

TAVIRA



REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO DE E.G.B. «JOSEFINA PASCUAL»
CADIZ. Nº 1. Año 1984

UNIVERSIDAD DE CADIZ



3741211945

TAVIRA

REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO DE E.G.B. JOSEFINA PASCUAL

Núm. 1

1984

Dirección: Plaza De Prado, Alicia (Málaga)

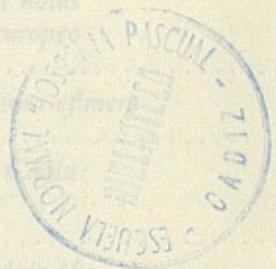
Consejo de Redacción: ALEXANDRO DÍAZAN ALFARO (Geografía), ANTONIO GARCÍA PÉREZ (Historia), BEATRIZ LLORET (Psicología), ROSARIO MARTÍNEZ GALÁN (Psicología), GUSTAVO PÉREZ DE JUAN (Pedagogía), FRANCISCO RAMOS ORTEGA (Filología), GARCÍA SERRANO CÁDIZ (Lengua), JUAN GARCÍA VARELA (Psicología), FRANCISCA SALVADOR ARROYO (Biología), PASCUAL PASCUAL, MÓNICA J. BUSTOS GARCÍA (Química), JOSÉ M. GARCÍA (Química), ROSARIO CÁDIZ, FRANCISCO (Lengua), ROSA DORADO, MARISOL (Matemáticas)

Secretaría: MARTÍNEZ GALÁN, ROSARIO (Literatura)

SUMARIO

Presentación

- Alicia Plaza de Prado 5
- El porqué de un nombre
Marisol Pascual Pascual 6
- Los prólogos en el Libro de Buen Amor
y en El Conde Lucanor
Rosario Martínez Galán 9
- Calimír Delavigne, poeta de empuñada: Una nota
de literatura comparada sobre el romanticismo europeo
Francisco Ramos Ortega 15
- Tábulas y eufemismos en un soneto de Juan de
Adolfo González Martínez 19
- La Sociedad Económica de Amigos del país de
aproximación al estudio de su labor educativa
Rafael Ángel Jiménez Gámez 18
- Experiencias en psicomotricidad vivencial: la relación
en la escuela
Paloma Braza Lloret 29
- De la vida y costumbres de los estudiantes
españoles hasta el siglo XVI
María del Dulce Nombre 111
- Biodegradabilidad de tensionactivos aniónicos
J. M. Quiroga Salas, D. y Orosola 121
- Editor: Juan Benjumea, Móstoles, Madrid
Edita: Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. JOSEFINA PASCUAL
Impresor: INDUSTRIAS GRÁFICAS GADITANAS S. A. - HUELVA, 13, CÁDIZ
Depósito legal: CA-41384 - 017 - CÁDIZ



23,359
8. Nomel
Ceden



93329
J. Morales

Portada: Juan Benvenuty Morales
Edita: Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. «Josefina Pascual»
Imprime: INDUSTRIAS GRAFICAS GADITANAS, S. A. - Hércules, 13, Cádiz
Depósito legal: CA-413/84

2x

TAVIRA

REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO DE E.G.B. «JOSEFINA PASCUAL»

Núm. 1

1984

Directora: PLAZA DE PRADO, ALICIA (Historia)

Consejo de Redacción: ALARCON DURAN, MIGUEL (Geografía); AZCARATE GODED, PILAR (Matemáticas); BRAZA LLORET, PALONA (Psicología); BENVENUTY MORALES, JUAN (Psicología); CUESTA FERNANDEZ, JOSEFA (Pedagogía); FERNANDEZ ARIAS, JOSE (Inglés); GARCIA SURRELLÉS, CARMEN (Lengua); JIMENEZ GÁMEZ, RAFAEL (Pedagogía); NAVARRETE SALVADOR, ANTONIO (Geología); PASCUAL PASCUAL, MARISOL (Filosofía); QUIROGA ALONSO, JOSE M.ª (Química); RAMOS ORTEGA, FRANCISCO (Lengua); RUIZ DORADO, MANUEL (Matemáticas)

Secretaria: MARTINEZ GALAN, ROSARIO (Literatura)

SUMARIO

Presentación

Alicia Plaza de Prado	5
<i>El porqué de un nombre</i>	
Marisol Pascual Pascual	6
<i>Los prólogos en el Libro de Buen Amor</i> <i>y en El Conde Lucanor</i>	
Rosario Martínez Galán	9
<i>Casimir Delavigne, poeta de encrucijada. Unas notas</i> <i>de literatura comparada sobre el romanticismo europeo</i>	
Francisco Ramos Ortega	51
<i>Tabúes y eufemismos en un fenómeno de literatura efímera</i>	
Adolfo González Martínez	69
<i>La Sociedad Económica de Amigos del país de Cádiz:</i> <i>aproximación al estudio de su labor educativa</i>	
Rafael Angel Jiménez Gámez	81
<i>Experiencias en psicomotricidad vivencial: la relajación</i> <i>en la escuela</i>	
Paloma Braza Lloret	99
<i>De la vida y costumbres de los estudiantes en la Universidad</i> <i>española hasta el siglo XVIII</i>	
María del Dulce Nombre Fortún Sanz	111
<i>Biodegradabilidad de tensioactivos aniónicos</i>	
J. M. Quiroga Alonso y D. Sales Márquez	131
<i>La economía de la bahía de Cádiz ante la reconversión</i> <i>del sector naval</i>	
Luis Barrio Tato	145



RESEÑAS

MARSA, FRANCISCO: *Cuestiones de sintaxis española*. (Carmen G.^a Surrallés) 155

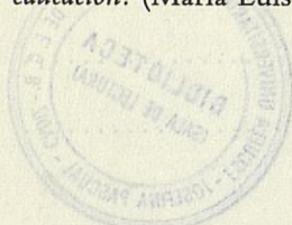
BLAZQUEZ, F. y otros: *Didáctica General*. (Rafael Jiménez Gámez) 156

A. LOPEZ, M. BENLLOCH, G. GOMEZ, A. LEAL, A. SAURA, N. SILVESTRE; coordinación, G. SASTRE: *Docencia universitaria y actividad creadora. Una experiencia de Pedagogía Operatoria con estudiantes universitarios*. (Josefa Cuesta Fernández) 158

PASTOR RAMOS, GERARDO: *Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología social sistemática*. (Juan Benvenuty Morales) 160

ARONSON, ELLIOT: *El animal social. Introducción a la Psicología social*. (Juan Benvenuty Morales) 161

SEYMOUR PAPERT: *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. (María Luisa Luna Romero) 162



[Faint, illegible text from the reverse side of the page, including names like Alicia Plaza de Prado, El punto de un nombre, Marcel Pascual Pascual, Los psicólogos en el Libro de Buen Amor, y en El Conde Lucanor, Rosarito Martínez Galán, Camarín Delavigne, poeta de cruzada, Luis notario, la literatura romántica sobre el romanticismo europeo, Francisco Ramos Ortega, Tablas y experimentos en un fenómeno de literatura efímera, Adolfo González Martínez, La Sociedad Económica de Amigos del país de Cádiz, aproximación al estudio de su labor educativa, Rafael Ángel Jiménez Gámez, Experimentos en psicopatología vivencial: la relajación en la escuela, Paloma Briza Llorca, De la vida y costumbres de los estudiantes en la Universidad española hasta el siglo XVIII, María del Dulce Nombre Fortín Sans, Biografía de la Universidad de Sevilla, J. M. Quiroga Alonso y D. Sales Martínez, La economía de la bolsa de Cádiz ante la revolución, A. S. SANABRIA SAGARDO, and Luis Barrio Irujo.]

PRESENTACION

Como directora del Centro, desde hace algo más de cuatro años, y catedrática de Geografía e Historia, asisto a la salida de nuestra Revista augurándole buena suerte. Que sirva para establecer relación con otras Escuelas de España empeñadas, también, en la constante superación en orden a la preparación de nuestros alumnos, futuros profesores de E.G.B. Cuando, desde la Vieja Castilla, llegué a Cádiz hace más de veinticinco años, no la vi desde la óptica de aquellos viajeros románticos de la Europa del siglo XIX, tantas veces citados, sino en su UNIDAD y VARIEDAD latiendo al unísono como constantes irrevocables de todo lo ESPAÑOL. Si queremos aproximarnos a Cádiz y entrar en ella, sin errar, hay que meditar cuidadosamente evitando el desconcierto. Buscar el exacto alejamiento y distancia para no deformar la realidad, ni caer sobre ella aplastándola. Mantener el orden y el equilibrio frente al posible caos donde lo monstruoso nos aceche, como hizo Hércules creando el mito gaditano, entraña de su historia.

En esta ciudad y provincia, todos los caminos que recorramos son difíciles como ellas. La capital edificada sobre tierra insegura, sin límites precisos que nos permitan definirla, cortada por ríos de mar desplegados en salinas... la Historia y la leyenda ya nos hablan de un Cádiz emergido y otro sumergido y el mar resuena bajo sus muros y cimientos trayendo ecos de naufragios olvidados en la aventura peligrosa que es la vida misma, como Ortega enseñaba.

También la Geografía provincial de Cádiz es desconcertante, tan variada y distinta con partes identificadas entre sí y equilibradas en su conjunto porque Cádiz no es campiña, pero tiene campiña; no es sierra, pero tiene sierra; no es Campo de Gibraltar, pero domina el Estrecho y se reproduce en Africa; no es Frontera, pero está llena de pueblos con apellido «de la Frontera». Es también el Cádiz de la bahía y la costa. Todo es una SINTESIS armónica y proporcionada que ofrece un asidero seguro para lo que se mueve permaneciendo intacto, como el mar en el que se alza la capital, tan movido que nunca cambia. Lo gaditano se entiende como equilibrio moderador que todo modera y entona.

Desde Cádiz, la ciudad más antigua de Occidente, sale nuestra Revista que, fiel a su origen, espera tener vida difícil, pero segura. Queremos que represente para quienes trabajamos apasionadamente proyectados hacia la E.G.B., la seriedad, la alegría, lo profundo y lo anecdótico ya que concebimos el mundo, como Ortega, cargado hasta los bordes de detalles que son lo BASICO y perfilan lo verdadero. Hasta los sueños, lo más particular del hombre que lo reduce a su mundo propio, se han superado en la Historia de Cádiz, haciéndose realidad común a todos, como hace miles de años cuando se soñaba con la ciudadanía en la romanidad y desde Cádiz, entre César y los Balbos, se hacía realidad. Y Cádiz tiene la alegría desbordante cuando llega el Carnaval, al abandonar tempranamente el invierno y pasa en seguida a la profunda seriedad de la Semana Santa con los PASOS de la Pasión y el misterio de la Redención y alcanza el centro de sus fiestas, en la Fiesta Mayor, anticipándose, con su sensibilidad, a valorar la expresión corporal cubierta con velo de misterio, en el Corpus celebrado hace siglos con ilusión gaditana.

Con esta visión de Cádiz, hecha a la distancia justa del humano mirar, quiero saludar a la Revista que sale a la luz con el compromiso de servir a la enseñanza y a la ciudad, desde nuestra Escuela.

ALICIA PLAZA DE PRADO

El porqué de un nombre

La comisión de Redacción buscó para la Revista un nombre que la identificara. Dar nombre a las cosas y darles su propio y preciso nombre es difícil y delicado porque el nombre por el que algo va a ser conocido es ya una anticipación de su ser. La Comisión encontró uno que decía lo que querían que fuera la Revista: «TAVIRA».

Esta palabra para los no gaditanos, al principio, no significará nada. Pero les sonará bien. Para los gaditanos significa el punto más alto de la ciudad: la Torre del Vigía, hasta la que, en su base, se empinan todas las cuevas que hay dentro de Cádiz y desde la que, en lo alto, se domina el difícil entramado de sus calles, la bahía con sus pueblos, y se pierde la vista en el mar abierto.

Cádiz, peninsulita de escaparate, casi esbozo o apunte geográfico, tiene en su limitado ámbito local una aspiración de espacio y lo que no tiene de suelo, lo busca en el aire. De ahí la increíble altura de sus casas en la estrechez de las calles y aún las casas crecidas en pequeñas torres,

la mayor parte de ellas invisibles desde el suelo por lo imposible del necesario alejamiento. Desde esas torres; los comerciantes gaditanos avistaban la llegada de las embarcaciones con mercaderías de que dependían la prosperidad y la vida de la ciudad.

De entre todas, la más alta, Torre del Vigía o Torre Tavira. Allí en sus dependencias inferiores, al ser creada, se instaló por primera vez en 1857 la Escuela Normal de Cádiz. Fue trasladada varias veces hasta que, un siglo más tarde, en 1957, consiguió inaugurar un edificio propio, construido expresamente para ella. Pero siempre vuelve los ojos a la Torre del Vigía en que tuvo su primera casa para dar fe de que, fiel a su origen, está abierta a todos los puntos de la Rosa de los Vientos, apuntando en lo alto nuevos horizontes.

Para todos, esto significa, aquí y ahora, en la portada de la Revista , «TAVIRA».

MARISOL PASCUAL PASCUAL

«Podemos percibir que todavía muchas más veces los estudios citados hasta ahora, salvo el trabajo del profesor Shoem, ter, se refieren exclusivamente a las letras aureas. Frente a esto, nos encontramos con un gran vacío en lo que se refiere a la época medieval y a los demás épocas e importantes autores españoles».

(Joseph L. Laurenti. *Los Pólogos en las novelas picarescas españolas*».

I. INTRODUCCION

Para entender el significado que encierra el *Libro de Buen Amor* y *El Conde Lucanor*, el receptor del siglo XX ha de tener en cuenta el ambiente histórico, social y religioso en que se vio envuelto el emisor medieval al convertir en materia artística los elementos por él seleccionados. Una cosa es el placer estético que un libro puede producir en hombres muy alejados por los siglos y temperamentos y otra muy diferente es su comprensión.

El *Libro de Buen Amor* fue escrito en una época de crisis, hecho que al ser olvidado por los comentaristas origina las opiniones más diversas, opuestas e irreconciliables en muchos casos. Como dice

¹ Juan Ruiz, *Libro de Buen Amor*. Estudio y notas de Néstor Savanca Micuz, Magisterio Español, 1972, pp. 9-30.

Desde Cádiz, el mar invade el suelo por lo imposible del mayor parte de ellas invasión desde el suelo por lo imposible del necesario alojamiento. Desde cada torre, los constantes edificios avanzaban la mirada de las embarcaciones con trascendencia de que dependían la prosperidad y la vida de la ciudad.

De entre todas, la más alta, Torre del Vigía o Torre Javira. Allí en sus dependencias interiores, al ser creada, se insirió por primera vez en 1857 la Escuela Normal de Cádiz. Fue trasladada varias veces hasta que un siglo más tarde, en 1957, consiguieron inaugurar un edificio propio, construido expresamente para ella. Pero siempre vuelve los ojos a la Torre del Vigía en par su primer casa para dar fe de que, así a su origen, así siempre a todos los puntos de la Rosa de los Vientos apuntando en lo alto nuevas horizontes.

Y así todos, esto significa, agua y arena en la portada de la Revista, «TAVIRA».

Revista, «TAVIRA»

Con esta visión de Cádiz, hecha a la distancia hasta el momento, quiero saludar a la Revista con el compromiso de servirle a la ciudad y a través de ella a la cultura.

ALCAZALAZA DE PRADO

El porqué de un nombre

La comisión de Redacción basó para la Revista un nombre que la identificara. Dar nombre a las cosas y darles su propio y preciso nombre es difícil y delicado porque el nombre por el que algo va a ser conocido es ya una anticipación de su ser. La Comisión encontró uno que decía lo que querían que fuera la Revista: «TAVIRA».

Esta palabra para los no gaditanos, al principio, no significó nada. Pero les sonará bien. Para los gaditanos significa el punto más alto de la ciudad: la Torre del Vigía, hasta la que, en su base, se empinan todas las cuevas que hay dentro de Cádiz y desde la que, en lo alto, se domina el difícil entramado de sus calles, la bahía con sus pueblos, y se pierde la vista en el mar abierto.

Cádiz, península de escarpado, casi esbozo o apunte geográfico, tiene en su limitado ámbito local una aspiración de espacio y lo que no tiene de suelo, lo busca en el aire. De ahí la increíble altura de sus casas en la estrechez de las calles y aún las casas creadas en pequeñas torres,

Los prólogos en el Libro de Buen Amor y en El Conde Lucanor

ROSARIO MARTINEZ GALAN

«Podemos percibir que *el prólogo de las letras españolas necesita todavía muchas más investigaciones concretas y estilísticas*. Todos los estudios citados hasta ahora, salvo el trabajo del profesor Shoemaker, se refieren exclusivamente a las letras áureas. Frente a esto, *nos encontramos con un gran vacío en lo que se refiere a la época medieval y a las demás épocas e importantes autores españoles*».

(Joseph L. Laurenti. *Los Prólogos en las novelas picarescas españolas*».

1. INTRODUCCION

Para entender el significado que encierra el *Libro de Buen Amor* y *El Conde Lucanor*, el receptor del siglo XX ha de tener en cuenta el ambiente histórico, social y religioso en que se vio envuelto el emisor medieval al convertir en materia artística los elementos por él seleccionados. Una cosa es el placer estético que un libro puede producir en hombres muy alejados por los siglos y temperamentos y otra muy diferente es su comprensión¹.

El *Libro de Buen Amor* fue escrito en una época de crisis, hecho que al ser olvidado por los comentaristas origina las opiniones más diversas, opuestas e irreconciliables en muchos casos. Como dice

¹ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Estudio y notas de NICASIO SALVADOR MIGUEL, Magisterio Español, 1972, pp. 9-50.

María Rosa Lida «todos los estudiosos del *Libro de Buen Amor* y de *La Celestina* estamos de acuerdo en que son dos obras maestras; y estamos en desacuerdo prácticamente en todo lo demás». Indudablemente, este desacuerdo de los críticos proviene en gran medida de un olvido consciente o inconsciente de las características de esta época y en la aplicación al enjuiciamiento de la obra de un punto de vista excesivamente individual².

En contraposición a esta problemática, don Juan Manuel nos ofrece una obra de tipo didáctico cuya aceptación por parte de los críticos ha sido general. *El Conde Lucanor* presenta una prosa doctrinal de tono grave y moralizador como corresponden al ideal de Gobierno y dirección de la clase superior a que pertenece su autor³.

Para introducirnos en el conocimiento de dichas obras es importantísimo penetrar en el umbral de las mismas como medio de adelantarnos a la síntesis de su contenido. Tanto *El Conde Lucanor* como el *Libro de Buen Amor* poseen prólogos que les caracterizan y que nos sirven de elemento fundamental para obtener una perspectiva de sus puntos esenciales.

2. CARACTERISTICAS DE LOS PROLOGOS⁴

2.1. Introdutoriedad.

Como en toda obra literaria, el prólogo del *Libro de Buen Amor* y los de *El Conde Lucanor* se encuentran situados al inicio de dichas obras. No obstante, al comparar las citadas producciones observamos algunas diferencias. Mientras el *Libro de Buen Amor* presenta un solo prólogo en prosa situado al inicio del libro y encuadrado entre dos oraciones en verso; *El Conde Lucanor*, aparte del *prologuillo* y *prólogo inicial*, nos presenta un segundo prólogo al comenzar la segunda parte y unos diálogos en la tercera, cuarta y quinta que cumplen una verdadera misión introductiva.

² *Ibidem*, pp. 9-50.

³ DON JUAN MANUEL. *El Conde Lucanor*. Edición, introducción y notas de JOSE MANUEL BLECUA, Madrid, Castalia, 1971, pp. 9-39.

⁴ A. PORQUERA MAYO. *El Prólogo como género literario*, Madrid, C.S.I.C., 1957 pp. 67-90.

2.2. Límites

Tanto el prólogo del *Libro de Buen Amor* como los de *El Conde Lucanor*, no presentan rasgos peculiares y aislantes que los distinguan especialmente del resto de la obra. Para lograr determinar dónde finalizan es necesario buscar expresiones que nos aclaren dicha delimitación.

Al comparar las mencionadas obras, observamos que en *El Conde Lucanor* está expresada con mayor claridad. Tanto en el inicio como en la segunda parte nos anuncia que dicho prólogo ha terminado:

«Et pues el prólogo es acabado, de aquí adelante començaré la manera del libro,...»⁵

«Et pues el prólogo es acabado en que se entiende la razón porque este libro cuydo componer en esta guisa, daquí adelante començaré la manera del libro;...»⁶

E incluso en la tercera, cuarta y quinta parte, los fragmentos que sirven de introducción finalizan dando a entender el inicio de la materia a tratar:

«Et lo que daquí adelante vos he a dezir comiença assí:»⁷

«daquí adellante parad bien mientes a lo que vos diré.»⁸

«dígovos que non quiero hablar ya en este libro de enxiemplos, nin de proverbios, mas hablar he un poco en otra cosa que es muy más provechosa.»⁹

En cambio el *Libro de Buen Amor* presenta una mayor borrosidad de límites, ya que las expresiones que lo encuadran no son tan claras como las utilizadas por Juan Manuel.

⁵ DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, p. 53.

⁶ *Idem.*, p. 264.

⁷ *Idem.*, p. 274.

⁸ *Idem.*, p. 280.

⁹ *Idem.*, p. 284.



«Porque de todo bien es comienço e raíz
 Santa María Virgen, por end yo, Juan Rüz,
 Arcipreste de Fita, dello primero fiz
 cantar de los sus gozos siete, que assí diz:»¹⁰

Nos encontramos pues, ante dos obras que presentan la inestabilidad típica de los siglos XIII-XIV con respecto a los límites del prólogo.

2.3. Brevedad

Ambos prólogos cumplen otra de las características fundamentales: su *brevedad* con respecto a la obra que encabezan. Sin embargo, observamos que el *Libro de Buen Amor* está más elaborado en este sentido. Las escasas páginas que lo constituyen sintetizan perfectamente los puntos esenciales del contenido así como la intención del autor. En cambio, si nos fijamos en *El Conde Lucanor* parece que el autor tiene miedo a que la brevedad del prologuillo y prólogo que lo introducen no resuma bien la materia de la obra y vuelve a plantear lo dicho anteriormente en un segundo prólogo al que sólo añade el matiz de oscuridad que caracterizará al libro desde aquella parte. Y no contento con esto, en las introducciones restantes, vuelve a insistir una y otra vez sobre los puntos ya expuestos. Por tanto, este alargamiento efectuado en las restantes partes contribuye a proporcionar un ritmo repetitivo que consideramos innecesario. Parece que es más efectivo conseguir una síntesis inicial que abarque la estructura general de la obra, como en el caso del *Libro de Buen Amor*.

2.4. Contactos con el lector

En los prólogos de las obras mencionadas es frecuente la alternancia de los términos referidos al lector u oyente como es habitual en la mayor parte de la literatura de este siglo.

Si nos detenemos en *El Conde Lucanor*, don Juan Manuel, después de exponernos que hizo el libro con las más apuestas palabras que pudo, nos dice:

¹⁰ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, Madrid Gredos, 1973, p. 83.

«entrometí algunos exiemplos de que se podrían aprovechar los que los oyeren»¹¹

y posteriormente, después de exponer que se atenderá al método de los físicos, pide a Dios:

«que los que este libro leyeren se aprovechen dél al servicio de Dios»¹²

De forma análoga Juan Ruiz, después de hablar sobre las maestrías y sotilezas del loco amor que usan algunos para pecar, nos afirma que:

«leyéndolas e oyéndolas omne o mujer de buen entendimiento que se quiera salvar, descogerá e obrarlo ha».¹³

siendo frecuente a partir de estas líneas la insistencia en el citado aspecto:

«E ruego e aconsejo a quien lo viere e lo oyer».¹⁴

2.5. Posterioridad

Estos prólogos cumplen la característica de haber sido redactados a posteriori, hecho que se puede comprobar en ambos casos.

Juan Ruiz escribió una primera versión de su libro en 1330 y la completó en 1343 mediante la adición de *la oración inicial* en que el autor ruega por verse libre de la prisión, *el prólogo en prosa* disculpando la intención de la obra, *la Cantiga de Loores de Santa María* quejándose del agravio que sufre y *los dos episodios* (910-949, 1318-1331). Esta doble redacción está apoyada por la comparación de los manuscritos. Además, resulta muy significativo que el prólogo añadido esté redactado en prosa, contrastando, pues, con el conjunto de toda la obra; circunstancia que consideramos fue muy pensada por el autor después de concluir su libro, ya que la prosa permite glosar con mayor facilidad de comprensión las entrelíneas que el vehículo poético suele oscurecer con frecuencia.

¹¹ DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, p. 52.

¹² DON JUAN MANUEL, *Op. Cit.*, p. 53.

¹³ *Idem.*, p. 77.

¹⁴ *Idem.*, p. 79.

Don Juan Manuel presenta un problema análogo. José Manuel Blecua, ha comprobado que el prólogo del *Conde Lucanor* no cita el *Libro Infinido*, llegando a la conclusión de que este debió redactarse muy poco después de la fecha en que se concluyó dicha obra.

Además, es fácil observar que en ambos casos el prólogo se resiente tanto en su estilo como en el contenido y estructura, del libro a que sirven de introducción.¹⁵

2.6. Presentación del contenido

Dichos prólogos, a pesar de su brevedad contienen sintetizados todos los aspectos que posteriormente se desarrollan en la obra. Efectivamente, don Juan Manuel, nos adelanta los más diversos datos:

a) Aspectos de su biografía:

«Yo, don Iohan, fijo del muy noble infante...».¹⁶

b) Preocupaciones materiales que se convertirán en una especie de «leitmotiv» temático a través de toda su obra:

«...tales obras que les fuesen aprovechosas de las onras et de las faziendas et de sus estados...»¹⁷

c) Diversas notas que nos revelan su conciencia artística:

«...que si fallaren alguna palabra mal puesta, que non pongan la culpa a él, fasta que bean el libro mismo que don Iohan fizo, que es emendado, en muchos logares, de su letra».¹⁸

De forma análoga Juan Ruiz ha vertido en su prólogo los puntos claves que desarrolla el *Libro de Buen Amor*:

¹⁵ R. MENENDEZ PIDAL. *Poesía árabe y europea*. Madrid, Austral, 1963, p. 149. MARIA R. LIDA DE MALKIEL. *Dos obras maestras españolas*, Buenos Aires, Eudeba, 1966, p. 28.

¹⁶ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 263.

¹⁷ *Idem.*, p. 47.

¹⁸ *Idem.*, p. 48.

a) Aspecto biográfico

«Santa María Virgen, por end yo, Juan Rüiz,
Arcipreste de Fita, dello primero fiz».¹⁹

b) El tratamiento del buen amor y loco amor, «leitmotiv» temático de toda la obra:

«...piensa e ama e desa omne el buen amor de Dios e sus mandamientos. E esto atal dize el dicho profeta: **Et meditabor in mandatis tuis quae dilexi**. E otrossí desecha e aborrece el alma el pecado del amor loco d'este mundo».²⁰

c) Diversas notas de su conciencia artística:

«E compóselo otrossí a dar (a) algunos lección e muestra de metrificar e rimar, e de trobar; ca trobas e notas e rimas e ditados e versos (que) fiz complidamente, segund que esta ciencia requiere».²¹

Y otros muchos aspectos que desarrolla posteriormente: concepto de autoría, titulación de sus obras, finalidad propuesta, etc.

2.7. Declaración de la finalidad

Todo autor al escribir una obra tiende hacia una finalidad que será distinta según las circunstancias personales, sociales, históricas, etc.

Don Juan Manuel se hace eco de la época que le tocó vivir, así como del papel que desempeñó en la sociedad. Su obra nos muestra con toda claridad que el fin propuesto era de tipo didáctico:

«...quiera que los que este libro leyeren, que se aprovechen dél a serviçio de Dios et para salvamiento de sus almas et aprovechamiento de sus cuerpos...»²²

¹⁹ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit. p. 8.

²⁰ *Idem.*, 75.

²¹ *Idem.*, p. 79.

²² DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, p. 53.

Finalidad que extiende a toda la obra, tanto en el aspecto temático (honra, fama, estado, riquezas, salvación, etc.) como en la técnica empleada (diálogo, deleitar aprovechando).

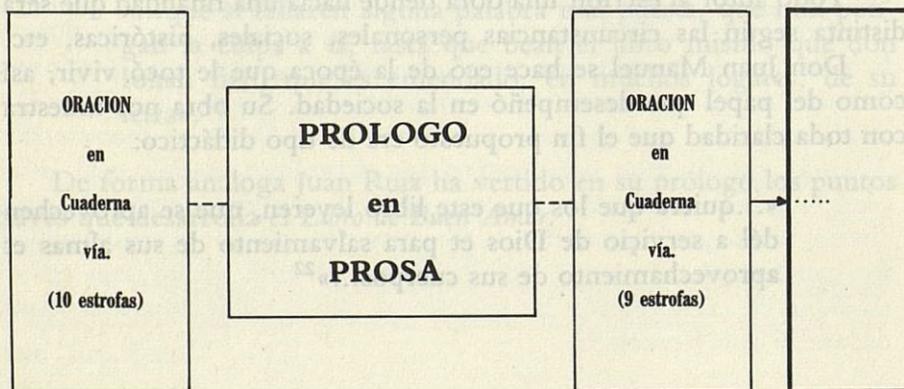
Juan Ruiz, a pesar de que plantea la obra con análogo fin didáctico, por tratar una temática distinta —buen amor, loco amor—, y por utilizar una serie de recursos —ironía, parodia, etc.— ha originado las más diversas opiniones con respecto a dicha finalidad, hasta el punto de poder establecerse una línea divisoria entre los críticos que defienden su didactismo y los que se muestran completamente opuestos a tal aceptación. El mismo Juan Ruiz muestra tener conciencia del problema al exponernos en el prólogo:

«...lo primero, que quiera bien entender e bien juzgar la mi intención por que lo fiz, e la sentencia de lo que ý dize, e non al son feo de las palabras; e segund derecho, las palabras sirven a la intención e non la intención a las palabras».²³

3. ESTRUCTURA DE LOS PROLOGOS

Al comparar la estructura externa de los prólogos objeto de estudio observamos profundas diferencias que nos llevan a una valoración distinta en ambas obras.

3.1. El Libro de Buen Amor presenta un prólogo en prosa, enmarcado entre dos oraciones en cuaderna vía:



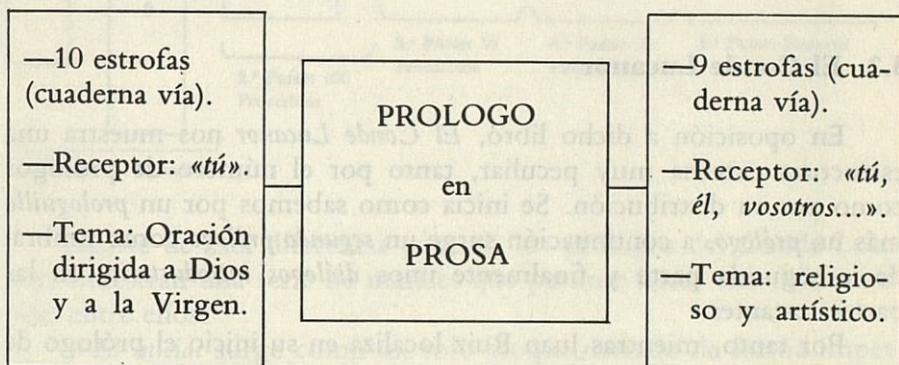
²³ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS. *cit.*, p. 79.

Se presenta, pues, con una estructura externa equilibrada, aspecto que nos lleva a pensar en la unidad que sostiene toda la obra a pesar de su aparente heterogeneidad.

La semejanza formal de las dos oraciones viene dada por la utilización de la cuaderna vía y sus diferencias por el número de estrofas, personas a las que van dirigidas y temática central.

La primera oración está constituida por diez estrofas. Va dirigida a una segunda persona —«tú»— y su temática consiste en la típica oración dirigida a Dios y a la Virgen.

La segunda oración está formada por nueve estrofas. Va dirigida a diferentes receptores —«tú, él, vosotros...»— y mezcla el tema religioso con el artístico.



En contraposición a estos dos pilares en cuaderna vía tenemos el *prólogo en prosa*, cuyo rasgo estilístico más destacado es la constante repetición de citas latinas que nos advierten de la amplia y profunda cultura de su autor. Respecto a su estructura podemos observar cuatro apartados. En el primero plantea la temática central del libro: buen amor-loco amor. En el segundo expone su finalidad didáctica y las dificultades de comprensión que esto originará. En un tercer estadio surge la problemática del lector oyente como destinatario de la obra. Y en el cuarto aparece la conciencia artística de Juan Ruiz al proponerse dar lección de metrificar. Dicha estructura queda cerrada por el encuadre de citas latinas tanto en su inicio como en su cierre.

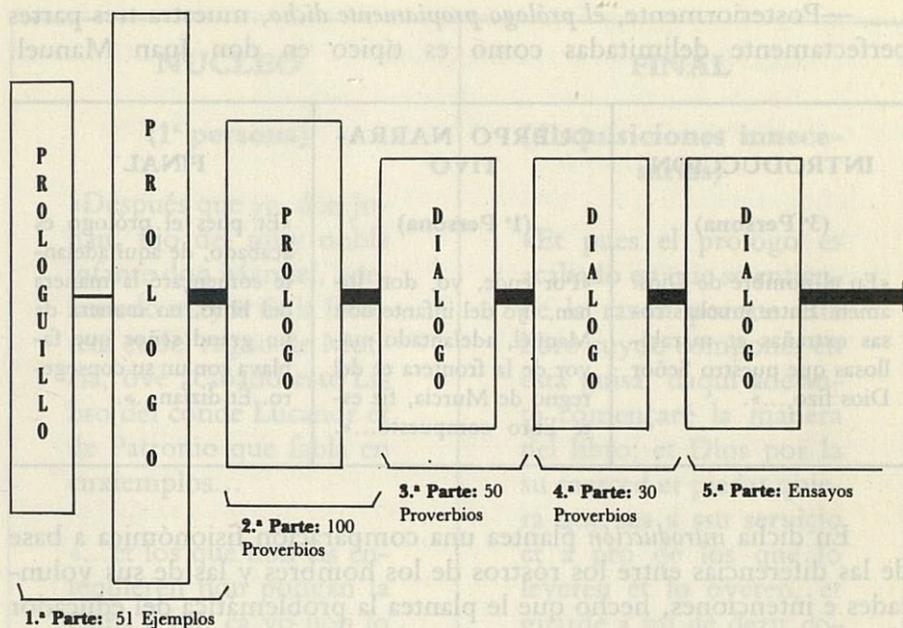
PROLOGO EN PROSA

Citas latinas			
Primer apartado: Tema central	Segundo apartado: Finalidad didáctica.	Tercer apartado: Lector-oyente.	Cuarto apartado: Conciencia artística. Citas latinas

3.2. El Conde Lucanor

En oposición a dicho libro, *El Conde Lucanor* nos muestra una estructura externa muy peculiar, tanto por el número de prólogos como por su distribución. Se inicia como sabemos por un *prologuillo* más un *prólogo*, a continuación surge un *segundo prólogo* como umbral de la segunda parte y finalmente unos *diálogos introductorios* en las partes restantes.

Por tanto, mientras Juan Ruiz localiza en su inicio el prólogo de la obra, don Juan Manuel, lo hace reaparecer en las distintas partes hasta el punto de producir la sensación de ser *una obra con «leitmotiv» prologal*. Dicho recurso lo utiliza para ir clarificando y recordando las notas esenciales de su composición artísticas. Pensamos, pues, que es una obra redundante desde el punto de vista prologal, prefiriendo en este sentido la técnica utilizada por Juan Ruiz, ya que sin necesidad de una repetición machacona ha logrado los objetivos que un autor puede proponerse al redactar un prólogo. En *El Conde Lucanor* observamos una mayor vacilación en la utilización de este recurso como género literario.



Aparte de esta diferencia general, los prólogos del Conde Lucanor, muestran una serie de matices que permite hacer una diferenciación entre ellos:

—*El inicial* surge como un solo bloque narrado de forma impersonal. Y, a diferencia de los otros, no se dirige a ningún amigo o conocido.²⁴

PROLOGUILLO

«Este libro fizo don Iohan, hijo del muy noble infante don Manuel, deseando que los omnes fiziessen en este mundo tales obras.

Et de aquí adelante, comienza el prólogo del *Libro de los Enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio*.

²⁴ DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, p. 34.

—Posteriormente, *el prólogo propiamente dicho*, muestra tres partes perfectamente delimitadas como es típico en don Juan Manuel.

INTRODUCCION	CUERPO NARRATIVO	FINAL
<p>(3ª Persona)</p> <p>«En el nombre de Dios: amén. Entre muchas cosas extrañas et maravillosas que nuestro Señor Dios fizó,...».</p>	<p>(1ª Persona)</p> <p>«Por ende, yo, don Johan, fijo del infante don Manuel, adelantado mayor de la frontera et del regno de Murcia, fiz este libro compuesto...».</p>	<p>«Et pues el prólogo es acabado, de aquí adelante començaré la manera del libro, en manera de un grand señor que fablava con un su conseqero. Et dizían...».</p>

En dicha *introducción* plantea una comparación fisionómica a base de las diferencias entre los rostros de los hombres y las de sus voluntades e intenciones, hecho que le plantea la problemática del educador al tener que dar preceptos generales para aplicar a casos particulares, pero gracias a su sentido práctico de la educación supo encarnar el precepto abstracto en la encarnadura de un prólogo o cuento.²⁵

El núcleo narrativo escrito en primera persona y dirigido conversacionalmente a una segunda del plural contiene los aspectos más importantes de toda la obra: concepto de autoría, conciencia artística, posición respecto al lector, finalidad didáctica, etc.

La tercera parte nos anuncia el *final* de dicho prólogo y el inicio de la obra en sí. Para ello dedica sólo unas líneas en contraposición con la igualdad de espacio dedicado a las dos partes anteriores.

—*El segundo prólogo*, a diferencia del anterior, se inicia directamente con la utilización del «yo», término que al emplearlo constantemente carga de subjetividad la materia tratada.

Aparte de este matiz es fácil observar que carece de la introducción en tercera persona típica de don Juan Manuel. En cambio, después de anunciar el final del prólogo se extiende en una serie de disquisiciones innecesarias.

²⁵ PEDRO LUIS BARCIA. *Análisis de El Conde Lucanor*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968, pp. 17-23.

<p>NUCLEO</p>	<p>FINAL</p>
<p>(1ª persona)</p> <p>«Después que yo, don Johan, fijo del muy noble infante don Manuel, adelantado mayor de la frontera et del regno de Murcia, ove acabado este Libro del conde Lucanor et de Patronio que fabla en enxiemplos...</p> <p>«...et los que non las entendieren non pongan la culpa a mi, ca yo non lo quería fazer sinon como fiz los otros libros, más ponganla a don Jayme, que me lo fizo assí fazer...».</p>	<p>(disquisiciones innecesarias)</p> <p>«Et pues el prólogo es acabado en que se entiende la razón porque este libro cuydo componer en esta guisa, daquí adelante començaré la manera del libro; et Dios por la su merçed et piedat quiera que sea a ssu serviçio et a pro de los que lo leyeren et lo oyeren, et guarde a mi de dezir cosa de que sea reprehendido. Et bien cuydo que el que leyere este libro et los otros que yo fiz, que pocas cosas puedan acaesçer para las vidas...».</p>

—Los diálogos de la tercera, cuarta y quinta parte, desempeñan, a nuestro parecer, una función introductiva. Todos ellos están basados en la técnica del estilo directo, hecho que contribuye a la repetición insistente de la fórmula «dijo X» que por su posición inicial en el cambio de interlocutores contribuye a resaltar la impresión de una comunicación mecánica donde cada cual dice lo que debe de una tirada y sin interrupciones.²⁶

²⁶ PEDRO LUIS BARCIA, *Op. cit.*, p. 28.

DIALOGO	DIALOGO	DIALOGO
(3ª Parte)	(4ª Parte)	(5ª Parte)
<p>«Señor conde Lucanor —dixo Patronio—, después que el otro libro fue acabado, porque entendí...»</p> <p>—Patronio —dixo el conde Lucanor—, vós sabedes que naturalmente...</p>	<p>«Señor conde Lucanor —dixo Patronio—, porque entendí que era vuestra voluntat, et por el....».</p> <p>—Patronio —dixo el conde— ya vos he dicho que por tan buena cosa tengo el saber...</p>	<p>«Señor conde Lucanor —dixo Patronio—, ya desuso vos dixen muchas vezes que tantos enxiemplos et proverbios, dellos muy declarados, et dellos ya quanto más oscuros, vos avía puesto en este libro...».</p>

4. CONTENIDO DE LOS PROLOGOS

4.1. Aspectos Literarios

4.1.1. Autoría.

El prologuillo del *Conde Lucanor* se inicia con una afirmación que nos comunica el nombre del autor de dicho libro:

«Este libro fizo don Iohan, fijo del muy noble infante don Manuel, deseando que los omnes fiziessen en este mundo tales obras que les fuessen aprovechosas de las onras et de las faziendas et de sus estados, et fuessen más allegados a la carrera porque pudiesen salvar las almas...».²⁷

A continuación sigue apareciendo su nombre de forma insistente para apoyar sus diversas apreciaciones artísticas:

²⁷ DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, 47.

«et porque don Iohan se reçeló desto, ruega a los que leyeren cualquier libro que fuere trasladado del que él compuso, o de los libros que él fizó, que si fallaren alguna palabra mal puesta, que non pongan la culpa a él, fasta que bean el libro mismo que don Iohan fizó...». ²⁸

La colocación inicial de dicha información y la constante repetición de su nombre, nos proporciona un conocimiento claro y exacto sobre su conciencia de autor.

Sin embargo, en el *prólogo* propiamente dicho, vuelve a surgir de forma redundante la afirmación de su labor creadora:

«Por ende, yo, don Iohan, fijo del Infante don Manuel, adelantado mayor de la frontera et del regno de Murçia, fiz este libro compuesto de las más apuestas palabras que yo pude...». ²⁹

Ante dicha insistencia, es lógico pensar que don Juan Manuel quería evitar por todos los medios que su obra cayera dentro del anonimato.

Para evitar el problema de la anonimia, en *el prólogo de la segunda parte*, vuelve a insistir otra vez en su labor literaria y plantea el cambio de metodología que piensa utilizar a partir de este momento:

«Después que yo, don Iohan, fijo del muy noble infante don Manuel, adelantado mayor de la frontera et del regno de Murcia, ove acabado este libro del conde Lucanor, et de Patronio que fabla en exiemplos...».

«...yo vos fablé fasta agora lo más declaradamente que yo pude, et porque sé que lo queredes, fablarvos he daquí adelante essa misma manera, mas non por essa manera que en l'otro libro ante déste...». ³⁰

En *El Libro de Buen Amor*, a semejanza del *Conde Lucanor*, el concepto de autoría aparece de forma evidente, no presentando por

²⁸ *Idem.* p.48.

²⁹ *Idem.*, pp. 51-52.

³⁰ *Idem.*, pp. 263-264.

tanto la problemática del anonimato. Sin embargo, la forma de presentación es distinta. Así como en la obra anterior aparece dicha afirmación en las primeras líneas, aquí se realiza con posterioridad. El título que encabeza la oración de inicio de la obra nos adelanta que el autor que hizo dicho libro es un arcipreste, sin embargo, dicho término no concreta en toda su plenitud la personalidad del creador:

«Esta es Oración qu'el Arcipreste fizo a Dios quando començo este libro suyo...».³¹

El prólogo en prosa presenta la repetición del «yo», autor del libro, pero tampoco se concreta en un nombre determinado.

«...E esto se entiende en la primera razón del verso que yo comencé, en lo que dize...».³²

Posteriormente, aparece la labor del autor como creador de la obra, pero sin darnos a conocer su nombre:

«E assí este mi libro, a todo omne o mujer...».³³

Es en los últimos versos de *la petición de gracias* para llevar a cabo su obra, donde aparece claramente delimitado el nombre de dicho autor:

«Porque de todo bien es comienço e raíz
 Santa María Virgen, por end yo, Juan Rüiz,
 Arcipreste de Fita, dello primero fiz
 cantar de los sus gozos siete, que assí diz:»³⁴

4.1.2. Titulación

Deyermund afirma que en la mayoría de las obras compuestas con anterioridad al siglo XV, el autor no nos da el título del libro, de

³¹ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS. Cit., p. 7.

³² *Idem.*, p.75.

³³ *Idem.*, p.79.

³⁴ *Idem.*, p.83.

modo que tenemos que basarnos en la información de los copistas poco dignas de fiar frecuentemente.³⁵

En contradicción con dicha exposición, observamos que, en las dos obras a estudiar, los autores declaran el título escogido para ellas.

Don Juan Manuel nos adelanta dicha designación en el catálogo de sus obras incluido en el prologo:

«Et los libros que él hizo son éstos, que él a fecho fasta aquí: la *Cronica abreviada*, el *Libro de los sabios*, el *Libro de la cavallería*, el *Libro del infante*, el *Libro del cavallero et del escudero*, el *Libro del Conde...*».³⁶

Y más adelante matiza dicha denominación añadiendo algunas palabras que lo complementan:

«Et de aquí adelante, comiença el prólogo del *Libro de los Enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio...*»³⁷

En la segunda parte vuelve a surgir dicho título pero con distinta matización:

«Ove acabado este libro *del Conde Lucanor et de Patronio que fabla en en enxiemplos*».³⁸

A pesar de la triple denominación es fácil observar que el aspecto semántico de las tres denominaciones van referidas a un mismo contenido; riqueza expresiva que ha sido utilizada en las distintas ediciones al titular la obra. Por ejemplo, don Juan Manuel muestra preferencia por la segunda denominación pero desde que se hizo la primera edición en 1575, por Argote de Molina, ha prevalecido la de *Conde Lucanor* y así se le designa corrientemente.³⁹

La obra del Arcipreste de Hita, a diferencia de *El Conde Lucanor*, ha presentado la problemática de su titulación por parte de los críticos

³⁵ A.D. DEYERMOND. *Historia de la Literatura Española. Edad Media*, Barcelona, Ariel, 1971, vol. I, p. 190.

³⁶ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 48.

³⁷ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 49.

³⁸ *Idem.*, p. 263.

³⁹ PEDRO LUIS BARCIA. *Op. cit.*, pp. 14-15.

y editores, dificultad que fue salvada por R. Menéndez Pidal. Gracias a él, sabemos que ninguno de los códices conservados llevaban epígrafe y que sólo el de la Biblioteca de la Real Academia presentaba a modo de explicit:

«Este es el libro del Arcipreste de Hita»

Los editores tampoco coincidían en el nombre verdadero. Por ejemplo, frente a Sánchez, que lo denomina simplemente *Poesías*; Janer, llega a forjar el título de *Libro de cantares de Joan Roiz, Arcipreste de Fita*. Sin embargo, esta dificultad no fue planteada por Juan Ruiz, ya que como observó sagazmente Menéndez Pidal el título de la obra aparece con toda claridad desde su inicio hasta su fin, como una constante muy significativa.⁴⁰

En tres ocasiones nos muestra Juan Ruiz el título de su obra. La primera vez lo formula en la oración que hace antes de iniciar el libro:⁴¹

«que pueda fazer libro de buen amor, aqueste,
que los cuerpos alegre e a las almas preste».⁴²

Vuelve a mencionarlo en la estrofa 933, cuando intenta aplacar a la vieja medianera con la que había reñido:

«Por amor de la mi vieja e para dezir razón
«Buen Amor» dixë al libro e a ella toda sazón;»⁴³

Y finalmente insiste en dicha denominación cuando trata de aclarar cómo debe entenderse su libro:

«Pues es de *Buen Amor* emprestadmelo de grado:
no l'neguedes su nombre ni l'dedes reherutado»⁴⁴

⁴⁰ R. MENENDEZ PIDAL. *Poesía árabe y poesía europea*. Cit., pp. 139-145.

⁴¹ MARIA ROSA LIDIA MALKIEL. *Dos obras maestras españolas*. cit., p. 36. G. MENENDEZ PIDAL. *Historia General de las Literaturas Hispánicas*, Barna, vol. I, p. 477.

⁴² JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 8

⁴³ *Idem.*, p. 365.

⁴⁴ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS cit. p. 603.

4.1.3. Fecundidad creadora

Otra de las diferencias que observamos en dichos prólogos está referida al carácter cuantitativo de la producción artística de ambas personalidades.

Don Juan Manuel surge ante nuestra vista como un autor fecundo, creador de multitud de obras según declara en el *Prologuillo* del Conde Lucanor:

«Et los libros que él fizo son éstos, que él a fecho fasta aquí: la *Crónica abreviada*, el *Libro de los Sabios*, el *Libro de la cavallería*, el *Libro del infante*, el *Libro del cavallero et del escudero*, el *Libro del Conde*, el *Libro de la caça*, el *Libro de los engeños*, el *Libro de los cantares*».⁴⁵

y posteriormente vuelve a insistir en la amplitud de su producción al recordarnos que don Iohan fizo el Libro que llaman *De Los Estados*:

«...se puede dezir et entender en l'libro que don Iohan fizo a que llaman *De los Estados*, et tracta de commo se prueba por razón, que ninguno, (christiano) nin pagano, nin ereje, nin judío, nin moro, nin omne del mundo, non pueda dezir con razón que el mundo non sea criatura de Dios...».⁴⁶

Nos encontramos, pues, ante el autor que siente el orgullo de haber legado a la posteridad el fruto de su dedicación a las letras.

En contraposición a este autor, Juan Ruiz concentra toda su creación en una sola obra, *El Libro de Buen Amor*. Ni el prólogo ni el resto del libro hace mención de ningún otro escrito.

La mayor aportación de materiales que ofrece don Juan Manuel ha permitido a los investigadores poder establecer estudios comparativos entre sus obras, llegando a concretar divergencias en cuanto a la titulación, obras perdidas, datos autobiográficos, etc. En cambio, en la obra de Juan Ruiz, los estudios comparativos han de reducirse al enfrentamiento de las distintas partes del mismo.

Queda, pues, claro que cuantitativamente la obra de Juan Ruiz

⁴⁵ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 48.

⁴⁶ *Idem.*, p. 286.

resulta pobre con respecto a la fecundidad de don Juan Manuel, sin embargo el estudio cualitativo de ambos autores nos ha permitido comprobar que si don Juan Manuel es el primer prosista castellano con un estilo personal, el Arcipreste de Hita es el más alto poeta de nuestra Literatura Medieval, el primero en quien se da plenamente un estilo personal.⁴⁷

4.1.4. Conciencia artística

Las obras comentadas presentan con frecuencia multitud de rasgos a través de los cuales es fácil vislumbrar el programa artístico que ambos autores se habían propuesto. Las metas alcanzadas, han hecho pensar a determinados críticos que la verdadera finalidad del *Conde Lucanor* o del *Libro de Buen Amor* era la belleza como obra de arte, pero ante las dificultades de aceptación que esto podría ocasionarles se valieron de una subfinalidad didáctica.

Sea como fuere, la realidad es que nos encontramos ante dos obras maestras que han sabido unir en perfecta síntesis lo artístico y lo didáctico, ofreciendo al lector moderno la posibilidad de estudiar ambas facetas en toda su amplitud.

Al considerarlas como obras de arte, el crítico actual puede analizar multitud de rasgos en los que se perciben la *conciencia artística* aludida. Sin embargo, ante la amplitud del tema, hemos seleccionado algunos aspectos que, por su lugar destacado en los prólogos, hemos considerado de mayor trascendencia en este sentido: transmisión de los textos, características de la prosa manuelina frente a las preocupaciones métricas de Juan Ruiz, problemas de citas, etc.

4.1.4. 1. Transmisión de los textos

La opuesta suerte que el Arcipreste y don Juan Manuel desean en la transmisión de sus libros nos patentiza con la máxima claridad el diverso espíritu que anima a un escritor juglaresco y a otro erudito.⁴⁸

Don Juan Manuel manifiesta una profunda conciencia de la propiedad intelectual al exponer de forma insistente la necesidad de proteger su obra contra los errores de los copistas:

⁴⁷ J. GARCIA LOPEZ. *Historia de la Literatura Española*. Barcelona, Vicens-Vives, 1969, p. 72.

⁴⁸ R. MENENDEZ PIDAL. *Poesía juglaresca y juglares*, Madrid, Austral, 1969, p. 24.

«Et porque don Iohan vio et sabe que en los libros conteseç muchos yerros en los trasladar, porque las letras semejan unas a otras, cuydando por la una letra que es otra, en escriviéndolo, múdase toda la razón et por aventura confóndesse, et los que después fallan aquello scripto, ponen la culpa al que fizo el libro;»⁴⁹

Dicha realidad le lleva a enfrentarse con el lector en una actitud de súplica para que realice las oportunas comprobaciones a través de los originales:

«et porque don Iohan se reçeló desto, ruega a los que leyeren cualquier libro que fuere traslado del que él compuso, o de los libros que él fizo, que si fallaren alguna palabra mal puesta, que non pongan la culpa a él, fasta que bean el libro mismo que don Iohan fizo».⁵⁰

Esta preocupación le llevó a depositar sus manuscritos en el monasterio de los frailes predicadores que él hizo en Peñafiel, medida que no dio el resultado apetecido ya que, a consecuencia de un incendio, quedó destruida gran parte de su producción.⁵¹

Juan Ruiz piensa de modo opuesto. Libre de temores, pide insistentemente la colaboración del público para que añada o enmiende el texto según su parecer:⁵²

«Qualquier omne que l'oya, si bien trobar sopiere, puede i más añedir e emendar si quisiere: ande de mano en mano a quienquier que l'pediere como pella a las dueñas: tómelo quien podiere».⁵³

Esta actitud nos lleva a pensar en el aspecto juglaresco de su obra. María Rosa Lida ha expuesto que la filiación juglaresca del buen amor.

⁴⁹ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 47.

⁵⁰ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 48.

⁵¹ PEDRO LUIS BARCIA. *Op. cit.*, p. 20. R. MENENDEZ PIDAL. *Poesía árabe y poesía europea, cit.*, p. 152.

⁵² R. MENENDEZ PIDAL. *Poesía árabe y poesía europea, cit.*, pp. 152-153. JOSE LUIS ALBORG. *Historia de la Literatura Española*, Madrid, Gredos, 1970. vol I, p. 283.

⁵³ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 60.

se revela en un continuo dirigirse a un público burgués, en su deseo de circular entre el pueblo, en el uso de fórmulas juglarescas consagradas etc.⁵⁴

«Señores, hevos servido con poca sabiduría;
por vos dar solaz a todos fablévos en juglería;
yo ün galardón vos pido: que por Dios, en romería,
digades un paternóster por mí ñ avemaría».⁵⁵

Sin embargo, hay que tener en cuenta que *El Libro de Buen Amor* no es un mero repertorio de recitados juglarescos. Juan Ruiz muestra notable conciencia del poema que está componiendo, hecho que demuestra en los comentarios sobre la forma, en las referencias de unos pasajes a otros y en las aclaraciones sobre el sentido y destino de su obra.⁵⁶

Tenemos, pues, que, a pesar de que los dos autores pertenecen al mismo siglo, sus actitudes con respecto a la obra literaria están enfrentadas. Don Juan Manuel nos ha presentado una visión aristocrática, individualista y celosa de la fidelidad de su texto, en cambio Juan Ruiz nos ha mostrado la vertiente popularista, abierta a la transmisión y a la enriquecedora alteración tradicional.⁵⁷

4.1.4.2. Don Juan Manuel: Prosista.—Juan Ruiz:Poeta

La claridad y concisión son las dos notas distintivas del estilo manuelino. La concisión parece haberla aprendido de Alfonso X, que puso todo «complido e por muy apuestas razones, en las menos palabras que se podía poner», enseñanza que el mismo don Juan Manuel transmite a su hijo al aconsejarle «que escriba sus cartas en las menos palabras que pudiera, con verdad e derechamente».⁵⁸

La claridad, norma suprema de su estilo, aparece insistentemente a través de toda la obra, hasta el punto de constituir el «leitmotiv» de su faceta estilística. La primera muestra de dicha preocupación aparece

⁵⁴ María Rosa Lida de Malkiel. «Notas para la interpretación, influencias, fuentes y texto del *Libro de Buen Amor*». *Revista de Filología Hispánica*, 1940. p. 106.

⁵⁵ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 60.

⁵⁶ FRANCISCO RICO. *Anuario de Estudios Medievales*, 1967, vol. 4.

⁵⁷ JOSE LUIS BARCIA. *Op. cit.*, p. 21.

⁵⁸ JOSE LUIS BARCIA. *Op. cit.*, pp. 42-46.

en el prólogo de la primera parte del libro al plantearse la problemática de lograr la comprensión de sus escritos por parte de aquellos que no tienen capacidad para captar las cosas «sotiles».

«Et porque (a) muchos omnes las cosas sotiles non les caben en los entendimientos, porque non las entienden bien, non toman plazer en leer aquellos libros, nin aprender lo que es escripto en ellos». ⁵⁹

Ante dicha problemática, su conciencia artística le lleva a intentar una forma de expresión que fuera ligera de entender:

«Fizlo en la manera que entendí que sería más ligero de entender... fiz las razones et enxiemplos que en el Libro se contienen assaz llanas et declaradas». ⁶⁰

Este programa es llevado a la práctica en sus diversas narraciones, donde es fácil observar su afán por eliminar todo lo que resulta extraño. Prueba de ello lo tenemos en diversas partes de *El Conde Lucanor*. En el ejemplo XIX «*Fábula de los cuervos y los búhos*», suprime los siete cuentos subsidiarios de éste y simplifica detalles de la fábula; reduciendo los cinco cuervos del Calila a uno muy sabidor que planea la venganza, etc. Otra muestra la encontramos en el ejemplo XX cuando resume en una frase las trescientas palabras utilizadas en «El Caballero Cifar» para mostrarnos la biografía del alquimista. Posteriormente, observamos que otra forma de lograr dicha concisión consiste en evitar la repetición de detalles expuestos una vez en el cuento. Para comprobarlo podemos fijarnos en el ejemplo XXIV, donde a pesar de repetirse las pruebas con los tres hijos, las expresiones utilizadas logran sintetizarse de forma gradual para evitar repeticiones innecesarias. Y para completar esta panorámica, a veces surgen unos cortes narrativos que expresan su afán de brevedad en el proceso de la narración. ⁶¹

Sin embargo, en el prólogo a la segunda parte surge una aparente

⁵⁹ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 51.

⁶⁰ *Idem.*, p. 263.

⁶¹ BY KENNETH R. SCHOLBERG. «Sobre el estilo del Conde Lucanor», Ohio State University.



contradicción cuando don Jaime de Xérica le pide que se exprese con mayor oscuridad:

«Et porque don Jayme, señor de Xérica... me dixo que querría que los mis libros fablassen más oscuros, et me rogó que si algund libro feziesse, que non fuesse tan declarado...».⁶²

Valiéndose de este ruego, don Juan Manuel consigue expresarnos que, si bien su tendencia primordial va encaminada a la claridad, no obstante es capaz de escribir utilizando otras formas expresivas que delatan la calidad del artista en el manejo de distintos recursos expresivos. Opinamos que, la huella de culpabilidad que vierte en don Jaime de Xérica ante su viraje estilístico, no es más que un recurso explicativo para justificar su nuevo enfoque narrativo:

«Et los que non las entendieren non pongan la culpa a mí, ca yo non lo quería fazer sinon commo fiz los otros libros, mas pongala a don Jayme, que me lo fizo assí fazer,...».⁶³

Pero si don Juan Manuel no hubiera valorado esta forma de escribir, todos los ruegos de don Jaime hubieran resultado inútiles. Hay que tener presente que a lo largo de la Historia Literaria renace periódicamente la necesidad de escribir oscuro. Basta citar: Licofrón, el trobar clus de los provenzales, Góngora y los suyos, Mallarmé y buena parte de nuestra literatura contemporánea. Estamos pues ante una posición estética definida cuya apreciación ha sido muy diversa entre los críticos. Doña María Goyri califica el procedimiento de infantil, ya que, según ella la oscuridad de los proverbios consiste sólo en tener barajadas y revueltas las palabras. En la misma línea, están las ideas de Mercedes Gaibrois al opinar que el hacer una frase dificultosa tergiversando la disposición de las palabras es tan pueril que sólo cabe pensar en una humorada de don Juan Manuel, una especie de sátira al estilo oscuro propuesto por el de Xérica. En el sector opuesto encontramos las apreciaciones de María Rosa de Lida al observar que las ingeniosas variaciones de las partes segunda, tercera y cuarta del *Conde*

⁶² DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 263.

⁶³ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 264.

Lucanor, revelan una consciente avidez de experimentación estilística nada común en la Literatura Medieval.⁶⁴

Evidentemente, don Juan Manuel se esfuerza en repetirnos dicho propósito constantemente e incluso aprovecha los prólogos e introducciones de cada parte para destacar en un primer plano que según sus proyectos la forma de hablar será oscura y abreviada:

«Començé a fablar en este libro mas avreviado et mas oscuro que en l'otro».⁶⁵

La técnica utilizada para la exposición de este nuevo proyecto estilístico es la que Dámaso Alonso denomina «diseminación-recolección». Don Juan Manuel va diseminando en los *prólogos* e *introducciones* de las distintas partes del libro una serie de notas sobre su decisión de escribir más oscuro. Y en la cuarta parte del libro lleva a cabo la recolección de los términos dispersos, sintetizando en unas líneas todo el programa acerca del proceso claridad-oscuridad.

«...trabajé de vos dezir algunas cosas más de las que vos avía dicho en los enxiemplos que vos dixen en la primera parte deste libro en que ha çinquenta enxiemplos que son muy llanos et muy declarados; et pues en la segunda parte ha çient proverbios et algunos fueron ya quanto oscuros et los más, assaz declarados; et en esta terçera parte puse çinquenta proverbios, et son más oscuros que los primeros çinquenta enxiemplos, nin los çient proverbios. Et assí, con los enxiemplos et con los proverbios, hevos puesto en este libro dozientos entre proverbios et enxiemplos, et más: ca en los çinquenta enxiemplos primeros, en contando el enxiemplo, fallaredes en muchos lugares algunos proverbios tan buenos et tan provechosos commo en las otras partes deste libro en que son todos proverbios...».⁶⁶

Esta realidad, me lleva a la conclusión de que don Juan Manuel

⁶⁴ DANIEL DEVOTO. *Introducción al estudio de Don Juan Manuel y en particular del Conde Lucanor*, Madrid, Castalia, 1972, pp. 465-484.

⁶⁵ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 273.

⁶⁶ DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, p. 279.

era muy consciente de su actitud artística y no pudo pasarle desapercibido que, junto al valor literario que puede presentar un texto caracterizado por su claridad, existe la faceta conceptista que tanto atrae al hombre culto que ha sabido experimentar el goce de la dificultad vencida. Una vez conseguida esta meta, es lógico que vuelva a la claridad de expresión que le caracteriza.

Esta tendencia artística lleva a don Juan Manuel a poner un cuidado especial en la selección de su vocabulario, hecho al que alude en el prólogo al *Conde Lucanor* cuando nos dice:

«fiz este libro compuesto de las más apuestas palabras que yo pude...».⁶⁷

insistiendo en dicho aspecto cuando pide al lector que no aparte su atención de la doctrina contenida en dichos ejemplos:

«...non podrán escusar que, en leyendo el libro, por las palabras falagueras et apuestas que en él fallarán, que non ayan a leer las cosas aprovechosas...».⁶⁸

Podemos pues concluir con Giménez Soler que la prosa castellana sale de la pluma de don Juan Manuel remozada y renovada. Ya no es la del tiempo de su tío Alfonso el Sabio y aunque no llega a ser la de los Siglos de Oro, está en el punto medio de las dos y tal vez más próxima a la segunda que a la primera. Sus libros tienen el mérito de haber legado a la posteridad el habla de Castilla tal como era en su tiempo. Con razón se le considera el primer prosista castellano con un estilo personal.⁶⁹

Frente a las preocupaciones de nuestro primer prosista castellano, el *Prólogo de Buen Amor* nos muestra los objetivos artísticos del más alto poeta de nuestra Literatura Medieval, el primero en quien se da plenamente un estilo personal. El Arcipreste, nos expone en el Prólogo de su obra que se había propuesto:

«dar (a) algunos lección e muestra de metrificar e rimar, e de

⁶⁷ *Idem.*, p. 52.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 52.

⁶⁹ ANDRÉS GIMÉNEZ SOLER. *Don Juan Manuel, biografía y estudio crítico*, Zaragoza, 1932.

trobar; ca trobas e notas e rimas e ditados e versos (que) fiz complidamente, segund que esta ciencia requiere». ⁷⁰

Efectivamente, los estudios de los diversos críticos han llegado a demostrar la calidad de su obra tanto en la utilización de la cuaderna vía como en las partes propiamente líricas. Corominas ha logrado demostrar que dicha versificación es mucho más sistemática de lo que se había admitido ya que no existen casos de combinación de un mismo verso de dos hemistiquios con diferente número de sílabas, ni cuartetos en que se mezclen ambos ritmos; comprobando que la alternancia de ritmos es utilizada con propósitos definidos, como evitar la monotonía. Por otro lado, gracias a las composiciones líricas, poseemos las primeras manifestaciones de arte menor dentro de nuestra historia literaria. Ello no significa que fuese el creador de esta riqueza rítmica, pues, como Menéndez Pidal demostró, toda una selva de lírica popular hoy desaparecida hubo de preceder al Arcipreste. La mayor importancia de estas incrustaciones líricas de su obra está justamente en reflejar la existencia de aquella poesía popular. ⁷¹

Frente a esta diferencia en la utilización de la prosa o verso, encontramos que Juan Ruiz también se aparta de su contemporáneo en cuanto a la utilización del vocabulario. Su lenguaje es el más rico y pintoresco de toda la Literatura Medieval. Lleno de color y de vida, denota una extraordinaria facilidad en el empleo de los términos más expresivos, pero lejos de basarse en una cuidadosa selección de ellos, halla su rasgo más característico en su prodigiosa abundancia. ⁷²

Respecto a la preocupación de claridad que constantemente hemos visto surgir en *El Conde Lucanor*, Juan Ruiz muestra desde su inicio plena conciencia de los problemas de comprensión que caracterizan su obra, ya que la utilización de una serie de recursos como la ironía, parodia, citas etc., contribuyen a la dificultad de captación. Ya en el prólogo hace una llamada al lector para que entienda a derechas su libro: ⁷³

«que quiera bien entender e bien juzgar la mi entención por

⁷⁰ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 7.

⁷¹ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, pp. 39-68.

JOSE LUIS ALBORG. *Historia de la Literatura Española*, *cit.*, pp. 257-265.

⁷² JOSE GARCIA LOPEZ. *Historia de la Literatura Española*, *cit.*, pp. 68-69.

⁷³ LEO SPITZER. *Lingüística e Historia Literaria*, Madrid, Gredos, 1975. p. 105.

que lo fiz, e la sentencia de lo que ý dize, e non al son feo de las palabras...». ⁷⁴

Esta preocupación del Arcipreste se repite constantemente a lo largo de toda la obra. Así, por ejemplo en la estrofa 68 nos vuelve a recordar que:

«Las del buen amor son razones encobiertas:
trabaja dó fallares las sus señales ciertas;
si la razón entiendes ó en el seso aciertas,
non dirás mal del libro qué agora rehiertas.» ⁷⁵

Nos encontramos, pues, ante dos autores que valiéndose de instrumentos distintos han conseguido legar a la posteridad dos obras maestras de la Literatura española.

4.1.4.3. Importancia de la cita clásica

Resulta curioso que don Juan Manuel presumiendo tanto en otros aspectos de su vida, demuestra una evidente humildad sobre todo al rehuir la cita clásica pedante, tan frecuente en su tiempo y de las que no se librará ni el Arcipreste. ⁷⁶

Si nos fijamos en el prólogo o en el resto de su obra, observamos que es poco amigo de autorizarse con libros ajenos y de ejemplificar sus enseñanzas con casos y figuras de venerable antigüedad. En contraposición a esta tendencia, prefiere menudear referencias a sus propias obras, e ilustrar sus enseñanzas con personajes y sucesos contemporáneos; ya que al omitir toda referencia a fuentes lograba presentar su obra como fruto de su experiencia y no de sus lecturas hecho que se puede observar en la forma de presentar los cuentos tradicionales como si fueran casos concretos acontecidos en su círculo personal o al menos en su nación.

Teniendo en cuenta dicha tendencia, María Rosa Lida llega a la conclusión de que Juan Manuel disimula su familiaridad con las obras latinas de igual modo que rebaja sus conocimientos del latín reduciendo a un mínimo las citas y alusiones doctas, para las que utiliza una

⁷⁴ JUAN RUIZ. *Libro de Buen amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 79.

⁷⁵ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 99.

⁷⁶ DON JUAN MANUEL. *El Conde Lucanor*, cit., p. 16.

traducción que tiende a plasmar no la versión literal sino la de sentido.⁷⁷ Esta tendencia es fácilmente observada en el ejemplo LI, cuando nos habla de lo que «contesçió a un rey cristiano que era muy poderoso et muy soberbio».

«Deposuit potentes de sede et exaltavit humiles que quier decir: Nuestro Señor Dios tiró et abaxó los poderosos sobervios (d) el su poderío et ensalçó los omildosos».⁷⁸

o bien en la quinta parte cuando expone la necesidad de las obras buenas para ir al Paraíso:

«Quicquid agant homines intencio iudicat omnes, que quiere dezir: Quequier que los omnes fagan todas serán judgadas por la entención a que lo fizieren».⁷⁹

Esta tendencia a eliminar la huella culta es debida a la vinculación que culturalmente le une a su tío Alfonso X, gracias al cual logra una más clara conciencia de la autonomía lingüística del castellano. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo, las partes segunda, tercera y cuarta de *El Conde Lucanor* revelan una consciente avidez de experimentación estilística nada común en la literatura medieval castellana, que delata a veces al letrado ducho en la retórica latina. No es pues ignorancia del latín, sino deliberado propósito general que responde a su ideal artístico.

Con respecto a esta trayectoria, Juan Ruiz se coloca en el polo opuesto de don Juan Manuel. *El Prólogo del Buen Amor* nos muestra a su autor complaciéndose en citar en latín una retahila de textos bíblicos. En toda su obra encontramos tanto multitud de citas, como carencia de traducción cuando éstas aparecen en latín. Todo el prólogo en prosa está construido a base de combinar las citas latinas con expresiones en romance:

«Intellectum tibi dabo et instruem te in via hac, qua gradie-

⁷⁷ MARIA ROSA LIDA MAKIEL. *Estudios de Literatura Española y Comparada*, Buenos Aires, Eudeba, 1966, pp. 111-130.

⁷⁸ DON JUAN MANUEL. *El Conde Lucanor*, cit., p. 254.

⁷⁹ *Idem.*, p. 296.

ris: firmabo super te oculos meos. El profeta David, por Espíritu Santo hablando...». ⁸⁰

Construcción que se repite en otras partes del libro como por ejemplo en la «Parodia de las horas de Nuestra Señora».

«Rezas las horas muy bien como garçones golhines, cum his quí oderunt pacem, fasta que el salterio afines; dizes: «*ecce quam bonúm*» con sonajas e bacines; «*in noctibus extollíte*» después que vas a matines». ⁸¹

Este aspecto nos revela a un autor para quien la lectura no fue una actividad aparte y opuesta a la experiencia vital sino una de sus formas más altas. Por eso se complace en exhibirla, citando la Biblia, los textos más divulgados del derecho canónico y civil, varios tratados morales, el *Arte de Amar* de Ovidio etc.

«Si leyeres Ovidio, el que fue mi criado, en él fallarás fablas que l'ove yo mostrado: muchas buenas maneras para enamorado; Pánfilo e Nasón yõ ove castigado». ⁸²

A pesar de esta preponderancia de la cita culta, María Rosa Lida señala con bastante acierto que dicho autor también se apoyó en fuentes vulgares, hecho que silencia, Juan Ruiz según la tendencia general de los autores medievales ante el prestigio del latín.

Teniendo en cuenta lo dicho podemos concretar que Juan Ruiz ha logrado sintetizar en una transición de difícil gradación el medio erudito con el popular.

4.1.4.4. Topos de la humildad

Es curioso que dos autores tan persuadidos del valor artístico de su creación literaria se asocien en una actitud de servicio al iletrado y confiesen insistentemente su limitado saber. ⁸³

⁸⁰ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 73.

⁸¹ *Idem.*, p. 189.

⁸² JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 207.

⁸³ PEDRO LUIS BARCIA, *Op. cit.*, p. 21. Don Juan Manuel. *Op. cit.*, p. 37. MARÍA ROSA

Don Juan Manuel expone en el Prologuillo, que hizo todos sus libros en romance puesto que iban dirigidos a los legos de pocos conocimientos y a los cuales se asemejaba:

«Et por ende, fizo todos los sus libros en romance et esto es señal çierto que los fizo para los legos et de non muy grand saber commo lo él es».⁸⁴

pero unida a esta intención de transmisión cultural se había propuesto un objetivo didáctico para estos que no eran muy letrados:

«Pero Dios sabe que lo fizo por entençio que se aprovechassen de lo que él diría las gentes que non fuessen muy letrados nin muy sabidores».⁸⁵

De forma análoga, Juan Ruiz nos manifiesta en *el Prólogo al Libro de Buen Amor*, que sus conocimientos son escasos pero que al igual que su contemporáneo pretende lograr una finalidad didáctica:

«Onde yo, de muy poquilla ciencia e de mucha e grand rudeza ent (end) iendo cuántos bienes faze perder al alma e al cuerpo, e los muchos males que les apareja... fiz esta chica escritura en memoria de bien».⁸⁶

Sintetizando estas afirmaciones y relacionándolas con los objetivos que en su obra se consiguen, podemos concluir afirmando que los dos autores han utilizado los topos de la humildad y por tanto no supone una contradicción con la conciencia artística que han demostrado en la elaboración de sus obras respectivas.

Pienso que la utilización de dichos topos lleva implícita la intención de captar la benevolencia del lector como instrumento que le ayude a conseguir una eficaz labor didáctica.

LIDA MALKIEL. *Estudios de Literatura Española y Comparada*, cit., p. 128.

⁸⁴ Don Juan Manuel. *Op. cit.*, p. 49.

⁸⁵ *Idem.*, p. 49.

⁸⁶ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 87.

4.2. Aspecto temático

4.2.1. El Conde Lucanor

La primera impresión que puede percibir un lector al enfrentarse con el estudio de *El Conde Lucanor* es la existencia de multitud de temas que se yuxtaponen unos a otros como si fuera una suma algebraica. Cada ejemplo de la primera parte así como los proverbios de las tres siguientes o el ensayo de la quinta, poseen sus temas principales y secundarios. Teniendo en cuenta esta característica, Barcia ha llevado a cabo un estudio capaz de presentarnos los temas que corresponden a cada ejemplo de la primera parte: predestinación, adulación, honor, ingratitud, etc.

Aunque esto es cierto, consideramos que don Juan Manuel ha tenido la genialidad de podernos presentar junto a este mosaico heterogéneo, una temática constante que subyace a través de toda la obra.

El desarrollo de este contenido a base de temas principales y subtemas ha sido reelaborado siguiendo una directriz que es posible vislumbrar desde el inicio del Prologo:

«Este libro fizo don Iohan... deseando que los omnes fiziesen en este mundo tales obras que les fuessen aprovechosas de las onras et de las faziendas, et de sus estados, et fuessen más allegados a la carrera porque pudiessen salvar las almas».⁸⁷

He aquí pues, la síntesis de la temática principal de *El Conde Lucanor*. En ella, se da como observamos una doble vertiente. Por un lado, nos presenta una temática terrenal que girará en torno a los problemas de la honra, estado, etc. y por otro, la de carácter sobrenatural referida al problema de la salvación.

TEMATICA PRINCIPAL

Sobrenatural:	La salvación del alma
Terrenal:	Honra, Fama, Estado...

⁸⁷ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 47.

Esta intención es recordada insistentemente por don Juan Manuel en el prólogo a la segunda parte y en los diálogos introductorios de las restantes:

«Fablaré en este libro en las cosas que yo entiendo que los omnes se pueden aprovechar para salvamiento de las almas et aprovechamiento de sus cuerpos et mantenimiento de sus onras et de sus estados». ⁸⁸

Dicha temática queda perfectamente destacada en las distintas partes de *El Conde Lucanor*. Constantemente vemos surgir sus inquietudes acerca de su hacienda a la que procura resguardar de la envidia y ambición.

«Yo tengo mi fazienda assaz en buen estado et en paz... Et algunos conséjanme que comience un fecho de muy grant aventura,... Mas, por el mi conseio, en quanto pudierdes aver paz et assossiego a vuestra onra, et sin vuestra mengua, non vos metades en cosa que lo ayades todo aventurar. ⁸⁹

También aparece la preocupación por *las riquezas*. Don Juan Manuel es consciente de poseer muchos bienes pero en su trayectoria vital no entra el concepto de abandonar sus obligaciones por la diversión.

«Yo so assaz rico et algunos conséianme que, pues lo puedo fazer, que non tome otro cuidado, sinon tomar plazer et comer et beber et folgar... non es buena razón para ningún omne, et mayormente para los que an de mantener grand estado et gobernar a muchos, en querer sienpre comer de lo ganado;... que si queredes comer et folgar, que lo fagades sienpre manteniendo vuestro estado e guardando vuestra onra...». ⁹⁰

No obstante, muestra un temor desorbitado ante la posible pérdida de sus bienes:

⁸⁸ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 263.

⁸⁹ *Idem.*, pp. 74-77.

⁹⁰ *Idem.*, pp. 135-137.

«pero algunas vegadas me contesçe de estar tan afincado de pobreza que me paresçe que quer(r)ía tanto la muerte como la vida». ⁹¹

Sin embargo, sus ideas ante la conservación de las mismas se caracterizan por la prudencia y sentido práctico:

«Non aventuredes mucho la tu riqueza,
por conseio del que a grand pobreza». ⁹²

A lo cual, hay que unir la sagacidad con que don Juan Manuel sabe subordinarlas cuando han de entrar en competencia con las miras sobrenaturales:

«Por riqueza, nin pobreza, nin buena andança,
nin contraria, non deve omne pararse del amor de Dios». ⁹³

De forma parecida vemos surgir sus preocupaciones sobre su estado con relación a las restantes posibilidades que el mundo le ofrecía. Ante la disyuntiva que ha de afrontar, vuelve a reaccionar con sentido práctico, libre de sentimentalismo:

«Si vós quiéredes dexar vuestro estado et (tomar) vida de orden o de otro apartamiento... seríades muy mal judgado de todas las gentes... la meior manera que vós podedes tomar para salvar el alma, guardando vuestro estado et vuestra onra...». ⁹⁴

Otra constante de su temática es la preocupación por la honra en esta vida y el deseo de fama ante la posteridad, inquietud que manifiesta en el ejemplo XVI cuando nos dice:

«Murió el onbre et murió el su nombre»; mas si quiéremos oblidar los viçios et fazer mucho por nos defender et levar

⁹¹ *Idem.*, p. 91.

⁹² *Idem.*, p. 126.

⁹³ *Idem.*, p. 268.

⁹⁴ DON JUAN MANUEL, *Op. cit.*, pp. 69-73.

nuestra onra adelante, dirán por nos después que muriéremos:
«Murió el omne, mas non murió el su nombre». ⁹⁵

Sintetizando lo expuesto, observamos que don Juan Manuel a pesar de ser un hombre preocupado de los asuntos terrenales jamás subordina el plano de este mundo a la necesidad de salvar el alma. Ante las incertidumbres y posibles desviaciones, siempre consigue la superioridad de lo sobrenatural sobre lo material:

«et que por los estados et honras deste mundo, que son vanas et falleçederas, que non querades perder aquello que es çierto que a de durar para siempre sin fin». ⁹⁶

4.2.2. Libro de Buen Amor

Al enfrentarnos con la obra de Juan Ruiz, observamos análoga impresión que con *El Conde Lucanor*. Aparentemente creemos vernos envueltos en multitud de temas que se yuxtaponen unos a otros como las piezas de un mosaico.

Aunque esto es cierto, Juan Ruiz, también ha tenido la genialidad de mostrarnos una temática general que recorre la obra en todas sus dimensiones.

Ya en el prólogo nos anuncia con toda claridad que desarrollará el tema del *amor* en sus dos vertientes:

«...piensa e ama e desea omne el buen amor de Dios e sus mandamientos...». ⁹⁷

«...desecha e aborrece el alma el pecado del amor loco d'este mundo...». ⁹⁸

para que a través de su exposición pueda aprender el lector la importancia de adherirse al buen amor como medio de salvación:

⁹⁵ *Idem.*, p. 113.

⁹⁶ *Idem.*, p. 242.

⁹⁷ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, cit., p. 75.

⁹⁸ *Ibidem.*, p. 75.

«e ama, el amor de Dios, por se salvar por ellas».⁹⁹

He aquí pues la síntesis de la temática principal del *Libro de Buen Amor*. En ella se da como observamos una doble vertiente, por un lado aparece el loco amor asociado a la idea de pecado y en otro sector el buen amor unido a la idea de Dios.

TEMATICA PRINCIPAL

Salvación: *Buen Amor*

Pecado: *Loco Amor*

Engarzados a esta constante surgen una serie de subtemas que coinciden con los principales de *El Conde Lucanor*: hora, fama etc. Efectivamente, la alusión a estos conceptos ya aparece en el prólogo del *Buen Amor*:

«traen al alma consolación e aluengan la vida al cuerpo, e dánle onra con pro e buena fama».¹⁰⁰

Sin embargo, hay que tener presente la diferencia que dichos términos adquieren según el contexto en que están insertados, ya que no posee el mismo matiz significativo la *fama* y *honra* tratada bajo la óptica de un hombre de estado, que la expuesta por un arcipreste aparentemente obsesionado por los problemas del amor.

«estar sola con vos solo, esto yo non lo faría;
non deve la mujer sola estar en tal compañía;
nace dende mala fama, mía desonra sería;
ant testigos que nos veyan fablarvos hē algún día».¹⁰¹

El tema del *amor* es tratado con aparente desconcierto, ya que junto al amor de Dios, surgen las sucesivas caídas del protagonista en sus intentos del loco amor. No obstante, el autor es consciente de

⁹⁹ *Idem.*, p. 75.

¹⁰⁰ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 73.

¹⁰¹ *Idem.*, p. 280-281.

dicha dificultad, y sale al paso con una serie de recursos que ayudan al lector a su recta interpretación: «Disputa de los griegos y romanos», la imagen del «ajemuz negro por fuera y blanco por dentro», etc.

«el axemuz, de fuera negro más que caldera,
es de dentro muy blanco, más que la peñavera;

.....
assi so mal tabardo está el buen amor».¹⁰²

Sin embargo, dichas aclaraciones originaron las más opuestas opiniones en torno a su interpretación, mezclándose en dicha contienda la sagacidad de unos críticos frente a los intereses personales de otros. Y con ello queda la problemática de su finalidad como un asunto que no ha sido resuelto con unanimidad, pero al que podemos colaborar teniendo en cuenta la última afirmación de Juan Ruiz:

«Fue compuestõ el romance, por muchos males e daños
que fazen muchos e muchas a otros con sus engaños,
e por mostrar a los simples fablas e versos estraños».¹⁰³

4.3. Finalidad didáctica

Tanto *El Conde Lucanor* como el *Libro de Buen Amor* pueden considerarse herederos de una forma literaria que llevaba un siglo de existencia en la lengua castellana.

Antes de Alfonso X nuestra prosa se había ensayado en la traducción de una literatura de tipo didáctico-moral muy abundante en Oriente, que recopilaba máximas, consejos y aforismos de la más diversa procedencia. Pero junto a ello, se llevaron a cabo traducciones de ejemplarios árabes que entrelazaban páginas doctrinales y dichos sentenciosos con propósito educador. Estos materiales fueron utilizados por las órdenes predicantes y por diversos autores.¹⁰⁴

Si nos detenemos en don Juan Manuel, observamos que al comparar las distintas partes que constituyen *El Conde Lucanor*, la primera se manifiesta como heredera de colecciones orientales que hicieron su irrupción en romance a mediados del siglo XIII, mientras que la

¹⁰² *Idem.*, p. 83.

¹⁰³ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 60.

¹⁰⁴ PEDRO LUIS BARCIA. *Op. Cit.*, pp. 10-14.

segunda, tercera y cuarta representa la tradición de las compilaciones de Flores y Bocados de Sabiduría; y la quinta se reduce a un ensayo de carácter doctrinal. Por tanto, estamos ante una obra que ha logrado reunir en sí las diferentes especies del género didáctico.¹⁰⁵

Su autor nos indica en el prólogo la intención didáctica que le movió a redactar dicha obra:

«deseando que los omnes fiziessen en este mundo tales obras que les fuessen aprovechosas de las onras et de las faziendas et de sus estados, et fuessen más allegados a la carrera porque pudiessen salvar las almas».¹⁰⁶

Ideas que responden plenamente a las del moralista medieval preocupado siempre por este doble plano: terrenal y sobrenatural.

De forma análoga, Juan Ruiz declara insistentemente su intención didáctica tanto en el prólogo en prosa como en las distintas partes de su obra:

«E Dios sabe que la mi intención non fue de lo fazer por dar manera de pecar nin por mal dezir; mas fue por reduzir a toda persona a memoria buena de bien obrar e dar ensiemplo de buenas costumbres, e castigos de salvación...».¹⁰⁷

Sin embargo, a pesar de que ambos autores coinciden, tanto en poseer una misma tradición como en exponer su finalidad didáctica; dichas obras han sido interpretadas de diversa forma por los críticos. Mientras *El Conde Lucanor* no ha presentado problemas de aceptación respecto a la intención declarada, *El Libro de Buen Amor*, debido a la insistencia con que recuerda su finalidad, así como las declaraciones de signo contrario y la libertad y crudeza de ciertos pasajes, ha ocasionado una profunda polémica que ha dividido a los críticos en dos sectores según se declaren partidarios o no de la intención didáctica de dicha obra.¹⁰⁸

Nos encontramos, pues, ante una doble problemática de interpre-

¹⁰⁵ *Idem.*, p. 37.

¹⁰⁶ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*

¹⁰⁷ JUAN RUIZ. *El Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 79.

¹⁰⁸ MARIA DE HORNEDO RAFAEL. «Pasión en torno a la crítica del Arcipreste». *Razón y Fe*, 1961, vol. 163, pp. 607-622.

tación. La que nos presenta la obra en sí, y la que nos origina la diversidad de opiniones de los críticos. Ante esta aparente confusión creemos oportuno tener en cuenta una serie de coincidencias presentadas por ambos autores en sus obras. Efectivamente, tanto don Juan Manuel como Juan Ruiz se enfrentan con una «temática x» que intentan desarrollar con fines artísticos y didácticos; pero ante la posible aridez deciden desarrollarla utilizando una serie de recursos que la hiciera atrayente: apólogos, cuentos, etc.

4.3.1. Deleitar aprovechando

El prólogo de *El Conde Lucanor* plantea con toda claridad la conveniencia de asociar lo dulce y lo útil horaciano, cuando se trata de conseguir una finalidad didáctica:

«...todos se semejan en tanto que todos usan et quieren et aprenden mejor aquellas cosas de que se más pagan que las otras...»¹⁰⁹

Indicándonos más adelante que lo hará en su obra según la manera que lo hacen los físicos cuando quieren que alguna medicina aproveche al hígado:

«...el figado se paga de las cosas dulçes, mezcla(n) con aquella melezina que quiere(n) melezinar el figado, açúcar e miel... et por el pagamiento que el figado a de la cosa dulçe, en tirándola para sí, lieva con ella la melezina quel a de aprovechar.»¹¹⁰

De forma análoga Juan Ruiz nos manifiesta que pretende instruir al lector intentando entretenerlo a base de una metodología alegre que le haga gozar las delicias de sus enseñanzas:

«Tú, Señor e Dios mío, què el omne crieste,
enforma e ayuda a ün tu acipreste,
que pueda fazer libro de buen amor, aqieste,
que los cuerpos alegre e a las almas preste».¹¹¹

¹⁰⁹ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 51.

¹¹⁰ DON JUAN MANUEL. *Op. cit.*, p. 52.

¹¹¹ JUAN RUIZ. *Libro de Buen Amor*. Edición crítica de JOAN COROMINAS, *cit.*, p. 81.

Con lo cual se hace eco del espíritu de la tradición medieval que veía las posibilidades de meter entre risa y risa una verdad.¹¹²

4.3.2. Utilización de Apólogos y Fábulas

Ambos autores se valen de estos medios para elaborar sus obras, coincidiendo a veces incluso en los mismos «enxiemplos»: «*La raposa u el cuervo*», «*La golondrina y las demás aves*», «*El raposo que se hizo el muerto*», etc.

Ante esta coincidencia, Lida de Malkiel llega a la conclusión de que dichos recursos serían absurdos si toda la obra no tuviese fin didáctico. Y en el caso de don Juan Manuel refuerza dicha afirmación al señalar la posible fuente dominica de algunos de sus exiemplos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que dichos recursos han sido utilizados de forma diferente por ambos autores. Mientras el Arcipreste desarrolla las posibilidades humorísticas de sus cuentos, ligándolos con hilo a veces bastante débil a la moraleja que intenta deducir como conclusión, el enfoque de don Juan Manuel está sujeto a un rigor intelectual mucho más tenso.¹¹³

4.3.3. Autobiografía

Así como *El Libro de la Consolación* ofrece un ejemplo impresionante de la insistencia con que se utilizó el recurso de la autobiografía como vehículo de la instrucción moral, es fácil observar que Juan Ruiz y don Juan Manuel se valieron de este mismo medio para análogos fines.

En el *Libro de Buen Amor*, podemos observar una estructura autobiográfica en la que resulta difícil deslindar lo sucedido de la invención. Sin embargo, esta dificultad no es obstáculo para poder rastrear las razones que movieron a Juan Ruiz a su utilización. Entre las opiniones de los críticos nos inclinamos a participar de las ideas de María Rosa Lida.

Es evidente que dicho recurso responde a los objetivos del autor ya que al poder figurar en un primer plano, podía proclamar su

¹¹² OTIS. H. GREEN. *España y la tradición occidental*, Madrid, Gredos, 1969, p. 45.

¹¹³ MARÍA ROSA LIDA DE MALKIEL. *Estudios de Literatura Española y Comparada*, cit., pp. 92-111. PDRO LUIS GARCIA, *Op. cit.*, p. 31. A.D. DEYERMOND, *Op. cit.*, p. 243.

experiencia aleccionadora con posibilidad de éxito, pues el presentar en primera persona sus aventuras amorosas siempre fallidas, cuadraba con la intención didáctica. Un modo de subrayar la eficacia pedagógica de una enseñanza era presentarla como experiencia personal de maestro. Además no hay que olvidar que los predicadores medievales se acostumbraron con frecuencia a poner la narración en primera persona para dar fuerza a su mensaje didáctico y es razonable creer que el Arcipreste echó mano de esta técnica en sus propios sermones.¹¹⁴

En la obra de don Juan Manuel, también desempeña un papel didáctico el elemento autobiográfico. Y aunque hay que deslindar lo imaginario de lo real, no cabe duda que dicho autor canalizó hacia sus obras aquellos temas que le afectaban o preocupaban íntimamente, los cuales al ofrecerlos al juicio de Patronio origina la exposición de una enseñanza aplicable a lo que pudo ser personal pero que en la obra adquiere un matiz universal al poder ser aceptados por cada lector como normas prácticas para la vida del hombre.¹¹⁵

A estas coincidencias podríamos añadir otros recursos como: estructura de la obra, funciones de los personajes, repeticiones, etc., que contribuyen a marcar con mayor insistencia que hubo una finalidad didáctica en ambos autores. Si don Juan Manuel no ha ofrecido problemas de interpretación ha sido debido tanto a la temática utilizada como a los recursos expresivos empleados. Sin embargo, Juan Ruiz los ha acaparado todos, de ahí sus frecuentes advertencias para la recta comprensión de su libro. Pero un análisis profundo de todos estos elementos contribuyen a reforzar la idea de que realmente el *Buen Amor* cumple los objetivos que el autor expone.

CONCLUSION

Este trabajo, que resume algunos de los aspectos fundamentales de los Prólogos en el *Libro de Buen Amor* y en *El Conde Lucanor*, ha pretendido responder al llamamiento de J.L. Laurenti sobre la necesidad de realizar estudios proemiales que llenen el gran vacío referido a los autores más significativos de la época medieval.

Los resultados aportados por la reflexión comparativa de las características, estructura y contenido de los citados Prólogos nos ha

¹¹⁴ A.D. DEYERMOND, *Op. cit.*, p. 31. MARIA ROSA LIDA DE MALKIEL. *Dos obras maestras españolas, cit.*, pp. 29-34.

¹¹⁵ JOSE LUIS ALBORG. *Op. cit.*, pp. 296-297.

permitido comprobar una serie de *afinidades* y *diferencias* que delimitan las peculiaridades de Juan Ruiz y don Juan Manuel al reelaborar estéticamente las páginas proemiales.

RESUMEN

El estudio de los prólogos en el *Libro de Buen Amor* y en *El Conde Lucanor* consiste en examinar las *características*, *estructura* y *contenido* de los mismos como medio de reflexionar sobre las *afinidades* y *diferencias* que delimitan las peculiaridades de Juan Ruiz y don Juan Manuel al reelaborar estéticamente las páginas proemiales.

SUMMARY

A study of some of the differences and affinities between Juan Ruiz's and Don Juan Manuel's aesthetic treatment of the introductory pages of *Libro de Buen Amor* and *Conde Lucanor*, through an examination of the characteristics, structure and content of the prologues of both works.

RESUMÉ

Une étude de quelques différences et affinités parmi le traitement esthétique des pages de la préface réalisé par Juan Ruiz dans son *Libro de Buen Amor* et cel de Don Juan Manuel dans *El Conde Lucanor*. L'étude est effectuée à travers l'examen des caractéristiques, de l'estructure et du contenu des prologues des deux oeuvres.

Casimir Delavigne, poeta de encrucijada. Unas notas de literatura comparada sobre el romanticismo europeo

FRANCISCO RAMOS ORTEGA

Autor hoy absolutamente olvidado, Casimir Delavigne (Le Havre, 1793 - Lyon, 1843), conoció en vida un enorme éxito, que conquistó muy joven con la publicación, en 1811, de un «Dithyrambe sur la naissance du Roi de Rome», el primero de una larga serie de poemas patrióticos que agruparía luego bajo el título de *Messéniennes*. Aquellos versos le valieron el favor oficial, que, con altibajos, conservaría a lo largo de toda su vida, especialmente durante la Monarquía de Julio (fue amigo personal de Luis Felipe). Sin embargo, su defensa en literatura de «l'audace réglée par la raison», le atrajo los ataques de conservadores clasicistas e innovadores románticos. Entre sus obras teatrales más importantes, se cuentan *Les Vêpres Siciliennes* (1819), *L'École des Vieillards* (1823), *Marino Faliero* (1829), *Les Enfants d'Edouard* (1833), *Don Juan d'Autriche* (1835) y *La Fille du Cid* (1839). Contempladas hoy, con la perspectiva que nos proporciona el tiempo, todas ellas nos aparecen —admitámoslo— como dramas de segunda fila, desde un punto de vista exclusivamente estético. Pero ni la Historia de la literatura ni la Teoría literaria se pueden identificar con la Historia de la estética —ni siquiera de la Estética literaria— o la Estética general, pues dentro del pandórico mundo de lo literario operan factores biográficos, sociológicos, psicológicos... Todos ellos, que han de ser siempre tenidos en cuenta por los estudiosos de la literatura, son, quizás, especialmente interesantes para el comparatista. Y desde esta óptica, la obra de Delavigne, y concretamente las citadas, revisiten, como veremos, un extraordinario interés. En otro lugar¹, me he

¹ Cf. mis artículos «*La Fille du Cid*, de Casimir Delavigne: del héroe neoclásico al romántico», *Segismundo*, 25-26 (1977), pp. 187-211, y «La fortuna del Cid en el Romanticismo francés», *Revista de Literatura*, XLIII, 85 (enero-junio de 1981), pp. 37-58.

ocupado de su *Fille du Cid* a la luz de estas premisas. Voy, pues, a tratar de analizar en estas páginas, en esta misma línea comparatista, las obras consignadas más arriba. Podremos darnos cuenta así del cúmulo de influencias e interrelaciones de creaciones literarias y hechos históricos de otros países que en todas ellas se entrecruzan.

1. ITALIA

El país que había sido cuna del imperio romano y escenario de tan apasionantes sucesos en épocas más recientes ejerció sobre Delavigne una gran atracción: *Les Vêpres Siciliennes*, la tragedia que le abre las puertas del éxito teatral, está ambientada en una Sicilia donde los franceses actúan como tiranos, hecho que se pierde bajo la moral de respeto a la independencia individual y nacional, defendida con heroísmo.

Entre 1826 y 1828 realiza Delavigne su viaje a Italia, y escribe la serie de poemas que se publicarán después de su muerte con el título general de *Poèmes et Balades sur l'Italie*. Es este libro una especie de diario poético de su viaje, donde nos va dando cuenta, indirectamente, de los lugares que visita: Nápoles, Roma, Florencia, Venecia, etc...

También algunas de las *Messéniennes* son de inspiración italiana, concretamente las que se reúnen en el libro III y, en particular, los «Adieux à Rome» y la «Promenade au Lido». Hay también muchas alusiones en otras: «Trois jours de Christophe Colomb», «La Sybille», «Parthénope à l'étrangère»... Estas *Messéniennes* de tema italiano carecen de la relativa fuerza que tenían las de fuente greco-latina; en todas ellas muestra el autor un talento refinado e ingenioso, correcto y delicado, pero falto de energía y profundidad. Sainte-Beuve se muestra implacable al comentar una de ellas: «Rien de plus incohérent, de plus artificiel que les *Adieux à Rome*. Le voyageur se promène, à la clarté de la lune, près de Saint-Jean-de-Latran, et se met à improviser un chant romain, où s'entremêlent les noms de Brutus, de Cicéron, de Numa, de Michel-Ange, du Tasse et de Byron; puis, tout à coup, lui apparaît l'ombre du vieux Corneille, et il se console de quitter la ville éternelle, en pensant qu'il la retrouvera tout entière dans les oeuvres du grand tragique»². Quizás el crítico exagera, pero hay que reconocer que tal confusión de ideas y de nombres se repite más de lo

² *Portraits contemporains*, cit. por ALBERT LE ROY, *L'Aube du théâtre romantique*, Paris, Paul Ollendorf, 1904,³ p. 259.

deseable en esta serie de poemas, haciéndolos farragosos y disminuyendo la indiscutible belleza formal que algunos de ellos tienen. De todos modos no es la citada la única ocasión en que Sainte-Beuve abomina de Delavigne. En una carta a M. Ludierre, del 23 de abril de 1829, dice de nuestro autor: «Ce pauvre diable, qui a vidé son sac et qui ne fait plus que de l'eau claire, cherche de tous côtés à se ravitailler. Comme la ballade fleurit maintenant, il a laissé les *Messéniennes* et le voilà qui fait des ballades sur l'Italie. C'est ainsi qu'en tête de sa tragédie de *Marino* il va écrire en grosses lettres *mélodrame*. Tout cela, romantisme à l'écorce, absence de conviction poétique».³

2. ENTRE ITALIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Es precisamente esa obra, *Marino Faliero*, la que más claramente muestra la inspiración italiana —o, mejor, veneciana— en su argumento: el Dux Marino Faliero, ofendido por lo poco riguroso del castigo impuesto a un joven gentilhomme que le ha ofendido gravemente, conjura contra el Consejo para hacerse dueño del gobierno de Venecia. A esta línea argumental se mezclan distintas historias secundarias de amor y conspiración. A raíz de su estreno, se acusó a Delavigne de haber copiado el *Marino Faliero*, *Doge of Venice* de Byron, de modo que él mismo se creyó en la obligación de explicar en un breve prefacio a la obra: «On a dit que mon ouvrage était une traduction de la tragédie de lord Byron. Ce reproche est injuste. J'ai dû me rencontrer avec lui dans quelques scènes données par l'histoire; mais la marche de l'action, les ressorts qui la conduissent et la soutiennent, le développement des caractères et des passions qui la modifient et l'animent, tout est différent. Si je n'ai pas hésité à m'approprier plusieurs des inspirations d'un poète que j'admire autant que personne, plus souvent aussi je me suis mis en opposition avec lui pour rester

³ *Ibidem*. Hay que suponer, pues, que Sainte-Beuve conocía el *Marino Faliero* antes de su estreno, puesto que su carta es del 23 de abril y la obra se representó por vez primera el 30 de mayo de 1829. Habla Sainte-Beuve también de las *Ballades* como de obra conocida en el 29. Naturalmente, es muy probable que, después de su viaje a Italia, Delavigne diese a la estampa algunos, o todos, los poemas compuestos. De todos modos, yo no he encontrado ninguna edición completa anterior a la de 1845 (*Poèmes et Ballades sur l'Italie*, par Casimir Delavigne, précédés d'une notice par M. Germain Delavigne. Publié par A. Casimir Delavigne [el hijo], Paris, Didier, que es la que, con el título de *Oeuvres Posthumes*, se reproduce en la edición de 1855 que utilizo.

moi-même. Ai-je eu tort ou raison? Que le lecteur compare et prononce»⁴. Y, como para demostrar al lector que bebe en fuentes originales, hace seguir la obra de un «Extrait des Chroniques Italiennes de Marin Sanuto» y de un «Extrait de l' Histoire de Vénise par M. le Comte Daru»⁵, textos de los que, como dice Jean Sarrailh en su edición de *La conjuración de Venecia*, se sirvió igualmente Martínez de la Rosa, al escribir su famoso drama.⁶

Claro que no demuestra esto, ni mucho menos, la independencia del autor francés o del prerromántico español respecto a la fuente inglesa. Precisamente, Byron da a continuación de su tragedia veneciana, no ya un *extrait*, como Delavigne, sino la completa historia del Dux⁷. O sea, que las fuentes italianas que Byron utiliza en 1817 son las mismas de que se servirán Delavigne en 1829 y Martínez de la Rosa en 1830. Se podría deducir de esto que el autor isleño influye en los continentales directamente, a través de su obra, e indirectamente, conduciéndolos a las mismas fuentes que había usado él. Naturalmente

⁴ *Oeuvres Complètes*, Paris, Didier, 1855, p. 149.

⁵ *Oeuvres Complètes*, cit., pp. 181-184. Se trata sin duda de: Marin Sanudo (il Giovane), *Vite dei Dogi*, en ANTONIO LODOVICO MURATORI, *Rerum Italicarum Scriptores*, Mediolani, vol. XXII, 1733, col. 577 (existe una edición más reciente: *Rerum...*, Raccolta degli storici italiani dal Cinquecento al Millecinquecento ordinata da L.A. Muratori. Nuova edizione riveduta, ampliata e corretta iniziata de Giosue Carducci e Vittorio Fiorini, continuata a cura dell'Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, Bologna, Zanichelli, 1964...); y Pierre Daru, *Histoire de la République de Venise*, 8 vols., Paris, Didot, 1826³ (historia de Marino Faliero: vol. II, pp. 126-135).

⁶ MARTÍNEZ DE LA ROSA, *Obras dramáticas [La viuda de Padilla, Aben Humeya, La conjuración de Venecia]*, edición y notas de Jean Sarrailh, Madrid, Espasa-Calpe, S.A. («Clásicos Castellanos», 107), 1947, pp. 233-234.

⁷ «Note A» del «Appendix». Cito por GEORGE GORDON LORD BYRON, *The Complete Works*, 5 vols., Leipzig, Bernhard Tauchnitz-Paris, C. Reinwald & Cie, 1866². *Marino Faliero* ocupa en esta edición las pp. 1-132 del vol. V.: pp. 1-8, «Preface» de Byron; pp. 9-120, texto de la obra; pp. 121-132, «Appendix» (pp. 121-126, «Note A, Story of Marino Faliero, Doge XLIX, MCCCLIV», tomada de M. SANUDO, *Op. cit.*; pp. 126-128, «Note B, Petrarch on The Conspiracy of Marino Faliero», tomada de LEVATI, *Viaggi di Petrarca*, vol. IV, p. 323; pp. 128-129, «Note C, Venetian Society and Manners», tomada de P. DARU, *Op. cit.*, vol. V. p. 95; pp. 130-132, «Note D, Account of The Ancient Venetian Nobility with The Causes of Its Decay», tomada de ROSE, *Letters from The North of Italy*, vol. II, p. 105). La traducción al inglés de la obra de M. Sanudo es de Cohen; las de los otros textos italianos, del mismo Byron, que conocía perfectamente esta lengua (Cf. DAVID DAICHES, *A Critical History of English Literature*, 4 vols., London, Secker & Warburg, 1975 (reprint de 1969²; 1960¹), v. IV, p. 928).

te, puede objetarse que la bibliografía manejada por lord Byron era, probablemente, bien conocida. Pero la coincidencia es llamativa.

Sarrailh, en su introducción a *La conjuración de Venecia*, dice que «había entonces una moda italiana y hasta veneciana en Francia»⁸. Y recuerda *Le More de Venise*, de Vigny⁹ y el *Marino Faliero* de Delavigne, señalando igualmente como catalizador del interés por lo veneciano las representaciones del *Othello* (recordemos el título completo: *The Moor of Venice*¹⁰) de Shakespeare que, en esas fechas, tenían lugar en París, a cargo de una compañía inglesa. Habría que comentar las palabras del sabio hispanista, añadiendo que no se trata sólo de una moda francesa. La predilección de Byron por el tema veneciano queda clara en sus palabras del «Preface» a *Marino Faliero, Doge of Venice*: «The conspiracy of the Doge Marino Faliero is one of the most remarkable events in the annals of the most singular government, city, and people of modern history. [...] Every thing about Venice is, or was, extraordinary —her aspect is like a dream, and her history is like a romance».¹¹ Además de esta tragedia que venimos comentando, es autor George Gordon de otra de tema veneciano, de la misma época —*The Two Foscari*¹²—, de poemas «italianos», como *Mazeppa*, que en París se editó en 1828¹³, y de una «novela veneciana», *Beppo*, de 1817, impresa en la capital francesa en 1829¹⁴. En cuanto a Martínez de la Rosa, su *Conjuración de Venecia*, que no se estrenó en Madrid hasta el 23 de abril de 1834, se había editado en París en 1830¹⁵. Y conviene que recordemos lo que decía en su «Advertencia» a la obra: «De algunos años a esta parte deseaba componer una obra dramática cuyo argumento fuese tomado de la historia de Venecia: la forma de

⁸ MARTÍNEZ DE LA ROSA, *Op. cit.*, pp. 234-235.

⁹ Era una traducción del *Othello* de Shakespeare, estrenada el 24 de octubre de 1829. Vigny dio también al teatro un *Marchand de Venise*. Cf. FREDERIC GODEFROY, *Histoire de la Littérature Française depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours*, Paris, Gaume et C^e, 1878², vol. IX, XIX^e siècle. Poètes, 1, pp. 299-303.

¹⁰ En W. SHAKESPEARE, *The Complete Works*, introducción, edición y notas de Peter Alexander, London & Glasgow, Collins, 1975¹⁷ (1951¹), pp. 1114-1154.

¹¹ *Complete Works*, cit., vol. V, p. 1. La cursiva es mía.

¹² *Idem*, pp. 133-243, Cf. D. DAICHES, *Op. cit.*, vol. IV, pp. 927-928.

¹³ ANTONIO PALAU Y DULCET, *Manual del librero hispanoamericano*, Barcelona, Librería Anticuaria de A. Palau, vol. II, 1949², p. 493.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Sarrailh, en MARTÍNEZ DE LA ROSA, *Op. cit.*, p. 233. Información más detallada sobre el estreno y publicación da E. ALLISON PEERS, *Historia del movimiento romántico español*, 2 vols., Madrid, Gredos, 1973², vol. I, pp. 324 y 326.

gobierno de aquella república, la severidad de sus leyes, el rigor y el misterio de algunos de sus tribunales, me han parecido siempre muy propios para una composición de esta clase, capaces de despertar vivo interés y acalorar fácilmente la fantasía». ¹⁶ El parecido con el «Preface» de Byron es innegable y significativo. Sobre todo, si tenemos en cuenta que, aunque algunos críticos han pensado que el romanticismo se desarrolla en España «sous l'action du romantisme français, connu sur place par des émigrés politiques» ¹⁷, también es cierto que, a finales de 1810, «sitiado Cádiz por los franceses, hubo de emprender el joven granadino [Martínez] de la Rosa un viaje a Inglaterra, donde residió poco más o menos un año» ¹⁸. Por último debemos recordar que «el gusto por los tribunales secretos y las conspiraciones era muy de época, desde el *Goetz de [sic] Berlinchingen* de Goethe». ¹⁹

No resulta, pues, tan sencillo en este caso precisar, en esa complicada red de influencias, quién es —y respecto a quién— el emisor, quién el receptor y quién el intermediario, para emplear la terminología consagrada por Paul van Tieghem ²⁰. Pero creo que, más que sentar las precedencias, como en una competición, lo que nos interesaba aquí era señalar los contactos existentes. En cualquier caso, queda claro que tanto Delavigne como Martínez de la Rosa beben en fuente

¹⁶ Edición de Carlos Seco Serrano, Madrid, Rivadeneyra («Biblioteca de Autores Españoles», 148, vol. I de las obras de Martínez de la Rosa), 1962, p. 257. La cursiva es mía.

¹⁷ PAUL VAN TIEGHEM, *Le romantisme dans la littérature européenne*. Paris, Albin Michel, 1969², p. 185. Esta misma idea la enuncia SARRAILH, «L'Émigration et le romantisme espagnol», *Revue de Littérature Comparée*, X (1930). E. ALLISON PEERS, *Op. cit.*, vol. I, pp. 118-120, se muestra en desacuerdo con ella. Dice que sólo se podría admitir si por romanticismo entendemos romanticismo francés, es decir, escuela de Victor Hugo.

¹⁸ ANTONIO ALCALÁ GALIANO, «Anécdotas de las mocedades de Martínez de la Rosa», en *Obras escogidas*, edición de Jorge Campos, Madrid, Rivadeneyra («Biblioteca de Autores Españoles», 83, II vol. de las obras de Alcalá Galiano), 1955, p. 405.

¹⁹ ANGEL VALBUENA PRAT, *Historia de la literatura española*, 4 vols., Barcelona, Gustavo Gili, 1974, vol. III, p. 127. Cf. igualmente P. VAN TIEGHEM, *Op. cit.*, 38-39 y 285. Sobre la temática romántica es fundamental, además el libro de ARTURO FARINELLI *Il romanticismo nel mondo latino*, 3 vols., Torino, Fratelli Bocca, 1927, particularmente, el vol. II, capítulos XVI y XVII.

²⁰ Cf. CLAUDE PICHOS y ANDRÉ M. ROUSSEAU, *La littérature comparée*, Paris, Armand Colin, 1967³, p. 45. Se refieren los autores al libro de PAUL VAN TIEGHEM *La littérature comparée*, Paris, Armand Colin, 1931. El mismo problema lo aborda MARIUS FRANÇOIS GUYARD, *La littérature comparée*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969, pp. 20-23.

histórica (M. Sanudo y Daru) y literaria (Byron), influyendo a su vez, probablemente, el *Marino Faliero* francés en *La Conjuración de Venecia*. Sería interesante, fuera de los obligados límites de este trabajo, profundizar en el tema, comparando los textos de las tres obras y, quizás, de alguna más, como *Othello* y *The Merchant of Venice* de Shakespeare, o las versiones de Vigny a que me referí antes, *Le More de Vénise* y *Le Marchant de Vénise*. Sin embargo, esto haría interminable nuestro estudio, llevándonos, a través de Marlowe (*The Jew of Malta*²¹) y de Ser Giovanni Fiorentino (*Il Pecorone*²²), nada menos que hasta las *Gesta Romanorum*²³, no ya por lo que se refiere al tema veneciano, como es natural, sino en relación con algunos filones argumentales y con ciertas estructuras narrativas que se han ido transmitiendo de autor en autor, sin olvidar a nuestro Ruiz de Alarcón (*El examen de maridos*²⁴).

3. Inglaterra

No es éste que acabamos de examinar el único nexo de Casimir Delavigne con la literatura inglesa. Una de sus *Messéniennes* lleva por título, precisamente, «Lord Byron»²⁵. En ella alude, en forma algo farragosa, al *Childe-Harold*, a Milton, a la Grecia clásica y al hecho de que la familia de George Gordon era oriunda de Normandía:

«Berceau de ses aïeux, pleure, antique Neustrie;
Corneille et lui sont tes enfants».²⁶

²¹ *The Complete Plays*, introducción y edición de J.B. Staene, Pinguin Books («The Pinguin English Library»), Harmondsworth, 1977 (reprint de 1969), pp. 341-430.

²² Edición de Enzo Esposito, Ravenna, Longo Editore («Classici Italiani Minori», 1), 1974.

²³ Cf. GEOFFREY BULLOUGH (ed.), *Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare*, 7 vols., New York, Routledge and Kegan - London, Columbia University Press, vol I. *Early Comedies, Poems, Romeo and Juliet*, 1957, pp. 506-511. Cf. Igualmente W. SHAKESPEARE, *The Merchant of Venice*, edición de John Russell Brown, Methuen & Co. Ltd. («Arden Shakespeare Paperbacks»), 1969 (reprint, con correcciones, de 1955), especialmente, «Introduction», pp. XXVII-XXXII, «Appendix I», pp. 140-153, y «Appendix V», pp. 172-174.

²⁴ Edición de Agustín Millares Carlo, Madrid, Espasa-Calpe, S.A. («Clásicos Castellanos», 146), 1969.

²⁵ *Oeuvres Complètes* cit., pp. 502-503.

²⁶ *Idem*, p. 503.

El poema es una oración fúnebre por el autor inglés, lo cual nos permite fecharlo con cierta precisión (Byron muere, como se sabe, en 1824). Tomando el hecho de su muerte como pretexto, hace Delavigne un significativo parangón:

«Ah! quels que soient les lieux par sa tombe illustrés,
Temple de la vertu, des arts, de la vaillance,
Dont Londres est fière encore, et qu'à perdu la France,
Son ombre doit s'asseoir sous tes parvis sacrés».²⁷

Hay quizás influencia en *L'École des Vieillards* de *The School for Scandal* (1777), de Richard Brinsley Sheridan²⁸, dramaturgo de segunda fila, autor también de un *Pizarro* (1799). Recordemos el *Fernand Cortez* de Jouy, de 1809²⁹), pero que consiguió gran popularidad con esta obra, que ha pasado a ser un clásico de la literatura inglesa, en el que algunos críticos han visto influencias de Arthur Murphy (*Know Your Own Mind*), Henry Fielding (*Tom Jones*) y Molière (*Le Misanthrope*), entre otros.³⁰ Existía una versión francesa, *Le Tartufe des Moeurs*³¹, que sin duda conocería Delavigne. También fue traducida al español por Trueba, con el título de *La escuela del buen tono o el seductor moralista*, logrando gran éxito en Cádiz, donde se estrenó, en La Habana y en Méjico³². La obra de nuestro autor estaría así influida por Molière y Sheridan, quien a su vez se habría inspirado en *Le Misanthrope*. Por su parte, Delavigne recibiría la influencia de Sheridan directamente y a través de la mencionada versión francesa; y la de Molière (no sólo la de *Le Misanthrope* sino la de otras de argumento parecido), de modo directo y a través de *The School for Scandal* y del *Tartufe des Moeurs*. Otro curioso ejemplo del desarrollo de ida y vuelta de la fortuna de un tema literario, en cuyas intrincadas ramificaciones se ve de nuevo envuelto Casimir Delavigne. En el siguiente esquema resumo las influencias que concurren en *L'École des Vieillards*.

²⁷ *Ibidem*.

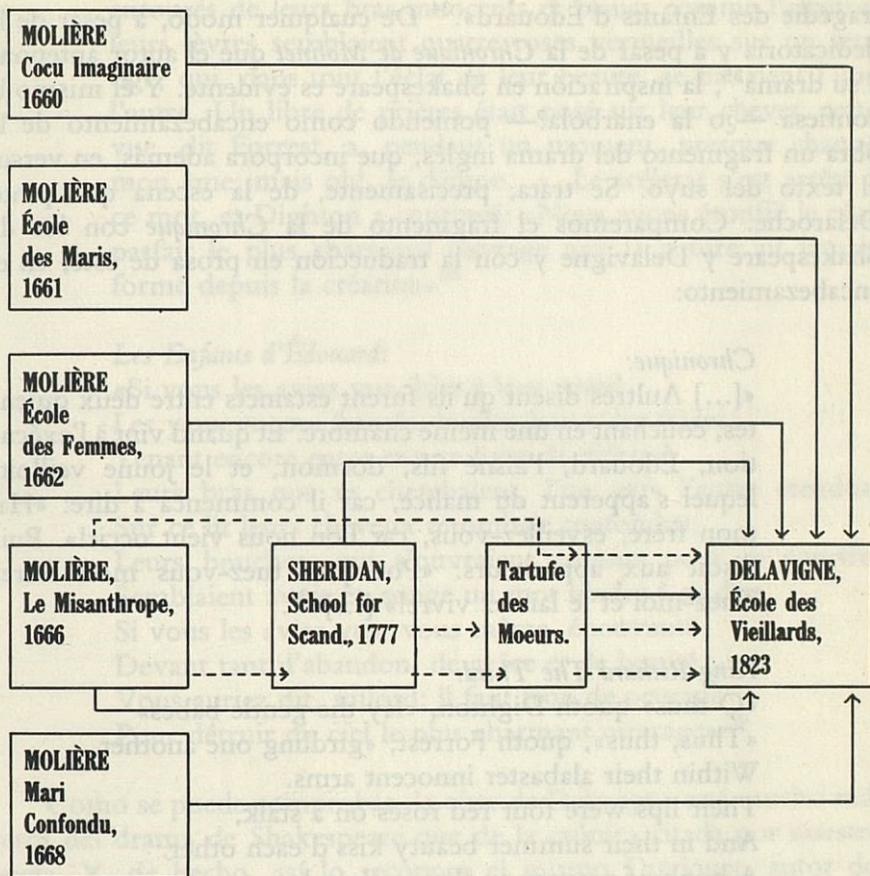
²⁸ Utilizo la edición de C.H. Lockett, London, Longman, 1974.

²⁹ Cf. F. GODEFROY, *Histoire de la Littérature Française...* cit., vol. IX, pp. 496-501.

³⁰ C.H. LOCKIT, «The School for Sandal», introducción a RICHARD BRINSLEY SHERIDAN, *The School for Scandal*, cit., p. 7.

³¹ ETIENNE, «Examen Critique de L'École des Vieillards», en CASIMIR DELAVIGNE, *Oeuvres Complètes* cit., p. 113.

³² Cf. VICENTE LLORENS, *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)*, Madrid, Castalia, 1968², p. 36.



(—————> : influencia directa; - - - - -> : influencia indirecta)

Para terminar esta ojeada a los temas ingleses utilizados por nuestro poeta, señalemos que la presencia de Shakespeare se manifiesta sobre todo en *Les Enfants d'Édouard*, desarrollo de uno de los numerosos episodios que componen el *King Richard The Third*, e inspirada también, directamente, en un cuadro de Paul Delaroché³³, a quien dedicó Delavigne la obra: «À mon amie, PAUL DELAROCHE, ma

³³ Su verdadero nombre era Hypolite Delaroché (1797-1856). Pintor muy popular. Cultivó los temas históricos. El cuadro al que me refiero se conserva en el Museo del Louvre. Su arte es de compromiso entre el clasicismo academicista y las formas románticas (Cf. DELABORDE, *Oeuvre de Paul Delaroché*, Paris, 1858).

tragédie des Enfants d'Édouard». ³⁴ De cualquier modo, a pesar de la dedicatoria y a pesar de la *Chronique de Molinet* que el autor antepone a su drama ³⁵, la inspiración en Shakespeare es evidente. Y él mismo la confiesa —¿o la enarbola?— poniendo como encabezamiento de la obra un fragmento del drama inglés, que incorpora además, en verso, al texto del suyo. Se trata, precisamente, de la escena que pintó Delaroche. Comparemos el fragmento de la *Chronique* con los de Shakespeare y Delavigne y con la traducción en prosa de éste, en el encabezamiento:

Chronique:

«[...] Aultres disent qu'ils furent estaincts entre deux quientes, couchant en une même chambre. Et quand vint à l'exécution, Édouard, l'aisné fils, dormoit, et le joune veilloit, lequel s'aperçut du malice, car il commença à dire: «Ha! mon frère, esveillez-vous, car l'on nous vient occir!». Puis disoit aux appariteurs: «Pourquoi tuez-vous mon frère? Tuez-moi et le laissez vivre!» [...]» ³⁶.

King Richard The Third:

«O thus» quoth Dighton, «lay the gentle babes»
«Thus, thus», quoth Forrest, «girdling one another
Within their alabaster innocent arms.
Their lips were four red roses on a stalk,
And in their summer beauty kiss'd each other.
A book of prayers on their pillow lay;
Wich once», quoth Forrest, «almost chang'd my mind;
But, O, the devil»— there the villain stopp'd;
When Dighton thus told on: «We smothered
the most replenished sweet work of nature
That from the primer creation e'er she framed» ³⁷

Traducción del encabezamiento por Delavigne: «C'est ainsi, me disait Dighton, qu'étaient couchés ces aimables enfans». —«Ils se tenaient ainsi, disait Forrest, l'un l'autre

³⁴ *Oeuvres Complètes*, cit., p. 233.

³⁵ *Idem*, pp. 233-234.

³⁶ *Idem*, p. 234.

³⁷ IV, 3, en *The Complete Works*, ed. cit., p. 733.

entourés de leurs bras innocents et blancs comme l'albâtre; leurs lèvres semblaient quatre roses vermeilles sur un seul tige, qui, dans tout l'éclat de leur beauté, se baisaient l'une l'autre. Un livre de prières était posé sur leur chevet: cette vue, dit Forrest, a, pendant un moment, presque changé mon âme; mais oh!, le démon...». Le scélerat s'est arrêté à ce mot, et Dighton a continué: «Nous avons étouffé le plus parfait le plus charmant ouvrage que la nature ait jamais formé depuis la création»³⁸.

Les Enfants d'Édouard:

«Si vous les aviez vus, hier à leur reveil,
Les yeux encore fermés, le plus jeune des frères,
Tenant encore entre eux ce livre de prières!
Leurs bras nus se cherchaient, l'un vers l'autre étendus.
Sur ce lit leurs cheveux retombait confondus;
Leurs bouches, qui s'ouvraient comme pour se sourire,
Semblaient avoir en songe un mot tendre à se dire.
Si vous les aviez vus, vous même, épouvanté
Devant tant d'abandon, de grâce et de beauté,
Vous auriez dit, milord: il faut trop de ourage
Pour détruire du ciel le plus charmant ouvrage».³⁹

Como se puede comprobar, la obra de Delavigne está mucho más cerca del drama de Shakespeare que de la crónica citada por nuestro poeta. Y, de hecho, así lo reconoce el mismo Duviquet, autor del «Examen Critique», cuando dice que «cette tragédie n'est que le développement d'un des innombrables épisodes dont se compose le *Richard III* de Shakespeare»⁴⁰. Aunque termine su crítica con estas palabras, comentando la dedicatoria a Delaroche: «Cette dédicace est l'acquit d'une dette de justice, autant qu'un tribut d'amitié. Un beau tableau a dû inspirer un beau poëme: /Ut pictura, poesis»⁴¹. Pero es que el cuadro de Delaroche está también directamente inspirado preci-

³⁸ *Oeuvres Complètes*, p. 233. Se podrían poner algunos reparos a la traducción, como el que traduzca «chang'd my mind» por «a changé mon âme», en vez de por «m'a fait changer d'avis», que es lo que significa.

³⁹ III, 4, *Oeuvres Complètes*, p. 260.

⁴⁰ *Oeuvres Complètes*, p. 268.

⁴¹ *Idem*, p. 270.

samente en este mismo fragmento de la obra de Shakespeare, como muestra clarísimamente el grabado que reproduce dicha pintura en las *Oeuvres Complètes*.⁴²

He analizado con detenimiento este nexo shakespeariano porque su establecimiento nos ayuda a situar a Delavigne en la corriente romántica europea, en la que el dramaturgo inglés estuvo tan presente. Concretamente, en Francia, a través de las traducciones o adaptaciones de Voltaire, Letourner o Ducis⁴³, aparte, naturalmente, de la influencia directa, como en este caso, o el de las representaciones en París de las obras de Shakespeare a que se refería Sarrailh.

4. ENTRE ESPAÑA, ALEMANIA E ITALIA

Dos son las obras de inspiración hispánica de Casimir Delavigne: *Don Juan d'Autriche* y *La Fille du Cid*. De la segunda, como ya dije (Cf. nota 1 de este trabajo), me he ocupado minuciosamente en otro lugar. Así pues, examinaremos ahora solamente la relación con nuestro país del *Don Juan*.

La cita de Montesquieu con que nuestro autor encabeza su comedia en prosa parece delatar una *mauvaise conscience* por haber deformado en exceso la realidad histórica. Para curarse en salud, asegura: «Ce que Montesquieu a dit de l'histoire peut servir de préface à toutes les comédies historiques: Les histoires sont des faits faux composés sur des faits vrais, ou bien à l'occasion des vrais».⁴⁴ Mucha tinta ha corrido, y de más sabias plumas, comentando las ideas tópicas sobre España y su difusión en la literatura universal y, concretamente, en la francesa. Estamos además, no lo olvidemos, en la época en que florecen los *voyages en Espagne*⁴⁵. Sobre este tema, entre copiosísima bibliografía, hay un libro iluminador de Léon-François Hoffmann:

⁴² *Idem*, p. no numerada (está entre la 231 y la 232).

⁴³ A. LE ROY, *L'Aube du théâtre romantique*, Paris, Paul Ollendorf, 1904³, pp. 1-4 y 275-294.

⁴⁴ *Oeuvres Complètes*, cit., p. 271.

⁴⁵ Cf., naturalmente, A. FARINELLI, *Viajes por España y Portugal desde la Edad Media hasta el siglo XX. Divagaciones bibliográficas y suplemento*, Madrid, Centro de Estudios históricos, 1930, y *Viajes por España y Portugal desde la Edad Media hasta el siglo XX. Nuevas y antiguas divagaciones bibliográficas*, Roma, Reale Accademia d'Italia («Studi e Documenti», 11), 3. vols. 1942.

*Romantique Espagne. L'image de l'Espagne en France entre 1800 et 1850.*⁴⁶ Utilísimo igualmente es el estudio de Manuel Sito Alba *Montherlant et l'Espagne*⁴⁷, en cuya primera parte —«Antécédents proches et lointains»— hace el autor un fino análisis del problema. Pues bien, en la obra a que ahora nos referimos, desde la relación de los *dramatis personae*, nos encontramos ya con un «novice de quinze ans» llamado PEBLO; error emblemático del tono de fácil *couleur locale* que da la nota de humor a la comedia, que sin duda hubiera encontrado marco más adecuado en el «Théâtre de la Porte-Saint-Martin» que en el «Théâtre-Français», que fue donde se estrenó. Veamos unas líneas:

«DON QUEXADA.—Tu me combles de joie. J'espère que le vieux Raphaël, qui dort déjà, me fera aussi demain un rapport favorable. Il y a six mois, Domingo, quand don Juan menaçait de se porter avec tant d'ardeur vers tout autre chose que son salut, qui nous eût dit que nous arriverions à cette conversion miraculeuse? C'est un chef-d'oeuvre d'éducation. Donne-moi les clefs.

DOMINGO.—Les voici toutes; (*à part*) mais je garde la bonne.

DON QUEXADA.—Maintenant il ne peut plus sortir sans ma permission.

DOMINGO.—(*à part*) Mais rentrera avec la nôtre.

DON QUEXADA.—(*lui donnant de l'argent*) Domingo, voici pour tes pauvres et toi.

DOMINGO.—Pour moi et mes pauvres, si vous le permettez.

DON QUEXADA.—C'est de droit. Prends aussi, Ginès, et va te coucher.

GINÉS.—Je vas me coucher.

DON QUEXADA.—Si jamais celui-lá parle d'abondance!»⁴⁸.

Don Quexada, hidalgo de la Corte, cree sincero el motivo que Felipe II —el «villano de la función», que aparece bajo las más negras tintas—, le ha dado para impedir los escarceos de don Juan de Austria: velar por la salvación de su alma. La verdad es que la preocupación de

⁴⁶ New Jersey, Princenton University Press - Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

⁴⁷ Paris, Klincksieck, 1978. «Préface» de Charles V. Aubrun.

⁴⁸ I, 1, *Oeuvres Complètes* cit., p. 272.

Felipe es sólo de orden político-dinástico. Los criados engañan a ambos. La situación se complica al enamorarse los dos hermanastros de la misma dama, DONA FLORINDA DE SANDOVAL, que corresponde a los requerimientos de don Juan. El desenlace feliz lo permite, como *deus ex machina*, FRÈRE ARSÈNE, «moine du couvent des hyéronimites de Saint-Just», que no es otro que Carlos I, retirado en Yuste. En las líneas que acabamos de ver, aparece la figura de Domingo opuesta a la de Don Quexada, al estilo de la comedia del siglo de oro, sólo que la gracia del criado resulta aquí un poco *trop voyante*. Ginès incurre en errores lingüísticos («je vas» por «je vais») más adecuados para hacer las delicias de un público de *boulevard*. Hay rasgos ingeniosos («C'est un chef-d'oeuvre d'éducation. Donne-moi les clefs»), pero la obra carece de la altura que podría haber tenido y está en la línea temática de la España oscura y fanática.

Y esta misma idea aparece en una de las *Messéniennes*, «La Sybille», en la que el poeta interroga en vano al oráculo sobre una serie de argumentos de actualidad:

«L'Espagne, qui préfère au plus beau de ses droits
La sainte obscurité dont la nuit l'environne,
Marâtre de ses fils, infidèle à ses lois,
À l'esclavage s'abandonne,
Et s'endort sous sa chaîne en priant pour ses rois.
Reprendra-t-elle un jour son énergie antique?
Libre, doit-elle enfin, d'un bras victorieux,
Combattre et déchirer le bandeau fanatique
Qu'une longue ignorance épaissit sur ses yeux?».⁴⁹

Comentando estos versos, dice un crítico anónimo que «On ne se souvient pas assez» de que, en España, la libertad había obtenido carta de ciudadanía incluso antes que en Inglaterra, pero, desgraciadamente, «le despotisme de Charles-Quint et le fanatisme de l'Inquisition dénaturèrent les vrais principes du Gouvernement espagnol».⁵⁰ Y a continuación cita unos versos, hasta entonces inéditos, de Casimir Delavigne en los que se canta el despertar del espíritu liberal español al reaccionar contra la invasión napoleónica. Nos interesan porque mues-

⁴⁹ *Idem*, p. 510.

⁵⁰ *Idem*, p. 511.

tran ya un primer interés por el tema del Cid, que sale prerrománticamente de su tumba para combatir al invasor. Pero no es todavía el Cid español, sino el francés (o, en todo caso, el de Guillén de Castro):

«Le Cid!, voilà le Cid, dont l'ombre désolée,
Brisant son mausolée,
Paraît, le glaive en mains, la douleur sur le front;
Il frémit, le héros, de colère et de honte,
Comme au jour où, cherchant le comte,
Il perdit sa maîtresse et vengea son affront.
«Arrière, cria-t-il, guerriers dont la vaillance
Sous tant de cieux divers vengea l'honneur français;
arrière, par pitié pour trente ans de succès!
Par respect pour ta gloire, arrière noble France».⁵¹

En cuanto al problema de las fuentes del *Don Juan d'Autriche*, Germain Delavigne nos dice que su hermano se inspiró en un manual, «l'*Histoire d'Espagne* de Ferreras»⁵². Se trataba sin duda de la *Histoire Générale de l'Espagne*, de Juan de Ferreras⁵³. La primera edición española de esta obra es de 1700-1727⁵⁴. Hay una traducción alemana de 1754-1772, lo que, junto a la francesa, muestra que era libro bastante difundido en Europa. Naturalmente, no se puede menos de pensar en el *Don Carlos* de Schiller. Sabida es la influencia de Goethe y de Schiller en el romanticismo francés, ya directamente, ya a través de Inglaterra⁵⁵. Ya Prosper Poitevin, autor del «Examen Critique» que sigue a la obra que comentamos, dice que «Un critique a rapproché le Philippe II de M. Casimir Delavigne du Philippe II de Schiller [...] Que le Philippe de Don Carlos et celui de Don Juan diffèrent, c'est ce que personne ne contestera [...] et les deux poètes, en traçant deux portraits différents,

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² «Notice sur Casimir Delavigne», en C. DELAVIGNE, *Oeuvres Complètes*, cit., p. 10.

⁵³ Traduite de l'Espagnol de Juan de Ferreras. Enrichie de notes historiques et critiques par M. d'Hernilly, Paris, Gisset, 1742-1751.

⁵⁴ Y es curioso que la fecha, 1700, coincida con el final del reinado del último de los Austria, Carlos II, y el principio de la guerra de sucesión, que llevará al trono al primer Borbón, Felipe V.

⁵⁵ Cf. las obras cit., de E. ALLISON PEERS, *Historia del movimiento romántico español*, A. FARINELLI, *Il romanticismo nel mondo latino*, y P. VAN TIEGHEM, *Le romanticisme dans la littérature européenne*.

ont eu raison l'un et l'autre [...] ils exécutèrent probablement deux portraits dissemblables entre eux, et qui cependant n'en seraient pas moins la copie fidèle, l'image vivante du même modèle pris à deux époques différentes»⁵⁶. Lo que, como vemos, no pone en duda el crítico ni por un momento es que tanto el Felipe II del autor alemán como el del francés, igualmente odiosos ambos desde el punto de vista humano, son «l'image vivante» de la realidad. Lleva razón Poitevin al afirmar que Delavigne retrata al rey del Escorial en su juventud y Schiller lo pinta en la edad madura. Pero, aparte este hecho, las coincidencias en la descripción del carácter son notables, y es muy probable que el autor francés usara como fuente, o al menos como motivo de inspiración, la obra alemana, además de la *Historia* de Ferreras; libro que, por otra parte, podría haber conocido y usado Schiller, pues, como hemos visto, se tradujo al alemán entre 1754-1772, y el autor de *Don Carlos* pensó y escribió su drama en el 1783-1784. Piénsese además que ya en 1790, por lo menos, hay traducción francesa de todo el teatro del autor alemán.⁵⁷

También habría que considerar la posible influencia en *Don Juan d'Autriche* del *Filippo* de Alfieri, autor que gozó de gran popularidad en España por los años 1820⁵⁸, sin que tengamos que considerar que el hecho de una posible influencia neoclásica vaya en menoscabo, sino más bien al contrario, de la «pureza de sangre» romántica de Delavigne, pues no sería Alfieri el único de los autores clásicos, o neoclásicos, que estuviesen presentes entre los preferidos por los escritores «revolucionarios» del XIX⁵⁹. El *Filippo* se editó en Siena, en 1783⁶⁰. En París la publicó Didot, en 1789, y el mismo Alfieri había escrito, antes

⁵⁶ *Oeuvres Complètes*, p. 326.

⁵⁷ FRIEDRICH VON SCHILLER, *Théâtre*, traduit de l'Allemand para Lamartelière, 2 vols., Paris, A.-A. Renouard, 1799; el *Don Carlos* está en el vol II. Utilizo aquí la edición de Stuttgart, Reclam («Universal-Bibliothek»), 1975.

⁵⁸ E. ALLISON PEERS, *Op. cit.*, vol. I, pp. 318-319.

⁵⁹ *Idem*, vol. I, pp. 319 y 419, vol. II, pp. 112 y 155.

⁶⁰ Utilizo la edición de Michele Dell'Aquila, Roma, Oreste Barjes, 1968, de cuya «Introduzione» (pp. IX-XXXIII) y «Nota bibliografica» (pp. XXXIV-XXXVI) tomo estos datos. De este tema de las relaciones entre las obras de Schiller, Alfieri y Delavigne me ocupó con más detenimiento en mis «Notas sobre la fortuna literaria del Filippo de Vittorio alfieri», en AAVV, *Studia Historica et Philologica in Hanorem M. Battlori*, Roma, Instituto Español de Cultura, 1984, pp. 781 - 786, y en una comunicación titulada «Felipe II, tirano. Consideraciones mimemáticas» presentada al *Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo* organizado en Madrid por el C.S.I.C. en julio de 1983 (las *Actas* están actualmente en prensa).

de redactar la obra definitiva, una *Idea* de la misma en francés, en 1775. Confiesa él mismo que «il Filippo, nato francese, figlio di francese, mi venne di ricordo dall'aver letto piú anni prima il romanzo di don Carlos dell'Abate di San Reale»⁶¹. Así pues, Delavigne podía haber conocido la obra de Alfieri tanto en la versión italiana como en la francesa. Y por lo que se refiere a las fechas, también podría haberla conocido Schiller cuando escribió su *Don Carlos*.

Creo que todo lo visto confirma lo que afirmábamos al iniciar este artículo. Delavigne aparece como autor de gran interés, en cuanto exponente de esas interrelaciones que son muestra del florecimiento y voga simultáneos de las mismas ideas y modos estéticos en diferentes literaturas.

⁶¹ *Vita*, IV, 2, cit. por Michele Dell'Aquila, en su «Introduzione», cit., p. XXVI.

RESUMEN

Se examinan en este artículo, desde un punto de vista comparatista, algunas obras del dramaturgo francés Casimir Delavigne (1793-1843). Se establece así la intrincada red de relaciones entre la producción literaria del mencionado autor y otras obras teatrales como *Richard III* de Shakespeare, *Le Misanthrope* de Molière, *The School for Scandal* de Sheridan, *Marino Faliero* de Lord Byron, *La conjuración de Venecia* de Martínez de la Rosa, *Don Carlos* de Schiller, o *Filippo* de Alfieri.

SUMMARY

A survey of some of the plays by the French author Casimir Delavigne (1793-1843), from a comparative point of view. Certain links can be detected, in this way, between Delavigne's dramatic and poetical works and other European plays, such as Shakespeare's *Richard III*, Molière's *Misanthrope*, Sheridan's *School for Scandal*, Byron's *Marino Faliero*, Martínez de la Rosa's *Conjuración de Venecia*, Schiller's *Don Carlos*, and Alfieri's *Filippo*.

RESUMÉ

Analyse de quelques oeuvres théâtrales de Casimir Delavigne (1793-1843), du point de vue de la littérature comparée, qui nous permet d'établir des rapports existants parmi sa création pour la scène et d'autres oeuvres du théâtre européen, comme *Richard III* de Shakespeare, *Le Misanthrope* de Molière, *The School for Scandal* de Sheridan, *Marino Faliero* de Lord Byron, *La conjuración de Venecia* de Martínez de la Rosa, *Don Carlos* de Schiller et *Filippo* d'Alfieri.

de los autores de los dos idiomas, con los de la misma en francés. En el primer capítulo se estudia el problema de la fonología, en el segundo el de la morfología, en el tercero el de la sintaxis, en el cuarto el de la semántica y en el quinto el de la pragmática. En el sexto capítulo se estudia el problema de la fonología, en el séptimo el de la morfología, en el octavo el de la sintaxis, en el noveno el de la semántica y en el décimo el de la pragmática. En el undécimo capítulo se estudia el problema de la fonología, en el duodécimo el de la morfología, en el decimotercero el de la sintaxis, en el decimocuarto el de la semántica y en el decimoquinto el de la pragmática. En el decimosexto capítulo se estudia el problema de la fonología, en el decimoséptimo el de la morfología, en el decimooctavo el de la sintaxis, en el decimonoveno el de la semántica y en el trigésimo el de la pragmática.

SUMMARY

A survey of some of the plays by the French author, Casimir Delavigne (1791-1843) from a comparative point of view. Certain links can be detected in the view between Delavigne's dramatic and poetic works and other European plays, such as Shakespeare's Richard III, Molière's *Le Bourgeois gentilhomme*, Schiller's *Die Räuber*, and Marivaux's *Le jeu de l'amour et du hasard*. The author's intention is to show that the French author's plays are not only influenced by the French language, but also by the French culture and the French spirit. The author's intention is to show that the French author's plays are not only influenced by the French language, but also by the French culture and the French spirit.

Tabúes y eufemismos en un fenómeno de literatura efímera

ADOLFO GONZALEZ MARTINEZ

1. INTRODUCCION

El presente trabajo nace de una afición y de una profesión; afición al Carnaval y a sus coplas y profesión lingüística, unidas para dar como resultado esta investigación sobre un aspecto de la lengua utilizada en las composiciones carnavalescas gaditanas.

La fiesta de Carnaval, universal en un sentido genérico, reviste en Cádiz unos caracteres propios que la hacen distinta, en varios aspectos, a todas las demás. La nota más peculiar la constituye la presencia, año tras año, de las agrupaciones carnavalescas por las calles gaditanas, cantando coplas alusivas a todo lo sucedido desde el anterior Carnaval, con el propósito principal de denunciar y hacer reír, al mismo tiempo. El Carnaval de Cádiz es, por tanto, una manifestación lingüística popular, ya que lo fundamental en él son las letras de las canciones que interpretan los coros, las comparsas, las chirigotas o los cuartetos y que el pueblo escucha para aprendérselas con el ánimo de convertirse en un protagonista más de la fiesta.

Estas dos razones fueron las que me movieron a escribir este artículo, aunque también existen otras motivaciones como pueden ser la escasez de estudios serios y científicos sobre el tema y la constatación de que las letras de Carnaval son una fuente inagotable para el lingüista, por lo que la dificultad más grande con la que me he encontrado ha sido la de delimitar el campo sobre el que versaría el presente trabajo.

2. DOCUMENTACION

Los términos objeto de la presente investigación han sido extraí-

dos de las coplas del Carnaval de Cádiz cantadas en el período comprendido entre los años 1948-1976, ambos inclusive. Las agrupaciones de Carnaval actúan, primero en el Gran Teatro Falla y luego por las calles gaditanas e interpretan una serie de composiciones musicales cuyas letras se refieren a los acontecimientos más notables ocurridos durante el año. Las letras las editan las agrupaciones en unos cuadernillos, libretos según la terminología carnavalesca, que ellas mismas venden, al término de sus actuaciones públicas, a los que las presencian. El dinero que obtienen de la venta de libretos y de la propaganda que éstos llevan les ayuda a sufragar los gastos que suponen sacar una agrupación. Para documentar este trabajo he consultado cuatrocientos sesenta y cinco libretos de otras tantas agrupaciones, conservados gracias a una serie de aficionados gaditanos que los guardan como un auténtico tesoro.

3. EL ENTORNO AMBIENTAL

En todo estudio léxico-semántico es necesario delimitar previamente, con la mayor exactitud posible, el contexto situacional en el que se desarrolla dicha investigación, ya que la significación de los términos y sus relaciones dependerán, en gran medida, del entorno en el que éstos se constaten. Como dice V. Lamíquiz «el significado que la lengua ofrece, funcionará en oposición paradigmática y, con la ayuda de la situación, un contexto y una interlocución, quedará traducido en un sentido a nivel de discurso».¹ Es decir, que la situación «es un entorno locativo situacional que participa, para centrar la significación, de tal manera que adquiera un único sentido»². Por todo ello estimo que antes de pasar al estudio de los eufemismos es necesario situar a las coplas en las que aparecen en su entorno ambiental.

El Carnaval es una fiesta muy extendida por todos los países occidentales; parece ser que su origen más cercano radica en la despedida de los placeres mundanos antes de entrar en el tiempo de Cuaresma, época litúrgica caracterizada por el recogimiento, el sacrificio y la oración.³ Es una fiesta de motivación religiosa, aunque de desarrollo eminentemente pagano. Carnaval significa ruptura con lo cotidiano,

¹ LAMÍQUIZ, V.: *Lingüística española*.—P.U.S.—Sevilla 1973, pág. 369.

² *Ibidem*.

³ CARO BAROJA, J.: *El Carnaval*.—Taurus.—Madrid 1979, 2ª ed., pág. 26.

subversión del orden establecido los restantes días del año⁴. En esta fiesta el pueblo se manifiesta tal y como es, sin trabas ni condicionamientos de ningún tipo. El Carnaval es «la fiesta de Cádiz». Esto supone que el pueblo «tome la calle», disfrazado, como ocurre en las demás ciudades cuya fiesta es asimismo el Carnaval. El rasgo peculiar del Carnaval gaditano lo constituye las agrupaciones, compuestas por una serie de amigos o compañeros de trabajo que, cada año, desde mediados del siglo XIX, salen por las calles de Cádiz a cantar coplas compuestas por alguno de ellos. Estas agrupaciones llevan un disfraz común, distinto cada año, según el cual interpretan un personaje determinado y que condiciona la manera de accionar e incluso, la óptica bajo la cual relatan e interpretan sus coplas.

Por lo tanto podemos afirmar que el Carnaval en Cádiz es fundamentalmente una explosión de literatura popular, puesto que las letras, dirigidas al pueblo, están compuestas por elementos de ese mismo pueblo, que reflejan en sus versos, bajo su peculiar punto de vista, los acontecimientos más sobresalientes ocurridos durante el año, tanto en la ciudad como en el resto del mundo, siempre que hayan tenido una seria repercusión en la vida local. Los autores de las letras, «poetas» se les denomina en el ámbito carnavalesco, son personas de origen humilde, con escasa o nula cultura académica y poseen en las coplas de Carnaval el único medio de crítica y denuncia de las injusticias, principalmente en el período en el que se centra el presente trabajo, 1948-1976.

Durante todo el período histórico en el que se desarrolla mi investigación existe, en la totalidad del territorio nacional una férrea censura que no se limita sólo al pensamiento político, sino que también abarca al social. Bajo esta presión de la censura oficial los comparistas componen sus letras tratando de sortearla y para ello emplean, fundamentalmente, el recurso eufemístico, pues la autoridad no sólo limitaba la mención de determinados temas y asuntos, sino también los vocablos considerados obscenos o simplemente malsonantes. Pero no existe únicamente una censura oficial, sino que también hay que tener en cuenta la costumbre social que reaccionaba ante cualquier intento de sobrepasar los límites de la buena educación.

⁴ GONZÁLEZ TROYANO, A: «Nostalgia y liberación en el Carnaval gaditano» en *Carnaval en Cádiz*.—Ayuntamiento de Cádiz.—Cádiz 1983, páginas 9-14.

4. TABÚ Y EUFEMISMO

Tabú según la mayoría de los autores, es una palabra originaria del archipiélago de Tonga (Polinesia) y fue introducida en Occidente por el capitán James Cook, navegante inglés del siglo XVIII⁵. Su significado genérico es el de «prohibición de comer, tocar, ver o decir cualquier objeto que, al ser o participar de lo divino, entraña peligro»⁶. Expresa, pues, este término, la idea de prohibición debida al miedo del hombre primitivo a lo sobrenatural. Sin embargo la palabra tabú ha llegado a tener un significado más amplio, pues se refiere a la interdicción social que pesa sobre algunas palabras o expresiones que designan circunstancias, estados o situaciones muy concretas. Como dice S. Ullmann «el tabú es de vital importancia para el lingüista porque impone una interdicción no sólo sobre ciertas personas, animales o cosas, sino también sobre sus nombres. En la mayoría de los casos, aunque no en todos, la palabra sometida al tabú, será abandonada y un sustituto inofensivo, un eufemismo, será introducido para llenar el vacío»⁷.

Al existir la prohibición sobre los significantes y no sobre los contenidos, el hablante, para referirse a determinados temas tiene que lograr sustituir el término impronunciable por otro que la sociedad considere permitido. De este comportamiento social nace el uso del eufemismo que, como su etimología indica, es una palabra buena, sin mancha, ya que sobre ella no pesa la losa social del tabú. Consideramos tabú no sólo a ciertas palabras relacionadas con supersticiones o creencias, sino también con varias otras razones de índole social o emotiva⁸.

El eufemismo es, por lo tanto, la solución lingüística del conflicto planteado por el tabú. El hablante, para sortear esta interdicción social que gravita sobre algunos términos puede establecer una serie de relaciones entre el término tabuizado y el sustituto eufemístico⁹:

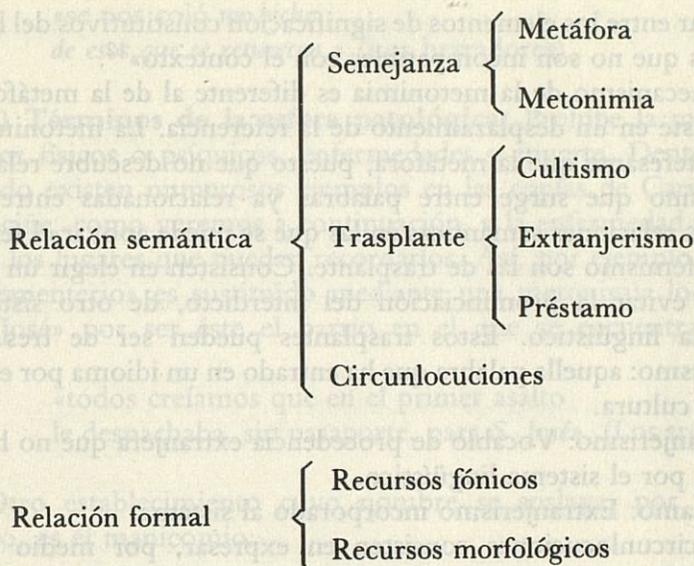
⁵ COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A.: *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*.—Gredos.—Madrid 1980, vol. V, pág. 361.

⁶ MONTERO, E.: *El eufemismo en Galicia. Verba*—Anuario galego de filoloxia, anexo 17. Santiago de Compostela 1981, pág. 13.

⁷ ULLMANN, S.: *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*.—Aguilar.—Madrid 1976, pág. 231.

⁸ COSERIU, E.: *El hombre y su lenguaje*.—Gredos.—Madrid 1977, págs. 90-93.

⁹ GREGORIO DE MAC, M. I.: «Diferencias generacionales en el empleo de los eufemismos» en *Empleo de eufemismos*.—B.I.C.C. XXVIII. Bogotá 1973, págs. 14-28.



Las relaciones semánticas se apoyan en el contenido significativo de la palabra interdicta que designa al objeto y el de la nueva palabra que la sustituye. Estas relaciones semánticas pueden ser de semejanza, que son las que basan su lazo de unión en el parecido o cercanía de los referentes, o como dice R. Jakobson¹⁰ en la similaridad o la contigüidad. Si la relación se basa en la similaridad tendremos que hablar de los recursos metafóricos y si se basa en la contigüidad nos estamos refiriendo a los recursos metonímicos.

La metáfora es «una figura por medio de la cual se transporta, por así decir, el significado propio de una palabra a otro significado que solo le conviene en virtud de una comparación que existe en la mente»¹¹, existen, pues, dos términos distintos que se presentan como iguales o idénticos, de ahí que «la interpretación de la metáfora es posible gracias únicamente, a la exclusión del sentido propio, cuya incompatibilidad con el contexto oriente al lector o al oyente hacia el proceso particular de la abstracción metafórica. La incompatibilidad semántica juega el papel de una señal que invita al destinatario a

¹⁰ JAKOBSON, R.: *Fundamentos del lenguaje*.—Ayuso.—Madrid 1973, 2ª ed., pág. 61.

¹¹ DU MARSAIS: *Tratado de los tropos*.—Aznar. Madrid 1800, pág. 22. (Citado a través de Le Guern).

seleccionar entre los elementos de significación constitutivos del lexema a aquellos que no son incompatibles con el contexto»¹².

El mecanismo de la metonimia es diferente al de la metáfora, ya que consiste en un desplazamiento de la referencia. La metonimia «es menos interesante que la metáfora, puesto que no descubre relaciones nuevas, sino que surge entre palabras ya relacionadas entre sí»¹³.

Otras relaciones semánticas en las que se puede apoyar el fenómeno del eufemismo son las de trasplante. Consisten en elegir un término, para evitar la pronunciación del interdicto, de otro sistema o subsistema lingüístico. Estos trasplantes pueden ser de tres tipos:

Cultismo: aquella palabra que ha entrado en un idioma por exigencias de la cultura.

Extranjerismo: Vocablo de procedencia extranjera que no ha sido asimilado por el sistema lingüístico.

Préstamo: Extranjerismo incorporado al sistema.

Las circunlocuciones consisten en expresar, por medio de un rodeo, algo que podría decirse con menos palabras. Dicho de otra manera, estriba en describir al referente, no con el término que propiamente lo designa, sino por medio de una unidad lingüística mayor.

Las relaciones formales son aquellas existentes entre las formas de expresión de los términos, ya sea en la primera articulación, recursos morfológicos, o en la segunda articulación del lenguaje, recursos fónicos.

Acabamos de ver una clasificación de los términos eufemísticos según la relación que se establezca entre éstos y el término prohibido. Vamos, a continuación a atender al campo léxico al que puede pertenecer el tabú. Los vocablos interdictos pueden pertenecer a cinco esferas significativas:

a) Términos de la esfera mágico-religiosa: Están muy próximos al tabú original y su número es inversamente proporcional al nivel cultural del hablante. Son términos prohibidos ya que «se considera que nombrar una cosa con el término que le corresponde propiamente puede resultar peligroso, porque el nombre de la cosa trae consigo la cosa misma»¹⁴. Las coplas de Carnaval recogen algunos términos pertenecientes a esta esfera.

«Serpiente» es designado por medio de la siguiente circunlocución:

¹² LE GUERN, M.: *La metáfora y la metonimia*.—Cátedra.—Madrid 1980, 3ª ed., pág. 19

¹³ ULLMANN, S.: Op. cit. págs. 246-247.

¹⁴ COSERIU, E.: Op. cit. pág. 91.

«se nos coló un bicho
de esos que se retuercen.» (Los herradores).

b) Términos de la esfera patológica: Prohíbe la mención de defectos físicos o psíquicos, enfermedades o muerte. Dentro de este apartado existen numerosos ejemplos en las coplas de Carnaval, que no se ciñe, como veremos a continuación, a la enfermedad o defecto, sino a los lugares que puedan recordarlos. Así, por ejemplo, el término «cementerio» es sustituido mediante una metonimia locativa por «San José» por ser éste el barrio en el que se encuentra ubicado:

«todos creíamos que en el primer asalto
le despachaba, sin pasaporte, para S. José». (Los trovadores).

Otro establecimiento cuyo nombre se soslaya, por el mismo motivo, es el manicomio:

«su abuela está en *Capuchinos*». (Los traviesos tirachinos).

Una plaga cuyo vocablo se evita por estar considerado como tabú es la de piojos:

«Una vi yo rascarse
y hasta sacarse siete *bichitos*». (Los tragones).

«Debajo de ese pañuelo
lo llevan lleno de *pipis*». (Los vendedores de romero).

c) Términos de la esfera escatológica: Prohíbe la mención de los vocablos que se refieren a las necesidades fisiológicas y a aquellos órganos de las que éstas dependen. Por ejemplo el hecho de defecar es nombrado mediante circunlocuciones como:

«En los recibos quieren cargar
una peseta a los vecinos
por el motivo de *hacer la necesidad*». (Los birrias).

«Y muchos de los valientes
se *mancharon los calzones*». (Los pintamonas).

«Y hasta se *fue de varetas*». (Los músicos del racataplán).

También se encuentran en las coplas de Carnaval sustitutos metafóricos:

«Qué fuerza no haría en la cama
la pobrecita para *descargar*». (Los cuatro huerfanitos).

d) Términos de la esfera de la conducta social: Se soslaya la utilización de palabras relacionadas con un comportamiento socialmente inconveniente o inadmisibile. Así el término «homosexual» es sustituido por el metafórico «vena»:

«Pero si siguen de esa manera
pronto la *vena* saldrá a la luz». (Los birrias).

«Muchos se debían cortar
las *venitas* que le sobran». (El pájaro azul y sus matuteros).

En el caso anterior se suaviza la metáfora con el recurso morfológico del diminutivo.

«Ya no sabe usted quién es
el macho o la hembra
o son *venosos* hasta los pies». (Los bobos de la fiesta).

«Lo reconoció un doctor
por si la *vena aorta*...». (Los escarabajos trillizos).

También nos encontramos con algunas circunlocuciones:

«Dicen que en esta tierra
estamos en la *acera de enfrente*». (Animadores de cabaret).

«Uno de la *piompa* la vio venir...». (Los veteranos comparsistas).

Un término de creación genuinamente gaditana¹⁵ es «mondrigón», al

¹⁵ PAYÁN SOTOMAYOR, P.M.: *El habla de Cádiz*.—Cátedra «Adolfo de Castro».—Cádiz 1983, pág. 60.

que podemos catalogar como recurso fónico atendiendo a su sílaba final:

«porque estaba harto
de hacer el *mondrigón*». (Los cinco latosos y uno más).

Un establecimiento socialmente reprochable es, sin lugar a dudas, la cárcel, a la que se alude en las coplas carnalescas por medio de la metáfora:

«Damos diariamente cada carrera
por no vernos metido en *la nevera*». (Los que ya me
entienden).

«Que el fulano era el Lute
y al *talego* lo llevó». (Los habaneros).

«Estuvo con el Lute
en *la gatera*». (Los cabo cola).

e) Términos de la esfera sexual: Existe una interdicción, por último, sobre la pronunciación de palabras relacionadas con los órganos sexuales y su actividad como tales. Dentro de las coplas de Carnaval de Cádiz, es el apartado que registra mayor abundancia de términos eufemísticos, por lo que se hace difícil su reducción para un trabajo de las dimensiones del presente.

Veamos, en primer lugar, algunos ejemplos de eufemismos del órgano sexual masculino; empecemos por constatar varias metáforas:

«Un *muergo* te puedo dar». (Los cuatro maltratados por su suegra).

«hasta en *el sable* me entra temblor». (Los bucaneros).

«No para de buscar minifaldas
para alegrar su *bastón*». (Los viejos ye-yés).

Observemos seguidamente algunos términos metonímicos:

«Que sean chicos de estatura
pero grandes de *bigote*». (Los gauchos musicales).

«Hasta el *pescuezo* se lastimó». (Los empapeladores).

«Está la pobre loca por *una pieza*». (Los músicos paparrucheros).

El término que más se repite dentro del apartado de las circunlocuciones es *el ya me entiende*:

«Nos va a llegar hasta *el ya me entiende*». (Los majitos de Cai).

Del órgano femenino veamos unos ejemplos del empleo del recurso fónico:

«que se te ventile *el chiriquical*». (Los antiguos lecheros).

«Qué caliente tiene *el coche*». (Machín y su orquesta).

«Entonces le entrega su *bisoño*». (Los mercaderes de esclavos).

Por último, me gustaría terminar este artículo con unas palabras de dos autores: «Las palabras en sí no son buenas ni malas. No son más que una parte del desarrollo natural del lenguaje, y de gran expresividad en muchas ocasiones»¹⁶ por lo que «cuando se trata de indagar la vida de un idioma, no hay que andarse con escrúpulos en la elección del material analizable».¹⁷

Cádiz, Mayo 1984

¹⁶ DANIEL, P.: Prólogo al *Diccionario de argot español*.—LEON, V. Istmo.—Madrid 1979, pág. 11.

¹⁷ BEINHAUER, W.: *El español coloquial*.—Gredos.—Madrid 1978, 3ª ed., pág. 12.

TABÚES Y EUFEMISMOS EN UN FENÓMENO DE LITERATURA EFÍMERA

Este trabajo consiste en una recopilación de los tabúes que aparecen en las coplas del Carnaval gaditano, clasificados según el campo semántico al que pertenecen, y de las soluciones lingüísticas que los autores carnalescos utilizan más frecuentemente, como pueden ser las metáforas, las metonimias, las circonlocuciones, etc...

TABOOS AND EUPHEMISMS IN A PHENOMENON OF EPHEMERAL LITERATURE

This essay is a recopilation of the taboos that appear in the songs of the «Carnaval» in Cadiz, classified according to the semantic field they belong to, and the linguistic solutions more frequently used by the authors, as metaphors, metonymies, circumlocutions, etc...

TABOUS ET EUPHÉMISMES DANS UN PHÉNOMÈNE DE LITTÉRATURE ÉPHÉMÈRE

Cet essai est une compilation des tabous qu'apparaissent dans les chansons du carnaval à Cadix, classifiés selon le champ sémantique, et des solutions linguistiques que les auteurs de carnaval utilisent plus souvent, comme les métaphores, metonymies, circonlocutions, etc...

Económicas (la gaditana), estudiaremos de manera muy breve, las características que originan el nacimiento y rápida difusión de este movimiento.

Las Sociedades Económicas surgen a través de una doble vía: en primer lugar, las ideas revolucionarias ilustradas que Europa estuvo forjando durante el siglo XVIII empezaban a penetrar en los núcleos más avanzados intelectualmente en el país. Por otra parte, y debido al éxito logrado por la Sociedad Económica Vascongada, el Gobierno ilustrado de Carlos III se decide a apoyar y promover la fundación de Sociedades por toda España, para fomentar la industria, el comercio y las artes.

Las Sociedades permitieron agrupar a la mayoría de los españoles decididos a introducir en España las directrices políticas, económicas y culturales de la Ilustración.

Siguiendo el análisis económico que Gonzalo Anes realiza sobre el origen de las Sociedades¹, concluimos en que para este autor la burguesía no es la promotora de las mismas, sino la nobleza y el clero, para poder así aumentar sus rentas obtenidas de la agricultura. Los

¹ Véase: Anes, G.: *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII*. Barcelona, Ariel 1969, pp. 13-41.

La Sociedad Económica de Amigos del país de Cádiz: aproximación al estudio de su labor educativa

RAFAEL ANGEL JIMENEZ GAMEZ

1. LAS SOCIEDADES ECONOMICAS DE AMIGOS DEL PAIS: UNA NECESIDAD DE LA REVOLUCION ILUSTRADA

Aunque el objeto de nuestro trabajo sea analizar sucintamente una realización concreta, en un campo determinado (la educación), de una de las Sociedades Económicas (la gaditana), estudiaremos, de manera muy breve, las características que originan el nacimiento y rápida difusión de este movimiento.

Las Sociedades Económicas surgen a través de una doble vía: en primer lugar, las ideas revolucionarias ilustradas que Europa estuvo forjando durante el siglo XVIII empezaban a penetrar en los núcleos más avanzados intelectualmente en el país. Por otra parte, y debido al éxito logrado por la Sociedad Económica Vascongada, el Gobierno ilustrado de Carlos III se decide a apoyar y promover la fundación de Sociedades por toda España, para fomentar la industria, el comercio y las artes.

Las Sociedades permitieron agrupar a la mayoría de los españoles decididos a introducir en España las directrices políticas, económicas y culturales de la Ilustración.

Siguiendo el análisis económico que Gonzalo Anes realiza sobre el origen de las Sociedades¹, concluimos en que para este autor la burguesía no es la promotora de las mismas, sino la nobleza y el clero, para poder así aumentar sus rentas obtenidas de la agricultura. Los

¹ Véase: ANES, G.: *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII*. Barcelona. Ariel 1969, pp. 13-41.

comerciantes y campesinos sólo les sirven de apoyo, pues a éstos también les convenía el desarrollo de la economía.

«... Tanto detrás de las medidas liberalizadoras como en la fundación de las Sociedades Económicas, si se estudia minuciosamente el proceso de gestación de aquellas y los antecedentes de la fundación de cada una de éstas, no se pueden probar presiones de la burguesía»². Lo que sí se dieron fueron las condiciones para la colaboración de nobles, eclesiásticos, burgueses, campesinos y trabajadores para intensificar la producción y conseguir una cierta liberalización. Más tarde, el Gobierno Ilustrado utiliza a las Sociedades como un instrumento adecuado para fomentar el desarrollo económico.

La primera Sociedad fue la Vascongada, fundada en 1765, luego surgió la de Baeza en 1774, y en 1775 la de Madrid, a partir de cuya fundación, y hasta 1808, España se inundó de Sociedades.

No vamos a entrar en examinar los hechos decisivos que promueven la fundación de cada una de las Sociedades, ni su labor en los distintos campos de las artes, de la industria y del comercio; resumiremos diciendo que trataban de fomentar las riquezas de sus zonas y aprovechar al máximo las existentes.

2. LA SOCIEDAD ECONOMICA DE CADIZ

2.1. Su aparición tardía (1814?)

Existen dos puntos de vista sobre la fecha fundacional de la Sociedad Gaditana. El primero de ellos, con el que estamos más de acuerdo, se sitúa en 1814, una aparición tardía. Es Gonzalo Anes quien defiende que los intentos, anteriores a dicha fecha, de la Sociedad Económica Sevillana por fundar en Cádiz una Sociedad son inútiles, la causa que este autor señala, nos la indica someramente:

«No existen durante el siglo XVIII Sociedades Económicas en las ciudades donde hay núcleos burgueses activos, como Barcelona, Cádiz, La Coruña, Bilbao, porque, como he intentado demostrar, no son burgueses los que promueven la fundación de las Sociedades».³

También apoya esta tesis el especialista en la Sociedad sevillana Francisco Aguilar Piñal. Según este autor, en mayo de 1778, Jovella-

² *Ibidem*, p. 19.

³ *Ibidem*, p. 26.

nos propone a la Sociedad sevillana la creación en Cádiz de una Sociedad Económica que favoreciera el comercio con las Indias, intento que quedó frustrado.⁴

Asimismo, el investigador Orozco Acuaviva, que ha estudiado directamente la documentación existente en el Archivo Municipal de Cádiz, afirma:

«La Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz fue establecida por Decreto de las Cortes del 8 de junio de 1813. En Cabildo Municipal del 26 de enero de 1814 se nombró una comisión para su creación, que el 12 de marzo de dicho año presentó una lista de cuarenta y cinco vecinos, que, reunidos el 19 de marzo, instauraron dicha Sociedad».⁵

En otros documentos elaborados por miembros de la Sociedad o personas afines a ella, también se señala como fecha fundacional la de 1814.⁶

Sin embargo, existen otros autores que colocan la fecha fundacional en el último tercio del siglo XVIII. Sarrailh señala que incluso antes de la circular de Campomanes, el 18 de noviembre de 1774, en la que se ordena a las autoridades locales la fundación de Sociedades, se había creado la Sociedad Gaditana:

⁴ Véase: AGUILAR PIÑAL, F.: «La Sociedad Económica de Sevilla en el siglo XVIII ante el problema docente». *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*. San Sebastián. Patronato J.M. Cuadrado (C.S.I.C.) 1972.

⁵ OROZCO ACUAVIVA, A.: «La Real Sociedad Económica de Cádiz». *La burguesía mercantil gaditana (1650-1868)*. Cádiz. Instituto de Estudios Gaditanos. Excma. Diputación Provincial. 1976, p. 263. La documentación que estudió este autor en el Archivo Municipal se encontraba en sólo dos o tres cajas; después de los actuales trabajos de organización, realizados en el último año, la documentación sobre la Sociedad se ha dividido en unas quince cajas, clasificándose según las Clases o tipos de actividad realizados por la Sociedad, dedicándose una a la Clase de Educación, sobre la que hemos investigado.

⁶ Véase: AMIGO DE LAS ACADEMIAS: *Católica Infancia o visitas a la Academia Gratuita del Beaterio*. Cádiz. Imprenta de la Vda. e hijo de Bosch. 1837. En la portada figura lo siguiente: (realizadas) por su presidente en la clase de Damas de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, creada en Cádiz, el día 19 de marzo de 1814. Véase también: *Acta de la sesión extraordinaria y solemne celebrada por la Sociedad Económica de Amigos del País con motivo de la apertura de la Exposición Regional el 3 de agosto de 1879*. Cádiz. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly. 1879, p. 17: «La Sociedad Económica Gaditana no se constituyó hasta el 19 de marzo de 1814, y por tanto tuvo la fortuna de poder aprovechar la experiencia adquirida por sus hermanas y fortalecerse con su patriótico ejemplo».

«Pero aun antes de que se promulgara la obligación de fundar Sociedades Económicas, el prestigio de la de Vergara había determinado ya algunas imitaciones. Los Extractos de 1774 registran, con satisfacción evidente, la creación de la Sociedad de Verdaderos Patricios de la ciudad de Baeza y reino de Jaén y la de Amigos del País de Cádiz».⁷

Asimismo Ruiz Lagos señala la fecha de 1785 como la de creación: «Erigida en 1785, estuvo muy influida por las Sociedades de Jerez y Sevilla. Hay constancia de otros intentos primeros en 1778, impulsados por Jovellanos y alentados por el gaditano Conde de Gerena, que debió ser su primer director».⁸

Según este autor, desde la fundación de la Sociedad sevillana se producen intentos de extender la misma a la capital gaditana, sin embargo, se funda primero en Jerez.

Concluyendo, nos inclinamos por la fecha tardía de 1814, aunque fuera posible que existiera una fundación oficial⁹, y que durante el tiempo anterior a 1814, la falta de respuesta de la burguesía mercantil gaditana, caracterizada siempre por un contacto escaso con la nobleza y la aristocracia terrateniente del interior, y el paréntesis de la guerra, no propiciaran un comienzo real hasta la fecha citada.

2.2. Realizaciones más destacadas

Resumamos brevemente las distintas actividades que durante el siglo XIX realiza la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz, ya que ésta se extingue en 1905.

No analizaremos las actividades educativas, que serán objeto específico posterior de este trabajo.

En el discurso donde por primera vez se exponen las tareas realizadas por la Sociedad y su objeto¹⁰, el Socio Director expone como finalidad de la Sociedad, el de la felicidad pública, e indica

⁷ SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Méjico. Fondo de Cultura Económica. 1957, p. 252.

⁸ RUIZ LAGOS, M.: *Cádiz. Una reflexión sobre la Andalucía Ilustrada*. Jerez de la Frontera. Publicaciones del Centro de Estudios Históricos Jerezanos. 1982, p. 58.

⁹ Recuérdese que a partir de 1775 el gobierno central impulsa, y casi obliga, a fundar sociedades por todo el país.

¹⁰ Véase: *Acta de la sesión pública que celebró la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz y su provincia el día 15 de diciembre de 1827*. Cádiz. Imprenta de D. Manuel Bosch. 1828, pp. 5-10.

como, al principio del funcionamiento de la misma, se contaban con escasos medios económicos. En sí, el citado discurso, realizado ante diversas autoridades, parece no ser más que un intento de conseguir subvención económica por parte de los organismos oficiales, para lo cual el orador expone las tareas realizadas hasta el momento.

Los intereses que animan la Sociedad son expuestos de esta manera:

«... amor de la patria, el amor del orden, el amor de la paz, el ejercicio de todas las virtudes sociales, la hospitalidad, los socorros públicos, el fomento del comercio, de la agricultura y de las artes, las recompensas debidas a la industria, a la aplicación, al trabajo, y finalmente a la protección de los talentos útiles».¹¹

Desde un principio, la Sociedad se dividió en las clases de Comercio y Navegación, Agricultura, Industria y Artes, y finalmente Educación. Cada socio se inscribió en la que se encontraba más preparado o en la que sentía una mayor inclinación.

En la clase de Comercio destacan, al comienzo de la Sociedad, los informes que elevan a las instituciones oficiales sobre la ruina total del comercio gaditano, indicando los medios para reestablecerlo.

En la clase de Agricultura la labor más importante fue la cría de la cochinilla de América, que mereció una carta de aprecio, con motivo de haberse presentado en la Exposición Pública de los Productos de la Industria Española celebrada en 1827. Estas experiencias comenzaron en 1820, y se realizaron en el Jardín de Aclimatación que la Sociedad tenía a espaldas de la Facultad de Medicina.¹²

En la clase de Industria y Artes la primera realización destacada fue el ensayo del gas hidrógeno con el que la Sociedad iluminó varias noches la sala en que celebraba sus reuniones. La Sociedad obtiene «la gloria de haber sido la primera que demostró en España la combustión de esta materia aeriforme, para suplir al aceite y demás sustancias combustibles en las iluminaciones públicas o particulares».¹³

Otras realizaciones fueron la creación de la Beneficencia domiciliaria, la Junta Filantrópica de Cárcel, por la que se instauró un taller de industria en la cárcel pública; una comisión de corrección de estilo

¹¹ *Ibidem*, p. 6.

¹² Véase: OROZCO ACUAVIVA A.: *Op. cit.*, p. 267.

¹³ *Acta de la sesión pública que celebró la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz y su provincia el día 15 de diciembre de 1827*. Cádiz. Imprenta de D. Manuel Bosch. 1828, p. 10.

para las muestras o avisos de los establecimientos públicos. Como declara Antonio Milego al hacer balance de la Sociedad en 1883: «Apenas hay un adelanto en esta ciudad, según informes que tenemos por verdaderos, de que no sea deudora a la Económica».¹⁴

En 1826 la Sociedad se pone a la cabeza en la petición de una Fábrica de Cigarros para Cádiz, en 1829 se consigue establecerla. Por esa misma época la Sociedad realiza gestiones para establecer en Cádiz el Puerto Franco, que fue concedido en 1829, aunque por poco tiempo, puesto que en 1832 se le retiró la franquicia, y con ello se consumó el hundimiento económico de Cádiz.

En 1845 la Sociedad organiza una Exposición de las industrias establecidas en la ciudad, y en 1879 una importante Exposición regional agrícola, industrial, artística y marítima, que se amplió al ámbito nacional y, posteriormente, al internacional.

Otra curiosa acción realizada por la Sociedad en 1877, y que demuestra su carácter ilustrado, es la realización de gestiones para la abolición de las corridas de toros.¹⁵

3. CARACTERISTICAS DE LA LABOR EDUCATIVA DE LAS SOCIEDADES

Aunque las realizaciones concretas puedan verse diferenciadas por las distintas circunstancias socioeconómicas existentes en cada uno de los lugares donde se fundan, podemos establecer las líneas generales que siguen las realizaciones educativas de las Sociedades Económicas:

1) En primer lugar, la labor de *mentalización y transmisión de las ideas ilustradas*, ya que el propio Gobierno Ilustrado ve en ellas el instrumento adecuado para difundir las «Luces» y fomentar el desarrollo de la economía. Este carácter de difusión de ideas utilitarias y pragmáticas, pasa, en algunas Sociedades, por la discusión de textos y autores extranjeros.

2) Las Sociedades defienden «la necesidad de una educación para todos que permitiera el *aprendizaje profesional*»¹⁶; esta educación profe-

¹⁴ MILEGO, A.: *Objeto preferente de las Sociedades Económicas*. Cádiz. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly 1883, p. 16.

¹⁵ Véase: RIVAS y GARCIA, J.: *Informe presentado a la Sociedad Económica de Amigos del País sobre abolición de las corridas de toros y demás fiestas y espectáculos análogos*. Cádiz. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly. 1877.

¹⁶ RUIZ BERRIO, J. y NEGRIN FAJARDO, O.: *Historia de la Educación*. Madrid. U.N.E.D. 1973. p. XVI/8.

sional está destinada a los trabajadores; la nobleza y la burguesía naciente, es decir, la clase dirigente, planifica esta formación profesional para enriquecer sus propios recursos. En palabras de Elorza: «La reforma que pretenden los ilustrados consiste, no en una transformación de las relaciones sociales, sino en una adaptación al crecimiento de la sociedad estamental, cuya articulación jerárquica debe ser mantenida... La educación de las clases trabajadoras no exige de parte de ellas sino docilidad y aplicación: pero exige luces de parte de los que inmediatamente las dirigen».¹⁷ Ejemplo de la creación de escuelas profesionales son las fundadas por la Sociedad Matritense: de sordomudos, taquigrafía, bordados, de hilaza y de agricultura.

3) Dentro de las *creaciones de nuevos centros y cátedras*, como medio de difusión de las nuevas ciencias y artes útiles para el progreso humano, destacan el Seminario de Vergara, centro moderno de enseñanza media, predominantemente científica, y la Cátedra de Economía Política, que fundó la Sociedad Aragonesa.

4) Es de destacar, por último, la importancia concedida, no sólo a aspectos particulares como la educación profesional o la educación en las nuevas ciencias, sino la creación de *centros gratuitos de educación primaria*. Asimismo destacan la *redacción y discusión de planes de educación*, y la presencia de la mujer, formando la Clase de Damas, que se interesa por la *educación femenina*.

Por último, señalemos la importancia que el aspecto educativo tuvo en la Sociedad Sevillana, de posterior influencia en la Gaditana. Se fundan escuelas de hilados en barrios extremos de la ciudad, una escuela de Matemáticas, en la que estudia don Alberto Lista, y existen intentos de fundar una Cátedra de Química y un Seminario de Nobles. Pero la cuestión más interesante de destacar, es el control que la Sociedad Sevillana ejerció sobre el Colegio Académico de Primeras Letras, organismo que dirigía y regulaba a los maestros de primera enseñanza.

4. LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD ECONOMICA GADITANA EN ENSEÑANZA PRIMARIA

Siendo la protección de los talentos útiles uno de los fines fijados

¹⁷ ELORZA, A.: «La Sociedad Vascongada de los Amigos del País. Educación y Política». *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*. San Sebastián. Patronato J.M. Cuadrado (C.S.I.C.) 1972, p. 58.

por la Sociedad Gaditana, y en resumen, la consecución de la utilidad y el bien público, al poco tiempo de ponerse en funcionamiento la misma, comienzan las preocupaciones de índole educativo.

4.1. 1814-1816: primeros intentos.

Los primeros intentos no llegaron a cuajar, pero son un exponente del interés manifestado por la Clase de Educación de la Sociedad Gaditana.

4.1.1. Intento de dirigir la crianza de los expósitos

Al poco tiempo de fundarse la Sociedad se presenta una memoria sobre la educación física de los niños, su autor «no sólo se propuso manifestar y corregir los errores populares, los abusos y defectos de las madres y nodrizas en la crianza de los niños, sino que especialmente intentaba mejorar la suerte de la inocencia desgraciada en esos asilos de las debilidades humanas».¹⁸

Una vez difundido el informe, la Sociedad realiza todas las gestiones posibles, para aplicar, en la práctica, todos los conocimientos sobre los primeros cuidados y educación de los niños.

Sin embargo, la Sociedad se encuentra con poderosos obstáculos para conseguir la dirección de la Casa de los Expósitos de la ciudad. Dicha labor hubiera estado a cargo de la Clase de Damas.

Quizás existiera una cierta desconfianza por parte de las altas esferas de la ciudad, que regentaban este tipo de instituciones benéficas.

4.1.2. Memoria sobre la educación primaria. Regencia de la escuela gratuita de «la Compañía».

En estos primeros momentos de la Sociedad aparece también una memoria sobre la educación primaria, caracterizada por dos puntos de vista típicos de la pedagogía de la Ilustración:

1) La educación como medio de regeneración moral y de reforma de la sociedad: «Sin educación no hay religión, sin religión no hay

¹⁸ *Acta de la sesión pública que celebró la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz y su provincia el día 15 de diciembre de 1827.* Cádiz. Imprenta de D. Manuel Bosch. 1828, p. 11.

sociedad estable».¹⁹ «La extremada pobreza, los vicios y aun los crímenes atroces de una gran parte del pueblo, proceden de la falta de educación».²⁰

2) El carácter utilitarista de la educación popular. Las clases necesitadas, despreocupadas por la instrucción, deben ser motivadas: las miras de las clases más humildes son concretas y dependen sólo de intereses inmediatos, por lo que incluso se les debía proporcionar libros, papel y otros útiles, incluso era necesario la estimulación mediante los premios. A pesar de todo esto, y ante las dificultades, los responsables de la Sociedad Gaditana afirmaban: «No era una paradoja la opinión de aquel rey de Lacedemonia que sólo permitía enseñar a los niños aquello que podía serles útil, según el lugar que han de ocupar en el estado».²¹

Este utilitarismo clasista caracterizará la labor educativa de la Sociedad Gaditana, la educación primaria de las clases populares se centraría en unos rudimentos elementales de las técnicas instrumentales, y sobre todo, en una educación moral y religiosa de carácter dogmático.

En un primer intento de llevar a la práctica estas ideas, la Sociedad se hace cargo durante el año 1818, y sólo por unos meses, de una escuela llamada de «la Compañía» por haber sido anteriormente regentada por la Compañía de Jesús. Esta escuela pasaría a finales de 1818 o principios de 1819 a ser nuevamente regentada por la citada orden religiosa.

Sólo sabemos de esta escuela que junto a la de enseñanza mutua, también regentada por la Sociedad, la de la Casa de la Misericordia y la escuela de niñas del Callejón de la Cerería, formaban los cuatro establecimientos gratuitos de enseñanza que había en Cádiz a finales de 1818.²²

¹⁹ *Ibidem*, pp. 12 y 13.

²⁰ *Ibidem*, p. 13.

²¹ *Ibidem*, p. 14.

²² Véase: «Carta de 14 de diciembre de 1818 de la Sociedad Económica al Ayuntamiento en contestación a la petición de información de éste sobre la situación de la enseñanza primaria en la ciudad, con el fin de establecer nuevas escuelas públicas». *La Real Sociedad Económica de Cádiz: Instrucción Pública (1814-1851)*. Archivo Municipal de Cádiz. Caja n.º 5.552 (Doc. s/n.º).

4.2. 1818: La escuela gratuita de niños: escuela de «la Camorra». El sistema mutuo

No es en la escuela de «la Compañía» donde se realizan las ideas educativas de la Sociedad, sino en la escuela de «la Camorra», donde «en menos de seis meses y hacia fines del año de 1818, logró este real Cuerpo la satisfacción de establecer la primera escuela de enseñanza mutua que se vio en España, con más de ochenta niños que hasta entonces carecían de toda especie de educación»²³.

A partir de la memoria sobre educación primaria, de la que hablábamos en el punto anterior, la Sociedad se propone experimentar un método adecuado a sus necesidades y planteamientos educativos.

«La Sociedad después de haber reflexionado sobre la práctica pesada y rutinaria de las escuelas de primera enseñanza, después de haberse convencido de las ventajas tardías, y hasta ahora malogradas, del método intuitivo de Pestalozzi, se decidió por el sistema de enseñanza mutua».²⁴

El sistema de enseñanza mutua o monitorial que fue extraído por Bell de la cultura india, utilizado en aquel país, y perfeccionado por Lancaster en los suburbios de Londres, a finales del siglo XVIII, fue el escogido por la escuela gratuita de «la Camorra», ya que respondía a los planteamientos ideológicos de beneficencia con que los había aplicado Lancaster. Asimismo, se intentaba solucionar, con este sistema, el problema de excesivo número de alumnos. Sin duda, otra de las causas de elección de este sistema fue el de su disciplina rígida y estricta, apta para una instrucción moral dogmática.

El propio Socio Director de la Sociedad expone la ventaja y efectividad del sistema en una escuela masificada como así se convirtió la de «la Camorra»:

«La perfección de este sistema consiste en que un solo hombre dirige la educación de doscientos o trescientos niños, los que ocuparían muchos maestros en cualquiera de los otros métodos».²⁵

Los maestros son suplidos por los alumnos más avanzados que

²³ *Acta de la sesión pública que celebró la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz y su provincia el día 15 de diciembre de 1827.* Cádiz. Imprenta de D. Manuel Bosch. 1828, p. 15.

²⁴ *Ibídem*, p. 14.

²⁵ *Ibídem*, p. 19.

siguen estrictamente las instrucciones dadas por el maestro, en su relación con los alumnos.

El gran problema que el sistema mutuo, que fue más tarde muy utilizado en las escuelas españolas, posee es señalado por el ilustre político y pedagogo gaditano Eduardo Benot:

«La instrucción se hace mecánica; y aun en aquellas ramas en que por el sistema mutuo se consigue algo, tal vez mucho relativamente, parece la enseñanza una cosa material y muerta... Sólo se perciben fuerzas transmitidas, papagayos de forma humana con alguna más inteligencia... (este sistema consigue una) disciplina de regimiento, buena para soldados, pero fatal y absurda para niños de carácter racional».²⁶

El currículum en la escuela de «la Camorra» estaba formado, por una parte del aprendizaje de la lectura, escritura e instrucción religiosa, por otra, del aprendizaje del cálculo matemático.

Existe una graduación de la enseñanza que clasifica a los alumnos en grupos o clases según el aprendizaje lectoescritor. En los primeros niveles se realizaba el trazado sobre arena del alfabeto mayúsculo, en niveles posteriores se realizaba la escritura en la pizarra para pasar luego al papel, simultaneándose todo ello con el aprendizaje de la lectura. En los grupos más avanzados se recitaba el catecismo de Fleury, así como una introducción a la gramática castellana.

Por otra parte existía una división en grupos según el nivel de aprendizaje aritmético.²⁷

En cuanto a las dificultades que el proceso educativo sufría en esta escuela, el propio regente don Antonio Caire las expone:

«La constante oposición en que visiblemente se halla la educación que se da a los niños en la escuela, con la privada que cada uno de ellos recibe en su casa; y la falta de continua asistencia de los mismos a la clase».²⁸

La penosa situación socioeconómica de las clases bajas, cuyos

²⁶ BENOT RODRIGUEZ, E.: *Errores en materia de educación y de instrucción pública*. Madrid. Librería de Hernando y Cía. Tercera edición. 1897, pp. 319 y 320.

²⁷ Véase: *Acta de la sesión pública que celebró la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz y su provincia el día 15 de diciembre de 1827*. Cádiz. Imprenta de D. Manuel Bosch. 1828, pp. 25 y 26. En esta acta se describe el examen realizado a los alumnos en la citada sesión pública de la Sociedad.

²⁸ *Ibidem*, p. 29.

hijos formaban la totalidad del alumnado de esta escuela, conllevaba una influencia ambiental negativa. Asimismo existía una despreocupación por parte de los padres a causa de que «la necesidad de hallarse de continuo atareados para acudir a sus obligaciones, y las demás indispensables consecuencias de su escasez de medios, no les permiten siempre vigilar de cerca la conducta de sus hijos». ²⁹ Las necesidades económicas hacían que, con frecuencia, al poco tiempo de asistir a la escuela, los padres retiraran a sus hijos para ayudarles en el sustento de sus familias.

Tal era la situación económica de los padres de los alumnos, que para motivar a los segundos, los premios a la aplicación y asistencia a clase consistían fundamentalmente en ropa y calzado.

4.3.1819: Intento frustrado de una escuela de pago: la escuela del «Callejón del Tinte»

Sin duda, para paliar la grave situación económica que la Sociedad atravesaba, pues no se contaba con subvención de los organismos oficiales, se decide abrir en el Callejón del Tinte una escuela, que siguiendo el sistema de enseñanza mutua, albergase a niños de familias pudientes que pudieran pagar su educación.

De este modo, se intentaba que los fondos de esta escuela sirvieran, no sólo para mantener a ésta, sino a la gratuita.

El día 16 de agosto de 1819 se abre dicha escuela de pago: «En su habilitación no se ha omitido diligencia ni esmero para que sea digno de esta Corporación, como en la disposición y propiedad de los utensilios para el buen desempeño del método». ³⁰

La experiencia resulta frustrada, probablemente por culpa de los sectores más conservadores de la ciudad: «Confiada la Sociedad en la pureza de sus intenciones, creía merecer, si no el agradecimiento, a lo menos la aprobación de sus empresas: más no sucedió así. La crítica mordaz, la negra envidia y la ignorancia maligna, penetraron en el

²⁹ *Ibidem*, p. 29. Como podemos observar, las afirmaciones del Regente no se encuentran muy alejadas de algunas conclusiones de los actuales sociólogos de la educación.

³⁰ *La Real Sociedad Económica de Cádiz: Instrucción Pública (1814-1851)*. Archivo Municipal de Cádiz. Caja n.º 5.552 (Doc. s/n.º).

santuario de la educación, y atacaron las bases del sistema con la siniestra idea de destruirlo».³¹

Las críticas de los padres de alumnos de la nueva escuela se centraban en la disciplina. Estos censuraban tanto la ausencia del azote y de la palmeta como la existencia de castigos psíquicos que se utilizaban. Otra de las causas que provocaron el abandono del alumnado y el consecuente cierre de la escuela fue la denuncia de los padres por el abandono de la educación religiosa. Aunque los directivos de la Sociedad negaron la anterior afirmación, el caso es que la escuela se tuvo que cerrar.

En aquellos momentos, la escuela gratuita se establecía definitivamente en la calle de la Camorra,³² y se comenzaron a recibir fondos económicos del Gobierno, reforzándose al mismo tiempo el control religioso: «Se nombran socios a todos los señores curas del sagrario, con la idea de que estos venerables pastores vigilaran especialmente sobre la instrucción religiosa que recibe esta parte integrante de su grey que más la necesita».³³

4.4. 1827: La escuela gratuita de niñas: Academia gratuita del Beaterio

Como habíamos señalado en el apartado 3, las Sociedades Económicas sienten una especial preocupación por la educación de la mujer. Al poco tiempo de comenzar su labor en la educación primaria, la Sociedad Gaditana se plantea la necesidad de atender el campo de la mujer. Habiéndose creado la Clase de Damas, se encarga a ésta de la puesta en marcha de una escuela para damas. Esta escuela se establece en la calle del Beaterio y recibe el nombre de Academia Gratuita. Comienza admitiendo a cien niñas pobres durante el año 1827.³⁴

Por supuesto que los objetivos fijados por la Sociedad para esta escuela no son los mismos que para la escuela de varones. Se delimita una educación específica para las labores que la mujer, en aquellos momentos desempeñaba en la sociedad:

«Acostumbrarlas al recogimiento y al trabajo, instruir las en las

³¹ *Acta... de 15 de diciembre de 1827*. Op. cit., p. 16.

³² Anteriormente la escuela gratuita se había establecido en el Hospicio.

³³ *Acta... de 15 de diciembre de 1827*. Op. cit., p. 17.

³⁴ Véase: *Ibidem*, p. 21.

labores de su sexo, hacerles conocer el precio inestimable del pudor y del recato, en una palabra, educarlas profundamente en todos sus deberes religiosos y sociales».³⁵

El currículum de esta escuela se centra en una transmisión de principios formales de tipo social y religioso, no existe una educación intelectual, ni de materias instrumentales, sólo interesa educar los aspectos externos que serán los útiles para dar una buena posición social a la mujer. En los exámenes públicos de esta escuela sólo se mostraban las piezas de costura elaboradas por las alumnas.³⁶

Se observa además un más estricto control eclesiástico que en las anteriores realizaciones educativas de la Sociedad Gaditana.

Lo anterior lo podemos confirmar al haber encontrado un curioso librito editado en 1837 titulado: *Católica Infancia o visitas a la Academia Gratuita del Beaterio*. En este libro se desarrolla una completa normativa de moral católica del más puro estilo tridentino. El autor que figura en el texto se denomina AMIGO DE LAS ACADEMIAS.³⁷

Según Bravo Villasante³⁸ el citado Amigo de las Academias resultó ser el ilustrísimo señor don Cipriano de Varela, obispo que fue de Plasencia.

El librito está escrito en forma de diálogo entre un incrédulo y un católico, pero luego le pareció más dulce y atractivo seguir el estilo definitivo en el que nos dice imitar al P. Almeida en su tratado: *Armonía de la Razón y la Religión*.³⁹

En el prólogo, el autor cita su objetivo que no es más que instruir con claridad «en la certeza de nuestra Santa Religión, sus principales misterios y los deberes esenciales de todo buen ciudadano».⁴⁰

No cabe duda de la orientación ideológica del librito, ya que, en

³⁵ *Ibidem*, p. 20.

³⁶ Véase: *Ibidem*, p. 36.

³⁷ AMIGO DE LAS ACADEMIAS: *Católica Infancia o visitas a la Academia Gratuita del Beaterio*. Cádiz. Imprenta de la viuda e hijo de Bosch. 1837. Véase la portada.

³⁸ Véase: BRAVO VILLASANTE, C.: *Don Federico Rubio. Cádiz y la educación*. Cádiz. Ediciones de la Caja de Ahorros de Cádiz. 1973, p. 49. La autora trabaja sobre la edición de 1852 de *Católica Infancia...* y afirma que la primera edición es de 1841, sin embargo, hemos encontrado una primera de 1837.

³⁹ Véase: *Ibidem*, p. 50. Según esta autora, Cipriano de Varela se inspira en el famoso libro: *Conversaciones familiares* de Madame Beaumont, la autora del bello cuento: *La bella y la bestia*, que leían las niñas de Cádiz.

⁴⁰ AMIGO DE LAS ACADEMIAS: Op. cit. Véase el prólogo.

sus primeras páginas afirma, hablando de *El Emilio* de Rousseau, que está lleno de falsos y perversos principios y que el pensador ginebrino no busca más que apagar los remordimientos de su conciencia y saciar sus pasiones brutalmente.

El autor se lamenta, en el prólogo, de la mala educación de los españoles, sobre todo en el sentido religioso y achaca a esta deficiencia todos los males del país. A lo largo de los diálogos se perfila todo un compendio de moral católica. Por supuesto, la educación de la mujer debe basarse, para don Cipriano de Varela, en la conservación a toda costa de las prácticas devotas y de la más estricta urbanidad en las relaciones sociales.

5. OTRAS REALIZACIONES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD GADITANA. INTENTO DE DEDICACION DE LA SOCIEDAD A LA EDUCACION CATOLICA DE LOS OBREROS (FINALES DEL SIGLO XIX)

Aunque las realizaciones educativas más importantes de la Sociedad Gaditana se refieren a la educación primaria de las clases necesitadas, no se olvidó de otro de los aspectos más destacados de la labor educativa de estas instituciones: la creación de nuevas Cátedras como medio de difusión de las nuevas ciencias y artes útiles.

Sólo poseemos en este sentido, algunas referencias de informes elaborados por la Sociedad en el último cuarto del siglo XIX:

«Sostuvo la enseñanza del dibujo lineal, la química aplicada a las artes, la geometría industrial, la mecánica, la geografía y cosmografía...».⁴¹

«Tuvo establecidas por muchos años, mientras sus recursos se lo permitieron, cátedras de Filosofía ecléctica, de Comercio, de Química aplicada a las Artes y de la Gramática industrial, alternando con el estudio práctico del Dibujo lineal».⁴²

Por último, y aunque sólo fue un intento, que no pudo llegar a cuajar, citaremos la intención de la Sociedad, a finales del siglo XIX, de dedicarse a la educación católica de los obreros.

⁴¹ *Acta de la sesión extraordinaria y solemne celebrada por la Sociedad Económica de Amigos del País con motivo de la apertura de la Exposición Regional el 3 de agosto de 1879.* Cádiz. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly. 1879, p. 17.

⁴² MILEGO, A.: *Objeto preferente de las Sociedades Económicas.* Cádiz. Imprenta de la Revista Médica de D. Federico Joly, 1883, p. 17.

LA SOCIEDAD ECONOMICA DE AMIGOS DEL PAIS DE CADIZ:
APROXIMACION AL ESTUDIO DE SU LABOR EDUCATIVA

Antonio Milego, en un informe⁴³ presentado a la Sociedad y premiado en un certamen en 1883, expone la urgencia de crear centros católicos para obreros. La justificación está clara: es necesario dar un enfoque católico a los problemas de la clase obrera nacida con la revolución industrial: «Alimentemos, estimulemos ese justo afán, quitando obstáculos para que un día no llame el hombre abandonado en su ayuda a las violencias y los atropellos».⁴⁴

La búsqueda de una redención del obrero para, a través de la moral cristiana, luchar contra el embrutecimiento del trabajador, y el propio peligro que las nuevas ideas socialistas y anarquistas representaban para las instituciones religiosas, hacían reclamar al autor del Informe la necesidad de que las Sociedades Económicas protagonizaran la educación de las clases trabajadoras.

Milego propone como ejemplo una de las varias instituciones valencianas que trabajaban en esta línea:

«Llamamos la atención del floreciente estado de las Escuelas de Artesanos de Valencia, creadas, mantenidas y amparadas por patricios celosos, nacidas al calor de la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella capital y sostenida con propios recursos... ¡Cuántos obreros salvados a la desesperación, arrancados al crimen, redimidos!».⁴⁵

Como nos demuestra Ruiz Rodrigo⁴⁶ las iniciativas del catolicismo social en Valencia fueron fructíferas y motivadoras del nacimiento de imitaciones en el resto del país.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo, como el mismo título nos dice, puede servir para esbozar posteriores estudios donde se examinen más detenidamente la labor en educación popular de la Sociedad Económica Gaditana, teniendo en cuenta la abundancia de documentación existente, tras las actuales reformas, en el Archivo Municipal Gaditano.

⁴³ Véase: *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 11.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 18.

⁴⁶ Véase: RUIZ RODRIGO, C.: «La educación del obrero: los inicios del catolicismo social en Valencia». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Salamanca. Ediciones de la Universidad. 1982.

Aun teniendo un carácter introductorio o aproximativo, podemos extraer algunas características que las realizaciones estudiadas poseen.

Las escuelas estudiadas poseen un carácter benéfico y utilitario. Las clases sociales deprimidas deben recibir conocimientos y destrezas según la utilidad que tengan para su posterior papel social. El currículum de la escuela de niños estará formado básicamente por materias instrumentales, el de la escuela de niñas por actitudes y normas formales de comportamiento, y en ambas se exigiría una instrucción dogmática basada en normas morales y religiosas.

Se da también un afán renovador, demostrado en la puesta en marcha de sistema mutuo, aún no establecido en España, importado de Inglaterra, país con el que la burguesía mercantil gaditana tuvo siempre mayor contacto que con otros.

Por último señalaremos cómo, en un principio, hubieron de existir problemas con las jerarquías eclesiásticas. Estas no ejercían sobre las escuelas un control ideológico, ante el que más tarde los miembros de la Sociedad tuvieron que ceder.

De todos modos, y ante la escasez en Cádiz de instituciones primarias gratuitas durante el primer tercio de siglo, la labor de la Sociedad Económica debe ser ensalzada y reconocida; pues, si su burguesía pasaba por ser una de las más cultas del país, las clases humildes se encontraban abandonadas y expuestas a la crisis económica que empezaba a sufrir la ciudad ante el deterioro del comercio con América.

RESUMEN

Este trabajo sirve únicamente como introducción para un posible estudio pausado y detenido de la labor educativa de la Sociedad Económica de Amigos del País de Cádiz. Con carácter introductorio se presentan, en primer lugar, las características de las Sociedades en general y de las tareas de la gaditana en particular en el campo del desarrollo económico de la ciudad. En la parte central del estudio se ha seguido un tratamiento cronológico, sin olvidar un enfoque temático, ya que, al principio, hay un intento de dirigir el hospicio, y más tarde cuaja la idea de fundar una escuela primaria gratuita, mientras fracasa el intento de crear una institución de pago. El carácter benéfico y utilitario de estas realizaciones culmina con la creación de una escuela de damas. Se destaca en todo momento la metodología monitorial utilizada en todas estas instituciones.

RESUMÉ

Ce travail n'est qu'une introduction d'une possible étude plus approfondie de l'aspect éducatif de la Société Economique des Amis du Pays de Cádiz. A la manière

LA SOCIEDAD ECONOMICA DE AMIGOS DEL PAIS DE CADIZ:
APROXIMACION AL ESTUDIO DE SU LABOR EDUCATIVA

d'introduction sont présentées d'abord les caractéristiques des Sociétés en général et des tâches de la Société Gaditane en particulier dans le domaine du développement économique de la ville. Dans la partie centrale l'étude a été traitée chronologiquement, sans oublier une vision thématique, puisque, au débout, il y a un essai de diriger l'hospice et plus tard s'impose l'idée de créer une école primaire gratuite, tandis que l'essai de créer un établissement non gratuit ne réussit pas. Le caractère bénéfique et utilitaire de ces réalisations a son point culminat avec la création d'une école de dames. La méthodologie de moniteurs utilisée dans tous ces établissements est à remarquer.

SUMMARY

The purpose of this article is to introduce the reader to a more extensive and serious possible study of the educational work accomplished by «La Sociedad Económica de Amigos del País» from Cadiz. In the first place the author give the characteristics of these «Sociedades» in general, and then the work achieved by the «Gaditana» in the field of the economic development of the town. In the central part of the study he prefers the chronological treatment of the subject without entirely neglecting the thematic approach. At first there was an attempt to run an orphanage and later on, after the failure in another attempt to establish a private Institution, it was finally the idea of founding a free primary school that took shape. The charitable and social character of these achievements reached its highest point when a school for young ladies was founded. The author highly emphasizes the admonitorial policy of all these institutions.

Experiencias en psicomotricidad vivencial: la relajación en la escuela

PALOMA BRAZA LLORET

Durante los últimos años la psicomotricidad ha ido atravesando numerosas y variadas acepciones.

Desde la psicomotricidad con predominio casi absoluto de los aspectos motores, como una educación de lo físico y poniendo en primer término la evaluación de lo que el cuerpo puede llegar a hacer, se pasó al extremo opuesto, al predominio de lo «psico» sobre lo «motor», y en especial de los aspectos intelectuales-psicomotricidad al servicio del desarrollo cognitivo y como factor catalizador de las potencialidades intelectuales—, hasta desembocar en las tendencias actuales de psicomotricidad vivencial o vivenciada por el niño, psicomotricidad como fin en sí misma —además de ser un medio posibilitador de muchos otros aspectos de la persona—, convirtiéndose en un medio de expresión importante y casi exclusivo de los años preescolares, y ¿por qué no?, como otro medio de expresión perfectamente válido de años escolares más elevados.¹

Esta última acepción implica que no existe un predominio de lo «psico» sobre lo «motor» o viceversa; muy al contrario, ambos términos son considerados en el sentido de una unidad dinámica, indisoluble, que caracterizan a la persona, «en la medida en que el hombre, bajo todos sus aspectos, es un ser psicomotor, un cuerpo que piensa, que fantasea y que actúa»². Y en este sentido, los aspectos psíquicos que aborda no son sólo de tipo intelectual, sino también afectivos, sociales, tónico-emocionales... que no sólo son tenidos en cuenta, sino plenamente vivenciados.

¹ LAPIERRE, A., y AUCOUTOURIER, B., «El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia», Barcelona, Ed. Científico Médica, 1980, pp. 9-19.

² LAPIERRE, A., y AUCOUTOURIER, B., *Op. cit.*, pp. 61.

En este tipo de psicomotricidad no se pretende evaluar el cuerpo, sino apuntar a *tener y ser un cuerpo*, a conseguir que el cuerpo sea un lenguaje para sí y para el otro, y donde se traspase el plano de los conceptos teóricos hacia el campo de las aplicaciones prácticas.

En las experiencias vivenciales se pretende que el niño viva y experimente las cosas de tal forma que las consecuencias de sus experiencias tengan gran cantidad de energía o poder de grabación (lo cual, por otra parte, constituye una base importante en las representaciones mentales). Pero, como todo lo biológico, este proceso se sitúa entre dos líneas que representan el máximo y el mínimo recomendables: si la intensidad de la vivencia es escasa o limitada, la grabación no se produce o lo hace de forma inadecuada, pero si es excesivamente intensa, entonces la grabación también puede producirse de manera inarmónica, o incluso, rebasar al individuo y no producirse. Por ello es necesario encontrar el punto justo; hay que evitar las excitaciones descontroladas, al igual que el aburrimiento o el desinterés.^{3' 4' 5}

Es importante, pues, que el maestro intente llevar a cabo sus actividades dentro de un contexto —en el que a menudo se aprovechan de forma muy útil situaciones surgidas de actividades que se producen de forma espontánea entre los niños—, de ritmo ágil y con actitudes dinámicas y que le resulten simpáticas al niño, para que, así, la tarea educativa se convierta en algo realmente vivo y lleno de interés y curiosidad, y donde el abordaje psicotónico no sólo no se ignore, sino que pase a situarse en un plano de relevancia.

Las técnicas psicomotoras vivenciales deben abordar el nuevo descubrimiento por el cuerpo de la percepción de sus propias sensaciones y, asimismo, la búsqueda de la expresión de las sensaciones que experimenta el cuerpo viviente, caminando hacia una expresión simbólica cada vez más abstracta.^{6' 7' 8' 9}

³ MOYA TRILLA, J. y cols. «Esquema Corporal, Etapa de Lateralización» (Método Comedete). Madrid, Ed. Alind, 1983. pp. 37-39.

⁴ LAPIERRE, A., «Educación Psicomotriz en la escuela Maternal: una experiencia con los pequeños». Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1981, pp. 5-15.

⁵ LAPIERRE, A., y LAPIERRE, A., «El adulto frente al niño de 0 a 3 años». Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1982, pp. 7-11.

⁶ LAPIERRE, A., y AUCOUTOURIER, B. «Educación Vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales». Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1977, pp. 13-29.

⁷ ANTON, M. «La Psicomotricidad en el parvulario». Madrid, Ed. Laia, 1983, pp. 9-15.

Una técnica psicomotriz con carácter vivencial es la relajación, que empieza a ponerse en práctica en estos momentos en la escuela, aunque aún no de forma generalizada.

Los métodos de relajación pretenden obtener en el individuo una decontracción muscular y psíquica, con ayuda de ejercicios apropiados. Es una actividad que se ejerce fundamentalmente sobre el tono muscular, aunque sin limitarse por exclusivo a él, ya que la acción directa sobre los aspectos tónicos constituye un camino importante de acceso a la personalidad, concentrada siempre en su totalidad. Como es sabido, la actividad tónica se encuentra entre lo somático y lo psíquico; el tono va a intervenir en cada una de nuestras acciones y de nuestras emociones. La relajación, que actúa sobre el tono, interviene, pues, también, directamente sobre nuestros actos y en toda nuestra vida emocional.

En primer lugar, el relajamiento permite al individuo reducir la resonancia emocional de las situaciones que vivimos. Podríamos hablar aquí de una propiedad a la que podríamos denominar «impermeabilidad», otorgada por la relajación por su actuación directa sobre la función tónica, que traduce totalmente las vivencias emotivas. Existe una relación directa sobre la cantidad o grado tensional de nuestro tono muscular y la emoción; al igual que no es posible estar «psicológicamente tranquilo» en un cuerpo tenso, no es posible, tampoco, estar «psicológicamente tenso» en un cuerpo suelto y relajado. Por ello, la caída o soltura de tono consecuentemente desemboca en una sedación de las vivencias emocionales, como una especie de «impermeabilización» hacia las mismas.

Al actuar sobre el tono la relajación actúa, así, también, sobre la tensión psíquica, provocando una calma profunda que puede continuar fuera de las sesiones y durante la vida cotidiana, después de una práctica suficiente y adecuada.

En segundo lugar, el relajamiento hace posible volver a descubrir el cuerpo y habitarlo bien. En ningún momento podemos considerar al tono como algo estático: interviene en la relación del individuo con su entorno a través de todas sus emociones. Como acabamos de ver,

⁸ VOGT, W. «Estimulación del movimiento». Madrid, Ed. Interduc/Schroedel. 1979. Passim.

⁹ LAPIERRE, A., y AUCOUTOURIER, B., «Simbología del movimiento». Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1977, pp. 20-32.

cuando se produce una soltura del tono sobreviene una sedación emocional, lo que hace que el individuo viva en estos momentos una relación de equilibrio con su entorno. Por su parte, entablar una relación armónica con el medio supone sentirse bien en el propio cuerpo. Se establece así una relación armoniosa y directa entre el propio yo y el cuerpo en que se habita, lo que repercute en una mejora de las relaciones sociales. Reducir así la distancia que existe entre el individuo y su cuerpo, y permitirle así soltura frente al otro es, no sólo un objetivo, sino un logro más del relajamiento.

En tercer lugar, cualquiera que sea el método elegido para relajar, es necesario e imprescindible para la vivencia de la misma y del cuerpo, que el niño experimente una sensación de bienestar físico, que le guste relajarse, y a nosotros nos toca ayudarles.

Muy a menudo se nos presentan niños en la escuela que desconocen su cuerpo o que tienen de él una mala vivencia. Es aquí donde vuelve a intervenir la relajación como medio para volver a dar progresivamente al niño la noción de realidad de su cuerpo, ya que la soltura de tono se experimenta en todo él y en cada una de sus partes, lo que favorece indudablemente la toma de conciencia del mismo y de la totalidad de los segmentos corporales.

La relajación, gracias a esa experiencia de un estado tónico vivenciado, no solamente debe suprimir las tensiones musculares supérfluas, sino también, y sobre todo, intervenir en la elaboración de la imagen del cuerpo mediante una buena vivencia del mismo, ayudando así al niño a descubrirse al tomar conciencia de sí, lo que constituye un paso básico para la formación e integración del esquema corporal.¹⁰, ¹¹

Por último, la relajación debería preceder sistemáticamente a todas y cada una de las sesiones de educación corporal, ya que para ellas es importante y muy necesario adquirir la posibilidad de llegar a un estado de receptividad.

Debería tomarse la relajación, además, como un ejercicio profiláctico diario. Ha de tomarse conciencia de la necesidad de sentir el abandono de uno mismo tanto como de hacer esto con frecuencia. «La relajación es un abandono pasivo de uno mismo en el suelo, y hay que

¹⁰ DEFONTAINE, J. «Terapia y Reeducción Psicomotriz: Del desarrollo psicomotor a la relación terapéutica». Barcelona, Ed. Médica y técnica, 1978, pp. 153-180.

¹¹ SANCHEZ RIVERA, J.M., «La Relajación», en AAVV, «Integración corporal y Psicología humanística», Madrid, Ed. Marova, 1979, pp. 9-65.

tener mucho dominio de sí mismo para llegar rápidamente a esa situación y salir de ella completamente distendido. La distensión, por su parte, es una economía de fuerzas, resultante de una armoniosa distribución del tono muscular que habrá de estar bien situado, bien dosificado, y adaptado sin cesar a los movimientos exigidos». ¹²

Esto es lo que se ha dado en llamar la «eutonía», la cual derivará: del establecimiento de la imagen corporal, de la comprensión del simbolismo corporal, y de la agudización del sentido cenestésico. Esta eutonía se aborda también a través de la relajación, la cual permite contrastar, y por ello llegar a la toma de conciencia de las mismas, las actividades humanas en sus diversos grados de contracción.

La relajación, empero, no es una actividad de ablandamiento pasivo, sino que exige en todo momento una profunda vigilancia de lo que ocurre en nosotros. Para que se disuelvan nuestras resistencias hay que consentir en este abandono del cuerpo. La receptividad y el dejar hacer son la base misma de una buena relajación. Un dejar hacer no pasivo sino atento, que por ello se convierte en un estado benéfico, vivenciado y consciente. ¹³

Con idea de evidenciar todos estos aspectos que acabamos de mencionar acerca del relajamiento, no sólo a niveles teóricos, sino también a niveles más prácticos, y con el fin de aproximarnos a la utilidad de la relajación dentro del contexto educativo actual como parte técnica de una psicomotricidad vivencial y actualizada, vamos a referir dos experiencias llevadas a cabo en el presente curso escolar 1983-84, una con niños preescolares, y otra con niños de 3.º de E.G.B., en dos centros gaditanos.

EXPERIENCIA EN PRESCOLAR

La experiencia se llevó a cabo con niños del nivel de preescolar, con edades comprendidas entre 4 y 5 años de edad.

Después de una sesión de relajación, su profesora, diplomada en E.G.B. y alumna de este centro, les pidió que hicieran un dibujo en el que expresaran lo que habían sentido en la experiencia, con la finalidad, sobre todo, de poner de relieve el grado de vivencia de la misma

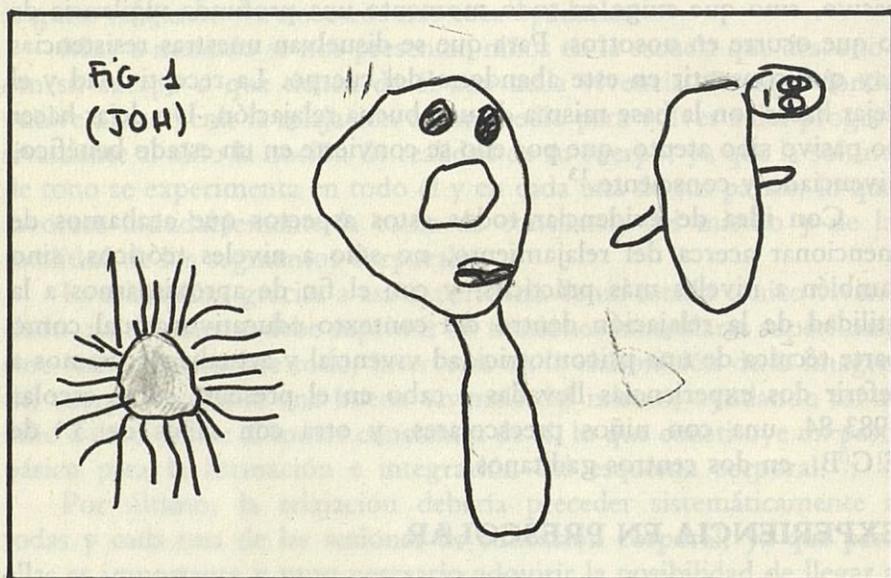
¹² BERGE, Y., «Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento». Madrid, Ed. Narcea, 1979, pp. 34.

¹³ BERGE, Y. *Op. cit.*, pp. 25-41.

y de hacerles tomar conciencia de ello, para, a través de su simbolización, también, hacerles conscientes de sus propias sensaciones.

Posteriormente, el niño explicaba el dibujo a la profesora, lo que completaba y reafirmaba el proceso de vivenciación y concienciación.

Por evidentes razones, no podemos reflejar aquí la totalidad de las respuestas de los niños, por lo que hemos seleccionado cuatro de ellos en los que parecen resaltar con mucha claridad los diversos aspectos que aborda y fomenta la relajación, y en especial la «impermeabilidad» o reducción de la resonancia emocional, la relación armoniosa y sin intermediarios entre el cuerpo y el individuo, y el abordaje del esquema corporal, en la toma de conciencia del propio cuerpo y sus segmentos.



Así el dibujo de «JOH», en el que se refleja a sí mismo volando, por encima del sol, con una cabeza de grandes dimensiones, y un cuerpo «en tubo», para evidenciar cómo la caída del tono se ha repartido por igual a lo largo del cuerpo, pero ha tenido especiales repercusiones a nivel de la cabeza. En cambio, al lado pinta una figura humana con brazos, lo que demuestra el conocimiento de los mismos y su integración a nivel del tronco.

La sensación de volar —común por otra parte a la totalidad de los sujetos—, evidencia asimismo, la soltura de tono y la reducción de resonancias emocionales de tensión, así como la sensación de bienestar y de armonía en el cuerpo propio. (Fig. 1)

Por su parte, ROR (Fig. 2), también se dibuja a sí mismo volando, y con unos brazos y dedos excesivamente largos y estirados, aunque curvados, lo que refleja la ausencia de tensión en los mismos. De la cabeza sale un globo que se hincha.

Todo ello pone de relieve la caída de tono apreciada y sentida en todo el cuerpo —y parece que especialmente en cabeza y brazos—, junto con la sensación de flotar y de peso típicas de la relajación. De ahí que dibuje los brazos como si se hubieran estirado debido al gran peso, y el globo que sale desde la cabeza inflándose.

El descubrimiento y la toma de conciencia del propio cuerpo, y por tanto la elaboración e integración de un adecuado esquema corporal se manifiesta claramente en este niño en el dibujo de los diferentes segmentos del cuerpo. La eutonía y la relajación como bienestar físico, lo que permite una eliminación de las distancias entre el individuo y su cuerpo, son también evidentes en este dibujo, y en casi todos, mediante la sensación de vuelo, que no es más que el reflejo del abandono del cuerpo a sí mismo.



DAN se pinta a sí misma como una tortuga bajo el cálido sol. Igualmente se ponen aquí en evidencia los aspectos de soltura de tono —la sensación de peso en la totalidad del cuerpo que también comentábamos en el dibujo anterior— así como la integración de los segmentos del cuerpo y la toma de conciencia del mismo (podemos perfectamente apreciar en la figura de la tortuga las distintas partes del cuerpo —cabeza, tronco y miembros— perfectamente delimitadas. (Fig. 3)

EXPERIENCIAS EN PSICOMOTRICIDAD VIVENCIAL:
LA RELAJACION EN LA ESCUELA

Por último, JOR, dibuja las colchonetas sobre las que se tumbaron para hacer la relajación, vacías, y se pinta a sí mismo volando fuera de ellas. Esto revela, al igual que antes, una perfecta soltura del tono y manifiesta igualmente una sensación de bienestar físico, una eliminación de distancias entre el cuerpo y el individuo. Es importante, a nuestro modo de ver, hacer notar, además otra característica: él se dibuja con cabeza, tronco y piernas, y los brazos, que parece ser el lugar donde más agudamente se ha vivido la relajación, los dibuja volando independientes a su cuerpo, lo que implica un elevado grado de autoconocimiento a nivel corporal, así como de conciencia del mismo, tal y como podemos apreciar en la Fig. 4.

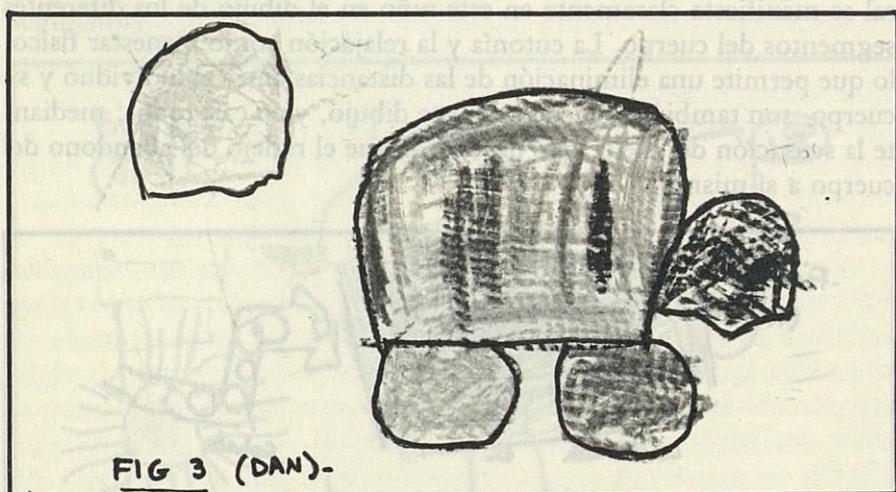


FIG 3 (DAN)-

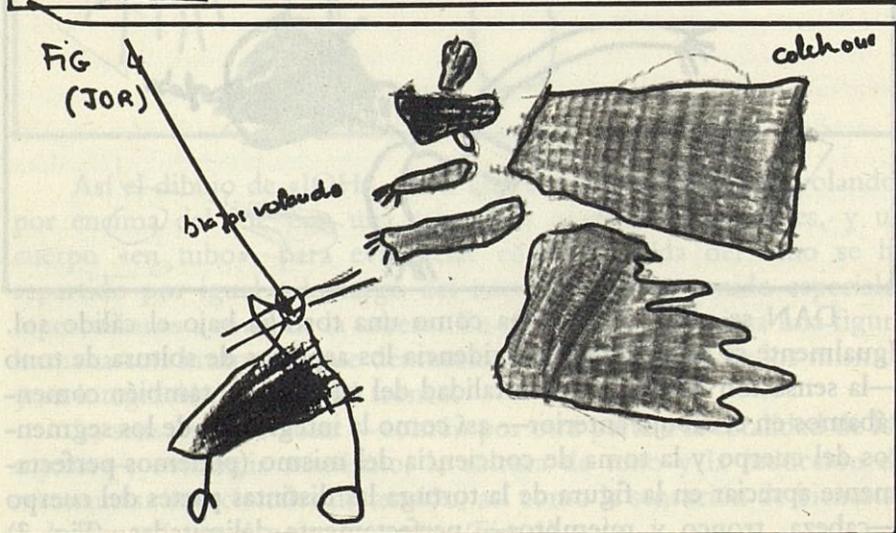


FIG 4
(JOR)

Podemos decir, que el 100% de estos niños preescolares vivieron la relajación de una forma agradable y, de una forma anecdótica podríamos decir que requieren de la profesora —al igual que en la otra experiencia de los niños de 3.º de E.G.B. que relataremos a continuación— la repetición de sesiones de relajación.

En todos, en mayor o menor grado, se evidenciaron características muy similares a las que hemos podido observar en esta pequeña muestra seleccionada por evidentes razones de economía, tales como la adecuada vivenciación de la soltura de tono con la inmediata consecuencia de sedación emocional, tal y como veíamos en la introducción que hacíamos al tema, así como la toma de conciencia del propio cuerpo e integración del esquema corporal, e igualmente, la eliminación de distancias con respecto al propio cuerpo, lo que permitirá una readecuación de las relaciones con el entorno.

EXPERIENCIA EN NIÑOS DE E.G.B.

En una clase de niños de 3.º de E.G.B., de edades comprendidas entre los 8 y 9 años, en la que se están llevando a cabo sesiones continuadas —prácticamente una media de tres sesiones semanales— de relajación, la profesora pidió a los niños, al finalizar una de ellas, que relataran por escrito lo que habían experimentado, y lo que más les había gustado o llamado la atención de ella.

Los fines de esta actividad eran los mismos que se pretendían con el dibujo de los preescolares de la experiencia relatada inmediatamente antes, esto es, poner de relieve el grado de vivenciación y la toma de conciencia de la misma mediante la simbolización.

Por las mismas razones que antes, hemos seleccionado algunas de las respuestas dadas por los niños.

Todas ellas, así como las restantes que no aparecen en el presente trabajo, revelaron una considerable caída del tono, así como un buen conocimiento del cuerpo y sus segmentos. Asimismo, ponen de manifiesto el carácter agradable que presenta para ellos la relajación, lo que indica, como en los casos anteriores una evidente reducción de la resonancia emocional, así como un acortamiento de las distancias entre el propio cuerpo y el sujeto en cuestión.

Así por ejemplo, la de «PON»:

«Yo he sentido que era muy chiquitito, y que yo tenía muy gordos los muslos de las piernas, y también sentí que

yo tenía muy gordos los músculos del brazo y que yo estaba en el campo...».

Y también la de JOL, donde además la sensación de flotar se hace muy evidente:

«Yo sentí que soy pequeño, y que me pesan las piernas y los brazos también, me pesan como si estuvieran en el espacio, así, flotando en el espacio por Marte, Mercurio, Plutón o Júpiter».

(Es curioso, además, observar en esta última respuesta cómo la sensación de peso y la sensación de flotar o volar son las dos caras de una misma moneda como es la caída más o menos paulatina del tono muscular con la subsiguiente sedación emocional).

Igualmente podemos observar esto en la respuesta de ANT:

«Yo he sentido calambres en los brazos y en las piernas y he sentido mucho sueño. Y también no podía casi abrir los ojos. Y también me pesaban las manos y los pies. Y también he sentido que estaba muy tranquila y muy feliz».

O en la de HUG:

«Me sentía muy bien y mis huesos estaban muy relajados. Y yo era un niño muy valiente y luego de eso quería dormir».

Donde es curioso la alusión que hace a los huesos en lugar de a los músculos por la sensación de blandura que acarrea la soltura tónica.

Por último, en la respuesta de JUN es interesante el hecho de la vuelta o recuperación del diálogo tónico primitivo con la madre, lo que puede ser un índice no solo de la repercusión que tiene la caída del tono sobre los aspectos emocionales, sino además, «el llenado del cuerpo por el propio yo», lo que se hace en gran manera evidente:

«Yo he sentido como si fuera un niño chico y yo estaba dentro de una casa y estaba en los brazos de mi madre y era un niño muy chico».

Nos parece importante señalar que también fuera del ámbito

preescolar y fuera del ámbito de la reeducación —como se viene pensando— se hace, no sólo posible, sino igualmente benéfica, la práctica de una psicomotricidad vivencial y de la relajación, puesto que parece claro que también en edades posteriores sus logros son cubiertos.

Este trabajo no pretendía ser un análisis científico y estrictamente controlado de la práctica de la relajación y de las técnicas psicomotoras vivenciales, sino tan sólo relatar unas experiencias concretas pero esencialmente actuales y realizadas en un contexto estrictamente escolar, como una pequeña demostración de que es posible poner en marcha con resultados positivos y sin necesidad de grandes medios materiales unas actividades de carácter psicomotor eminentemente vivenciales.

Pensamos que sería muy interesante, y en función de lo observado en el presente a estos niveles concretos, planificar un estudio con carácter más experimental, donde se observaran de forma más sistemática las variables y factores que parecen quedar esbozados en estas experiencias, concentrándose en especial en la toma de conciencia del propio cuerpo y en los efectos sedantes de la relajación, tanto a nivel físico como emocional, sobre el niño —y comparativamente en diferentes edades hasta llegar al adulto— así como en la eliminación de distancias del propio cuerpo con respecto al individuo.

Nos resta tan sólo agradecer profundamente su colaboración a las profesoras de los niños de preescolar y de tercer curso de E.G.B., Manuela Cornejo y Juana L. Sánchez, respectivamente, esperando que el entusiasmo que demuestran vaya siempre en aumento.

RESUMEN

Actualmente, la Psicomotricidad pretende ser algo práctico vivenciado por el niño.

Una de las técnicas de esta Psicomotricidad vivencial es la Relajación, la cual, operando directamente sobre la función tónica, y encontrándose ésta en la encrucijada entre lo somático y lo psíquico, aportará una serie de resultados muy útiles y provechosos en el contexto educativo actual.

En primer lugar, debido a las consecuencias e implicaciones tónicas que se presentan en la actividad emocional; la relajación produce una sedación psíquica, una reducción de la resonancia emocional.

En segundo lugar, permite al individuo eliminar las distancias que pone entre sí mismo y su cuerpo, llevándole al establecimiento de una relación de equilibrio con su entorno.

EXPERIENCIAS EN PSICOMOTRICIDAD VIVENCIAL: LA RELAJACION EN LA ESCUELA

Por último, una experiencia agradable de su propio cuerpo le permitirá tomar conciencia de este cuerpo y de sus segmentos, lo que favorecerá una elaboración e integración adecuada del esquema corporal.

A fin de poner en evidencia todo esto, el presente trabajo relata dos experiencias de relajación que se han llevado a cabo en el curso 1983-84, en Cádiz, una de ellas con niños preescolares, y la otra con niños de 3º de E.G.B. (4-5 años y 8-9 años respectivamente).

SUMMARY

At the present moment, Psychomotricity claims to be something practical experienced or lived by the child.

One technique of this experienced Psychomotricity is Relaxation, which while directly operating in the Tonic Function, and this being at the crossroads of the somatic and psychic aspects, is going to give rise a series of important and very useful results in the present educational context.

On the one hand, due to the tonic consequences and implications which arise in emotional activity; such relaxation produces a psychic sedation, a reduction of the emotional repercussions. On the other hand, it allows the individual to eliminate the distances which he puts between himself and his own body, leading him on to establish a direct and harmonious relationship with himself, and consequently, to establish a relationship of equilibrium with his surroundings. Thirdly, and finally, a pleasant experience upon his own body, allows him to become conscious of this body, and each of its parts, causing an adequate elaboration and integration of his corporal schema.

In order to prove all this, this paper relates two experiences of relaxation carried out during the present year 1983-84 in Cádiz, one with pre-school children (4-5 years of age) and the other with 3rd year children at E.G.B. level (8-9 years of age).

RESUMÉ

Actuellement, la Psychomotricité se veut être une pratique expérimenté (vécue) par l'enfant. Une des techniques de cette Psychomotricité «vécue» c'est la Relaxation, laquelle en agissant directement sur la fonction tonique, et en se trouvant cette-là dans le carrefour entre le somatique et le Psychique, nous donnera comme résultats une série de succès importants et très utiles dans le contexte éducatif actuel.

D'un côté, dû aux conséquences et les implications toniques qui se présentent dans l'activité émotionnelle, la relaxation produit une calme psychique, une réduction des résonances émotionnelles. D'un autre côté, elle permet à l'individu d'anuler les distances qu'il met entre lui et son propre corps, en l'amenant jusqu'à l'établissement d'une relation d'équilibre. Finalement, une expérience vécue agréablement par son propre corps va lui permettre de prendre conscience de ce corps et de ses segments, tout ça va lui conduire à une élaboration et une intégration adéquate du schéma corporal.

A fin de mettre tout ça en évidence, nous relatons dans ce travail deux expériences de relaxation, que nous avons fait à Cadix pendant l'année scolaire 83-84, la première avec des enfants de la maternelle (4-5 ans) l'autre avec des enfants de C.M.2 (8-9 ans).

De la vida y costumbres de los estudiantes en la Universidad española hasta el siglo XVIII

MARIA DEL DULCE NOMBRE FORTUN SANZ

LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Si no pícaras, talmente pícaras, había muchas profesiones y oficios a los que pudiéramos llamar apicarados, esto es como un algo y aún muchos algos en sus modales y proceder que significaban aproximación, simpatía, y aun más una auténtica inclusión dentro de los estamentos picarescos, por su actuar, proceder e intervenir en la vida de la sociedad de la época.

Entre ellos debe de incluirse por derecho propio a los estudiantes universitarios.

Pero antes de hablar de ellos, es preciso hacer un poco de historia de las universidades en general y de las de España en particular.

Entre el siglo XI y el XII la enseñanza europea pasa de las abadías y monasterios, que habían sido los conservadores del saber universal de la época, a los que después serían llamados «Estudios Generales» y después «Universitas», es decir «Universidades». Con el nombre de Estudios Generales son regulados por Alfonso X el Sabio en su código de las «Siete Partidas».

Las universidades comienzan siendo protegidas y propuestas por los obispos, después por los municipios y por último por los reyes, siempre bajo la éjida de la Iglesia, aunque en el fondo se va viendo un proceso de secularización del saber que habría de desembocar en el Humanismo renacentista.

Siguiendo este esquema histórico, las primeras universidades españolas fueron, la de Palencia, de fundación episcopal en el siglo XII, a instancias de don Tello Téllez de Meneses, obispo de aquella ciudad, que así lo solicita del rey de Castilla Alfonso VIII, como lo relata don Rodrigo Jiménez de Rada en su obra «De Rebus Hispaniae».

Después se erigió la de Valladolid, aunque no falta quien pretenda

considerar esta universidad como la primera de España, nacida del Estudio Particular fundado por el Conde Ansurez, en la iglesia de Santa María la Mayor a fines del siglo XI o principios del XII, aunque parece más cierto que su fundación fuera posterior a la de Palencia y de instigación municipal.

La de Salamanca fue erigida por el rey Alfonso IX de León, sin que se sepa con certeza la fecha ni conste la existencia de documento acreditativo de tal fundación, sólo la confirmación de los derechos y privilegios que por entonces tenía hecha por Cédula fechada en Valladolid por el rey Fernando III el Santo de Castilla en día 6 de abril de 1254, en donde se reproduce lo establecido por su padre con relación al «Estudio» y a los escolares.

Esta erección fue aprobada por Bula Papal de Alejandro IV en 12 de abril de 1200 poniéndola entre los cuatro Estudios más famosos del orbe con París, Oxford y Bolonia.

Alfonso X el Sabio establece una regulación de lo que él llamaría «Los Estudios», ya que después se denominarían las «Universidades», son unas normas que habían de perdurar sustancialmente hasta el siglo XVIII, en las doce leyes de la Segunda Partida título 31.

Y comienza diciendo; Estudio es ayuntamiento de maestros y escolares, que es fecho en algún lugar con voluntad y entendimiento de aprehender los saberes». ¹

Y distingue los Estudios, entre los llamados Generales o las Universidades y los Estudios Particulares.

Los Estudios Generales deben de ser establecidos por mandato del Papa, del Emperador o del Rey, y dentro de estos Estudios pueden estar las Escuelas que serían las Facultades de hoy; también se implanta la diferencia entre Estudios menores y Estudios mayores, éstos se realizan en los Estudios Generales, Universidades que siguieron a cargo del obispo del lugar quien nombraba un clérigo de su cabildo que ejercería la autoridad sobre los estudiantes y maestros, que por ello recibía el título de de «Maestresala», que más adelante se llamó «Cancelario» y «Juez Cancelario».

El rey Alfonso X establece la regulación de los derechos y obligaciones de los maestros y estudiantes así como el régimen de las

¹ *Las Siete Partidas del Sabio Rey don Alfonso el IX, con las variantes de más interés y con la glosa del Licdo. GREGORIO LOPEZ del Consejo Real de Indias de S.M. Imprenta de Antonio Bergnes y C.^a—Barcelona 1843. Segunda Partida, título XXXI.*

universidades: «... bien et lealmente deben los maestros mostrar sus saberes a los escolares, leyendo los libros, et faziendogelos entender lo mejor que ellos pudieren».² De esta palabra «leyendo» procederá nuestra expresión «lección».

Recoge los privilegios que su padre Fernando III el Santo de Castilla había concedido a los estudiantes de Salamanca y Valladolid y los extiende a todas las universidades. Por ello los escolares y sus maestros y las cosas necesarias para los estudios estaban libres de pagar derechos, portazgos y tributos y además establece una jurisdicción especial para los estudiantes, «salvo en caso de los delitos de sangre», por lo que serán juzgados por sus maestros o jueces de estudio.

Ello dio lugar a que se estableciera la necesidad de que los estudiantes llevaran un traje especial que los distinguiera de los demás ciudadanos.

Esa ropa, al principio era la de los clérigos, y por ello fueron conocidas como «Ropas de San Pedro». Consistía en una especie de sotana corta de amplios vuelos con aperturas para sacar los brazos, a la que se le llamaba la «Loba», llevando como prenda de cabeza el «bonete».

Al poco tiempo se colocó sobre esta ropa la «beca», que procedía de la Universidad de Bolonia, fundada por el Cardenal Carrillo de Albornoz, para estudiantes españoles.

En la palabra «beca» concurren dos ideas y dos idiomas «becan» en hebreo, significa «pensión dada por caridad para los estudios»,³ y era la cantidad con que se dotaba a los estudiantes pobres para que siguieran cursando sus estudios.

El italiano «becco» es la «chia» o cinta ancha de unos 25 centímetros, de tela de color que formando un ángulo sobre el pecho cae a la espalda pasando por los hombros.

Es prenda que procede de la Edad Media y al principio era una especie de bufanda que arrancando de la «rosca», prenda de mullida tela que llevaban en la cabeza, tenía por finalidad abrigar el cuello y la boca.

² *Idem*.

³ DON SEBASTIAN DE COVARRUBIAS Y OROZCO (Maestresala). «*Tesoro de la Lengua Castellana o Española*» dirigido a la Magestad Católica del Rey Don Felipe III, Nuestro Señor. Edición faccimil Editorial Turner, S.A. Madrid 1979 (reproducción de la edición de 14 noviembre de 1611).

Al correr el tiempo la «rosca» se incorpora a la «beca» y en las universidades más modernas se sustituye por el escudo de la Universidad. Ponerse la «rosca» era la señal de haber «pasado a mayores» esto es haber podido ingresar en la Universidad, después de haber superado las pruebas. Hoy, olvidado su primitivo significado aún dicen los estudiantes «no comerse una rosca».

La rosca y la beca ya aparecen en los retratos de Dante Alighieri.

Y sigue el rey Alfonso X regulando todo lo concerniente a la Universidad, y así instituye la figura del Rector y del Bedel diciendo: «... Otrosí pueden establecer de sí mismo un Mayoral sobre todos, que llaman en latín «Rector» del Estudio, al que obedezcan en las cosas convenientes e guisadas e derechas». «E el Rector debe castigar e apremiar a los escolares...».⁴

Dice el Rey Sabio, respecto a la institución del bedel que «... deve aver un mensagero, al que llamar en latín «Bidellus» «E su officio deste tal non es sinon andar por las Escuelas pregonando las fiestas, por mandato del mayoral del estudio, e si acaeciese que algunos quieren verder libros o comprar devengelo dezir. E assi el debe andar preguntando e diciendo que quien quiere tales libros...».

Las universidades eran verdaderamente autónomas, se mantenían con sus propios recursos, (subvenciones, matrículas, etc...) organizaban sus cursos y programas y fijaban sus calendarios escolares, pródigos en días de fiesta, costumbre ésta que no ha dejado de existir a pesar del paso del tiempo.

Los Reyes Católicos y el cardenal Mendoza primero, y después el cardenal Cisneros, pretenden conseguir por medio de las universidades y de sus estudiantes un clero y una administración culta y preparada. Para ello potencian las universidades y a instancias del cardenal Cisneros, el Papa Alejandro VI, concede en bula de 13 de abril de 1499, la fundación de la Universidad Complutense, en la ciudad de Alcalá de Henares.

Esta universidad fue famosa en letras y artes. Su fundador, poco entusiasta del derecho, suprime el estudio del «ius civile».

En pocos años logró el cardenal que su universidad alcanzara la cima del trabajo, del orden y de la sabiduría. Trajo de Francia e Italia los mejores humanistas para ocupar las cuarenta y dos cátedras complutenses, creó el Colegio de San Ildefonso, de entre cuyos treinta y

⁴ *Passim.*

tres estudiantes, había de elegirse al rector, dictando reglas para su gobierno.

A mediados de octubre acudían los estudiantes, porque el primer curso de esta universidad, comenzó el 18 de octubre de 1508, festividad de San Lucas siendo esta la razón histórica por la que el curso académico comienza desde entonces en ese mes de octubre.

Detrás de los estudiantes, venían arrieros, comerciantes, libreros, etc..., y mozas alegres, que por curiosa concatenación, llegaron a formar, en conjunto, parte del personal aforado o acogido a los privilegios del fuero estudiantil.

Por ello se hizo celebrar el refrán:

«A Alcalá putas,
que viene San Lucas».

El famoso cardenal Cisneros establece varias innovaciones en la Universidad, y una de ellas es la necesidad de implantar los exámenes y recibir el «aprobatus», aprobado como hoy se llama, para pasar de un curso al siguiente superior; ya que aunque nos parezca extraño, hasta principios del siglo XVI fecha de su implantación, los estudiantes acreditaban sus saberes sólo con unos certificados de asistencia al curso siendo esto lo que le hace protestar a Pedro de Valencia diciendo: «... que un estudiante, cumpliendo los cursos, aunque sea un leño lo tienen que graduar...».

Después del Concilio de Trento, se establecen los «seminarios conciliares», donde estudiarían los que pretendieran ordenarse sacerdotes, saliendo de las universidades las antiguas cátedras de Teología. Como consecuencia las ropas de los estudiantes llamadas «ropas de San Pedro» pasan a ser de uso exclusivo de los seminaristas, ya que no podían usarlas aquellos que no estuvieran consagrados «in sacris» aunque fuera de órdenes menores.

En las constituciones reformadas por Covarrubias⁵ de la Universidad de Salamanca, se dictan disposiciones sobre el traje no sólo de los estudiantes sino de todas las personas pertenecientes a la Universidad «de cualquier condición que sean», ordenando a los estudiantes el «uso de Loba, manteo y bonete», prohibiéndose el uso de las ropas de San Pedro y añadiendo el manteo.

⁵ *Passim*.

Los estudiantes al llegar nuevos a la Universidad presentábanse con la «loba» y el «manteo» al «cancelario o juez de Estudios», quien les extendía un boleto donde se leía: «Va arreglado en el traje», requisito sin el cual no se le permitía matricularse, y de aquí el romance:

«Desde que soy estudiante
desde que uso manteo
no como más que sopas
con suelas de zapatero».

Con Felipe II aparece la costumbre en España del uso de la tela negra para los vestidos de toda persona que perteneciera a las letras. Surge el «coletto», cayendo en desuso la «loba» a finales del siglo XVI. Los coletos que, por las constituciones de Salamanca, no podían ser de pieles o telas preciosas, excepto para los altos dignatarios y para los nobles. Generalmente este coletto era de piel de ante, o de tela negra.

El coletto era prenda común y muy usada por los estudiantes pobres, de donde vale la expresión de «echarse al coletto», en el sentido de beber.

En el siglo XVI todos los de la Universidad usaban el bonete chato, parecido al birrete que hoy usan los letrados, si bien «la borla» sólo se podía usar en caso de ser graduado, y por último el manteo o capa por lo que los estudiantes que no eran sacerdotes o frailes se conocían con el nombre de «manteístas».

Por ello la prenda más clásica del estudiante era el manteo, y el tiempo y la costumbre de usarlo daban al estudiante una gallardía inimitable, lo que hacía distinguir bajo él al novato del estudiante veterano.

El manteo ha llegado casi hasta nosotros, dando nombre a la capa que los sacerdotes, cuando aún usaban el traje talar, solían usar desde mediados del siglo XVII; los estudiantes comenzaron a usar sombrero de anchas alas, traído a España por uno de los capitanes de la guardia flamenca, de Carlos V, Joannes Schomberg, que introduce el sombrero de anchas alas, al que por ello se le llamaría «chambergó», que comenzó a ser cubrecabeza de soldados, adornado con grandes plumas que partían de la «toquilla» que era la cinta que ajustaba el sombrero a la cabeza. Los estudiantes también lo hicieron suyo, si bien en vez de colocar las plumas, ponían en la cintilla o toquilla la cuchara de madera.

Años después, en 1770, Carlos III de Borbón, a instigación del marqués de Esquilache, ministro italiano, ordena que los hombres no debían usar capas largas ni sombreros de anchas alas, para que pudie-

ran ser vistos y no pudieran embozarse. Por ello ordena acortar las capas y «apuntar» las alas de los sombreros sobre las copas de los mismos. Por ello los estudiantes adoptan la costumbre de atar los cordones de la capa encima del pecho, dejando al descubierto uno de los hombros, demostrando con ello que no llevaban armas, y con respecto al sombrero unen sobre la copa las alas del mismo, dando lugar al «bicornio», en cuyo vuelo atarán la cuchara de palo, y por eso pasa a ser prenda característica.

Los estudiantes van a mostrar en sus diversos grupos la estratificación económica y social de España.

Habrán hijos de grandes señores que cursarán estudios en la Universidad. Durante su estancia en los «Estudios», irán acompañados de gran boato y acompañamiento, entre los que entrarán los llamados «estudiantes pages».

Estudiantes pobres, que se colocarán como criados, o mejor dicho «a la merced» de los compañeros ricos, sirviéndoles por la comida y poco más, con la finalidad de poder cursar sus estudios mientras tanto, (como el muchacho que en el Licenciado Vidriera, así lo declara).

Estos estudiantes pajes, alcanzarán el grado sumo de pícaros, y Cervantes los coloca como término de comparación cuando hace la definición del veterano que armara caballero a Don Quijote.

Había otros, a los que sus padres les pagaban para poder acogerse a las casas regentadas por «bachilleres de pupilos», donde tenían alojamiento y comida (no muy abundante), por una cantidad, en casas regentadas por otros estudiantes que alcanzaban este privilegio, para lo cual habían de dirigirse al Cancelario para que así lo autorizase. Se reglamentó este sistema de hospedaje en tiempos de Felipe II, y muchos de estos bachilleres de pupilos, alcanzan después elevada significación, como ocurriera con el cardenal Martínez Siliceo, entre otros.

Había también quienes se agrupaban entre sí y escogían un «ama de pupilos» que generalmente era «larga de uñas y que sisaba más de la cuenta», quienes poniendo su dinero en junto malcomían y peor vivían. Se llamaban «camaradas» porque al igual que los soldados de la época dormían dos en una misma cama, de donde vino el dicho «media (cama) con limpio», que era la fórmula para contratar el alojamiento: «con otro estudiante limpio».

En la escala más miserable se encontraban los estudiantes «que iban por libre», así llamados por no someterse a ninguna clase de

subordinación. La palabra alcanza verdadera importancia, ya que en la actualidad así se denomina la matrícula de los que lo hacen para no sistir a clase.

Estos estudiantes libres, también se llamaban «sopistas» por ser los que se alimentaban por «pietancia», esto es por piedad, de donde vendría «pitanza», con las sopas conventuales que se daban en la portería de los conventos.

No sabemos cómo se hacía esa sopa, posiblemente con todo lo comestible que pudiera encontrar a mano el fraile cocinero, que tendría además, el estar caliente. De ahí el que la llamaban bazofia de «bazo» o negro y de «sofiare» que en italiano era soplar. También se llamaba «gallofa», por ser la que en el camino de santiago daban los monasterios a los peregrinos de Compostela. Su nombre venía de la contracción de «gallego y francés». Después ese nombre de «gallofa» se extendió, gracias a los estudiantes de Santiago y Oviedo, con el calificativo de «escándalo» ruido, prosería y así Don Quijote apostrofará a Sancho Panza diciéndole:

«malnacido y gallofero eres...».

Y hubo monasterios como los de los Jerónimos, que preferentemente servían la «sopa» a los estudiantes de Derecho, señalados por la beca roja, que solían ser los más en las universidades, porque era uno de los medios que había para alcanzar determinadas prebendas en la vida administrativa.

A pesar de todo la vida de los estudiantes era alegre y desenfadada y Cervantes hace con ella comparación cuando dice:

«... ya llevaba una vida de estudiante sin hambre y sin sarna que es cuanto mejor se puede decir en buena...».

La alegría juvenil de los estudiantes se mostró a través de todos los siglos. Muchos días de asueto servían de marco para sus diversiones, algunas de las cuales llevaban nombre propio como la «Fiesta del Obispillo» que se hacía en las universidades heredadas de los monasterios, donde se invertían los cargos, confiriéndose a uno, el más fresco y desvergonzado el ser durante un día el «obispo» o «abad» de la comunidad. Fiesta que tenía una antigüedad de siglos.

Y además, siguiendo el ejemplo de la Universidad de Bolonia, donde los estudiantes estaban divididos en «ultramontani» y «circamontani», esto es los europeos y los italianos, los universitarios espa-

ñoles se agruparon en pequeñas comunidades en razón de sus procedencias o «naciones».

Alfonso X el Sabio así lo aconseja, dando lugar a que los estudiantes españoles se reunieran al principio en «bigornias», que después se llamaron «tropas», palabra procedente del antiguo alemán donde «dorp» significaba reunión de gente de pueblo, y del griego «eutrapelia», de donde vendría la palabra «tropelia».

«En tropa» o «en tropel» sería como entrarían los estudiantes en tabernas y fiestas, y Cervantes en el Quijote⁶, (capítulo XXXVI primera parte) pone en boca del ventero esta frase:

«...esta que viene es una hermosa tropa de huéspedes, si ellos para aquí, gaudeamus tenemos...»

Y esta misma palabra pasando el Atlántico la emplearán con idéntico significado los ganaderos argentinos, cuando dicen, por ejemplo, «una tropilla de vacas».

Y así Juan de Mal-Lara dice que «tropel tiene un sentido de bullicio y ruido».

Es en el siglo XVII cuando la palabra tropa es adoptada por el ejército para designar el conjunto de soldados sin graduación, como consta en la obra del conde de Clonard. Entonces los estudiantes recurren a otra palabra para autodesignarse.

Emplearon la palabra «rodalla», genérica y más adelante la de «tuna». Esta es de origen francés con la que nombraban los mendigos el hospital donde podían acogerse para pasar la noche.

Los franceses llamaban «roi des tunes» al cabecilla de las agrupaciones de mendigos. Al pasar a España llega como «rey de atunes», nombre con el que entre los pícaros se motejaban a los duques de Medina Sidonia.

Perdió el supremo calificativo de «rey» quedando sólo en «atún», que fue durante mucho tiempo el nombre que ostentaba el cabecilla de cada una de las tunas.

Las agrupaciones estudiantiles, sobre todo si eran de estudiantes pobres tenían una finalidad mixta, un tanto lúdica y otro tanto económica. Ellos al son de sus músicas y canciones, irán «demandando» dinero para continuar sus estudios.

Es curioso que la palabra «tuna» no aparezca ni en el Tesoro de la

⁶ D. MIGUEL DE CERVANTES, *El Quijote*, cap. XXXIV de la primera parte.

Lengua que Sebastián de Covarrubias escribió en 1611 ni en el «Diccionario de Germanía» de Juan Hidalgo, publicado también en principios del siglo XVII, siendo a mediados de este siglo cuando aparece por primera vez en la novela picaresca «Estebanillo González», con estas palabras:

«... como hombre más experimentado me informó de las ceremonias y puntos de vida tunante...».

Y es esta palabra «tunante» la que alcanzará verdadera fuerza descriptiva, con su significado de travieso, alegre, engañador.

Y emprendían los recorridos picarescos y bibriáticos (también recibieron el nombre de «bribones») formando agrupaciones que al principio se denominaron «bigornias», por las calles de la ciudad donde estaba la universidad, haciendo parada bajo la ventana de alguna muchacha bonita, dándole «matraca», que era el instrumento que utilizaban heredado de los moros y compuestos de dos tablas que hacían sonar, ya que estaba prohibido el uso de sonidos metálicos que pudieran confundirse con campanas o campanillas por aquello de los «toques canónicos» en las iglesias de los conventos y por la que precedía al Santísimo cuando iban a dar el Viático a algún enfermo.

Y para que supiera quién era el que le dedicaba la serenata, uno de ellos «levantaba el gallo», nombrándolo con una voz. Y así de balcón en ventana, iban despertando a ellas y a los padres de ellas, con la pretensión de que saliera a la ventana y le ofreciera algo: una botella de vino o alguna cosilla de comer.

Y a partir de ese momento «iban de truya», recorriendo los barrios, cruzando los caminos al son alegre de sus «pasacalles» nombre de composiciones musicales compuestas al efecto.

Y de allí por plazas de pueblos, por ferias y romerías por los palacios y castillos de los magnates, con el fin de allegar fondos pidiendo la limosna con que sostenerse y seguir estudiando.

Y marcan el paso con sus panderos o panderetas, heredadas de los «puellae» bailarinas gaditanas de la época de Roma, y así los «panderetólogos», llaman enormemente la atención al barón de Davillier quien dice que manejaba su instrumento.

«... con una ligereza e imaginación increíble. No contento con hacer sonar el parche con los dedos imprimiéndole un movimiento de rotación muy rápido, sino que también lo toca con el codo, con la nariz, con las rodillas y con la punta

del pie. Después de haberlo hecho pasar alternativamente por debajo de cada una de las piernas, tan pronto lo lanza al aire y recibe el instrumento en la punta del dedo, como lo hace resonar golpeando una tras otra las cabezas de los pilluelos que lo contemplan, y todo ello, por supuesto, sin perder jamás el compás...».⁷

Y a más de esto sonaban las guitarras, heredadas de los musulmanes andaluces, a cuyo inventor, según dice la leyenda, recompensó el mercader Isoflen Algarra, regalándole dos de sus bellísimas hijas.

Y cantaban en coro, y el «solo» que levantaba el gallo era sin saberlo heredero de las agrupaciones de «cistramontani» de la Universidad de Bolonia, al igual que el tremolar de sus banderas también traídas de los «palios» italianos de Asti y Siena, gualdrapeando sobre las cabezas de sus compañeros y espectadores, y arrojándolas al aire para recogerlas en su colorida caída y así volver a empezar.

Y Davillier sigue diciendo que estas agrupaciones estaban compuestas por diez o veinte jóvenes de los que:

«... unos tocaban las guitarras, otros los panderos o la flauta y en fin otros eran los pedigüños postulantes o moscones, cargo que se confería a los más desenvueltos...».

«... Esta palabra (moscón o postulante) designa al que afectando ignorancia y simplicidad, consigue siempre lo que quiere. No hay astucia ni adulación que no imagine el moscón para hacer llegar el dinero a su tricornio. Sabe decir un oportuno cumplido a las viejas, y si una jovencita pasa por su lado se pone ante ella de rodillas extendiendo ante ella su capa exigiéndole el tributo. La pobrecilla ruboriza y echa una moneda, entonces él la deja pasar y besa la huella de su pie...».

Y ellos inventarían el «piropo», nombre griego de la aleación del oro y la plata, que sirviera para designar las lisonjas dirigidas a las

⁷ Barón CHARLES DEVILLIER y GUSTAVO DORÉ (dibujante), *Voyage Dans L'Espagne*, 1862. Todo esto es una recopilación de los artículos publicados por el barón Davillier en la revista «Le tour du Monde» 1862-1873. Edición: Hachette 1874.

damas. Y a las feas llamarían sílfides, y a las bellas con los nombres de las diosas romanas y griegas, empleando todos los recursos de su imaginación, todas las astucias de sus ingenios... E inventarían idiomas curiosos, como el «latín macarrónico» (de «maco» tunante) y palabras tomadas del griego o de la algarabía (el hablado por los moros en castellano), como «pitima» del griego «epictima» o medicina, para designar el trago de vino...

Y daban «baya», mofándose y burlándose de ellos mismos de sus maestros y de los presentes («baiare» en italiano es ladrar) y así en el «Buscón» se refiere:

«... apenas habíamos comenzado a caminar cuando unos y otros nos comenzamos a dar baya, declarando la burla...».

Y también representaban «patraña» (cuentos que los ancianos dicen a los niños, de la palabra latina «a patribus») haciendo representaciones mímicas heredadas del teatro medieval.

Y así iban viviendo alegremente el «carpe diem», entre risas, hambres, necesidades, empeños, habilidades picarescas, pidiendo como decía el arcipreste de Hita:

Señora, dat al escolar
que vos viene demandar,
dat dinero ración,
que haré por vos oración...

con ello se ingeniaban para llenar «el bandullo» (del mogrebí «bant» estómago).

Guzmán de Alfarache dice que los estudiantes:

«... eran archivo de coplas. No querían ver libros ni atender a lo que habían venido a la universidad. Jamás se les caían las guitarras de las manos. Daban mucho entretenimiento, cantaban muy buenos sonetillos y los sabían hacer muy bien y pasar al instrumento...».

Estos cantos eran producto del ingenio de los poetas como dice el arcipreste de Hita:

«... cantares fiz, algunos de los que dicen los ciegos, o para

los escolares que andan nocherniegos o para otros muchos por puertas andariegos...».

mientras otras canciones eran originales de los propios cantores y no debieron ser malas habidas cuentas de los ingenios que desfilaron por las aulas universitarias, algunas de tal calidad como él:

«Gaudemus igitur...».

tomado en la actualidad como himno de la juventud estudiantil.

Y el escrito en «latín macarrónico», en alabanza del vino:

«Ave, color vini clari,
Ave, sapor vine pari,
tu nos inhebrari,
digneris potentia.
Felix ventris que estrabis,
felix gutur quod rigabis...
Oh! Felix os quod lababis...
Oh! Beata labia...»

Y aquello otro que decía:

«Mihi est propositum in taberna mori...».

que no era otra cosa que la traducción al latín de los versos del poeta musulmán nacido en Córdoba en el siglo XI llamado «Ben-Quzman»:

Estas son mis instrucciones para cuando muera:
que me entierren en el suelo de una taberna
bajo una bota de vino.
Dormiré con una vid entre los párpados
que me envuelven con sus hojas
poniéndome en la frente
un turmante de pampanos...

que los letristas de las tunas lo versificaron así:

Yo tento dispuesto
en mi testamento,
que me han de enterrar

en una taberna,
al pie de una cuba,
con un grano de uva
en el paladar...

que tan popular llegó a ser en nuestra patria, que el maestro de Música de la Casa Real de Carlos III, don Juan Ponce, puso música y transcribió en armonioso estilo cortesano, como se puede ver en el libreto que se conserva en la Biblioteca del Palacio Real de Madrid, y que fue publicado por la Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Y Guzmán de Alfarache sigue diciendo al efecto:

...en casa teníamos la música por pasto ordinario. Por la noche andaban por la calle dándole serenata los que querían agradar, no entendiendo de otra cosa y ellos parecían encantados.

Grandemente provocaban con ellas, que yo les vi hacer milagros de amores, gozando de muchos lances...

Y en recuerdo de estos «lances amorosos» colgaban del cintillo de sus capas, de sus guitarras y panderos, las cintas tomadas en más o menos buena lid, de los corpiños de las mozas conquistadas donjuanescaamente.

Pero no acababan aquí sus actividades tropelísticas.

Al principio en las universidades se elegían los «maestros» y «rectores» por medio de votaciones democráticas de todos aquellos que estaban inscritos en «la matrícula», para ello se organizaban auténticas campañas electorales, con sus «rétulos» o «rótulos» pintados con almagra en las paredes («¡Nihil novum sub sole!»), donde se escribía el «victor» acompañando el nombre del candidato favorito y la cátedra o cargo para el que se proponía. Muchas paredes de los antiguos edificios de Salamanca, aún están escritas con estas leyendas rojizas. Y además mediante gritos, voces, y asonadas de los partidarios, sin que les importase que pretendieran restaurar el orden público los representantes de la ley, delante de los cuales solían correr, aunque llegado el caso llegarán a enfrentarse con ellos, con la voz de:

Al alguacil y a su gente
que no les quede ni muela ni diente.

Porque sabían que después de ello serían juzgados —en caso de que los prendieran—, por sus propios maestros y rectores.

Y cuando se hacía el escrutinio y salía nombrado uno de los candidatos sus opositores le motejaban con el título de «tonto de capirote»; porque los maestros tenían como uno de los signos de dignidad, la «muceta», del color de la facultad en que daban sus «lecciones», y del cuello de la muceta por la parte de atrás, caía un capuz o «capirote» que aún hoy lo llevan los catedráticos, aunque reducido a su mínima expresión.

Y siguiendo el curso de los estudios, en muchos casos, para salvar situaciones económicamente apuradas, tenían que recurrir al empeño de los libros, cuyos nombres o mejor dicho «motes» pasaron a la literatura picaresca:

«Las Sumulas de Villalpando o de Domingo Soto»

«Los Galenos» y los «Avicenas».

«Los Antonios» como llamaban a los textos de latín, por su autor, Antonio de Nebrija.

«Los Baldo» y los «Bartolos», por Baldo y Bartolo de Sasoferrato, comentarista del Derecho Romano del siglo XIV.

y así se recordaba en la letra de una de las canciones estudiantiles de la tuna de Medicina de Cádiz en la primera mitad del siglo presente que decía:

Sola, sola
sola se queda Fragela.
Triste y llorosa
se queda la facultad,
y los libros
y los libros empeñados
en el Monte de Piedad.

Y llegando el tiempo de los exámenes, cuando éstos se establecieron como necesarios para pasar de un curso a otro, ya que antes con «solo seguir los cursos, graduaban a un estudiante aunque fuera un leño», decía un escritor de la época, era de ver a los estudiantes, sentados al sol envueltos en la capa totalmente, salvo la cabeza y la mano que sostenía el libro o los papeles que estudiaban, a semejanza

de una gallina clueca que cubriera sus huevos, por lo que decía que el estudiante «empollaba».

Y luego venía el momento de los miedos, por aquello que aparecía escrito debajo de un letrero encomiástico dirigido a una persona:

«Aquí yace quien nunca tembló»

y debajo el carboncillo aleve de un tuno había añadido:

«... porque no se examinó».

Los exámenes se hacían de la siguiente forma: se colocaba el libro donde se había estudiado encima de la mesa de los examinadores. Junto a él estaba preparada una navaja abierta. La punta ésta se introducía entre las hojas del libro, una hacia el principio otra hacia el centro y la tercera «a la que vá la vencida», señalaban las páginas de las «lecciones» por las que sería preguntado el examinado. A esta operación se le llama «echar los piques» y si el estudiante sabía bien los temas y los exponía, se «picaba» dándolos de corrido.

Pero si no sabía las «lecciones» por las que se les había preguntado recibía el «reprobatus», y había de volver a su pueblo, en algunos casos lejano, y como quiera que en aquella época no había líneas regulares de transportes, a excepción de algún arriero o recuero, habían de hacer el viaje de vuelta a la apostólica esto es como:

«... en el coche de San Fernando
un rato a pie y otro andando...».

y para la travesía necesitaban agua, para aplacar la sed, y en aquellos tiempos el recipiente que los caminantes, los peregrinos y los estudiantes usaban para transportar el agua de beber era la calabaza, es de donde nacería el dicho «darle a uno calabazas», por suspenderlo en los exámenes.

Después de pasar los primeros cursos, alcanzaban estos estudiantes el grado de «bachiller» («el coronado de laurel») para lo que era preciso demostrar estar instruido en humanidades, y precisaba de un doctor que lo confiriera en grado.

Los estudiantes de aquella época estuvieron muy orgullosos de haberlo alcanzado, aun en el caso de haberlo obtenido en las llamadas «universidades menores», como la de Osuna o Sigüenza, siendo este un título honorífico que siempre se anteponía al nombre, como en el

caso del socarrón y bromista bachiller Sansón Carrasco, que aparece en el «Quijote».

Después, cursando los grados correspondientes alcanzaban el grado de «maestro» cuando era en la facultad de Artes y en las demás facultades el de «licenciado».

El título de «licenciado» sólo confería «licencia docendi», esto es, permiso para enseñar los temas correspondientes a la facultad que había cursado. Al principio no implicaba derecho alguno para ejercer una actividad profesional como ocurre hoy día.

Y el más alto grado que se alcanzaba en la Universidad de la época era el de «doctor», cuyo significado era de sabio «eminente», el más sapiente de los licenciados.

Tanto uno como otro, estos grados se conferían solemnemente por el Cancelario, en una gran ceremonia, acompañada de grandes convites, de los que queda como recuerdo, el solitario puro habano que en las juras profesionales entregan los nuevos abogados a los presentes.

Pero todo cuanto se ha dicho de los estudiantes del Siglo de Oro español, no empece para demostrar la gran valía de los que salieron de las aulas universitarias. Ellos tuvieron gran importancia en la expansión de la cultura hispánica y en la administración de los territorios de los reyes de la Casa de Austria, en cuyos «dominios no se ponía el sol».

Ellos cubrieron los correjimientos, las audiencias, las alcaldías de las ciudades y pueblos tanto de la península como del Nuevo Mundo, los obispos, los curatos y las cátedras de las facultades, los que dieron uniformidad de creencias en la expansión religiosa, y expandieron el idioma. Los que crearon la base del derecho internacional, la filosofía, y los inicios del estudio de una medicina humana y lógica.

Y en muchos otros casos, colgando las becas, formaron en las líneas de los conquistadores y colonizadores, y además vinieron los cuadros de los famosos e invictos Tercios de la Infantería Española, apareciendo entre ellos figuras imborrables como Hernán Cortés, que habiendo dejado las aulas de Salamanca, conquistó:

«... para Carlos V, más provincias que ciudades había heredado de sus padres y abuelos»,

y el capitán Gaspar de Villagrán, el del famoso salto azteca... Porque como diría Cervantes:

«... no hay mejores soldados que los que se trasplantan de la

tierra de los estudios a los campos de la guerra. Ninguno salió de estudiante para soldado que no lo fuera en extremo, porque cuando se avienen y se juntan las fuerzas con el ingenio y el ingenio con la fuerza, hace un conjunto milagroso con quien Marte se alegra, la paz se sustenta y la república se engrandece...».

y ahora, como cuando terminaban las clases los estudiantes de aquella época, ha llegado el momento de «liar los bártulos»; es decir a la hora de irse de la Universidad, con una correa o cuerda liaban los libros para echarlos al escombro. Estos libros de los que ya hemos hablado, entre los que contaban «el Codex exceptorius» donde anotaban cuanto de interesante oían, juntamente con el «Vademecum» (algunos escritores con el nombre de «Vade» por lo corriente que era entre ellos) y los «comentarios de Bartolo al Derecho Romano», que dicho de otra manera eran los «bártulos».

Y con estas últimas palabras de «lío los bártulos» termino esta historia que espero os haya entretenido un poco.

RESUMEN

Se trata de un trabajo sobre la vida y costumbres de los estudiantes desde que se fundaron las Universidades hasta el Siglo de Oro de España; primeramente se hace una pequeña exposición de la forma en que han sido creadas las universidades en general y en España en particular.

Antes del Siglo XIX, en que se fundó la primera universidad, la enseñanza se centraba en las abadías y monasterios, pasando después a las catedrales, estos lugares se llamaron «Estudios Generales» y seguidamente «universidades».

Hablamos también de su regulación jurídica, debida al Rey Alfonso X de Castilla, quien al mismo tiempo reguló los derechos y obligaciones de los maestros y estudiantes.

Todas estas leyes se encuentran en la Obra del Rey Sabio «LAS SIETE PARTIDAS», algunas de ellas han sido válidas hasta hace muy poco tiempo, todo este cuadro de leyes y normas da lugar a una serie de «usos y costumbres» que han llegado hasta nuestros días.

SUMMARY

This work is about the life and customs of students from the time they began to exist during the Spanish Golden Age. First of all there is a small explanation or reminder of how universities in general and in Spain in particular were created.

Before the twelfth century, in which the first university was founded, education

was imparted by the abbeys and monasteries, passing on afterwards to the Cathedrals: these places were first called «General Studies» and then «Universitas».

At the same time as the historical format of the universities is developed, people speak of its juridical regulation, owing to King Alfonso X «the Wise», of Castille, who at the same time regulates the rights and obligations in the work by the Wise King «The Seven Departures», some of them have been in power until a very short while ago. This entire framework of laws and other norms gives rise to a series of «Uses and customs» within student life which have come down to our days.

RESUMÉ

Ce travail parle de la vie et coutumes des étudiants depuis que les Universités ont commencé à être fondées jusqu'au siècle d'Or Espagnol, d'abord on fait une petite exposition au rappel de la manière qu'ont été créées les Universités en général et en Espagne en particulier.

Antérieurement au XII^e siècle où la première Université a été fondée, l'apprentissage se donnait dans les Abbayes et Monastères, passant ensuite aux mains des Cathédrales, ces lieux s'appelèrent «Etudes Générales» et ensuite «Universitas».

En même temps que se déroule le schéma historique des Universités, on parle de leur régulation juridique, dûe au roi Alphonse X le «Sage» de Castille, qui en même temps régule les droits et les obligations des maîtres et des étudiants.

Toutes ces lois sont contenues dans l'oeuvre du Roi Sage «Las Siete Partidas», certaines d'entre elles sont restées en vigueur jusqu'il y a très peu de temps.

Tout ce cadre des lois et autres normes donne lieu à une série d' «us et coutumes» qui ont été utilisées jusqu'à nos jours.

Biodegradabilidad de tensioactivos aniónicos

J. M. QUIROGA ALONSO y D. SALES MARQUEZ

1. INTRODUCCION

El jabón es uno de los productos químicos más antiguos fabricados por el hombre (pruebas de su existencia datan del antiguo Egipto) y hasta hace solamente treinta años ha sido utilizado por éste como único producto para su higiene personal, lavado doméstico y determinados fines industriales.

Durante la década de los cincuenta, como consecuencia de la revolución química se fue sustituyendo el jabón por unos nuevos productos comerciales denominados tensioactivos, a los que se añadían otros coadyuvantes, reforzadores, cargas y aditivos (componentes complementarios).

Las causas del desplazamiento del jabón por los tensioactivos en sólo una década se justifica porque el jabón forma sales insolubles de calcio y magnesio que no poseen propiedades deterativas y que se depositan posteriormente sobre los materiales ya limpios, mientras que los nuevos productos son superiores a este respecto; además está el factor económico: los tensioactivos son más económicos que el jabón.

Los tensioactivos primeramente desarrollados fueron los alquilbenceno-sulfonatos (ABS) fabricados sobre la base del tetrapropileno, tensioactivo con cadena muy ramificada y muy resistente a la biodegradación, por lo que se sustituyen en la actualidad por otros más biodegradables de cadena lineal.

Para dar una idea del auge alcanzado por los tensioactivos basta seguir la evolución de su consumo en España:¹

¹ TAPIA NOGUES, L. Ingeniería Química, 110 151-6 (1978).

BIODEGRADABILIDAD DE TENSIOACTIVOS ANIONICOS

1961	16.400 Tm
1966	69.000 Tm
1971	210.000 Tm
1976	481.000 Tm
1981	710.000 Tm

Cuando un compuesto químico se disuelve en un medio líquido, el soluto debe estar uniformemente distribuido en el seno de la disolución. Aunque tal uniformidad no sería estática el movimiento browniano asegura que las diferencias locales en el conjunto queden siempre compensadas. Sin embargo, cuando la estructura molecular de un compuesto es anfifílica, es decir, contiene una parte hidrófila y otra hidrófoba (si el disolvente es agua), el comportamiento frente al disolvente es tal que la distribución en la superficie es apreciablemente mayor que en el resto de la masa líquida.

Las sustancias cuyo comportamiento es de este tipo se denominan TENSIOACTIVOS. Contienen como se ha dicho una porción hidrocarbonada (hidrófoba) y un resto salino (hidrófilo).

Los tensioactivos actúan modificando la tensión superficial de un líquido o la interfacial entre dos líquidos, debido a que sus moléculas se orientan de un modo determinado en las interfaces.

La localización preferencial de las moléculas de tensioactivo en la interfase provoca una disminución de la tensión interfacial, produciendo una serie de fenómenos tales como humectancia, dispersión y emulsionamiento, situándose la molécula superficialmente activa con su porción hidrocarbonada fuera del agua, mientras que la hidrófila o polar se encuentra inmersa en ella.

2. CLASIFICACION DE LOS TENSIOACTIVOS

Los tensioactivos se pueden clasificar en cuatro grupos atendiendo a su disociación electrolítica en solución acuosa:

TENSIOACTIVOS NO IONICOS
TENSIOACTIVOS ANIONICOS
TENSIOACTIVOS CATIONICOS
TENSIOACTIVOS ANFOTEROS

Los no iónicos son aquellos que no producen iones en solución acuosa. Comprenden los derivados de óxido de propileno, de azúcares, etc.

Los aniónicos son aquellos tensioactivos que se ionizan en solución acuosa produciendo aniones que son los responsables de la actividad superficial. Entre ellos se encuentran los alquil-éter-sulfatos y otros. Los tensioactivos aniónicos constituyen la materia activa de la mayoría de los detergentes comerciales de lavado, y los alquil-éter-sulfatos son los más utilizados en la preparación de champúes y productos cosméticos en general.

Tensioactivos catiónicos son aquellos que al ionizarse en solución acuosa proporcionan iones cargados positivamente con propiedades tensioactivas. Entre ellos se encuentran: derivados de aminas grasas, sales de amonio cuaternario, etc. Se utilizan como bacteriostáticos y bactericidas y no como productos de lavado.

Tensioactivos anfólitos son aquellos que dependiendo de las condiciones del medio pueden ionizarse en solución acuosa confiriéndole el carácter aniónico o catiónico. Como ejemplo tenemos aquellos con grupo amino y carboxílico, amino y éster-sulfúrico, etc. Son poco extendidos.

3. EFECTOS DE LOS VERTIDOS CON TENSIOACTIVOS

Los detergentes, una vez cumplida su misión, pierden su identidad como formulación en las aguas residuales, pero las propiedades del tensioactivo persisten, con todos sus inconvenientes, hasta que sean separados de las aguas o se altere su estructura por descomposición. Este es el motivo de que se alcancen concentraciones relativamente altas de tensioactivos en las aguas residuales y en los cursos de aguas donde estos desembocan.

Los tensioactivos al incorporarse a las aguas receptoras, son tóxicos para la fauna, tanto por ser un producto tóxico en sí, como por el marcado descenso de la tensión superficial que origina su presencia en las mismas²; dicha toxicidad es aún más importante en el caso de la fauna marina, debido a que la tensión superficial disminuye con la salinidad de forma muy acusada en presencia de éstos. Mann, en 1972, publicó un estudio sobre los efectos que determinados tensioactivos aniónicos ejercen sobre la actividad fisiológica de algunas

² MANN, H.G.W. «Marine Pollution and Sea Life», pág. 248-9., Ed. F.A.O., Roma (1972).

especies de la fauna marina llegando a la conclusión de que valores de tensión superficial superiores a 40mN/m son letales para la mayoría de las especies marinas, valores éstos que se consiguen tan sólo con la presencia en las aguas de concentraciones de 2,0 a 2,5 mg/1 de tensioactivo aniónico (expresado como dodecil-sulfato sódico); en tanto que valores de tensión superficial del orden de 50mN/m son peligrosos por producirse con estas dosis efectos subletales tales como dificultades en la respiración, retraso en el desarrollo y reproducción, etc.³

Bardach en 1965 observó en los peces expuestos a la acción del tensioactivo algunos cambios en las estructuras del hígado y riñón; sin embargo, el daño histológico más agudo se ha observado en las branquias y en la epidermis. Los órganos quimo-receptores de migración y alimentación son asimismo dañados.

A bajas concentraciones se observa una reducción del crecimiento así como una cierta delgadez del epitelio branquial.

En cuanto a los invertebrados marinos, estos son expuestos más usualmente a tests de toxicidad, ya que son de vital importancia para la vida de los peces y además porque concentraciones bajas no tóxicas para peces sí lo son para invertebrados.

Svedmark, Davis y Granmo observaron que el porcentaje de huevos fertilizados de la ostra americana «Crassostrea Virginaca» que se desarrollan normalmente pueden ser afectados significativamente por una concentración de alquilbenceno-sulfonato lineal de 0,025mg/1.

También pusieron de manifiesto que el desarrollo de los estados transitorios en el ciclo de vida del mejillón puede retrasarse para una concentración de alquil-benceno-sulfonato lineal de 0,3mg/1; el crecimiento larval se reduce con concentraciones superiores a 0,1mg/1 y la fertilidad se afecta por encima de 0,05mg/1.⁴

El mejillón «Mytilus Edulis» para concentraciones de 0,3mg/1 presenta una reducción del desarrollo del ciclo de vida; para 0,1mg/1 se reduce el crecimiento de larvas y para 0,05mg/1 la fertilidad.⁵

También se han reportado efectos tóxicos de los tensioactivos sobre las plantas marinas y sobre bacterias y protozoos, aunque en

³ BELLAU,, G. et als. «Marine Pollution and Sea Life», pág. 245-7, Ed. F.A.O., Roma (1972).

⁴ SVEDMARK, K. et als. MARINE BIOLOGY, 9, 183-201 (1971).

⁵ GRANMO, A. MARINE BIOLOGY, 15, 356-8 (1972).

estos casos las concentraciones tóxicas son más elevadas en el caso de peces y de invertebrados marinos.

4. BIODEGRADABILIDAD DE TENSIOACTIVOS

De todo lo anteriormente expuesto se deduce la necesidad de la utilización de tensioactivos biodegradables.

En un proyecto de definición presentado por ISO (Organización Internacional para la Estandarización) se define la biodegradabilidad como «la aptitud de una materia orgánica para experimentar una degradación molecular en un medio generalmente acuoso, como resultado de acciones complejas de organismos vivos».

Desde el punto de vista de la biodegradabilidad se distinguen tensioactivos «duros» y tensioactivos «blandos».

Los tensioactivos duros, tales como alquil-benceno-sulfonatos (ABS) ramificados preparados a base de tetrapropileno (TBS) pueden ser biodegradables entre el 50 y el 70% en gran número de procesos de tratamiento de efluentes. Tensioactivos blandos son aquellos que alcanzan una biodegradabilidad superior al 90%.

Desde la introducción en el mercado de tensioactivos blandos (los más utilizados los LAS) los efectos causados por los detergentes han disminuido considerablemente. La legislación española prohíbe la utilización y venta de productos tensioactivos no biodegradables en fórmulas de lavados, aunque no define ningún porcentaje de degradación para distinguirlos.

La degradación de tensioactivos puede seguirse en cualquier sistema de depuración de aguas residuales. Ahora bien si se intentan reproducir condiciones naturales como son las que tienen lugar en la evacuación directa de vertidos sin tratamiento depurativo previo, el procedimiento más adecuado es el que se conoce como «test de agua de río». El test de agua de río es bien simple:⁶

El tensioactivo se disuelve en una muestra de agua de río a las concentraciones medias encontradas en aguas residuales (20.000µg/l) y la solución se analiza a intervalos de tiempo regulares para calcular la degradación provocada por los microorganismos de las aguas utilizadas.

⁶ SWISHER, R.D. «Surfactant Biodegradation». Marcel-Dekker, New York (1970).

5. METODOS DE ANALISIS DE TENSIOACTIVOS

Para medir esta degradación se utilizan los métodos de análisis de tensioactivos que se pueden clasificar en:

METODOS FISICOS

METODOS QUIMICOS

METODOS FISICO-QUIMICOS

METODOS METABOLICOS Y OTROS NO ESPECIFICOS

Entre los métodos físicos, basados en las propiedades físicas de los tensioactivos se encuentran la Tensión Superficial y la Espumación. La Espumación depende del tensioactivo por lo que la medida de la textura y persistencia de la espuma es válida para tensioactivos puros caracterizados y no para mezclas. Las medidas de tensión superficial no son representativas y más en aguas de mar, ya que la materia orgánica y la salinidad son factores que influyen decisivamente.⁶

Los métodos químicos son los que se basan en las propiedades químicas de los tensioactivos. Para el caso de aniónicos los más utilizados son los del azul de metileno que han sufrido numerosas modificaciones para minimizar interferencias y es el universalmente aceptado. El método consiste en la formación de un complejo coloreado azul de metileno-tensioactivo extractable con disolventes orgánicos tales como cloroformo.

El método de la ortofenantrolina (de Courtot-Coupez y Le Bihan) publicado recientemente es similar al anterior.⁷

El método de los sulfatos consiste en que la formación de sulfato inorgánico a partir de tensioactivos tipo sulfato o sulfonato indica que una cantidad correspondiente del tensioactivo ha sido destruida. Se puede utilizar:

a) Determinación turbidimétrica como SO_4Ba

b) Técnicas radiotrazadoras, utilizando tensioactivos marcados previamente con S_{35}

El inconveniente de los métodos físicos y químicos es que sólo miden la respuesta a la tensioactividad, es decir, hasta que el tensioac-

⁷ LE BIHAN, A.; Courtot-Coupez, J. Bull. Soc. Chim. de France, 1, 406-11 (1970).

tivo se degrada parcialmente perdiendo o rompiendo el grupo hidrófobo del hidrófilo, lo que se conoce como «biodegradación primaria». Con la pérdida de tensioactividad, el producto pierde sus propiedades características de reducción de la tensión superficial e interfacial, lo que obviamente le hace ser menos tóxico.

En cuanto a los métodos físico-químicos, por contra son adecuados para seguir etapas más avanzadas de la biodegradación. Entre ellos se encuentran:

—Cromatografía gaseosa: hay que desulfonar el tensioactivo por ebullición con fosfórico concentrado a 200°C.

—Espectroscopia infrarroja: el problema son las múltiples interferencias de otros compuestos que van en el agua.

—Espectroscopia ultravioleta: adecuado para tensioactivos con anillo bencénico que da tres bandas características pero que no distingue el número de radicales $-\text{CH}_2-$. No es válido para biodegradación primaria.

En cuanto a los métodos metabólicos están:

—Oxígeno consumido o producción de CO_2 . Inconveniente: las bacterias utilizan el oxígeno no solamente para oxidación lo que conduce a resultados erróneos.

—Medidas de contenido orgánico (D.Q.O.). Inconveniente: tanto las bacterias como los productos metabólicos y los nutrientes, además de los propios tensioactivos, están formados por compuestos orgánicos, por lo que es difícil distinguir el cambio provocado por la degradación.

—Medidas de D.B.O. (cantidad de oxígeno consumido por vía bacteriana). Presenta el mismo problema anterior.

—Medidas de recuento bacteriano: poco exacta.

Por todo ello, el método más universalmente adoptado para determinación de biodegradabilidad de tensioactivos aniónicos es el azul de metileno, aun a sabiendas que su información solo tiene en cuenta la biodegradación primaria y no las etapas avanzadas de la biodegradación.

6. BIODEGRADACION DE TENSIOACTIVOS EN AGUAS DE MAR

La biodegradación de tensioactivos aniónicos en aguas de ríos ha sido ampliamente estudiada. No obstante la importancia del tema, la bibliografía existente sobre la degradación de tensioactivos aniónicos en el medio marino es, hasta la fecha, escasa. Ello ha

estado motivado, por una parte por el elevado poder de dilución y autodepuración que se atribuye al mar, y por otra parte a que los efectos de vertidos de residuos urbanos en las aguas continentales ha capitalizado casi todo el esfuerzo investigador sobre la degradación de detergentes comerciales. Ahora bien, en zonas de aguas de mar más delimitadas, como bahías y estuarios, al ser aguas con mayor dificultad de renovación y producirse en ellas vertidos procedentes de los núcleos de población cercanos, dicho estudio adquiere gran importancia.

Tal es el caso de la bahía de Cádiz, donde se producen vertidos de aguas residuales urbanas, sin ningún tipo de tratamiento depurativo y donde las aguas han de poseer calidad satisfactoria dada la tendencia actual a la reconversión de la industria salinera en piscifactorías marinas.

Cabe pensar, además, que la degradación en aguas de mar sea en parte diferente a la que tiene lugar en aguas de río debido principalmente a dos causas:

- En primer lugar, los microorganismos existentes en el agua de mar son, en parte, diferentes a los de aguas de ríos y su contenido en el mar en términos de n.º colonias/ml sensiblemente inferior al habitual en los ríos menos contaminados.
- En segundo lugar, el efecto que pudiera ejercer sobre la degradación la salinidad del agua de mar.

Con este motivo, se abordó el estudio de la degradación de tensioactivos aniónicos en aguas de la bahía de Cádiz, para lo cual se ha seguido el siguiente plan de trabajo:

- 1º) Estudio de la naturaleza de los vertidos y de su carga contaminante de aguas residuales procedentes de la ciudad de Cádiz.
- 2º) Realización de ensayos previos de degradación, para comprobar la naturaleza del proceso.
- 3º) Ensayos de degradación con diferentes tensioactivos aniónicos.

6.1. Estudio de vertidos

Se realizaron varios muestreos⁴ en cuatro puntos distintos de vertidos de aguas residuales urbanas de la ciudad de Cádiz, según se indica en la figura I, obteniéndose los valores medios reflejados en la tabla I.

TABLA I
VALORES MEDIOS DE LOS PARAMETROS EN
VERTIDOS DE AGUAS RESIDUALES PROCEDENTES DE
LA CIUDAD DE CADIZ

Estación	O.D.(mg/l)	D.Q.O.(mgO ₂ /l)	T.A.(μgDS-Na/l)§
Club Alcázar	1,5	160	37.500
Pza. Toros	1,7	98	18.500
Campo del Sur	3,7	76	14.000
Sta. M. ^a del Mar	2,8	74	18.000

§ T.A. tensioactivo aniónico (microgramos de dodecilsulfato sódico por litro).

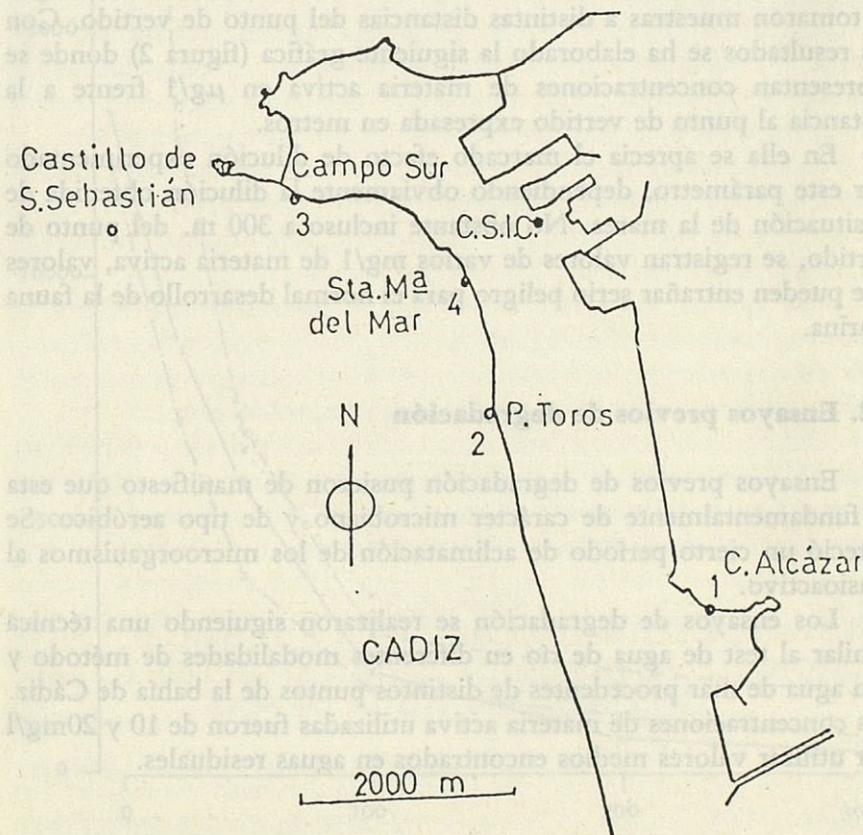


FIG. 1

Son de resaltar los valores obtenidos de T.A. en el Club Alcázar, valores por encima de los habitualmente encontrados por otros autores en aguas residuales. Además, hay que destacar el hecho de que este vertido constituye más del 70% de las aguas residuales de Cádiz y es de un caudal de 15.000-20.000 m³/día. Estos vertidos a la bahía han sido desviados recientemente y actualmente se producen en la Zona Franca. Pues bien, es necesario indicar que los valores encontrados de materia tensioactiva aniónica son muy superiores a la dosis letal media (2.000-2.500) para peces.⁸

En la tabla se aprecia además, que la carga contaminante de los vertidos es tal que los niveles de oxígeno disuelto son muy pequeños con los que las condiciones que se dan son prácticamente anóxicas.

Con objeto de comprobar el poder de dilución que experimentan los valores de tensioactivo aniónico al verter directamente en el agua se tomaron muestras a distintas distancias del punto de vertido. Con los resultados se ha elaborado la siguiente gráfica (figura 2) donde se representan concentraciones de materia activa en µg/l frente a la distancia al punto de vertido expresada en metros.

En ella se aprecia el marcado efecto de dilución experimentado por este parámetro, dependiendo obviamente la dilución obtenida de la situación de la marea. No obstante incluso a 300 m. del punto de vertido, se registran valores de varios mg/l de materia activa, valores que pueden entrañar serio peligro para el normal desarrollo de la fauna marina.

6.2. Ensayos previos de degradación

Ensayos previos de degradación pusieron de manifiesto que esta es fundamentalmente de carácter microbiano y de tipo aeróbico. Se apreció un cierto período de aclimatación de los microorganismos al tensioactivo.

Los ensayos de degradación se realizaron siguiendo una técnica similar al test de agua de río en diferentes modalidades de método y con agua de mar procedentes de distintos puntos de la bahía de Cádiz. Las concentraciones de materia activa utilizadas fueron de 10 y 20mg/l por utilizar valores medios encontrados en aguas residuales.

⁸ PAOLETTI, A. Rev. Int. Ocean Med. 111, 5-10 (1966).

DILUCION EXPERIMENTADA POR LA MATERIA ACTIVA AL AUMENTAR LA DISTANCIA AL EFLUENTE URBANO

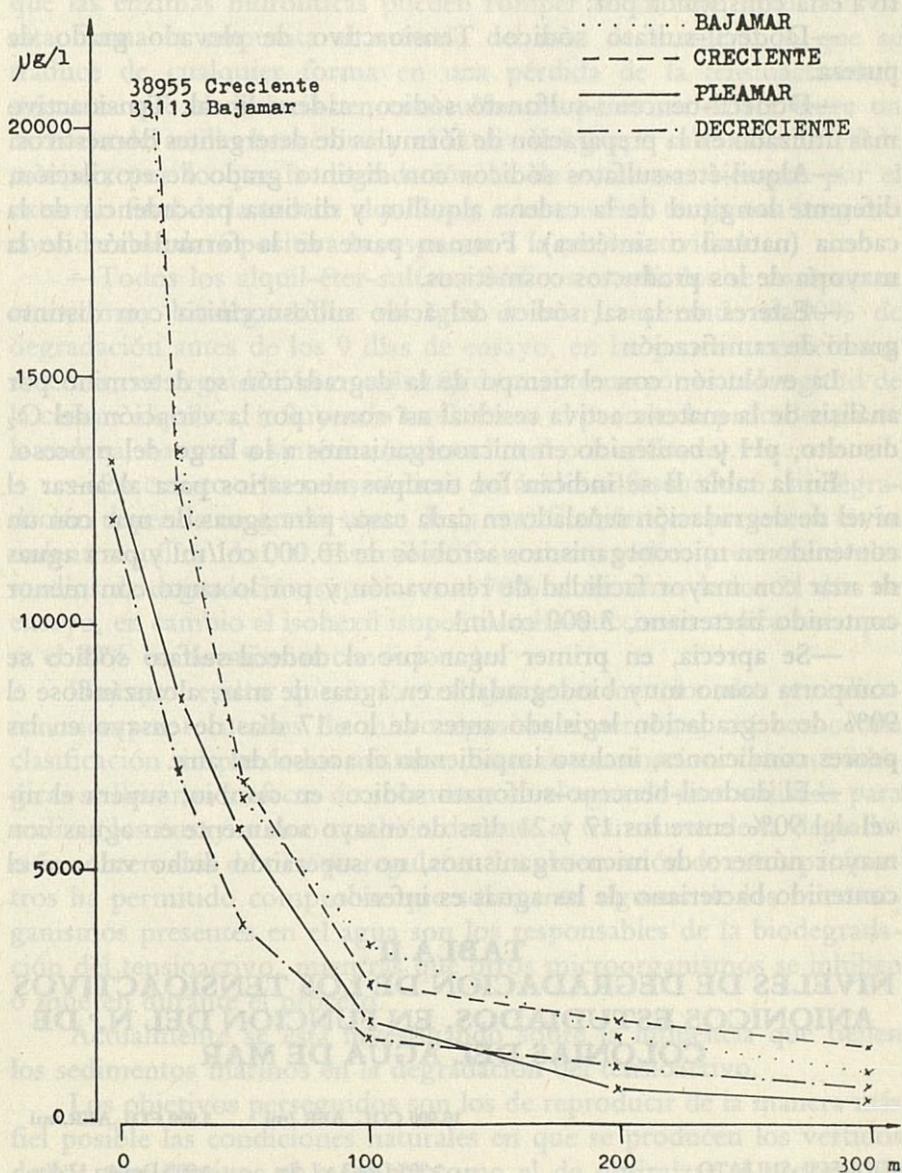


FIG. 2

6.3. Ensayos de degradación con diferentes tensioactivos

Los productos ensayados han sido aquellos cuya materia tensioactiva está constituida por:

—Dodecil-sulfato sódico: Tensioactivo de elevado grado de pureza.

—Dodecil-benceno-sulfonato sódico, cadena lineal: Tensioactivo más utilizado en la preparación de fórmulas de detergentes domésticos.

—Alquil-éter-sulfatos sódicos con distinto grado de etoxilación, diferente longitud de la cadena alquílica y distinta procedencia de la cadena (natural o sintética). Forman parte de la formulación de la mayoría de los productos cosméticos.

—Esteres de la sal sódica del ácido sulfosuccínico con distinto grado de ramificación.

La evolución con el tiempo de la degradación se determinó por análisis de la materia activa residual así como por la variación del O₂ disuelto, pH y contenido en microorganismos a lo largo del proceso.

En la tabla II se indican los tiempos necesarios para alcanzar el nivel de degradación señalado en cada caso, para aguas de mar con un contenido en microorganismos aerobios de 10.000 col/ml y para aguas de mar con mayor facilidad de renovación y por lo tanto con menor contenido bacteriano, 3.000 col/ml.

—Se aprecia, en primer lugar que el dodecil-sulfato sódico se comporta como muy biodegradable en aguas de mar, alcanzándose el 90% de degradación legislado antes de los 17 días de ensayo en las peores condiciones, incluso impidiendo el acceso del aire.

—El dodecil-benceno-sulfonato sódico, en cambio, supera el nivel del 90% entre los 17 y 21 días de ensayo solamente en aguas con mayor número de microorganismos, no superando dicho valor si el contenido bacteriano de las aguas es inferior.

TABLA II
NIVELES DE DEGRADACION DE LOS TENSIOACTIVOS ANIONICOS ESTUDIADOS, EN FUNCION DEL N.º DE COLONIAS DEL AGUA DE MAR

	10.000 COL. AER./ml.	3.000 COL.AER./ml
*DODECIL-SULFATO	>90%Deg.3 a 7 días	>90%Deg.4 a 17 días
*DODECIL-BENCENO-SULFONATO	>90%Deg.17 a 21 días	90 > %Deg > 60,21 días
*ALQUIL-ETER-SULFATOS	>90%Deg.4 a 7 días	>90%Deg. 7 a 9 días
*DI-ISOOCTIL-SULFOSUCCINATO	90>%Deg. > 75,21 días	90>%Deg.>70,21 días
* ISOHEXIL-ISOPENTIL-SULFOSUCCINATO	<10%Deg. a 21 días	<10%Deg. a 21 días

En consecuencia, los dodecil-sulfatos se degradan mejor que los dodecil-benceno-sulfonatos. La razón de esta diferencia de biodegradabilidad se puede atribuir a que el dodecil-sulfato posee un enlace éster que las enzimas hidrolíticas pueden romper fácilmente, anulando de esta forma la respuesta al método del azul de metileno lo que se traduce de cualquier forma en una pérdida de la tensioactividad, mientras que el dodecil-benceno-sulfonato posee un enlace entre un carbono del anillo bencénico y el azufre del grupo sulfonato difícil de romper, por lo que la degradación ha de comenzar siempre por el extremo final de la cadena alquílica y mientras éste tenga una longitud considerable dará positiva la respuesta a la tensioactividad.

—Todos los alquil-éter-sulfatos sódicos estudiados se comportan como muy biodegradables en agua de mar, superando el 90% de degradación antes de los 9 días de ensayo, en las peores condiciones. Además, su degradación es más rápida cuanto mayor es la longitud de la cadena alquílica, influyendo también en el proceso la procedencia de la cadena, natural o sintética (cadena lineal o ramificada).

—En cuanto a las sales sódicas del ácido sulfosuccínico, su degradación depende en grado sumo de la ramificación que presenten en su cadena alquílica. Así, el diisooctil-sulfosuccinato sódico presenta niveles medios de degradación superiores al 70% al término de los 21 días de ensayo, en cambio el isohexil isopentil-sulfo-succinato sódico no supera el 10% en las mismas condiciones.

Hay que resaltar que en los trabajos antes mencionados se realizaron siempre recuentos de microorganismos aerobios, así como una clasificación simple de los mismos. Estas determinaciones microbiológicas se llevaron a efecto no solamente en el agua de mar utilizada para realizar los ensayos sino también durante el transcurso de la degradación a intervalos de tiempo regulares. La observación de estos parámetros ha permitido comprobar que solamente algunos de los microorganismos presentes en el agua son los responsables de la biodegradación del tensioactivo, mientras que otros microorganismos se inhiben o mueren durante el proceso.

Actualmente se está investigando sobre la influencia que tienen los sedimentos marinos en la degradación del tensioactivo.

Los objetivos perseguidos son los de reproducir de la manera más fiel posible las condiciones naturales en que se producen los vertidos de los tensioactivos al mar, así como el de optimizar el proceso de degradación de tensioactivos en agua de mar, estandarizando los valores de las distintas variables que puedan influir sobre el mismo.

RESUMEN

Tensioactivos, métodos de análisis, efectos letales y subletales en peces marinos, biodegradación..., son estudiados en este trabajo. Por otra parte, el proceso de degradación de tensioactivos aniónicos, componentes fundamentales de los detergentes comerciales, en aguas de ríos está muy estudiado; sin embargo, la bibliografía sobre la degradación en agua de mar es escasa. En el presente trabajo se estudia la degradación de determinados tensioactivos aniónicos comerciales en aguas de la bahía de Cádiz, diferenciándose dichos tensioactivos entre sí en la estructura del anión, longitud de la cadena alquílica y en el carácter lineal o ramificado de dicha cadena.

SUMMARY

Surfactants, methods of analysis, lethal and sublethal effects in marine fishes, biodegradation..., are reviewed in this paper. On the other hand, degradation process of anionic surfactants essential components of commercial detergents, in river water is very studied; nevertheless, the bibliography about degradation in sea-water is scarce. In this paper is presented the degradation of various anionic commercial surfactants at Bay of Cádiz sea-water, which are differentiated among themselves in the anionic-structure; in alkylic chain length and in the lineal or ramificated character of that chain.

RESUMÉ

Tensio-actifs, methodes de analysis, effets lethiferes et sub-lethiferes dans poisson merines, biodegradation... sont etudies dans ce travail. D'autre part, le proces de degradation de tensio-actifs anioniques, composant fondamental des detergents commerciaux, dans eaux de fleuves, est tres etudie; cependant, la bibliografie sur la degradation dans eau de mer est peu abondant. Dans le present travail on etudie la degradation de determines tensio-actifs anioniques, commerciales dans eaux de la bahía de Cádiz, en se differenciant ces tensio-actifs entre eux dans la structure de l'anion, longueur de la chaine alkylique et dans le caracter lineal o ramifique de cette chaine.

La economía de la bahía de Cádiz ante la reconversión del sector naval

LUIS BARRIO TATO

Los problemas derivados de la reconversión industrial, y de un modo específico los referentes al sector de construcción naval, tienen una especial incidencia en la bahía de Cádiz que —como se anunciaba en un artículo publicado en «El País» de julio de 1983— «puede ser el segundo Sagunto».

Esta zona, se ha sustentado tradicionalmente sobre los tres pilares de la construcción naval, la pesca y el tráfico marítimo portuario. La pesca atraviesa en estos momentos por unas dificultades de sobra conocidas, a nivel nacional, de modo que cada día se contempla más en serio la instalación de factorías de cultivos marinos como solución de futuro para el sector. El tráfico marítimo-portuario, es una actividad muy a tener en cuenta en base a las posibilidades de aprovechamiento de nuestros recursos naturales de cara a la expansión económica de la zona, aunque lógicamente no tiene el efecto multiplicador de la construcción naval. Esta constituye la médula de la economía de la bahía de Cádiz, teniendo tanta importancia respecto del empleo que de cuatro personas empleadas en la industria provincial una lo está en el sector naval y de cada cuatro ocupadas en transformados metálicos, tres lo están en dicho sector. A continuación presentamos el cuadro número 1, en el que señalamos el número de empleados y potencia instalada de los establecimientos industriales de la bahía con más de cien empleados, que confirma nuestras afirmaciones.

CUADRO NUMERO 1
ESTABLECIMIENTOS INDUSTRIALES DE LA BAHIA DE
CADIZ DE MAS DE 100 EMPLEADOS

Municipio	Empresa o centro	Num. empleados	Potencia(miles Kw.)
Cádiz	*Astilleros Españoles, S.A.		
	Factoría de Cádiz	3.147	44,0
	*Factoría de Tabacalera, S.A.	1.034	
	*Construcciones Aeronáuticas, S.A.	673	2,3
	*Unión Cervecera, S.A.	231	1,7
	*Navalips, S.A.	103	1,4
San Fernando	*Talleres del Atlántico (recientemente ha cesado en su actividad)	100	0,1
	*Empresa Nacional Bazán	5.288	.
	*Fábrica de San Carlos	2.470	6,5
Puerto Real	*Fábrica de San Carlos	3.286	6,0
	*Astilleros Españoles, S.A. Factoría de Puerto Real	2.713	69,3

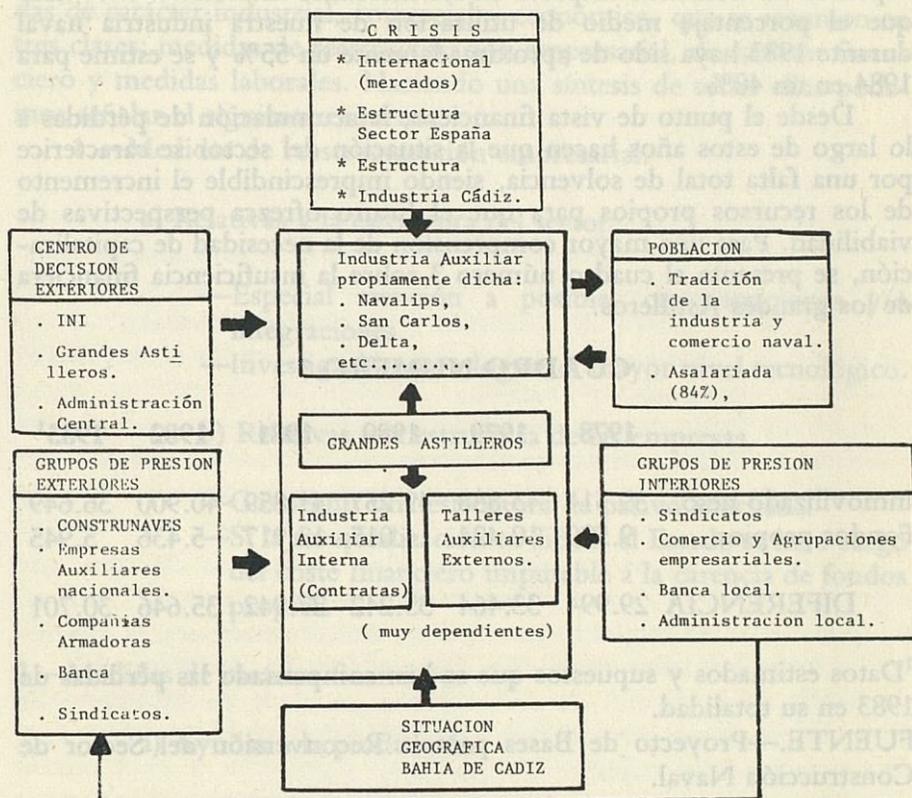
FUENTE: Registro Industrial 1979

La estructura y dinámica de la industria naval en la bahía de Cádiz tiene su razón de ser, desde el punto de vista de su ubicación, en la magnífica situación geográfica; después hay que contar con la importancia de grupos de presión interiores (sindicatos, comercios, bancos y administración local) que contribuyen claramente a configurar esta estructura. No obstante, las grandes decisiones de la política industrial naval están muy centralizadas y en ellas se valoran más los efectos de una política sectorial que regional. De este modo, podríamos representar esquemáticamente la estructura y dinámica de la industria naval en la bahía según el cuadro número 2.

El peso del sector en la actividad industrial española es tal, que genera una industria auxiliar que permite que por cada trabajador directo aparezcan, como efecto inducido, 2,8 puestos de trabajo indirectos. Los estudios realizados en base a las tablas imput-output de la provincia, permiten estimar que una reducción del nivel de producción de 100 pesetas en el sector naval produce una reducción de más de 35 pesetas en el volumen total de salarios percibidos en la provincia y una reducción del nivel de producción provincial de 158 pesetas.

Sin embargo, aunque la preponderancia de esta actividad en la bahía de Cádiz, se pone claramente de manifiesto en los datos presentados, es preciso reconocer que la crítica situación del sector exige la adopción urgente de medidas. En efecto, como se señala en el Proyec-

CUADRO NUM. 2



FUENTE: Estudio Económico de la Provincia de Cádiz (Diputación de Cádiz)

to de Bases para la reconversión del Sector de Construcción Naval, la evolución histórica de la demanda interna es claramente regresiva, como se deduce de estas cifras:

AÑOS	74	75	76	77	78	79	80	81	82
% de participación	5,3	3,9	3,9	3,9	4,5	4,7	4,8	3,9	2,7

(El porcentaje de participación está calculado como la relación entre la contratación de Astilleros Nacionales y la demanda mundial).

Es evidente que, además de la variación cualitativa de la demanda mundial (que ha supuesto una disminución del porcentaje de grandes buques, sobre todo petroleros y graneleros), la competencia de nuevos países —como Corea o Taiwán— con mano de obra muy barata, ha

LA ECONOMIA DE LA BAHIA DE CADIZ ANTE LA RECONVERSION
DEL SECTOR NAVAL

supuesto un tremendo impacto en los mercados mundiales. Esto hace que el porcentaje medio de utilización de nuestra industria naval durante 1983 haya sido de aproximadamente un 55% y se estime para 1984 en un 40%.

Desde el punto de vista financiero, la acumulación de pérdidas a lo largo de estos años hacen que la situación del sector se caracterice por una falta total de solvencia, siendo imprescindible el incremento de los recursos propios para que el futuro ofrezca perspectivas de viabilidad. Para una mayor comprensión de la necesidad de capitalización, se presenta el cuadro número 3 sobre la insuficiencia financiera de los grandes Astilleros.

CUADRO NUMERO 3

	1978	1979	1980	1981	1982	1983 ¹
Inmovilizado neto .	39.514	43.888	49.257	41.859	40.900	36.649
Fondos propios. . . .	9.520	10.424	14.015	13.917	5.436	5.945
DIFERENCIA	29.994	33.464	35.242	27.942	35.646	30.701

¹Datos estimados y supuestos que se han compensado las pérdidas de 1983 en su totalidad.

FUENTE.—Proyecto de Bases para la Reconversión del Sector de Construcción Naval.

Es evidente que, para conseguir un saneamiento del sector y su adaptación a la situación mundial del mercado han de establecerse una serie de medidas que permitan lograr los objetivos básicos que el mencionado Proyecto mencionaba:

- 1.—Estructura empresarial adecuada, que supone una estructura financiera que permita su normal desenvolvimiento y unos costes competitivos.
- 2.—Promover una competencia libre y transparente entre las empresas, y evitar las posibles discriminaciones en la contratación que pudieran establecerse entre empresas.
- 3.—Conseguir la mayor participación posible en el mercado internacional mediante las medidas de apoyo adecuadas.
- 4.—Conseguir una demanda interior suficiente para un desarrollo armónico de la flota mercante.
- 5.—Promover programas de investigación y desarrollo, al objeto de elevar el nivel tecnológico y reducir costes.

Para lograr estos objetivos, el proyecto prevé una serie de medidas de carácter industrial, comercial y económico, que se resumen en tres clases: medidas de reestructuración empresarial, de carácter financiero y medidas laborales. Haciendo una síntesis de todas ellas podemos señalar el siguiente esquema:

1.—Medidas de reestructuración empresarial.

a) Relativas a la estructura del sector:

- Especial atención a posibles concentraciones y/o integraciones.
- Investigación para lograr el mayor nivel tecnológico.

b) Relativas a la estructura de las empresas.

- Conseguir una estructura de pasivo adecuada.
- Si la recapitalización es difícil, el Estado se hará cargo del coste financiero imputable a la carencia de fondos propios.

2.—Medidas de carácter financiero.

a) Ayudas a la producción

- Prima de actividad: Prima de mantenimiento
 Prima básica
 Prima adicional
 Prima específica.

- Prima de ajuste: Prima de ajuste financiero
 Prima de ajuste laboral.

- Prima de desarrollo tecnológico.

- b) Financiación de la demanda interna.
- c) Valoración para la estimación de primas y financiación.
- d) Control sobre el destino de los fondos públicos.
- e) Penalidades por incumplimiento.

3.—Medidas laborales.

- a) Medidas de regulación de empleo.
 - Jubilación.
 - Fondos de Promoción de Empleo.
 - Otras medidas.
- b) Procedimiento para la aplicación de las medidas de regulación de empleo.
- c) Calendario de aplicación de las medidas laborales.
- d) Criterios para la ejecución de las medidas de movilidad geográfica y funcional.
- e) Programas de formación y readaptación profesional.
- f) Política salarial en el sector.
- g) Medidas de recolocación.

A nivel local, se comentan posibles alternativas de tipo más específico, entre las que se incluyen: convertir la factoría de Cádiz en un gran centro de reparaciones navales y transformaciones, el proyecto de centro de desguace en la antigua factoría de Matagorda, el desarrollo de la fábrica de contenedores instalada en El Puerto de Santa María, la creación de Talleres de módulos y tuberías, el servicio de reparaciones en viajes...

Para canalizar los esfuerzos dirigidos hacia estas soluciones alternativas, existen las siguientes entidades:

- SOPREA (Sociedad para la promoción y reconversión de la economía de Andalucía).
- IPIA (Instituto para la Promoción Industrial de Andalucía).
- GRAN AREA DE EXPANSION DE ANDALUCIA.
- SODIAN (Sociedad para el Desarrollo Industrial de Andalucía).
- DIRECCION DE PROMOCION INDUSTRIAL DE LA DIVISION DE CONSTRUCCION NAVAL (INI).

En la bahía de Cádiz, por su peculiar situación de «monocultivo industrial» hay un alto grado de sensibilización a todos los niveles: autoridades, empresarios, trabajadores, comerciantes... Por ello, y con independencia de los medios con que se cuente, la gran esperanza está en el esfuerzo colectivo, que permita aprovechar la mano de obra especializada y su capacidad de adaptación, utilizando todas las dosis

de ilusión e imaginación de la que es capaz un pueblo con tantos siglos de historia como es el pueblo gaditano.

RESUMEN

Los problemas derivados de la reconversión del sector de la construcción naval tienen una especial incidencia en la bahía de Cádiz, que tradicionalmente ha basado su economía en esta actividad. A pesar de la importancia de la industria naval, especialmente en la generación de puestos de trabajo directos e inducidos, el descenso en la demanda, el aumento de la competencia y la descapitalización de los Astilleros, exigen la adopción de medidas. El proyecto de Bases para la Reconversión del Sector de Construcción Naval, establece medidas de reestructuración empresarial, de carácter financiero y medidas laborales que, unidas a los esfuerzos realizados a nivel local, pueden servir para encontrar las soluciones alternativas necesarias.

SUMMARY

The economy of the Bay of Cádiz, faced with Shipyard Sector Reconversion.

—The problems derived from the reconversion of the Shipyard Sector have a very high incidence on the Bay of Cádiz, whose economy has traditionally been based on the shipyard Industry.

—In spite of the significance of this industry, particularly as to the exaction of direct and indirect new jobs, the fall in demand, the ever-increasing rate of trade competition and the financial difficulties of the shipyards are calling for new measures.

—The project of «Bases for the Reconversion of the Sector of shipyard Construction» establishes new managerial, financial and labour measures, which together with the efforts made at the local level, can possibly help find the necessary alternative solutions.

RESUMÉ

Les problèmes dérivés de la reconversion du secteur de la construction navale ont une spéciale incidence sur la Baie de Cádiz, qui traditionnellement a fondé son économie sur cette activité. Malgré l'importance de l'industrie navale, spécialement en tant que génératrice de postes de travail directs et induits, la baisse de la demande,

LA ECONOMIA DE LA BAHIA DE CADIZ ANTE LA RECONVERSION DEL SECTOR NAVAL

l'augmentation de la concurrence et la décapitalisation des chantiers navals, exigent l'adoption de mesures. Le projet de Bases pour la Reconversion du Secteur de la Construction Navale, établit des mesures de réstructuration patronale, du caractère financier et des mesures laborales qui, alliées aux efforts réalisés à niveau local, peuvent servir à trouver les solutions alternatives nécessaires.

MARSA, Francisco: *Cuestiones de sintaxis española*.
Ed. Ariel, Barcelona, 1984.

Nos encontramos ante un original manual de sintaxis española. Es original no por los temas tratados, que son los de siempre, sino por el punto de vista desde el que se tratan y por la forma atractiva y ágil con que están expuestos temas áridos como son los de sintaxis.

El autor hace hincapié a lo largo del libro en la condición viva de la lengua que se escapa constantemente de los esquemas con que la describen los lingüistas: «En el fondo —no se olvide, por favor— no buscamos soluciones, sino **RESEÑAS**». Y así, partiendo de la teoría, por el camino de la reflexión, llega unas veces a la rectificación de la misma; otras a un interrogante sin respuesta; pero siempre se cumple su idea repetida de que ante la lengua la postura más acertada es la de observación y reflexión antes de aceptar a ciegas teorías establecidas. De ahí que critique la postura de profesionales de la lingüística seguidores de novedades «que olvidan la realidad inmediata de la lengua que profesan» y que sustituyen «la esencia» de la lengua por la exposición de teorías lingüísticas no siempre inmediatamente aplicables a la lengua en que se exponen, porque olvidan que la Gramática es sólo un instrumento para estudiar la lengua.

La esencia de la realidad lingüística es difícil de establecer, sólo podemos observar el uso de esa realidad y este hecho se conduce a la defensa del concepto de Gramática como arte, tan olvidado pero tan importante para la práctica de la lengua.

Otra idea que se repite aquí y allí es la del valor del contexto: «Sin contexto no hay texto; sin contorno situacional no hay comunicación». De donde se sigue la dificultad de interpretar algunos ejemplos separados del contexto o de la situación en que, en la comunicación, siempre se dan. Por ello critica ejemplos ya clásicos en apoyo de afirmaciones rotundas y que sin embargo, cuando se sitúan en determinados contextos, adquieren un valor distinto de aquel que se les da habitualmente.

El problema de la terminología es otro de los *leit motivs* del libro. En ocasiones la usa acumulando términos semejantes para dar a enten-

MARSA, Francisco: *Cuestiones de sintaxis española.*
Ed. Ariel. Barcelona, 1984.

Nos encontramos ante un original manual de sintaxis española. Es original no por los temas tratados, que son los de siempre, sino por el punto de vista desde el que se tratan y por la forma atractiva y amena con que están expuestos temas áridos como son los de sintaxis.

El autor hace hincapié a lo largo del libro en la condición viva de la lengua que se escapa constantemente de los esquemas con que la describen los lingüistas: «En el fondo —no se olvide, por favor— no buscamos soluciones, sino temas de reflexión». Y así, partiendo de la teoría, por el camino de la reflexión, llega unas veces a la rectificación de la misma, otras a un interrogante sin respuesta; pero siempre se cumple su idea repetida de que ante la lengua la postura más acertada es la de observación y reflexión antes de aceptar a ciegas teorías establecidas. De ahí que critique la postura de profesionales de la Lingüística seguidores de novedades «que olvidan la realidad inmediata de la lengua que profesan» y que sustituyen «la enseñanza de la lengua por la exposición de teorías lingüísticas no siempre inmediatamente aplicables a la lengua en que se exponen», porque olvidan que la Gramática es sólo un instrumento para estudiar la lengua.

La esencia de la realidad lingüística es difícil de establecer, sólo podemos observar el uso de esa realidad y este hecho le conduce a la defensa del concepto de Gramática como arte, tan olvidado pero tan importante para la práctica de la lengua.

Otra idea que se repite aquí y allá es la del valor del contexto: «Sin contexto no hay texto; sin contorno situacional no hay comunicación». De donde se sigue la dificultad de interpretar algunos ejemplos separados del contexto o de la situación en que, en la comunicación, siempre se dan. Por ello critica ejemplos ya clásicos en apoyo de afirmaciones rotundas y que sin embargo, cuando se sitúan en determinados contextos, adquieren un valor distinto de aquel que se les da habitualmente.

El problema de la terminología es otro de los *leit motivs* del libro. En ocasiones la usa acumulando términos semejantes para dar a enten-

der que lo de menos es este o aquel nombre sino el concepto que envuelven.

La Gramática, arte y ciencia, las partes que la constituyen, las llamadas partes del discurso —con mayor detenimiento en el verbo— y un breve repaso a la oración con el planteamiento de los distintos valores de partículas tan conflictivas como *que*, constituyen los hitos del recorrido de su «paseo crítico por los temas de siempre». Y todo ello expuesto con una amenidad desacostumbrada en los textos de Gramática y una claridad apoyada en gráficos y cuadros, ejemplos y comparaciones, que lo hacen lectura atractiva tanto para profesores como para estudiantes.

CARMEN G. SURRELLES

BLAZQUEZ, F. y otros: *Didáctica General*.

Madrid. Anaya. 1983. 575 páginas.

Nos encontramos con un nuevo manual de Didáctica, elaborado especialmente para su uso en las Escuelas Universitarias de Magisterio, por un grupo de profesores de las mismas y coordinado por don Oscar Sáez Barrio, un experto profesor de la Escuela de Magisterio de Granada, investigador y autor de numerosas publicaciones de Didáctica, siempre aplicadas a la E.G.B.

Esta obra viene a cubrir un hueco, ya que en los últimos años no contábamos con un texto que abarcara todos los problemas de la Didáctica aplicada a la educación básica. Programar, evaluar y dominar las técnicas y recursos didácticos más importantes, son los objetivos a cubrir en el currículum de la carrera del profesorado de E.G.B.

Otros libros usados en esta asignatura, o no abarcaban todos estos temas, o carecían del sentido práctico que esta materia debe poseer en este primer ciclo universitario, que no elude una seria fundamentación metodológica, pero que tampoco examina exhaustivamente todos los problemas epistemológicos que cualquier ciencia educativa posee hoy.

Conceptos claros y guías para realizar innumerables trabajos prácticos son otras de las virtudes del texto, que no olvida cumplir lo que esta disciplina exige: un planteamiento didáctico. Cada uno de los veinte temas viene encabezado por un ESQUEMA, una PRESENTACION de carácter motivador y punto de enlace con los temas anterior-

res y, lo más destacado, una relación clara y operativa de los OBJETIVOS a conseguir.

En cuanto a la novedad que en nuestro país supone todavía la realización colectiva de un manual universitario, se supera satisfactoriamente el riesgo, y se deja ver la excelente labor de coordinación.

La obra se encuentra dividida en veinte capítulos. Los tres primeros temas tienen un carácter introductorio. En el primero se examinan brevemente las líneas epistemológicas más destacadas actualmente en Didáctica. En el segundo se analizan el modelo didáctico clásico-tradicional y los modelos sistémico-tecnológicos, éstos últimos de modo más detenido, teniendo en cuenta su actual vigencia. Quizás se eche en falta en este capítulo el análisis de otros modelos distintos a los anteriores, que aunque no ofrezcan una vertiente práctica, sean muestra de otras corrientes didácticas existentes en la actualidad. En el tercer tema se aborda la temática del currículum sin olvidar la referencia práctica, de tal modo que el tema no resulta teorizante, tal como podría suponerse.

El enfoque que la estructura de la obra adquiere, a partir de este momento, es consecuente con el modelo sistémico-tecnológico, al que los autores consideran el único que puede satisfacer un planteamiento con eficacia y capacidad de resolver los graves defectos del modelo tradicional. Partiendo del modelo tecnológico, los capítulos 4º, 5º y 6º examinan la práctica de la programación muy acertadamente. Estos temas son una excelente guía para aprender a programar, tarea que algunos hacen difícil y confusa, y labor hoy fundamental en toda acción educativa. Habría que destacar, en el tema 4º, dedicado al diseño de objetivos instructivos, la inclusión de varias taxonomías aplicadas a las distintas áreas de enseñanza, y que constituyen un instrumento valioso a la hora de definir los objetivos específicos, que el profesor debe elaborar en la programación larga, y que vienen a ordenar el tratamiento confuso de éstos en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas y en los Programas Renovados. No olvidemos tampoco el buen planteamiento del tema 5º, donde se trabaja la redacción de los objetivos operativos, con claridad y precisión, pero sin caer en la obsesión pormenorizadora que abunda en los estudios sobre este tema.

La tercera parte de la obra aborda el estudio de las técnicas de trabajo didáctico, comprende desde el tema 7º hasta el 14º, ambos inclusive, y constituye la aportación más valiosa de la obra, al sintetizar prácticamente toda la metodología didáctica actual, aplicable no sólo a la E.G.B., sino a todos los niveles de enseñanza. Aunque pueda

ser criticable el esquema de clasificación escogido, lo importante en este caso era no haberse dejado en el tintero ninguna aportación destacable. Asimismo se ofrecen numerosos ejemplos y realizaciones prácticas que deben servir de guía para la construcción en clase de procedimientos y recursos que entrenen al futuro profesor. Quizás, como objeción, señalar que la inclusión en el tema 8º, dedicado a la exposición magistral, de la comparación entre el modelo docente logocéntrico y psicocéntrico puede inducir al lector a creer que en una metodología didáctica presidida por la exposición magistral, es posible un modelo psicocéntrico, aunque en el resumen final del tema se hable de un continuum entre ambos modelos.

En los temas 15, 16 y 17, que constituyen la cuarta parte, se examinan los recursos didácticos, que todo buen profesor actual debería manejar. Se trata de temas que exigen una nítida vertiente práctica, que incluso podrían ser útiles para las didácticas especiales, tan maltratadas, en algunos casos en nuestras escuelas.

En los tres últimos temas, tras un buen estudio de aproximación teórica de la evaluación, quizás el estudio de las técnicas de evaluación del aprendizaje resulte escaso, sobre todo, teniendo en cuenta las dificultades que la aplicación, elaboración y corrección de éstas suponen para el profesor. Nos parece, sin embargo, un gran acierto la inclusión de un tema sobre recuperación, olvidada en muchos de los manuales de esta disciplina.

En resumen, y respetando la función que se le quiera dar a un manual universitario, auguramos un importante éxito a esta obra, que esperamos exija a sus autores, la necesidad de ir actualizando permanentemente, con las aportaciones que la investigación y práctica ofrezcan, esta destacada y útil obra sistematizadora.

RAFAEL JIMENEZ GAMEZ

A, LOPEZ, M. BENLLOCH, G. GOMEZ, A. LEAL, A. SAURA, N. SILVESTRE; coordinación, G. SASTRE. *Docencia universitaria y actividad creadora. Una experiencia de Pedagogía Operatoria con estudiantes universitarios.* Instituto de Ciencias de

la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1983.

Las líneas de investigación y las conclusiones que contiene el presente trabajo se han desarrollado en la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de S. Cugat (Universidad Autónoma de Barcelona) con la colaboración del I.C.E. de dicha Universidad y el I.M.I.P.A.E. (Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación) del Ayuntamiento de Barcelona.

El propósito de este estudio es el de aportar datos experimentales que ayuden a clarificar el papel que la Universidad puede realizar en la formación de sus alumnos. Justificando la invalidez del modelo docente predominante, modelo estático en el que el alumno es reducido a receptor del saber, que no contempla la relación entre los conocimientos y el nivel intelectual del alumno, que superpone dichos conocimientos a la estructura mental de los estudiantes y, evidenciando su inoperancia en la formación de sujetos capaces de creación científica, proponen un modelo docente que parte del interaccionismo constructivista desarrollado por J. Piaget y que se concreta en el diseño de una metodología aplicada en el aprendizaje.

En líneas generales, en este enfoque metodológico se trata de no dar conocimientos contruidos y sí de estimular la formulación de hipótesis y preguntas, y la búsqueda de explicaciones propias que a través de la investigación y la confrontación van siendo cada vez más objetivas.

El proceso intelectual se mueve a través de contradicciones y modificaciones sucesivas de las interpretaciones iniciales. En este proceso, el papel del profesor consiste en proporcionar instrumentos para que éste se desencadene. Estos instrumentos son muy variados y cabe señalar que «la lectura» es sólo uno de ellos. En general, se fomentan las observaciones directas e indirectas y la discusión y aportación de experiencias.

El análisis de los resultados de esta experiencia (llevada a cabo concretamente dentro de la asignatura de Psicología) permite a los autores corroborar la hipótesis general: una metodología constructivista consigue una ampliación de conocimientos en el campo al que se dirige junto con la movilización y coordinación de instrumentos intelectuales, y provoca una actitud intelectual activa y creadora. Asimismo se comprueba que los métodos o estrategias que los estudiantes

habían conseguido en la clase de psicología se generalizaban a contenidos ajenos a este campo.

Pensamos que toda investigación dirigida a buscar alternativas al modelo docente general presente en la Universidad resulta muy valiosa. Es hora ya, porque es necesario, ampliar el campo de la renovación pedagógica y la búsqueda de una calidad de la enseñanza al terreno universitario, donde también es preciso tener en cuenta el dinamismo intelectual de los alumnos a la hora de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

JOSEFA CUESTA FERNANDEZ

PARTOR RAMOS, GERARDO. *Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología social sistemática.*
Salamanca, Universidad Pontificia, 1983. 2ª ed.
revisada, 647 págs., 17 x 24 cms., rústica.

Aunque a lo largo de los últimos años la producción bibliográfica española en el campo de la Psicología social, ha experimentado un notable auge, la obra ofrecida por Pastor Ramos viene a cubrir un espacio que estaba necesitado de aportaciones de esta clase. Dos son las características que hacen del libro un instrumento de trabajo útil: su amplitud doctrinal y su perfecta sistematización. Frente a los enfoques excesivamente sesgados que presentan la mayor parte de los manuales americanos traducidos a nuestro idioma, el texto que comentamos aborda los principales tópicos de la Psicología social desde los distintos paradigmas de la psicología científica actual, de forma que conductas interpersonales como la atracción, afiliación, agresividad, percepción social... son estudiadas a partir de los datos experimentales que sobre ellas han sido acumulados y asimismo a partir de las construcciones teóricas y modelos pertinentes, llegándose a una elaboración panorámica que por su extensión y profundidad constituye un instrumento de trabajo casi imprescindible tanto para el estudiante como para el profesional.

La estructura general del libro permite comenzar por la temática de mayor interés para el lector, sin perjuicio de la comprensión, pues aunque todas las partes guardan la necesaria relación con el todo, tiene

cada una de ellas suficiente autonomía para poder ser descontextualizada.

La primera parte está dedicada a la naturaleza y método de la disciplina en cuestión, iniciándose con una amplia descripción histórica para terminar con la descripción epistemológica, obligada en las obras de esta naturaleza. Una segunda parte enfoca los procesos psicológicos básicos (motivación, afiliación, atracción, agresión y procesos cognitivos y comunicación) que acontecen en el mundo de la interacción psicosocial. La parte tercera constituye un acertado abordamiento de las actitudes, su formación y procesos de cambio, terminando con una cuarta parte dedicada al estudio de los grupos y los fenómenos que acontecen en el seno de los mismos.

Por último es de destacar el intento logrado del autor para que las referencias y ejemplos se centren en el contexto de la sociedad española.

JUAN BENVENUTY MORALES

ARONSON Elliot. *El animal social. Introducción a la Psicología social.* Madrid, Alianza Universidad, 1981. Versión española de Antonio Escohotado y revisión técnica de Andrea Morales y Graciela Colombo. 302 págs., 13 x 20 cms.

La primera edición de este libro, publicada en la colección de bolsillo de Alianza Editorial, constituyó un interesante instrumento de trabajo para muchos de los estudiantes que se estaban graduando en la década de los setenta. Hoy, después de casi diez años la obra de Aronson continúa teniendo un especial atractivo para los que se acercan al estudio de la Psicología social.

El libro, sin ser un manual en el sentido estricto del término cumple todas las exigencias que este tipo de libros requiere y cuenta además con la ventaja de estar construido en base a una amena narrativa. Es el lector el que ha de sistematizarlo, por lo que su estudio se convierte en una tarea muy personal. Por otra parte, la gran variedad de datos experimentales y de ejemplos, contribuyen a dar un extraordinario dinamismo a esta obra que estudia muy acertadamente los mecanismos que rigen el comportamiento del hombre en el grupo.

El primer capítulo está dedicado al concepto de Psicología social, enlazando con el último que se refiere al carácter científico de esta disciplina. El resto del contenido, siete capítulos más, estudian temas como El Conformismo, la Comunicación de masas, agresión humana, atracción, autojustifica-

ción, Prejuicio social y Grupos de adiestramiento de la sensibilidad. A lo largo de todos ellos, bajo una aparente disposición literaria, subyace un planteamiento propio de cualquier disciplina científica.

JUAN BENVENUTY MORALES

SEYMOUR PAPERT: *Desafío a la mente. Computadoras y educación.* Ed. Galápagos. Buenos Aires, 1981.

Seymour Papert, autor de este libro, es matemático y fue discípulo de Piaget en el Centro Internacional de Epistemología General de Ginebra, entre 1954 y 1964, donde comenzó sus estudios sobre el aprendizaje en los niños. Después se trasladó al Instituto Tecnológico de Massachusetts (M.I.T.) y continuó sus investigaciones junto al director del Laboratorio de Inteligencia Artificial Nervin Minsky. Fue fundador del grupo LOGO, dedicado a crear nuevos medios tecnológicos de ayuda a la educación de los niños. Dicho grupo ha desarrollado una familia de lenguajes de programación que, asimismo, se denominan LOGO y que, actualmente, son los únicos que tienen clara aplicación en E.G.B.

El traductor del libro es Horacio C. Reggini, discípulo de Papper que ha sido el introductor de LOGO en Argentina y tiene publicada otra obra: «Alas para la mente»¹ continuando las experiencias y las teorías del *maestro*.

Papert fundamenta, teóricamente, la utilización de los ordenadores en la educación, no como un recurso tecnológico más sino como una renovación total de la metodología tradicional en la escuela.

Los ingredientes esenciales para este cambio, consistirán en la realización de mejores actividades y en un análisis más lúcido de cómo se llevan a cabo esas actividades. Con los ordenadores podemos conseguir que los niños alcancen una destreza sin precedentes para inventar y llevar a cabo tareas de gran interés, aprendiendo a desarrollar y verificar sus propias ideas, a equivocarse sin frustración, a evaluar los errores de modo que les permitan acercarse paso a paso a la meta

¹ Horacio C. Reggini, *Alas para la mente*, Argentina, Ediciones Galápagos, 1982.

propuesta. La naturaleza interactiva del diálogo, el hecho se encuentran al mando de la situación, la imagen visual o auditiva de los resultados, todo contribuye a dar sentido de realización a las experiencias con el ordenador.

El área de programación, dentro de los lenguajes LOGO, denominada «Geometría de la tortuga» nos permite una introducción a la programación en la escuela y también adquirir unos fundamentos de Matemáticas basados en los ordenadores.

La tortuga es un animal cibernético, controlado por el ordenador, que vive en la pantalla y obedece a las órdenes de LOGO que hacen que se mueva y gire. Al moverse la tortuga, deja una estela a su paso y de esta forma puede utilizarse para dibujar en la pantalla.

He de aclarar que el LOGO no es un lenguaje cuya única utilidad, esto es sólo una faceta pues es un lenguaje potente para todo tipo de procedimientos.

El primer encuentro con la tortuga («objeto con el cual pensar» según Papert) comienza mostrando al niño la forma de moverla, escribiendo órdenes desde el teclado. Por supuesto, el niño necesita tiempo de exploración antes de dominar el significado. Pero la tarea es suficientemente atractiva para conducirlo a través de este proceso de aprendizaje.

La idea de hacer un programa se introduce mediante la metáfora de enseñarle a la tortuga una nueva palabra. Esto se hace con facilidad y los niños comienzan su experiencia de programación.

Las fuentes teóricas que fundamentan el aprendizaje efectivo mediante el ordenador, están influenciadas por la teoría de Piaget y las teorías de la inteligencia artificial.

Papert enmarca la teoría de Piaget dentro de una parte de la ingeniería avanzada: la inteligencia artificial que se ocupa de ampliar la capacidad de las máquinas para funciones inteligentes. Su objetivo es construir máquinas pero para ello, es necesario reflexionar sobre la naturaleza de las funciones inteligentes que deben realizar (hacer estudios cognoscitivos).

Esta localización se hace teniendo en cuenta que la teoría de Piaget no separa el estudio de las Matemáticas del estudio de cómo se aprenden éstas. Las ideas epistemológicas de Piaget pueden incrementar los límites conocidos de la mente humana utilizando la tecnología de los ordenadores.

Papert propone enseñar a los niños para que puedan pensar sobre los procesos mentales, más concretamente ya que la capacidad de expresar los procesos del pensamiento permite mejorarlos.

Sabemos que los estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget se presentan como invariables tradicionalmente. En particular el estadio de las operaciones concretas, al que pertenecen típicamente las conservaciones, comienza antes que el de las operaciones formales. Las diferencias entre ambos estadios parecen profundas. Las operaciones concretas están relacionadas con la idea de conservación y las formales con la tarea combinatoria. Con el ordenador la combinación se podría reducir, a escribir y ejecutar programas que incluyan el paso fundamental de la depuración. Nuestra cultura ofrece pocas oportunidades para que el niño realice procedimientos sistemáticos, sin embargo las conservaciones están abundantemente representadas. Papert afirma que esta diferencia podría explicar la brecha existente entre las operaciones concretas y las formales. Entonces si los ordenadores y la programación se vuelven parte de la realidad del niño, esta brecha se cerrará y podría llegar a convertirse: los niños podrían aprender a ser sistemáticos antes de aprender a ser cuantitativos.

Por último, destacaré unas páginas, que aparecen en la parte central del libro, dedicadas a una conversación hipotética entre dos niños jugando con un ordenador, en las que se refleja lo que va apareciendo en la pantalla. Nos da una idea de lo que podría conseguirse utilizando el ordenador, no para que programe a los niños como pretende la enseñanza asistida por ordenador sino precisamente en sentido opuesto: que los niños manejen la máquina para desarrollar sus ideas y tener mayor confianza en ellos mismos.

MARIA LUISA LUNA ROMERO

