jerárquica del sistema social.[26] Y cita en su artículo las palabras de Troeltsch sobre la aportación de los pobres a la renovación religiosa: «Los movimientos religiosos realmente creadores y formadores de las iglesias son los de los estratos bajos. Sólo en ellos se puede hallar la fusión de inigualable imaginación, simplicidad de la vida emocional, pensamiento no reflexivo, energía espontánea, y una necesidad vehemente de fuerza, de todo lo cual puede emerger una fe incondicional en la revelación divina, la ingenuidad de una entrega total y la certeza intransigente.»

En tercer lugar, no se debe olvidar *la Teología Política* que nace en Europa, como reacción contra la teología existencial, el idealismo y la privatización en ellos implícita, se inscribe en el contexto de la categoría marxista de la praxis y redescubre en la escatología cristiana la dimensión del tiempo y de la historia, a la que corresponden las categorías de la esperanza, del futuro y de la utopía, «el lenguaje religioso por excelencia» (Bloch) . En el balance positivo de la teología Política de Metz y Moltman se puede anotar, según Artadi[27], la renovación de la importancia de la dimensión práctica de la fe y de la teología, de la praxis eclesial, en cuanto la Iglesia no puede permanecer al margen de la historia de la libertad pues es una institución llamada a convertirse en una comunidad liberadora ya que la historia va en el sentido de la libertad-autonomía, de la responsabilidad y participación, de la democracia y la socialización. Es también positiva en esta teología la crítica al sistema capitalista que le permite romper el compromiso entre Iglesia y capitalismo dando una imagen de la Iglesia como *Iglesia de los pobres.*

Reaparece así el concepto de Iglesia de los Pobres, que Juan XXIII anunció en 1962 con estas palabras: «la Iglesia se presenta, para los países subdesarrollados, tal como es y quiere ser: como la Iglesia de todos y particularmente, como la Iglesia de los pobres», palabras que el cardenal Lercaro, siguiendo las indicaciones del papa, proclamó como el centro el alma del trabajo doctrinal y legislativo del Vaticano II.

En este contexto surge la Teología de la Liberación, cuyos *grandes ejes* fueron[28]: 1/como punto de partida la praxis, en cuanto toma de conciencia del papel liberador del pueblo y de la inserción del teólogo en la comunidad cristiana; 2/el análisis científico, interdisciplinar y dialogante de la realidad social e histórica, con un amplio uso de lo que en los años 70 y 80 se denominó «nueva sociología», una corriente dialéctica abierta a los juicios de valor prácticos sobre la política, en la línea de la escuela de Frankfurt; 3/ la teología asume una función crítica desmontando el mecanismo de las ideologías en búsqueda de una Religión histórica y dinámica; 4/la Teología de la Liberación se caracteriza por una firme y expresa decisión de superar los dualismos: gracia y naturaleza, historia universal e historia de la salvación, teoría y praxis, contemplación y acción; 5/La

26 HARRY LEFEVER: «The religion of Poor: Escape or creative force?», en *Journal for the scientific Study of religion*, 6, 3 Sep. 1977, págs. 234-35.

27 JUAN M. ARTADI: *Teología Política y Teología de la Liberación*, Madrid, SM, 1987, págs. 3-9.

28 JUAN M. ARTADI: *Teología Política y Teología de la Liberación*, op. cit., págs. 13-22.

noción central es la liberación que se sitúa entre dos referencias: la situación de desencanto, de deshumanización, de opresión, y una humanidad plenamente desarrollada. Por lo tanto «liberación» implica ruptura, cambio, en su doble dimensión, la personal (del pecado, raíz última de la deshumanización del hombre) y la dimensión económica, social y política; 6/la Liberación encuentra en la palabra de Dios su último esclarecimiento y forma parte de las comunidades cristianas, en especial el *Exodo*, forma típica de dinámica liberadora; 7/la praxis, punto de partida, es también su término. La Iglesia se movilizará, desembarazándose del lastre del clericalismo y del inmovilismo, distanciándose de las minorías capitalistas y bien-pensantes y aceptando plenamente la promoción del laico cristiano. Y por su parte la teología debe también llevar a la praxis su compromiso con los más pobres y de esta forma el cristiano encontrará una luz para su opción y su compromiso político en la lucha de clases, la revolución y la violencia o no violencia.

Hasta aquí el núcleo ideológico de la Teología de la Liberación. Pero desde la perspectiva de las relaciones Religión Popular - Poder Político lo que realmente interesa es el desarrollo de la acción pastoral que profundiza y difunde el movimiento a través de programas pastorales.[29] El «triángulo pastoral» está formado por teólogos, sacerdotes y religiosos, y *comunidades de base*. En Brasil, país en la avanzadilla del movimiento, el número de comunidades de base oscilaba a comienzo de los años 80 entre 60 y 80.000, con un total aproximado de 4 millones de miembros; en 1991 se hablaba de 100.000 comunidades. El perfil de estas comunidades de base ha sido[30] estudiado, entre otros, por Baraglia, Betto y Bruncan. Una mínima síntesis de sus trabajos destaca el carácter de comunidad libremente formada por cristianos ordinarios, eclesiales en cuanto se congregan en el ámbito de su Iglesia, básicas, pues sus miembros son católicos de las clases populares y trabajadoras, iniciadas y acompañadas por sacerdotes, monjas o agentes laicos de acción pastoral aunque tienen fines socio-políticos. En sus reuniones regulares profundizan en el conocimiento del Evangelio, reflexionan sobre las necesidades de sus comunidades, buscan soluciones adecuadas, celebran juntos sus triunfos y sus derrotas en la eucaristía y propagan la Palabra de Dios.

Los principales problemas de las comunidades de base, según la investigación de Hewitt de 1986, son la interferencia de funcionarios del Gobierno, la falta de aceptación y reconocimiento por parte de su comunidad civil, la interferencia de la Iglesia que se lamenta de la falta de agentes de pastoral bien preparados para organizar la comunidad y desarrollar el liderazgo local, lo que provoca descontentos en las comunidades, la resistencia de algunos miembros de las comunidades de base a aceptar la opción por los pobres y, finalmente, la excesiva responsabilidad depositada sobre algunos líderes que forman el *conselho*.

Hewitt concluye con una nota pesimista: su investigación muestra que se habla con demasiado simplismo del potencial revolucionario de las comunidades de base. Madelei-

---

29 JUAN J. TAMAYO ACOSTA: *Para comprender la Teología de la Liberación*, Estella, Verbo Divino, 1990, págs. 115 y ss.

30 M. BARAGLIA: *Evaluçao dos Comunidades Ecclesais de Base*, Metropolis, Editore Vozes, 1974, pág. 42; Bett: *O Que 'E a Comunidades de Base*, Sao Paulo, Editora Brasiliense, 1981, pág. 17 y ss.; T. C. Brunaeau: *The Church in Brasil*, Austin, Unviersity of Texas Press, 1982, pág. 129 y ss.

ne Adriance opina que los sacerdotes, religiosos y monjas actúan en las comunidades de base a modo de *intelectuales orgánicos* (Gramsci) para aumentar el poder del pueblo ayudándole a articular un sistema unitario de creencias orientadas al cambio social. Así orientan la liturgia, predicación y fiestas religiosas a la justicia social, el papel del laico y de la mujer en la Iglesia y la crítica eventual de los patronos injustos. Implican además a los miembros de las comunidades de base en la organización del PT (Partido de los Trabajadores), en el PSB (Partido Socialista Brasileño), etc.[31]

Ribeiro de Oliveira introduce un matiz en este juicio de Adriance: el potencial político de estas comunidades para el cambio social reside en que proporciona a las clases dominadas una identidad auto-construida, no impuesta por las clases dominantes, una identidad auto-construida fuerte y donadora de una auto-estima que el catolicismo burgués de la salvación individual les negaba. Pero, concluye Ribeiro, esto no significa que el catolicismo Popular sea revolucionario. Cuando en condiciones extremas y críticas puede provocar movimientos de protesta, de rebelión e incluso de enfrentamiento físico con los poderes establecidos, ello «es debido a su idealización del pasado y no porque sea portador de un proyecto, incluso utópico.»[32]

31 MADELEINE ADRIANCE: «Agents of Change: The Roles of Priests, Sisters and Lay Workers in the Grassroost Catholic Church in Brazil», en *Journal for the Scientific Study of Religion*, vol. 36/3, sept. 1991, págs. 292-305.

32 PEDRO DE ASSIS RIBEIRO DE OLIVEIRA: «The Political Ambivalence of Popular Religion», en Social Compass, vol. 41, núm. 4, dic. 1994, págs. 520-22.

Las distintas caras de Eva (Cronicón de Unamuno sobre la opinión pública)

SANTOS HERRERO CASTRO*

1. LA FAZ DE LA OPINIÓN SURGE DE LO PROFUNDO DE LA SOCIEDAD: MODELO UNAMUNIANO

Al final del siglo XIX, en el final del proceso colonizador español comienza a tronar la voz y horadar la pluma, de una figura señera de la intelectualidad española contemporánea. Sus artículos políticos están plagados de *símbolos y ficciones sociales*, que van otorgando matices a la idea que él tenía de la opinión pública y su función en la democracia. Dentro de su retórica política, aparecen en Miguel de Unamuno una serie de conceptos asociados con aquél como «cenestesia social», «espíritu público», «pueblo». Su intención era contribuir a la realización en España de una democracia moderna progresista. Su obstáculo principal era el sistema monárquico, asociado a un régimen de partidos y prensa en estado de tutela.

En 1900 Unamuno utiliza una analogía biológica, para referirse a sentimientos profundos del pueblo; la denomina *Cenestesia social*. Está contenida en nuestro cuerpo y allí se origina la conciencia. Las familias unidas por una sensibilidad común, alumbran un estado de *espíritu público* que sostiene la conciencia u *opinión pública*. A veces ocurre que ésta no se impregna suficientemente de él y la opinión pública no lo interpreta correctamente. A veces por lo tanto la voz del pueblo no es auténtica sino que es falsa.[1] Como se ve no existe un razonamiento sociológico, más bien es una ficción que se utiliza para crear un símbolo que es la opinión pública.

El progreso social, tan ardientemente deseado para España por el Rector de Salamanca, tiene carácter dinámico. Lo concibe como la conversión paulatina del «espíritu público» en conciencia u opinión pública. En la hecatombe del 98 en Cuba, la opinión pública, por efecto de *la prensa* sufre una alucinación, engañando al pueblo español y sometiéndole a una horrible sugestión. La prensa española, en el sentir del escritor, representa a las clases medias a finales del siglo XIX, a la España oficial de los partidos políticos y de la Monarquía y tiene escaso espíritu público, de ahí que apenas represente a la

* Universidad de Salamanca

1 UNAMUNO, M.: «La prensa y la conciencia pública», en *Obras completas*, IX, Discursos y Artículos, págs. 810-813, Escelier, 1971.
En muchas ocasiones la opinión pública está adulterada; los procesos sociales no son capaces de ser fieles a las sensaciones de la comunidad biológica.

opinión pública. Si aquél hubiera estado más presente, se hubiera abandonado la guerra de Cuba, y el fantasma del honor nacional hubiera cedido a la invasión de la «sangre social» (otro concepto simbólico utilizado por Unamuno) que es el elemento íntimo de la vida y base profunda de nuestra conciencia y opinión pública. Para Unamuno, el *honor nacional* no es un sentimiento colectivo sino un fantasma, el único auténtico es «la sangre social», sustituye un concepto simbólico por otro.

El concepto de «espíritu público» base del de opinión pública, que es tan caro a Unamuno, tiene carácter normativo y revolucionario. Lo utilizan los republicanos franceses de 1789 y trata de sustituir la vieja noción de opinión pública burguesa. Comprende a todos los ciudadanos, especialmente a los que pertenecen a clubes en la Gran Revolución, y que participan en las manifestaciones públicas. El antiguo sentido de opinión pública es contrarevolucionario y es necesario restablecer el «espíritu público» el «espíritu de la Revolución» para dichos ciudadanos. Unamuno trata de acercarse mediante un modelo dinámico donde cabe el de opinión pública lo más posible a las raíces populares. Sus definiciones cuasi-biológicas de algunos de ellos tienen esa intención.[2]

En 1918 Unamuno describe una situación social en las que las clases superiores, especialmente materialistas, muestran escasa legitimidad de poder dirigir la Sociedad utilizando frecuentemente *la fuerza* para mantener el orden social. Dentro de ese contexto es imposible para nuestro autor que se manifieste el espíritu público. Las clases dirigentes no cumplen la importante función de dar espiritualidad a la conciencia colectiva, educar al pueblo, proporcionarle ideas políticas.[3] Se dedican más bien a practicar el «politicismo» o sea el arte de ganar elecciones sobre ciudadanos pasivos. La soberanía popular que únicamente se ejercita en el sufragio, es manipulada por una serie de intermediarios denominados caciques, que impide que aparezca la opinión pública fiel reflejo del espíritu público.

La mayor parte de españoles para Unamuno, desempeñan la triste función de ser solamente nacidos y residentes en España, no tienen *opinión en los asuntos políticos*. Solamente la tienen una *minoría* que se agita y se mueve en manifestaciones, lee los periódicos, acude a las reuniones públicas, y vota expontáneamente sin ser teledirigido. *La*

---

2 CHAMPAGNE, P.: *Faire l'opinion,* pág. 53, Minuit, París, 1990.
La noción de opinión pública, según el autor francés, desaparecerá en Francia en 1793, y será sustituida por la de espíritu público, que a nivel ideológico, señala un cambio análogo a nivel institucional, con la distinción entre ciudadanos «activos» y ciudadanos «pasivos».
Espíritu público va a significar una especie nueva de opinión pública, *«la verdadera»*, en oposición a la que es registrada y manipulada por los contrarevolucionarios. Estos van sucesivamente a decidir lo que debe ser la opinión pública, imponen a los ciudadanos lo que deben pensar. *Espíritu Público* se convierte en manos revolucionarias en una opinión pública ideal, lo que los ciudadanos virtuosos deben pensar.

3 UNAMUNO, M.: «Espiritualidad de la conciencia colectiva», *Obras Completas,* IX, Discursos y Artículos págs. 1.056-1.058, *ob. cit.,* E. 1971.
Este artículo tiene la intención de criticar un manifiesto de una minoría conservadora a cuyo frente se situaba Sánchez Toca. Se mantenía que la reforma constitucional solamente era posible que tuviera éxito si se laboraba la mentalidad y ética de los ciudadanos españoles. La fuerza o debilidad del gobierno dependería del espíritu público. Pero en España las clases conservadoras no se han preocupado de fomentar éste, la mentalidad ciudadana, más bien al contrario han sido partidiarias de la represión.

masa de españoles son analfabetos, beocios y neutros por pereza espiritual o estulticia mental.[4]

La retórica política no cumple la función tan importante de avivar la opinión pública, sino que es disfuncional respecto a la democracia. Trata de halagar al pueblo utilizando las ficciones de lo que «quiere el pueblo», «el sentir popular» y constituye una demagogia que engaña, porque las masas carecen de opinión y conciencia social. Se necesita una estructura social que albergue ciudadanos activos. Hay muchos problemas a la hora de que surja una opinión pública auténtica en la democracia de masas en el sentir de nuestro escritor.[5]

Si comparamos el pensamiento de Unamuno sobre las instituciones públicas españolas, a principios del siglo XX, con el de su coetáneo E. Durkheim sobre el Estado republicano en Francia, observamos que en éste la *opinión pública* fluye fácilmente y da vigor a las cámaras legislativas, los reglamentos ministeriales y otras actuaciones del mismo Estado. En Unamuno al contrario la gran crísis política de la Monarquía, Partidos políticos y Parlamento impiden que se cree una auténtica opinión pública; lo que se denomina opinión pública oficial sea engañosa, en el decir de nuestro escritor.[6]

2. LA MÁSCARA HERMÉTICA DE LA OPINIÓN PÚBLICA: LA MONARQUÍA

Es imposible para Unamuno, subsistiendo la monarquía española, saber la opinión que tiene el pueblo sobre asuntos políticos. La «conciencia pública», «la voluntad nacional» es una simbología democrática que se contropone al «honor», a la «herencia de sangre» o a la «legitimidad de origen divino» valores que tradicionalmente están entronizados en la Monarquía. Los conceptos de «grandeza», dignidad», «honor» están conexionados con la publicidad representativa, características de los regímenes políticos medievales, según J. Habermas.[7] Una forma de ejercer dicha representación los reyes castellanos del Medioevo, era regalando las ropas más preciosas y suntuosas que habían ostentado ante sus enemigos, y donándolas después a sus gentes.[8]

---

4 UNAMUNO, M.: «La politiquería picaresca», *Obras Completas,* IX. Discursos y Artículos, pág. 1.423, *ob. cit.*, E. 1971.
El politiquero lo encuentra Unamuno la antítesis del político. Toma como oficio o profesión la política. Su objetivo es situarse en élla y medrar para vivir materialmente la política, satisfacer sus ambiciones personales y de vanidad.

5 UNAMUNO, M.: «Glosas a la vida. Sobre la opinión pública»; en *Mi Religión y otros ensayos breves,* págs. 75-78, Espasa-Calpe, Madrid, 1986.

6 DURKHEIM, E.: *Lecciones de Sociología,* págs. 126-127. Pléyade, Buenos Aires.
Para el autor El Estado, el Parlamento y las instituciones oficiales son muy funcionales, están organizadas para prevenir los movimientos irreflexivos. Las asambleas políticas desempeñan un papel fundamental en la racionalidad de las acciones públicas.

7 HABERMAS, J.: *Historia y crítica de la opinión pública,* págs. 44-51, G. Gil, Barcelona, 1994.
El status de las personas relacionadas con las insignias (condecoraciones, armas), hábitos (vestimenta, peinado), gestos (modos de saludar, ademanes) y retórica (forma de alocuciones, discursos solemnes en general) estuvo directamente implicado en la evolución de la publicidad representativa según el autor.

8 GIL DE ZAMORA, J.: *De preconiis hispanie o educación del príncipe,* pág. 51, Ayuntamiento de Zamora y Autores. Salamanca, 1996 (Traducción y estudio de J. L. Martín y J., Costas).

La idea de un público de ciudadanos es desconocida hasta el siglo XVIII, donde ya se puede hablar de público como agregado sociológico. Anteriormente, en el contexto medieval y de las monarquías absolutas, el espacio público se manifiesta a través del boata de los nobles y no a través del debate de los ciudadanos o discusión pública. Unamuno no termina de ver la Constitución española de 1876 como totalmente desligada de las reliquias medievalistas. Esta constitución para él mantiene una fórmula litúrgica e híbrida; se proclama el rey Alfonso XII, por la gracia de Dios rey constitucional de España. Encuentra nuestro escritor en la monarquía española un peso muy fuerte de la tradición política pontificia absoluta del Medioevo, en detrimento de la forma primitiva cristiana. Las corrientes francesas borbónicas heredera de las tradiciones carolingias y la austriaca habsburguesa que sigue la tradición imperial germánica, son las responsables de la legitimidad del derecho divino de gobernar los reyes españoles.[9]

La Constitución liberal de 1869 en España fue revolucionaria para Unamuno porque desafía las fuerzas tradicionales eliminando lo «sagrado» que significa que el cuerpo del rey consagrado por la Iglesia estaba por encima de la voluntad del pueblo. Rey constitucional significa que está limitado por la Constitución y es rey en virtud de un pacto del pueblo. Desde 1917 está ocurriendo un proceso social internacional que elimina las Monarquías tradicionales y entroniza la fuerza de la opinión pública. Sin embargo, observa con disgusto, el Parlamento español no tiene poder político para nombrar al Gobierno, que lo nombra el capricho del Monarca. No hay oposición, lo que hay es una farsa hipócrita y abyecta que engaña al pueblo. No hay manera de hacer una «opinión popular»; lo que se da es una forma hipócrita donde el público es mucho más espectáculo que participación. La forma de hacer política, es mucho más teatral que codecisionaria en España.[10]

El momento del mayor poder social de Unamuno se da en su visita a Palacio de 1922. En el Ateneo explicará sus prioridades en la campaña por la libertad, la democracia y el *régimen de publicidad abierta. La reforma constitucional* debería eliminar de su texto «Por la gracia de Dios, Rey Constitucional». Es necesario repetir para nuestro escritor, que la soberanía reside solamente en el pueblo. Sin embargo ser ministro en España, significa confianza en la Corona, y el Gobierno debería gobernar con arreglo a la soberanía popular, a la opinión pública popular. Sin embargo esta opinión no existe y hay que construirla. Es necesario para ello un pueblo educado. Cuando esto ocurra, «unos cuantos mosqueteros y un Cronwell a la cabeza» podrían destronar la Monarquía. Así terminaría la representación pública como espectáculo y surgiría el régimen de opinión.[11]

---

9 UNAMUNO, M.: «Reyes constitucionales por la Gracia de Dios», en *Artículos de la «Nación» de Buenos Aires* (1919-1924), págs. 137-142, Recop y estudio por L. Urrutia Salaverri, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1994.

10 UNAMUNO, M.: «La crisis del monarquismo», en *Crónica*... Ob. cit., pág. 342.
Según el autor, la situación política en Europa es anómica. Conviven dos sistemas políticos incompatibles y enfrentados. El poder monárquico, si no ha desaparecido es menos activo; el nuevo que es el parlamentario es demasiado débil para substituirlo. Hay países, como Italia y Alemania casi sin Gobierno, como si estuvieran suspendidos en el vacío.

11 UNAMUNO, M.: «Unamuno explica su visita a Palacio en el Ateneo de Madrid», en *Obras completas,* IX, Discursos y Artículos, págs. 1.116-1.118, *ob. cit.*, E. 1971.

3. EL ROSTRO DE LA DAMA BURGUESA ILUSTRADA CATALANA

En 1915, Unamuno encuentra a Cataluña el espacio geográfico más moderno de España afirma que los representantes de Cataluña son los únicos representantes de España que mantienen una verdadera *opinión pública*. Cambó y Marcelino Domingo son epígonos de una clase política que representa con fidelidad el sentir popular de Cataluña. No hay opinión pública castellana, ni andaluza, ni gallega, etc..., solamente existe opinión pública en Cataluña pero solamente de una forma incipiente.[12]

En Cataluña existen un hecho diferencial de gran sentido democrático que es *la rotación de los políticos*. En las demás regiones de España, existe perpetuidad en el cargo y su representatividad es pura inercia. La representación del resto de España, excepto en Cataluña, se vuelve insignificante públicamente, y no aporta nada para resolver los problemas importantes del país. Es decir es una losa conservadora, es una España arcaica.

Por aquellos años Adolfo Posada esperaba mucho de la influencia ascendente de las ideas democráticas, y consideraba la opinión pública como benefactora, y una desdicha el que no existiera. La consideraba una fuerza valiosa que se canalizaba a través del sufragio cada vez menos restringido. Las técnicas como la «iniciativa», el «referendum» la «protesta» y el «recall» figuran dentro de las actividades ciudadanas que hacen viva la opinión pública y la democracia.[13]

Unamuno utiliza el concepto de opinión pública y otros conceptos análogos (espíritu público, cenestesia social...) como constructos políticos e ideológicos como los emplearon los demócratas europeos en la Política a finales del XVIII y XIX; especialmente en Inglaterra se utilizaba la opinión pública para indicar un poder real o imaginado fuera del Parlamento.[14] La aspiración suprema de nuestro escritor parecía ser la formación de una amplia capa de población educada en España, que pudiese participar racionalmente en la vida pública.

Noelle-Neumann mantiene que existen dos concepciones fundamentales de la opinión pública: Una destaca el aspecto racional y es importante para la toma de decisiones en una democracia; la otra tiene un significado de *control social* que promueve la integración social y asegura un consenso para tomar decisiones políticas. Unamuno era partidario de la primera, aunque era un excéptico de que en España se dieran las condiciones sociales.[15] Antecedentes ilustres tenía como Larra que manifestaba en 1832 de la opi-

---

12 UNAMUNO, M.: «La fuerza de la opinión», en *Obras Completas*, IX, Discursos y Artículos, págs. 984-986, *ob. cit.*, E. 1971.
Se habla de la fuerza de los representantes de Cataluña, y se dice que estriba en que saben pedir y saben amenazar. Esto para nuestro autor es erróneo, su fuerza radica en que la mayoría de ellos son auténticos representantes, de una opinión pública que ya existe en Cataluña.

13 POSADA, A.: «La democracia y el servicio público en el régimen municipal», *Revista general de legislación y jurisprudencia*, Tomo 127, julio-agosto, 1915, págs. 38-53, en Escritos municipales y de la vida local, Madrid, 1979.

14 DURHAM PETERS, J.: «Historical Tensions in the Concept of Public Opinion», en *Glasser Th. and Salmon Ch. T. Public Opinion and the Communication of Consent*, págs. 12 y 13. The Guilford Press, New York, London, 1995.

15 NOELLE-NEUMANN, E.: «Public Opinion and Rationality», en *Glasser Th. L. and Salmon Ch. T. en Public Opinion and the Comunication of Consent, ob. cit.*, pág. 34.
El escrito se hace eco de la definición de R. Merton de opinión pública, para quien la dimensión del control social envuelve una función latente.

nión pública «siempre tan respetable, pero que tantas veces solía estar en contradicción con las leyes y la justicia.[16] Autores europeos como Tocqueville[17] en 1833 hablaban de la tiranía de la mayoría, y también Stuart Mill en 1859 se refiere a la necesidad social de una protección contra la tiranía de las opiniones y pasiones dominantes.[18]

4. LAS REFORMAS TEATRALES DE LA OPINIÓN PÚBLICA EN EL PARLAMENTO

M. Weber, coetáneo de Unamuno, consideraba que el Gobierno parlamentario era una forma superior de Gobierno que el de la Monarquía. Admirador del Parlamento inglés, lo consideraba de gran eficacia en las realizaciones políticas porque se producía un avanzado proceso de racionalización a través de las encuestas realizadas por las comisiones legislativas. Dicho Parlamento era una institución digna representante de la opinión pública. Producía la integridad de los funcionarios ingleses, y un elevado nivel de educación política del pueblo inglés. Las discusiones dentro de los comités del parlamento eran hechas públicas por la prensa, y de esta forma los electores asistían a la mejor escuela de ciudadanía. Sin embargo era casi el único que funcionaba bien. El parlamentarismo inorgánico franco-italiano de los años 20 era muy defectuoso, abundaban pequeños espectáculos teatrales, votos de desconfianza, acusaciones ministeriales y otras imperfecciones, que hacía inútil la trasmisión de información de la gestión administrativa, y por consiguiente imposible realizar el control adecuado.[19]

Unamuno encuentra el Parlamento español con los mismos defectos que M. Weber observa en el francés e italiano. Incluso ve más imperfecciones tales como que estaba totalmente en descrédito; que los debates no eran sinceros y apasionados, sino solemnes y corteses, llenos de farsa y convención, teatrales. En el Parlamento español hay monólogos pesados y escasean los diálogos; no hay posibilidad de discutir y practicar la dialéctica; los actores y diputados lo único que logran es representatividad escénica. Es imposible, desde el punto de vista del escritor, que se desarrolle con lozanía la *opinión pública en el parlamento español*.[20] Los diarios de sesiones, afirma nuestro escritor, se cuidan

---

16 LARRA, M. J.: «¿Quién es el público y dónde se encuentra?», 17-VII-1832, en *El pobrecito hablador*, en Artículos de Costumbres, págs. 91-99, Bruguera, Barcelona, 1981.

17 TOCQUEVILLE, A.: *La democracia en América*, pág. 250, Sarpe, Madrid, 1984.
Al autor le atemoriza el inmenso poder que tiene en América la mayoría, y la opinión pública que la representa. Dice el autor que las consecuencias van a ser funestas y peligrosas para el futuro.

18 MILL, J. S.: *Sobre la libertad*, pág. 10, Aguilar, Madrid, 1972.
El autor es sensible a una coordinación adecuada entre la independencia individual y el control social.

19 WEBER, M.: *Economía y sociedad*, págs. 1.100-1.101, Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
El autor tenía muy claro que, en las Sociedades más modernas de los años 20, eran indispensables las formaciones especializadas basadas en conocimientos técnicos en el caso de los Gobiernos, las (burocracias). Pero la fijación de objetivos no es un asunto de pericia técnica, sino de los representantes del pueblo, los políticos.

20 UNAMUNO, M.: «Algo sobre el parlamentarismo», en *Azorín-Unamuno (Cartas y Escritos complementarios)*, págs. 146-153, Generalitat Valenciana (Ed. Lureano Robles), Valencia, 1990.
Para Unamuno es manifiesto que el Parlamento español no representa la opinión media de la nación. Si el Parlamento representase siquiera a esa opinión pública variable, fluctuante, apasionada y superficial, sería

muy poco de las doctrinas políticas que allí se manifiestan y, sin embargo descaradamente destacan lo que tiene de escénico. El conflicto social que vive esos años la Sociedad española ni tiene reflejo en el Parlamento donde discurre una vida lánguida y se discuten cosas peregrinas.[21] Lo oficial está muy distante de lo real, de las inquietudes del pueblo.

A Unamuno le preocupa la educación de los señores diputados, pues está en consonancia con una opinión pública representada por el Parlamento. Su educación debiera ser racional, con criterios independientes; sin embargo la realidad era dura ya que encontraba regresión de la educación de los parlamentarios de los años 20 con respecto a los de 1868. En la revolución septembrina, se encontraban con frecuencia parlamentarios que poseían humanidades y cultura clásica. Sin embargo la Restauración impuso un político profesional, poco o nada intelectual y casi analfabeto, producto del turno de partidos dinásticos, que se consolidó con la Regencia y el reino de Alfonso XIII.[22]

El parlamento español, en el entorno de la primera guerra mundial, lo encuentra plagado de abogados en ejercicio (como casi siempre han predominado los abogados); además es muy escaso en capacidades económicas y políticas y campea la iliteratura. Las cámaras legislativas españolas, ofrecen debates políticos de escasa altura, con estilo grandilocuente, que aplaude un *público* de la misma índole que el de las «corridas de toros», aficionado a términos aclamatorios y que no valoran el discurso racional en la política.[23] El Parlamento español se confunde con un teatro y debiera ser un espacio de intercambio de ideas políticas con formas ilustradas.

Los políticos profesionales y diputados no creen en la opinión pública. Los escasos ciudadanos que se preocupan por despertar la conciencia pública se les considera excéntricos, soñadores, teóricos, ilusos o apóstoles en los medios oficiales. El mecanismo de las elecciones españolas produce fatalmente el que salga elegido el candidato de las «listas oficiales». Estos profesionales de la política se apegan a los cargos en las Cortes o del Gobierno; cuyo interés fundamental se orienta al alcanzar y ganar las sucesivas elecciones. El número de gentes que se preocupan en serio de los problemas de la gobernación y legislación son un minoría en el sentir de Unamuno (y hay muchos políticos que no

---

mucho mejor y más eficaz que hoy. Dicha institución representa a lo sumo una opinión pasiva o recibida, lo que los diarios de mayor circulación —extensión y secuela del Parlamento y de sus Partidos— dan a sus electores, no la opinión activa de éstos.

21 UNAMUNO, M.: «Teatro y Parlamento», en *Artículos en la «Nación de Buenos Aires»* (1919-1924), págs. 21-24, Recp. L. Urrutia Salaverri, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1994.
El trasfondo del Parlamento lo ocupan las clases conservadoras que han perdido el instinto de conservación, señala el autor, y comienzan a perseguir las ideas e inventan anatemas.

22 UNAMUNO, M.: «Intelectualismo y Deportismo», en *Artículos de «La Nación...»*, Ob. cit., págs. 151-154.
En España no se han dado parlamentarios tan ilustres, añade el autor, como el humanista Gladstone, el novelista Disraeli o el teólogo Balfour que tomen parte de la gobernación del Estado. Los políticos españoles de la derecha eclesiástica, apenas si han pasado del catecismo del padre Astete.

23 UNAMUNO, M.: «Grandilocuencia tauromáquica», en *Obras completas,* IX, Discursos y Artículos..., págs. 9932-9934. Ob. cit., E. 1971.
En el Parlamento encuentra Unamuno oradores con un gran chorro de verbosidad, que impiden que se enteren de lo que dicen, aunque no dicen nada. Otros ostentan una prolija abundancia de su vocabulario y no por su precisión. Otros en fin, se destacan por el gesto histriónico, o la sobriedad de sus frases, que no son más que esterilidad imaginativa.

pertenecen a dicha minoría) y de todo ello resulta un Parlamento ineficaz para la ineficaz para la altura de los tiempos de formas democráticas parlamentarias y de Régimen de Opinión.[24]

5. LA CARA VIOLENTA DE LA OPINIÓN PÚBLICA: SENTIDO UNAMUNIANO DE LAS MANIFESTACIONES

A finales del siglo XIX Le Bon describía el comportamiento del hombre en muchedumbre, destacando el comportamiento irracional de la masa y su estrecha relación psicopatológica de la Comuna de París, defendía los movimientos sociales que desarrollaban los obreros socialistas, considerándolos muy respetables portavoces de la opinión pública, ya que sus actitudes eran eminentemente pacifistas. Las violencias brutales, para Unamuno, no procedían de la clase obrera sino de un tipo de gentes, que de ordinario sirven a la clase capitalista, sea de espías, gendarmes o policías.[25]

Autores modernos como Thiec y Treanton J. R., preocupados por el sentido de las muchedumbres, señalan el período de 1880-95 en Europa, como tiempo histórico donde emergen un gran número de obsesiones colectivas. Los desfiles del 1 de mayo de la década de los 90, van a ser interpretados por las clases conservadoras como que las clases populares están dispuestas al conflicto violento;[26] y ésta es una de las grandes obsesiones.

En las postrimerias de la *gran guerra*, Unamuno no acepta que la opinión pública española sea representada por las Cortes. Elogia el que se retiren de dicha institución, los diputados socialistas y republicanos. La función de éstos, según nuestro autor, será acudir a los comicios para adquirir la inmunidad parlamentaria y no para otra cosa. En el Parlamento su principal será acusar, ya que no pueden ser colaboracionistas de un Gabinete que prolonga el despotismo y el régimen secreto. Por lo tanto las manifestaciones no violentas, fuera del Parlamento, serán para Unamuno, las únicas actuaciones políticas que legitimen la opinión pública.[27]

---

24 UNAMUNO, M.: «Sobre el profesionalismo político», en *Obras completas,* IX, Discursos y Artículos, págs. 1241-1245, Ob. cit., E. 1971.
Destaca el empeño de Antonio Maura por despertar la conciencia de los españoles, y tratar de integrar en la Sociedad española a los «neutros», retraídos o desviados del Sistema.

25 UNAMUNO, M.: «A propósito de los desenfrenos de la Commune», en *Obras Completas,* IX, Discursos y Artículos, Ob. cit., págs. 506-507.
En la Comuna, dice nuestro autor, los comunistas de convicción tuvieron que servir de dique a los brutales desenfrenos de los que nunca habían tenido ideal alguno, de los lacayos del capitalismo, que al verse sueltos, no supieron sino deshogar contra sus amos un furor desnudo de todo fin racional.

26 THIEC ET TREANTON, J. R.: «La foule comme objet de science», *Rev. fanç sociol.,* págs. 119-136, 1983.
Tarde se interroga si una muchedumbre magnetizada se deja llevar por la violencia, se debe considerar a los miembros que la componen como responsables de los crímenes cometidos, y llega a la conclusión de que su responsabilidad debe ser atenuada.

27 UNAMUNO, M.: «Para la calle y como en la calle», en *Crónica política española (1915-1923),* págs. 172-74. Ed. Vicente Gonzales Martín, Almar, Salamanca, 1977.
Han hecho bien, dice el autor, los representantes del pueblo español libre, de lo que hay de una España independiente, en retirarse de un Parlamento servil y mediatizado, cuya finalidad es resistir.

Las manifestaciones, en la medida que derivan hacia la violencia e insurrección, serán consideradas durante mucho tiempo más como anarquía y botín, que como semejantes a procedimientos electorales y formas de expresión pacífica de opiniones. Unamuno al reseñar una quema de conventos en mayo de 1931, les denomina desórdenes callejeros, realizados por mozalbetes con predisposición revolucionaria; que sus acciones no tienen motivación económica, ni lógica, ni política, ni étnica, ni religiosa. Sus acciones, más bien, tienen que ver con los sentimientos. Para nuestro autor, la tontería de la «svástica» y del racismo de todas las mozalbeterías es la más grotesca.[28]

En la segunda república española, nuestro escritor, critica duramente la doctrina sindicalista de la acción directa. Para él, el sindicalismo anarquista es profundamente apolítico y enemigo de la civilización; además está en rebelión permanente contra el Estado. Sus consignas a las masas es no votar. Constituye un caso patológico, quizás congénito, hondamente arraigado en la conciencia colectiva. Dirá impertérrito, que al poder público incumbe la obligación de sofocar estos estadillos anarquistas para salvar la civilización y la convivencia civil histórica.[29] Es la crítica más dura que se puede hacer de un movimiento sindical.

Unamuno en los años 30 del presente siglo ya no se fija exclusivamente en manifestaciones de obreros socialistas con actitudes pacifistas, sino le preocupa un tipo de gentes abyectas y jóvenes violentos y extremistas, agrupados en torno al fascio o al sindicalismo anarquista a los que por otra parte condena enérgicamente y piensa que puede hacer peligrar la democracia y el régimen de opinión pública.

---

28 UNAMUNO, M.: «Mozalbetería», en *República española y España republicana,* págs. 157-159, Ed. Vicente González, Almar, Salamanca, 1979.
Dice el autor que lo fatídico sería que esa disposición revolucionaria de origen dramático, ganará a los que han de dirigir el pueblo; lo fatídico sería que los que han de disponer del poder se figuraran que su misión fuese hacer la Revolución.

29 UNAMUNO, M.: «Sobre el anarquismo español», en *República española y España republicana,* Ob. cit., págs. 277-281.
Este movimiento social, para el autor, tiene las características de un movimiento religioso. Se asemeja a aquellas terribles epidemias medievales de turbio misticismo demoníaco. Junto con el fascismo están más allá del sistema político democrático. No pueden generar ninguna corriente de opinión pública, más bien amenazan los valores más altos de las sociedades democráticas europeas que están contenidos en la civilización.

La religiosidad popular en los Andes Centrales Peruanos: La Cruz del Chalpón como fiesta del pueblo motupano

CARLOS JUNQUERA RUBIO*

INTRODUCCIÓN

Este artículo está elaborado como homenaje póstumo a quien se dedica el número de esta revista. He residido en los Andes Centrales lambayecanos entre 1977-1980, como algo más de tres años largos. He vuelto por la zona algunas veces y años más tarde. El Departamento de Lambayeque es uno de los más ideales que existen en el Perú, se mire como se mire. Las observaciones *in situ* me han permitido ofrecer algunos aportes referentes a la religiosidad popular desde que fueron iniciados por mí (Junquera 1981: 381-393; 1983: 2-10). La última investigación de campo fue realizada en agosto de 1997, es decir, con motivo de la postrera celebración. Igualmente, al tiempo que esto es un correcto y merecido homenaje de recuerdo para quien estuvo entre nosotros, pretendo cumplir con un objetivo, tal vez limitado, como es el de divulgar algunos datos e informaciones que he recogido durante años respecto de la religiosidad popular en los Andes Centrales lambayecanos, y más en concreto en Motupe, donde se ubica uno de los santuarios más importantes de toda la costa del Pacífico: no por su magnificencia, que es una cueva natural entre rocas y zapotes, sino por el número de devotos.

Debemos asumir como principio, que la religiosidad popular es una especie de moda que abarca a toda Iberoamérica en la actualidad y desde hace muchos años. Es una materia muy estudiada y debatida por antropólogos, sociólogos, historiadores, religiosos de diversas confesiones, etc. Esto permite afirmar que en su puesta a punto, amén de intervenir numerosos estudiosos, ofreciendo un abanico de interpretaciones que van desde la mirada puramente laical, a la más devota, intervienen también los campesinos, comerciantes, viejos, jóvenes, intelectuales, etc., de la zona que realzan el festejo popular. Quien se acerca a este tema para estudiarlo, siente la tentación, como científico, de buscar y encontrar una definición coherente; de ahí, que hoy en día, nos encontremos con múltiples aportes que pretenden decir qué es y qué no es la *religiosidad popular*. Muchas veces son más los desacuerdos que los puntos de consenso pero esto no debe ser un problema. Las discrepancias no deben impedir profundizar en el tema; más bien debe acontecer lo contrario si es que realmente quiere conocerse en tema en toda su profundidad.

* Universidad Complutense de Madrid.

Las ciencias que conciernen más directamente al hombre, como son la antropología, la etnología, la sociología y la historia, han investigado e investigan el marco de la religiosidad popular, *buscando* documentos que permitan llegar a las fuentes originales que ofrezcan una literatura de la que arrancar. En nuestro caso, sería la historia el documento más clarificador, pero desgraciadamente esta ciencia no ha dejado ningún documento al que podamos recurrir, como punto de partida; es más, los historiadores más eminentes de la región a tratar nunca han dicho nada de Motupe como santuario importante y teniendo presente que la festividad popular ya se celebraba cuando ellos ofrecieron sus aportes científicos y literarios (García Irigoyen 1930; Vargas Ugarte 1953, 1959, 1960). La tradición oral en primer lugar y la vivencia religiosa del pueblo después son los dos argumentos que van a permitirnos desarrollar nuestro cometido, junto con algunos estudios, escasos, debidos a las ciencias citadas.

El origen del cristianismo peruano, tanto popular como de elite, arranca del instante en que se cruzan la cultura europea con la americana. En nuestro caso concreto, a partir del momento en que el substrato cultural mochica-chimú e incaico se cruzan y mezclan con el catolicismo español de la Contrarreforma. De este encuentro (y posterior unión) surge un catolicismo indoamericano, con unas características bien definidas y con nuevos sincretismos, muy vigorosos y vigentes aún como se puede ver. Por esta razón, no constituye ninguna necedad que comience manifestando que la religiosidad popular debe situarse en el contexto de la cultura popular, porque es en ella en donde brota con una fuerza arrolladora.

Para explicar este fenómeno social, y admito de principio que hay otros modos de explicarlo, he recurrido a lo que ofrecen dos aspectos: 1.º) la tradición oral y 2.º) las ofrendas presentadas por los devotos. Estos dos ingredientes culturales constituyen casi los únicos documentos para elaborar este ensayo y su posible orientación. El obsequio a la divinidad (también conocido como *milagro*), que en las regiones europeas se conoce con el vocablo latino de *ex-voto*, me van a permitir introducirme en el mundo de la religiosidad popular andina en general y en la motupana en particular, y en lo que esta representa para la comunidad.

1. LA CRUZ DEL CHALPÓN, SANTUARIO DE MOTUPE

La villa de Motupe se encuentra situada a unos 90 Kms. al norte de Chiclayo, capital del Departamento de Lambayeque (Perú). La carretera Panamericana atraviesa esta villa de norte a sur, por lo que hoy en día es un lugar muy bien comunicado, respecto de otros puntos geográficos peruanos. Unos 10 Kms. al norte de la ciudad hay unos picos empinados, conocidos con el nombre de «cerros del Chalpón». La vegetación en estas alturas es escasa y se reduce a algarrobos, faiques, zapotes y guayaquiles. El clima es benigno tirando a cálido, con diferencias notables del día a la noche; pero agradable para el peregrino que comienza su ascensión desde el Salitral, hacia las cumbres en que se venera la Cruz del Chalpón o de Motupe.

¿Cómo nació la devoción a la Cruz en estas cumbres agrestes? La tradición oral manifiesta (pues no existe documento escrito) que hacia 1780 apareció en Motupe un evangelizador popular vestido con el hábito franciscano. Nadie sabe de dónde vino ni cómo y en el decir de las gentes respondía a la gracia de Juan Agustín de Abad. Este *misionero*

se trocó en ermitaño y en contadas ocasiones se le veía por los pueblos cercanos, pero debió de tener mucho prestigio como predicador y, sobre todo, como hombre de Dios para las mentes campesinas de la zona. Sin duda alguna, Juan Agustín de Abad cumplía, con su permanencia en estos cerros, alguna promesa o tal vez unos votos contraídos entre su conciencia y Dios, huyendo, por esta causa, del contacto con el mundo. Sin embargo, los sábados descendía a Motupe para enseñar la catequesis y asistir el domingo a misa, regresando después a su lugar de residencia. Juan Agustín de Abad aparecía y desaparecía. Nadie sabía de qué vivía ni cómo empleaba su tiempo; pero sí se *sabe* que cuando descendía de los cerros a Motupe, visitaba la iglesia, atendía a los enfermos y necesitados, atribuyéndosele más de un hecho milagroso en favor de los motupanos. El respeto y la veneración hacia este *santo* llegó a ser enorme y, si la tradición al respecto es cierta, las gentes de aquel entonces estaban convencidas de que era un individuo lleno de santidad y que vivía mirando al cielo.

Con el mismo misterio con que apareció, desapareció este santo varón. Sobre su evaporación se hicieron muchas cábalas y las pesquisas que se realizaron para hallarle, concluyeron en el más absoluto de los fracasos, pero lograron encontrar su hábito que se venera y conserva en la villa de Olmos, al norte de Motupe, y también en la citada carretera Panamericana. Lo que sí es cierto, es que la ausencia del santo varón dio pie para que se *novelara* su vida al estilo popular y, sin duda, sus *virtudes* fueron aumentadas desmesuradamente con el correr del tiempo y sirven aún para que muchos *vivan* su recuerdo año tras año.

Pasó casi un siglo desde que Juan Agustín de Abad pasara a mejor vida, cuando entre las gentes motupanas *cundió* el pánico, pues un *cierto astrólogo* (parece ser, que de origen alemán) *predijo* que el mundo tenía los días contados, pues un cataclismo estaba a punto de ocurrir (nada extraño por otra parte si se tiene en cuenta que la zona es abundante en temblores y terremotos, y que cada cierto número de años el fenómeno climatológico conocido como El Niño castiga a la costa del Pacífico con auténtica virulencia, como ha sucedido en 1983 y acontece en estos primeros meses de 1998). Los hechos a que me refiero sucedieron más o menos hacia 1868. La mentalidad campesina se llenó de terror y pánico y buscó la salvación mirando hacía Dios. Día y noche las iglesias, los oratorios, etc., se abarrotaban de gente que pedía a gritos perdón por sus pecados y prometían enmendar su conducta de cara al futuro. Los agricultores de estas latitudes son muy devotos en materia religiosa, rayando muchas veces en el fanatismo. En este estado de temor (y posiblemente de histerismo colectivo), alguien hizo memoria de tiempos pasados y de las últimas recomendaciones de Juan Agustín de Abad. Parece ser que éste había manifestado que vivía en tres grutas con su cruz correspondiente en cada una de ellas, como única compañía, y que podrían ser encontradas por los motupanos después de su muerte; gracias a este símbolo cristiano, encontrarían los devotos la salvación, pues adorándola les libraría de todos los males (Ibáñez 1976: 59-89).

Buscando el amparo divino, los motupanos se aunaron para encontrar la Cruz. Durante algunos días, a partir del primero de agosto de 1868, recorrieron los cerros en toda dirección posible, sin encontrar nada y cundiendo el desaliento y la desconfianza. Sin embargo, no todos se rindieron. Un anciano, Rudecindo Ramírez, que entonces contaba 82 años y un joven, José Mercedes Anteparra, que en aquellas fechas tenía 26, se juraron a sí mismos no desfallecer y seguir buscando la cruz, costase lo que costase. La suerte les acompañó y el 5 de agosto, de madrugada, encontraron el *santo madero* en el lugar

en que hoy en día se le rinde culto. En el interior de la cueva encontraron también un breviario escrito en lengua latina que, sin duda alguna, perteneció a Juan Agustín de Abad; una piedra que le servía de almohada y un camastro de paja, objetos que se conservan hoy, tal y como fueron encontrados, por la familia Anteparra, en Motupe. También hallaron un papel escrito con sangre, en el que se decía que bajasen la Cruz a la parroquia y que después de rendirle culto, fuese devuelta a la cueva, lo que se hace desde entonces hasta la fecha, celebrándose la fiesta central del acontecimiento el 5 de agosto.

2. LA FESTIVIDAD DE LA CRUZ DEL CHALPÓN

Viendo los motupanos que el fin del mundo no llegaba y que las *profecías del «sabio»* alemán no se cumplían, consideraron que era debido a la intervención divina por medio de la intercesión de la Cruz y se propusieron cumplir al pie de la letra los consejos y mandatos de Juan Agustín de Abad. La realidad es que hace más de una centuria en que se viene celebrando esta festividad, que ha ido en aumento con el paso del tiempo. El 3 de agosto, los Mayordomos, con el gentío que les acompaña, sacan el *santo madero* de la cueva, dando inicio así a la procesión que se conoce popularmente como *«bajada de la Cruz»*. En este primer día, la procesión recorre unos dos kilómetros, desde la cueva hasta el Salitral, pero dicho recorrido dura todo el día, ya que el ceremonial es complicado y lento. Una vez colocada la Cruz en las andas repujadas de plata, se adorna con su manto y los *«milagros»* de oro y plata ofrecidos por los devotos de la zona y por otros que acuden desde regiones remotas.

Al inicio de la procesión, se puede calcular una asistencia de gente superior a las 80.000 personas, lo cual obliga a un descenso muy lento, ya que el sendero que sube hasta la cueva no pasa de dos metros de ancho en el lugar más espacioso, y con algunos tramos de precipicio. Cuando las andas llegan a la *«primera grada»* de la escalera, se efectúa el primer descanso; momento que sirve para que los fervorosos asistentes adquieran un arsenal de cirios para el resto del camino y para refrescarse en alguno de los numerosos puestos de bebidas que, en estos días de fiesta, asientan sus reales en los lugares más inverosímiles.

Cuando se reinicia la procesión, se desciende hasta una pequeña explanada conocida con el nombre de Jagüey de Guayaquil, donde el descanso es más prolongado. Aún se hace otra parada, antes de alcanzar la zona del Salitral, a donde se llega al caer el día, y allí se pernocta. La multitud se apiña en torno al santo madero y lo veneran durante toda la noche con un fervor indescriptible; pero esto no impide que, al mismo tiempo, alegren su existencia con cañazo, anisado, cerveza, etc., emborrachándose casi masivamente, pero sin perder la *devoción*. Esta se expresa también por medio de cohetes y fuegos artificiales, amén de la música de orquesta pueblerino y de cánticos estridentes que dañan al más duro de los oídos.

El día 4 por la mañana, se continua la procesión, desde el villorrio del Salitral hasta el templo parroquial de Motupe. Adquiere aquí la novedad de que cada diez minutos se cambia de porteadores, dos mujeres y dos hombres que se turnan por un orden previo ya establecido. La multitud de devotos acompaña el cortejo, camino de Motupe, escuchándose cánticos y oraciones en castellano y en quechua, y, de vez en cuando, sobre todo cuando el cortejo comienza a recorrer las calles del pueblo, se logran oír frases tales como: *«esta es la Cruz de Cristo»*, *«Ahí viene la salvadora de las almas»*, etc. La procesión entra en la ciudad al repique de campanas y los devotos llevan la Cruz al templo,

y se recogen esperando la festividad del día 5 de agosto. La noche del 4 al 5 es de gran jolgorio, y, a costa de ampararse en la fe de la Cruz se organizan *diversiones* puramente profanas pero propias de estos festejos.

La conmemoración central es el día 5 y reúne a una multitud que, según cálculos, pasa del cuarto de millón de personas venidas no sólo de los lugares cercanos, sino de todo el Perú y de los países limítrofes, pues la devoción a esta Cruz ha traspasado las fronteras convencionales. La parroquia, y, sobre todo, su altar mayor, se encuentran adornados con banderas, flores, cirios, etc., porque es donde se celebrará la *misa solemne*. Al terminar ésta, comenzará de nuevo la procesión por las calles del pueblo, encaminándose hacia la cueva donde quedará instalada la Cruz hasta el próximo año.

La aglomeración se hace insoportable para el viajero, pues entre el polvo que se levanta, el sudor que despide la gente, el sahumerio, las fogatas de los puestos de comida, los basurales que se amontonan en estos días, los cánticos atronadores, etc., crean una atmósfera extraña para quien no está acostumbrado a *semejantes vivencias*. Quien observa con ojos críticos, se asombra de que tal folklore religioso pueda llegar a ser creencia auténtica del evangelio, y pensará que está más próximo al aquelarre de los brujos y magos medievales; sin embargo, en medio de ese entorno, existe una fe en la divinidad, que no será químicamente pura, pero que permite a quien la tiene comunicarse con lo sagrado aunque sea de modo sincrético.

El día 6 de madrugada, se lleva la Cruz hasta el Salitral en medio de una algarabía desordenada. Allí se canta con lamentación y dolor, como si fuese una despedida para el otro mundo o como si la presencia física desapareciese por completo. En la plataforma del Salitral, los Mayordomos desnudan (por así decir) la Cruz: le quitan el manto, los «*milagros de oro y plata*», que a lo largo de estos días han ido dejando los devotos, los diversos regalos, y el dinero depositado en las alcancías. En unos segundos, la Cruz pasa de rica a pobre, para estar de nuevo a tono con el lugar de permanencia habitual, y, mientras, los vendedores de todo tipo y condición ofrecen sus productos, buscando realizar sustanciosos negocios porque el espectáculo no se repetirá hasta el año siguiente.

Los «milagros» y regalos que acompañan a la Cruz en su *subida* son tan numerosos, que escapan a todo cálculo. Después que los Mayordomos hacen el recuento y públicamente manifiestan lo que han obtenido. Para que podamos hacernos una idea de cómo funciona el negocio, se puede decir que cuando se hace el cómputo de las limosnas, los ***cofrades*** de la Multisectorial (especie híbrida de cofradía, encargados de tal menester), se presentan vestidos con camisa de manga larga y a medida que van contando los billetes de papel, la calderilla no se toca en este momento, cada uno de ellos va haciendo una serie de dobleces en las mangas y en cada uno de ellos se llevan una buena *propina* que en modo alguno se considera como un robo o apropiación indebida. La *subida* de la Cruz está acompañada de devotos, pero en menor número que la *bajada*. Cuando llega la Cruz a su cueva, se coloca de nuevo en la peana de hierro y se la rodea de cirios y flores procedentes de las ofrendas que hacen los que acuden al festejo.

3. OFRENDAS, TRADICIONES POPULARES Y RELIGIOSIDAD POPULAR

La ofrenda o *milagro* consiste en un don ofrecido a Dios (a la Cruz en este caso), en el que se incluye un deseo de petición; el devoto *sabe* que la Cruz ha intercedido bien,

cuando Dios concede lo que le ha pedido. En definitiva, se sigue, más o menos, el camino de todo oferente a la divinidad, desde los tiempos más remotos.

Un porcentaje muy elevado de las ofrendas se ejecutan, directa o indirectamente, en relación con la salud humana y la pervivencia. Estos ofrecimientos o *milagros* se fabrican de multitud de materiales; los hay caseros, ofrecidos por el campesino pobre y las más de las veces con muy poca estética, y también se encuentran otros muy buenos, de oro y plata, manifestando el rango social de quien ofrece. Desgraciadamente, estos *milagros* se venden después por la Multisectorial, organismo encargado en el presente de administrar los bienes de la Cruz, e impiden así, que sirvan a la posteridad como documento histórico al que acudir para aclarar algunos detalles de las diferentes etapas históricas en que se pueda evaluar.

La Multisectorial es un producto genuinamente peruano como vamos a ver a continuación. Con el advenimiento de los militares al poder, por efectos del golpe de Estado de Juan Velasco Alvarado, se creó el llamado Sistema Nacional de Movilización Social, más conocido como SINAMOS. A partir de este organismo surgió la Multisectorial para administrar los bienes y especialmente las limosnas de la Cruz. Dicho ente ha tenido y tiene enfrentamientos verbales y por escrito con el Obispado de Chiclayo, debido a que las autoridades, valiéndose de la fuerza echaron abajo la administración que, desde mucho tiempo atrás, efectuaba la familia Anteparra que hicieron algunas obras públicas de interés para Motupe: pavimentación de calles, centros escolares, iluminación de la cueva, etc. El atractivo monetario sigue vigente. Los militares *desaparecieron* del poder y del gobierno, el SINAMOS se evaporó con más rapidez de la que pudiera pensarse hace cerca de 30 años pero la Multisectorial sigue adelante con las funciones descritas y muy difícilmente volverá a los Anteparra.

Volviendo al tema asunto de este ensayo. Sin duda, la ofrenda más común y corriente hoy en día y la más perecedera a lo largo de los siglos, es la consistente en una vela encendida en honor a la Cruz y quemada delante de ella. El campesino no se retira del pie de la Cruz, sino cuando termina su provisión de cera. Los cirios puede tenerlos en la mano o en el suelo, y mientras permanecen encendidos, van haciendo sus rezos y peticiones, de forma verbal o mental.

En los alrededores de la cueva, en donde se encuentra la Cruz, y en los entrantes y salientes de las rocas, se depositan y hallan multitud de ofrendas, que pasarán (posiblemente) a la posteridad. Dichos ofrecimientos tienen forma y matiz diferente, pues cada uno representa un momento histórico y particular del oferente, así como de su clase social. Se diferencian muy bien, por ejemplo, los presentados por un campesino de las intrincadas serranías de los Andes no tienen parangón con los de los marinos y pescadores de las caletas costeras; los de los primeros son más sobrias, índice del bajo poder económico de quien las dona; no así, las de los caleteños, ya sean pescadores o patronos, quienes poseen un alto poder adquisitivo dentro de la sociedad peruana tradicional y que mantienen a pesar de la pésima economía actual.

Las ofrendas marinas de Motupe manifiestan la piedad de los hombres del mar, pues éste con sus peligros y riesgos fascina a quienes permanecen en tierra firme y, los pescadores, sobre todo, buscan una mano amiga que les lleve a buen puerto. Esta imagen está plasmada en más de una ofrenda en Motupe, sobre todo de las épocas de conflicto entre la autoridad eclesiástica y el pueblo; de estos enfrentamientos podemos manifestar

acerca de los últimos tiempos. En el año 1940, el Arzobispo de Trujillo Excmo. Sr. D. Gualberto Guevara, realizó la visita pastoral a la parroquia de Lambayeque y a su anexo, la Caleta de San José. El Arzobispo pidió que le presentaran los libros de las Cofradías y Hermandades, y la relación de joyas. Los cofrades no presentaron nada, y no cedieron ni ante las amenazas ni ante los buenos oficios del entonces párroco, fray Casimiro Jiménez O.P. Ante esta negativa, el Arzobispo de Trujillo *mandó* un Entredicho prohibiendo todo acto de culto y de administración de sacramentos a los sacerdotes de la parroquia de Lambayeque y a todos los de su diócesis en la citada caleta de San José. Solamente se podía atender a los enfermos graves con los sacramentos de confesión, comunión, matrimonio y unción; pero no había posibilidad para oficiar ninguna oración pública.

El Entredicho fue levantado por el nuevo Arzobispo, Excmo. Monseñor Guerrero, poco antes de nacer la nueva diócesis de Chiclayo, en 1954, siendo párroco de Lambayeque, ciudad en la que recalaba el prelado por razones históricas, fray Miguel García de Dios O.P. Esta Diócesis surge desmembrando territorios de las de Trujillo y Cajamarca (AAS 1957: 388-390).

Los fieles caleteños vieron con agrado y alegría el levantamiento del castigo, pero nunca presentaron libros, cuentas, etc., por la desconfianza que muestran hacia el clero en asuntos temporales y hacia cualquier autoridad civil que aparezca por el pueblo. Sin embargo, sí tenían miedo del citado Entredicho, pues «*fueron muchos los que encontraron la muerte en el mar, a causa de la maldición*», decían, y de esos años datan muchas de las ofrendas marinas a la Cruz de Motupe. El fin del castigo, *se debió,* en el decir de los caleteños, a los *ex-votos* presentados y donados ante la Cruz del Chalpón. La mayor alegría para ellos vino como consecuencia de que, al terminar el Entredicho, ya podían tener sacerdote para enterrar a sus muertos; lo demás no les preocupaba mayormente porque así entroncaban con la tradición cultural mochica-chimú que es de donde les viene todo lo concerniente a la veneración a los difuntos (Von Hagen 1976: 117-122).

Las ofrendas de los hombres del interior, labradores y ganaderos principalmente, generalmente prometidas por motivo de salud o de cosecha, representan también el mundo que les rodea. Estas donaciones son menos suntuosas, pero están ofrecidas con la misma o más profunda intensidad, que las de los costeños.

Cruces imitando a la verdadera, maquetas de la cueva, imágenes de la Virgen del Carmen o de la Inmaculada, tallas de San Pedro o San Pablo, estampas de San Martín de Porres, de Santa Rosa de Lima, de la Beatita de Humay, de Sarita Colonia, de San Judas Tadeo, de San Martín de Tours, de Cristo Cautivo, etc., son las ofrendas más comunes y, por supuesto, constituyen un documento maravilloso sobre la tradición popular.

La ofrenda o milagro constituye el objeto básico para un estudio de la religiosidad popular y es, sin duda alguna, el testimonio más clarificador de ésta. Debemos de tener en cuenta que el hombre peruano, serrano o costeño, ha sido siempre de espíritu profundamente religioso. Enmarcados en la cultura mochica-chimú o incaica, practicaron una religión natural en la que se daba culto al Sol, a la Luna, a las estrellas, a los cerros andinos y, sobre todo, a los difuntos.

La sociedad peruana precolombina era eminentemente teocrática: «*el sol fue la divinidad más popular durante el Imperio Incaico. Los Incas se consideraban descendientes del Sol, o intip-churin; de ahí la importancia que dieron a su culto entre las tribus que*

conquistaban. Los españoles encontraron por doquier templos dedicados a esta divinidad... la casta reinante, consideró que todas las deidades eran subordinadas y creadas por un Dios invisible, eterno y todopoderoso, que recibía varios nombres, siendo el más generalizado el de Huiracocha... todos los dioses, menos Huiracocha, moraban en el Hanac-Pacha y allá iban los espíritus de los difuntos nobles... los dioses regionales, locales y familiares abundaban. Las huacas eran lugares y objetos sagrados... en ellas residían los espíritus de los difuntos» (Kauffman Doig 1963: 61-63).

Esta comunidad fue evangelizada en un corto espacio de tiempo, con muchas deficiencias, ciertamente, pero nadie podrá negar que se hizo. El espíritu religioso del hombre peruano no tuvo mayores problemas para aceptar la nueva religión. Pero junto al Dios supremo, predicado por los misioneros, al que debían adorar como único Señor, siguieron practicando sus costumbres ancestrales, y de esto da buena cuenta la Historia del período Colonial, en la que se intentó por todos los medios erradicar la idolatría, sin conseguirlo (Arriaga 1920), habida cuenta, por otra parte, que la *quechuización* incaica tampoco había logrado unificar el culto religioso, pues las diversas culturas incorporadas al Imperio siguieron practicando sus rituales en secreto y en familia, cosa que pasó en esta zona de los Andes centrales a los que no llegó totalmente la autoridad incáica del Cuzco por falta de tiempo porque las disputas internas, por un lado, y la llegada de los conquistadores españoles, por otro, lo imposibilitaron. Este estado de cosas no impidió que se aceptase de buen grado la doctrina de Cristo y, pensamos, que a pesar de las muchas deficiencias viven auténticamente su fe, porque como se ha dicho de modo coloquial en ambientes eclesiásticos «*quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur*».

El espíritu religioso se manifiesta en una relación directa con la divinidad, al margen de la mediación clerical, de la que se desconfía algunas veces. La ofrenda o el *milagro* constituye no sólo un fenómeno cultural (oral más que escrito), sino que, ante todo, es una correspondencia que se establece con el *ser en quien se* cree y que siempre está por encima de lo humano, para un determinado momento socio-religioso, y en el que la ofrenda testifica por su contenido, por la petición del devoto y por la magnificencia de Dios como respuesta positiva. En mi segunda visita a Motupe (julio de 1978) pude contemplar el siguiente hecho: en la plataforma frente a la Cruz, y a menos de dos metros de ella, un campesino de la zona de Cutervo (Departamento de Cajamarca) insultaba de modo iracundo a la Cruz y, al mismo tiempo, sacaba cirios de un costal que rompía y pateaba, para después arrojarlos al barranco, donde los trozos se perdían entre los zapotes. Cuando le pregunté por las razones del espectáculo me respondió diciendo que un *favor* solicitado con anterioridad no le había sido *concedido* y de esta forma se vengaba y *¿recuperaba?* una cierta especie de tranquilidad perdida frente a la divinidad.

4. ¿QUÉ REPRESENTAN LAS OFRENDAS O «MILAGROS»?

Quien pretenda analizar las ofrendas o *milagros, for*zosamente debe penetrar en el terreno de la semiótica, pues esta disciplina es clarificadora para la descripción de los símbolos y de las imágenes, permitiendo desentrañar los diversos niveles de su significado. La semiología nos orienta hacia confrontaciones útiles, ya que las ofrendas o

milagros tienen también un público destinatario al que hablan o dicen algo; por esta razón, creemos que la teología oficial, en su dimensión pastoral, debe tener en cuenta cuanto encierra una determinada simbología si es que quiere llegar a los que espera catequizar.

La semiótica, aplicada a nuestro caso, puede traer problemas de estructura, de modelo o de nivel, a pesar de que sea estimulante. Esto es lógico. Aparte de que el enfoque semiológico pueda ser erróneo en su aplicación, nos encontramos con el deseo de abstraer lo más específico de la religión popular, lugar común donde se produce y adquiere significado la ofrenda. El asunto no queda zanjado por el hecho de encontrar, en torno a la Cruz de Motupe, una ingente multitud de ofrendas y *milagros*, sino que éstos adquieren significado en la doctrina de la Iglesia. Aun cuando las ofrendas de este tipo no estén muy bien vistas, las más de las veces por el clero, no por ello se evitan, y aun en ese caso, las prohibiciones tendrían escaso o ningún efecto, respecto de la marcha vital del santuario concreto en que quiera aplicarse cualquier norma.

Ante todo debe tenerse en cuenta que en la ofrenda se encuentra el donante, junto con su vivencia personal y este sentimiento no hay ciencia que pueda captarlo en profundidad. A lo sumo tendremos aproximaciones; en efecto, para poder eliminar al máximo los elementos diacrónicos e integrarlos en el sistema (Greimas 1973: 37-48), es necesario que todos los elementos se den en un estado químicamente puro, lo cual no es posible en la religiosidad popular motupana, por la sencilla razón, de que el creyente cristiano que debemos analizar aquí, es un perfecto sincretista; es decir, su vida de creyente se encuentra determinada, al mismo tiempo, por el cristianismo y la magia. Al tiempo que se hace una ofrenda a la Cruz, se puede pagar a un brujo para que ayude a conseguir lo que se pide. De aquí muchas veces, las ingentes frustraciones o triunfos.

El sincretismo se encuentra presente en el medio, y lo ha estado desde los primeros momentos de la evangelización indoamericana. Creemos que tiene el rango de subcultura, pues al tiempo de integrarse en la cultura dominante, en este caso la occidental y cristiana, opera al margen de ella. El cristianismo sirve de pantalla al sincretista, para que éste represente y viva una religión que puede llevar a aberraciones ilimitadas. En torno a la Cruz de Motupe, nos encontramos con cristianos que se sienten muy orgullosos de serlo y, al mismo tiempo, practican el espiritismo, la brujería, etc., pensando y creyendo que estas prácticas forman parte de la religión católica. En algunas ocasiones se pide a los sacerdotes que maldigan *esto o aquello*, como si esta fuera su verdadera mediación. El sincretista se siente ofendido cuando declinamos acceder a semejante petición.

Cada ofrenda a la Cruz representa el resultado de una cierta aventura individual, y tiene interés en sí misma. Las más originales, que pueden merecer un, estudio particular, no tienen más relieve, que su excepción. Ante todo, la ofrenda debe mirarse con los ojos de la fe, de la historia, del objeto artístico, del artista, etc.; pensamos que así, lejos de ocultar, una lectura puede ayudar a las otras a clarificar su posición.

Las ofrendas o milagros constituyen el testimonio de una sociedad y representan una expresión muy cualificada de la misma. Como tales, son «narraciones» privilegiadas de una «nueva historia», en las que debemos buscar sus «documentos», fuera de los archivos tradicionales, analizándolos e intentado captar y percibir en el silencio, que a escala oficial ha pesado sobre ellos. Al mismo tiempo, en ellos también, podemos captar la expresión viva de un pueblo.

CONCLUSIÓN

Evaluar y reflexionar sobre la religiosidad popular es lo mismo que admitir que *el hecho está ahí* y que sirve para que las masas de campesinos, pescadores y otros grupos sociales manifiesten su propia expresión religiosa. No es un asunto solitario y propio de unos pocos individuos desconectados de su presente. Los criterios religiosos son profundos y complicados de rastrear muchas veces y las ciencias sociales no acaban de atinar con la raíz del fenómeno. Mi intención para este artículo ha sido la de poner un grano de arena que permita incrementar los aportes en el futuro y, especialmente, desarrollar en profundidad aquellos ingredientes evaluados sin pasión y captados en la investigación de campo. Profundizar más para conocer mejor.

Los individuos y las sociedades que conforman se mueven muchas veces por intuiciones que no parecen correctas a muchos científicos sociales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el éxito de muchos aspectos de la vida afloran allí donde lo colectivo es una exigencia y una condición para la vida, y este aspecto creo que se cumple en Motupe, razón por la que las gentes *pasan* de lo que pueda decir el clero oficial o hacer la Multisectorial. Es un aspecto claro que se capta en el modo en que viven la religiosidad. Esto es así, porque la experiencia colectiva de un grupo humano no está ligada solamente a la explotación de quien es causa, como diría el marxismo, sino que también la captan como un valor positivo que se incrementa a medida que se vive en comunidad. En este aspecto radica la vigencia de una religiosidad popular aparentemente desorganizada.

La exhibición se que hace del festejo se convertiría en un chasco si después del esfuerzo realizado para gozar y celebrar resultara que no aparece la alegría por ninguna parte. Estos momentos son también expresión del simbolismo acumulado durante siglos, en donde el colorido adquiere también un valor muy concreto y si se alarga durante unos días no es por otra razón que esta: la pobreza y miseria socioeconómica requiere también de un festejo prolongado. Este dato lleva también a una evaluación de la organización y los correspondientes entresijos que tiene, porque aquí es donde se capta también la solidaridad humana. En la fiesta, especialmente la religiosa, las gentes se solidarizan más porque la divinidad así lo quiere. Y esto es lo que captan las mentes sencillas de los Andes, sociedades que enseñan a las urbano industriales a vivir la hospitalidad y la concordia que también son buenas para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

Acta Apostolici Sedis (AAS)
1957. «*Sicut mater familias*», *en AAS*, vol. 49, pp. 388-390.

Autores

ARRIAGA, J.. 1920. *Extirpación de la idolatría en el Perú*, LIMA.
GARCÍA IRIGOYEN, C. 1930. *Monografía de la Diócesis de Trujillo.* TRUJILLO.
GREIMAS, A.J. 1973. *En torno al sentido*, MADRID.

IBÁÑEZ, N. 1976. ***Motupe, los Chimús, la Cruz del Chalpón, en la leyenda de los siglos***, LIMA.
JUNQUERA, C. 1981. «***Motupe, vigencia de una religiosidad popular***», *en COMMUNIO*, vol. XIV (3), pp. 381-393.
1983. «***Motupe, vigencia de una religiosidad popular***», *en PASTORAL ANDINA*, vol. 40, pp. 2-10.
KAUFFMAN DOIG, F. 1963. *Los Incas*, LIMA.
VARGAS UGARTE, R. 1953. 1959-60. *Historia de la Iglesia en el Perú*, 3 vol. LIMA-BURGOS.
VON HAGEN, V. 1976. *Culturas preincaicas*, MADRID.

El mito del trueque

José C. Lisón Arcal*

Hace unos días sorprendí a un licenciado en economía utilizando una descripción tan trillada como probablemente falsa para explicarle a un niño la invención del dinero. Esta argumentación, conocida por todos, pues sin duda puede considerarse como parte de una especie de verdad cultural nunca puesta en duda por la facilidad con que soluciona un problema, consistía en decir que en los albores de la humanidad, los primeros humanos agrupados en pequeñas sociedades —evito cuidadosamente el término *primitivos*, que sí se utilizaba en la mencionada explicación—, se encontraron con el engorroso problema de que cuando deseaban obtener algún bien que ellos no poseían y del que, sin embargo otros disfrutaban en abundancia, tenían dificultades para intercambiarlo por otro bien propio del que se dispusiera y que tuviese un valor equivalente al del bien deseado. Así pues, continuaba la explicación, si alguien que tenía ovejas quería conseguir una gallina, se encontraba con el problema de que una oveja, «evidentemente» valía más que una gallina y, por tanto, o bien cambiaba su oveja por varias gallinas, aunque solamente desease o necesitase una, o perdía en el trueque si cambiaba su oveja por una única ave. Por otro lado, se insistía, las dificultades aumentaban si el propietario del bien deseado, en este caso la gallina, no tenía necesidad de hacerse con una oveja o, por cualquier otro motivo, no le interesaba el bien que el otro podía ofrecerle a cambio. La solución a este grave problema que obstaculizaba de manera tan alevosa el bendito deseo del consumo y la emergencia del sacrosanto mercado y sus (ir-) «racionalísimos» principios fue, como todos hemos aprendido, la invención del dinero.

Escuchando esta explicación me venían a la mente imágenes de una película de Mad Max titulada algo así como «La Cúpula del Trueno» porque la acción del filme tenía lugar en un supuesto futuro inmediato en el que la tierra había sufrido un holocausto nuclear y los supervivientes se las apañaban con los restos del naufragio en un entorno desértico en el que se remedaban las imaginarias condiciones de esos albores de la humanidad al haber desaparecido el dinero y funcionar los humanos a través del trueque. Tal era así que el a modo de poblado en el que transcurrían los hechos que se narraban se denominaba «Barter Town», que traducido del inglés viene a ser como «Pueblo del Trueque». Allí, como era de esperar, funcionaba ese modelo de cambalache que se mencionaba en la explicación, algo que tenía coherencia y resultaba de una lógica aceptable para la construcción de ese mundo fantástico de película de ciencia ficción. Más aún, mientras que la lógica del filme fantástico era correcta, la de la explicación inicial, pretendidamente más académica, no lo era en absoluto.

* Universidad Complutense de Madrid.

Hagamos un sencilla reflexión inicial que nos sirva de punto de partida para empezar a desmantelar esa falsa «verdad cultural» basada en una visión errónea de nuestro pasado. Lo que sabemos sobre los primeros grupos de humanos que se organizaron en pequeñas sociedades en los albores de la humanidad es más bien poco y se basa, en buena medida, en la extrapolación de las condiciones en las que vivían las denominadas bandas de forrajeros estudiadas por los antropólogos sociales y culturales. En cualquier caso, el dinero implica una elaboración conceptual compleja y exige una cierta capacidad de construcción y manipulación simbólica que difícilmente puede atribuirse su surgimiento a motivos tan simples. Además, por lo que sabemos de esas sociedades mal denominadas «primitivas», pocas veces se daban ese tipo de necesidades de intercambio tal y como se expresan en la explicación de la que partimos. Sin embargo, sí tiene su lógica el caso del trueque en la película de ciencia ficción porque los supervivientes proceden de un entorno cultural anterior y de una sociedad donde la economía de mercado reinante y los conceptos de individuo y de independencia habían creado las necesidades de intercambio y consumo que se les suponen a los primeros humanos y que difícilmente éstos podrían haber tenido. Nuestro error de partida en la elaboración de esta explicación es, por tanto, asumir que los primeros humanos vivían en un mundo individualista y especializado como el nuestro en el que cada uno producía casi únicamente un tipo de bien del que era dueño absoluto y se dependía del intercambio en términos de valores de mercado para la obtención de aquello que uno mismo no era capaz de producir.

Las escasas evidencias de que disponemos acerca de la forma de vivir de estos antepasados del género humano ponen de manifiesto una situación muy distinta en la que la dependencia del grupo para la supervivencia dejaba muy pocos reductos para comportamientos, decisiones, acciones o posesiones individuales. Por ejemplo, lo que sabemos de los grupos de forrajeros que han sido estudiados por los antropólogos es que resulta difícil encontrar en ellos conceptos similares a los de propiedad privada o individual, tan propios de nuestro entorno cultural y vinculados al desarrollo del capitalismo y tan asociados con esa explicación del trueque a la que estoy haciendo referencia. Entre los forrajeros, los recursos que en cada sociedad podríamos denominar estratégicos, es decir aquellos fundamentales para la supervivencia, solían ser de libre acceso para todos: Por ejemplo, entre los esquimales, cualquier persona, hombre o mujer, podía cazar, pescar y construirse por sí misma los aperos o herramientas que necesitase, obteniendo estos elementos de cualquier territorio, pues no existía la noción de propiedad particular de la tierra ni de los recursos que ésta pudiera contener. Los conocimientos técnicos (excluyo los de tipo medicinal y/o místico) se aprendían como parte del proceso de socialización y no solían estar controlados por especialistas que luego los explotaran para sus intereses particulares. Del mismo modo, en otras sociedades forrajeras de grupos que vivían en zonas más próximas a los trópicos, el cazador que abatía una presa la troceaba y repartía la carne entre sus compañeros de banda, pues no tenía sentido quedarse con un recurso alimentario estratégico que se iba a descomponer en breve y que, de otro modo, no iba a poder ser aprovechado por nadie. Así pues, en algunos grupos de forrajeros, una vez despiezado el animal se dejaba la carne cortada en trozos de similar tamaño a disposición de los miembros de la banda que se acercaban a recoger una parte suficiente para satisfacer sus necesidades.

Se trata de una práctica denominada de reciprocidad generalizada habitual en este tipo de sociedades que se basa en el valor cultural, profundamente asumido, de compar-

tir sistemáticamente la mayoría de las cosas con el resto de los miembros del propio grupo social. Como señala Kottak (1994: 176), este valor de compartir recíprocamente los recursos es tan fuerte y está tan arraigado que la mayoría de los forrajeros carecen de una expresión equivalente a nuestro término «gracias». Esto se debe a que dar las gracias se convertiría poco menos que en un insulto hacia quien fuera dirigida la expresión de agradecimiento, ya que supondría asumir que ese acto de compartir —que es una obligación moral de acuerdo con sus valores culturales y la base en la que se fundamenta el igualitarismo de las bandas de forrajeros— era inusual o excepcional, y respondía a un comportamiento irregular poco acorde con la ética cultural dominante. Al mismo tiempo, las muestras de agradecimiento podrían ser interpretadas como sorpresa o incredulidad, ya no sólo por la generosidad, sino también por la habilidad del cazador.

Este concepto de reciprocidad generalizada ha traído de cabeza a muchos antropólogos occidentales que han estudiado sociedades en las que esta práctica era habitual. Tras esforzarse por ser aceptados como un miembro más de la comunidad que deseaban estudiar para realizar su observación participante de acuerdo con la más pura ortodoxia antropológica, cuando conseguían el grado de integración deseado empezaban a notar que sus víveres y algunas otras posesiones solían desaparecer de forma reiterada y se sentían traicionados. Sin embargo, el sentido de este detalle no era otro que la respuesta esperada a sus esfuerzos de integración, ya que esos pequeños supuestos hurtos no eran sino la señal evidente de haber logrado alcanzar su aceptación como uno más dentro del grupo. Debían interpretarse como una muestra de confianza mediante la cual eran tratados como cualquier otro miembro de la comunidad y, de este modo, se podía disponer con cierta liberalidad de aquellos recursos que habitualmente se compartían en la vida comunitaria cotidiana. Si el antropólogo estaba almacenando víveres para disponer de ellos a lo largo de su estancia sin tener que reavituallarse con demasiada frecuencia, estaba incitando, sin saberlo, a que los demás miembros de la comunidad compartieran sus abundantes recursos de «pariente» occidental rico. Esa participación plena en la vida comunitaria que tan esforzadamente suelen buscar los antropólogos en su trabajo de campo, cuando se conseguía, tenía sus inmediatas consecuencias. Nigel Barley, en su magnífica sátira del trabajo de campo antropológico titulada *El Antropólogo Inocente* (1989: 58) relata su experiencia entre los dowayos y acaba diciendo que la línea que separa «lo mío» de «lo tuyo» está poco definida y es objeto de constante negociación, dependiendo siempre de la disparidad de los puntos de vista del occidental y del local. En buena medida, en estas sociedades, la supuesta riqueza expresada en abundancia de recursos que va asociada con el occidental, contribuye con frecuencia a la rápida integración del investigador en la comunidad y a que este reciba de inmediato el tratamiento de pariente lejano, pasando así a ser objeto de esta reciprocidad generalizada, casi siempre y hasta que comprende el significado de ésta, muy a su pesar.

A partir de estos datos, resulta evidente que el trueque como forma de intercambio individual difícilmente puede tener cabida en este tipo de sociedades, pues resulta innecesario, ya que esa idea de la reciprocidad permite a todos disponer de prácticamente todo lo que necesitan para su vida, o por lo menos de todo aquello necesario para la supervivencia de lo que también disponen los demás miembros del grupo. Por otro lado, las que podríamos llamar pertenencias personales (Véase, Service 1979), es decir aquellos elementos de uso personal con los que el individuo realiza sus actividades de satisfacer

sus necesidades inmediatas: ropas, armas, amuletos/adornos, plato o escudilla para comer, etc., suelen estar considerados poco menos de parte de la misma persona, e incluso le acompañan en su destino cuando fallece, pasando con frecuencia a formar parte del ajuar funerario. Desear esos objetos que casi siempre cualquiera puede fabricarse, esperar heredarlos, sería algo así, dice Kottak (1996: 226-27) como pretender quedarse con el cepillo de dientes de otra persona. Estas sociedades forrajeras, organizadas en bandas, solían carecer de formas de acceso diferencial a los recursos básicos y por tanto de estratificación, constituyéndose en sistemas sociales igualitarios en los que no era necesario establecer formas de intercambio basadas en el trueque porque apenas existía una noción de propiedad privada que fuera más allá de esas pertenencias personales a las que acabo de referirme y si alguien deseaba algo de alguien lo más lógico era pedirlo y lo más habitual obtenerlo.

Así pues, el trueque tiene que apoyarse en un concepto previo de propiedad privada individual que le permite a una persona el derecho exclusivo a decidir sobre un bien cualquiera, suele ir asociado a sistemas sociales con un acceso diferencial a los recursos estratégicos y, por tanto, estratificados. Sin embargo, no todas las sociedades están igualmente estratificadas ni entienden de la misma manera el concepto de propiedad privada. De hecho, en las sociedades no industriales, el derecho a los recursos estratégicos para la supervivencia como el ganado, la tierra, el agua, los conocimientos técnicos o cualquier medio de producción, se adquiere a través de vínculos sociales que se engloban dentro de lo que habitualmente entendemos por parentesco. Los intercambios son, ante todo, un aspecto más de las relaciones sociales, una forma de expresión y reforzamiento de las mismas, y rara vez pueden considerarse como un simple trueque en el que cada una de las partes individuales implicadas busca solo proveerse de un bien del que no dispone. En aquellos casos en los que algunos grupos se especializan en la producción de determinados bienes, como es el caso de los yanomami estudiados por Chagnon, entre los que en unos poblados se fabrica cerámica mientras que en otros se hacen hamacas, sigue primando la finalidad social antes que la económica. En este caso, las materias primas para la fabricación de vasijas o de hamacas suele estar igualmente disponible para unos que para otros y el conocimiento técnico de los procesos de fabricación de estos elementos también. ¿Por qué entonces depender de otros poblados para disponer de objetos que cualquiera puede hacerse cuando lo desee? Por motivos más complejos que el principio del mercado.

Los yanomami han sido definidos en los titulares de algunos medios como gente feroz, belicosa y siempre en conflicto con sus vecinos. Sin duda se trata de afirmaciones exageradas, pero sí es cierto que son frecuentes los conflictos entre poblados yanomami y que esta constante conflictividad está considerada como parte inherente al modelo de relaciones entre poblados de este grupo étnico. Una forma de aliviar tensiones y de contribuir a mantener las buenas relaciones entre vecinos puede ser la de fomentar los contactos de intercambio y, en cierto modo, de interdependencia, aunque esta sea más simbólica que real, pues en cualquier momento, cualquiera de las partes implicadas puede ser autosuficiente porque es capaz de producir sin ningún esfuerzo adicional aquellos productos que obtiene a través del intercambio. Además, no es tan importante qué se intercambia sino con quién se establece dicha relación y qué consecuencias sociales conlleva. Puesto que se trata de relaciones sociales en las que están implicados intereses de

grupo, no son los individuos los que deciden qué intercambian, con quién lo hacen y en qué términos, sino que es el grupo y las estrategias grupales las que regulan la «transacción».

Como señala Sahlins (1984: 30), en las sociedades tribales *la producción, la forma de gobierno y la religiosidad no están aún organizadas separadamente*. Los intercambios forman parte del todo social y su significado hay que buscarlo en ese todo globalmente tomado y entendido. Como sigue diciendo el autor (1984: 119): *Las condiciones del trueque son impuestas por las relaciones de las partes con él. A diferentes relaciones, diferentes condiciones. Lo que en la erudición de la ciencia económica son factores «exógenos» o «antieconómicos»— tales como parentesco y política, en la realidad tribal son la organización misma del proceso económico.* Por tanto, plantear el trueque como una cuestión individual y en términos puramente económicos tal y como nosotros lo entendemos, carece de todo sentido. El problema de la explicación es el punto de vista etnocéntrico de partida que contradice el propio argumento desde el mismo principio. Para que exista esa concepción del trueque tienen que haber existido previamente los conceptos de dinero y de mercado, y no a la inversa. Como en el caso de la película de ciencia ficción antes citada, se piensa en términos de intercambio entre individuos con derechos de propiedad exclusivos sobre los bienes a intercambiar y con un concepto de «valor» económico diferencial de uso generalizado que no existen sino en sociedades en las que ya se ha desarrollado el dinero.

Muy por el contrario, me atrevería a afirmar a partir de lo que acabo de exponer, que de acuerdo con ello, el trueque, más que ser un paso anterior al desarrollo del dinero, sería lo contrario. Planteado de otro modo, el trueque sería más que un modelo poco eficaz de intercambio que debe ser superado con la invención del dinero, un comportamiento anti-dinero. Con el trueque entendido como reciprocidad generalizada no es necesario el desarrollo del dinero porque no se necesitan medidas de valor precisas y de uso generalizado para mejorar las condiciones de intercambio. Por otro lado, con el pago en dinero se saldan las deudas y no es preciso mantener ningún tipo de dependencia con las personas que a cambio de éste nos prestan servicios o nos entregan bienes. Las relaciones que se resuelven mediante el pago con dinero suelen estar reducidas a su mínima expresión, tienden a ser impersonales y suelen ser irrelevantes la persona que paga y la que cobra; lo que importa en última instancia es la obtención del bien o servicio deseados y, por supuesto, la satisfacción con el servicio o el bien recibido a cambio y con la cantidad percibida por el mismo. Tampoco importan, al menos en principio, otros aspectos de la relación que los asociados con la adquisición del bien o servicio concreto implicado en la transacción. Las cosas o los servicios tienen un precio o valor de mercado y, en principio, se supone que quien ofrece el bien o servicio lo hace de forma que cualquiera que desee entrar en el juego del mercado puede adquirirlo, y se supone que el precio variará de acuerdo con las leyes lógicas del mercado y no dependiendo de quién sea el comprador.

Cuando vamos al supermercado a comprar un kilo de harina, los paquetes de este producto están etiquetados a un precio y cualquier comprador que lo pague puede adquirirlo; le basta con entrar, coger el paquete, pasar por caja, entregar el importe y salir. Si uno quiere, en esta transacción no tiene que decir ni una palabra. Del mismo modo, uno puede comprar una bebida en una máquina expendedora automática y en dicha transac-

ción no existe ninguna interacción humana, porque no existe ni la necesidad de responder al saludo ritual de cortesía que pudiera formular mecánicamente la persona encargada de la caja en el supermercado. El dinero es un símbolo de individualidad e independencia de uno mismo respecto a los demás y está al servicio del comportamiento individualista en grado sumo. Mientras, el trueque es un comportamiento plenamente grupal, que adquiere su sentido de la propia identidad del grupo que participa de él, de las relaciones globales entre sus miembros y que no distingue entre aspectos económicos del intercambio y aspectos políticos o religiosos o emotivos. Todos estos aspectos constituyen un todo inseparable en la experiencia de quien lo practica, al igual que su decisión de practicarlo no es una afirmación de independencia e individualidad, sino de pertenencia a un colectivo con el que se identifica.

La simbología de individualidad e independencia del dinero contribuye a devaluar la autoestima de quien no lo posee porque en nuestra sociedad, el triunfo social, la identidad individual encuentra en el dinero una forma simbólica de expresión. De ahí que, quien no posee dinero, en cierto modo, tampoco posee una identidad individual, no es independiente y, llevado a su extremo, no es persona, ya que persona e individuo se consideran sinónimos en nuestra sociedad. Consumir, hacer uso del dinero, es tomar decisiones individuales, elegir entre un bien u otro que podemos poseer y esa posesión es únicamente nuestra, propiedad privada, individual. Sin embargo, como todo, esto es una falacia, porque casi siempre compramos aquello productos que el mercado no ofrece y que nos hace consumir porque nos crea antes la necesidad de los mismos. Además, es muy difícil comprar y poseer bienes exclusivos, pues la mayoría han sido producidos en cadena y de forma masiva y también compramos para poseer lo que otros poseen. El acto de comprar es un acto social, una forma social de crearnos una individualidad que se construye socialmente, entre otras maneras, a través de ese acto de decidir qué consumimos. Es un acto de inclusión en el grupo social al que pertenecemos e incluso el no consumir nos integra en el grupo de los socialmente excluidos.

Finalmente, y en la línea de la explicación inicial del trueque, asistimos hoy a un renacer de esa fórmula renovada en la que en muchos países industriales avanzados —y este es un fenómeno propio de las sociedades industriales y donde se ha implantado un sistema capitalista de mercado— surgen asociaciones de personas que practican una modalidad de trueque altamente compleja y basada en los conceptos de dinero y de mercado. Se trata de intercambiar servicios o bienes sin pagar a cambio con dinero sino prestando otros servicios o entregando a cambio otros bienes. Pero los servicios o bienes no se valoran sino en unidades denominadas «foros» o de otro modo y que se constituyen como símbolos para disponer de algún principio de referencia que permita contabilizar de forma equitativa las aportaciones de cada uno. En este trueque participan individuos que, al solicitar un servicio o un bien del que tienen necesidad en un momento determinado, quedan endeudados con la asociación en un cierto número de unidades del valor referencial contabilizador que hayan establecido y que luego, en su momento, tendrán que compensar con un bien o servicio que se realizará para una persona o grupo determinado y que no tiene que ser el mismo o la misma que proporcionó el bien o servicio anterior. Aquí el grupo o asociación funciona como un banco al que se le entregan servicios o bienes y a cambio se reciben otros, pero siempre hay que compensar de forma equilibrada las percepciones con las prestaciones. El grupo suele tener unas dimensiones

limitadas porque, de lo contrario, se hace difícil este tipo de intercambio o trueque, ya que la excesiva dispersión de sus miembros impide el desarrollo ágil de las transacciones. Sus integrantes suelen aducir como razón de ser del grupo que, gracias a su existencia, las personas en paro o con muy pocos recursos pueden obtener bienes o servicios muy diversos, incluidos alimentos y artículos de primera necesidad, intercambiándolos por sus habilidades y sin tener que pagar con dinero, del que por su situación, no pueden disponer. Esto, insisten, permite a muchas personas, sumidas en situaciones personales críticas, recuperar su autoestima y la seguridad en sí mismas necesaria para volver a luchar por salir de su estado. Por otro lado, las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo de trueque son más personales que en el caso de las transacciones realizadas con dinero y además implican a los asociados en una red de relaciones de interdependencia y solidaridad limitadas. Las denomino limitadas porque nada tienen que ver con esa reciprocidad generalizada de la que he hablado en líneas anteriores y que es propia de otro tipo de sociedades. Aquí, la reciprocidad se mide al puro estilo dinerario y capitalista y se intenta que cada cual pague —si bien en especie— los favores recibidos. Una vez más, resulta evidente que el trueque no es previo al dinero, sino posterior y que las sociedades «primitivas» o «indivisas», como las denominaba Pierre Clastres (1976), son sociedades «anti-dinero», es decir que mientras mantengan su estructura y sus valores no van a necesitar del desarrollo de tan glorioso invento para «mejorar» sus relaciones sociales.

BIBLIOGRAFÍA

BARLEY, N.: *El Antropólogo Inocente*, Anagrama, Barcelona, 1989.
CLASTRES, P.: *Investigaciones en Antropología Política*, Gedisa, Barcelona, 1976.
KOTTAK, C. P.: *Antropología*, McGraw-Hill, Madrid, 1994.
SAHLINS, M.: *Las Sociedades Tribales*, Ed. Labor, Barcelona, 1984.
SERVICE, E.: *Los cazadores*, Ed. Labor, Barcelona, 1979.

Las entrevistas individuales de preencuesta

FERNANDO PÉREZ CEBRIÁN*

Antes de empezar a desarrollar el presente trabajo, es preciso llevar a cabo ciertas aclaraciones, principalmente con respecto a su título, dado que los términos en cuestión son utilizados por los distintos autores de forma diversa.

(El uso del plural en dicho título es debido a que, normalmente y como se expondrá, no sólo habrá de ser realizadas más de una entrevista individual en cada preencuesta, sino también y sobre todo a que estas entrevistas no serán todas del mismo tipo).

Conviene precisar ya también que, puesto que, como será expuesto más adelante, el objetivo principal de la preencuesta es la obtención de informaciones que contribuyan adecuadamente a la elaboración del instrumento mediante el que serán recogidos los datos de la encuesta correspondiente, las entrevistas no constituyen sino una de las técnicas que pueden ser utilizadas en la realización de dicha preencuesta y habrán de ser efectuadas con un grado de libertad considerable.

(Aunque esta obtención de informaciones podría ser conseguida proponiendo a las personas de que se trate que se expresasen por escrito, en el presente trabajo solamente será considerada a este respecto la posibilidad de obtener informaciones orales, ya que este procedimiento constituye la forma de expresión más conveniente y, por lo tanto, más utilizada para estos fines).

Metodológicamente, las entrevistas de las que va a tratarse en estas páginas pertenecen, por lo tanto, al gran grupo de técnicas denominadas *cualitativas*[1]. Esto implica que en la misma encuesta habrán de ser integradas tanto estas técnicas como las cuantitativas correspondientes y que, por consiguiente, el tema que nos ocupa puede aportar luz a la controversia acerca de las perspectivas cualitativa y cuantitativa en sociología y sus consecuencias metodológicas. (Según la terminología de Ibáñez Alonso[2], estas entrevistas individuales de preencuesta corresponden a una perspectiva distributiva y a una sucesión diacrónica).

Las dificultades que implica la cuantificación en las ciencias sociales y, en particular, por lo que aquí concierne, las relacionadas con la realización de encuestas y con la utilización de los resultados obtenidos con ellas son de sobra conocidas. Pero, puesto que una gran parte de estas dificultades es debida a la posible influencia deformadora del proce-

---

* Universidad Complutense de Madrid.

1 ALVIRA MARTÍN, F: «Perspectiva cualitativa — perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica», R.E.I.S., nº 22, págs. 53-76.

2 IBÁÑEZ ALONSO, J: *Del algoritmo al sujeto*. Siglo XXI, Madrid, 1983, págs. 203 y ss. y 264 y GARCÍA FERRANDO, M; IBÁÑEZ ALONSO, J y ALVIRA MARTÍN, F, compiladores: *El análisis de la realidad social*. Alianza, 1986, págs. 36 y ss.

dimiento de encuesta, es preciso aportar soluciones encaminadas a procurar que mejore la calidad de los datos recogidos por medio de él para, de esta forma, poder aprovechar más adecuadamente las indudables ventajas que proporciona dicho procedimiento.

De aquí la *importancia* del tema que va a ser tratado en estas páginas. En él se propone la realización de un esfuerzo en el sentido de mejorar la calidad de los datos obtenidos con las encuestas, utilizando para ello de forma adecuada la preencuesta y, en particular, las entrevistas individuales correspondientes.

A tal fin, en este artículo serán consideradas dos partes principales: la preencuesta y las entrevistas individuales a realizar en ella (sus técnicas, modalidades y posibilidades de utilización en la preencuesta).

LA PREENCUESTA

Pocos autores han tratado con cierta extensión este conjunto de trabajos que constituye lo que algunos investigadores sociales denominamos preencuesta. En realidad, no parece que existan escritos que se hayan ocupado de ella con la extensión que su importancia merece.

A este estado de cosas ha contribuido, sin duda, el hecho de que el *significado* de la palabra preencuesta no resulta fácil de precisar, por lo que es utilizado de forma diversa. Esto permite comprender que, aun con respecto a investigaciones análogas, sean expresados opiniones y comportamientos diferentes a propósito de la extensión y profundidad de los trabajos a llevar a cabo y a integrar adecuadamente en ella. Por esto, al hilo de lo que precede, serán expuestas a continuación y en orden decreciente de amplitud de sus contenidos, diferentes significados de la palabra preencuesta, a lo que seguirá un comentario final.

En un sentido puramente etimológico, es evidente que el significado de dicha denominación resulta excesivamente amplio. En efecto, puesto que encuesta significa «búsqueda, investigación», todo lo que precede a ésta, es decir, todas las tareas preparatorias de la investigación «sobre el terreno», propiamente dicha, podrían ser consideradas como trabajos que formarían parte de la preencuesta.

Este exceso de contenido conduce a considerar un significado bastante más estricto: solamente serían incluidas en la preencuesta las actividades que sirven para preparar directamente la recolección de datos, dejando fuera por lo tanto otras tareas anteriores (trabajos preliminares, de muestreo, etc.).

En este sentido, Javeau[3] incluye en la preencuesta trabajos de obtención de informaciones documentales, así como la realización de entrevistas de diferentes tipos, tanto colectivas como individuales.

Muchielli[4], sin embargo, incluye también en estos trabajos constitutivos de la preencuesta un esfuerzo adecuado de reflexión e insiste en su necesidad, porque, según este

3 JAVEAU, CL.: *L'enquête par questionnaire*. Ediciones del Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas, 1971, págs. 11-14.

4 MUCHIELLI, R.: *El cuestionario y la encuesta psicosocial*. Ibérico – Europea, 1974, págs. 24 y ss.

autor, durante la preencuesta se ha de tener en cuenta constantemente y de forma adecuada que toda pregunta del cuestionario a elaborar ulteriormente implica una hipótesis más o menos explícita, cuya justificación habrá de ser ya tomada en consideración ahora.

(Cabría aun señalar que en esas actividades integrantes de la preencuesta podría ser incluida también la observación directa y previa de la población a estudiar, en la medida y según los procedimientos que se juzgase adecuado).

Sin embargo, podría decirse en un sentido estricto que la preencuesta —al igual que la recolección de datos de la encuesta o encuesta propiamente dicha— implica solamente tareas en las que es preciso utilizar preguntas, aunque éstas hayan de ser empleadas de manera más o menos modificada y exigua. En este sentido, sería preciso aceptar que en la preencuesta solamente habrían de ser incluidas las entrevistas correspondientes, además de los trabajos a llevar a cabo para poder utilizar las informaciones obtenidas con ellas.

Lo que está fuera de dudas, no obstante, a pesar de esta diversidad de significados y contenidos, es que, si se ha de elaborar un instrumento con el que efectuar la recolección de datos —un cuestionario, cuando se trata de una encuesta— será preciso realizar antes la correspondiente preencuesta (llevando a cabo, según será indicado más adelante, una serie de entrevistas, como parte integrante de ella).

(Evidentemente, también podrían ser tenidas en cuenta otras modalidades de preencuesta, considerada ésta en el sentido, relativamente amplio, de tener como finalidad la elaboración de un instrumento de recolección de datos que no fuera un cuestionario. Sin embargo, en estas páginas y por razones obvias, no resulta posible tener en cuenta estas modalidades ni tampoco las que resultarían de otros muchos condicionamientos presentes en todas las investigaciones: grado de conocimiento y de complejidad del tema a investigar, profundidad y extensión con las que ha de ser tratado, recursos disponibles —presupuesto, tiempo, personal, etc—. Esto significa que el resto del presente trabajo solamente se referirá a la elaboración, en general, de un cuestionario, confiando en que lo que será expuesto pueda ayudar, si fuera necesario, a llevar a cabo otras modalidades de preencuesta. Pero, antes de dar por finalizadas estas consideraciones, conviene comentar aún otros hechos importantes relacionados con ella).

Es sabido que un cuestionario, normalmente, no permite responder sino con alguna de las categorías de respuesta que se proponen y solamente a las preguntas que en él se formulan. Estas limitaciones entrañan ya una gran dificultad, puesto que se trata de investigar una realidad social, que no se conoce adecuadamente —por eso se estudia—, sin mutilarla ni deformarla excesivamente. Pero es que además esta realidad social es enormemente cambiante, lo que implica que cada tema objeto de estudio sea único e irrepetible. A esto hay que añadir que cada persona encuestada (solamente lo serán las que formen parte de la muestra) no será capaz de suministrar de esa realidad a estudiar más que una versión «particular», es decir, parcial y deformada. A estas deformaciones se añadirán aún las debidas a la propia subjetividad del investigador, que se ejercerán ineludiblemente a lo largo de toda la encuesta.

Todas estas dificultades y deformaciones son inevitables, puesto que inherentes al instrumento de trabajo o a la naturaleza humana. Es forzoso por lo tanto concluir estas consideraciones afirmando la necesidad de que sea dada a la preencuesta la extensión y la calidad adecuadas, con objeto de poder ceñirse lo mejor posible a la naturaleza de los hechos, antes de elaborar el correspondiente cuestionario, en lugar de pretender reducir-

la excesivamente, intentando justificarlo más o menos consciente o inconscientemente, en función de los conocimientos que se supone poseer sobre el tema a investigar.

A continuación, como ya ha sido indicado y de acuerdo con el título del presente trabajo, de la realización de la preencuesta solamente va a ser considerada la utilización de entrevistas individuales.

LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y SU UTILIZACIÓN EN LA PREENCUESTA

El cuestionario, tanto si es destinado a ser respondido por escrito (forma auto-administrada) como si ha de ser utilizado oralmente (entrevista, por lo tanto, aunque con cuestionario) constituye una técnica de recolección de datos cuya *libertad* es *mínima*. (Se trata de la forma típica, normal, del cuestionario que acaba de ser recordada). Sin embargo, las entrevistas pueden ser realizadas también utilizando una técnica, cuya libertad es *máxima* (es decir, lo contrario a la del cuestionario). Además, existen, como veremos, otras modalidades de libertad intermedia entre estos dos polos extremos. (Evidentemente, la posibilidad de profundizar más o menos va emparejada al mayor o menor grado de libertad correspondiente).

Es obvio que, para que la preencuesta pueda cumplir adecuadamente sus fines (recoger informaciones en las que basarse para elaborar —en el caso general que nos ocupa— el correspondiente cuestionario), las entrevistas a utilizar en ella han de ser llevadas a cabo con un grado de libertad – profundidad considerable. (La libertad será máxima en las primeras entrevistas, aunque siempre sometida a limitaciones inevitables, según se expondrá y, normalmente, conforme aumente el número de entrevistas realizadas, irá disminuyendo paulatinamente).

El *origen* de este tipo de entrevistas, llevadas a cabo con un margen de libertad importante, hay que buscarlo en la psicología clínica. Sobre ellas el psicoanálisis ha ejercido su influencia y fueron utilizadas, hace ya varias décadas, en diferentes encuestas importantes, entre las que merecen ser citadas especialmente, por orden cronológico de realización, las llevadas a cabo bajo la dirección de Roethlisberger y Dickson[5], Kinsey[6] y Adorno[7].

Sin embargo, la técnica más interesante y fundamental que puede ser utilizada para llevar a cabo este tipo de entrevistas es la que puede ser llamada «*no dirigida*» (aunque tiene otras muchas denominaciones, lo que puede prestarse a confusión, ya que no todos los autores las consideran sinónimas), cuyo origen es algo posterior al de alguno de los trabajos que acaban de ser citados. Su realización utiliza una técnica de libertad máxima. (De ella derivan, como vamos a ver, otros tipos de entrevista de libertad más restringida).

---

5 ROETHLISBERGER, F.J. y DICKSON, V.J., *Management ad the Worker*, 1939, Crambridge, Mass. Harvard University Press.

6 KINSEY, A.C., y otros, *Sexual behavior in the Human Male*, 1948 y *Sexual behavior in the Human Female*, 1953, Saunders, Philadelphia.

7 ADORNO, Th.W., *The Autoritarian Personality*, 1950, Nueva York, Harper (*La personalidad autoritaria*, 1965, Editorial Proyección, Buenos Aires).

La utilización de esta técnica «no dirigida» fue propuesta, para su empleo en psicología social, por el psicoterapeuta norteamericano Carl Rogers[8]. (Posteriormente, Merton[9] propuso también la utilización de una modalidad de entrevistar dotada de una considerable libertad de realización. Sin embargo, aunque puede ser empleada de forma interesante en ciertos casos, tiene una aplicación mucho más limitada que la técnica de Rogers que ahora nos ocupa).

La técnica de la entrevista «no dirigida» a utilizar en Sociología deriva de la empleada por Rogers con sus clientes en psicología clínica. Según este autor, esta técnica permite obtener informaciones verbales de los sujetos entrevistados «sin que sean introducidas deformaciones por el entrevistador»[10]. La técnica consiste en lo siguiente:

Para conseguir que la persona entrevistada pueda expresarse con la libertad máxima que corresponde a este tipo de entrevistas, el entrevistador debe limitarse a actuar en tanto que estímulo lo más neutro posible. El entrevistador empieza proponiendo simplemente el tema al entrevistado, indicándole que puede decir lo que quiera a ese respecto. (El entrevistador debe adoptar constantemente una actitud atenta, animando al entrevistado a que prosiga con asentimientos de cabeza, palabras, frases, etc., pero haciéndolo, como va a ser indicado, de la forma más neutra que le sea posible).

Cada vez que el entrevistado se detenga y no parezca tener intención de proseguir, el entrevistador debe estimularle a que continúe repitiendo algo de lo que éste ha dicho —cuyo desarrollo, según el criterio del entrevistador, pudiera resultar interesante— y terminando su intervención con la propuesta de que comente lo que acaba de repetirle, pero sin añadir en ningún momento nada que pueda significar otra cosa para el entrevistado que un estímulo neutro a que prosiga. (Así, por ejemplo, estas intervenciones serían del tipo de: «Me ha dicho....: ¿me lo podría comentar?»). Otro tipo de intervención del entrevistador consiste en que, después de haber utilizado el procedimiento anterior cuantas veces haya considerado oportuno, resume al entrevistado de la forma más exacta posible la totalidad o una parte del contenido de la entrevista desarrollado hasta entonces, pidiéndole a continuación que le comente este resumen. (Prescindimos de entrar en detalles, que, aun siendo importantes, son fácilmente imaginables. Por ejemplo: la entrevista ha de ser grabada; sin embargo, el entrevistador deberá tomar nota a lo largo de ella de todo aquello que juzgue conveniente del discurso del entrevistado, para utilizarlo en sus intervenciones ulteriores). La entrevista se dará por terminada cuando, después de haber aplicado exhaustivamente estos procedimientos, no se consiga seguir obteniendo informaciones que se juzguen interesantes.

(No le falta razón a Palmade cuando escribe[11] que la aplicación de esta técnica, tanto en psicología clínica, como en investigaciones sociológicas, plantea una paradoja fundamental: se trata de dar consejos sin aconsejar, en las entrevistas clínicas, o de preguntar sin hacer preguntas, en las entrevistas de preencuesta. La misma persona entrevistada

8 ROGERS, C.R., «The Nondirective Methods as a Technique for Social Research», en *American Journal of Sociology*, 1945, vol, 50, págs. 279-283.

9 MERTON, R.K. y otros, «The Focused Interview», en *American Journal of Sociology*, 1946, vol, 51, págs. 541-547.

10 Pág. 281 del artículo citado de este autor.

11 PALMADE, G., «Notes sur l'interview non directif en psychologie sociale», en *Bulletin de Psychologie*, 1955, vol. 8, nº 7-8, págs. 461-466.

da pie a las preguntas que se ha de responder ella misma y las estructura como mejor le parece a lo largo de toda la entrevista. La tarea del entrevistador se limita a animarla en la realización de este trabajo y a ayudarla, para que precise y profundice).

La técnica que acaba de ser descrita es perfectamente aplicable a la realización de entrevistas clínicas en psicología, que es precisamente para lo que fue concebida. Sin embargo, su empleo en la práctica sociológica admite muchas variaciones.

El *procedimiento global* a seguir, para realizar estas entrevistas «no dirigidas», dentro de los trabajos a llevar a cabo en la preencuesta, consiste en empezar por entrevistas de este tipo «no dirigido», en sentido estricto, para continuar luego con otras entrevistas en las que la libertad del entrevistado va a ser restringida cada vez más, como vamos a exponer a continuación.

Puesto que se trata de conseguir, de acuerdo con lo expuesto precedentemente, que entre todas las entrevistas de la preencuesta se logre que el problema a investigar sea tratado lo más libre (y completamente) posible, en una primera fase podremos contentarnos con obtener informaciones cuyo análisis de contenido permita extraer las dimensiones y aspectos más sobresalientes, así como hipótesis amplias, del tema en cuestión. Ulteriormente esto habrá de ser precisado en función de los resultados que se obtengan analizando a su vez el contenido de las siguientes entrevistas de preencuesta que se realicen, en las que la libertad se irá limitando cada vez más, aunque acordando siempre un margen considerable de ella. (A tal fin, estas entrevistas podrán ser iniciadas proponiendo al entrevistado solamente un aspecto del tema a investigar, que no haya resultado suficientemente elucidado hasta el momento y que podrá ser sustituido por otro u otros a proponer sucesivamente a lo largo de la entrevista. Evidentemente, con respecto a cada uno de estos aspectos, habrán de ser utilizados los procedimientos anteriormente expuestos de repetir o de resumir fragmentos del discurso del entrevistado, proponiéndoselos para que continúe hablando).

Como es fácil de comprender, el *número* de entrevistas de preencuesta a realizar no puede ser precisado de antemano: dependerá de que el conjunto de informaciones que haya sido ya obtenido sea juzgado adecuado, para la elaboración del correspondiente cuestionario. No obstante, puesto que la realización y análisis de cada entrevista resultan bastante onerosos económicamente, es evidente que su número no puede ser elevado: una cantidad comprendida entre media y dos docenas podría ser considerada normal, aunque, como es fácilmente imaginable, esta cuantía dependerá de otros muchos condicionamientos.

(En la exposición precedente no ha sido considerada la posibilidad de llevar a cabo entrevistas colectivas, simplemente, por las limitaciones que impone el título de este trabajo. Sin embargo y dado que tanto este tipo de entrevistas colectivas como las individuales aquí en cuestión utilizan un grado de libertad considerable, ambas pueden ser empleadas en la preencuesta. No obstante, más que decir que ambos tipos de entrevistas son equivalentes a este respecto, sería preciso afirmar que son complementarios. Habrá que elegir entre uno y otro o utilizar ambos consecutivamente en la misma preencuesta: dependerá de las circunstancias, ya que, por ejemplo, las entrevistas colectivas facilitan, la comunicación dada la situación en grupo; en cambio, las entrevistas individuales pueden resultar más adecuadas, para ciertas personas en particular o a propósito de temas íntimos, etc.).

La *designación de las personas a entrevistar* suele hacerse según dos criterios: por un lado, podrán ser elegidas personas relevantes, en cuanto a sus presuntos conocimientos del problema a investigar, y, por otro lado (por el procedimiento de cuotas y en la

medida en que sea posible), se intentará representar la población que ulteriormente habrá de ser objeto de la encuesta.

El proceso constituido por una preencuesta seguido de su correspondiente encuesta, propiamente dicha, al que nos hemos referido en estas páginas, admite abundantes variaciones. Lazarsfeld, por ejemplo, en un artículo escrito hace ya bastantes años[12], recomendaba que, después de realizar las entrevistas de preencuesta y de haber llevado a cabo la correspondiente encuesta, se hiciesen entrevistas «no dirigidas» en una submuestra, con objeto de elucidar adecuadamente los resultados que habían sido obtenidos. En cambio, en la investigación llevada a cabo por Adorno y sus colaboradores acerca de la personalidad autoritaria[13] fue empleado un procedimiento claramente alternativo: los resultados obtenidos con las entrevistas individuales de preencuesta fueron utilizados para elaborar un cuestionario con el que entrevistar a una muestra reducida y los resultados conseguidos de esta forma permitieron extraer conclusiones en función de las cuales pudieron ser seleccionadas otras personas con las que llevar a cabo una nueva preencuesta, repitiéndose varias veces este mismo ciclo.

La diferencia entre estos dos procedimientos y el general, que nos ha servido de referencia, consiste, por lo tanto, en que en éste las entrevistas de preencuesta sirven para elaborar ya el correspondiente cuestionario, mientras que en los casos ahora considerados los resultados obtenidos con el cuestionario han sido utilizados a su vez para llevar a cabo otra u otras preencuestas.

Sin embargo, cabe comentar también la continuidad de realización existente en todas estas investigaciones entre la preencuesta (considerada en su sentido estricto) y la encuesta correspondiente, propiamente dicha (ya sean cada una de ellas única o múltiple), ya que todo el proceso pertenece a una misma investigación. En cambio, si la preencuesta es considerada en un sentido más amplio (abarcando también la recopilación bibliográfica, podría decirse entonces que englobaría lo que se hubiese juzgado importante de las encuestas consultadas: la acumulación y mejora del conocimiento científico habrían seguido el mismo procedimiento descrito, pero ahora podría decirse que en la preencuesta (que, en este sentido amplio, resulta, por lo tanto, totalmente imprescindible para el progreso científico) estaría integrado lo más relevante de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores.

Para terminar estas páginas, recordaremos y prolongaremos una reflexión acerca de la escuela de Rogers debida a Max Pagés[14]: el hecho de que, según este autor, la escuela del «no directivismo» no haya trabajado apenas a favor de continuar aplicando la técnica de la entrevista «no dirigida» en investigaciones psicológicas y sociológicas encuentra su explicación en el hecho de que en la terapéutica de Rogers es la propia persona entrevistada la que resultará beneficiada en primer lugar de los cambios que con respecto a ella misma se intenta conseguir. Por el contrario, continúa Pagés, en las investigaciones sociológicas, los beneficios resultantes no son disfrutados en general, de

12 LAZARSFELD, P.F., «The Controversy over Detailed Interviews: an Offer for Negociation», *Public Opinion Quartely*, 1944, vol. 8, págs. 38-60.

13 Op. cit., págs. 36-38 del texto castellano.

14 PAGÉS, M., *Psicoterapia rogeriana y psicología social no directivas*. Paidós, Buenos Aires, 1976, págs. 124-126.

forma importante, por los propios entrevistados. Este inconveniente, continúa, debería ser evitado: los resultados obtenidos habrían de actuar de forma que beneficiasen sobre todo a las propias personas concernidas por la encuesta.

Puesto que el comentario de esta reflexión excedería el propósito de estas páginas, vamos a terminar insistiendo simplemente en algo que ni siquiera debería ser ya necesario mencionar, de puro obvio: para que una encuesta pueda servir a los fines científicos que se haya propuesto, es necesario conocer de antemano y de forma suficientemente idónea la realidad social a investigar y para esto resulta imprescindible llevar a cabo de la forma más adecuada posible la correspondiente preencuesta.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO IBÁÑEZ, A., y LÓPEZ MARTÍN, A. F.: *El proceso de la entrevista: conceptos y modelos.* Limusa, México, 1988.

BLANCHET, A., «Epistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif.» *Bulletin de psychologie*, tomo XXXVI, n.º 356, págs. 187-194, París, 1982-83.

BLANCHET, A. y otros: *L'entretien dans les sciences sociales*. Bordas, París, 1985.

DESLAURIERS, J. P.: (sous la direction de). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presses Universitaires du Québec, 1987.

DESLAURIERS, J. P.: *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill, 1991.

GARCÍA FERRANDO, M.: *Sobre el método*. C.I.S., Madrid, 1979.

GORDEN, R. L.: *Interviewing: strategy, techniques and tactics*. The Dorsey Press, Homewood (Illinois), 1975.

GRAWITZ, M.: *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Hispano-Europea, Barcelona, 1975.

HYMAN, H. H. y otros: *Interviewing in social Research*. The University of Chicago Press, 1970.

LEGRAS, D.: «Quelques contributions à la méthodologie de l'entretien non-directif d'enquête». *Bulletin du CERP*, vol. XX, n.º 2, 1971.

MAISONNEUVE, J., y Margot-Duclot, J.: «Les techniques de la psychologie sociale.» *Bulletin de psychologie*, París, tomo XVI, n.º 15, págs. 900-912, 1962-63.

MICHELAT, G.: «Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie». *Revue Française de Sociologie*, París, vol. XVI, 1975.

MUCHIELLI, R,: *Les méthodes qualitatives*. PUF, París, 1991.

PAGES, M.: *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Dunod, París, 1970.

RICHARDSON, S.A. y otros: *Interviewing: its Forms and Fonctions*. Basic Books, Nueva York y Londres, 1965

SIMONOT, M.: «Entretien non-directif, entretien non - prestructuré». *Bulletin de Psychologie,* tomo XXXIII, n.º 343, París, 1979.

TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires, 1986.

TROGNON, A.: «Remarques sur les effets comparés de l'entretien non-directif et du questionnaire sociologique». *Bulletin de Psychologie,* tomo XXXII, n.º 334, págs. 430-435. París, 1978.

WERT, J. I.: *Carta abierta a un incrédulo sobre las encuestas y su muy disputado crédito*. Península, Barcelona, 1996.

ZARCA, J.: «"L'entretien clinique", un singulier bien singulier». *Bulletin de Psychologie,* tomo XXXI, n.º 333, París, 1978.

Aproximación al concepto de bienestar social en una sociedad postindustrial

FELIPE RUIZ ALONSO*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto profundizar en el concepto de bienestar social partiendo de las ideas expuestas por diversos estudiosos de la materia situando el asunto en el marco de una sociedad avanzada. Como concepto básico, para centrar el tema, el profesor Manuel Moix, en su libro *Bienestar social, ¿mito o realidad?* ha realizado un análisis al respecto llegando a concluir que una sociedad «será más justa cuanto más potencie las posibilidades de libre realización de la persona».[1] A partir de esto se puede hablar de una sociedad postindustrial donde el bienestar social tenga un planteamiento más humano y menos economicista.

El objetivo del presente trabajo se centra en el análisis de ese tipo de sociedad que puede considerarse ideal, y que indica la orientación de todos los esfuerzos individuales y colectivos para llegar a este tipo de sociedad que se pretende definir y que ha perdido frecuentemente el horizonte de lo social.

Hay muchas interpretaciones del bienestar social, estudiada por el profesor Moix en la citada obra, y las muchas consideraciones de sociólogos y psicólogos sociales, que plantean el problema de la felicidad, la realización persona, y el grado de bienestar que produce la satisfacción del conjunto amplio de necesidades. En la sociedad, con cualquier grado de desarrollo, el hombre satisface sus necesidades de una manera jerárquica, según dice Maslow, que determina su nivel de aspiración-satisfacción. Para Maslow, según recalca José Luis Pinillos en su obra sobre *La mente humana*, esta escala viene representada por las necesidades fisiológicas, la seguridad, el amor y afecto, la propia estimación y estimación ajena, la necesidad de saber y necesidades estéticas, y, por fin, la realización de sí mismo.[2] A medida que el hombre va solucionando estas necesidades, en cuanto ser social, va alcanzando su máximo bienestar en esta progresión desde lo fisiológico a lo cultural y espiritual.

1. LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL Y EL BIENESTAR SOCIAL

En el libro del profesor Moix se trazan unas metas importantes para la sociedad postindustrial que permita «crear la general abundancia, proporcionar un ocio en aumento, y

* Facultad de C.C. Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

1 MOIX, M.: *El bienestar social: ¿mito o realidad?* Ed. Almena, Madrid, pág. 336.

2 PINILLOS, J. L.: *La mente humana*, ed. Salvat, Madrid, pág. 129.

dirigir los recursos hacia la producción de servicios más que de bienes»[3]. Para este tipo de sociedad habrá que coordinar la posibilidad de utilizar menos tiempo y trabajo con un mayor enriquecimiento cultural y formación intelectual.

En esta sociedad postindustrial habrá unas características y unas tendencias determinadas que moverán toda la organización social hacia una mejor calidad de vida, mayor nivel de vida, mayor progreso y mayor satisfacción. El profesor Moix en su libro destaca tres aspectos que fundamentan los valores de este tipo de sociedad avanzada: 1.° Condiciones que faciliten, de un modo más agradable, la conducción de la propia vida y la más plena realización personal. 2.° Prioridad a los fines pertenecientes a los sectores cultural y creador: enseñanza superior, investigación, desarrollo de las artes, conservación del patrimonio histórico-artístico, aprecio de las artes, preservación de las antigüedades, etc. 3.° Orientación a la diversificación, regionalismo, democracia participativa, grupos de acción descentralizados, diversidad cultural y fragmentación social.[4]

En la sociedad postindustrial la acción del Estado ha de ir en la implantación de una serie de servicios sociales para la comunidad que implique un máximo esfuerzo de redistribución, pero también los enfoques no estatales irán en este sentido, potenciando todo lo que tenga un sentido social.

La nueva sociedad está considerada como más progresista, que trata de resolver sus necesidades dentro de una mayor justicia. Para Bury, el progreso consiste en conseguir un mayor desarrollo tanto mental como físico por el hombre, esto es, alcanzar una mayor felicidad y mayor satisfacción para el hombre.[5]

Para el sociólogo francés Alain Touraine, la sociedad contemporánea se transforma rápidamente como consecuencia de la aparición del movimiento estudiantil, la aparición de nuevas clases sociales, la evolución de la empresa moderna, el tiempo libre y la participación social. Según Touraine, «el crecimiento económico se transforma en un tipo de desarrollo social, y a través de ello prosigue el enfrentamiento de la participación dependiente y de la contestación creadora».[6] Es autor concede una gran importancia a la creación cultural que produce gran integración social y es un fenómeno liberador en una sociedad avanzada y postindustrial.

En este contexto de la sociedad postindustrial, también Henry Lefebvre analiza el grado de bienestar exponiendo sus ideas en dos obras, *La revolución urbana*[7] y *La vida cotidiana en el mundo moderno*,[8] en las que pasando revista a cuestiones tales como el trabajo profesional, el ocio, las relaciones sexuales, el alojamiento, el transporte, y la vestimenta, que para él forman parte de la vida moderna preocupada del consumo, llega a la conclusión de que son los valores culturales los que pueden dar un verdadero sentido a la vida. La cultura, para Lefebvre, implica la adquisición de un nivel que se mueve permanentemente dentro de una evolución social y que él denomina «revolución cultural». «La revolución cultural tiene por condición y paso previo, por exigencia inicial y

3 MOIX, M: *El bienestar social: ¿mito o realidad?*, ed. Almena, Madrid, pág. 326.
4 *Ibíd.*, pág. 328.
5 BURY, L.: *La idea del progreso*, Alianza Ed., Madrid.
6 TOURAINE, A.: *La sociedad postindustrial*, ed. Ariel, Madrid.
7 LEFEBVRE, H.: *La revolución urbana*, Alianza Ed., Madrid.
8 LEFEBVRE, H.: *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Alianza Ed., Madrid.

fundamental, la rehabilitación plena y entera de estas nociones: obra, creación, libertad, apropiación, estilo, valor (de uso), y ser humano.»[9]

Uno de los rasgos esenciales de la sociedad postindustrial es el de la modernización, que se convierte asimismo en factor de cambio social. Para Salvador Giner[10] la sociedad moderna tiene unos rasgos que dan sentido a su estructura y cultura, constituyendo un todo interdependiente:

1.° Presencia del centro en la periferia. No se trata tan sólo de un nuevo modo de control social, sino de un hecho de comunicación que resulta del alto grado de conciencia que tienen individuos, grupos y colectividades de su pertenencia al sistema social todo.
2.° Racionalización, desarrollo material e interdependencia. La racionalización es la aplicación de los principios racionales de la ciencia a la acción. Racionalización es el tratamiento técnico de los problemas.
3.° La preeminencia de los grupos secundarios. Las relaciones primordiales para el ser humano continúan desarrollándose en el marco de las comunidades. Y es que la trama de la sociedad moderna reposa grandemente sobre las asociaciones. En la sociedad moderna es frecuente el status conseguido en contraste con el status adscrito o heredado, tan común en las sociedades tradicionales, aunque sin exclusión de este último.
4.° La transmisión cultural anónima y por medios técnicos. Sociedad moderna es aquella que posee medios técnicos masivos de comunicación: prensa, radio, televisión, cine, telégrafo, teléfono, fonógrafo, fax, internet. El contenido cultural transmitido nunca deja de tener importancia, pero los nuevos medios de comunicación implican una nueva inversión del tiempo, un nuevo concepto del ocio, un nuevo sentido de la perspectiva, a sea, la introducción de nuevos elementos de percepción y sensibilidad.
5.° Mundanidad, hedonismo, humanismo secular. Es así como ha surgido el estado benefactor, con su sistema impositivo progresivo, sus servicios de sanidad y transporte y un gobierno que se hace responsable de la marcha de la economía y de la «felicidad» de los ciudadanos. El mundo moderno es también un mundo que alberga una gran actividad filosófica y crítica. Culturalmente la sociedad moderna es pluralista. Habría que hablar de pluralidad de humanismos.
6.° Potenciación del poder destructivo. El Estado benefactor es también un Estado destructivo, y no solamente en potencia. Sin embargo, la sociedad moderna es también aquélla en la que el ideal de paz y convivencia civil parece más extendido.
7.° Institucionalización del cambio social. Una sociedad verdaderamente moderna es aquélla que ha institucionalizado el cambio social, a la par que lo fomenta.
8.° La transformación de las estructuras sociales. El logro educativo se ha convertido en un criterio de movilidad ascendente sumamente importante. Las nuevas clases sociales surgen en un mundo económicamente rico y aparentemente próspero.

9 *Ibíd.*, pág. 240.
10 GINER, S.: *Sociología*, ed. Península, Barcelona, págs. 235 y ss.

2. LA POLÍTICA DEL BIENESTAR SOCIAL

Ya decía Aristóteles que la ciudad, o la sociedad política, existe «para vivir bien».[11] «Es claro que la ciudad no es una comunidad de lugar cuyo fin sea evitar la injusticia mutua y facilitar el intercambio. Todas estas cosas se darán necesariamente, sin duda, si existe ciudad; pero el que se den todas ellas no bastan para que haya ciudad... La ciudad es la comunidad de familias y aldeas en una vida perfecta y suficiente, y ésta es, a nuestro juicio, la vida feliz y buena. Hay que concluir, por tanto, que la finalidad de la comunidad política está en las buenas acciones y no la convivencia.»[12]

Al mismo objetivo se dirigen hoy los esfuerzos del Estado moderno, al que se califica precisamente como «Estado de Bienestar». Se trata de un Estado que, como dice Messner, «debe no solamente crear las bases para la colaboración social, sino que debe preocuparse de que todos los ciudadanos puedan alcanzar una aparte proporcionada de los frutos de tal colaboración material y espiritualmente.»[13]

Ahora se insiste en la realización de una empresa común: la vida perfecta y suficiente para todos en la cual encuentre el hombre la felicidad. Conviene destacar el carácter común de tal empresa para no incurrir en la aceptación del llamado «Estado-providencia» que «estima como función suya el proveer directamente, mediante la planificación central y el control de la colaboración social, a todas las necesidades materiales y culturales de los ciudadanos, y facilitarles todo lo que necesitan en cualquier eventualidad de su vida.»[14] Una situación de este estilo, que podría parecer apetecible por la comodidad que supone para el ciudadano, a primera vista, debe rechazarse como directamente opuesta a la dignidad del hombre. Por consiguiente, hay que afirmar que la consecución del bienestar es una empresa común, es decir, una empresa en la cual deben intervenir todas las fuerzas de la sociedad y no una obra de la cual debe preocuparse exclusivamente el Estado.

La búsqueda del bienestar social para todos los miembros de la comunidad política se ha convertido hoy en una de las aspiraciones básicas de todos los pueblos de la tierra. Esto pudiera parecer una cosa normal, pero supone un gran cambio de mentalidad con respecto a tiempos pretéritos: supone la aceptación de que la pobreza y la miseria constituyen, por sí mismas, un mal social; el reconocimiento del derecho de toda persona a un nivel de vida digno y desahogado, y el derecho de los pueblos subdesarrollados a explotar técnicamente sus recursos mediante la ayuda de otras naciones, superando la concepción colonialista.

El problema del bienestar social en su aspecto material se resume en la lucha contra la indigencia en dos frentes simultáneos: a) dentro de cada nación, hay que proveer a todos los ciudadanos de aquel cúmulo de bienes materiales y culturales que ha creado el progreso moderno, eliminando así las injustas desigualdades entre las clases sociales; b) en el orden internacional, hay que ayudar a todas las naciones para que desarrollen sus

11 ARISTÓTELES: *La política,* Espasa Calpe, Col. Austral, I. 2.
12 *Ibíd.,* III, 9.
13 MESSNER: *Ética Social,* ed. Herder, Barcelona, pág. 486.
14 *Ibíd.,* pág. 487.

posibilidades y se acerquen, en cuanto sea posible, al nivel de vida de los países más adelantados.

El hombre es un ser de necesidades complejas y por ello el bienestar social posee un contenido amplio, y no puede decirse que lo hemos alcanzado mientras cada persona no cuente con la posibilidad de desarrollarse en todos los órdenes.

El pleno desarrollo de los recursos económicos de que dispone la humanidad es el instrumento indispensable para crear la base material del bienestar, esto es, la abundancia de bienes materiales. Puede afirmarse que todas las naciones de la tierra están empeñadas en conseguir su propio desarrollo económico, puesto que, en nuestros días, tal desarrollo es imprescindible para hacer frente al aumento de población y a las crecientes necesidades de los hombres. Implica una transformación no sólo económica, sino cultural, ya que exige favorecer el progreso técnico y el espiritual que produzca innovaciones.

3. LOS ECONOMISTAS Y EL CONCEPTO DE BIENESTAR

La actividad económica es una actividad humana y, por lo tanto, su diferenciación y especificación nos tendrá que venir dada por la finalidad de esa actividad.

Para los grandes autores clásicos, sobre todo británicos, la finalidad de la economía era la producción y acumulación de riquezas, constituyendo así una economía de la riqueza, que encajaba perfectamente con las ideas del provecho como motor de la economía y con la armonía entre el interés individual y el interés social. Sin embargo, era demasiado craso el materialismo de esta concepción, y ha sido en el siglo XX cuando se ha pretendido fijar de otra forma el fin de la economía.

Alfred Marshall, en sus *Principios de economía política*, escribe: «La economía es el estudio de la humanidad en los asuntos ordinarios de la vida; examina el aspecto de la acción individual y social que se relaciona más de cerca con el logro y con el uso de las condiciones materiales del bienestar». Cannan, en la *Economía política elementa*», dice: «El propósito de la economía política es explicar las causas generales de las que dependen el bienestar material de los seres humanos». Y citando al autor neoliberal inglés, Beveridge, «la economía es el estudio de los métodos generales con los cuales los hombres cooperan para satisfacer sus necesidades materiales».

Estos autores oponen a la actividad económica que tiende al enriquecimiento, la actividad económica que tiende al bienestar; dando paso a la economía del bienestar, a la que dio forma sobre todos el profesor Pigou en su obra, *La economía del bienestar*, en la que critica la economía clásica, su orientación demasiado exclusiva hacia la producción e intercambio de riqueza, cuando el objetivo de la actividad humana deberá ser el «bienestar» para todos. Ahora bien, para Pigou el bienestar económico consiste en «aquel grupo de satisfacciones e insatisfacciones que pueden ser medidas en dinero».[15]

Se ve claramente por estas citas que para estos autores la actividad económica pretende satisfacer necesidades, ya que esto proporciona bienestar; pero se trata de unas necesidades y de un bienestar puramente material. Pigou, por ejemplo, se preocupa del pro-

15 PIGOU: *La economía del bienestar*, ed. Aguilar, Madrid, pág. 20.

blema de la distribución; sin embargo, su teoría no es una teoría del «bienestar social» en forma total, sino del «bienestar económico», es decir, un bienestar medible en términos económicos, monetarios.

En parte para orillar estas dificultades de dar una definición materialista de la economía el inglés Lionel Robbins da una definición más formal de la misma: «La economía es la ciencia que estudia la conducta humana, como una relación entre fines y medios limitados que tienen diversa aplicación».[16] Aquí también aparece la idea de necesidades, que son los fines que han de ser alcanzados con medios escasos y posibles de aplicaciones alternativas.

Se puede afirma, atendiendo a la experiencia, que no siempre se da una correlación entre bienestar material y bienestar humano. Este último incluye aquél, sin duda, pero simultáneamente exige la presencia de otros factores que por el desarrollo puramente material han podido sufrir algún quebranto, de tal forma que el saldo total puede ser inferior a la situación anterior.

En la jerarquización de los fines no sólo habrá que tener en cuenta la relación necesidad —persona humana, sino que además, teniendo presente la sociabilidad natural del hombre y el hecho de que la actividad económica se desarrolla socialmente, habrá que contar con la relación necesidad— bien común. Como el hombre tiene que conseguir sus fines en, y en parte, por la sociedad, habrá que salvaguardar el funcionamiento de la sociedad en aquello que es necesario para aquellos fines.

Las necesidades son subjetivas, no sólo por que las experimenta un sujeto, sino porque no todos las experimentan de la misma forma. Por otra parte, las necesidades humanas evolucionan constantemente a la par con el desarrollo de la civilización. Como dicen los economistas, ellas son limitadas en intensidad, pero ilimitadas en número.

Como ha señalado Alfred Marshall, las nuevas actividades crean nuevas necesidades. Pero su crecimiento depende también de lo que se puede llamar» la educación de los deseos». Con ello se quiere decir que se pueden crear conscientemente nuevos deseos y apetencias en el hombre, lo cual implica, sin duda, problemas de carácter ético. Un desarrollo desmesurado del deseo de bienestar puramente material, con objeto de dar cauce y salida a la producción de bienes de este tipo, no compensado con un fomento y extensión de necesidades superiores y la producción de bienes y servicios necesarios para satisfacerlos, es decir desarrollo de la cultura, crea un desequilibrio que puede ser peligroso para el futuro de la humanidad.

En este sentido ha expresado sus puntos de vista el economista John Kennetth Galbraith, haciendo alusión a la dedicación creciente de fuerzas económicas a la satisfacción de necesidades superiores del hombre, como las culturales, estéticas, espirituales, etc., y realizando previamente una labor de extensión de las mismas, o, tomando conciencia de su existencia. Galbraith, sobre todo en su obra *La sociedad opulenta,*[17] insiste, entre otras cosas, en lo que él llama inversiones en el hombre como medio de superación para los países ya desarrollados.

---

16 ROBBINS, L.: *Naturaleza y significación de la ciencia económica.* Fondo de Cultura Económica, México. Pág. 39.

17 GALBRAITH, J. K.: *La sociedad opulenta,* ed. Ariel, Barcelona.

4. LA SOCIEDAD DE BIENESTAR EN EL SOCIALISMO SUECO

Uno de los principales teóricos suecos, Ernst Wigforss escribe un párrafo en su libro *Después de la sociedad de bienestar* en el que señala los rasgos socialistas de la sociedad del bienestar, así como las transformaciones socialistas necesarias que, según su opinión, no pueden incluirse en la moderna sociedad del bienestar. «Si la función de la sociedad en el reparto de los beneficios de la producción es la primera desviación de un capitalismo libre, la segunda y no menos importante es que la sociedad se considera obligada a mantener o procurar mantener todo lo que le sea posible el pleno empleo. Para una vieja generación de socialistas, el desempleo, la constante presencia de un ejército de reserva industrial, era quizá el rasgo más ineludible de la producción capitalista. Un capitalismo sin desempleo estaría tentado de decir que no era capitalismo. Pero eso no significa que hubieras llamado socialismo a la sociedad del bienestar. Vamos a referirnos al marco dentro del cual debe mantenerse la transformación social, si es que la sociedad del bienestar no ha de considerarse en camino hacia algo distinto, perdiéndose la ventaja de tener un nombre concreto para el tipo de social actual. El derecho a decidir sobre la utilización del capital y con ello sobre la dirección de la producción del país puede decirse que descansa todavía esencialmente en manos de pequeños grupos de propietarios individuales y de los administradores nombrados por ellos. La igualación de la situación económica, social y cultural de los ciudadanos, perseguida por diferentes modos, no puede, en la sociedad de bienestar, entorpecer la formación de grandes fortunas individuales y su transmisión por medio de la herencia. De este modo se traza un límite a los esfuerzos por lograr lo que se llama igualdad del punto de partida o para la evolución hacia una sociedad sin clases.»

Los que ocupan una mejor posición, y por lo tanto gozan de una situación económica más desahogada que los demás, proceden con frecuencia de una familia en posición privilegiada. Gracias a la posición de sus padres han recibido una formación más sólida y una importante fortuna por herencia. Naturalmente que no faltan las excepciones a ese «círculo fatal», pero son relativamente pocos.

El camino hacia una sociedad sin clases tiene por ello que pasar por una democratización de la enseñanza, en la que todos obtengan las mismas posibilidades sin dependencia de ningún factor económico o social. Además, es necesaria una fuerte reducción de las grandes fortunas, especialmente cuando éstas cambian de dueño por medio de la herencia, para realizar la idea de una sociedad sin clases. Y además la política salarial debe contrarrestar los efectos diferenciadores de las profesiones. Un salario más igualado y justo para todos ha de contribuir a alterar la valoración actual de los oficios, haciendo que todos se consideren, desde el punto de vista social, igualmente necesarios y dignos. También la democracia de empresas, que ha de ocupar un lugar central entre las metas socialistas, queda fuera de la concepción de la sociedad de bienestar.

«Nos encontramos, dice Leif Andersson, conque la sociedad del bienestar constituye en cierto modo una etapa en el camino hacia el socialismo. Pero éste exige medidas que caen fuera del marco de la sociedad de bienestar, que significan una intervención más profunda en las relaciones de propiedad, otorgando a todos los que participan en la producción influencia sobre ésta y una parte justa de su resultado, limitando los privilegios

heredados y poniendo en práctica el principio de igualdad de punto de partida, especialmente en el sector de la educación».[18]

Los que critican la mentalidad de consumo no pretenden en absoluto que los ciudadanos dejen por completo de consumir. Lo que quiere decir es más bien que en el hombre de la sociedad de bienestar nace un ansia desmedida de consumir que le hace consumir más de lo que en realidad necesita. Lo difícil es, empero, determinar cuánto es lo que de verdad necesita.

«El hombre que despreocupadamente consume sin tino, dice L. Andersson, sin pensar ni un momento siquiera en la escasez que asola a otros sectores de la población del mundo, es lo que se llama un hombre egoísta. Pero siendo el egoísmo una cualidad moral (negativa según la valoración socialista), es una ilusión pensar que simplemente con realizar una manipulación económica va a acabar con el egoísmo humano manifestado en el terreno del consumo».[19]

Para Andersson también la educación tiene un papel importante en este desarrollo de la sociedad de bienestar. No solamente hay que preocuparse de la organización política, social y económica, sino que hay que prestar una importancia fundamental a la educación de la juventud. Esta educación impartida en un ambiente democrático se convierte en un «entrenamiento social». Es preciso «informar al consumidor», adoptar una nueva visión de la realidad, pero siempre teniendo como último objetivo al hombre.

5. SERVICIOS SOCIALES EN GRAN BRETAÑA

Los servicios sociales de la Gran Bretaña cubren un amplio panorama que pretende salvaguardar la salud y el bienestar social, así como mejorar el entorno en el que viven sus habitantes. Su desarrollo ha crecido con la idea fundamental de que la comunidad, como un todo, tiene una doble personalidad: ayudar a los miembros menos afortunados, y asegurar a todos los ciudadanos aquellos servicios que ellos no pueden darse a sí mismos en forma individual.

Para dar un amplio panorama, aunque en forma concisa, de estos servicios, la Central Office of Information de Londres hace un compendio de los mismos bajo el título: *Social Services in Britain* (1973). El conjunto de servicios prestados a la sociedad incluye: seguridad social, servicios de salud, cuidado de los ancianos, atención a los disminuidos, atención a los huérfanos, educación, alojamiento, empleo, asesoramiento legal, etc. Todo ello orientado especialmente para aquellas personas que tienen recursos económicos.

Seguramente es en este país donde está mejor organizado todo el cuadro de servicios sociales, pero aunque sea el Estado quien presta la mayor parte de estos servicios, todos ellos comenzaron por iniciativa de organizaciones privadas, y en gran parte siguen siendo en la actualidad de carácter privado y oficial. Las dos fórmulas no son competitivas sino complementarias. Las autoridades trabajan frecuentemente a través de organizaciones de voluntariado adaptadas especialmente para prestar estos servicios.

---

18 ANDERSSON, L.: *La concepción del socialismo en Suecia*, Wilhermssons Tryckeri, Estocolmo, pág. 127.
19 *Ibíd*, pág. 128.

Aunque la Gran Bretaña tiene perfectamente desarrollada su red de servicios sociales, se reconoce que la tarea no es completa en todos los casos. Quedan problemas por resolver y constantemente están apareciendo nuevas manifestaciones de las necesidades sociales. El mejoramiento de los servicios y los éxitos conseguidos para mejorar el bienestar social encuentra un reto permanente en la confrontación costosa del mantenimiento de la salud, vivienda, educación y otros servicios.

6. PLANTEAMIENTOS ÉTICOS DE LA FELICIDAD Y EL BIENESTAR SOCIAL

La pretensión de medir de alguna manera el grado de bienestar social ofrece dificultades. Habría que acudir a alguna de las manifestaciones exteriores que permitiera cuantificar en algún grado este bienestar. Los filósofos, sociólogos y antropólogos han pretendido algunas veces mostrarnos el grado de satisfacción de las personas y se han empeñado en descubrirnos el concepto de felicidad. Es seguramente lo que tiene más relación con el grado de bienestar que podamos encontrar en un individuo o una sociedad.

Para el sociólogo Durkheim la felicidad se constituye en una necesidad y de ahí concluye él la división del trabajo como medio para aumentar más el rendimiento y consecuentemente la felicidad. Pero esta felicidad está relacionada y condicionada íntimamente por la conciencia, la moral, el saber, el tiempo, la historia, etc. «En cada momento de la historia, dice Durkheim, nuestra sed de ciencia, de arte, de bienestar, es definida como nuestros apetitos, y todo lo que va más allá de esta medida nos deja indiferentes o nos hace sufrir».[20] La búsqueda de la felicidad es constante, pero, según ese autor, el suicidio apareció con la civilización.

Bertrand Russell en su ensayo acerca de las causas de la desgracia, dentro de la idea de «la conquista de la felicidad», parte de la consideración de que la vida material es el elemento determinante de la vida espiritual, entendida la vida material como el conjunto de situaciones materiales en las cuales el hombre se ve inmerso, sin poder despegarse de ellas. Son el fruto de la condición humana del hombre. La vida espiritual, por ello, es el reflejo de aquélla.

Las conductas humanas, según Russell, no tienen su origen en el sentimiento innato, sino en las condiciones materiales de la vida en la sociedad, en las relaciones materiales de los hombres. Las razones de la desgracia se encuentran en el sistema social y en la psicología individual. «La infelicidad es debida en gran parte a ideas erróneas, a una ética y a unos hábitos de vida equivocados que conduce a la destrucción del impulso y del deseo natural de cosas posibles, de las que depende en definitiva toda felicidad del hombre, espiritual y materialmente».[21] El hombre desgraciado es el que habiendo sido privado en la juventud de alguna satisfacción normal ha llegado a evaluar unas satisfacciones más que otras y, por lo tanto, ha dado a su vida una dirección única, además de un énfasis exagerado del éxito sobre las actividades opuestas a él.

---

20 DURKHEIM, E.: *De la división del trabajo social,* Schapire, Buenos Aires, pág. 207.

21 RUSSELL, B.: *La conquista de la felicidad,* Ed. Espasa Calpe, Madrid.

Hay diversas causas de la infelicidad que enumera Russell en su estudio, citando especialmente la competencia, el fastidio, la fatiga, la envidia, la manía persecutoria y el miedo a la opinión pública.

En un sentido positivo estudia la felicidad en el mundo moderno como algo casi imposible. Pero distingue dos tipos de felicidad, que podríamos llamar natural o imaginativa. Empleando otra terminología los denomina también animal o espiritual. Para él, la diferencia entre estos tipos de felicidad es que una es asequible a todo el género humano, mientras la otra solamente para quienes saben leer y escribir. Entre los sectores más cultivados de la sociedad, los más felices son los hombres de ciencia. Muchos de ellos son sencillos y obtienen de su trabajo una satisfacción tan profunda como la del comer o dormir para otras personas.

Russell establece diferencias en el grado de felicidad según la procedencia: los occidentales tienden a ser más desgraciados; sin embargo, los orientales, en sus jóvenes inteligencias, tienen un mundo por crear, se sienten realizados, necesitados, en una palabra, felices. La fe en cierto modo es un motivo de felicidad para gran número de personas.

«El sentido del deber, dice Russell, es útil para el trabajo, pero ofensivo en las relaciones personales. El querer a muchas personas espontáneamente y sin esfuerzo es, tal vez, la mayor fuente de felicidad personal».[22]

Analiza Russell la ética del trabajo en función de la felicidad destacando la satisfacción que produce la posibilidad del éxito, siendo preventivo del aburrimiento, que produce vacío en las personas. A lo largo del trabajo se pueden encontrar grandes satisfacciones, por desagradable que el trabajo sea, si contribuye a crearnos una reputación en el círculo amistoso. La continuidad en el propósito es a la larga uno de los elementos de felicidad.

CONCLUSIÓN

La sociedad de bienestar es, en definitiva, algo que estamos pretendiendo cada día pero que tiene serias dificultades de concreción por las deficiencias que se encuentran en la estructura social de cada momento. Las desigualdades persistentes establecen tensiones, que si bien en muchos casos aceleran esa búsqueda de una sociedad de máximo bienestar, en otras sirve para constatar las deficiencias existentes y producir insatisfacción allí donde se dan los niveles más bajos.

Parece lógico, sin embargo, constatar que la sociedad contemporánea disfruta de más ventajas materiales que la de hace años, y también el nivel de conocimientos ha crecido de manera evidente. Pero no siempre se han aunado estos dos elementos para favorecer una mayor consideración de la persona y una mayor igualdad en la forma de distribuir las oportunidades.

En la sociedad postindustrial se produce más rápidamente el cambio y la movilidad social es mayor, pero también se constatan mayores desigualdades y el progreso está creando nuevos problemas. Una consideración del deterioro del medio ambiente, la con-

22 *Ibíd.*

flictividad social, y la pérdida de valores humanos y sociales, nos hace pensar que los avances del bienestar social producen deficiencias de todo tipo que la misma sociedad se ve forzada a solucionar sobre la marcha. Aquí se produce una carrera de persecución entre nuevos problemas y nuevas soluciones, pero en definitiva el hombre está inmerso en ese desajuste y solamente el ánimo de superación le hace confiar en esa sociedad de bienestar que existe, pero que no termina, para él, de llegar a su culminación.

Desde un análisis histórico hay que convenir que todo tiempo ha tenido sus problemas y sus niveles determinados de bienestar, pero por ello mismo hay se analiza el presente sentido positivo, constatando que los esfuerzos del momento presente y las iniciativas públicas y privadas por mejorar la sociedad tienen la posibilidad de ir haciendo cada vez con mayor acierto una verdadera sociedad de bienestar. Independientemente del crecimiento de las desigualdades que denuncian los organismos internacionales, las posibilidades que hay en el mundo, tanto tecnológicas como de conocimiento, permiten al hombre racional encontrar y aplicar soluciones a las disfunciones sociales.

El adelanto cultural, y la valoración más positiva y amplia de categorías inmateriales, hace que el hombre cobre conciencia de su situación y su realidad en el mundo. La realización personal implica relación social con mayor cúmulo de conocimientos y de interacción. Los esfuerzos que en este sentido haga la iniciativa pública y los grupos o asociaciones que trabajan en forma colectiva pueden acelerar racionalmente este buen deseo que es la sociedad de bienestar. En este momento, para la mayor parte del mundo la sociedad de bienestar no es más que un simple deseo, pero esto no implica que el futuro tenga que ser peor.

Ideología y sexualidad en la praxis escolar. Textos normativos, diseños curriculares y lecturas escolares

JUAN J. SÁNCHEZ DE HORCAJO*

1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVO

La educación sexual, como una de las mediaciones más significativas que utiliza el sistema educativo para el ejercicio de sus funciones sociales específicas, encarna la práctica disimulada de la socialización metódica e intencional. Tal socialización desempeñada por la escuela, tiende a configurar un modelo ideológico-simbólico de la sociedad y viceversa, y es inculcada, manifiesta o veladamente, por todos los elementos y mecanismos formales del sistema educativo, desde las fórmulas legales y los diseños curriculares, hasta las prácticas metodológicas escolares.

Analizamos en este trabajo diversos textos normativos, diseños curriculares y lecturas escolares, que en perspectiva diacrónica se verifican en diversos períodos de la reciente historia educativa española (totalitarismo ideológico, apertura ideológica y la reforma socialista), para mostrar el modelo cultural ideológico inculcado en la educación sexual.

Pretendemos constatar la hipótesis de una paralelismo diacrónico del modelo ideológico dominante y de la praxis escolar de la educación sexual, mostrando la analogía de la normativa curricular y la praxis escolar con los paradigmas educativos sexuales.

2. SOCIALIZACIÓN E IDEOLOGIZACIÓN

La educación recibe de la sociedad (y revierte en ella) sus propios objetivos, contenidos e identidades psicosociales. El sistema educativo es el más poderoso y efectivo dispositivo social de transmisión de normas, valores, ideologías, actitudes y conductas. No hay educación neutra, pues hasta la mera pretensión de «desideologización» de sus contenidos tropieza continuamente, tanto con los propios bagajes históricos, como con aquellos otros, políticos o sociales que, de forma más sutil, predeterminan los límites y alcances de la educación. Tales son las disposiciones normativas, las orientaciones metodológicas, diseños curriculares, etc.

La socialización e ideologización constituyen la esencia de la educación y configuran la médula del sistema educativo. La socialización sexual es uno de los ámbitos específi-

* Facultad de C.C. Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

cos que más interesan a la sociedad y a los grupos sociales, y la que presenta probablemente más problemática y peculiaridades. La fijación del diformismo sexual suele ser intensa y precisa, y los mecanismos de inculcación en la educación sexual diversos y difusos. Incluyen ritos, juegos, vestidos, símbolos, enseñanza escolar, etc.

Todo tipo de sociedad controla, de algún modo, el comportamiento sexual de sus miembros, en el doble sentido de inculcación de pautas diferenciadas de comportamiento según los sexos (estereotipos, prácticas sexuales, etc.) y en el sentido de control y regulación del ejercicio de la sexualidad (tabúes sexuales, etc). La educación sexual y sexuada adopta formas diversificadas, en consonancia con la tipología e ideología de las sociedades.

Es evidente el cambio ideológico y social experimentado en nuestro país desde la dictadura franquista hasta la democracia socialista. Sin entretenernos en destacar esas características, podemos aseverar que, en concordancia con ese proceso de cambio, se verifica también una modificación teórica y práctica de la socialización y educación sexual en el sistema educativo formal. Modificación, que podríamos formular como cambio de un modelo o paradigma prohibitivo o represivo de la sexualidad, pasando por uno permisivo, hacia otro que denominaríamos empático o comprensivo.

3. PARADIGMAS RESPECTO A LA EDUCACIÓN SEXUAL ESCOLAR

El primer paradigma le podemos denominar genéricamente *«prohibitivo» o «represivo»*. En este paradigma la sexualidad es considerada como algo vergonzoso y oculto, que pertenece al campo de «las bajezas» de la persona, a su nivel más instintivo. A través de las diferentes instancias de socialización, desde la familia a la escuela, de manera formal o incidental, el sexo y sus diversas manifestaciones, han de estar sujetas a normas rígidas que «impidan» cualquier tipo de extralimitación dentro de lo permisivo-normalizado. Todo aquello que se salga del contexto en el cual la sexualidad y sus relaciones tienen su entidad primera es prohibido; es falta contra el orden moral, social y político. Todo discurso educacional sexual es reprimido o debe ceñirse en torno al valor único o circundante de la «reproducción».

Desde las instituciones sociales y la escuela, en las escasas veces que se enseña «sexualidad», se incide con exclusividad en el matrimonio, como institución de reproducción y de canalización reglada de las relaciones sexuales. Este modelo se configura mediante férreas instancias de socialización e idealizaciones rólicas y comportamentales cercanas a la ascética religiosa. Bajo este paradigma, cada sexo posee unas funciones y roles dicotómicos y diferenciados, precisos y no intercambiables. En la familia o la escuela, la niña por ejemplo, es aleccionada o socializada para ser callada esposa y sufrida madre, cocinera, costurera, asistenta, lavandera...; sometida a las directrices y dictámenes del varón patriarcal. Y todo ello como algo natural y emergente del sexo biológico, sin posibilidad de cuestionamiento o crítica social.

Este paradigma está inspirado en la concepción burguesa, correspondiente al capitalismo temprano, y del que todavía en 1970, fecha de la Ley General de Educación, quedan amplios vestigios en nuestro sistema educativo.

El paradigma *«permisivo»* podemos situarlo a finales de la década de los años 70, con implantación en la escuela de «Los Programas Renovados» (fruto de diversas Órde-

nes Ministeriales en materia educativa). La nueva configuración abierta y permisiva de nuestra sociedad amplía los marcos de referencia para las actitudes y relaciones entre los sexos. La sociedad y la propia escuela, que no puede mantener ya los impulsos reformadores, cambia de actitud; pero ésta no llega a ser aún comprensiva y empática, valorativa de la identidad sexual, ni rompedora de las desigualdades por razón del género. Simplemente va permitiendo cierta «desviación» respecto a los valores, roles, y mores imperantes hasta el momento, y admitiendo gestos, hechos y expresiones de la sexualidad de cierta tolerancia y permisividad.

No se verifica una auténtica «conversión» ni ideológica ni de práctica educativa. Cuando algo se permite, es porque en esencia está prohibido, en mayor o menor grado. «La escuela tradicional, que se había caracterizado por iniciar una educación sexual (más informal que formalmente, que hasta en eso era reprimida) eminentemente reproductiva, deja ahora paso a otra en la cual sigue sin llevarse a cabo una educación sexual no distorsionada y alienante». De una «educastración sexual» (Como algo negativo de lo que es mejor no hablar) se deviene a una «antieducastración sexual», donde se evita la prohibición manifiesta; pero los tímidos esfuerzos y prácticas educativas se encargan a especialistas externos, sin compromiso interior, y ante estados de necesidad.

Paradigma empático. Desde los dos paradigmas anteriores, que expresan ideologías educativas diversas y encierran no pocos descontentos y prácticas educativas contradictorias, empieza a emerger un tercero, inspirándose en ciencias sexológicas, en la psicología y sociología progresista, que se suele denominar como *Empático* con características de: flexible, abierto a las diferencias, multidimensional, transcultural. Desde él se pretende favorecer realmente y de forma actitudinal la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos que permitan vivir y desarrollar las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad. La educación sexual que se articule desde los contenidos curriculares debe ser a la vez tolerante y respetuosa con las diferentes ideas y creencias presentes en una sociedad plural, y de respeto con las decisiones consensuadas, poniendo énfasis en la responsabilidad y la ética social.

En la reforma educativa socialista aparecen las notas de este modelo educativo, pero se facilita muy debilmente en el desarrollo curricular y la praxis educativa explícita.

4. PRAXIS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL ESCOLAR

Sin entrar en el análisis detallado del desarrollo educativo que comporta cada uno de los paradigmas que hemos señalado, queremos hacer constatación de cual ha sido y es la praxis concreta de la educación sexual en nuestro sistema escolar. Se puede apreciar cómo estos tres paradigmas están representados progresivamente en nuestro sistema educativo y en las prácticas docentes, bajo alguno de los modelos didácticos más usuales:

Modelo tradicional. Considera la sexualidad como un aspecto de la persona de poca importancia, ligado a la función reproductora. La información que se ofrece, en discurso moralizante, no está exenta de limitaciones morales y religiosas, realizada de forma tangencial por charlas de sacerdotes o profesionales aleccionados el respecto.

Modelo técnico-instructivo. La información incide, con carácter casi exclusivo, en los aspectos más puramente biofisiológicos. La sexualidad no es más que una función, y

como tal debe conocerse y fundamentarse en la práctica educativa reglada. Se centra en el uso de informaciones técnicas, particularmente de tipo anatómico y fisiológico, con una neutralidad axiológica, pero no carente de ideologización.

Modelo sanitario. De él habla y promueve explícitamente la Reforma Educativa Socialista, «la educación para la salud», contiene objetivos parciales de higiene sexual, uso de métodos anticonceptivos o de epidemiología. Cercano al paradigma permisivo, no puede entrar en el comprensivo y empático, pues carece tanto de globalidad como de sus objetivos integrales.

Modelo Psicológico. Bajo el nombre de «educación afectiva», «educación psicosexual», este modelo restringe la practica de la educación sexual en la escuela (y fuera de ella) a desarrollar contenidos parcelados del hecho sexual. Cercano al modelo organicista.

Modelo relacional. La sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano. La educación sexual propugna un encuentro científico de diversas disciplinas: sociología, psicologia, ética... Pretende desarrollar las dimensiones sexuales de la persona como valores a cultivar e integrar dentro de un educación integral de la persona.

A) Normativa educativa

En nuestro análisis de las normativas legislativas educativas y de los textos de lecturas escolares a lo largo de los períodos mencionados, podemos comprobar la inspiración de los paradigmas y modelos de educación sexual que hemos expuesto.

Primera normativa franquista

El paradigma prohibitivo de educación sexual se percibe con toda claridad durante el período de la guerra civil, especialmente en la Ley de Prensa del 22 de abril de 1938. La Orden Ministerial de 29 de abril de 1938, la Orden Ministerial de 15 de julio de 1939, que controlan y depuran de manera escrupulosa todo tipo de publicación referente a la información, divulgación o educación de la sexualidad y su moralidad. Durante la Dictadura militar, la Orden de 8 de marzo de 1941, el Oficio de la Secretaría General del Movimiento de 1943, el Decreto del 24 de junio de 1955, la Ley de Prensa de 1967, y otras órdenes ministeriales de la Delegación Nacional de Propaganda regulan minuciosa y especialmente en lo referido a la información sexual, y de forma menos explícita en la Ley de Enseñanza primaria de 17 de julio de 1945. No queremos entretenernos en analizar esta normativa educativa sexual.[1]

Pero vamos a referirnos a las más significativas normas educativas a partir de 1970, donde nos encontramos con tres "momentos" legislativos importantes:

---

1 Para el conocimiento de la normativa y lecturas escolares en el período anterior a la Ley General de Educación, remitimos a la obra de F. CEDAN: *Medio siglo de libros infantiles y juveniles.* Fund. Germán S. Ruipérez, Salamanca, 1986.

La Ley General de Educación

— La Ley *General de Educación* de 4 de agosto de 1970 y las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar y Educación General Básica de 2 de diciembre de 1970.

En el texto de esta Ley, la educación sexual, como tal, es prácticamente inexistente, quedando relegada a seguir ciertos principios morales cercanos al paradigma represivo. Se declara el propósito de «formación humana integral»..., en el cual se ha de buscar el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspiración en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias. La sexualidad brilla por su ausencia; quedando reducida su educación a unas difusas consideraciones en el área religiosa, siempre en términos ambiguos, en la orientación reproductora.

Ya a finales de esta década, en la Orden de 28 de julio de 1979 sobre la formación religiosa en Bachillerato y Formación Profesional, se cita un *Anexo* sobre cuales han de ser los contenidos de la Enseñanza ética y religiosa y entre ellos aparece «la sexualidad humana y su normativa». Ahí queda restringida y limitada la educación sexual. Si a ello añadimos que dentro de estas disposiciones, los contenidos de las Areas no son impositivos sino orientativos nos encontramos que:

- La educación sexual no se lleva a cabo.
- Cuando se toca, se hace periféricamente parcializando, si no distorsionando la misma.
- Hay una clara ideologización, que propugna una sola interpretación de la sexualidad, dentro de unas coordenadas ideológicas bien definidas.

Podemos incluir esta educación de la sexualidad dentro del *«paradigma prohibitivo»* (por lo que dice y por lo que calla). El modelo práxico está cercano al «tradicional» que definimos, con talante claramente «normatizador» y «moralizador».

Los Programas Renovados y la educación sexual

En *los Programas Renovados de la Educación General Básica,* que se rigen por las normas: Real Decreto 69/1981 de enero; Orden Ministerial de 17-1-1981; Real Decreto 719/1982 de 12 de febrero; Orden Ministerial de 6-5-1982, la educación sexual aparece circunscrita a diversas áreas curriculares, y no solamente a la ética o religiosa; si bien siguen siendo contenidos generales que posibilitan la arbitrariedad y la parcialidad de su impartición. No obstante, se van incluyendo aspectos de la sexualidad humana en algunas áreas en los tres ciclos de la educación básica.

En el ciclo Inicial, citando el decreto regulador (61/1981, Orden de 17-5-81), la educación sexual estaría en el área social bloque temático 3 con los objetivos de:

- Conocimiento y asunción del «yo sexual».
- Conocimiento de las diferencias anatómico-fisiológicas de ambos sexos.
- Igualdad de sexos y, como consecuencia, educación en esa igualdad y convivencia.

En el ciclo medio, el Decreto 710/1982 se refiere a la educación sexual en el bloque temático 7 del área de Ciencias Naturales, con los objetivos de:

- Valorar la dimensión sexual de las personas.
- Examinar el papel de los padres en la reproducción y valoración del embarazo.
- Conocer los fundamentos biológico-médicos en la coeducación.

En el ciclo superior, el Decreto 3082/1982 de 12 de noviembre, cuya aplicación fue suspendida por el 607/1983 de 16 de marzo, centra el tema de la educación sexual en el bloque temático 1 de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, con los siguientes puntos:

- Representación de las células sexuales, sus elementos y funciones en la fecundación, etapas y desarrollo del nuevo ser, higiene del aparato reproductor, cuidados del embarazo, lactancia, etc.
- Explicaciones de la reproducción sexual del hombre. Descripción de los gametos de la fecundación y los aparatos reproductores del hombre y la mujer.
- Información de los derechos humanos, y dentro de ellos, del derecho a la vida.

En séptimo curso de E.G.B. se alude a la educación sexual en las áreas de Ciencias Sociales y de Religión-Ética. De forma colateral se trata de la sexualidad al hablar de los pecados, mandamientos...

Comentarios referidos a este tipo de educación la han tachado de «demasiada biología», «reproductivista» o «sanitaria». Creemos son evidentes las restricciones de estas disposiciones educativas respecto a la sexualidad. Pero podemos apreciar en el conjunto normativo que se está entrando en el *paradigma permisivo.* El modelo práctico que prima es el técnico-instructivo. La educación sexual se restringe a la adquisición de conocimientos respecto a la anatomía y fisiología, así como a la ética sexual.

La reforma Educativa (LOGSE) y la educación sexual

A lo largo de la Ley de *Ordenación General del Sistema Educativo* de 15-9-1990, se insiste en numerosos textos sobre la necesidad de que la educación favorezca la igualdad entre los sexos. Es decir, se insiste en la «educación no sexista» y en la coeducación. Se plantea también la exigencia de la educación sexual cuando se proponen los objetivos educativos de cada etapa educativa.

En infantil: Conocer el cuerpo; permitir la convivencia de niños y niñas; favorecer la igualdad entre los sexos; recibir e interpretar los sentimientos y afectos de los otros y responder de forma adecuada...

En Primaria: Logro de la identidad personal y social; equilibrio afectivo, imagen positiva de sí mismo.

En Secundaria Obligatoria: Identidad, no discriminación por razón de sexo...

B) Diseños Curriculares de Base

En la introducción a los Diseños Curriculares de Base, la educación sexual es repetidamente aludida en cuanto a la necesidad de una «educación no sexista»; expresión que se convierte en una afirmación casi obsesiva a lo largo del desarrollo de los diseños.

En la Educación Infantil, en contraposición a la Pimaria y Secundaria, las Áreas se presentan como ámbitos de experiencia y no de conocimiento. Lo que permite organizar la acción pedagógica, en función de las características del desarrollo del niño. Se sigue sin dar preponderancia a la sexualidad, puesto que no se concretan los elementos que garanticen el desarrollo de la educación sexual en esta etapa. A lo largo del Diseño se encuentran alusiones, pero sin especificar el contenido, sobre la identidad personal, la necesidad de conocer el propio cuerpo, actitudes de acogida al otro sexo... ni guías de orientación para el desarrollo de la educación sexual formal.

En la Educación Primaria, se recogen de forma explícita los aspectos relativos a la educación sexual. No obstante, se hace, una vez más, de forma desigual e incluso incoherente, al proponerse como uno de los ejes de transversalidad que debe impregnar la actividad educativa en su conjunto. Si bien ello supone una valoración positiva, pues encierra el reconocimiento de la educación sexual como parte de la educación integral. Sin embargo, al ser formulada como elemento transversal del currículo, no se desarrolla ni se garantizan suficientemente sus contenidos y formalidad; es decir, queda de nuevo el riesgo de la ambigüedad y parcialidad.

Dentro de los objetivos generales para esta Etapa se incluyen aquellos que intentan contribuir a desarrollar: los hábitos de salud y cuidado corporal que derivan del conocimiento del cuerpo humano, sus posibilidades y limitaciones y el respeto a las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas...), reconocimiento y aprecio de pertenencia a los grupos sociales y establecimiento de relaciones armoniosas. Dentro de los contenidos específicos del Área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* se incluyen los conceptos de: el hombre como ser vivo y sus procesos de transformación; las funciones de relación, nutrición y reproducción con la identificación de los órganos y aparatos; los hábitos de salud e higiene, la relación afectiva y sexual.

En la educación Secundaria la educación sexual tiene presencia a través de varias áreas de conocimiento; pero también se aprecia el riesgo que, al ser encomendada a un equipo de docentes, se produzca la paradoja de que no se lleve a cabo o hacerlo de forma parcelaria. Se insiste en los aspectos de la reproducción, la higiene sexual, los cambios puberales, las relaciones psicoafectivas; pero la estructuración de los contenidos es confusa y un tanto incoherente, ambigüedad extrema respecto a la valoración de las conductas específicas; las actitudes y normas se orientan básicamente hacia la búsqueda de información y prevención ante conductas de riesgo. Las Orientaciones Pedagógicas están acordes con los contenidos conceptuales, con lo que vuelven a incidir en el reduccionismo reproductivo y referente a la educación para la salud.

Constatamos que, respecto a la legislación educativa y a sus correspondientes orientaciones didácticas en este período, se cumplen nuestras hipótesis de un acercamiento, aún remiso, al *paradigma empático y comprensivo,* en respuesta al cambio ideológico político en nuestra sociedad. Sin embargo, la educación sexual formal queda, una vez más, sometida a parcializaciones, arbitrariedades, discontinuidades o reduccionismos.

C) Libros de lecturas escolares

En la muestra de libros de lecturas que hemos analizado, constatamos respecto a nuestra hipótesis inicial de trabajo, un paralelismo con el análisis de las disposiciones

normativas y orientaciones pedagógicas, en los diferentes períodos observados: a saber: un proceso evolutivo de impregnación de los paradigmas de educación sexual, desde el *prohibitivo-represivo,* pasando por el *paradigma permisivo,* hacia la asunción remisa del *paradigma empático-comprensivo.* Pero este proceso se puede atisbar de forma difusa e indeterminada. Pues, aunque connotada de fuerte ideologización, tal es la forma como aparece toda la temática sexual en las lecturas escolares.

Muestra de libros

Hemos seleccionado para el análisis una serie de libros de lecturas infantiles representativos de los distintos períodos, utilizados de manera habitual en las escuelas.

T. TORRES: *Leedme, niñas,* Zaragoza, 1945.
E. SOLANA: *Lecturas de oro,* Escuela Española, 79.ª edición, Madrid, 1959.
M. SANZ BACHILLER: *Mujeres de España,* 3.ª edición, Madrid, 1942.
L. ORTIZ: *Glorias Imperiales,* Magisterio Español, Madrid, 1940.
M. AZNAR: *Guerra y Victoria de España,* Magisterio Español, Madrid, 1942.
L. GONZALO CALAVIA: *Ventana 1,* Magisterio Español, Madrid, 1946.
A. SANTOS VILA: *Por la raza,* Hijo de Santiago Rodríguez, Burgos.
A. SERRANO DE HARO: Yo *soy español,* Escuela Española, Madrid, 1943.
A. MAILLO: *Letras. Primer libro de lectura,* Madrid, 1945.
V. ARROYO y A. FERNÁNDEZ GIRÓN: *Lecturas Infantiles de España y América,* Anaya, Salamanca, 1967.
V.V. AUTORES: *Trébol. Lecturas 5.º de EGB,* Luis Vives, Zaragoza, 1972.
EDELVIVES: *Lecturas comentadas,* Luis Vives, Zaragoza, 1977.
V.V.A.A. : *Ruta Feliz,* Cincel, Madrid, 1980.
M. A. MENDO: *Vacaciones en la cocina,* Bruño, Madrid, 1990.
J. I. HERRERA y F. MELÉNDEZ: *La Isla de las Ballenas,* Júcar, Madrid, 1986.
V.V.A.A.: *Senda. Libro básico de lectura,* Santillana, Madrid, 1983.
M. LLUPIA, T. MANA y H. VILLA: *Pipirigaña. Lecturas 5.º de EGB,* Onda, Barcelona, 1986.
P. ALONSO: *El hombrecito vestido de gris,* Alfaguara, Madrid, 16.ª reimpresión, 1991.

Estereotipos, roles y funciones sexuales

En las lecturas escolares del primer período franquista, la nota más relevante es el diformismo sexual referente a los estereotipos los roles y las funciones sociales de ambos sexos. Es algo tan patente y reiterativo, que no merece la pena señalar una selección de textos. Valga algún botón de muestra respecto a los roles femeninos:

> «Nada hay tan feo que ver jugar a ciertas ninas con diversiones de chicos. Haced labores de aguja, jugad con vuestras muñecas, lavadlas, vestidlas, dormidlas... y cuantas operaciones recordéis que haya hecho vuestra madre con vosotras, repetidlas vosotras con ellas» (F. TORRES: «Leedme, niñas», o.c., pág. 65).

«Arroz con leche
me quiero casar
con una senorita
de san Nicolás
que sepa tejer
que sepa bordar
que sepa abrir la puerta
para ir a jugar».

(V. ARROYO: «Lecturas infantiles
de España y América», o.c., pág. 82).

Al pasar la barca
me dijo el barquero
«las niñas bonitas
no pagan dinero».
Al pasar la barca
me volvió a decir:
«Las ninas bonitas
no pagan aquí».

(V. ARROYO:«Lecturas infantiles
de España y América», o.c., pág. 81).

«Qué oficio daremos
a las tres cautivas:
— Constanza amasaba,
— Lucía cernía
— y la más pequeña
agua les traía».

(Romance de las Tres Cautivas)

Los roles, las funciones, las virtudes, las cualidades de la niña y la mujer son minuciosamente precisadas y prescritas.

Roles: esposa y madre, ama de casa...
Funciones: tareas del hogar, de la maternidad, auxiliar y objeto del hombre...
Virtudes: obediencia, sumisión, sacrificio, laboriosidad...
Cualidades: hacendosa, delicada, prudente...

Otra característica relevante es precisamente la nula o escasísima referencia a las relaciones sexuales y a la actividad sexual. Parece ser una realidad humana no existente. Es el tema tabú y prohibido en su totalidad. Se describe en los textos de lectura la vida cotidiana y las relaciones humanas en diversos órdenes, sin hacer mención alguna a las de la sexualidad. Incluso se estudian los órganos, aparatos y funciones fisiológicas del cuerpo humano y se ignoran por completo las referidas a la sexualidad.

Las descripciones de las relaciones sexuales siempre se muestran de forma impersonal y etérea. Abundan las alusiones poéticas e idílicas respecto a la relación amorosa, siempre desencarnada y aséptica:

«Un gorrión pía y pía,
va volando muy ligero,
se encuentra la pajarita
y la dice este requiebro:
«"Qué pajarita más linda
va volando por el cielo"»

(F. TORRES: o.c., pág. 96)

«Tan sólo soy nieve.
No me enturbian ponzoña ni mal
Bebe, niña bebe
la clara pureza de mi manantial»

(A. MAILLO: *Letras. Primer libro de lectura,* o.c., pág. 35).

Con frecuencia, los modos y modelos de la sexualidad instintual de los animales, en los cuentos, es proyectada sobre la sexualidad humana, y a la inversa. Debido, sin duda, a la fuerte presencia de los contextos rurales en estas lecturas. Instintos sexuales, cortejos de apareamiento, juegos amorosos, costumbres de los animales... se atribuyen con cierta similitud a las relaciones humanas: «El teatro de los animales», «Se casó una hormiga», «La mariquita se quiere casar»...

Reiteradamente se proyectan también los inconscientes colectivos sexuales de clases sociales, en los casamientos espúreos o furtivos entre hadas y vagabundos, príncipes y sirvientas, marginados sociales y nobles...

En las lecturas escolares del segundo período franquista se van mitigando de manera paulatina las textos que presentan estas características mencionadas.

La tijera y el dedal
en el regazo olvidados.
¡Qué linda está la mañana!
¡Tantas flores! ¡Tantos pájaros!
—¡No quiero muñecas, ea!
¡No zurcir en estos trapos!
—¿Qué dices, niña?
—¡No hago nada!...
¡Madre ponme los zapatos
y el vestido de ros,
el de barquitos pintados!
—Pero,niña, ¿tú no sabes...?
—¡Que me pongas los zapatos
y el vestido de volantes
y rosas, o aquel de pájaros!...

(«Lecturas comentadas», Edelvives, o.c., pág. 34).

En la Reforma Socialista aparecen no pocos textos de lectura que describen las relaciones entre sexos de forma espontánea y natural, conjugadas con el resto de las actividades y relaciones humanas, sin matizaciones descriptivas o juicios apreciativos:

—¡Nip, hip, hurra!
—¡Hip, hip, hurra!
Luego, disponían los aparejos de sus viejas barcazas, besaban a sus mujeres y con un...
—¡Hasta pronto!
...enfilaban la bocana del único puertecillo que había en la isla.

(J. I. HERRERA: «La Isla de las ballenas», o.c., pág. 14).

...El viudo se alegró mucho al verlo y le preguntó:
—¿Quieres venderme ese clavel rojo?
Y el otro le contestó:
—Mi clavel rojo no se vende, no tiene precio porque es inapreciable; pero te lo regalaré si quieres casar a tu hija menor con mi hijo.
—¿Y quién es tu hijo?
—Mi hijo es el apuesto valiente guerrero Fenist.
El viudo reflexionó. Si no tomaba el clavel rojo infligiría un agravio a su hija, y si lo tomaba, cualquiera sabía el matrimonio que saldría de aquello...

(R. RUIZ LÓPEZ: «A volar», o.c., pág. 62).

Parece que los textos de lectura escolar, van reflejando en este período el paradigma empático de educación sexual. Pero tampoco llegan a abordar clara y decididamente la temática sexual de modo comprensivo y relacional.

5. CONCLUSIÓN

Es evidente el paralelismo ideológico y la educación sexual, así como la presencia inspiradora de los tres paradigmas sexuales en la praxis escolar de nuestro sistema educativo. Hasta la época tardía del franquismo era manifiesta la presencia del paradigma ideológico sexual «prohibitivo o represivo» y sus postulados esenciales a través de las prácticas educativas, textos normativos y lecturas escolares; tanto formales como incidentales.

Poco a poco, y a partir de los años setenta (motivado por los factores de la secularización, la apertura ideológica, apertura de fronteras, etc.) se empieza a liberar toda nuestra sociedad de la represión y prohibición, no sólo informativa y sexual. En la decadencia del franquismo el sistema educativo, que antes reforzaba y alimentaba la marginalidad y la desvalorizacion sexual, empieza a ser requerido para impulsar la permisividad y la tolerancia. Pero ante los fantasmas, el miedo y la angustia del peso de la educación recibida por los adultos, las disposiciones normativas, las orientaciones pedagógicas y las lecturas escolares evolucionan con torpeza y vacilación. La educación sexual comienza en los años setenta a circunvalar la permisividad sobre los aspectos de la reproducción y su relación con la familia nuclear.

Las normativas posteriores tenderán a ir abriendo brecha hacia una educación sexual de tipo empático y comprensivo. El tratamiento de la educación sexual dentro de la Reforma del Sistema Educativo es ciertamente progresista, y funcional al sistema político social democrático. Pero no parece ser claramente consciente de la revolución sexual

acaecida ya hace más de dos décadas. La preocupación sanitaria, casi obsesiva, frente al SIDA y otras enfermedades sexuales, no concuerda con sus cautelas y limitaciones, su falta de decisión a que la educación sexual sea (como lo son otro tipo de formaciones) prescriptiva y dotada de todas las garantías de impartición real en los centros, no puede sino hacernos pensar, o bien que el sistema educativo va a «remolque», que sigue siendo vehículo socializador conservador-reproductor, o que en verdad, la exigencia de la educación sexual formal no es parte sustancial de los requerimientos sociales a la educación; aserción, esta última, que nos parece insostenible.

BIBLIOGRAFÍA

BAEN, A.: *Método práctico para comprender la sexualidad,* Fontanella, Madrid, 1973.

BALLESTER, V., y RAGA, F.: *Educación sexual,* Seminario COEDASEX, XVII Escola d'Estiu, Valencia, 1992.

BALLESTER, V., y OTROS: «Coeducación y educación afectiva y sexual», en *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 224, abril (1994) págs..59-64.

BARRAGÁN, F.: *La educación sexual.Guía teórica y práctica,* Paidós, Barcelona, 1991.

CAMBELL, M.ª R.: *Educación y trabajo de la mujer en la España,* Instituto de la Mujer, Madrid, 1994.

CEDAN, F.: *Medio siglo de libros infantiles y juveniles,* Fundación G. S. Ruipérez, Salamanca, 1986.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN: *Conclusiones de las jornadas sobre educación sexual,* Barcelona, 1985.

COLECTIVO DE HARIMAGUADA: «Hacia una educación sexual sistemática y continua», en *Escuela Española,* n.º 3.031, enero 1991.

— *La educación sexual en la escuela,* ICE de la Universidad de Salamanca, 1988.

CHAUCHARD, P.: *El mensaje de Freud,* Fax, Madrid, 1973.

DEVAL, J.: *El mecanismo de las etapas del desarrollo,* MEC, Madrid, 1985.

CONFORT, A.: *La sexualidad en la sociedad actual,* Homé, 1984.

FOCES GIL, J.: «La educación sexual en la enseñanza obligatoria», en *Escuela Española,* núm. 3.031, enero 1991.

GARCÍA DE LEÓN, M.ª A., «Masculino/femenino en el sistema de enseñanza español» en *Sociología de la Educación,* Barcanova, Barcelona, 1992.

GARCÍA, J. L.: *La educación sexual en la escuela,* Edulet, Guipúzcoa, 1985.

HASS, A.: *Sexualidad y adolescencia,* Grijalbo, Barcelona, 1979.

LERENA, C.: *Reprimir y liberar,* Akal, Madrid, 1986.

LÓPEZ, F.: *Para comprender la sexualidad,* Verbum Dei, Estella, 1990 .

MACCOBY, E.: *Desarrollo de la diferencias sexuales,* Marova, Madrid, 1972.

MAIDEU, E.: «Modelos de educación sexual en Europa», en *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 90, págs. 17-22.

MARTÍNEZ TORRES, B.: «Planteamientos previos a la praxis de educación sexual», en *Encuentros en Psicología,* COP, núm. 9, Granada, 1985, págs. 52-58.

— «Cierta praxis de educación sexual», en *Encuentros de Psicología,* COP, Granada, 1987, págs. 4-10.

MEAD, M.: *Sexo y temperamento,* Paidós, Buenos Aires, 1972.

MEC: *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa,* 1970.

— *Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la Reforma Educativa*, 1970.
— *Programas Renovados de EGB* (Diversos Reales Decretos y Órdenes Ministeriales entre 1981 y 1983).
— *Proyecto de Reforma para la enseñanza infantil, primaria, secundaria, profesional. Propuesta para debate*, 1987.
— *Guía didáctica para una intervención educativa no sexista*, 1988.
— *Libro blanco para la Reforma Educativa*, 1989.
— *Diseños curriculares de base para las diferentes etapas educativas*, 1990.

MONEY, J. y EHRARDT, A.: *Desarrollo de la sexualidad*, Morata, Madrid, 1972.

MORENO, M.: *Como enseñar a ser niña: El sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona.

OSBORNE, R.: *Las mujeres en la encrucijada de la sexualidad*, La Sal, 1989.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *La cultura, reproducción o cambio*, CIS, Madrid, 1979.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.: *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación*, Libertarias, Madrid, 1991.

SEMINARIO COEDASEX: *Educacion sexual; una propuesta desde la renovación pedagógica*, Escola d'Estiu, Valencia, 1993.

SUBIRATS, M., y BRULLET, C.: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1988.

VANCE, C.: *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Ediciones Revolución, Madrid, 1989.

VERDÚ, V.: «El amor en los tiempos de Franco», en *Amor y sexualidad en España*, Cuadernos de Historia 16, Madrid, 1989.

V.V.A.A.: *La educación sexual en el mundo*, Fontanella, Madrid, 1988.

Repensar el magisterio: Perfil social, satisfacciones y expectativas de los alumnos de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid

JUAN JOSÉ SÁNCHEZ DE HORCAJO* y JESÚS VEGANZONES**

1. LA INVESTIGACIÓN

1.1. Motivo y planteamiento de la investigación

En el desarrollo cotidiano de la práctica académica en la Escuela de «Santa María» de Formación del Profesorado de la UAM, cuando estamos celebrando la primera promoción de maestros graduados en nuestra Escuela formados en los nuevos planes de estudios, son numerosos los comentarios sobre la calidad de la formación, la adecuación del currículum, las dudas razonables sobre la viabilidad y validez de los planes estrenados; son patentes las insatisfacciones de los alumnos y profesores sobre la estructuración, el contenido curricular y la praxis docente. Percibimos difusas inquietudes respecto a las expectativas profesionales y las posibilidades de destino ocupacional de los graduados en nuestra Escuela. Estas constataciones y otras múltiples observaciones extra-académicas nos han motivado a reflexionar sobre nuestra práctica académica o, más exactamente, sobre la preparación específica para el magisterio; lo que hemos demoninado «repensar el magisterio».

No pretendemos sino clarificar nuestro quehacer profesional y otear algunas pistas sociológicas para mejorar la tarea personal y colectiva de nuestra Escuela. Creemos que nuestra preocupación es común a gran parte de docentes y alumnos de otras Facultades de Educación o Escuelas de Formación del Profesorado de nuestro país.

1.2. Objetivo e hipótesis

El objetivo de nuestro estudio es, pues, poder clarificar las inquietudes, precisar las insatisfacciones, dilucidar las expectativas, especificar la problemática y atisbar algunas propuestas de mejora, que se ciernen sobre la formación del profesorado en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. La pri-

* Facultad de C.C. Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.
** Universidad Autónoma de Madrid.

mera etapa de nuestra investigación la queremos abordar desde la perspectiva del alumnado para, en una etapa posterior, poder también afrontarla desde la visión del profesorado.

En el presente artículo expondremos algunos datos relevantes referidos a las siguientes variables: Morfología social del alumnado, motivaciones en la elección y en el itinerario de la realización de la carrera, grado de satisfacción en la apreciación de la carrera y el desarrollo de los estudios, expectativas respecto al inmediato futuro y al ejercicio profesional.

(La investigación global incluye otras variables: Perfil de mentalidad y actitudes del alumnado, actividad cultural, ocio, ideología política, etc.).

Nuestras hipótesis sustantivas respecto a las variables observadas en este artículo son:

- El alumnado de la Escuela Santa María sigue nutriéndose de las capas sociales de las que tradicionalmente lo hacía el magisterio. (Clases medias bajas con escasa cultura académica).
- Los alumnos de magisterio de la Escuela de Santa María tienen una diversidad motivacional en cuanto a la elección de la carrera.
- Los alumnos manifiestan un alto grado de insatisfacción respecto a su propia formación y al itinerario de su carrera, debido fundamentalmente a la ambigüedad de la función del maestro y la indefinición de su socialización profesional.
- Los alumnos mantienen débiles y confusas expectativas sobre su futuro profesional.

1.3. Metodología

Dado el carácter exploratorio de la investigación hemos realizado, en primer lugar, una encuesta de sondeo al total de alumnos de la Escuela asistentes a las clases en los días de realización, a través de una amplia batería de preguntas sobre la temática planteada, con la obtención de 1.233 cuestionarios válidos, de entre los 1.702 alumnos matriculados, administrados del 15 al 30 de enero de 1997, y resultando una muestra del 72,5 por ciento de la población, con un error de ±1,5 para un intervalo de confianza de 95,5 por ciento (2 sigmas).

Para información cualitativa hemos efectuado tres grupos de discusión con profesores y alumnos conjuntamente, cinco entrevistas en profundidad con el director de la Escuela, profesores del Centro y con maestros jóvenes en ejercicio profesional. Hemos mantenido debates académicos con el alumnado en las aulas. Se han tenido en cuenta, asimismo, redacciones libres de los alumnos y memorias de prácticas. Hemos verificado también un análisis curricular de los planes de estudios y de una muestra de los programas de las asignaturas de la carrera, así como la exploración de textos y materiales didácticos.

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS PROVISIONALES

Presentamos un breve resumen de algunos resultados provisionales respecto a la morfología social del alumnado, motivación de la carrera, grado de satisfacción con el itinerario de los estudios y expectativas de futuro profesional.

2.1. Morfología social del alumnado

El ser de la persona está condicionado, como sabemos, por muchos factores; entre otros, el sexo y la edad, el origen social, el hábitat, el medio relacional y de convivencia. Todos estos rasgos, que determinan un grupo humano, constituyen la base morfológica social del mismo e influyen en el modo de ser y de actuar del individuo, y de un comportamiento profesional, dentro de un contexto social y de una experiencia histórica. El que el individuo se encuentre condicionado por su *ethos* es a un tiempo una servidumbre y un factor de posibilidad.

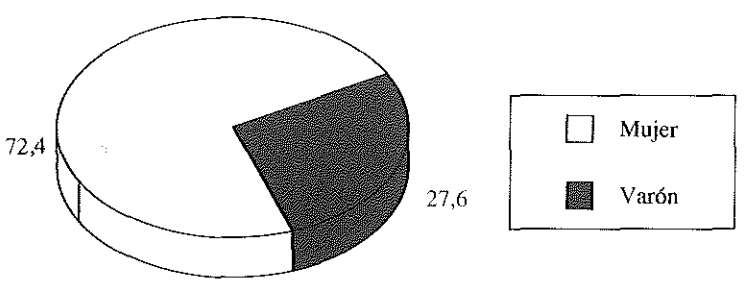
2.1.1. *Sexo y edad*

Ha sido una constante tradicional el predominio de las mujeres sobre los varones en el profesorado de los niveles básicos, frente a la mayoría de varones sobre mujeres en los niveles de bachillerato y de Universidad. En estadísticas del INE correspondientes a 1979-80 para el colectivo nacional, el porcentaje de profesores de EGB era de 42,66 por ciento para los varones y 57,34 por ciento para las mujeres; en la enseñanza media, de 59,41 por ciento varones y 40,59 por ciento mujeres, y en la enseñanza superior de 79 por ciento y 21 por ciento, respectivamente. En el estudio realizado por J. Varela y F. Ortega[1] sobre las Escuelas Universitarias de Magisterio pertenecientes al distrito de Madrid, la estadística de 1980-81, daba la distribución de un 30,2 por ciento de varones frente a un 69,80 por ciento de mujeres. En 1990-91 la estadística a nivel nacional se distribuía así: preescolar, 15,18 por ciento varones y 84,82 por ciento mujeres; EGB (primaria) 41,79 por ciento varones, 58,21 por ciento mujeres; BUP, 45,55 por ciento varones, 54,45 por ciento mujeres; FP, 57,81 por ciento varones, 42,19 por ciento mujeres; Universidad 70,72 por ciento varones, 29,28 por ciento mujeres.

En nuestra investigación, el alumnado de la Escuela de Santa María está compuesto por un 27,6 por ciento de varones frente al 72,4 por ciento para las mujeres. Según lo cual se confirma la tesis de la feminización del magisterio; pero se produce una diferenciación para las diversas especialidades: se afianza aún más la feminización en la educación infantil, mientras que los varones optan más por la educación física.

GRÁFICO 1

SEXO



1 VARELA, J., y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*, MEC, Madrid, 1984, pág. 162.

TABLA 1

EDAD	Mujer	Varón	Total
	%	%	%
De 18 a 20 años	50,5	37,6	46,9
De 21 a 25 años	43,4	54,3	46,4
De 26 a 30 años	4,5	6,0	4,9
Más de 30 años	1,6	2,1	1,8
Total	**100**	**100**	**100**

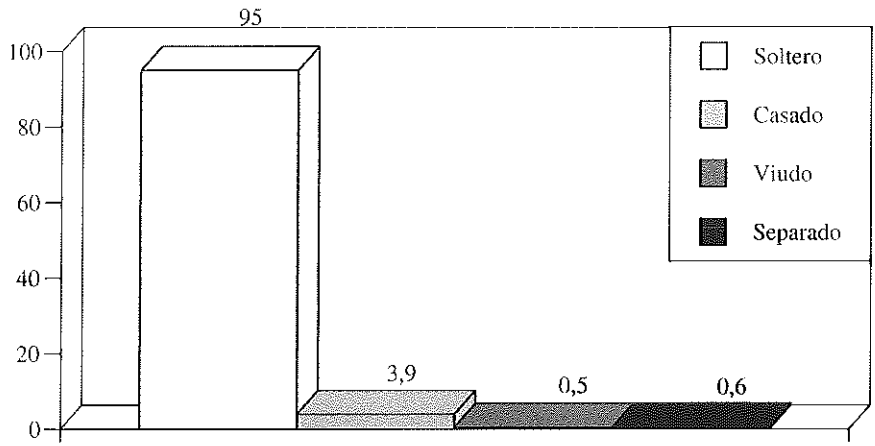
La edad teórica con la que el alumno de magisterio debería terminar sus estudios es de 21 años. Observamos que casi la mitad del alumnado se sitúa entre los 21 y los 25 años. Se aprecia, pues, un cierto retraso en los estudios respecto a la cohorte de edad que podríamos denominar como normal de estudios en la Universidad, siendo más jóvenes las mujeres que los hombres. Son muy escasos los candidatos que podríamos denominar de vocación tardía y de dudosa autenticidad, pues es probable que sean encuestados que manifiestan haber realizado otros estudios como formación profesional, idiomas, o trabajos temporales, y su elección por el magisterio puede ser considerada como de reconversión exigida.

2.1.2. *Estado civil*

Por lo que respecta al estado civil constatamos que la mayoría de los alumnos están solteros: el 95 por ciento, frente al 3,9 por ciento que están casados.

GRÁFICO 2

ESTADO CIVIL



Fenómeno fácilmente comprensible por la edad del alumnado y la del uso de contraer matrimonio actualmente en nuestra sociedad; hecho condicionado, principalmente, por los factores económicos de falta de trabajo estable. No parece que existan diferencias significativas en esta práctica con los estudiantes de otras carreras.

2.1.3. *Origen social*

Tradicionalmente el origen social de los maestros venía definido por estos tres elementos: origen de clase media baja, con una fuerte participación rural y con una significativa presencia del proletariado. Los estudios estadísticos sucesivos realizados sobre el alumnado de magisterio muestran algunas de estas peculiaridades.[2] Con arreglo a los datos estadísticos de 1970, el conjunto de los alumnos matriculados en Escuelas Normales se repartía, según la condición socioeconómica paterna, en estas categorías: personal intermedio de la administración y comercio: 13,0 por ciento; resto de la administración y comercio: 11,9 por ciento; empresarios agrícolas sin asalariados y miembros de cooperativas: 10,8 por ciento; obreros cualificados: 9,8 por ciento; empresarios no agrícolas sin asalariados y trabajadores independientes: 8,6 por ciento; empresarios no agrícolas con asalariados: 3,7 por ciento; a partir de aquí el resto de categorías no llegaba a este porcentaje.[3] El estudio de J. Varela y F. Ortega sobre *El aprendiz de maestro*, como interpretación de las estadísticas asevera: «La extracción de las aspirantes a maestro se hace fundamentalmente entre los estratos bajos de las clases medias y algún pequeño sector de la clase baja. Por el contrario, apenas están representadas las diversas categorías profesionales de la clase alta».[4]

En nuestra investigación, el mayor porcentaje de los alumnos sigue proviniendo de trabajadores independientes, trabajadores cualificados y no cualificados. Casi la mitad del alumnado proviene de esas categorías socioprofesionales, situadas en la clase media baja. Y por lo que respecta a las madres, bastante más de mitad (57,1 por ciento) se dedica a las tareas domésticas, son amas de casa, seguido muy de lejos por funcionarias no docentes (6,7 por ciento). Pertenecen, pues, a segmentos de población económicamente débil. Estos datos confirman lo dicho por Varela y Ortega: «Que las madres de estos alumnos apenas si trabajen es otro rasgo muy definitorio del grupo».[5] Igualmente se corroboran los datos apreciados por F. Ortega y A. Velasco sobre el origen social de los maestros en Castilla-La Mancha. «Cuatro de cada cinco maestros proceden de los estratos bajos de las clases medias, resultando irrele-

---

2 Puede consultarse el estudio realizado por V. PÉREZ DÍAZ (1962): Comparando estos alumnos con el alumnado matriculado en el conjunto de otras enseñanzas superiores, aparecen marcadas diferencias en cuanto a su origen social. PÉREZ DÍAZ, V.: *Cambio tecnológico y procesos eductivos en España*, Seminarios y Ediciones S.A., Madrid, 1972. Véase también LERENA, C.: «El oficio de maestro», en *Sistema*, noviembre 1982, págs. 79-102; ELEJABEITIA, C.: *El maestro*, EDE, Madrid, 1983, págs. 78-80.

3 Pueden compararse con las cifras referentes al profesorado rural de EGB en Castilla-León, SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *El profesorado rural de EGB en Castilla-León*, S. M., Madrid, 1985, págs. 38-41.

4 VARELA, J., y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*, MEC, Madrid, 1984, pág. 58.

5 VARELA, J., y ORTEGA, F.: *Ibídem*, pág. 58.

vante la presencia de las clases altas y muy reducido el porcentaje de las clases bajas (alrededor de 10 por ciento)».[6]

TABLA 2
PROFESIÓN DE LA MADRE

	%
Profesora de primaria o secundaria	4,5
Profesora de Universidad	0,8
Profesión liberal (médico, etc.)	4,5
Funcionaria no docente	6,7
Alto cargo (directivo)	1,5
Trabajadora independiente	4,7
Trabajadora cualificada	4,8
Trabajadora no cualificada	4,1
Ama de casa	57,1
Parada	2,4
Jubilada	2,4
Otros...	4,5
NS/NC	1,9
Total	100,0

PROFESIÓN DEL PADRE

	%
Profesor de primaria o secundaria	2,3
Profesor de Universidad	1,2
Profesión liberal (médico, etc.)	5,8
Funcionario no docente	10,1
Alto cargo (directivo)	7,9
Trabajador independiente	14,9
Trabajador cualificado	19,5
Trabajador no cualificado	11,5
Ama de casa	1,6
Parado	5,2
Jubilado	10,1
Otros...	5,9
NS/NC	3,8
Total	100,0

6 ORTEGA, F., y VELASCO, A.: *La profesión de maestro*, CIDE, Madrid, 1991, pág. 39.

Una constante advertida en sociología de las profesiones es la endogamia y la reproducción profesional. Podemos apreciar como se desmiente esta tesis en nuestro estudio. Son muy pocos los alumnos cuyos padres son maestros, ni incluso profesores de enseñanzas medias o de Universidad. Si observamos los estudios de las madres, notamos cómo tan sólo un 3,6 por ciento son hijos de maestra, y cómo sólo un 1,7 por ciento son hijos de maestro. Constatación que ya advertían F. Ortega y A. Velasco, en el estudio antes mencionado: «Al magisterio acuden muy pocos hijos de maestros (un 5 por ciento para el padre y un 3 por ciento para la madre), con la precisión de que en el entorno familiar se da una presencia más nutrida de enseñantes primarios».[7] Se aprecia además que las madres tienen un capital cultural inferior a los padres; más del 60 por ciento de ellas sólo llegan al nivel de estudios básicos, un 10,8 por ciento tienen estudios de bachillerato, un 10,4 por ciento estudios medios y un 9,2 por ciento estudios superiores; en cambio, entre los padres, el 12 por ciento poseen estudios de bachillerato, el 10,9 por ciento estudios medios y el 18,8 por ciento estudios superiores. Apreciamos una diferencia comparativa con el estudio de Ortega y Velasco en cuanto al porcentaje de padres con estudios superiores; mientras que entonces apenas pasaba de un 2 por ciento, en nuestro caso llega a un 18 por ciento de los padres y un 9,2 por ciento de las madres. En el análisis de Elejabeitia poseen estudios primarios el 64,5 por ciento de los padres y el 77,0 por ciento de las madres, estudios medios: el 20,8 por ciento de los padres y el 13,5 por ciento de las madres, estudios superiores: el 8,0 por ciento de los padres y el 2,6 por ciento de las madres.[8]

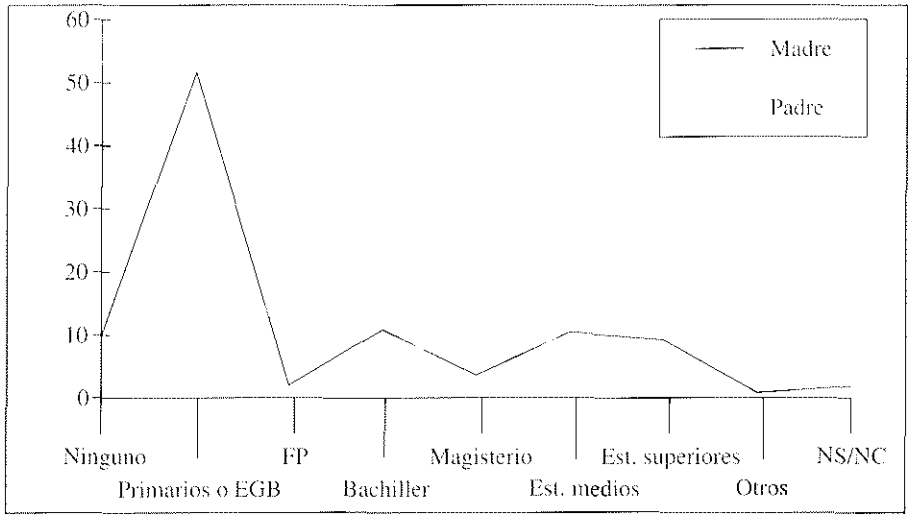
TABLA 3

	Madre	Padre
ESTUDIOS	%	%
Ninguno	9,8	9,1
Primarios o de EGB	51,6	36,6
Formación Profesional	2,0	6,7
Bachillerato	10,8	12,0
Magisterio	3,6	1,7
Estudios medios	10,4	10,9
Estudios superiores	9,2	18,2
Otros	0,8	1,3
NS/NC	1,8	3,6
Total	100,0	100,0

7 ORTEGA, F., y VELASCO, A.: *o.c.*, pág. 40.

8 ELEJABEITIA, C., y OTROS: *El maestro. Análisis de las escuelas de verano,* EDE, Madrid, 1983, pág. 82.

GRÁFICO 3
ESTUDIOS



Obsérvese esta marcada diferencia en el gráfico de curvas de nivel de estudios de ambos sexos. Se deduce de estos datos cómo no se ha conseguido una auténtica igualdad académica entre sexos y cómo el magisterio sigue siendo una de las mediaciones más comunes para la movilidad, tanto social como cultural.

TABLA 4

CENTRO DONDE HAS ESTUDIADO	E.G.B. %	B.U.P. %
Centro público	64,1	65,4
Centro privado religioso	25,1	22,7
Centro privado seglar	9,6	8,7
NS/NC	1,2	3,2
Total	100,0	100,0

La procedencia de la enseñanza previa al magisterio es prácticamente proporcional a la existente en la distribución global de enseñanza pública o privada en la nación, en torno al 65 por ciento y 35 por ciento respectivamente, tanto en básica como en BUP.

2.1.4. *Nivel económico*

A pesar de ser muy elevado el número de quienes no saben o no quieren contestar sobre los ingresos familiares, podemos constatar que nuestros alumnos pertenecen a niveles econó-

micos modestos. El 34,3 por ciento se sitúan entre 100.000 y 200.000 pesetas mensuales; el 25,2 por ciento tienen ingresos familiares de 200.000 a 400.000 pesetas mensuales, siendo poco más de un 10 por ciento los que superan ese nivel de ingresos y de un 5 por ciento quienes tienen ingresos inferiores al 100.000 pesetas. Por otro lado, una cuarta parte de los alumnos realiza algún trabajo por su cuenta, pero escasamente remunerado ya que sus ingresos suelen ser inferiores a 100.000 pesetas mensuales. La carrera de maestro sigue atrayendo a hijos de clases modestas que ven en ella una económica y posible vía de ascenso social.

GRÁFICO 4

INGRESOS MENSUALES DE LA FAMILIA

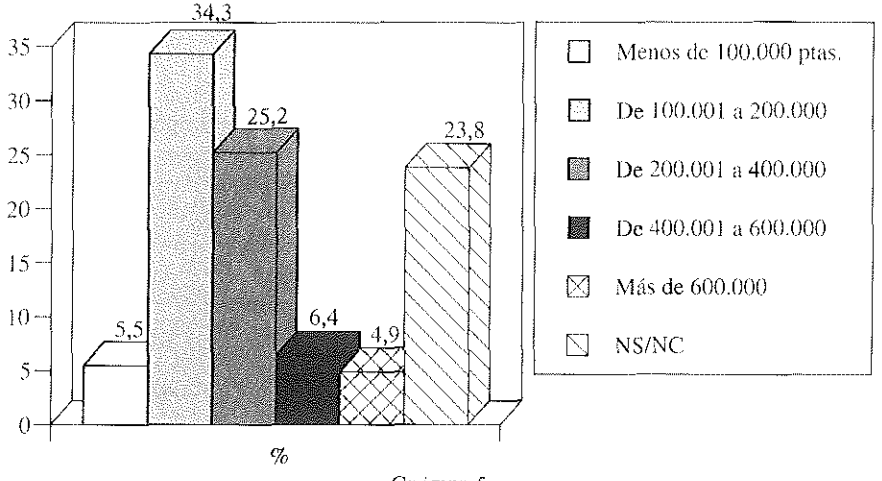
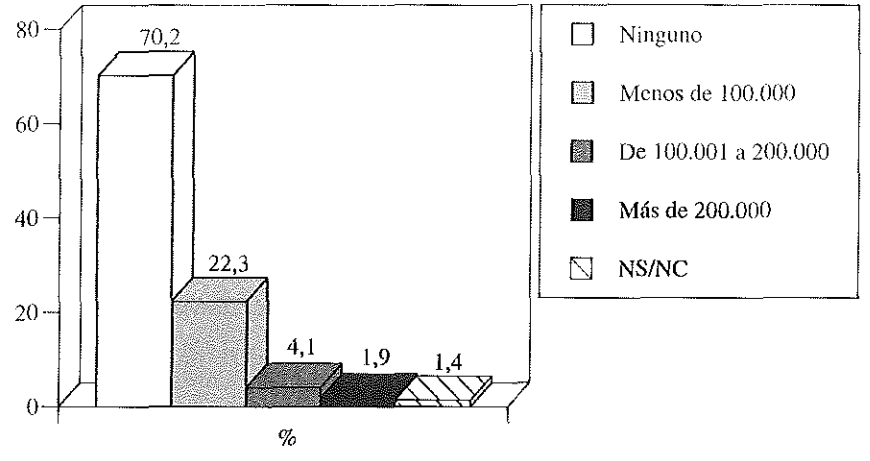


GRÁFICO 5

INGRESOS PROPIOS MENSUALES



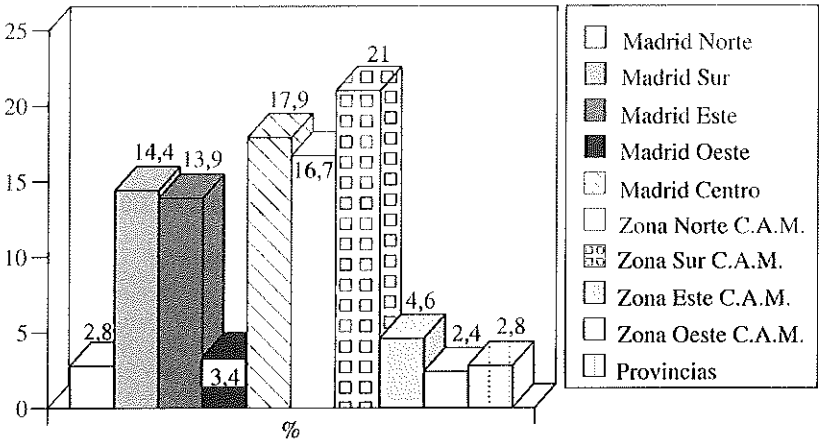
2.1.5. *Hábitat*

En nuestra investigación, utilizando la división territorial de la Dirección Provincial de Madrid del MEC, es interesante constatar cómo, aunque la Universidad Autónoma está ubicada en la periferia de la zona norte de la ciudad, sin embargo, el alumnado afluye en un mayor porcentaje desde la zona sur, un 21 por ciento, seguido con un 17,9 por ciento del centro de la ciudad. Es fácil deducir la explicación de este hecho, dado que en la zona sur no existe ninguna escuela pública de magisterio, siendo un zona con densa población joven. Por otro lado, la Escuela se hallaba ubicada hasta hace tres años en esa zona sur. Además, esta variable, sin duda, tenemos que correlacionarla con la de nivel económico y categoría socioprofesional de los padres del alumnado que, como veremos por otros indicadores, le inclina a matricularse en este tipo de estudios, y al prestigio atribuido a esta Universidad.

TABLA 5
LUGAR DE RESIDENCIA

	%
Madrid Norte	2,8
Madrid Sur	14,4
Madrid Este	13,9
Madrid Oeste	3,4
Madrid Centro	17,9
Zona Norte C.A.M.	16,7
Zona Sur C.A.M.	21,0
Zona Este C.A.M.	4,6
Zona Oeste C.A.M.	2,4
Provincias	2,8

GRÁFICO 6
LUGAR DE RESIDENCIA



Casi la totalidad de los alumnos viven en la residencia familiar de origen. Siguen, en este orden de cosas, la tendencia general de la juventud española de abandono tardío del hogar; debido, sin duda, a los obstáculos impuestos por la sociedad actual para la obtención de vivienda y de independencia familiar: falta de trabajo estable. Tal condición influirá también sobre la opción de vivir en pareja sin ningún tipo de control institucional.

TABLA 6
RESIDENCIA DURANTE EL CURSO

	%
Con mi familia	88,6
En piso compartido	3,5
En pensión	0,2
En un Colegio Mayor	1,1
En piso solo	1,0
En pareja	3,8
Otros	1,3
NS/NC	0,4

2.2. Vocación o profesión

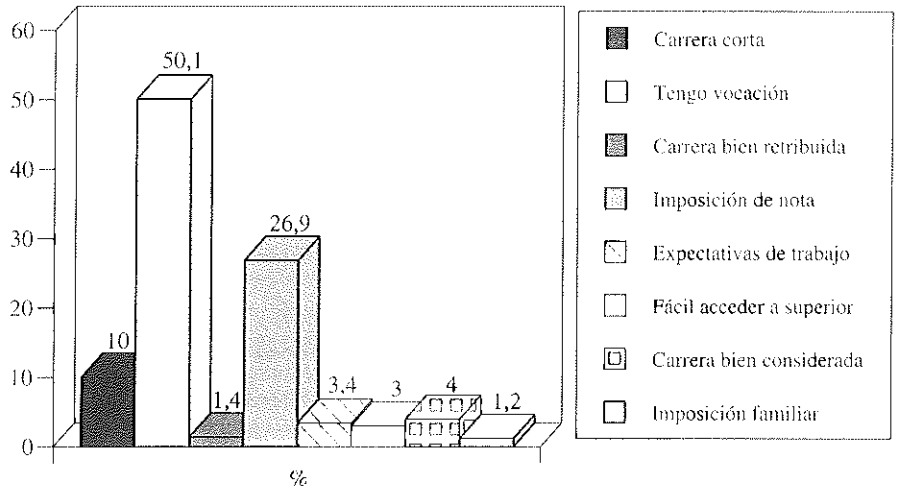
Una de las cuestiones habitualmente más discutidas que se ciernen sobre el magisterio es la calificación de su quehacer como vocación o como profesión. Los estudios sociológicos, tratando de definir los caracteres constitutivos de ambas categorías, no concuerdan en dónde situar al magisterio; algunos son proclives a identificarle con las profesiones liberales, atribuyéndole los rasgos de las relaciones contractuales y la retirada del componente vocacional, otros proponen calificarlo como «semiprofesional».[9] El dilema parece perpetuarse en nuestra investigación. Efectuamos varias preguntas en el cuestionario, en las entrevistas y en los grupos de discusión para tratrar de dilucidar el tema.

TABLA 7
MOTIVO FUNDAMENTAL POR EL QUE TE HAS MATRICULADO EN MAGISTERIO

	Mujer	**Varón**	**Total**
Carrera corta	7,4	16,9	10,0
Tengo vocación	52,4	44,0	50,1
Carrera adecuadamente retribuida	0,8	3,0	1,4
Imposición de la nota	28,6	22,3	26,9
Expectativas de trabajo	3,1	4,5	3,4
Fácil acceder a superior	2,5	4,5	3,0
Carrera bien considerada	4,4	3,0	4,0
Imposición familiar	0,9	1,8	1,2
Total	**100**	**100**	**100**

9 GIL, F.: *Sociología del profesorado,* Ariel, Barcelona, 1996, págs. 134-138.

GRÁFICO 7
MOTIVO DE LA ELECCIÓN



La mitad de los alumnos dicen haber escogido la carrera *por vocación* y es un porcentaje concordante con el de la pregunta sobre la prioridad en las opciones de la carrera. Pero es muy considerable también el porcentaje que eligieron la carrera por *exigencia de la nota*, el 26,9 por ciento, y otras razones no vocacionales: ser una *carrera corta*, el 10 por ciento, o para acceder posteriormente a una *carrera superior*, el 3 por ciento. Se observa además, cómo las chicas tienen la opción más vocacionada que los chicos: El 52,4 por ciento de ellas dicen expresamente que han escogido la carrera por vocación, frente al 44 por ciento de los chicos. Conviene, no obstante, destacar que en las entrevistas y grupos de discusión aparecen alumnos con opción vocacional decidida previamente al inicio de la carrera, y otro grupo, no despreciable de alumnos, que una vez dentro de la carrera toman gusto por ella, aunque son más quienes agudizan su desmotivación, abocando incluso al abandono. Por otra parte, dado que es la carrera que tiene uno de los porcentajes de parados más alto, se acentúa el dilema de la vocación o la mediación en la elección de esta carrera. L. Samper cita investigaciones de diversos países en las que parece que muchos profesores lo son por falta de alternativas, por necesidad, etc.[10] En España, F. Ortega y A. Velasco en su investigación advierten también que el 15 por ciento de los maestros admite haber elegido su profesión por considerar que «el magisterio es una profesión a través de la cual se puede mejorar la sociedad».[11]

10 SAMPER, L.: «Sociología de la enseñanza: aspectos socioprofesionales del profesor», en FERMOSO, P., y otros: *Sociología de la Educación*, Alamex, Barcelona, 1990, págs. 228-229.

11 ORTEGA, F., y VELASCO, A.: *La profesión de maestro*, CIDE, Madrid, 1991, pág. 125. Véanse también las apreciaciones de F. Gil al respecto bajo el epígrafe de «La retirada del componente vocacional», en GIL, F.: *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona, 1996, págs. 135-140.

Comentan estos autores cómo esta visión moralizadora del mundo es muy propia de las clases medias, sostén y baluarte de la moral burguesa.

En nuestra investigación planteamos otras preguntas para apreciar cualitativamente el tema. ¿En qué opción elegiste la carrera? Esta pregunta nos matiza el motivo de la elección.

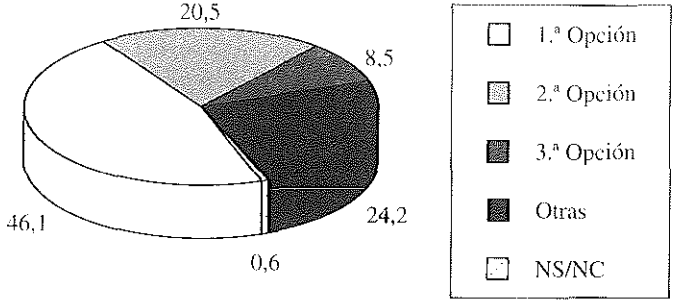
TABLA 8

¿EN QUÉ OPCIÓN ELEGISTE ESTA CARRERA?

	%
1.ª Opción	46,1
2.ª Opción	20,5
3.ª Opción	8,5
Otras	24,2
NS/NC	0,6

GRÁFICO 8

¿EN QUÉ OPCIÓN ELEGISTE LA CARRERA?



En primer lugar, hay que hacer constar que es algo inferior el porcentaje de alumnos que ha elegido la carrera en primera opción (46,1 por ciento) respecto al de los que la eligieron por vocación (52,4 por ciento). Por otra parte, hay un porcentaje muy alto, 24,2 por ciento, que habían optado por otras carreras en puestos anteriores, no sabiendo qué posición tenía ésta en su elección. Con lo que se contamina la libertad de elección de estudios y la opción vocacional. No se puede hablar de vocación cuando tan alto porcentaje de alumnos se encuentra cursando unos estudios que no han preferido en primer lugar. Es este uno de los principales problemas que se ciernen sobre la enseñanza en nuestra sociedad y que atañen a los principios fundamentales de la libertad de enseñanza y de igualdad social de los individuos. Tendríamos que hacer un amplio discurso en torno a ello, pero simplemente hacemos mención de que en esta imposibilidad de elegir sin condicionamientos la enseñanza está la raíz de otras de las

variables que a continuación abordamos: motivación en los estudios, trabajo académico, grado de satisfacción con los mismos, calidad del aprendizaje, expectativas profesionales, etc.

La puntuación obtenida en los estudios previos al magisterio es, sin duda, condicionante de la opción por la carrera.

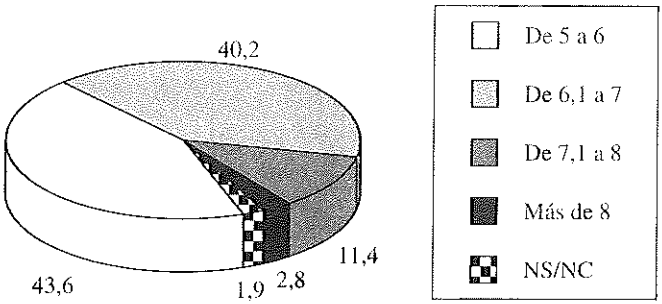
TABLA 9

NOTA MEDIA FINAL DE BACHILLERATO Y SELECTIVIDAD

	%
De 5 a 6	43,6
De 6,1 a 7	40,2
De 7,1 a 8	11,4
Más de 8	2,8
NS/NC	1,9
Total	100,0

GRÁFICO 9

NOTA MEDIA FINAL DE BACHILLERATO Y SELECTIVIDAD



La tabla precedente nos ofrece otro dato revelador. Un 43,6 por ciento del alumnado no ha pasado de 6 puntos y un 83,8 por ciento no ha superado los 7 puntos de media para el acceso a las carreras universitarias, con lo que la posibilidad de elección está muy restringida. En la actualidad no podemos hablar de elección ya que las limitaciones convierten la libertad en una obligación. ¿Podríamos decir que los auténticamente vocacionados serían ese 2,8 por ciento que tienen una nota media superior a 8 puntos?

TABLA 10

¿POR QUÉ ESTUDIAS EN LA UAM?

	%
Prestigio	19,0
Horario	5,6
Amigos	6,1
Forma de enseñanza	9,5
Proximidad	26,4
Por la nota	30,7
NS/NC	2,7
Total	**100,0**

En cuanto a la elección de la UAM, aunque la razón más esgrimida para estudiar concretamente en esta Universidad haya sido la nota, no queda precisado si ha sido como ventaja para la opción por esta Universidad, o es referido a no poder optar a otra carrera. De cualquier modo es significativo el porcentaje de opción por el prestigio de esta Universidad (19 por ciento), y muy relevante el porcentaje de alumnos que acuden desde la zona sur de la Comunidad Autónoma. Los alumnos en las entrevistas y grupos de discusión aducen razones de «tener la UAM una impronta más atrayente que la UCM».

2.3. Grado de satisfacción con la formación de la carrera

TABLA 11

¿CÓMO CONSIDERAS LA FORMACIÓN QUE RECIBEN EN EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS?

	Varón	Mujer	Total
	%	%	%
Muy buena	4,3	3,3	4,0
Bastante buena	25,8	29,1	26,7
Regular	55,0	48,7	53,2
Bastante mala	11,1	10,1	10,8
Muy mala	3,8	8,9	5,3
Total	**100**	**100**	**100**

Hacemos una batería de preguntas respecto a la satisfación con los estudios, tanto de evaluación global, como de apreciación cualitativa. El grado de satisfacción global con la formación que se imparte, podríamos decir que es bajo, ya que solamente un tercio del alumnado la considera *muy buena* o *bastante buena,* mientras que más de la mitad de ellos la consideran *regular,* un 10,8 por ciento *bastante mala* y un 5,3 por ciento *muy mala,* y no hay diferencias significativas entre las apreciaciones de las mujeres y los hombres.

Respecto a las apreciaciones cualitativas sobre la enseñanza recibida, un elevado porcentaje de encuestados considera que la enseñanza en la escuela es *bastante o muy teórica* (59,2 por ciento), frente al 12,1 por ciento que la considera *bastante o muy práctica;* sin embargo, el 44,2 por ciento estima que es *bastante o muy actualizada,* frente al 10,3 por ciento que la estima *bastante o muy desfasada.* Consideran también los alumnos que la enseñanza es más autoritaria (33 por ciento) que democrática (21,8 por ciento).

TABLA 12

¿CÓMO ES LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA?

	%		%		%
Muy teórica	29,4	Muy actualizada	12,2	Muy autoritaria	12,3
Bastante teórica	29,8	Bastante actualizada	32,0	Bastante autoritaria	20,7
A partes iguales	19,5	A partes iguales	34,9	A partes iguales	33,7
Bastante práctica	8,1	Bastante desfasada	7,9	Bastante democrática	17,3
Muy práctica	4,0	Muy desfasada	2,4	Muy democrática	4,5
NS/NC	9,3	NS/NC	10,5	NS/NC	11,5
Total	**100,0**	**Total**	**100,0**	**Total**	**100,0**

Esta paradoja de ser, por un lado, una carrera orientada a la práctica y, por otro lado, considerar su enseñanza demasiado teórica, puede influir negativamente en el interés del alumno y en un cierto desencanto con la carrera; y conectar con las esperanzas puestas en la misma en el plano de la realización personal. *«Hay asignaturas, como "Dificultades del aprendizaje",* comenta una alumna, *que teóricamente está bien, pero no nos dice cómo ayudar a esos niños si los tengo en clase».*

2.4. Satisfacción con el profesorado

Los profesores obtienen una valoración positiva, si tenemos en cuenta que en torno a la mitad de los alumnos evalúa la docencia como *regular* y un 42,8 por ciento la consideran *bastante buena o muy buena,* frente al 8,5 por ciento que la considera *mala* o *muy mala.* De todos modos, los alumnos manifiestan que, aunque existe una gran variedad respecto a profesores y asignaturas consideradas particularmente, en líneas generales, la interacción entre los dos colectivos muestra una graduación cada vez mayor de participación y democratización en los procesos de enseñanza. Los profesores se hallan mejor considerados respecto al conocimiento de su materia que respecto a los modos de transmitirla, pudiendo suscribir las palabras del profesor Ortega cuando afirma que «los alumnos conceden a los profesores el saber, pero no en igual medida el saber enseñar».[12]

12 VARELA, J., y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro,* o.c., pág. 103.

TABLA 13

GRADO DE SATISFACCIÓN RESPECTO A LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES

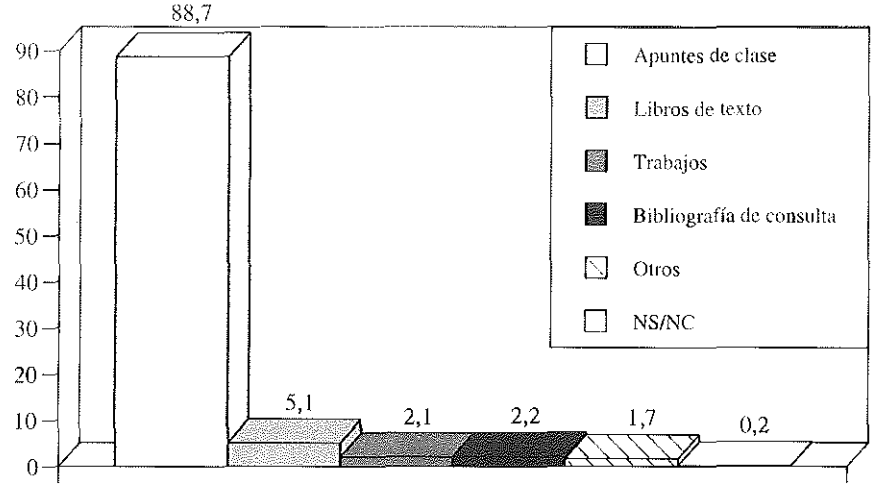
	%
Muy buena	3,6
Bastante buena	39,2
Regular	47,7
Bastante mala	5,9
Muy mala	2,6
NS/NC	1,0
Total	**100,0**

2.5. Médios y métodos de trabajo

Siguen siendo la explicación del profesor y la toma de apuntes la forma habitual de seguimiento de estudios. Creemos que es la práctica más habitual en los estudios universitarios. La exposición oral, como dicen Bourdieu y Passeron, es una técnica de distanciamiento eficaz y sutil con que la institución dota a sus agentes profesorales.[13]

GRÁFICO 10

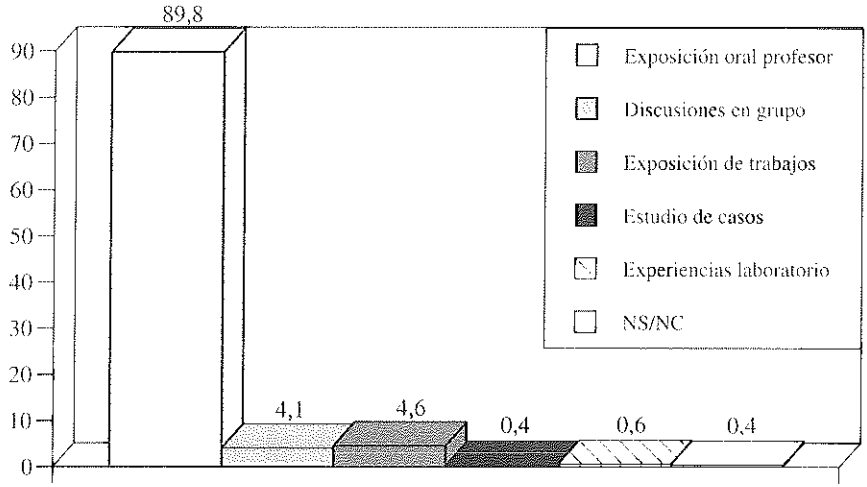
MEDIO PARA PREPARAR LAS ASIGNATURAS



13 «La lección magistral, comentan los autores citados, supone en sí misma una forma concreta de inculcar una imagen específica del maestro, vehicula una relación de autoridad en la cual el maestro, elevado por encima de todos, separado del auditorio... se ve condenado a un monólogo teatral y a una exhibición de virtuatismo», BOURDIEU, P., y PASSERÓN, J. C.: *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977.

El 88,7 por ciento de los alumnos manifiesta que el medio habitual para preparar las asignaturas es el de los apuntes tomados de las explicaciones del profesor, seguido de un 5,1 por ciento que utiliza el libro de texto. F. Gil comenta a este respecto que el uso de los libros y de las fotocopias —con el sistema de anotaciones y subrayado—, y la costumbre de tomar apuntes, pueden verse como actitudes que encajan en parte en el concepto de «ritualismo» acuñado por Mertón, es decir, ese tipo de reacción en el que se abandonan las aspiraciones culturalmente definidas mientras «se siguen acatando en forma casi compulsiva las normas institucionales».

GRÁFICO 11
MÉTODO MÁS USADO EN LAS CLASES



La valoración de los diversos métodos de trabajo en el aula muestra preferencias por las alternativas a la tradicional y habitual exposición del profesor, y se aplauden especialmente las discusiones de grupo. Se observa un rechazo por gran parte del alumnado a la imagen tradicional del profesor como expositor de conocimientos. Esta valoración de los métodos parece indicar que la voluntad de cambio de los alumnos choca con las posiciones más conservadoras del profesorado. En este sentido, los alumnos manifiestan una actitud crítica respecto al método de *exposición del profesor:* un 38,9 por ciento da una valoración baja, frente al 33,3 por ciento que se la da alta. Por el contrario, las *discusiones en grupo* se valoran más positivamente, ya que un 43,4 por ciento les da mayor puntación, frente a un 25,7 por ciento que le da menor puntuación. Asimismo la *exposición de trabajos* alcanza valoración más positiva que negativa: un 35 por ciento, frente a un 27,7 por ciento. Valoración parecida, pero en sentido inverso obtiene el *estudio de casos.* El trabajo de *laboratorio* obtiene una puntuación paritaria en todos los valores de la escala.

TABLA 14

VALORA DEL 1 AL 5 EN ORDEN CRECIENTE

VALOR %	Exposición del profesor	Discusiones en grupo	Exposición de trabajos	Estudios de casos	Laboratorio
1	23,7	8,0	9,0	15,1	19,1
2	15,2	17,7	18,7	20,8	18,2
3	23,0	26,5	32,6	26,1	18,4
4	13,8	25,8	24,6	22,0	19,5
5	19,5	17,6	10,4	8,4	19,0
NS/NC	4,9	4,4	4,8	7,5	5,8
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

El problema que más acusan los estudiantes es la masificación en el aula y la heterogeneidad de intereses y motivaciones, según sus procedencias, seguido de la multiplicidad de asignaturas con contenidos difusos, repetidos o solapados, la sabrecarga de clases teóricas y horarios abrumadores, así como la organización general del centro.

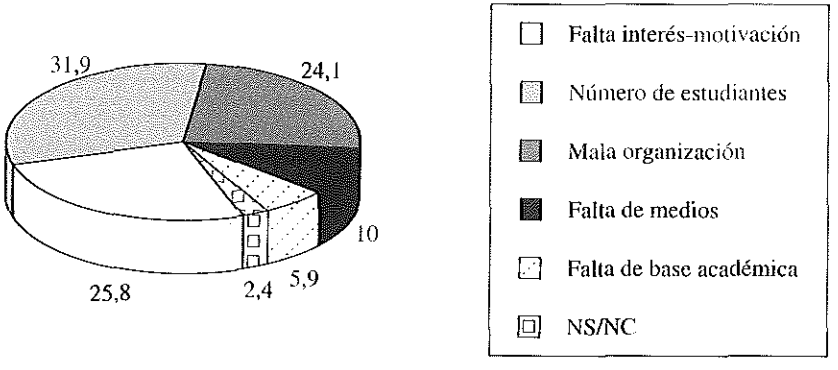
TABLA 15

PROBLEMA MÁS IMPORTANTE QUE PERCIBES EN TUS CLASES

	%
Falta interés-motivación	25,8
Número de estudiantes	31,9
Mala organización	24,1
Falta de medios	10,0
Falta de base académica	5,9
NS/NC	2,4
Total	**100,0**

GRÁFICO 12

PROBLEMAS IMPORTANTES

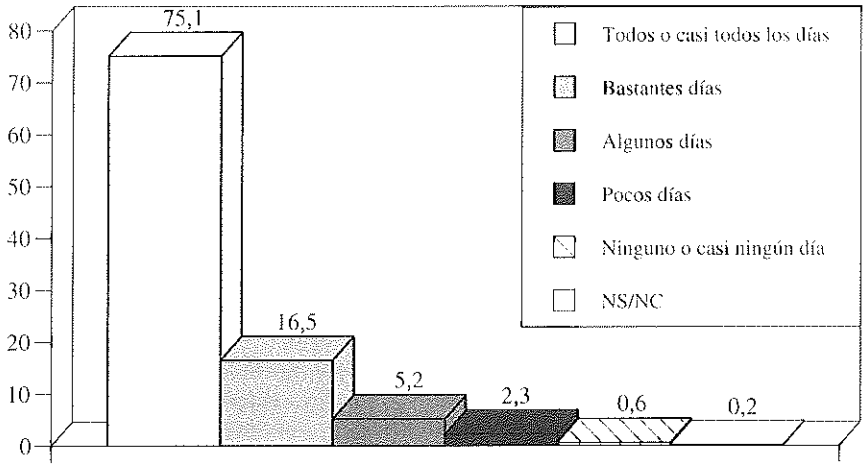


A pesar de la disconformidad de los alumnos sobre la formación que reciben, se puede apreciar que son cumplidores con su tarea. Más del 75 por ciento de ellos asisten casi todos los días a clase y el 16,5 por ciento bastantes días.

TABLA 16
¿CON QUÉ FRECUENCIA ASISTES A CLASE?

	%
Todos o casi todos los días	75,1
Bastantes días	16,5
Algunos días	5,2
Pocos días	2,3
Ninguno o casi ningún día	0,6
NS/NC	0,2
Total	**100,0**

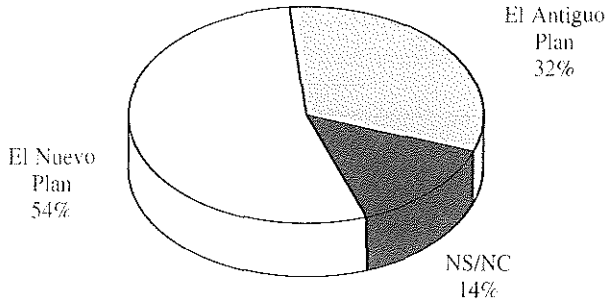
GRÁFICO 13
ASISTENCIA A CLASE



Es un alumnado más dócil que los de otras carreras y más identificados con el sistema educativo. Comparando con otro tipo de alumnos, afirmaba una profesora *«distintos no son, pero sí con apetencias diferentes y, por lo tanto, con inquietudes proyectadas hacia la enseñanza, hacia la formación y, en este sentido, existen diferencias de estas escuelas respecto a otras escuelas técnicas también universitarias. La proyección didáctica de su formación es en realidad lo que caracteriza a este tipo de alumnos»*.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas respecto a la comparación de los planes de estudio (más de la mitad del alumnado prefiere el plan nuevo al antiguo) cabe la duda con fundamento si conocen el antiguo, y entonces la preferencia no puede ser real.

GRÁFICO 14
PREFERENCIAS PLANES DE ESTUDIO



La queja mayormente acusada y reiterada por los alumnos es que *«debería haber menos asignaturas y más tiempo para las importantes. Se tocan pocas cosas de cada materia y nos lleva a una dispersión y superficialidad muy grande»*.

2.6. Expectativas profesionales

Hay una disparidad entre las esperanzas subjetivas y las objetivas de los futuros maestros. La motivación enlaza con las expectativas puestas en la carrera, comparando las motivaciones con las expectativas, esta discrepancia nos remite al hecho de la mezcla de los motivos de la elección.

TABLA 17
¿QUÉ TE GUSTARÍA HACER DESPUÉS DE FINALIZAR LA CARRERA?

	Mujer	Varón	Total
	%	%	%
Ejercer de profesor	50,3	43,4	48,4
Continuar Psicopedagogía	16,3	4,7	13,1
Otros estudios	16,3	24,8	18,7
Trabajar en lo que sea	5,9	9,1	6,8
No lo tengo decidido	9,3	14,5	10,7
Otra cosa	1,9	3,5	2,4
Total	**100**	**100**	**100**

¿A QUÉ CREES QUE TE DEDICARÁS DE HECHO?

	Mujer	Varón	Total
	%	%	%
Ejercer de profesor	30,7	27,8	29,9
Continuar Psicopedagogía	13,7	6,2	11,6
Otros estudios	16,8	22,5	18,3
Trabajar en lo que sea	23,4	23,7	23,6
No lo tengo decidido	13,1	15,7	13,8
Otra cosa	2,3	4,1	2,7
Total	**100**	**100**	**100**

Se sigue apreciando que a los netamente vocacionados les gustaría ejercer como maestro al terminar la carrera: son el 48,4 por ciento de los encuestados; pero disminuye notablemente el porcentaje de los que esperan dedicarse de hecho: el 29,9 por ciento. Por otra parte, la situación ocupacional y profesional está condicionando de manera notable el ser y el hacer del alumnado de magisterio. Hace tambalear su identidad personal y configuración social como profesional, de tal modo que constringe su presente y cuestiona su futuro: el qué y el para qué de sus estudios, la orientación al finalizar esta carrera. Frente a los deseos de ejercer el magisterio en su especialidad, se hallan los que optan ya de antemano por ampliar su formación con estudios complementarios como Psicopedagogía, o sencillamente caminar a la deriva hacia «lo que salga». La Escuela de Magisterio es utilizada por una parte del alumnado como plataforma para acceder a carreras de ciclo largo.

3. CONCLUSIÓN

De los datos obtenidos en nuestra investigación y utilizando el concepto de «tipo ideal» weberiano podría hablarse de un perfil social del alumno de magisterio de la Escuela «Santa María» de la UAM, que reuniría las siguientes características referidas a las variables estudiadas en esta comunicación:

— Mujer, soltera, de alrededor de 23 años. Su madre es ama de casa y el padre trabajador independiente u obrero cualificado. Ambos padres poseen estudios primarios, con ingresos familiares mensuales en torno a las 150.000 pesetas. No tiene, por lo común, ingresos propios.
— Reside habitualmente con su familia de origen.
— Ha realizado los estudios previos al magisterio en centros públicos. Habiendo obtenido nota media de bachillerato y selectividad en torno a 6 puntos.
— Se matriculó en la UAM por exigencia de nota, por la proximidad al domicilio y el prestigio de esta Universidad.
— Tiene vocación para la docencia, aunque no está muy motivado.
— Le gustaría ejercer la profesión de maestro, aunque cree que «trabajará en lo que salga».

— Califica como regular la formación que está recibiendo y asiste con asiduidad a las clases.
— El modo habitual de preparar las asignaturas es el estudio de los apuntes, tomados por él mismo, sobre las explicaciones del profesor.
— Como método en la clases prefiere las *«discusiones de grupo»*, la *«exposición de trabajos»* y *«prácticas de laboratorio»* a la *«exposión del profesor»* o el *«estudio de casos»*.
— Tiene una cierta desmotivación en las clases debido a que son demasiado teóricas.
— Estima que la formación de sus profesores es regular/buena.
— Considera que la función fundamental del maestro es la de *contribuir a la maduración humana del niño*, y la cualidad más importe como profesional la de ser *motivador del aprendizaje*.

Podemos afirmar que hay un doble perfil de alumno. Los vocacionados, que piensan dedicarse toda la vida a la enseñanza, y los que van en busca de un título «por si acaso» algún día lo pueden necesitar, que ingresan en la carrera fundamentalmente por exigencia de la nota que les impiden optar por otros estudios. La motivación en el proceso de formación depende fundamentalmente de esta opción inicial.

Tienen un notable grado de insatisfacción respecto a formación que están recibiendo, causada tanto por la ambigüedad de la identidad profesional del maestro, como por la indefinición de la formación inicial que deben recibir, adoleciendo de excesiva carga teórica e insuficiente didáctica práctica.

La discrepancia entre expectativas subjetivas y objetivas profesionales del alumnado genera en ellos ansiedad, confusión, desinterés y desmotivación.

Manifiestan aguda disconformidad con la excesiva multiplicación de asignaturas, en la que se superponen y solapan los temas y programas. Ello imposibilita el ser expuestos y desarrollados con mínima profundidad, provocando una sobrecarga de trabajo estéril, con la consiguiente complicación de horarios. A ello se añade el excesivo número de alumnos por clase, que es percibido como problema importante.

Son reiteradas las críticas de didactismo teórico, educación «bancaria», donde la actividad del alumno se reduce a digerir los conocimientos «elaborados por otros», típico modelo de enseñanza de normativización.

En definitiva, la complejidad, las ambigüedades, las contradicciones e indefiniciones que se ciernen sobre la identidad del maestro y sus funciones (su ser y su hacer), se hacen presentes en el proceso de su formación.

Se aprecia escasa evolución respecto a estudios anteriores sobre el maestro o «los aprendices de maestro».

4. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO HINOJAL, I.: «Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro», en VV. AA.: *Sociedad, cultura y educación*, CIDE/UCM, Madrid, 1991.

APPLE, M.: *Maestros y textos*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.

BENEJAN, P.: *La formación de los maestros*, Laia, Barcelona, 1986.

CARABAÑA, J.: «¿Tiene la Escuela Rural que formar alumnos rurales?», en *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 18, junio 1985.

CONTRERAS, J.: *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, 1997.

DEBESSE, M., y MIALARET, G.: *La función docente*, Oikos-Tau, Barcelona, 1980.

DE JUAN HERRERO, J.: *La enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*, Dikinson, Madrid, 1996.

ELEJABEITIA, C., y otros: *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*, EDE, 1984.

ESTEVE, J. M.: *El malestar docente*, Paidós, Barcelona, 1994.

— *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid, 1984.

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S., y VERA, J.: *Los profesores ante el cambio*, Anthropos/UPN, Barcelona, 1995.

FERNÁNDEZ, J. A.: «Sobre el malestar de los profesores europeos», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, 1993.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*, Eudema, Madrid, 1990.

— *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Morata, Madrid, 1993.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización docente*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

GIL, F.: *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona, 1996.

GIMENO, J., y FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La formación del profesorado de E.G.B.*, Ministerio de Universidades, Madrid, 1980.

GLOBE, N. M., y PORTER, J. F.: *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Narcea, Madrid, 1980.

GÓMEZ BERNUSELL, A.: *El magisterio como profesión*, Ariel, Barcelona, 1972.

GONZÁLEZ ANLEO, J.: *El sistema educativo español*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1985.

GONZÁLEZ ANLEO, J., GONZÁLEZ BLASCO, P.: *El profesorado en la España actual*, S. M., Madrid, 1993.

GONZÁLEZ, E.: «Los maestros en formación: propuestas de la Administración y respuestas de los alumnos. Análisis de una encuesta», en *Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 29-30, 1987, págs. 134-135.

GUERRERO, A.: «Sociología del profesorado», en GARCÍA, M. A.: *Sociología de la educación*, Barcanova, Barcelona, 1993.

— «Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro», en *Educación y sociedad*, núm. 11, 1190, págs. 55-57.

GUZMÁN, M. De,: *Cómo se han formado los maestros (1871-1971)*, Barcelona, 1973.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid, 1996.

LANDSHEERE, G., y BAYER, E.: *La formación de los enseñantes del mañana*, Narcea, Madrid, 1977.

LATIESA, M.: «Demandas de educación superior: evaluaciones y condicionamientos en la elección de la carrera», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 46, 1985.

LERENA, C.: «El oficio de maestro», en ORTEGA, F. y otros: *Manual de Sociología de la educación*, Visor, Madrid, 1989.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A.: *El profesor educador: persona y tecnólogo*, Cincel, Madrid, 1989.

MASJOAN, J. M.: *Els mestres de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona, 1974.

MONCADA, A.: *El aburrimiento en la escuela*, Plaza Janés, Barcelona, 1985.

NATANSON, J.: *La enseñanza imposible*, Atenas, Madrid, 1976.

ORTEGA, F.: «Un pasado sin gloria: La profesión de maestro», en *Revista de Educación*, núm. 284, 1987.

— «La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas», en *Revista de Occidente*, núm. 97, junio 1989.
— «La indefinición de la profesión docente», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, noviembre 1990.
ORTEGA, F., y VELASCO, A.: *La profesión de maestro*, MEC, Madrid 1991.
PÉREZ DÍAZ, V.: *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, Seminarios y Ediciones, Madrid, 1972.
REVISTA DE EDUCACIÓN, NÚM. 284, monográfico sobre *Teoría de la formación del profesorado*, 1987.
SAMPER, L.: «Sociología de la enseñanza: aspectos socioprofesionales del profesor», en FERMOSO, P., y otros: *Sociología de la educación*, Alamex, Barcelona, 1990.
SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*, S.M., Madrid, 1985.
— *Escuela, sistema y sociedad*, Libertarias, Madrid, 1991.
— *La cultura, reproducción o cambio*, CIS, Madrid, 1979.
SONTOS, M. A.: «La erosión de la función docente», en *Revista Española de Pedagogía*, 41, 159, (1983), págs. 105-118.
VARELA, J., y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*, MEC, Madrid, 1985.
VILLAR, L. M.: *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*, Santillana, Madrid, 1977.
ZUBIETA, J. C., y SUSINOS, T.: *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, CIDE, Madrid, 1992.

La Ayuda Social Americana en la España de los años cincuenta

JOSÉ SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Desde primera hora, incluso antes de que acabara la guerra, en la llamada «España Nacional» se impone desarrollar y practicar al unísono una atención a heridos, enfermos y necesitados, una acción social, tanto pública como privada, que en 1947 aparecía concretada y definida, desde la Iglesia Católica y en sincronía con otras instituciones públicas, como expresión de la «fraternidad cristiana y la concordia social».[1]

Bien es verdad que progresará muy pronto, desde los mismos cuadros eclesiásticos, la crítica a una «fraternidad laica», la necesidad de «cristianizar la beneficencia», la conveniente «coordinación de esfuerzos» para que la fraternidad y solidaridad «humanas» pudieran con rapidez y eficacia transformarse en «cristianas» y «auténticas».[2] Se suceden en más de una ocasión diferencias y hasta roces a la hora de coordinar y delimitar funciones; y emerge finalmente como diferenciadora, al menos en teoría, la postura oficial de la Iglesia que, según el arzobispo de Toledo y Primado, Pla i Deniel, opta por exigir a la Acción Católica, a la que se había encomendado por decisión papal este cometido caritativo y benéfico, los objetivos y la práctica de una «acción social» válida, dispuesta a traspasar la vertiente puramente benéfica para trascender a exigencias de «acción liberadora»:

> «No podemos estar tranquilos con el catolicismo nominal —había declarado en la clausura de las Jornadas de Hombres de Acción Católica, en noviembre de 1942—, que está en los registros parroquiales pero no en la vida... La justicia había de prece-

1 La expresión, en un editorial de la revista *Ecclesia*, 287, 11 de enero de 1947, cuando señala el objetivo de la nueva «campaña» a que ha de dedicar sus esfuerzos la Acción Católica Española.

También en 1947, cuando se celebra en París, bajo la presidencia del Nuncio Apostólico, monseñor Roncalli, el «Congreso Internacional de Caridad», el director del Secretariado Nacional de Caridad, Jesús García Valcárcel, al dar cuenta de las funciones y trayectoria del Secretariado español, se refiere a las *dos fuerzas de caridad* que actúan en España a partir de mayo de 1939, que es cuando Pío XII, a propuesta de los Metropolitanos, aprueba las nuevas bases de la Acción Católica:

«... se desenvuelven fecundamente dos grandes fuerzas de caridad: de una parte, *la beneficencia pública*, y de otra, un movimiento para organizar y coordinar toda *la vida de caridad en el cuadro de la Acción Católica* en su sentido estricto, tal como lo explica el Romano Pontífice» (*Ecclesia*, 298, 29 de marzo de 1947, pág. 13). (El subrayado es nuestro).

2 Véanse los editoriales de la revista *Ecclesia*, 287, 11 de enero de 1947; y 290, 1 de febrero de 1947; 296, 15 de marzo de 1947. Tb. las noticias sobre Pastorales de los obispos de Cartagena, León y Urgel sobre «La fraternidad cristiana y colaboración social», que era la consigna de la Acción Católica para el presente año: en *Ecclesia*, 22 de marzo de 1947, págs. 17-18.

> der a la caridad, porque la caridad no puede ser nunca una máscara que cubra la justicia».[3]

De hecho la Iglesia, mediante las Congregaciones religiosas que las regentaban, o a través de asesores religiosos, consiliarios, capellanes, directores espirituales, etc., estaba presente en las diversas instituciones oficiales de Beneficencia y Asistencia Social Públicas, que regían y coordinaban esta amplia «acción social» desde Ministerios, Delegaciones Provinciales y Diputaciones, organismos dependientes del Instituto Nacional de Previsión, del Instituto Social de la Marina o del Mutualismo Laboral; y a lo largo de los años cuarenta y cincuenta la intervención y la previsión oficiales, al amparo de los Ministerios de Trabajo y de Gobernación fundamentalmente, forzarían la extensión y aplicación de aquellos «derechos» reconocidos en el *Fuero del Trabajo* (1938), ratificados en el *Fuero de los Españoles* (1945) y completados y perfeccionados en la *Ley de Principios del Movimiento Nacional* (1958), en la que definitivamente se ampliaban las prestaciones de Seguridad y Asistencia Social no sólo a la población activa sino también a los no-activos, especialmente a necesitados e incluso a los marginados.

Se observan, no obstante, fuertes, aunque no bien definidas, diferencias entre la ordenación legal de la Previsión fraguada como *Seguridad Social* y dirigida desde el Ministerio de Trabajo, y la regulada desde el Ministerio de Gobernación, Diputaciones y Ayuntamientos, conocida y divulgada como «Asistencia Benéfica y Social». A esta segunda habría de corresponder la labor de *Beneficencia* a través del Estado, de las Diputaciones y Ayuntamientos y de las entidades privadas que debieron asumir, con carácter caritativo, la atención y asistencia de los llamados «pobres de solemnidad».

Convergen de esta forma, y no precisamente por su buena y eficaz interrelación, tres sistemas de *previsión social*: la *Sanidad Nacional*, proyectada y fijada desde 1944 con el intento de «unificar servicios» tanto de carácter preventivo como curativo y epidemiológico; la *Seguridad Social*, en la que se aúnan las atenciones a la enfermedad, maternidad, accidentes de trabajo, paro forzoso, vejez, invalidez y muerte de la «población trabajadora»; y la *Beneficencia*, en la que comparten, aunque no siempre se coordinen, la actividad benéfica o sociocaritativa de instituciones, públicas o privadas, cuyos motivos, métodos y proyectos e incluso objetivos devienen con frecuencia plurales y a veces hasta distintos.[4]

---

3 Véase en *Ecclesia*, 71, 21 de noviembre de 1942, pág. 5. Conforme a esta disposición pontificia, a lo largo del curso 1941-42 la Acción Católica Española continuará. Véase *Ecclesia*, 36, 21 de marzo de 1942, donde se recogen las referencias de varias cartas pastorales, en el contexto de la Cuaresma, insistiendo en «organizar» debidamente la caridad: «que hemos de tener en cuenta que la manera más digna y eficaz de socorrer al necesitado es "ofreciéndole trabajo", con el cual pueda atender decorosamente a las necesidades propias y familiares». Marca esta trayectoria, todavía minoritaria en la Jerarquía eclesiástica, la influencia del aún reciente Radiomensaje de Pío XII, con motivo de la Navidad de 1941. De forma similar cuando se celebra en la diócesis de Barcelona la *Semana de Caridad*, cuyo lema y mensaje, profusamente difundido en prensa y radio, es «Suprime la limosna callejera y haz caridad a los pobres». También en *Ecclesia*, 42, 2 de mayo de 1942, págs. 7-8.

4 M. García Padilla: *Historia de la Acción Social: Seguridad Social y Asistencia, 1939-1975*; y P. Benjumea Pino: *Sanidad y desempleo*, ambos en AA. VV.: *Historia de la Acción Social Pública en España. Beneficencia y Previsión*, Madrid, 1990, págs. 397 y sgtes. y 449 y sgtes.

Aparecen, pues, sucintamente diferenciadas, aunque con capilaridad y comunicación fehacientes una *legislación social* en la que se combinan, a la hora de concretarse funcional e institucionalmente, *Seguridad Social, Servicios Públicos Asistenciales, Asistencia Sanitaria*, luego inserta también en la Seguridad Social, y una *Acción Benéfica Asistencial* tanto pública como privada, predominantemente integrada esta última en «Cáritas Nacional» en la que se coordinaban, organizaban y desarrollaban todos los esfuerzos, primordial y especialmente los diocesanos y parroquiales, a cuyo servicio, impulso, ampliación y colaboración de actividades se hallan dedicados los Servicios Generales de la Institución.[5]

Cuando a fines de noviembre de 1947 se celebraba en Madrid la «Asamblea Nacional de Caridad», a instancias de la Conferencia de Metropolitanos, y bajo el lema de *Necesidad de practicar la caridad en España de una forma organizada*, ya sobresalía en discursos, ponencias y conclusiones la opción por un «mundo nuevo»; una opción de «justicia social», una invitación a la reflexión de «los hombres de empresa», puesto que «no se puede ser católico solamente en casa», y porque unos «beneficios mayores de los normales —que comenzaban ya a darse en algunas empresas— deben canalizarse para ayuda de los obreros y empleados y a los Secretariados de Caridad».[6]

En los primeros cincuenta se encarga a Cáritas, gracias a la real y eficaz estructura de sus Secretariados parroquiales, la gestión y reparto de la «Ayuda Social Americana» que, a lo largo de más de una década, consiguió evitar muchas hambres y miserias, redujo considerablemente necesidades, obligó a una acción estatal de apoyo a la consecución de sus objetivos e incluso forzó a la misma Institución a la racionalización y organización modernas y de mayor eficacia. A pesar de la imagen negativa que la «Ayuda Americana» —casi del todo identificada como «leche americana»— acabó generando dentro de los mismos cuadros eclesiásticos, desde esa realidad se puede perfectamente seguir y mostrar el paso de una «acción benéfica» al proyecto de *promoción social comunitaria*, que se aventura a lo largo de los años sesenta y se asienta, pese a la crisis, a lo largo de los años setenta.[7]

---

5 Véanse, en este sentido, J. SÁNCHEZ JIMÉNEZ: *50 años de Acción Social. Cáritas Española (1947-1997)*, Madrid, 1997.

*Preparado este artículo, el autor ha publicado *Cáritas Española 1942-1947. Acción Social y compromiso cristiano*. Madrid, 1998. Allí se halla oportunamente desarrollado el análisis del proceso dentro de Cáritas Española.

6 «Es urgente e imprescindible —recoge el discurso del presidente, J. García Valcárcel— rectificar muchas cosas en aras de la justicia social. Sólo un orden nuevo en un mundo más lleno de justicia social puede liberar a la sociedad moderna del caos en que se precipita, porque hemos de reconocer con tristeza que muchos de los que temen el comunismo, entre los que se encuentran muchos católicos de nombre, lo hacen no por la defensa de los valores espirituales y de un orden económico que les parezca justo, sino porque, consciente o inconscientemente, se encuentran muy bien en el actual orden social, y temen con razón, que cualquier nuevo orden económico que suprima las miserias les ha de exigir sacrificios y renunciaciones, privaciones y austeridades». (En *Ecclesia, 27 de diciembre de 1947*).

7 «La colosal ayuda americana —diría el Director de Cáritas, J. García Valcárcel— se nos ha dado como arma de organización, primero por dos años, después por cinco. Y se ha cumplido en estas dos facetas: de una parte porque gracias a ella hemos podido ubicar las necesidades de la Patria. Son unos cuatro millones de seres los que sufren como necesitados. Y además, sabemos en qué zonas de la Patria están. Si nos fijamos que España tiene una población que hoy excede de los 30 millones, estamos en que un 13 por ciento, aproximadamente, de la población recibe esta ayuda... Cáritas no es, como muchos creen, tan sólo "la ayuda social americana". Esta ayuda ha sido colosal, ha supuesto casi doce mil millones de pesetas en cinco años, pero ofrece más importancia como arma de organización». Boletín *Cáritas*, enero de 1960, pág. 8. También Boletín *Cáritas*, mayo de 1962.

LAS URGENCIAS INTERIORES Y EL PRIMER ENVITE MIGRATORIO

Aunque la «liberalización económica» de los primeros cincuenta, que hace posible la supresión de las cartillas de racionamiento, la reducción de las medidas autárquicas y una recuperación económica ofertada como el mejor triunfo frente al «bloqueo» y a la reconstrucción posbélica, las situaciones de necesidad, la carencia de bienes elementales, de alimentos, vestido y vivienda en primera instancia, no sólo no cesan sino que parecen agravarse, sobre todo cuando se hace patente el «primer envite» migratorio serio y masivo hacia las ciudades. La dureza de las condiciones de vida en el mundo rural, en primer lugar para los campesinos sin tierra, los jornaleros, e incluso para pequeños propietarios que veían crecer su familia y no hallaban salida para los hijos en el más inmediato entorno, había generado ya, a lo largo de los años cuarenta, una emigración lenta pero progresiva de familias desde el campo a las ciudades, de muy difícil medición, sobre todo para la primera mitad del decenio; pero con toda seguridad por encima de las 700.000 personas. En la práctica, y a pesar de las dificultades, reticencias y controles oficiales a esta movilidad que venía a incrementar el problema social en las ciudades, esta emigración «campesina» y «jornalera» era el mejor testimonio del fracaso de la política agraria autárquica, que seguía refiriéndose a la agricultura, «oficialmente» al menos, como la vía más idónea para un rápido desarrollo dentro de la «paz» y el «orden» sociales.[8]

Las dificultades para la «modernización» de las pequeñas y medianas explotaciones a pesar del sostenimiento oficial de los precios, y la escasez de vías y formas de «industrialización» y «comercialización» de los productos, obligaron en primer lugar —y casi siempre pensando en la «vuelta» tras la oportuna «victoria» en la urbe— a la emigración a las ciudades o hacia Europa de muchos campesinos, adultos y jóvenes (normalmente los hijos, como forma de mantener al «cabeza de familia» al frente de la explotación), a trabajar más tierras mediante el arriendo de las que poseían o cultivaban los que emigran antes, o a complementar sus ingresos, cuando fuera factible, con el trabajo «a tiempo parcial» en la industria. Este intercambio de hombres por productos puede considerarse como resultado de la confluencia de una mejora global de la nueva «coyuntura» que, auspiciada por la política liberalizadora desde el punto de vista macroeconómico sobre todo, exige la transferencia de población activa hacia otros sectores productivos y, por otra, facilita e incentiva la formación y ampliación del mercado interior.

Como consecuencia del proceso de industrialización que se relanza, y que sólo en contadas ocasiones pone en movimiento a los pequeños y medianos agricultores, la emigración rural de los cincuenta afecta en primer lugar, y desde una consideración aún no preocupante por sus efectos sociales y políticos, a los «obreros agrícolas», a los jornaleros sin tierras, inmersos en una situación extremadamente difícil, de trabajo y de salarios

8 La primera y completa apreciación de este fenómeno, en R. PERPIÑÁ GRAU: *Corología, teoría estructural y estructurante de la población de España*, Madrid, 1954, págs. 60 y sgtes. El más directamente interesado por la situación en la llegada y el recuerdo y motivos de la partida, M. SIGUÁN: *Del campo al suburbio*, Madrid, 1959. Expone y analiza aquí, a partir de la página 53, unas 100 «historias de vida» de emigrantes llegados a suburbios madrileños, la mayoría trabajadores en la construcción.

Similares resultados en los trabajos referidos a Barcelona, F. CANDEL: *El Altres Catalans*, Barcelona, 1964; y J. MALUQUER I SOSTRES: *L'assimilation des immigrés en Catalogne*, Géneve, 1963.

cada vez más inseguros y reducidos, «en un marco institucional muy rígido, y en el contexto de unos servicios sociales también muy deficientes». Estos obreros agrícolas —que Sevilla-Guzmán no considera «campesinos» *sensu stricto*, precisamente por no ser «propietarios» ni siquiera a niveles mínimos— ofrecen ahora su trabajo en empleos que, a pesar de su «marginación», resultan más seguros y mejor remunerados, y arriban de hecho no tanto en las ciudades a cuya oferta de vivienda apenas pueden acceder, cuanto en los «suburbios» que crecen casi de la noche a la mañana en cualquiera de sus extrarradios.[9]

Una mano de obra abundante y barata, accede, pues, a las afueras la ciudad, a puestos de trabajo mayoritariamente no especializados, ya sea en la industria o en los servicios, o bien, en el centro y barrios burgueses, en labores tradicionales como criados, costureras, sirvientes, etc.; en tanto se amplía «el mercado agrario de productos manufacturados», y crece la necesidad de múltiples industrias alimenticias, que, a precios más altos, generan en el sector agrario una creciente clientela, constante y segura, y cada vez más dependiente.

Las «urgencias interiores» continúan, por lo tanto, cada día vigentes, cuando no en progresión, en las parroquias suburbanas —puesto que son muy pocas aún las iglesias en suburbios— en las Cáritas Interparroquiales y Diocesanas y en Cáritas Nacional que no ha logrado romper, por el apremio de la necesidad y miseria, y por la propia trayectoria personal seguida desde su creación, su fuerza y eficacia como órgano de acción directa en favor de actividades que se esperaba ver muy pronto descentralizadas y descentralizadoras.

La pobreza, la necesidad y la miseria perviven, y sus formas de presencia en ciudades, en pueblos grandes y en las zonas periféricas se mantienen, e incluso llegan a crecer y a tomar perfiles diferentes. Todo ello —es interesante recordarlo— se va ya a gestar y a proyectar a partir del oportuno trabajo estadístico, que supera en mucho los viejos «ficheros» de Caridad de los años cuarenta. Un trabajo estadístico todavía demasiado sencillo, más empeñado en la «unificación doctrinal» que en la formación técnica, en manos de teólogos que lo tratan de organizar a través de la creación de «Centros de estudios benéfico-asistenciales»; aunque no exento de realidad y volcado en la adecuación real inmediata, que permita, tanto en el propio marco parroquial como en el diocesano, la búsqueda de remedios en otros sectores e instituciones, la posibilidad de acceder a medios económicos y políticos que hagan más rápidas, eficaces y duraderas las soluciones y las previsiones que se proyectan.

---

9 E. SEVILLA GUZMÁN: *El campesinado en el desarrollo capitalista español (1939-1975)*. En P. PRESTON: *España en crisis*, ya cit., pág. 196. Ya en 1951, el director de cine Nieves Conde, falangista, dirigió la película *Surcos*, con guión de Torrente Ballester, en la que se denunciaba el éxodo hacia las grandes ciudades, y el aposento en chabolas, de miles de campesinos hambrientos. El impacto fue enorme; y, aparte de costarle el puesto al director general de Cine, la censura forzó e impuso un final más esperanzador que el originalmente proyectado.

Véase tb., entre otros trabajos, M. SIGUÁN: *Del campo al suburbio*, Madrid, 1959; esp. su insistencia en el cambio tan radical y profundo que el definitivo asiento en la ciudad, concretamente en Madrid, provoca en estas familias: «En pocas horas —comenta— la familia extremeña o andaluza que se traslade a Madrid debe traspasar un período de progreso para el que los propios habitantes de la villa han necesitado generaciones». Tb. A. DE MIGUEL: «Movilidad social y geográfica en España», en *Anales de Moral Social y Económica*, 8, Madrid, 1965, págs. 107-130. Y J. M.ª VÁZQUEZ: *Barrio del Pacífico*, Madrid, 1958.

LA AYUDA SOCIAL AMERICANA

La ocasión para aquella apertura decidida en favor de la ya entonces llamada «promoción social» de los más necesitados, en colaboración con las instituciones públicas del Estado, de las Diputaciones y Provincias y de los Municipios, parte, de forma inmediata y de hecho, aunque no sea el motivo fundamental, de la larga audiencia con el «Generalísimo» que el Director de Cáritas Nacional, Jesús García Valcárcel, consigue en 1952. Según él mismo relata, Franco quedó tan impresionado de la ingente labor que Cáritas venía desarrollando que una audiencia proyectada y conseguida con la ayuda de sus amigos «propagandistas» de la Acción Católica en el gobierno superó las ocho horas de duración, con gran desconcierto de todos los que en la antecámara estaban pendientes de su fin.

Cuando García Valcárcel refiere en sus «Memorias» las funciones del Director Nacional de Cáritas insiste en su responsabilidad como «piedra angular» de la Institución que le exige ser «santo, con dotes de empresario y que pueda y quiera dedicar toda su vida a Cáritas». Añade a continuación «el inmenso honor y responsabilidad de representar en nombre de la Iglesia y de la Patria a los cuatro millones de españoles necesitados y a todas las fuerzas católicas que trabajan por atenderlos»; les avisa del «gran peligro de dejarse ahora por los papeles, por la vida burocrática de la Institución, por la resolución de casos particulares y por el anhelo de llegar a todas partes»; para luego recalar en la «obligación de cultivar muchísimo las relaciones con S. E. el Jefe del Estado, con los Ministros y Autoridades que tengan a su cargo funciones benéficas o asistenciales, y ha de contar con el mayor número de Procuradores de todos los campos que estén dispuestos a laborar por Cáritas».[10]

Esta trayectoria, lo mismo que esta capacidad de acción generosa, son imprescindibles a la hora de reconstruir y explicar la importancia de la Ayuda Social Americana a lo largo de una década, con sus reconocidos aciertos, con sus interrogantes aún no resueltos, con su capacidad de ayuda al engrandecimiento y expansión de Cáritas y con la preparación de su estructura con vistas a la proyección y realización del «gran salto» de los mediados años sesenta.

Tras la visita al Jefe del Estado comienzan a solucionarse muchos de los problemas puntuales que se venían planteando a las Cáritas Diocesanas: proyecto y coordinación de trabajos junto o cerca de Auxilio Social, Sección Femenina, y otras instituciones benéficas provinciales y municipales, o a la hora de conseguir de las Autoridades correspondientes los permisos necesarios para visitar prisiones; organizar la asistencia a ancianos, establecer de forma coordinada servicios sanitarios y dispensarios parroquiales, solicitar, como la Cruz Roja ya disfruta, un sorteo especial y extraordinario de la Lotería Nacional como aportación del Estado al «Día Nacional de Caridad», solicitar la emisión de «sellos de valor postal con plus de valía voluntaria», demandar la concesión a las Cáritas de la «franquicia postal»; agilizar la concesión de cupos especiales de algodón por parte del Ministerio de Comercio para atender los «Roperos de Caridad», montar «Campañas de

10 En *Memoria sobre las preocupaciones...*, ya cit., págs. 137-138.

Navidad» con sus oportunas «Tómbolas de Caridad», habitualmente en el clima de las fiestas navideñas, etc.[11]

En este entorno y en este clima de «colaboración suprapolítica», según la expresión del Director Nacional, y precisamente cuando acaban de suprimirse las cartillas de racionamiento y continúan, a pesar de todo, la subalimentación y la complicada supervivencia de amplios y desfavorecidos sectores de la población, tiene lugar el ofrecimiento, mucho más importante y continuado, hecho a Cáritas Nacional, en la primavera de 1954, de colaborar con las Organizaciones de Caridad de los Estados Unidos, «a fin de conseguir leche en polvo en cantidad suficiente para abastecer a los niños de todas las diócesis necesitados de ella», junto con los medios idóneos para la creación de «Cantinas de Ayuda Alimenticia Pre-Escolar», que facilitarían el oportuno complemento alimenticio a los niños que iniciaban su aprendizaje.

El éxito de la conexión con «War Relief Services», de la «National Catholic Welfare Conference», que había solicitado a la UNICEF asesoramiento y ayuda para desarrollar un amplio programa de ayuda en España, va a servir como cauce e impulso nuevos en el persistente interés con que se sigue insistiendo y colaborando al proyecto, a la creación y desarrollo de Secretariados Parroquiales en cada rincón de España.

En el mes de octubre de cardenal Primado, en carta personal a todos los obispos, se refería a esta «grata noticia», a la importancia de la ayuda, a la obligada coordinación con otras instituciones civiles, y a la responsabilidad de diócesis y parroquias «para que entreguen a los pobres los donativos de que se trata, vitalizándose así, por añadidura, las propias instituciones y obras benéficas de la Iglesia»:

> «Se trata —indica la carta del cardenal— de un donativo de víveres, muy importante, con destino a los más necesitados de nuestros hijos: ancianos, enfermos y, principalmente, niños pobres, doblemente débiles estos últimos por su escasez y su tierna edad.
>
> La Cáritas norteamericana (War Relief Services-National Catholique Welfare Conference), que con ayuda de su gobierno proporciona alimentación directamente a millones de niños, ha conseguido con amplio gesto fraterno que aquella ayuda sobrepase las fronteras y se extienda a las Organizaciones benéficas no gubernativas de todo el mundo [...].

---

11 En este caso concreto, y tras la visita a Franco aludida, la Jefatura del Estado, con fecha de 17 de mayo de 1952, publica un Decreto por el que se permite a los Sres. Obispos la autorización, sin intervención gubernativa y con exención de toda clase de impuestos, de una tómbola de Caridad en cada población por el plazo mínimo de un mes anual, con sólo comunicar su celebración a las Autoridades.

Los problemas no eran, de hecho, pocos ni nimios. García Valcárcel defiende continuamente la obligación de una «colaboración suprapolítica» con las diversas instancias estatales; consigna con pena que «no sé lo que les pasa a los católicos españoles que cuando se convierten en gobernantes o dirigentes del Movimiento se intoxican de un regalismo de siglos..., en vez de aprovechar su paso por el Poder para empujar y vitalizar las Obras Sociales de la Iglesia, sienten celos de los movimientos sociales católicos libres sin confesionalidad política»; señala como «misión principalísima de la Comisión Episcopal de Caridad... trabajar continuamente para cambiar esta mentalidad política hasta conseguir una coordinación completa y una colaboración sincera entre la Beneficencia y Asistencia del Estado y del Movimiento con las obras de Caridad de la Iglesia»; y termina constatando que «Cáritas está presionada siempre por dos sectores nacionales... El sector monárquico, tradicionalista, etc., nos acusa de colaboracionistas y el gubernamental nos considera obligados a contarnos expresamente entre ellos», en *Memoria sobre las preocupaciones...*, ya cit., págs. 62 y sgtes.

> Cáritas Española está ya en contacto con el Gobierno Español y con las grandes Instituciones, tales como Protección de Menores, de la Joven y de la Mujer, Lucha Antituberculosa, Cantinas Escolares del Ministerio de Educación nacional, Sanidad, Sección Femenina de F. E. T., Auxilio Social, Patronato de Redención de Penas por el Trabajo, etc., etc., e igualmente está relacionada con la Federación Española de Religiosos, con el fin de concretar la participación que unas y otras tomen, para los necesitados a quienes asisten, en este donativo norteamericano».[12]

Con desigual eficacia, como es natural, y hasta de forma puramente nominal en algunos casos, la mayoría de las Cáritas Diocesanas se sintieron capaces y dispuestas para llevar a efecto lo que ninguna otra institución —ni las direcciones de Auxilio Social, de Beneficencia o de la Seguridad Social, ni los Ministerios de Trabajo y de Educación, ni siquiera las Diputaciones y los Ayuntamientos— podían ofertar, bien por la carencia o debilidad de las infraestructuras necesarias, o bien por la falta de preparación y disponibilidad de sus funcionarios.

> «El pueblo americano —recogerá el Boletín "Cáritas" en noviembre de 1954—, a través de su organización caritativa, nos da unos medios que en nuestra mano han de multiplicarse por ciento, en beneficio de nuestros necesitados, en obras permanentes y de gran alcance.
>
> Si no aprovechamos estas circunstancias, nuestra responsabilidad será enorme, ante Dios y la caridad universal».

La NCWC había comenzado a enviar ayudas desde 1951; pero en los inicios de 1954, ante necesidades extremas desatendidas o apenas cubiertas desde la sanidad o la beneficencia oficiales, y tras la oportuna gestión y demanda personales del Director de Cáritas Nacional, se remiten desde los Estados Unidos nuevos cupos de estreptomicina, al tiempo que se comprometen a atender, en la espera de poder incrementarlos en años sucesivos, la mejora o el apoyo de la alimentación escolar para medio millón de niños. Desde este mismo año de 1954 y de forma directa, 67.295 alumnos de 362 escuelas madrileñas nacionales, provinciales y municipales se benefician cada mañana de este «complemento alimenticio»; y se pretende, y se consigue, ampliarlo de manera permanente y gratuita, a lo largo de tres años más, a 3,5 millones de escolares de toda España.

Las «Normas Ejecutivas de la *Ayuda Social Americana*» se recogen en un Decreto de la Administración Central, a través del Ministerio de Asuntos Exteriores, de 11 de junio de 1954, ampliado por otro de 13 de diciembre del mismo año. Se establece así «El Plan nacional de ayuda», que «inicia una política nueva de auxilio benéfico-social con la que

---

12 Carta del cardenal Arzobispo de Toledo, de 23 de octubre de 1954, a todos los obispos de España.

Acompañaban a la Carta las Instrucciones, aprobadas por el Primado, para la entrega gratuita de las mercancías que se reciban, leche en polvo, queso y mantequilla, de momento. Se concretaba especialmente la necesaria cooperación con las autoridades civiles, se constituía las Cáritas Diocesanas en corresponsales de Cáritas Nacional para el reparto, se volvía a prohibir de forma expresa «la venta de la mercancía so pretexto alguno», se forzaba —y es interesante resaltarlo— a «una organización técnica permanente», porque «somos responsables ante la Cáritas Católica Americana y ésta ante su Gobierno de que la asistencia se desenvuelva en la forma eficaz en que nos hemos comprometido».

el Gobierno se compromete, de modo permanente —obsérvese la trascendencia y definición pública del proceso—, a mejorar el nivel de vida de las clases más necesitadas».[13] El objetivo perseguido por esta *Ayuda* —según las normas aludidas— era el del «fomento e intensificación en España, de modo permanente, de los cuatro servicios que a continuación se señalan: 1.º Cantinas escolares o infantiles; 2.º Alimentación complementaria para tuberculosos y sus familias, y para las madres gestantes y lactantes, y niños menores de tres años, sin que en ningún caso pueda disminuirse la dotación alimenticia que actualmente reciban; 3.º Suministro a los Establecimientos benéficos y tutelares y de Asistencia sanitaria y social; y 4.º La asistencia social y domiciliaria practicada por la Cáritas y la Obra Social de la Sección Femenina».[14]

Aparte de primar y potenciar desde el propio Ministerio de Asuntos Exteriores la actividad de Cáritas Nacional por encima de las tareas benéficas y asistenciales de las Instituciones civiles —Auxilio Social en primera instancia—, seguía luego concretando de forma casi matemática la periodización del proyecto en tres etapas sucesivas:

> «La primera de una duración mínima de tres años, sobre la base de los donativos de la Ayuda Social Americana y de los presupuestos de las Instituciones españolas; la segunda, merced a la producción de las Centrales Lecheras españolas que se financien para esta finalidad por UNICEF y otros organismos y con la ampliación de los presupuestos nacionales; y la tercera, dotando a los presupuestos de las distintas Instituciones de los fondos necesarios para que la obra social sea proseguida con los propios medios de la economía española».[15]

Se exigía además que el acceso a la distribución sólo fuera posible a partir de la agrupación de todas las Instituciones en cualquiera de estos quince organismos colaboradores: Ministerio de Educación Nacional (Servicio Escolar de Alimentación), Dirección General de Sanidad (Establecimientos hospitalarios, Patronato Nacional Antituberculoso y Servicios de Higiene Infantil), Seguro Obligatorio de Enfermedad (madres gestantes y lactantes y niños menores de tres años), Consejo Superior de Protección de Menores,

---

13 Se confiaba a *Cáritas Española* (sic) la gerencia de este Plan Nacional, «bajo la dependencia de la Comisión Interministerial creada por Decreto de 11 de junio de 1954», que se encargará de «acometer con eficacia y prontitud la distribución de los suministros de la Ayuda Social Americana»; y que «se llevará a cabo bajo la dirección de un Comité Ejecutivo, formado por el Director de Cáritas Española, que lo presidirá; de un Representante de la Comisaría General de Abastecimientos y Transportes, que actuará de Presidente adjunto; del Representante de la Dirección General de Sanidad, del Representante de la Delegación Nacional de Sindicatos y del Secretario de la Comisión Interministerial» (En «Normas Ejecutivas de la Ayuda Social Americana», Archivo de *Cáritas Española,* Hoja Informativa, núm. 2, de 15 de febrero de 1955; enviada a todas las Cáritas Diocesanas y otras entidades participantes desde la Dirección Técnica de este Servicio, conjuntamente asesorado por la NCWC, y por Cáritas Española, desde su oficina inicialmente instalada en Avenida José Antonio, 54, en Madrid).

14 Se recoge así en la norma tercera de las citadas *«normas ejecutivas»;* pág. 2.

15 En *Normas Ejecutivas...* ya indicada, pág. 2. Aquí además se concretaban lugares, cantidades, formas de entrega, etc.: consumo de la alimentación en las propias cantinas; especificación de entregas de «alimentación complementaria» para tuberculosos y familiares (prescripción facultativa, fraccionamiento máximo de entregas, vigilancia de visitadores), control de entregas a establecimientos benéficos, formas estrictas de entrega domiciliaria...).

Junta Nacional del Patronato de Protección a la Mujer, Sección Femenina, Auxilio Social, Patronato de Redención de Penas por el Trabajo, Delegación nacional de Sindicatos (Función Asistencial), Cruz Roja, Juntas de Beneficencia, Confederación Española de Religiosos (hospitales, escuelas, etc.), Seminarios y Escuelas de Formación de la Iglesia, Institución Arzobispo Claret (para atención de necesidades y atención a sacerdotes) y Cáritas Diocesanas.

El aumento del poder y de la eficacia de Cáritas Nacional va acorde tanto con la reducción del papel y funciones de los organismos oficiales señalados como con la pretensión de abaratar, gracias a la red de centros de la Iglesia surgidos o coordinados por Cáritas, los costes de atención a sectores y grupos que habían quedado —en parte al menos, y algunos en su totalidad— abandonados a una suerte todavía sin garantías ni alternativas tras la supresión del racionamiento en 1952.

En cada capital se repetía un esquema de organización similar para toda la provincia: una Junta Asistencial, presidida por el Prelado, con representación de cada uno de los quince organismos, con representación provincial de la Comisaría de Abastecimientos, del Ministerio de Agricultura y de la Delegación Provincial de Sindicatos; con un Comité Ejecutivo formado por el Gobernador Civil, el Director de Cáritas Diocesana, representantes de la Delegación Provincial de Abastecimientos y de Sindicatos, además del Secretario de la Junta Asistencial Provincial.

Una primera oferta de alimentos, de junio de 1954, y para un plazo de tres años, de 80.000 toneladas de leche en polvo, 30.000 de mantequilla y 30.000 de queso, suponen —según datos de la Gerencia— víveres por un valor de cinco mil setecientos cincuenta millones de pesetas que «por nuestro conducto pueden llegar a los necesitados». «Y cuéntese —decía la carta del Primado a los obispos— que nos dicen que este donativo podría ser ampliado y que nos piden que presentemos un programa de ayuda más completa, al final del presente año, para el próximo trienio».

La remesa inicial, organizada por la National Catholic Welfare Conference junto con Cáritas Española, que llega a puerto español en los primeros días de octubre, estuvo compuesta de dos mil toneladas de leche y otras dos mil de queso. Poco más adelante, el día 27 de diciembre, desembarcaban en Valencia 4.000 toneladas de leche en polvo, 2.000 de queso, 650 de aceite y 300.000 paquetes, con comestibles «donados por el pueblo de los Estados Unidos para las familias españolas necesitadas con motivo de las fiestas de Navidad».

El día 5 de noviembre de 1954 empezó sus actividades el «Servicio Escolar de Alimentación» que tuvo un rápido auge, una ejemplar extensión y el más eficaz desarrollo gracias a «la enorme labor desarrollada por el magisterio español en la aplicación de las normas señaladas. El ensayo madrileño de «complemento alimenticio» a los escolares suponía ya a primeros de 1955 «un total de beneficiarios de ciento cinco mil niños, que cada mañana reciben su vaso de leche. Cuarenta y cinco provincias instalan este servicio en los primeros meses del mismo año; y para el mes de mayo sólo quedan pendientes de su organización las dos provincias canarias. Cuando se llevan distribuidos 406.538 kilos de leche, más medio millón de niños disfrutan ya de este «complemento».

Para el mes de mayo ya estaban constituidas más de cuarenta Juntas Asistenciales Provinciales, con sus correspondientes Comités Ejecutivos; y desde la NCWC, lo mismo que desde Cáritas, se agradece «la mayor colaboración por parte de los Organismos Gu-

bernamentales, y Religiosos, así como de las Instituciones Paraestatales, en todo lo que hace referencia a colaboración, coordinación, ayuda material y personal, rectitud en la interpretación de normas y demás disposiciones de ánimo, relativo a la implantación y desarrollo de la Ayuda Social Americana en España».[16]

Un Decreto Ley, de 24 de junio de 1955, concedía a Cáritas un crédito extraordinario de cien millones de pesetas «para los gastos que origine la distribución en España de los artículos alimenticios procedentes de la Ayuda Social Americana».[17]

Sucesivas entregas estatales a lo largo de los siguientes seis años, hasta los setecientos millones de pesetas, fueron la colaboración directa desde el Ministerio de Asuntos Exteriores para la cobertura de gastos aludida; que hizo posible, en palabras de García Valcárcel, «una limosna de proteínas por un valor de treinta millones de pesetas, de aquellos tiempos (que) fue algo muy importante, pues se beneficiaron tres millones de pobres».[18]

En 1955 se trabaja con extraordinaria intensidad y no menor eficacia para que la Ayuda, que había superado los mil millones de pesetas en su primer año, «se amplíe al problema de la vivienda en forma de envíos de materiales de construcción y elementos necesarios para conseguir que el mayor número de españoles disponga de hogar decoroso».

«Que no haya ninguna Parroquia sin su correspondiente "Caritas"» —continuaba siendo el lema y el compromiso asiduamente repetidos—. «Lo que se ve con claridad —podría concluir el Director Nacional en medio de este compromiso y empeño de llevar la Ayuda hasta el más alejado y aislado de los pueblos y aldeas— es la posibilidad de que a partir de la ASA se impulse y perfeccione la organización caritativa y social de la Iglesia a partir de las parroquias».

De hecho el cómputo, muy difícil por carencia o discontinuidad de datos, pero bastante verosímil, de la totalidad de la Ayuda a lo largo de sus más de diez años de exis-

16 Son de extraordinario interés para la reconstrucción y el estudio de todo el proceso las «Hojas Informativas» que cada quince días son remitidas a todas las Cáritas Diocesanas, notificado las llegadas de mercancías a los puertos de Valencia, Santander, Cádiz o Tenerife, ofreciendo sugerencias, exigiendo el riguroso cumplimiento de las normas, indicando las visitas de inspección. Las conservan muchas Cáritas Diocesanas. Por cortesía de las Cáritas de Pamplona, San Sebastián, Vitoria y Segorbe, hemos podido acceder a estas «Hojas Informativas».

17 Decreto-Ley, dado en Madrid, el día 24 de junio de 1955 («BOE» de 6 de julio de 1957, núm. 187, pág. 4.059).

18 La ayuda procedía respondía, según el mismo Director de Cáritas, nombra Director Gerente por la Comisión Interministerial, a la «ley 480 de Estados Unidos por la que su Gobierno compraba los excedentes comerciales de los artículos de primera necesidad para distribuirlos gratuitamente entre los pobres a través de Instituciones benéficas privadas no políticas».

El nombramiento de Director Gerente se hace a «título personal», aun cuando él mismo señala que «el mismo se me hacía por ser Director Nacional de Cáritas Española. Iba retribuido con un «canon de gerencia por kilogramo distribuido para pagar los gastos de organización».

«Con cargo a dicho canon —del que prescindió generosamente García Valcárcel en favor de Cáritas— se organizaron las oficinas de las Cáritas Diocesanas y de la Cáritas Nacional y se constituyó el capital fundacional de ésta por un importe de cien millones de pesetas, para que con sus intereses pudiera pagar su organización, garantizando que todas las limosnas que se recibieran se destinarían íntegramente a fines caritativos». *Memoria,* ya cit., anexo 23.

tencia, supuso no menos de treinta y siete mil quinientos millones de pesetas; que supondrían en los años noventa una cantidad próxima a los trescientos mil millones de pesetas. No faltaron, tampoco —y así lo reconoce el Director Gerente, y se recoge asiduamente en los Boletines de Cáritas y en las «Hojas Informativas»— «los frecuentes y graves abusos de los beneficiarios, de las Instituciones distribuidoras y de algunos empleados», que pudieron subsanarse, con acierto desigual, porque «funcionaban unos inspectores americanos y la policía del Estado; e incluso gracias a «un servicio propio de inspección» con objeto de «poder anticiparnos a la corrección de dichos abusos».

Se tuvo además conciencia, a partir de los últimos cincuenta sobre todo, de la excesiva identificación de Cáritas Española con la Ayuda Social Americana; y ello debió motivar, «porque los norteamericanos nos obligaban» a la más real estadística de los «tres millones de beneficiarios», a poner mayor énfasis en lo que, a lo largo de los últimos cincuenta y primeros sesenta, harían realidad las nuevas Secciones, demandadas por las situaciones sociales tan aceleradamente cambiantes, especialmente, el Centro de Estudios de Sociología Aplicada o el Plan CCB (Comunicación Cristiana de Bienes):

> «Ante el peligro de que se identificara a Cáritas Española con la Ayuda Social Americana, se puso énfasis en proclamar que el primer deber de Caridad era luchar por la Justicia Social; en conseguir que la Jerarquía instaurase el Día del Amor Fraterno en Jueves Santo y el Día Nacional de Caridad en el Corpus; en actuar intensamente en el Patronato de Refugiados Políticos, en el Patronato de Establecimientos Benéficos en el extranjero, y el Consejo Nacional de Beneficencia, en cuyos tres organismos fue Cáritas nombrada Vocal por el Ministro Alberto Martín Artajo, eficacísimo valedor de nuestra Institución y en comenzar con *directores voluntarios no retribuidos* importantísimos servicios: La Sección Social tan brillantemente desenvuelta por Rogelio Duocastella, la promoción de decenas benéfico-constructoras, el Día del Hambre de Manos Unidas que al segundo año se independizó, el Monte Pío de la Divina Pastora que provocó que las Empleadas de Hogar entrasen en la Seguridad Social, los consultorios jurídicos, la creación de Escuelas de Asistentes Sociales...».[19]

Cualquiera que sea la conclusión a que se llegue, siempre resultará evidente que la Ayuda Social Americana evitó, en los primeros años cincuenta de forma más inmediata y fehaciente, muchas hambres, y redujo considerablemente necesidades; obligó a una acción estatal de apoyo a la consecución de los fines que se pretendían; y forzó a Cáritas, en sus esferas nacional, diocesana, interparroquial y parroquial, lo mismo que a las Instituciones Confederadas en la misma, a una racionalización y organización modernas y de la mayor eficacia. Impulsó, directa e indirectamente, a la transformación de la actividad caritativa y benéfica hacia proyectos y objetivos que habían de imponer, por necesidad tanto estadística como burocrática, el conocimiento justo de las necesidades, la consolidación de sus instituciones, de sus proyectos y de sus realizaciones y la orientación y la trayectoria social de su proceso: desde una «acción caritativa y benéfica» se debía pasar —sin abandonar por ello a los más necesitados a través de una acción directa— al

19 En la *Memoria*... ya citada, anexo 23.

proyecto y desarrollo de una promoción social comunitaria. Las ayudas alimenticias, la construcción de viviendas, o la asistencia social en los suburbios tenían que colaborar a la correspondiente «toma de conciencia» de las injusticias y del olvido, cuando no desprecio, de los «derechos» de hombres y de pueblos.

Había, pues, que continuar investigando, organizando, recurriendo a nuevas técnicas, formas de pensar, de proyectar y de hacer, capaces de adelantarse a la manifestación y desarrollo de desgracias y sufrimientos cuyo mejor remedio residía en hacer imposible su aparición o ineficaces sus resultados.

Las mujeres viudas de Castilla-La Mancha: Una realidad social

UÑA JUÁREZ, O.; BLEDA GARCÍA, J. M., CENTELLES BOLÓS, F.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo resume la investigación** que se ha realizado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha en el marco de la Universidad regional y en colaboración con la Consejería de Bienestar Social a través de la Dirección General de la Mujer, con el fin de conocer científicamente la realidad social de las mujeres viudas en Castilla-La Mancha. Para alcanzar ese objetivo se han analizado diferentes indicadores socioeconómicos (Instituto Nacional de Estadística, Instituto Nacional de la Seguridad Social, Consejería de Bienestar Social, Universidad de Castilla-La Mancha, Federación regional de asociaciones de viudas) y se han realizados diversos grupos de discusión con asociaciones de mujeres viudas.

En el apartado de resultados se presentan los más relevantes, estructurados en cuatro áreas: demografía, trabajo, asociacionismo y pensiones.

Las conclusiones que aparecen en el último apartado de este artículo recogen los fundamentos principales para una posible orientación de las políticas para las mujeres viudas castellano-manchegas.

2. MARCO CONCEPTUAL

Población

Las mujeres y los hombres de la Unión Europea han alcanzado una mayor esperanza de vida como resultado de la mejora de sus estilos de vida, sobre todo en lo que se refiere a la dieta alimenticia, la vivienda, la higiene, la salud y el deporte. Debido a ello es por lo que viven casi dos veces más que a principios de siglo: en el año 1994 la Esperanza Media de Vida de la mujer de la Unión Europea es de 80 años, mientras que para los hombres es de 73,7 años.[1]

---

* Universidad de Castilla-La Mancha.

** UÑA, O.; BLEDA GARCÍA, J. M., y CENTELLES, F.: *Las viudas en Castilla-La Mancha. Un estudio sociológico*, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Bienestar Social, Dirección General de la Mujer y Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, 1997.

1 AA.VV.: *La edad sienta bien. Las mujeres mayores en la U.E.*, Cuadernos de mujeres de Europa, núm. 45, Bruselas, mayo-junio-julio 1997, págs. 4 y 5.

El colectivo de ancianos en España, según el Censo de 1991, está compuesto en su mayoría por mujeres (60%). Un 27% de estas mujeres son viudas, lo que supone tres veces más de viudas que de viudos; las solteras son el doble que los solteros, y los varones casados son el doble que las mujeres casadas. En el grupo de 85 y más las mujeres son el 70% y de ellas son: viudas el 78%, solteras el 14% y casadas el 8%, es decir, un 92% de las mujeres de ese colectivo se encuentran «solas».[2]

El número de familias monoparentales cuya cabeza es una mujer, bien por estar separadas o divorciadas, bien por haber enviudado, ha aumentado sobremanera desde el año 1989 a 1992.[3] En el año 1992 el 42,9% de las mujeres cabeza de familia monoparental correspondía a las viudas, y el 45,9% a las separadas/divorciadas, el resto eran solteras. Así mismo el 87% de las familias monoparentales estaban bajo la responsabilidad de una mujer, principalmente: porque en caso de separación o de ruptura es la mujer quien se queda con los hijos, porque las mujeres tienen una mayor esperanza de vida y porque los viudos se suelen casar más que las viudas.

De los datos anteriores se desprende que como consecuencia del aumento en la esperanza media de vida nos encontramos ante un colectivo de viudas muy numeroso, responsable de un elevado número de familias monoparentales y que en gran parte tiene una edad avanzada.

Individuo

La viudedad en la mujer se produce con la muerte del marido, provocando en ella un sentimiento de pérdida y abandono, sobre todo a nivel afectivo. Esta ausencia marital es idealizada por las mujeres viudas, y si bien la mayoría de éstas no tienen conciencia del fenómeno, algunas evocan este proceso de idealización del marido en la memoria, «sobre todo las que llevan más años solas y las que tienen problemas que exigirían la presencia del marido, como las mujeres que viven solas con sus hijos» (Alberdi y Escario, 1990).[4] Esta idealización sobre la anterior felicidad conyugal disiente con la apreciación desfavorable sobre el estado actual, al que consideran vacuo y acotado.

Diversos estudios[5] nos describen cuales son los patrones típicos de respuesta a la pérdida del cónyuge e identifican los rasgos que sirven para predecir el estado de salud, físico y mental del cónyuge que queda solo. Estas observaciones muestran como en el curso de semanas o meses las respuestas de los individuos viudos pasan por una serie de fases: 1. Fase de embotamiento de la sensibilidad, que puede interrumpirse con episodios de aflicción y cólera; 2. Fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida; 3. Fase

---

2 SANTOS DEL CAMPO, L.: «Envejecimiento demográfico: diferencias por género», *REIS*, núm. 73, 1997, págs. 188 y 189.

3 Informe presentado por España a la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Beijing, 1995, *Las españolas en el umbral del siglo xxi*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. Madrid, 1994, pág. 65.

4 ALBERDI, I., y ESCARIO, P.: *La situación social de las viudas. Aspectos cuantitativos*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1990, pág. 70.

5 BOWLBY, J.: *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*, Paidós, 1983, pág. 99.

de desorganización y desesperanza; y 4. Fase de mayor o menor grado de reorganización. En estas dos últimas fases el individuo pasa de una etapa en la que puede caer en la depresión y la apatía, a alternar con otra en la que empieza a analizar la situación en la que se encuentra y comienza a ver las formas de enfrentarse a ella. Es aquí cuando la persona viuda intenta desempeñar nuevos roles y obtener nuevas habilidades, y cuanto antes empiece antes conseguirá más confianza en sí mismo y se sentirá más independiente, aun así es posible que este cambio lo viva como un esfuerzo continuo y en soledad.

La soledad es una de las características que más definen a la viudedad y es uno de los hándicaps más difíciles de superar. Alberdi y Escario[6] opinan que este sentimiento supone la pérdida objetiva de compañía, de afecto, de relaciones sociales, de sustento económico, pero que a la vez lleva consigo una sensación de aislamiento. Esta opinión se puede ver reforzada en un estudio sociológico sobre experiencias de cónyuges luego de la separación o el divorcio, realizado por Weis,[7] en el que los individuos analizados, sobre todo las mujeres, atribuían a la amistad un aporte muy importante a su bienestar, y aunque esa amistad podía llegar a ser muy íntima e importante, no contribuía de gran manera a aliviar su soledad; aunque sí permitían manejar la soledad más fácilmente. Como resultado de estos hallazgos y otros parecidos, Weis distingue entre la soledad del aislamiento social y la soledad del aislamiento emocional, y considera que la dos formas de soledad tiene gran importancia, si bien lo que sirve para aliviar una no ejerce efecto sobre la otra.

No obstante, este sentimiento de soledad se suele compensar con la adquisición progresiva de independencia, es decir, el poder disponer de su vida, de sus bienes y de poder comportarse libremente. Esta independencia alcanzada supone un gran motivo de orgullo para las mujeres viudas.

Familia

Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la viudedad es el referido a la institución familiar, ya que las relaciones de parentesco se van a ver afectadas por ese cambio, y la familia, tanto la propia como la política, va a sufrir alteraciones.

En primer lugar, la viudedad da origen a un gran número de familias monoparentales que tienen algún hijo o familiar a su cargo (las viudas más jóvenes) o viven en soledad (las viudas más mayores). Las familias más jóvenes son las que van a necesitar más de la familia propia y de la familia del fallecido, pues suelen tener más necesidades económicas y de solidaridad. Las relaciones con sus propias familias se hacen generalmente más estrechas y a las que se exige mucho en los primeros momentos, no así con la familia del marido. La familia propia acostumbra a aportar soporte moral y afectivo, así como material y económico, representando así la continuidad y el sentimiento de identidad.

---

6 ALBERDI, I., y ESCARIO, P.: *Estudio sociológico sobre las viudas en España,* Siglo XXI, Madrid, 1988, pág. 23.

7 BOWLBY, J.: Obra citada, págs. 99-119.

Esta nueva situación afecta también a las relaciones con los hijos, ya que las mujeres viudas más jóvenes se refugian muchas de las veces en ellos y establecen, sobre todo en los primeros meses, una relación muy fusional: «la mayoría de las viudas hablan de un mantenimiento de relaciones similares a las que tenían antes de enviudar, pero un porcentaje importante de ellas cree tener unas relaciones más cariñosas con sus hijos ahora que antes».[8] Los hijos suelen ser el apoyo emocional más fuerte, a veces incluso económico, que reciben las viudas. Si éstas son jóvenes optan por hacerse férreas por ellos, y si no conviven con sus hijos y están solas les reclaman para ellas.

Economía y sociedad

Con respecto a las pensiones, hemos de tener en cuenta que en nuestro país el nivel de ingresos de las personas mayores de 65 años ha aumentado entre los años 1982-1991 en un 30% para las personas casadas y en un 40% para las personas viudas,[9] no obstante el nivel de ingresos es bajo y aún persisten importantes desigualdades, y tal como opinan Castells y Pérez Ortiz[10] «el primer problema de la vejez en nuestro país sigue siendo el acceso a una pensión digna». Problema éste que se centra en mayor medida en las mujeres viudas de más de 65 años, que como hemos visto anteriormente son el colectivo mayoritario de las viudas, y confirma nuevamente la tendencia a la feminización de la pobreza.

Como resultado de la separación de roles en el matrimonio la mayoría de las mujeres entra en el sistema de prestaciones sociales mediante las pensiones de viudedad, las cuales están pensadas para reparar el estado de necesidad proveniente de la muerte del marido como perceptor de retribuciones. Por consiguiente, este sistema de prestaciones es desfavorable para las personas que o no han trabajado anteriormente o han cotizado mínimamente. Esta hace que la mayor esperanza de vida de las mujeres sobre los hombres y el matrimonio supongan que la pensión mayoritaria sea la de viudedad (el 94% de las pensiones corresponde a viudas mayores de 50 años). En este sentido, Concha Salvador afirma «que la pensión de viudedad en España es el sustituto de la pensión de jubilación para las mujeres».[11]

La pensión de viudedad es uno de los temas de debate más importantes en los países industrializados donde se contempla ésta como parte del sistema contributivo. Cuestionándose su mantenimiento en los términos actuales pues, tal como opina Concha Salvador, no atenúa las carencias en la mayoría de los casos, ni contempla todas las obligaciones y menesteres ya que «la desaparición del cabeza de familia y la figura del susten-

8 ALBERDI, I., y ESCARIO, P.: (1990) Obra citada, pág. 58.

9 BLEDA GARCÍA, J.M.: *Sociedad y vejez. Las políticas sociales para la vejez: percepción, tendencias y líneas de desarrollo. El caso de la región de Castilla-La Mancha,* Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, 1997, pág. 122.

10 CASTELLS, M., y PÉREZ ORTIZ, L.: *Análisis de las políticas de vejez en España en el contexto europeo,* Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales, Madrid, 1992, pág. 63.

11 SALVADOR CIFRE, C.: «La protección de la mujer en la vejez: la pensión de viudedad», ICE, *Mujer y Economía,* núm. 760, 1997, pág.95.

tador principal convierte en inservible un sistema que resulta redundante en algunos casos e insuficiente en otros».[12] E incide en que se deberían de desvincular las pensiones del status familiar, es decir, habría que sustituir los derechos de familia por los derechos propios de los individuos.

Así mismo, también hay que resaltar que las pensiones que perciben las mujeres son inferiores a las de los hombres: la pensión media recibida por mujeres es el 61 por 100 de la que perciben los varones, debido principalmente a que la pensión mayoritaria para las mujeres —la de viudedad— se estima a partir del 45% de la base reguladora. Esto supone que las viudas van a ver reducidos sus ingresos económicos con respecto a su vida en matrimonio, lo que en muchos casos provoca una situación económica muy preocupante, compleja y difícil, sobre todo las viudas más jóvenes, lo que conlleva a adaptarse a una nueva vida con unos reducidos recursos económicos; situación que va a variar dependiendo de la edad de la viuda, del número de hijos y su edad, del lugar de residencia y del status socioeconómico del que provengan.

La grave situación económica en la que quedan gran parte de las viudas es afrontada de diversas maneras, solicitando ayuda económica a la familia propia o política e intentan incorporarse al mercado laboral. Cuando las mujeres viudas son jóvenes optan más por ponerse a trabajar (sobre todo las que tienen más formación) y la familia propia suele solidarizarse con ellas y las apoya de diferentes formas; cuando tienen una edad avanzada la ayuda la reciben principalmente de los hijos, trabajando solamente cuando la necesidad es muy grave.

Las viudas que no tienen problemas económicos, situación poco frecuente, se enfrentan a la nueva vida con una mayor serenidad, si bien los problemas de soledad, afecto y de relaciones sociales también inciden en ellas. Estas mujeres son las que consiguen los trabajos en mejores condiciones, junto con las que tienen mejor preparación, encontrándonos en el lado opuesto a las que no tienen formación alguna y su status económico es bajo.

Un último aspecto que debemos abordar es el de las relaciones sociales. En un primer momento se produce un aislamiento social que puede llegar a ser bastante preocupante, pero conforme se va estabilizando su situación las relaciones sociales se van reconstruyendo, y normalmente suelen ser amistades distintas a las que tenían cuando estaban casadas, en mayor parte entre las de menos edad. Son más proclives a establecer relaciones con mujeres que con hombres, reincidiendo en un mundo feminizado.

En relación con el hecho de contraer nuevamente matrimonio es constatable que los hombres son más proclives a casarse de nuevo, mientras que las mujeres creen tener menos ocasiones que ellos, si bien la presión social existente de la que nos habla Amando de Miguel: «Cuando una persona viuda se volvía a casar, los mozos del lugar organizaban cencerradas. Se trataba de una manifestación del castigo social contra los infractores de la norma»[13] ha desaparecido en los últimos años.

---

12 SALVADOR CIFRE, C.: Obra citada, pág. 98.

13 DE MIGUEL, A.: *La España de nuestros abuelos. Historia íntima de una época*, Espasa Calpe, Madrid, 1995, pág. 310.

En cuanto al nivel de asociacionismo destacar que es muy bajo, similar a la participación en otros ámbitos sociales, agrupándose más las mujeres viudas urbanas que las rurales. Las que están asociadas consideran que esa pertenencia las integra más en la sociedad y les ayuda a resolver algunos de sus problemas.

2. RESULTADOS

Demografía

El Censo de población de 1991[14] refiere que la comunidad autónoma con menor porcentaje de viudas en relación a la población femenina es Canarias con un 7,6%, los porcentajes más altos los ostentan las comunidades de Asturias (12,3%), Aragón (11,5%) y Galicia (11,3%) y la comunidad castellano-manchega se encuentra en una situación intermedia con un porcentaje del 9,8. Si contemplamos la evolución de este grupo social en los últimos veinte años (1970-1991), podemos ver como el porcentaje de viudas tanto a nivel nacional como en Castilla-La Mancha se ha incrementado casi en un 1%, pasándose de un número absoluto de 1.610.075 a 1.954.256, y de 78.249 a 81.837 respectivamente. Cifras bastantes superiores a las de los viudos, pues la media porcentual de población masculina viuda es del 2,4% en España y del 3,1% en Castilla-La Mancha, manteniéndose en cifras similares a lo largo de los veinte años estudiados y con una población absoluta que varió de 409.870 viudos en 1970 a 443.119 en 1991 en el total de la población española y de 26.485 viudos a 24.524 en la población castellano-manchega. Es decir, que en Castilla-La Mancha se cuenta con un porcentaje de población de viudas y viudos similar a la del Estado español entre el 10% y el 3% respectivamente, siendo también su evolución, en los últimos años, muy parecida; si bien en la región castellano-manchega el número absoluto de viudos ha disminuido.

En cuanto la evolución de esta población en las cinco provincias de Castilla-La Mancha resalta, que en todas ellas menos en Ciudad Real el número de viudos desciende. Aunque en números absolutos la distribución provincial, para el año 1991, es la siguiente: Toledo es la provincia que más viudos tiene con 7.406, Ciudad Real con 6.412, Albacete con 4.303, Cuenca con 3.888 y Guadalajara la que menos con 2.515 viudos. Este grupo de población es claramente inferior al número de viudas, ya que éstas, en el mismo tiempo que hemos estudiado, se llegan a triplicar y a veces a cuadriplicar, siendo nuevamente Ciudad Real la provincia que mayor número de viudas alcanza: 24.870, seguida de Toledo con 23.206, Albacete con 15.547, Cuenca con 11.120 y Guadalajara la que menos con 7.094 viudas.

Siguiendo con la distribución provincial, en Albacete se observa que el porcentaje de viudas asciende desde el primer año de referencia y se sitúa en el año 1991 en un 9%, cifra levemente superior a la que se observa en los datos regionales. En Ciudad Real, que como hemos dicho anteriormente es la provincia que más población viuda tiene de toda la comunidad autónoma, la proporción de viudas va aumentando hasta el año 1991 en

14 I.N.E.: *Censo de Población y Vivienda 1991*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1992.

que de cada diez mujeres una está viuda. La provincia de Cuenca destaca con respecto a las demás, ya que es la que tiene el porcentaje más alto de viudas de toda la región: once viudas cada cien mujeres, siendo además la que ha registrado el mayor incremento, pues ha aumentado en más de dos puntos: ha pasado del 8,5% de la población femenina viuda en 1970 al 10,8% en el año 1991. Guadalajara también aumenta su porcentaje de mujeres viudas y se sitúa en el año 1991 en el 9,9%. Y por último, en la provincia de Toledo es donde se observa un menor incremento en la población viuda, pues sólo aumenta su porcentaje en un 0,2%.

Otras cuestiones a resaltar son las derivadas de la relación de la población femenina viuda con el hábitat. Aproximadamente una sexta parte de este grupo de población vive en municipios de menos de 500 habitantes, si bien las cifras varían entre un 14% en la provincia de Albacete (repartida entre los trece municipios menores de 500 habitantes) y un 16% en la provincia de Guadalajara (en sus 255 municipios de inferior población). A medida que va aumentando el tamaño del municipio, la representatividad de las viudas va siendo inferior, hasta llegar a aquellos municipios con más de 5.000 habitantes donde este grupo de población oscila entre el 7% y el 10%.

En cuanto a los grupos de edad, se ve nítidamente como el mayor número de viudas se encuentra a partir del grupo de más de sesenta años. En la evolución del período temporal que estamos analizando llama la atención de que el número de viudas es cada vez mayor en los grupos de más edad. Las viudas de avanzada edad, suponen así, cada vez más, una mayor parte del colectivo.

Y, por último, en relación con las proyecciones de población[15] los cambios que se van a producir en la pirámide de edad de la región repercutirán en el número de viudas. La curva de frecuencias porcentuales muestra que el único grupo de edad que se prevé que disminuya hasta el año 2006 es el de los de menos de 19 años (grupo en el que se encuentra un escaso número de viudas). En líneas generales tienden a aumentar los grupos de población de más edad: se observa un incremento sostenido en lo que respecta a los grupos de edad que abarcan desde los 20 a los 59 años. Si se cumple la hipótesis que se baraja con respecto al grupo de los mayores de 60 años, tras un período de crecimiento casi inapreciable de este grupo de edad, se situaría en su punto más álgido aproximadamente en el año 2001, y parece ser que a partir de ese momento su crecimiento sería, sino negativo, casi inapreciable.

Trabajo

Según un estudio de la Consejería de Bienestar Social[16] en Castilla-La Mancha el 28% de las mujeres son activas económicamente; en números absolutos, en el año 1995, eran un colectivo de 192.800 trabajadoras. Están presentes mayoritariamente en el sector

15 Instituto de Demografía: *Proyección de la población española. España 1991-2026. Comunidades Autónomas y Provincias 1991-2006*, Madrid, 1994.

16 Uña, O.; Bleda, J. M., y Centelles, F.: *La mujer en Castilla-La Mancha. 1991-1995*, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Bienestar Social, Dirección General de la Mujer y Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, 1996 (En prensa).

servicios (61%), seguido del industrial (19%) y del grupo de mujeres paradas o que están buscando su primer empleo (15%), y donde cuentan con menos presencia es en el sector primario (4%) y en el de la construcción (1%). Esta proporcionalidad de la distribución por sectores económicos existente en la región se mantiene en todas provincias, si bien las que más destacan por sectores son: Ciudad Real en el primario, Toledo en el secundario, Cuenca en la construcción y Guadalajara en el de servicios.

La inactividad femenina disminuye paulatinamente, ya que los efectivos van descendiendo en los últimos años, siendo en el año 1995 de 493.100 mujeres. Otro dato que abunda en lo anterior es que las mujeres castellano-manchegas en busca de empleo pasaron de 41.500 en el año 1990 a 58.200 en 1995. Estas cifras tienen que analizarse teniendo como referencia la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, consecuencia del cambio de mentalidad y estilo de vida surgido a mediados de los ochenta.

Por grupos de edad la tasa de actividad femenina más alta se localiza en el grupo de 20 a 24 años de edad, con un 61,23% en el año 1990, en 1995 se equilibra más con el grupo de 25 a 29 años de edad. La tasa de paro femenina más elevada se encuentra en el grupo de edad de 16 a 19 años y que en 1995 alcanza la cifra de 55,78%. Las tasas de empleo femeninas más altas se dan, en el año 1990, en el grupo de edad de 20 a 24 con un 40,21%, continuando siendo en el año 1995 la más representativa con un 32,86% , siguiéndole con un 31,99% la franja de edad de los 25 a 54 años.

Este análisis cuantitativo de la mujer trabajadora no ha sido posible realizarlo para el grupo de población de mujeres viudas, por lo que hemos llevado a cabo un análisis cualitativo mediante entrevistas con representantes de asociaciones de viudas, datos que para que sea mayor su cientificidad y fiabilidad deberían ser completados con otras técnicas. No obstante, a través del análisis cualitativo hemos detectado que una buena parte de los trabajos desarrollados por las viudas no aparecerían en los estudios cuantitativos oficiales, porque ellos se realizan sin que las mujeres se den de alta en la Seguridad Social, ya que son trabajos que se clasificarían como «mercado laboral oculto» o «economía sumergida». Así mismo, otras de las respuestas que hemos obtenido van en el sentido de que las actividades en las que se ocupan vienen muy condicionadas por su situación anterior al adquirir la condición de viudas y por las características tradicionales de la condición femenina (falta de presencia en el mundo laboral, ausencia de cualificación laboral...).

Otra cuestión a resaltar es que la incidencia de la progresiva incorporación de la mujer a la vida activa todavía no tiene una repercusión en la situación de la condición de viudedad, dado que las cohortes edad en las que hay más viudas son aquellas en las que no hay presencias significativas en el mundo de la actividad económica. Es de prever que a medida que ocupen estas cohortes de edad la condición de viudedad las actuales mujeres jóvenes, disminuya sensiblemente el alto porcentaje de viudas sin trabajo.

A la vez, queremos señalar que los obstáculos más importantes que las mujeres viudas encuentran referente al mundo laboral son: en primer lugar, la ausencia de vida laboral, lo que implica una disminución importante de los ingresos económicos familiares y una situación de «soledad»; en segundo lugar, que la incorporación al mundo laboral (o reincorporación en su caso) presenta graves dificultades; y, en tercer lugar, que el porcentaje «oficial» de mujeres viudas que están ocupadas es prácticamente el mismo que de no-viudas.

Asociacionismo

Las asociaciones de viudas cumplen, en la mayoría de los casos, una función muy importante: el apoyo que se suelen dar las asociadas entre sí, además de las anteriormente mencionadas como lograr una mayor integración en el mundo que les rodea y resolución de algunos de sus problemas. El punto de partida y a la vez fundamento del asociacionismo existente entre las viudas que componen las asociaciones es la identificación que dentro del colectivo pueden proporcionarse por vivir una situación idéntica. Un hecho común que suele darse es que aquellas personas que han enviudado y se acercan a una asociación de este tipo, encuentran, como es común en ellas, la identificación y el apoyo, que en estas circunstancias la mayor parte de las personas buscan. Por ello, es bastante común que la valoración de este tipo de asociaciones es muy positiva.

En la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha existen 32 asociaciones de viudas,[17] resaltando las provincias de Toledo y Ciudad Real con 17 y 10 asociaciones respectivamente, seguidas de Albacete con 3 y Cuenca y Guadalajara con 1 cada una de ellas. A estas asociaciones pertenecen cerca de 9.000 viudas, lo que representa actualmente un 8,5% del total de la población femenina viuda, cifra muy similar a la del asociacionismo a nivel nacional. Dentro de las asociaciones se puede observar una descompensada representatividad: las viudas jóvenes no suelen estar representadas todo lo que debieran. Uno de los motivos de ello, o mejor dicho, el principal de ellos, es que en muchas ocasiones, las cargas de tener que sacar una familia adelante les resta el tiempo necesario que emplearían en la asociación. También hemos observado como estas asociaciones tienen una profunda orientación cristiana, o al menos, esto es lo que se desprende de los documentos que éstas elaboran.

Las pensiones

En el año 1997 en la región de Castilla-La Mancha y según datos ofrecidos por la Subdirección General de Estudios Económicos del Instituto Nacional de la Seguridad Social,[18] el número de pensiones de viudedad era de 79.821, mientras que el número de personas viudas[19] era de 106.361, lo que supone que un 25% (26.540) de estos individuos no percibe esta pensión específica.

La cuantía mensual global de las pensiones de la Seguridad Social en Castilla-La Mancha es de 3.866.709 millones de pesetas, no existiendo, en términos relativos, diferencias significativas por provincias. En la desagregación por núcleos de población, hemos podido contemplar que en las zonas urbanas la cuantía media de las pensiones se incrementa ligeramente. Esta pequeña desviación se explica por predominar en las zonas rurales las pensiones de procedencia agrícola, que son las más bajas. La distribución pro-

17 Datos aportados por la Federación regional de asociaciones de viudas de Castilla-La Mancha.

18 Datos facilitados por la Subdirección general de estudios económicos del Instituto Nacional de la Seguridad Social en julio de 1997.

19 I.N.E.: *Padrón municipal de habitantes. 1995.* Ministerio de Economía y Hacienda. Madrid, 1997.

vincial de este importe mensual supone que Ciudad Real recibe un 32%, Toledo un 27%, Albacete se sitúa en un puesto intermedio con un 19% y, en último término tenemos a las provincias de Cuenca con un 13% y a la de Guadalajara con un 9%.

El importe medio mensual de las pensiones de viudedad de la Seguridad Social es de 48.200 pesetas. Cifra que nos parece en todo momento insuficiente, máxime si tenemos en cuenta las cargas familiares, de vivienda, que conlleva la situación de viudedad; situación todavía más aguda y más crítica en el caso de las viudas jóvenes.

El colectivo de personas que no reciben pensiones de viudedad por parte del Estado pueden acogerse a las pensiones no contributivas («pensiones asistenciales») que estableció la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, si bien en estos momentos están disminuyendo debido a que se han declarado a extinguir. Y según los datos facilitados por la mencionada Consejería, en el mes de julio de 1997 el número de pensiones de este tipo era de 6.852, lo que suponía una nómina mensual de 170.374.612 pesetas y una pensión media mensual de 24.864 pesetas.

Otros datos a resaltar en relación a las pensiones de viudedad de la Seguridad Social, es que éstas corresponden en un 97,17% al colectivo de las viudas y un 2,83% al de viudos; circunstancia que se puede explicar, en parte, por la mayor longevidad de las mujeres, cuya esperanza media de vida es de 80 años, frente a los 75 de los varones. Por grupos de edad, en el de 25 a 49 años se da el mínimo número de viudas y el mínimo número de pensiones; en el grupo de 50 a 74 años, existe una progresiva equiparación entre el número de viudas y el de las pensiones que reciben; y, en el grupo de más de 75 años es donde se produce un gran desfase entre los datos de población y el número de pensiones (tales desviaciones, del doble de pensiones de viudedad que número de viudas en algún tramo de edad, no son explicadas por los factores que son asumidos como causantes de desviación, tales como: residir en una comunidad distinta de la que tienen la domiciliación bancaria de la pensión, cobrar más de una pensión, etc.). Y por último, en cuanto a la distribución de las pensiones de viudedad por provincias destacar que es directamente proporcional al peso específico poblacional de cada provincia.

3. CONCLUSIONES

El porcentaje de viudas y viudos en la comunidad de Castilla-La Mancha es similar a la del total de España, entre el 10% y el 3% respectivamente.

El número absoluto de viudos va disminuyendo paulatinamente, mientras que las mujeres viudas van aumentando su número, siendo en la actualidad un colectivo de 81.837 personas.

Una sexta parte del grupo de población de viudas habita en municipios de menos de quinientos habitantes.

El mayor número de viudas se encuentra en el grupo de más de sesenta años de edad.

El 28% (192.800) de las mujeres castellano-manchegas son activas económicamente y lo hacen mayoritariamente en el sector servicios (61%).

La inactividad femenina va disminuyendo paulatinamente, mientras que las mujeres en busca de empleo van incrementándose —en el año 1995 eran 58.200.

La tasa de actividad femenina más alta se sitúa en el grupo de 20 a 24 años de edad y la tasa de paro femenina más elevada se localiza en el grupo de 16 a 19 años de edad.

Una buena parte de los trabajos desarrollados por las viudas se dan en la «economía sumergida» y sus actividades están condicionadas por su situación anterior a la adquisición del status de viudas y por las características tradicionales de la condición femenina.

El nivel de asociacionismo en las mujeres viudas es muy bajo, aunque similar a la del Estado español. Están asociadas a nivel regional un colectivo de 9.000 mujeres, aunque las más jóvenes están menos representadas.

El número de pensiones de viudedad de la Seguridad Social en Castilla-La Mancha, en el año 1997, era de 79.821, mientras que el número de personas viudas era de 106.361, es decir, un 25% (26.540) no perciben este tipo de pensión.

La cuantía media mensual de estas pensiones es de 3.866.709 millones de pesetas, con un importe medio de 48.200 pesetas/mes, de las que el 97,17% son percibidas por las mujeres viudas.

Las pensiones no contributivas que aporta la Consejería de Bienestar Social las reciben 6.852 personas, lo que supone una nómina mensual de 170.374.612 pesetas y una pensión media mensual de 24.864 pesetas.

La transmisión intergeneracional de valores

MIGUEL ÁNGEL VIDAL*

INTRODUCCIÓN

El estudio de la transmisión de los valores paternos a los hijos no es nuevo, pues numerosos investigadores sociales se han centrado en ello en los últimos años (Homer, 1993; Hortaçsu y Gençoz, 1993; McBroom, Reed, Burns, Lee y Trankel, 1985). Los análisis realizados por dichos estudiosos del tema abarcan diversos aspectos, desde la transmisión de los valores paternos, hasta la influencia de los amigos o de las distintas culturas a la hora de inculcar unos valores u otros a la prole.

En la investigación aquí presentada, no nos centramos ni en cómo se transmiten los valores paternos de padres a hijos, ni en la coincidencia o no de los valores paternos con los valores de sus hijos (para conocer más sobre este tema véase Gouveia y Nevares, 1998), sino conocer hasta qué punto los valores que los padres desean para sus hijos coinciden con los valores con los que los niños se identifican. Está claro que los valores de los hijos no tienen porqué coincidir con los valores de los padres (puesto que es evidente que se producirán cambios en los valores, cuando emergen nuevos patrones de organización social), ni los padres desear su misma jerarquía de valores para su descendencia, pero debería existir una cierta relación entre lo que los padres pretenden inculcar y lo que los hijos son, que es uno de los objetivos fundamentales de este trabajo.

La elección del estudio de la transmisión de los valores humanos y no cualquier otro constructo, se debe fundamentalmente a que los valores tienen una persuasiva influencia sobre todos los aspectos de la vida humana, como bien señaló Rokeach (1973), además de transcender situaciones específicas y estar ordenados por orden de relativa importancia (Schwartz, 1990; Schwartz y Bilsky, 1990). Además, el motivo de estudiar la transmisión de los valores de padres a hijos y no en otro contexto se debe principalmente a que el grupo primario —la familia— tiene la mayor responsabilidad como agente socializador, siendo además el escenario más simple en el cual los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo durante las dos primeras décadas de la vida. No obstante, somos conscientes de la creciente importancia de los medios de comunicación de masas, llegando en algunos casos a ser la principal fuente de socialización y de transmisión de valores, si bien el 60 por ciento de los padres es indiferente en cuanto a opinar si la televisión perjudica las relaciones con sus hijos, como señala Sánchez Horcajo (1993a,

* Facultad de C.C. Políticas y Sociología «León XIII», Madrid.

1993b), e incluso unificando el pensamiento de los telespectadores a través de los valores que muestran (ver Vidal y Clemente, 1998).

Por otro lado, estudiamos la orientación social de los niños y su posible relación con los valores, el sexo y la edad, siendo la cooperación la orientación más esperada, disminuyendo ésta en función de la edad, tal y como señalan Johnson y Norem-Hebeisen (1979), y surgiendo la orientación competitiva e individualista. Finalmente tratamos de comprobar cuáles son los factores que mejor predicen los valores, recogiendo así otros aspectos distintos a los meramente familiares y tratando de comprobar la posible existencia de otras variables en la transmisión de los valores. Variables tales como el número de amigos, horas de juego, estilos de juego y preferencias de un tipo de juguete frente a otros y por último la influencia de la televisión medida con el número de horas delante del televisor y los programas más vistos por los niños.

MÉTODO

Muestra

Se ha trabajado con una muestra de 206 niños con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años (M = 11,7, DT = 2,19), distribuidos de la siguiente forma en cuanto al sexo: el 51,7 por ciento de varones y el 48,3 por ciento de mujeres. La muestra ha sido extraída de las ciudades de La Coruña (119) y de Madrid (87), siempre acudiendo para la recogida de datos a colegios públicos.

Por lo que se refiere a los padres, 157 han sido los que han respondido al cuestionario, siendo las mujeres el 60,5 por ciento y los hombres el 39,5 por ciento. El rango de edad comprendía desde los 25 hasta los 65 años (M = 40,3, DT = 6,83).

Instrumentos

En dicha investigación, tres han sido los instrumentos que se han utilizado, siendo éstos traducciones y adaptaciones de otras escalas previamente validadas y ampliamente difundidas a través de trabajos y artículos. Dichos instrumentos pretenden evaluar valores (tanto de niños como de padres), la orientación social y la elección de los juguetes.

Para evaluar los valores de los niños y de los padres, se utilizó el *Índice de Valores Parentales* de Kohn (1977). Esta versión comprende 13 elementos a diferencia de la primera, que constaba de 17. Dichos elementos, supuestamente representan dos dimensiones: autodirección y conformidad, siendo nueve de ellos los elegidos para conformar estas dos categorías de valores. Los encuestados tienen que leerlos previamente, e indicar tres de los que consideran más deseables, y entre éstos, el que piensan que es el más deseable de todos para ellos mismos. Igual proceso se realiza con los menos deseables. Posteriormente sus contestaciones son transformadas a una escala de cinco puntos: 1= *el menos valorado de todos,* 2 = *los otros dos menos valorados,* 3 = *ni los tras más ni los tres menos valorados,* 4 = *los dos más valorados pero no el que más,* y 5 = *el más valorado de todos.*

La versión que respondían los padres fue modificada respecto al original de Kohn, ya que en esta investigación se mantuvieron los mismos elementos valorativos que el cuestionario de los niños, adaptando el contenido de las preguntas para los padres. Además los padres respondían sobre los valores que ellos consideraban como suyos y en otra escala a los valores que preferían para sus hijos.

La *Escala de Interdependencia Social* (Johnson y Norem-Hebeisen, 1979) consta de 22 preguntas a responder en una escala de 5 puntos, siendo el 1 = *totalmente de acuerdo* y el 5 = *totalmente en desacuerdo*, obteniendo en esta investigación de una fiabilidad en cada una de las subescalas superior a .80 semejante a la fiabiliadad encontrada en la original. Dicha escala evalúa tres tipos de actitudes: cooperativas, competitivas e individualistas. Una vez obtenidas las respuestas de los niños, se recodificaron los valores de tal modo que una mayor puntuación significase poseer en mayor medida esa actitud.

Finalmente, partiendo de del Hierro (1995) elaboramos un cuestionario de elección de juguetes, tanto para los niños como para los padres, en el que se recogen aspectos sociodemográficos, preferencia de juguetes, estilos de juego, hábitos televisivos e influencia de la publicidad en la compra de los juguetes.

Procedimiento

Los cuestionarios se recogieron en dos ciudades de España (La Coruña y Madrid), a niños y niñas estudiantes de colegios e institutos públicos. Su aplicación ha sido grupal, estando siempre un encuestador en el aula para realizar las explicaciones previas y las pertinentes aclaraciones. La recogida de datos de los padres se realizó enviando los cuestionarios por los propios hijos, habiendo sido previamente informados los padres por los directores de los centros.

La aplicación de los cuestionarios fue contrabalanceada, de tal forma que se pudiese controlar el efecto de la fatiga en los niños y padres que respondían a las preguntas. De este modo, en el cuestionario para los niños, se alternaba la presentación del cuestionario de valores, el cuestionario de juguetes y la escala de interdependencia social. Por su parte, en el cuestionario a rellenar por los padres, se variaba el orden de presentación del cuestionario de valores de los padres, el cuestionario de valores que los padres deseaban para sus hijos y el instrumento sobre juguetes.

RESULTADOS

Mediante el paquete estadístico SPSS para WINDOWS, se realizaron análisis descriptivos, correlaciones, análisis comparativos (análisis de varianza uni y multifactoriales, y pruebas *t* de Student) y análisis de regresión múltiple, obteniendo los siguientes resultados.

En cuanto a los datos descriptivos y de caracterización de la muestra, los niños son ligeramente más que las niñas (51,7 frente al 48,3 por ciento), siendo el rango de edad entre los 9 y los 17 años (M = 11,7, DT = 2,19). El número de hermanos de la muestra oscila entre el hijo único y los cinco hermanos, siendo la media dos hermanos. La mayoría de ellos no han tenido ningún suspenso en el último curso (70,9 por ciento).

Por su parte los padres que han respondido al cuestionario (algo más del 75 por ciento de los que recibieron los cuestionarios), fueron mayoritariamente mujeres (60,5 por

ciento) frente a los hombres (39,5 por ciento), siendo el rango de edad entre 25 y 65 años (M = 40,3, DT = 6,83).

Centrándonos en las correlaciones, tal y como se puede comprobar en la tabla 1, la relación entre las subescalas del cuestionario de interdependencia social son bastante claras: existe una relación negativa entre individualismo y la actitud cooperativa, y una relación positiva entre individualismo y competitividad (r = -.53 y r = .32, p < .001 para ambos). Cuando nos referimos a las dimensiones valorativas, evaluando tanto lo que opinan los niños respecto a sus valores y lo que los padres desean para sus hijos, nos encontramos en el primer caso con una correlación negativa entre la conformidad y la autodirección en la muestra de los niños (r = -.63, p < .001) ocurriendo lo mismo en la muestra de los valores que los padres desean para sus hijos (r = -.46, p < .001).

Finalmente, comparando las actitudes analizadas en la escala de interdependencia social y los valores de autodirección y conformidad, solamente la competitividad tiene una relación significativa, tanto con la autodirección (r = -.18, p < .01) como con la conformidad (r = .15, p < .05), cuando responden los niños sobre sus valores.

TABLA 1
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LA ESCALA DE INTERDEPENDENCIA SOCIAL Y LOS VALORES

	COOPER	COMPET	INDIVI	AUTODIH	AUTODIN	CONFORH	CONFORN
COOPER	1.00	-.10	-.53***	.02	-.10	-.13	.05
COMPET		1.00	.32***	.04	-.18**	.08	.15*
INDIVI			1.00	.10	.04	.12	.04
AUTODIH				1.00	.13*	-.46*	-.08
AUTODIN					1.00	.03	-.63***
CONFORH						1.00	.06
CONFORN							1.00

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Para conocer en qué medida los niños de la muestra eran más o menos conformistas y si existían diferencias entre las escalas de actitudes de la interdependencia social, realizamos la prueba t de Student para muestras relacionadas, obteniendo que los niños encuestados eran significativamente más conformistas frente a la autodirección (t = 5,93, p < .001). Sin embargo, cuando tenemos en cuenta los valores que los padres desean para sus hijos, observamos que no existen diferencias significativas en la preferencia de una dimensión valorativa sobre la otra (t = -.08, p > .05).

Por su parte, al analizar la escala de interdependencia social, los jóvenes (sin tener en cuenta el sexo ni la edad) son más cooperativos que competitivos o individualistas (t = 17,28 y t = 21,54 respectivamente, p < .001, para ambas). Asimismo, se encuentran diferencias a favor de la actitud competitiva frente a la individualista (t = -7.53, p < .001).

Si tenemos en cuenta la posible influencia del sexo y de la edad (creando cuatro intervalos de edades: 9-10, 11-12, 13-14 y 15-17 años), realizamos varios análisis

de varianza para cada una de las medidas anteriormente tomadas y comprobamos la existencia o no de diferencias. De este modo, obtenemos que la edad es un factor relevante a la hora de que los niños sean más o menos conformistas y con una tendencia mayor o menor a la autodirección, pero no así el sexo. Como hemos comprobado anteriormente en la matriz de correlaciones, la relación existente entre autodirección y conformidad, es negativa, por lo que los grupos de edades más conformistas han de ser a su vez los que puntúan más bajo en autodirección. Esto lo comprobamos con la prueba a posteriori de los rangos de Tukey, según la cual, cuanto más jóvenes son los niños (tanto hombres como mujeres), mayor es la puntuación en conformidad, siendo esta diferencia significativa en los grupos de edad que aparecen en la tabla 2.

TABLA 2
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN GRUPOS DE EDAD, EN EL VALOR CONFORMIDAD

Media	Grupo	15-17	13-14	11-12	9-10
2.9706	15-17				
3.0857	13-14				
3.2059	11-12	*			
3.3718	9-10	*	*	*	

Por otro lado, tal y como hemos comentado, los niños mayores son los que obtienen las puntuaciones más elevadas en autodirección, siendo las diferencias significativas entre los siguientes grupos de edad (ver tabla 3).

TABLA 3
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN GRUPOS DE EDAD, EN EL VALOR AUTODIRECCCIÓN

Media	Grupo	9-10	11-12	13-14	15-17
2.7148	9-10				
2.9118	11-12	*			
3.0536	13-14	*			
3.1838	15-17	*	*		

Similar proceso realizamos con las escalas de la interdependencia social, encontrando que sólo en la escala de competitividad hay una relación entre el sexo y la edad y el ser más o menos competitivo, siendo los hombres significativamente más competitivos que las mujeres y a mayor edad menor competitividad. Quizá este resultado sea distinto a lo esperado, pero precisamente en el último intervalo de edades (15-17 años), la deseabilidad social es muy grande, pudiendo dar lugar a este resultado un poco extraño. En la tabla 4 encontramos la diferencia entre los grupos de edades.

TABLA 4
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN GRUPOS DE EDAD, EN LA ESCALA DE COMPETITIVIDAD

Media	Grupo	15-17	13-14	11-12	9-10
2.2904	15-17				
2.7188	13-14				
2.7841	11-12				
2.8786	9-10	*			

Por último, tratando de ver cuáles son las variables que más peso tienen y mejor explican la conformidad y la autodirección en los niños, hemos realizado unos análisis de regresión lineal múltiple, tomando como variables criterio la conformidad y la autodirección y como variables predictoras:

- número de hermanos,
- puesto que ocupan entre ellos,
- número de suspensos,
- cuántos amigos han hecho en los últimos seis meses,
- horas de juego durante la semana (lunes a viernes),
- juguete preferido (informático o no informático),
- horas al día de visionado de televisión,
- control paterno de las horas de visionado de televisión,
- control paterno de los programas que ve en televisión y,
- poseer televisión en su habitación.

Mediante el método *stepwise*, se calculó cuáles eran las variables que mejor predecían cada una de las dimensiones valorativas obteniendo los siguienes resultados (ver tablas 5 y 6).

TABLA 5
VARIABLES QUE MEJOR PREDICEN LA DIMENSIÓN VALORATIVA CONFORMIDAD

Variable	Beta	*t*	*p*
Ctrl prog TV	-.292729	-4.007	.0001
Horas juego	-.164326	-2.249	.0258

$R^2 = .10965$ $F = 10.28335$ $p = .0001$

TABLA 6
VARIABLES QUE MEJOR PREDICEN LA DIMENSIÓN VALORATIVA AUTODIRECCIÓN

Variable	Beta	*t*	*p*
Ctrl prog TV	.233605	3.177	.0018
Horas juego	.216316	2.942	.0037

$R^2 = .09817$ $F = 9.08918$ $p = .0002$

Como se ha podido comprobar, en ambas dimensiones valorativas, son las dos mismas variables las que tienen un mayor peso predictivo, siempre siendo el control paterno de los programas que el niño ve, la de mayor poder predictivo. Además, tal y como cabría esperar, los pesos son contrarios, es decir, la relación que tienen el control de los programas de televisión y las horas de juego con el valor conformidad, es positiva, mientras que ésta es negativa cuando la variable criterio es la autodirección.

Pasamos a continuación a discutir más detalladamente los resultados obtenidos y su relación con la teoría previa, así como señalar las posibles líneas de investigación en este apasionante tema.

DISCUSIÓN

Comentaremos en este apartado los resultados más relevantes encontrados en esta investigación paso a paso.

1. En cuanto a las dimensiones valorativas, los niños son significativamente más conformistas que autodirigidos, independientemente del sexo, pero sí habiendo una clara relación con la edad. Cuanto más jóvenes son los niños, más tendencia a la conformidad y viceversa respecto a la dimensión de la autodirección. Esta mayor tendencia a la conformidad acentuaría el carácter más colectivista que individualista de España, tal y como afirma Gouveia (1998).
2. Por lo que respecta a la interdependencia social los niños de la muestra son más cooperativos que competitivos e individualistas, y además siendo también más competitivos que individualistas, no influyendo en ninguna de las actitudes la variable sexo, pero sí la edad al relacionarla con competitividad, encontrándonos que los niños más pequeños son los más competitivos y hallando diferencias significativas respecto a los mayores (15-17 años). Este resultado puede parecer contrario a lo esperado, aunque quiza indique una nueva tendencia de socialización hacia la competitividad en los últimos años, viéndose reflejado por primera vez en este grupo de edad. No obstante no disponemos de datos suficientes como para confirmar esto, pero podría ser un futura línea de investigación.

3. Atendiendo a las relaciones entre las dimensiones valorativas y la escala de interdependencia social, sólo la competitividad correlaciona con ambas dimensiones, haciéndolo positivamente con conformidad y negativamente con autodirección. Parece difícil explicar que a mayor competitividad, mayores puntuaciones en conformidad, pero la razón bien pudiera ser una de las cinco preguntas que configura el factor de conformidad (*ser un buen estudiante*) es similar a las que conforman la subescala de competitividad (trabajo para obtener mejores notas que otros estudiantes, me gusta ser el *mejor* estudiante de la clase o me gusta el reto de ver quién es el mejor, entre otros), pudiendo desvirtuar de este modo el sentido de la dimensión conformidad. Por otro lado, los niños de mayor edad son los que puntúan más alto en autodirección (tal y como cabría de esperar, correlacionando negativamente con competitividad.
4. Por último las variables que mejor predicen tanto la conformidad como la autodirección son el control paterno de los programas que sus hijos ven en televisión y las horas de juego durante la semana (excluyendo sábados y domingos), aunque con distinto signo.

REFERENCIAS

ALWIN, D. F. y KROSNICK, J. A. (1985): «The measurement of values in surveys: a comparison of ratings and rankigns». *Public Opinion Quarterly, 49,* 535-552.

COOPER, L., JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. y WILDERSON, F. (1980): «The effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers». *The Journal of Social Psychology, 109,* 253-261.

DEL HIERRO, M. L. (1995): *Los niños y niñas ante la elección de juguetes.* Tesis Doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

GOUVEIA, V. V. (1998): *España desde fuera: el individualismo-colectivismo como dimensión cultural.* SOCIEDAD Y UTOPÍA, 11, 151-166.

GOUVEIA, V. V. y NEVARES, F. (1998): *Pautas de socialización de los valores en la infancia.* Actas del IV Congreso de Psicopedagogía. Braga: Portugal.

HOMER, P. M. (1993): «Transmission of human values: a cross-cultural investigation of generational and reciprocal influence effects». *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 119,* 343-367.

HORTAÇSU, N. y GENÇOZ, T. (1993): «Relationships with parents and friends: cross-sectional and retrospective accounts». *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 119,* 187-206.

JOHNSON, D. W. y NOREM-HEBEISEN, A. A. (1979): «A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes». *The Journal of Social Psychology, 111,* 243-252.

KOHN, M. L. (1977): *Class and conformity: a study in values.* 2nd ed., Chicago, CA: The University of Chicago Press.

MCBROOM, W. H., REED F. W., BURNS, C. E., HARGRAVES, J. L. y TRANKEL, M. A. (1985): «Intergenerational transmission of values: a data-based reassessment». *Social Psychology Quarterly, 48,* 150-163.

ROKEACH, M. (1973): *The nature of human values.* New York: The Free Press.

SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1993a): *Televisión y familia: comunicación familiar, pasividad y rendimiento escolar (I).* SOCIEDAD Y UTOPÍA, 1, 10-24.

— (1993b): *Televisión y familia: comunicación familiar, pasividad y rendimiento escolar (II).* Sociedad y Utopía, 2, 41-60.

Schwartz, S. H. (1990): «Individualism-collectivism critique and proposed refinements». *Journal of Cross-Cultural Psychology, 21,* 139-157.

Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1990): «Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications». *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 878-891.

Vidal, M. A. y Clemente, M. (1998): *El pensamiento social único en la aldea global.* Sociedad y Utopía, 12, 231-243.