

# prolepsis

Revista de Psicología de contenido científico e información colegial



# Seguro de Automóvil



Porque cuando se queda sin coche,  
**es cuando más ayuda necesita**



Y además,

**50%**  
DESCUENTO

¿Tiene un problema con el coche y necesita que alguien le acerque al taller?

**Nosotros lo hacemos**

¿No sabe cómo volver a casa después?

**Nosotros le llevamos**

Y en caso de siniestro total, ¿cómo va a moverse?

**Con el coche de sustitución que A.M.A. pondrá a su disposición**

## LA CONFIANZA ES MUTUAL

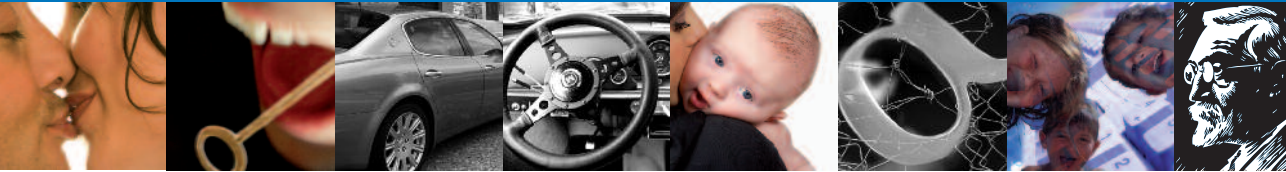


**A.M.A. Ávila** 920 253 188  
avila@amaseguros.com  
**A.M.A. Burgos** 947 207 878  
burgos@amaseguros.com  
**A.M.A. León** 987 261 923  
leon@amaseguros.com

**A.M.A. Palencia** 979 706 916  
palencia@amaseguros.com  
**A.M.A. Salamanca** 923 263 168  
salamanca@amaseguros.com  
**A.M.A. Segovia** 921 444 005  
segovia@amaseguros.com

**A.M.A. Soria** 975 230 224  
soria@amaseguros.com  
**A.M.A. Valladolid** 983 357 833  
valladolid@amaseguros.com  
**A.M.A. Zamora** 980 519 329  
zamora@amaseguros.com

# sumario



**notas y noticias del copcyl 2 | uso de escenas de cine en terapia sexual y de pareja 8 | educación "low cost" 14 | el coche: ese centauro moderno con culo de escape 22**

**en.red.ando: el acoso telemático en menores: ciberacoso y grooming 32  
históricos: lección novena. estudio analítico del desarrollo de la palabra en los niños, facultades que revela 55**

**hermanas mayores: actualidades en psicología 86 | avances en psicología 87  
curiosidades: la significación de unamuno 88**

**Coordinadores de la publicación:** Miguel A. González Castañón -tfn.: 659 579 885-, Moisés García Melón y Vicente Martín Pérez. **Responsables de la edición:** Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. **Consejo de Redacción:** Miguel A. Castañón, Juan Donoso, Luis Melero, Raquel Carracedo, Manuel Andrés y Eduardo Montes. **Consejo editorial:** Eduardo Montes, Francisco Sevillano, Manuel Andrés, M<sup>a</sup> Dolores Jiménez, Dionisio López, Vicente Martín, M<sup>a</sup> Belén Martínez, M<sup>a</sup> Ángeles Pérez, Jesús de Blas, Silvia Mateo, Jesús García y Félix Rodríguez, Carmen Fernández, Esther Prada, M<sup>a</sup> Luisa González, Pilar Valbuena, Moises García.

**Consejo asesor:** Luis Álvarez - Universidad de Oviedo, Manuel Andrés - Fundación Huarte de San Juan, Jesús de Blas - Universidad IE Segovia, Manuel García - Universidad de León, Luis Melero - Universidad de Salamanca, Eduardo Montes - Consejo General de COP, Marino Pérez - Universidad de Oviedo, José Carlos Sánchez - Universidad de Salamanca, Teresa Sánchez - Universidad de Salamanca, Juan Donoso - Universidad de Valladolid, Guillermo Vallejo - Universidad de Oviedo, Carlos J. Álvarez - Universidad de La Laguna, Rafael Moreno - Universidad de Sevilla, Luis Valera - Universidad de Málaga, José M. García-Montes - Universidad de Almería, Alfredo Oliva - Universidad de Sevilla, Javier Urrea - Doctor en Psicología, Ramón Bayes - Universidad autónoma Barcelona.

**Diseño y maquetación:** SERES DESIGN. **Imprime:** Narcea Servicios Gráficos. **Publicidad:** Seres 610 744 220, bego@seresdesign.es

**Depósito Legal:** LE - 1342 -2008. **ISSN:** 1889-2957

# prolepsis

## NOTAS Y NOTICIAS del COP

### Un nuevo acuerdo para la mejora del trabajo personal de los profesionales de la psicología

La sociedad, y sobre todo los profesionales tienen asumido que las nuevas tecnologías, son instrumentos fundamentales que potencian la eficiencia de la práctica profesional.

Con el fin de que los colectivos de autónomos, y pequeñas y medianas empresas, así como los colegiados de Castilla y León, se beneficien de la información, formación y equipación, relacionadas con las novedades de las nuevas tecnologías y la innovación, el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León y la Asociación Federal de Autónomos, emprendedores y Pymes (AFAPYME) firmaron un convenio de colaboración el pasado 21 de agosto en la sede de la institución colegial.

Los asistentes al acto, Eduardo Montes Velasco, Decano-Presidente del COPCYL, y Lourdes Gutierrez, Presidenta regional de AFAPYME, resaltaron el valor que este acuerdo puede suponer para la mejora de la profesión.



Foto: Firma del Acuerdo con AFAPYME

## Acto en el día mundial de la salud mental



*Foto: Un momento de la intervención de Juanjo Tobal*

Con motivo de la celebración del Día Mundial de la Salud Mental, el pasado 10 de octubre el COPCyL celebró en Valladolid, una mesa redonda que abordó la situación actual y futura de la intervención psicológica sobre la enfermedad mental.

Desde el Colegio se pretendió dar una visión integral con las aportaciones del mundo académico, de la práctica profesional y desde la perspectiva de los familiares y del movimiento asociativo de la enfermedad mental.

La mesa contó con la participación de Juan José Miguel Tobal, Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, José Ramón Yela, Catedrático y Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia de Salamanca, Carmen Couceiro, Directora Técnica del Hospital Psiquiátrico San Juan de Dios de Palencia, Jesús Corrales, Presidente de FEALES, Juan Donoso Valdivieso y Luis Melero, profesores de las Universidades de Valladolid y Salamanca y Vicedecanos del COPCyL.

Durante las intervenciones se destacó los avances en la intervención sobre la salud mental y se reivindicó la necesidad de incrementar la presencia de los psicólogos en el ámbito sanitario, aportándose datos y evidencias de la rentabilidad que, tanto en términos económicos como de mejora en la calidad de vida para

# prolepsis

los enfermos, supone la intervención psicológica frente al tratamiento farmacológico.

Igualmente, se abordó el tema de la formación de los psicólogos sanitarios evidenciándose el acierto del colegio castellano y leonés en la puesta en funcionamiento del Máster en Formación, pionero en España, que ha iniciado recientemente su segundo año de andadura.

## Un ejemplo de coordinación en el simulacro de emergencias en río Tera de Zamora

El COPCyL, ha participado nuevamente en un simulacro de emergencias con la finalidad de seguir mejorando la calidad de la respuesta que la psicología debe ofrecer en estas situaciones.

En esta ocasión, el marco de entrenamiento para la actuación multiprofesional y atención integral a los posibles damnificados fue la Presa del río Tera en Zamora.

En este escenario, el 24 de octubre, se realizó un ejercicio de simulación de activación del INUNCyl como consecuencia de la venida de aguas provocada por la rotura de la Presa de Nuestra Señora del Agavanzal. El simulacro se desarrolló dentro del municipio de Vega de Tera y a orillas del río Tera con participación de las Comunidades Autónomas de Galicia y Castilla y León, a través de la Agencia de Protección Civil, y la Comissao de Coordinaçao y Desenvolvimento Regional del Norte de Portugal. Con intervención de Guardia Civil, Bomberos de Zamora y Benavente, UME, Grupo de Rescate y Salvamento de la Agencia de Protección Civil de Castilla y León, Emergencias Sanitarias de SACYL, Cruz Roja y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.

La atención psicosocial a los damnificados fue uno de los aspectos que se desarrollaron a través de miembros del Grupo De Intervención Psicológica en Desastres de Zamora.

Este tipo de actuaciones tiene una gran relevancia por el trabajo de coordinación que supone a nivel institucional, profesional y organizativo, con la intervención de dos países, dos Comunidades Autónomas y profesionales de la medicina, la psicología o la seguridad.

## Plan de formación

Entre junio y noviembre se han celebrado los cursos de “La pareja y el lenguaje terapéutico con constelaciones familiares” y de “Intervención psicológica en Cuidados Paliativos”.

En breve se va a comenzar una nueva línea de formación on-line a través de Salus Mundi, con quien recientemente el Colegio firmó un acuerdo de colaboración para ofrecer a los colegiados castellanos y leoneses condiciones ventajosas. En base a este acuerdo se ofertará un extenso catálogo de actuaciones formativas que estarán acreditados por la Consejería de Sanidad de la Junta de Castilla y León, así como por otras instituciones de reconocido prestigio, en virtud de una serie de convenios suscritos por el Colegio Oficial de Psicólogos, como son la Fundación Huarte de San Juan para el Fomento de la Psicología, la Asociación Profesional Salus Mundi y otras entidades entre las que se encuentran Universidades, Fundaciones y Asociaciones profesionales de reconocido prestigio.

Curso-Taller sobre la aplicación, corrección e interpretación de la WNV, Escala No Verbal de Aptitud Intelectual de Wechsler. Adaptada por primera vez a la población española, la WNV, es un instrumento clínico de aplicación individual que permite evaluar el funcionamiento cognitivo general a partir de una aplicación no verbal en niños, adolescentes y jóvenes adultos (edad de 5 a 21 años, abarcando todo el periodo educativo).

En diciembre se celebró la sesión de formación permanente que reciben los psicólogos y psicólogas que forman parte del convenio de atención a víctimas de violencia de género y agresores por razón de género.

El seminario en esta ocasión giró en torno al tema de la psicopatología de los menores que conviven con mujeres víctimas de violencia de género y el objetivo iba dirigido a poner en común y profundizar en las estrategias de evaluación y abordaje de las problemáticas psicológicas que los profesionales del programa llevan atendiendo desde hace cerca de una década. El seminario fue impartido por Luis Jiménez Díaz., catedrático jubilado de psicopatología infanto-juvenil de la universidad Pontificia de Salamanca y

# prolepsis

que reúne en su perfil profesional la doble perspectiva que aporta la pediatría y la psicología, lo que le ha hecho merecedor de ser considerado uno de los principales expertos en psicopatología de los menores. El seminario coordinado por Manuel Andrés, responsable del programa, finalizó con la puesta en común de diversos aspectos relacionados con la mejora organizativa de la intervención.

## Potenciar la psicología del envejecimiento



*Foto: El Decano durante su intervención en la Comisión*

El COPCYL ha iniciado una serie de actuaciones dirigidas a potenciar la Psicología del Envejecimiento en Castilla y León. Actualmente los profesionales de la psicología están presentes en ámbitos tan diversos como el envejecimiento activo, las asociaciones de familiares o los centros residenciales, entre otros. No obstante, se evidencia la necesidad de impulsar y generalizar las actuaciones que desde la ciencia psicológica se puede aportar en la prevención, la rehabilitación, el apoyo a los familiares, etc...

La convocatoria del pasado día 20 de octubre de la Comisión de Psicología del Envejecimiento, con más de 40 colegiados asistentes de toda la Comunidad, refleja el interés despertado. Desde la Junta de Gobierno del COPCYL, se desea impulsar, en este Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional, este campo de actuación profesional e iniciar

una línea sólida de trabajo en el seno de Colegio que avance en temas como la definición de este tipo de actuación profesional, facilitar el acceso a una formación de calidad y difundir entre las instituciones públicas y entidades privadas la importancia de nuestra profesión, como pilar fundamental para lograr la calidad de vida de las personas mayores y de sus familias.

## Certificación para el ejercicio de la profesión en la Unión Europea

Más de 80 compañeros y compañeras reciben el diploma definitivo de la EFPA que certifica su plena capacidad para el ejercicio de la profesión en toda la Unión Europea.

Para este Colegio es una satisfacción, mucho más cuando nos encontramos en un momento de gran transcendencia para el avance de la profesión.

La Junta de Gobierno del COPCyL felicita a los/as profesionales que ya lo han obtenido y anima a los/as que aún no lo han solicitado a que lo hagan lo antes posible.

Felicidades para la profesión.

### **A.M.A. incorpora coberturas exclusivas en toda su gama de seguros de autos** **Entre otras novedades, lanza un tarificador *online* y amplía garantías, servicios e indemnizaciones**

Madrid, 5 de noviembre de 2012

A.M.A. Seguros, la única compañía nacional especializada en seguros para profesionales sanitarios, ha mejorado las coberturas de sus cuatro modalidades de seguro de autos. Además, ofrece un nuevo sistema de tarificación online que permitirá personalizar las cotizaciones a las necesidades y medida de cada mutualista. Entre otras ventajas, la mutua incorpora las siguientes:

- ▶ Más garantías por pérdida total del vehículo. Ofrecerá un vehículo de sustitución por un periodo de 40 días en el supuesto de robo, y de 15 días en los de accidente e incendio.
- ▶ Valor venal mejorado un 15%. Además de garantizar el valor de nuevo del vehículo los dos primeros años, amplía el valor venal del mismo en los dos años siguientes (tercero y cuarto) mejorándolo en un 15%.
- ▶ Doble indemnización por fallecimiento. Otra ampliación a destacar es que A.M.A. duplica ahora la indemnización en el caso de fallecimiento por accidente del conductor y su cónyuge con hijos menores a su cargo.
- ▶ Más días de vehículo de sustitución. Por su parte, la garantía de vehículo de sustitución que ofrece la modalidad Excelencia, también ofrecida opcionalmente en el resto de modalidades, incrementa su cobertura tanto en el tipo de vehículo como en los días de uso, proporcionando una berlina durante 7 días en los casos de accidente y robo, y durante 4 días por avería, incluidos servicios de desplazamiento gratuito en la recogida y entrega del vehículo.
- ▶ Cobertura por colisión con especies cinegéticas. Las modalidades básica y media amplían su ofertas con la contratación de garantía de daños propios por colisión con especies cinegéticas.

Estas nuevas coberturas se añaden a las ya clásicas, entre las que destacan las ventajas asociadas a la amplia red de Talleres Preferentes, con un 50% de descuento en la prima de la franquicia, parte único en daños de aparcamiento para las modalidades de todo riesgo sin franquicia, vehículos de cortesía (sujetos a disponibilidad), prioridad en las peritaciones, y la mejor asistencia jurídica y el servicio de asistencia al damnificado, con desplazamiento gratuito al destino que solicite.

Además, A.M.A. dispone del mejor sistema de reparación y sustitución de lunas del mercado: en taller, a domicilio o donde se halle estacionado el vehículo, en el lugar que nos indique el mutualista.

[www.amaseguros.com](http://www.amaseguros.com)

# prolepsis

## Uso de escenas de cine en terapia sexual y de pareja

**Cueto, D.** (Estudiante Universidad de Gante) y  
**Cueto, M.A.** (CEPTECO. Centro Psicológico de Terapia de Conducta) de León.  
 Correspondencia: cepteco@cop.es



### RESUMEN

Una técnica útil en la terapia de pareja y sexual es el modelado. Es un proceso de aprendizaje observacional en el que la conducta de una pareja, visionada en escenas de una película o vídeos educativos, actúa como estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes en otras parejas que observan la actuación del modelo. La mayor parte de la conducta humana se adquiere por este aprendizaje vicario. El apoyo de escenas de películas o vídeos educativos hace más fácil la asimilación de los conocimientos en los procesos de interacción, comunicación, respeto mutuo y conductas sexuales. Focaliza la atención sobre los actores de las películas y ayuda a comprender mejor, por distanciamiento emocional, variables que sería complejo observar en uno mismo o en el otro cuando existe una alta carga emocional. Dichas escenas de películas o vídeos educativos permiten la adquisición de nuevas conductas o habilidades, la inhibición o desinhibición de conductas que ya poseía el sujeto en su repertorio, facilita la realización de conductas que no se emiten por falta de estímulos inductores y ayuda a un incremento de la estimulación ambiental y afectiva entre la pareja, dándole un mejor control sobre la activación emocional y valencia afectiva.

Palabras clave: Modelado, aprendizaje observacional, películas, vídeos educativos.

### ABSTRACT

Modelling is a very useful technique in couple and sexual therapy. It is an observational training process in which the behaviour of a couple, seen in scenes of films or educative videos, is a stimulus to generate similar behaviours, thoughts or attitudes in the couples observing this modelling. Most of the human behaviour is learnt with this observational training. This method consists of observing efficient and inefficient interaction ways, so that they will be able to differentiate between them and learn to express themselves assertively. This viewing makes the learning of interaction, communication, respect and sexuality processes easier. They focus their attention on the actors, which helps them understand those processes better, due to the emotional distance as being emotionally involved implies more difficulties. These films scenes help to get a variety of new behaviours or skills, the inhibiting or disinhibiting of behaviours that the subject already had, the achievement of behaviours not fulfilled because of the lack of stimuli, and the increase of environmental and affective stimulation in the couple, by providing them greater control on the emotional activation.

Keys words: Modelling, observational training, films, educative videos.

## INTRODUCCIÓN

Una excelente forma para ayudar en el tratamiento psicológico en la terapia de pareja es la observación de escenas de películas que aporten una visión práctica sobre cómo mejorar la comunicación (escucha activa, hacer halagos, quejas, negarnos a hacer algo...), cómo tomar decisiones o llegar a acuerdos, auto y heterocontrol de conductas agresivas, refutación de ideaciones cognitivas que interfieren en la relación y cómo aprender a superar un problema sexual mediante la visión del comportamiento de otras parejas.

El modelado es una de las formas más sencillas y frecuentes de aprender a través de la observación del comportamiento de otros. La conducta de una pareja visionada en una película actúa como estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes en las parejas que observan dicha actuación, con la finalidad de repetirlas en el contexto de su vida cotidiana y con la pareja (Cormier y Cormier, 1994). Este aprendizaje trata de enseñar principios o reglas que guían la conducta en determinadas situaciones durante las relaciones de pareja y sexuales.

El uso de la observación de otras parejas y el trabajo posterior terapéutico sería un estímulo para generar respuestas semejantes o contrapuestas al modelo y permitiría:

- Una mayor crítica de los modelos al no vernos reflejados en ellos debido a la separación emocional. No somos nosotros, es el actor el que interpreta.

Podemos comentarlo sin que nos afecte y por lo tanto, nuestro aprendizaje será más fácil al no estar unido a nuestras emociones.

- Así mismo, observar a otras personas que no sean mi pareja ayudará a ponerme más fácilmente en el lugar del otro, de la misma forma que si el modelo no se asocia con emociones negativas anteriores, podré entender mejor lo que siente y empatizar.

## USO DE ESCENAS DE PELÍCULAS O VÍDEOS EDUCATIVOS

El apoyo en escenas de películas hace más fácil la asimilación de los conocimientos en los procesos de interacción, comunicación y respuesta sexual al observar ejemplos reales de interacciones adecuadas o inadecuadas, en las que la pareja se siente reflejada y puede reflexionar y hacer autocrítica, junto al terapeuta, sobre cómo se han sentido al observar la situación desde una posición de distanciamiento. Distraen la atención sobre los actores de las películas y ayuda a comprender mejor, por ese distanciamiento emocional, variables que sería difícil de observar en uno mismo o en el otro cuando existe una alta carga emocional. Permite visionar a las parejas formas de interacción eficaces que puedan ser practicadas después, por sí mismos, en la intimidad.

Dichas escenas de vídeos educativos o de películas permiten la adquisición de nuevas respuestas o habilidades que no poseía la pareja, facilita la realización de conductas que no se emiten por falta de estímulos instigadores y ayuda a un

# prolepsis

incremento de la estimulación ambiental y afectiva entre la pareja. Las escenas utilizadas en terapia junto al terapeuta son un estímulo para generar respuestas semejantes o contrapuestas al modelo y tienen la ventaja de poder reproducirse de forma controlada por el terapeuta, escogiendo las escenas adecuadas para cada caso y pudiendo repetirse si se considera oportuno.

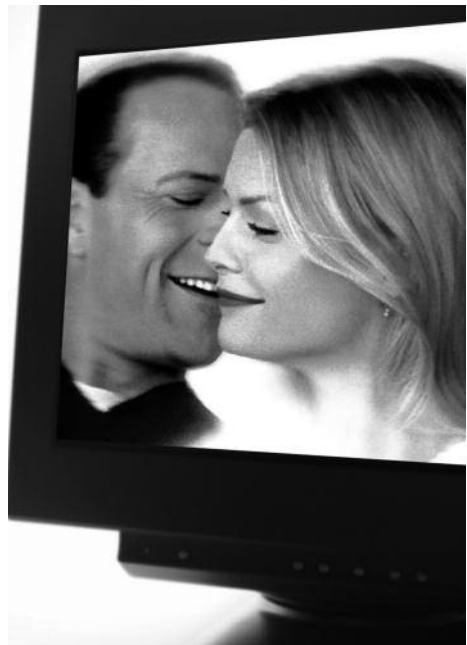
## LA PAREJA BIEN AVENIDA

Las parejas son similares a cualquier forma de relación humana a la que se une un proyecto en común, un nivel alto de emoción y una pizca de amistad. Estos elementos son los que hacen que la relación sea duradera. Las parejas satisfechas, no suelen ser, por lo general, uniones perfectas. Suelen discutir, igual que las parejas infelices, sobre los problemas comunes (sexo, amigos, familia, hijos...) pero les diferencia de las insatisfechas su comportamiento al final de la discusión. Prestar atención a este tipo de modelos donde las que presentan problemas suelen terminar con el enfado y guardando rencor hacia el otro, y las que van bien suelen respetarse a pesar de sus discrepancias, pedir perdón si se equivocan y quejarse de forma afectuosa. Podría hacerse más factible, si por observación, se aprenden otras formas de interacción.

Por ejemplo, *Historia de lo nuestro* (Reiner, 1999), es un buena muestra de film plagado de recursos terapéuticos. Cuenta la historia de una pareja desde sus comienzos, con sus momentos de pasión, enfado, el nacimiento de los hijos hasta cómo influye el aprendizaje en la

familia de origen. Observando la escena, un tanto psicoanalítica, donde el matrimonio compuesto por Ben Jordan, interpretado por Bruce Willis, y Katie, interpretada por Michelle Pfeiffer, discuten en la cama junto a sus padres igual que sus padres. Muchos pacientes nos comentan que han repetido roles familiares comprendiendo la importancia de los prejuicios aprendidos y cómo estaban influyendo en la relación con el fin de superarlos.

Otra estrategia importante cuando uno se equivoca, en la relación de pareja, es la de pedir perdón o romper el hielo. Sirve para romper la escalada de la discusión y acortar la distancia entre la pareja. Contribuye a excusarnos cuando nos hemos equivocado evitando ofender a la otra persona. Cuando es utilizada por el hombre, generalmente nos indica que la relación entre la pareja es buena. Un excelente ejemplo, también



en esta película, es la escena donde Ben pide perdón a su esposa Katie después de estar un tiempo separados comentándole que la ha visto por sus ojos. Solemos usarla en la terapia para romper el mito cultural de que los hombres son más vulnerables si piden perdón. En la posterior discusión con la pareja durante la terapia también suelen comentarse los efectos de disminución del enfado si se usa esta estrategia, además del uso del sentido del humor, ignorar el ajeno o desarmar con halagos.

#### MEJORA EN LOS PROBLEMAS SEXUALES

En nuestra historia, la sexualidad ha sido por excelencia un tema tabú, y esta falta de información y diálogo ha contribuido a generar dificultades y no saber cuándo pedir ayuda. A pesar de ser un proceso fisiológico, siempre nos resulta más fácil y cómodo acudir a consultar una gripe que hablar de aquello que consideramos actividades privadas.

Como comentamos, muchas conductas las hemos aprendido por observación, imitando lo que vemos hacer a otras personas. No obstante, el aprendizaje de conductas sexuales se suele hacer mediante uso de vídeos o películas pornográficas no exentas de estereotipos machistas y suelen ser poco aleccionadores sobre formas adecuadas de estimularse o estimular a la pareja. Las parejas suelen imitar o denostar modelos aprendidos en su infancia o juventud, probar varias alternativas y tienden a consensuar con el otro miembro de la pareja un modelo propio de comportamiento a través de dicha interacción afectiva y sexual. Es cierto que hoy, a tra-

vés de la red, se puede acceder a mucha información pero resulta difícil y complejo gestionarla. Está muy dispersa y es complicado para el paciente distinguir cual es la adecuada. Conrad y Milburn (2002) advierten de la visión distorsionada de la sexualidad que transmite la filmografía pornográfica.

Cuando ocurre una alteración en la respuesta sexual suelen producirse una serie de expectativas negativas, una falta de deseo, una percepción incorrecta de la excitación o un miedo a no poder controlarla. Cuando focalizamos nuestra atención en nuestra competencia o en la valoración de nuestra pareja, solemos aumentar nuestro nivel de ansiedad. Finalmente, cuando nuestra respuesta sexual sigue siendo inadecuada, justificamos nuestro fracaso negándolo. De hecho, un problema sexual puede tener un inicio orgánico y/o psicológico y un mantenimiento alternativo o conjunto, que harían pertinente una terapia combinada.

En terapia sexual se respeta por el terapeuta el sistema de valores sexuales de la persona en relación a la propia ética y moral, junto con la mejora de su problema a lo largo del tratamiento. El sexólogo puede utilizar escenas de películas o vídeos educativos de interacción sexual de otras parejas donde se ejemplifican diversas situaciones y técnicas. Es un proceso de aprendizaje observacional que ayuda a generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes en otras parejas que observan la actuación del modelo. Existen diversas técnicas y ejercicios sexuales, tanto para el hombre como la

# prolepsis

mujer, que visionados en terapia junto al terapeuta ayudan a conocer, valorar y mejorar cómo resolver un problema de forma conveniente. Hay vídeos de terapia sexual que explican técnicas para fortificar el suelo pélvico de la mujer, diversas posiciones y actividades para diversos problemas sexuales y la forma de masajear la zona genital que hacen más probable conseguir el orgasmo en la mujer, retrasar la eyacuación o mejorar la erección en el hombre.

## USO DE ESCENAS DE PELÍCULAS O VÍDEOS EDUCATIVOS EN TERAPIA SEXUAL

El objetivo principal del uso de estos medios audiovisuales en la terapia sexual es propiciar un modelado de comportamientos iguales o antagónicos que permiten la discusión y estímulos para generar respuestas semejantes o contrapuestas a los modelos que se proponen. Intenta usar, con dicho medio, la autocrítica desafectada que harían comprender mejor las variables emocionales aparejadas por el paciente o su pareja y verlo sobre escenas ajenas que servirían como soporte y apoyo. La labor terapéutica se puede desarrollar tanto en pareja como individualmente, poniendo después dichos conocimientos en práctica con la pareja en la intimidad de la alcoba.

Uno de los múltiples ejemplos que solemos utilizar es el vídeo *La erección*, dirigido por Hensen (1991), donde en una escena nos indica cómo podría llevarse a cabo la técnica de "Compresión peneana" de Masters y Johnson para ayudar al hombre a mejorar tanto el reflejo eyaculatorio como su respuesta eréctil. Se

observa a su pareja usando la presión con sus dedos alrededor del surco balanoprepucial, en la base del glande, para después comentarla en la terapia.

Solemos comentar que antes habría habido un masaje de todo el cuerpo mediante el uso de la técnica de Focalización Sensorial (también resumida en dicho vídeo educativo) y que sería un final de la fase del masaje donde se llevaría a cabo esta conducta. Le animamos al hombre a distraer su atención en fantasías si deseamos que mejore su respuesta sexual o focalice en la misma si deseamos que controle su reflejo eyaculatorio. Así mismo, a la mujer le sugerimos que la use al inicio de la estimulación y cuando la desee sin necesidad de que su pareja tenga que avisarle de la inminencia eyaculatoria.

## CONCLUSIONES

Convivir con la pareja es algo muy complicado. No existen libros de instrucciones ni manuales para moverse en ese ambiente, a veces tenebroso y, a veces, calmado. Experimentar observando y comentando escenas de películas con nuestra pareja, y siempre con la explicación educativa y resolución de dudas del terapeuta, nos permite buscar soluciones cuando discutimos, una y otra vez por lo mismo, sin saber comunicarnos adecuadamente, cuando no sabemos superar un problema sexual que se repite, cuando nos hemos bloqueado en una relación y no sabemos salir. Se pueden aprender con vídeos educativos estrategias para mejorar la respuesta sexual ya que permite analizar la respuesta sexual en otras parejas, visionar estrategias para

la mejora de las disfunciones sexuales y enseñar técnicas psicológicas aplicadas a este tipo de problemas.

Usar escenas de películas o vídeos educativos es una excelente herramienta en la terapia sexual y de pareja. Nos permiten el visionado de modelos que se ajusten a lo que podemos hacer o evitar para agrandar o no molestar a la pareja. Puede ayudar a mejorar la comunicación, a llegar a acuerdos, a

empatizar con el otro, pedir perdón, saber cómo estimular la respuesta eréctil del varón, desgenitalizar la conducta sexual y otras muchas respuestas de los procesos de interacción afectiva en la relación de pareja. Ver modelos desde una cierta distancia (desafectadamente) nos ayudan a reflexionar mejor, hacer una autocrítica más ajustada, ayudar a la empatía y comprender mejor cómo podemos establecer una relación de pareja más satisfactoria.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTON, L. y otros (2012). Recursos audiovisuales en terapia sexual y de pareja. *Rev. de Psicoterapia*, 86-87, 69-98.
- BÉJAR, S. de (2011). *Tu sexo es tuyo. Todo lo que has de saber para disfrutar de tu sexualidad*. Barcelona: Planeta.
- CONRAD, S., MILBURN, M. (2002). *Inteligencia Sexual*. Barcelona: Planeta.
- CORMIER, W. y CORMIER, L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: DDB.
- CUETO, M.A. (2006). *Sexo en la pareja*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2007). Un relación de cine. *Rev. Sexualogías*, 2, 70-73.
- CUETO, M.A. y CUETO, D. (2012). *Sexual and Couple Therapy: The Use of Films Scenes and Educative Videos. Abstracts Book 11th Congress of the European Federation of Sexology*, 67-68. Madrid: EFS.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, J. y MORENO-MORA, D. (2012). El trabajo con películas en psicoterapia. *Rev. de Psicoterapia*, 86-87, 5-20.
- KAPLAN, H.S. (2010). *Manual ilustrado de terapia sexual. La solución a los trastornos sexuales más comunes*. Barcelona: De bolsillo.
- LUST, E. (2008). *Porno para mujeres. Una guía femenina para entender y aprender a disfrutar del cine X*. Barcelona: Melusina, S.L.
- MASTER, W.H. y JOHNSON, V.E. (1981). *Incompatibilidad sexual humana*. Buenos Aires: Intermédica.
- OGIEN, R. (2005). *Pensar la Pornografía*. Barcelona: Paidós.
- PEREL, E. (2007). *Inteligencia Erótica. Claves para mantener la pasión en la pareja*. Madrid: Temas de Hoy.
- RAYA, M.A. (2012). El cine en terapia. *Rev. de Psicoterapia*, 86-87, 57-68.
- VILLEGAS, M. y MALLOR, P. (2010). Consideraciones sobre la terapia de pareja: a propósito de un caso. *Revista de Psicoterapia*, 81, 37-106.
- (2012). Recursos Analógicos en Psicoterapia (2) El cine. *Rev. de Psicoterapia*, 86-87, 21-56.
- WOLTFELT, A.D. (2000). *Creating meaningful funeral ceremonies. A guide for families*. Companion Press: Colorado, USA.

#### FILMOGRAFÍA Y VÍDEOS EDUCATIVOS:

- ALEXANDER INSTITUTE. *Ultimate sexual massage*. [DVD]. USA: Alexander Institute; 2003.
- ALLEN W. *Annie Hall* [película]. USA: T.C. Fox. H.E. España; 1977.
- ANTONIONI M. *La notte* [película]. Italia: Plero Zuffi production; 1961.
- AMERICAN VIDEO PRODUCTION. *Técnicas para mejorar tu vida sexual 1-3* [DVDs]. USA: Sinclair Intimacy Institute; 2002.
- BALAGUER J. *Sólo mía* [película]. España: Star Line TV Productions S.L.; 2001.
- BISTANE J. *Masturbación en pareja* [vídeo]. España: SVA Editora; 1994.
- BOLLAÍN I. *Te doy mis ojos* [película]. España: La Iguana; 2003.
- COIXET I. *La vida secreta de las palabras* [película]. España: El Deseo S.A. y Mediapro; 2005.
- DOMINICI M. *El clitoris: ese gran desconocido* [vídeo]. Dinamarca, Francia y Australia. ARTE France, Cats& Dogs Films y Sylicone; 2003.
- EASTWOOD C. *Los puentes de Madison* [película]. USA: Warner Bros Pictures; 1995.
- FARRELLY P. *Matrimonio compulsivo* [película]. USA: DreamWorks Pictures; 2007.
- GARCÍ JL. *Asignatura pendiente* [película]. España: José Luis Tafur P.C.; 1977.
- GILLIAM T. y JONES T. *Monty Python y los caballeros de la mesa cuadrada* [película]. RU: Lauren; 1974.
- GREEN BS. *El masaje corporal* [vídeo]. USA: B. Green Company; 1980.
- HOOPER A. *Guía del sexo* [CD-ROM]. USA: Dorling Kindersley; 1995.
- LATORRE F. *Atilugios sexuales (todos y cómo usarlos)* [vídeo]. España: Videoteca Selección; 1991.
- LUST E. *Cinco historias para ellas* [película]. España: Lust films; 2007.
- METCALF C. *Making Love 1-2* [vídeos]. USA: Polgram Video; 1992.
- MENDES S. *Revolutionary Road* [película]. USA: Paramount Home Entertainment; 2008.
- METROVIDEO. *Guía sexual* [vídeo]. Alemania: Metrovideo; 1997.
- MEYER N. *Cuando menos te lo esperas* [película]. USA: Columbia Pictures y Warner Bros Pictures; 2003.
- PAGE R. *La guía del sexo* [DVD]. USA: Sony Pictures Home Entertainment; 2008.
- PLAYBOY ENTERTAINMENT GROUP. *Fantasías sexuales para amantes* [vídeo]. USA: S.A.V. Editora; 1993.
- POLANSKY R. *Lunas de hiel* [película]. Francia: R.P. Productions; 1992.
- RAY N. *Johnny Guitar* [película]. USA: Republic Pictures; 1954.
- REINER R. *Cuando Harry encontró a Sally* [película]. USA: Columbia Pictures; 1989.
- *Historia de lo nuestro* [película]. USA: Castle Rock Entertainment; 1999.
- HENSEN G. *Sexo: Placer en la vida 1-5* [vídeos]. Holanda: BV Lenox Holding y SVA Editora; 1992.
- KOLIRIN E. *La banda nos visita* [película]. Israel-Francia: Sophie Dulac Productions, July August Productions y Bleiberg Entertainment; 2007.
- STANWAY A. *Aprender a amar 1-4* [vídeos]. RU: Globus Comunicación; 1992.
- *Sexo y placer* [vídeo]. USA: MCA Home Video. RU: Globus Comunicación; 1992.
- WEBBER C. *Secretos de la pareja. Fantasías sexuales* [vídeo]. España: Planeta Agostini; 1993.
- WINTERS D. *Técnicas sexuales* [vídeo]. USA: MCA Home Video; 1984.

# prolepsis

## Educación “low cost”

Enrique Javier Díez Gutiérrez. Profesor de la Universidad de León

El Ministro de Educación Wert nos presenta una reforma educativa *outlet*, hecha con saldos del siglo pasado, que anuncia que busca la calidad y solucionar el fracaso escolar recortando de forma compulsiva el sistema educativo público. Como anuncia el documento presentado a Bruselas (presupuesto bienal 2013-2014), el gasto público en educación se reducirá al 3,9% del PIB (debería dedicar el 6% del PIB y entre el 15% y el 20% del total del gasto público según los organismos internacionales) (Imbernon, 2012).

Nos cuenta Naomi Klein, en su conocido libro *La Doctrina del Shock*, que Milton Friedman, gran gurú y líder intelectual del capitalismo de libre mercado, a sus 93 años escribía en *The Wall Street Journal* que las inundaciones y la catástrofe provocada por el huracán Katrina en 2005 era una tragedia porque la mayor parte de las escuelas de Nueva Orleans están en ruinas, teniendo que ir el alumnado a escuelas de otras zonas, pero “también es una oportunidad para emprender una reforma radical del sistema educativo”.

La reforma radical que proponía Friedman era que, en lugar de gastar una parte de los miles de millones de dólares destinados a la reconstrucción y la mejora del sistema de educación pública de Nueva Orleans, el gobierno entregase cheques escolares a las familias, para que éstas pudieran dirigirse a las escuelas privadas, y que éstas recibieran subvencio-

nes estatales a cambio de aceptar a este nuevo alumnado. La administración de George W. Bush apoyó sus planes y en menos de diecinueve meses, en contraste con la parálisis con que se repararon los diques y la red eléctrica, las escuelas públicas de Nueva Orleans fueron sustituidas casi en su totalidad por una red de “escuelas chárter”, es decir, escuelas originalmente creadas y construidas por el Estado que pasaron a ser gestionadas por instituciones privadas según sus propias reglas. Antes del huracán Katrina, la junta estatal se ocupaba de 123 escuelas públicas; después, sólo quedaban 4. Los maestros y las maestras de la ciudad solían enorgullecerse de pertenecer a un sindicato fuerte. Tras el desastre, los contratos del profesorado quedaron hechos pedazos, y los 4.700 miembros del sindicato fueron despedidos. Algunos de los profesores más jóvenes volvieron a trabajar para las escuelas chárter, con salarios reducidos. La mayoría no recuperaron sus empleos. (Klein, 2007).

*Nueva Orleans era, según The New York Times, «el principal laboratorio de pruebas de la nación para el incremento de las escuelas chárter», mientras el American Enterprise Institute, un think tank de inspiración friedmaniana, declaraba entusiasmado que «el Katrina logró en un día [...] lo que los reformadores escolares de Luisiana no pudieron lograr tras varios años intentándolo». Mientras, los maestros de escuela, que eran testigos de cómo el dinero destinado a las víctimas de las*

*inundaciones era desviado de su objetivo original y se utilizaba para eliminar un sistema público y sustituirlo por otro privado, tildaban el plan de Friedman de «atraco a la educación» (Klein, 2007, 26).*

Estos ataques organizados contra los servicios públicos, aprovechando crisis provocadas para generar “tales oportunidades de negocio”, es lo que Naomi Klein ha denominado “capitalismo del desastre”. Esta misma música es la que nos suena aquí, en Europa y concretamente, en España, donde el gobierno conservador del PP está aprovechando la “oportunidad” de la crisis económica y financiera para consolidar el saqueo de la educación pública, iniciada ya por el gobierno socialdemócrata precedente, siguiendo las propuestas de Friedman de actuar con rapidez, para imponer los cambios rápida e irreversiblemente, antes de que la sociedad afectada volviera a instalarse en la «tiranía del status quo». Estimaba que “una nueva administración disfruta de seis a nueve meses para poner en marcha cambios legislativos importantes; si no aprovecha la oportunidad de actuar durante ese período concreto, no volverá a disfrutar de ocasión igual” (Friedman y Friedman, 1984, 3). Milton Friedman aprendió lo importante que era generar un estado de shock en la población que facilitara el “tratamiento de choque” del programa de ajuste. Aprovechar momentos de trauma colectivo para dar el pistoletazo de salida a reformas económicas y sociales de corte radical. Se tiende a aceptar esos “tratamientos de choque” creyendo en la promesa de que salvarán de mayores desastres.

Esta “nuevo evangelio” se ha convertido en una especie de dogmatismo fanático moderno que prácticamente ha dejado de necesitar justificación. A pesar de que los hechos se demuestran tozudos en confirmar una y otra vez que no consiguen la “confianza de los mercados”, que no se produce el crecimiento anunciado, que no aumenta el empleo estable, que no se remonta la crisis, no hay fe más fanática que la de los creyentes en este capitalismo del desastre. No hay “mito” más extraordinario de la ciencia económica que éste, pues es difícil encontrar otro caso donde los hechos contradicen tanto una teoría dominante. Pero argumentan que se debe a no haber profundizado aun suficientemente en los recortes, no haber privatizado aun más, no haber ahondado aun suficientemente en el desmantelamiento del Estado. La repetición constante en todos los medios de comunicación de este catecismo por casi todos los políticos y políticas, tanto de derecha como de izquierda socialdemócrata, le confiere tal carga de intimidación que ahoga toda tentativa de reflexión libre, y convierte en extremadamente difícil la resistencia contra este nuevo oscurantismo.

Como explica el colectivo Baltasar Gracián se trata de desarmar ideológica y moralmente al conjunto de la sociedad respecto a las demandas de una educación pública, gratuita y accesible para todos y todas en todos sus niveles, con el Estado como responsable y garante. Quieren transmitir la idea de que se impone y se impondrá (“haremos lo que hay que hacer”) un cambio profundo de todo el sistema educativo, dando por sentado que el actual es obsoleto, inefi-

# prolepsis

caz de cara a las exigencias del mercado laboral y, sobre todo, insostenible en tiempos de “crisis”.

Las reformas y recortes propuestas por el nuevo equipo ministerial del gabinete educativo del Ministro Wert responden a la filosofía del PP, largo tiempo documentada en programas electorales e informes emitidos por las fundaciones y *think tank* ligados a este partido conservador. Responden a la ofensiva neoliberal y neoconservadora que impone la idea de la ausencia de alternativas racionales y viables a su modelo que presenten como el único orden posible, criminalizando todo movimiento de oposición. Puede que sea imperfecto, dicen, pero es el único sistema viable en un mundo gobernado por los mercados globales y una intensa competición.

Todas las reformas y recortes en educación apuntan de forma persistente a recortar la extensión del derecho a la educación pública para toda la ciudadanía, garantizada por el Estado. Ya lo proclamaba la OCDE en 2001: “los programas educativos no pueden ser diseñados como si toda la población escolar fuera a alcanzar sus niveles más altos”. Se ha producido una mutación en la concepción de este derecho: si durante años la educación fue una causa social, ahora la conciben como un imperativo económico, al servicio de la economía y de su competitividad (Laval y otros, 2002). La formación y el conocimiento se convierten en un bien privado, en una ventaja competitiva para insertarse en el futuro mercado laboral. Las nociones de igualdad, emancipación y democracia han sido reempla-

zadas por un discurso de excelencia, competencias, autonomía financiera y reducción de costes. Confluyen en ello dos corrientes, aparentemente contradictorias, pero que han unido sus fuerzas: el neoliberalismo y el neoconservadurismo (Apple, 2002; Puelles, 2005).

Los **sectores neoliberales** consideran que la educación, al igual que todos los servicios públicos, ha de convertirse en fuente de negocio y de ganancia para el capital. No sólo porque sea el último espacio de conquista que le queda al capitalismo por colonizar, pues ya se ha extendido por todo el planeta y no le quedan más territorios a donde expandirse para seguir creciendo y obteniendo beneficios, sino porque considera que la gestión privada de la educación es mejor y más eficaz. Apuestan, por tanto, por convertir este bien público en una oportunidad de negocio (mueve dos billones de euros anuales a nivel mundial, según datos de la UNESCO), y gestionarlo como si de una empresa eficiente y selectiva se tratara, que adecue los recursos humanos en formación a las necesidades del mercado laboral cambiante, precario y cada vez más desregulado, dotándoles de aquellas competencias flexibles y polivalentes que les permitan adecuarse al mismo.

Los **sectores neoconservadores**, por su parte, consideran la escuela pública gratuita como un sistema marginal y subsidiario de baja calidad, a modo de beneficencia para los sectores sin recursos, que serviría en todo caso como instrumento de adoctrinamiento ideológico y conformismo social de las clases populares. Reclaman para ello curriculums

centralizados y conforme a los valores que consideran tradicionales y, en cierto modo, “sagrados”, reforzando los aspectos autoritarios, competitivos, academístas y religioso-confesionales. Pero apuestan por una educación diferenciada y selectiva para sus vástagos. De hecho reclaman convertir en un derecho reconocido, al mismo nivel que el derecho a la educación, la capacidad de elección o de preferencia por un centro determinado. Sin embargo, todas las investigaciones demuestran que, detrás de los argumentos a favor de la libertad de elección de centro, lo que se esconde es el rechazo a la mezcla social, a educar a la progenie con los que no son de su misma clase, con aquellos sectores sociales que consideran no adecuados para la relación con sus hijos e hijas (Gimeno Sacristán, 1998).

En lo que **confluyen** ambos sectores, tanto neoliberales como neoconservadores, es que garantizar la educación pública para toda la ciudadanía es una carga gravosa para ellos, puesto que se sustenta en los impuestos de toda la población y en una fiscalidad progresiva donde ellos tienen que poner su parte. Argumentan que ellos tienen así que “pagar doble”, pues pagan la factura del colegio privado al que envían a sus hijos e hijas y además tienen que tributar impuestos como todos los demás, para sufragar los servicios públicos para todos como la educación. Exigiendo que se les devuelva la factura de lo que tienen que pagar mediante reducción fiscal o mediante el equivalente en unos “cheques escolares” que sufraguen lo que les cuesta llevar a sus hijos e hijas a colegios privados.

*“Mientras los pobres no tienen ninguna alternativa a los centros públicos, los más afortunados pagan por separado los suyos. Éstos son los colegios públicos mejor dotados de las zonas residenciales más prósperas o los colegios privados. En este último caso, los afortunados tienen que pagar dos veces, y una de sus reacciones más comprensibles es la recurrente sugerencia de que se les debería devolver el equivalente de los impuestos que pagan por la enseñanza pública en un bono luego utilizable en los centros de enseñanza privada de su elección. Evitarían así la carga del doble coste de la enseñanza. Pero existe el acuerdo tácito de no exponerlo tan groseramente; la libertad de elección es la justificación más frecuentemente oída”* (Kenneth Galbraith, 1992, 55).

De ahí las propuestas actuales de reformas anunciadas por el Ministro de Educación, Wert, o por el Ministro de Economía, De Guindos, que confluyen de forma mimética con esta alianza, de la que forman parte.

Las reformas propuestas buscan, por una parte, **reducir el período de enseñanza obligatoria**. Es decir, apuestan por la exclusión de una cierta parte de quienes han sido incluidos, en el último medio siglo, en el proceso de escolarización creciente de la población (Viñao, 2012). Mediante estrategias que están siendo reforzadas: la potenciación de exámenes o pruebas de paso de un nivel, etapa, ciclo o curso a otro, y el reforzamiento de las exigencias para promocionar de uno a otro, fortaleciendo así el carácter selectivo, incluso en los niveles obligatorios; la

# prolepsis

consolidación de itinerarios o ramas paralelas a edades cada vez más tempranas; la segregación en forma de grupos de clase según capacidades; la consagración oficial de diversas redes de centros docentes en función de la clase social o de determinadas características personales como el sexo o la confesión religiosa; y el establecimiento de diferencias competitivas relevantes entre centros docentes de un mismo nivel, etapa o ciclo obligatorio —centros de excelencia, bilingües, etc. Estrategias que se ven acompañadas simultáneamente de la **reformulación del principio de gratuidad**, mediante la extensión de los conciertos o subvenciones a la enseñanza privada, la implantación de los cheques o bonos escolares, las deducciones fiscales del coste de la matrícula en los centros privados y el incremento de las tasas de matrículas en los centros públicos de los niveles educativos no obligatorios con el fin de dificultar el acceso a los mismos, introduciendo sistemas de re-pago, aduciendo que es necesario asumir la “responsabilidad” del coste real de la educación.

Por otra parte, estas reformas en educación propuestas por el PP buscan también **augmentar la diferenciación de los dos redes de educación**. No se trata de que el sector público desaparezca, sino que se centre en atender, sobre todo, a las clases bajas, migrantes y minorías, así como alumnado con necesidades educativas o con dificultades de aprendizaje, es decir, a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, y también en dar servicio en aquellas zonas, como las rurales, que no

son rentables para la iniciativa privada. Permanecerá **así la Educación Pública como una red subsidiaria de la privada**, de cuya financiación se desentendrán progresivamente el Estado y las Comunidades Autónomas, con progresivos recortes: el 22% en los Presupuestos Generales del Estado del 2012, lo cual supone un recorte de 3.400 millones de euros en los dos últimos años, más otros 3.000 millones adicionales que se anuncian para este año, así como todas las medidas de recorte que están introduciendo las CCAA, reduciendo el número de profesorado e incrementando el número de alumnado por profesor, las horas lectivas del profesorado y las materias consideradas afines con vistas a su enseñanza por un mismo profesor; la desaparición o reducción de programas de refuerzo o apoyo, desdobles y atención a la diversidad, tutorías, materias optativas, módulos de formación profesional, servicios de orientación o biblioteca, ayudas para adquisición de libros de texto, comedores y actividades extraescolares, etc. Recortes acompañados, ante las protestas del profesorado, de una campaña de descrédito del mismo y de los sindicatos que las promueven o apoyan.

Mientras, **se fomenta el proceso de privatización educativa**, mediante la creación de centros de enseñanza privada y la potenciación de su demanda. Las reformas apuestan por la implicación de “proveedores no gubernamentales” (como lleva recomendando la OCDE desde 1987) facilitándoles la construcción y creación de centros privados mediante la cesión de suelo público, o la

adjudicación directa a empresas de la explotación de centros públicos. Pero utilizan otras vías que apuntan a la expansión de las opciones privadas: la creación de zonas únicas de escolarización (eliminando el criterio de proximidad y de distribución equilibrada de todo el alumnado a la hora de la matriculación), la ampliación de los criterios de los centros concertados para seleccionar a su alumnado, el establecimiento de mecanismos para financiar públicamente más tramos de la enseñanza privada como la educación no obligatoria o las desgravaciones fiscales para quienes lleven a sus hijos e hijas a colegios privados.

En paralelo se aplican y extienden **medidas de privatización de la red pública** mediante la introducción de *técnicas de gestión de la empresa privada* en la dirección y organización de los centros educativos, que se consideran más eficaces y medibles con sus indicadores de resultados, lo cual permite establecer sistemas de "rendición de cuentas" y "rankings comparativos", así como la gestión "flexible" desde la dirección/gerencia de los "recursos humanos" (lo cual se ha facilitado extraordinariamente con la actual reforma laboral) o el establecimiento de fórmulas contractuales (contratos-programa) de "gestión por objetivos" y "pago por resultados" para la financiación y sostenimiento de los centros (dar más a las escuelas o al profesorado que mejores resultados académicos obtienen). *Medidas de comercialización* que avanzan en la utilización de los centros por empresas privadas que llevan a cabo actividades lucrativas complementarias en horario escolar o fuera del mismo; el

fomento de la financiación externa (publicidad, alquiler de locales, patrocinio privado, máquinas expendedoras de productos, etc.) que convierten al centro docente en un espacio más comercial que educativo; la externalización o subcontratación de actividades extraescolares, comedores, incluso la formación del



# prolepsis

profesorado, la evaluación de los centros o la construcción y mantenimiento de edificios escolares o la introducción dentro del currículo académico y del horario lectivo de personal privado y ajeno a los requisitos de acceso a la función docente (Jones y otros, 2009; Viñao, 2012).

Los argumentos para esta **“guerra ideológica”** desatada por el PP son los mismos que se aplican a todos los servicios públicos: defendemos la libertad de elección del consumidor; lo público es ineficaz y tenemos que establecer mecanismos de control de resultados y rendición de cuentas; lo privado surge de la iniciativa social y apoyarla es satisfacer la demanda social; la reducción de gastos sociales son ajustes necesarios para garantizar los servicios y derechos sociales, para mantener un servicio público sostenible, etc.

Debemos combatir este nuevo neconservadurismo desigualitario que nos inunda, reclamando un sistema público de educación inclusiva que garantice el derecho a la educación de todos y todas, sea cual sea su procedencia social o cultural, que cubra la necesidades de plazas escolares de todo el conjunto de la población y con la suficiente calidad en cada centro para que toda la población pueda recibir el máximo posible de oportunidades en su aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

Esos mínimos de calidad pasan por reducir el número de estudiantes por grupo y por profesor, potenciar la atención tutorial y dotar de servicios de orientación a todos los centros públicos de Primaria y

Secundaria; por incorporar nuevos perfiles profesionales en la escuela: educadores y trabajadores sociales, mediadores interculturales, etc.; por establecer un sistema integral de becas y ayudas al estudio, así como la gratuidad de los libros y materiales didácticos y de los comedores escolares; por establecer comisiones de escolarización permanentes y centralizadas, por distrito escolar, para evitar la selección del alumnado por los centros. Pero también por establecer un currículum que destierre el adoctrinamiento religioso de las enseñanzas confesionales.

Debemos defender una educación que apoye y motive al profesorado, no que le desacredite, acordando un Estatuto de la función pública educativa que mejore las condiciones laborales, que recoja como dedicación lectiva las tareas y funciones que hoy demanda el sistema educativo, configurando claustros estables y estableciendo el cuerpo único del profesorado. Para ello es necesario diseñar simultáneamente una formación inicial que combine teoría con práctica tutorizada por profesorado cualificado en centros educativos durante todo el proceso, y una formación permanente en horario laboral que fomente su autoridad profesional mediante la adquisición de estrategias de diálogo para convencer y de negociación para resolver conflictos.

Todo esto no es posible con el brutal recorte de los Presupuestos en Educación al que estamos asistiendo a nivel estatal y autonómico de la mano de los últimos gobiernos. Esta ley nos viene acompañada de memoria económica de -15.000 millones; una memoria

previa de -5.000 millones y otra comprometida en recortar otros 10.000 millones hasta 2015, para dejar la inversión en el 3,9% del PIB, volviendo a los años 80, a la cola de la OCDE y la UE. Solo será posible mediante un pacto consensuado de blindaje constitucional de la financiación de la Educación Pública o bien a través de una Ley de Financiación del Sistema Educativo Público. En cualquier caso es imprescindible

que se garantice la suficiencia de recursos para afrontar las medidas planteadas, asegurando alcanzar el 7% del PIB en gasto público educativo. Sólo así se podrá hacer realidad la mejora del sistema educativo y el derecho universal a una educación de calidad en condiciones de igualdad. Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas. Educación o barbarie, no hay neutralidad posible.

#### BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Apple, M. (2002). *Educuar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Colectivo Baltasar Gracián. (2012) *¿A dónde apuntan las reformas educativas del gobierno del PP?* Recuperado el 10 de abril de 2012 en <http://www.colectivobgracian.com/>
- Friedman, M. y Friedman, R. (1984). *Tyranny of the Status Quo*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Galbraith, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). [1998]. Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En Álvarez-Uría, F. y otros. (Compls.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.
- Imbernon, F. (2012). Una escuela 'low cost'. *El País*, 2/12/2012. Consultado el 6/12/12 [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/12/02/actualidad/1354469252\\_941703.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/12/02/actualidad/1354469252_941703.html)
- Jones, K.; Hatcher, R.; Hirt, N.; Innes, R.; Johsua, S.; Klausenitzer, J. y Colectivo Baltasar Gracián. (2009). *La Escuela en Europa Occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Valencia: Germania.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.
- Laval, c.; Weber, L; Baunay, Y.; Cussó, R.; Dreux, G. y Rallet, D. (2002). *Le nouvel Ordre éducatif mondial*. París: Nouveaux Regards/Syllepse.
- OCDE (2001). *Knowledge Management in the Learning Society*. París: OCDE.
- OCDE (1987). *Structural Adjustment and Economic Performance*. París: OCDE.
- Puelles, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004), *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Viñao, A. (2012). *El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras*. Recuperado el 9 de abril de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/88251368>



**Fundación Huarte de San Juan**

para el fomento de la Psicología

# prolepsis

## El coche: Ese centauro moderno con culo de escape

José Antonio Morán Varela. Profesor de Filosofía IES Marbella.



### RESUMEN

Pocos artefactos han gozado del entusiasmo y la credibilidad de los coches, y menos aún son los que han naturalizado su presencia entre los humanos hasta fusionarse con ellos en su cotidaneidad y sus sueños. Pero, paradójicamente, la estela de su éxito desvela que las pesadillas que encierran son de tal magnitud que urge un replanteamiento tanto de su percepción simbólica como de su aportación como medio de transporte. ¿Elemento por excelencia de sociabilidad o bastión último de nuestra soledad? No es fácil decantarse ya que nos encontramos ante un objeto ambiguo por naturaleza y poliédrico a la hora de ser interpretado. La revisión histórica y la radiografía del presente que acompañan a este texto tienen por objeto descodificar los mecanismos ideológico-publicitarios de los que fabrican coches y moldean compradores, y rastrear de qué manera encuentran la grieta por la que penetran en atávicos deseos de movilidad y en arquetipos paradisiacos. El objetivo final no es otro que constatar lo que de estúpido hay en querer ignorar los problemas sociales, medioambientales, personales e ideológicos que el artefacto genera, es decir, lo estúpido que es olvidarse de su aparato excretor.

### ABSTRACT

Few artifacts have enjoyed the enthusiasm and the credibility of the cars, and fewer still that have naturalized their presence among humans to merge with them in their cotidaneidad and dreams. But, paradoxically, in the wake of its success reveals that nightmares are enclosing such that urges rethink their perception of both symbolic and its contribution as a transport. Quintessential element? Sociability or bastion last of our loneliness? Not easy to opt since we have a subject and multifaceted nature ambiguous when being played. The historical review and radiography present that accompany this text are designed to decode the mechanisms of ideological advertising and mold manufacturing car buyers, and track how the crack are entering the atavistic desire for mobility and heavenly archetypes. The ultimate goal is simply to observe what's stupid to want to ignore the social, environmental, personal and ideological artifact generates, ie how stupid it is to forget your excretory system.

***“Mientras los dioses no cambien, nada ha cambiado.”***  
(R. Sánchez Ferlosio)

A un extraterrestre que viniera a interesarse por lo que aquí ocurre, no le pasarían desapercibidas esas cápsulas mecánicas en que a diario se introducen los humanos ni la naturalidad con que éstos les ceden los espacios de sus calles, les disculpan los insufribles ruidos, les perdonan la huella de muerte y destrucción que van dejando, y les ríen las gracias a los esfuerzos que implican su compra, alimentación y conducción. Verían que las ciudades palpitan a ritmo de semáforo, que a modo de venas las carreteras circunvalan la tierra, que el mundo es un gigantesco tiiovivo sobre ruedas que nunca se detiene, y que los coches forman parte hasta de los sueños de los humanos. Tendrían que preguntarse –al igual que nosotros lo vamos a hacer aquí– sobre el origen de esta bacanal automovilística, así como por los mecanismos que operan en la hipnótica aceptación por parte de sus usuarios.

**“CRECED, MULTIPLICAOS Y DOMINAD LA TIERRA” (GÉNESIS. 1,28)**

Napoleón no se desplazaba más rápido que Alejandro Magno aunque medien milenios entre ellos, pero todo cambió hace poco más de un siglo cuando la técnica permitió aumentar la velocidad y reducir el tiempo empleado en los desplazamientos. La fascinación que los nuevos artefactos crearon fue tal que se puso en marcha un imaginario colectivo en el que se dieron cita ancestrales símbolos junto a proyecciones de buscados paraísos. Los primeros coches se convirtieron en signos representativos de las clases pudientes, y cuando a mediados del siglo pasado los trabajadores comienzan a acceder a su posesión, lo

hacen desde una admiración que va más allá del mero desplazamiento; (hasta Hitler se obsesionó por ver a su pueblo elegido a bordo de un Volkswaguen para representar el progreso y el patriotismo). La suerte estaba echada: el automóvil se impuso entre otras formas posibles de desplazamiento, y la sociedad de consumo se encargó de crear las ilusiones imprescindibles para que los trabajadores se ataran un poco más a sus préstamos bancarios para acceder el icono social por excelencia, con lo que de paso se aseguraba la paz laboral necesaria para cobrar a fin de mes.

Y como si del mito del Génesis se tratara, los coches crecieron y se multiplicaron, tanto que podemos referirnos a nuestra cultura como pueblo sobre ruedas, donde todo gira y nada se detiene; hoy 9000 unidades engrosan cada día el ya de por sí saturado espacio vial. Es el triunfo de una ingeniería social que, por extraño que parezca, no se preocupó de diseñar medios de transporte como tales, sino símbolos necesarios con los que exteriorizar unas identidades que reflejan la necesidad compulsiva de ser alguien a base de diferenciarse de unos y asociarse a otros (1). En este trabajo de ingeniería son piezas clave los publicistas, esos neosacerdotes especializados en sueños que intentan inculcar un sentido allí donde reina la más absoluta oscuridad. Con su ayuda el coche, a imitación de las ratas que se adaptan como ninguna otra especie a cualquier situación, se introdujo en todos los intersticios y recovecos humanos. Con ligeros cambios de forma, color y accesorios, evolucionaron hasta ser capaces de expresar sentimien-

# prolepsis

tos de sus propietarios tan dispares como los de los desenfadados jóvenes, los de quienes tienen una visión jerárquica del mundo, (2) los que necesitan ganarse el pan con la ayuda del artefacto, o los que viven más la comunidad (como las furgonetas de monjas o gitanos); se incrustaron en los momentos sociales más importantes como bodas y funerales (3), y si en ocasiones son utilizados como coches-bomba, los miedos suscitados se diluyen al ser guiados por sanitarios (ambulancias), policías y bomberos ya que todos ellos cuentan con el beneplácito de una sociedad que prioriza ser protegida; el poder también le confiere un plus de legitimidad cuando se traslada dentro de los grandes y lujosos coches oficiales que literalmente toman las calles a su paso y cuya nota distintiva por excelencia es la opacidad de sus cristales desde donde los ocupantes miran sin ser vistos mostrando su poderío a base de falta de transparencia (4)

Sin embargo, el triunfo conseguido contiene una gran paradoja: el éxito del coche es su propio fracaso pues su eficacia decae en proporción inversa a la extensión de su uso. Las estadísticas nos dicen que la velocidad media en las ciudades está entre las del peatón y la bicicleta, que dos tercios de los desplazamientos no superan los 10 kms, que un urbanita gasta 36 horas al año detenido ante semáforos rojos, que si no fuera porque día y noche hay coches dando vueltas, ciudades como Barcelona no podrían acoger aparcados a los que por ellas circulan, o que el llegar a un lugar implica cada vez más seguir en movimiento para aparcar (el tráfico estático). Los coches,

como les ocurrió a los dinosaurios, son víctimas de su propio éxito. Ahora bien ¿por qué entonces continúa la orgía automovilística?

Lo primero que cabe responder es que la oposición al automóvil, aunque dignísima, ha sido mínima en comparación a su grado de aceptación. (5) Lo segundo, resaltar que mientras la industria fabrica coches la publicidad fabrica compradores, y que su íntima unión genera una alienación tan sutil que el comprador es incapaz de verla, alienándose así de su propia alienación; de esta manera la publicidad transforma manifiestas mentiras en verdades de fe, e inserta los intereses comerciales en cerebros previamente predispuestos a alojar deseos creados por otros; el resultado es que cada individuo-comprador al buscar sus satisfacciones (que deberían ser individuales), “casualmente” coincide con las de todos sus conciudadanos. Y lo tercero, que debemos situarnos también en la perspectiva individual de todo comprador-conductor y descubrir el filón por el que la publicidad ha penetrado en el mundo de históricos deseos de movilidad, en arquetipos que conectan al individuo con ancestrales mitos compartidos con toda la especie, y en el imaginario colectivo que trasciende el valor funcional del objeto para convertirse en expresión de lo que al individuo le gustaría ser.

Siguiendo a Cassirer que definió a los humanos como “animales simbólicos”, vamos a acercarnos a esta última perspectiva para tratar de comprender la acrítica y sublime aceptación del coche. Los antropólogos insisten en que nuestra

sociedad es deudora de costumbres, ritos y prácticas ancestrales, que lo sagrado más que borrarse lo que hace es desplazarse hacia sus márgenes, y que los hombres necesitamos de los mitos y sus sustitutos como mapas con los que orientarnos para caminar entre una jungla de significados (6). De ahí la importancia de descodificar los mensajes publicitarios, y de ahí el interés por asomarnos al mundo de los símbolos que va más allá de lo real y que tanto tiene que ver con el histórico trasfondo religioso de los pueblos y su manera de reorganizar sus significados.

### CONDUZCO, LUEGO EXISTO.

Ya desde el destete estamos real y simbólicamente motorizados: nos hacen pasar del cochecito del bebé al triciclo y a la bicicleta para terminar comprando un automóvil, al tiempo que soñamos con desplazarnos en la alfombra mágica de Alí Babá y disfrutamos con los Picapiedra en su troncomóvil, Michael Knight en su coche fantástico, o Batman en su batimóvil. Un vistazo a la publicidad que no deja de lanzar soflamas a diestro y siniestro sobre el automóvil, nos muestra invariablemente un mundo de emociones y experiencias –en ocasiones excepcional y único–, de felicidad y de libertad; un mundo suspendido en el tiempo que atrae con el imán del placer inmenso, de la agudización de los sentidos y de la satisfacción a través de su consumo, un mundo en que los espacios interiores del coche están impregnados de sensaciones donde la música, el aire acondicionado, y las confortables butacas, nos insinúan que podemos prescindir de lo exterior. El coche se convierte

así en la parte externa de una burbuja o cápsula que si algo nos sugiere son situaciones fetales, al tiempo que nos remite a nuestro pasado de nómadas, a algo que hemos sido y no queremos abandonar, en definitiva a “revivir en la edad adulta las maravillas de la infancia”(7) ya sea personal o de especie.

Una búsqueda más amplia en los vericuetos del marketing nos muestra una carga de sensualidad, sentimiento y emoción que borra las fronteras entre el conductor y el artefacto: uno seduce y otro se deja seducir hasta confundirse. Es así como aparece el centauro moderno, ese híbrido en el que el conductor fusiona su movimiento con el de la máquina, y ésta se convierte en el yo ampliado de aquel, iniciándose un indestructible matrimonio que les permite acudir juntos a todas partes y a todas las citas. Si las religiones nos dicen que el hombre es cuerpo y espíritu, ahora todo aquél se encarna en un cuerpo mecánico; cada vez el tándem entre el hombre y la máquina está más extendido y naturalizado, cada vez cobra más pertinencia parafrasear a Descartes afirmando que “conduzco, luego existo”, ya que a través de esta actividad puedo decirme a mí mismo y a los demás quién soy yo mostrando mi rostro mecánico.

La metáfora del centauro mecánico nos posibilita también dirigir nuestra mirada hacia la técnica, ese fruto querido y optimizado por la Modernidad que trata de sustituir y satisfacer esos sueños de la humanidad que apenas han cambiado a lo largo del tiempo, y a los que tradicionalmente se dedicaba la religión; el hom-

# prolepsis

bre ha querido y quiere dominar la naturaleza. Pero la técnica, a imitación de la religión a quien pretende sustituir, goza de un halo fascinante y otro aterrador, (como el Frankenstein cinematográfico), y el coche- en cuanto superviviente mítico- no puede escaparse indemne: consigue dominar las distancias pero tiene un mortífero culo de escape con el que lanza miles de toneladas diarias de veneno a la atmósfera, produce tantas muertes como las guerras, hiere a la tierra con sus autopistas, destruye las calles como espacios de convivencia social y juegos de niños, llena las avenidas de insalvables obstáculos de cemento para el peatón, introduce ruidos, polvos y contaminación en la intimidad de los hogares, privatiza espacios públicos para su uso exclusivo, prioriza la movilidad (cantidad de desplazamientos) en detrimento de la accesibilidad (en cuanto cercanía), agranda las distancias entre lo cercano y crea otras lejanas que sólo ellos, los coches, pueden reducir, favorece la renuncia a utilizar los pies para desplazarse, amplía las ciudades (urbanizaciones, etc.) en función de estas máquinas y no al revés, y -en definitiva- apuesta por un modelo de sociedad individual, urbana, consumista y jerárquica.

Y los hombres lo aceptan impasibles, como si se hubiera instalado una mortal normalidad, un inevitable sacrificio ritual que hay que pagar por el delirio de la movilidad, o un peaje por la supuesta libertad y autonomía obtenida. Continuamente se buscan responsables como el cinturón, la velocidad, las carreteras, las imprudencias, o la contaminante gasolina, pero en el fondo, todos sabemos

que no son más que falsas ilusiones de pensar que estas cuestiones se pueden resolver sin atacar el problema de raíz, pues dichos sustitutos, como los virus más peligrosos, mutan incansablemente. Impasible, la máquina de la felicidad continúa su andadura de búsqueda de paraísos inexistentes sin tener en cuenta su aparato excretor, como imbuida de un permanente estado de embriaguez que solo encuentra explicación en dos posibles causas: en que la contaminación de cerebros es tan grande como la de los espacios, o en que realmente estamos hablando de un auténtico tributo de sangre, (o en los dos a la vez). Lo malo es que un planteamiento realmente crítico únicamente llegue cuando la imagen mítica no pueda conjurar los castigos que impone el uso generalizado de los coches, pero por ahora no parece que vaya a producirse: los sacrificios son aceptados.

Pero aún hay otro aspecto donde se manifiesta nítidamente hasta dónde ha llegado la fusión y confusión del humano con el artefacto, un aspecto que nos introduce en el penúltimo acto de la tragedia: el de buscar sustitutos que alimenten al monstruo ya que su negra y tradicional comida tiene los días contados por muchas guerras que se hagan para asegurarse su aprovisionamiento. Ahora se le trata de aprovisionar con derivados del maíz, la soja y la caña de azúcar ya que -se dice- liberarán de la dependencia del petróleo, reactivarán las maltrechas economías rurales, y reducirán las emisiones de dióxido de carbono. Pero la realidad es otra: la producción de estos cereales consume casi tanto combustible fósil como el que reemplaza,

necesita abonos nitrogenados y pesticidas, erosiona los campos, contribuye a la deforestación, y lo que es peor, encarece y traga alimentos básicos para los humanos. (8) La boca devoradora del monstruo no se queda a la zaga de su aparato excretor en lo que a destrucción se refiere.

### EL COCHE COMO CENTRO DE UNA RELIGIÓN SECULAR.

Vemos cómo el coche, a imitación de la religión, nos remite a algo invisible más allá de la percepción inmediata, a la promesa de unos paraísos de bienestar y felicidad a los que se llega satisfaciendo los deseos de movilidad y nomadismo; constatamos también cómo el automóvil, con el soporte de la técnica, trata de dominar la naturaleza, y cómo se representa un primigenio drama entre las fuerzas del bien y las del mal, con tributos de sangre incluidos. Pero las analogías con la religión, lejos de agotarse aquí, nos introducen en una perspectiva desde la que observar la profundidad dimensional de lo que a través de los autos expresamos en nuestros días. Veamos algunas.

La religión del automóvil, como toda religión que se precie, tiene sus propias peregrinaciones. Son las competiciones deportivas (a cuya cabeza está la Fórmula 1) que cíclicamente se celebran con gran devoción; en ellas se ponen a prueba las últimas novedades que deben servir para conjurar las carencias y defectos detectados; hasta el lugar de celebración acuden los peregrinos profiriendo gritos y portando estandartes y ropas para adherirse a alguno de los competidores; los espectadores, los buenos y

ejemplares espectadores, tienen que sentirse identificados con pilotos y marcas que, como si de un santoral competitivo se tratara, hacen de mediadores entre los paraísos prometidos y los fieles-compradores. Si como hemos explicado, un coche es la extensión de su propietario, nada de lo que allí ocurra le será ajeno, y estas competiciones, que pueden adquirir tintes planetarios, son un observatorio ideal para comprobar –junto a la fusión identitaria de los ofi-ciantes-pilotos con la de los fieles-seguidores- los mecanismos subyacentes y ocultos que se trasladan a los espectadores: uno es el elogio de la competitividad, otro el que pase lo que pase en los circuitos el coche es el que siempre vence, y un tercero, que cada piloto representa en grado sumo al pequeño piloto que todo aficionado-espectador lleva dentro, porque ¿a quién no le gustaría ir tan rápido como los "Fernandos Alonsos", conducir con la seguridad de que nadie viene de frente, tener un equipo que en cuestión de segundos cambia ruedas, reposta combustible y repara desperfectos para seguir corriendo hacia ninguna parte, y que –además- te paguen por ello?

En segundo lugar constatamos cómo religiones y sociedades tradicionales remarcan claramente los cambios vitales, entre ellos el de la ruptura con la niñez; en la nuestra hasta mediados del siglo XX las fronteras se situaban en el control del dinero, en el uso de medias o pantalones largos, en cumplir el servicio militar, o en ciertos exámenes, pero hoy hay que rastrear aquellas huellas porque los rituales están más diseminados. Es posible que en la actualidad el rito de paso por exce-

# prolepsis

lencia que marca el abandono de la infancia y el ser admitido en el mundo adulto, sea el de la obtención del permiso de conducción acreditado por una autoridad superior; el coche, por tanto, es clave en el paso al mundo adulto y confiere al neófito la posibilidad de expresar su personalidad a través de él y de su conducción.

Otro asunto que toda religión debe afrontar es el de definir al individuo y situarle en su contexto. En nuestro caso, la publicidad se encarga de materializar los sueños (difícil paradoja ya que los sueños son inmateriales por definición) y trasladar un mundo de sensaciones a un montón de piezas. La materialidad del auto se convierte así en marcadora de la frontera entre el espíritu y el cuerpo, y entre lo



interior y lo exterior. En consecuencia el coche es esa estancia privada habitada por el conductor, que se desplaza por los espacios públicos del mundo. ¿Será exagerado interpretar la imagen de este conductor en su burbuja deleitándose con su calefacción o su aire acondicionado a costa de expulsar residuos al aire que es de todos, como un símbolo del capitalismo? El coche también posee la extraña capacidad de ser el vestuario que nos cambia de identidad mudándonos de peatones a conductores, o al revés. Tomar los mandos de un auto o abandonarlos, hace que lo que nos incomoden sean los pasos de peatones para circular, o los coches para caminar; cerrar la puerta y poner el motor en marcha implica también desplazar el deseo (o el temor) urbana de pasar desapercibido por las calles, a buscar ser reconocido a través de la máscara-coche; el auto se convierte en la venda que viste al hombre invisible para no ser ignorado. En definitiva, el coche es el envoltorio que permite aislar ciertas contradicciones mentales y librarnos de una acechante angustia y de una probable esquizofrenia.

Y por último resaltar que la conducción tiene mucho de éxtasis, y que en todo éxtasis, como en toda conducción, no hay adherencias sino una especie de estado de deslizamiento, de moverse entre la percepción de disfrute y la de continuar el camino. Tanto en el éxtasis como en el estado de deslizamiento podemos encontrar analogías con experiencias religiosas, en todo menos en que éstas también buscan la quietud. El éxtasis experimentado al manejar un coche cambia la percepción del viaje, y éste ya

no es un espacio vacío en el que dibujar cosas en su interior, ni un tiempo en el que encajar percepciones y detalles intermedios. Nuestra sociedad a través de los coches ha convertido el viaje en un fin en sí mismo, en el objetivo de la movilidad, y por eso es más importante conducir que llegar. Es sintomático que en los transportes públicos la percepción que se transmite es la contraria, la de que lo importante es llegar y no viajar, y que la gran batalla está en descomunales inversiones para ahorrar unos minutos y aprovecharlos en no se sabe qué; en esto se basa precisamente la gran acogida que inconscientes (¿o conscientes?), desproporcionados, y desafortunados proyectos como los del Tren de Alta Velocidad tienen entre las masas.

### DE MENTIRAS CÓMODAS A VERDADES INCÓMODAS.

Ciertamente el automóvil aporta una libertad, independencia y poder sin precedentes sobre las ansias de movilidad. Pero -ciertamente también- su presencia desencadena unos problemas en cascada que sistemáticamente son ignorados. Por eso se impone un cuestionamiento crítico que desbanque la adoración mística y las metáforas que el artefacto produce; es hora de mirar la trastienda y ver lo que de inconsciente hay en no percibir que esa es una libertad atada al volante, una independencia dependiente de los bancos, y un poder capaz de destruirlo casi todo. Por supuesto que es ir contracorriente pero, como decía Huxley, los hechos no dejan de existir porque sean ignorados.

La capacidad camaleónica del coche le permite ir conjurando los peligros que le

acechan; así, cuando la preocupación medioambiental supera el listón de la censura, la mala conciencia se tiñe de verde y surge la apuesta por el biodiesel para que nada cambie, y cuando los olvidados del mundo llaman -con legítimo derecho- al festín automovilístico, éste acude presto para fabricar los más baratos imaginables (9) y, de paso, trasladar a los pobres la iniciativa de sacar a la burbuja financiero-especulativa del lodo en el que está sumida. Pero por mucho maquillaje que se ponga, lo realmente utópico es pensar que un mundo montado desde la iconografía dictatorial del coche pueda ser viable. Ojalá más pronto que tarde comprendamos que para seguir existiendo dignamente debemos aceptar los límites de lo que nos rodea, sin que ello signifique renunciar ni al bienestar ni a la libertad. (10)

Si el coche es el icono de la sociedad industrial, su crítica debe dirigirse hacia el corazón de esta sociedad que en nombre del progreso sin fin hace que todos paguemos por las decisiones de unos pocos. Así, frente al derroche del crecimiento hay que apostar por la limitación del consumo, y frente a la velocidad para acceder a lo lejano se impone revalorizar lo cercano, y recuperar las calles como espacios de sociabilidad, y recordar que lo rural también existe....(11) Y democratizar sí, pero no el ruido, ni las prisas, ni la contaminación, sino las decisiones trascendentes sobre la movilidad que hasta ahora son coto vedado a las masas.

Urge liberarse de las trampas tendidas en forma de deseos atávicos que el aparato publicitario nos ha transmitido y com-

# prolepsis

prender que ni son realistas ni factibles, y pedir explicaciones para aclarar por qué el coche es considerado un medio de transporte en cuyo nombre se derrochan ingentes cantidades de recursos cuando lo que se nos promete publicitariamente es un mundo onírico de deseos y sensaciones.<sup>(12)</sup> Deconstruir los intereses político-económicos que habitan tras la puesta en escena del automóvil equivale a constatar que no somos meros consumidores de deseos infantiles, que debemos priorizar entre necesidades reales e impuestas, y que es imprescindible dilucidar hasta qué punto su satisfacción nos libera o nos aliena. “Mientras los dioses no cambien nada ha cambiado” decía Sánchez Ferlosio; de poco sirve la educación vial en los colegios, el fantasmal “Día mundial sin coches”, o las supuestas reformas ecológicas, si seguimos adorando al centauro mecánico y olvidándonos de su culo de escape.

Es imprescindible salir de esa bobalicona participación en el optimismo heredado de la Ilustración. No ver el lado perverso de la técnica, el individualismo, y el crecimiento económico, es instalarse en una apatía de espaldas a la responsabilidad.

Hoy los ciudadanos están más preocupados por las deyecciones caninas que por las secuelas de los coches en las calles; quizás sea la constatación de que ante la impotencia por la magnitud de ciertos problemas lo único que queda son micromorales que nos permiten seguir en la ilusión de que reaccionamos ante las injusticias. ¿Por dónde comenzar? Los caminos son muchos, pero todos pasan por evitar la extinción de las prioridades humanas, y el que nos conviertan a todos en obedientes usuarios y en funcionarios del capitalismo; después vendrán reivindicaciones como las de los transportes públicos entre los que destaca el más eficiente y ecológico de todos: el tren (no su engendro oligopólico del TAV <sup>(13)</sup>); y como colofón deberemos buscar una alternativa a la actual política de transportes. Mientras, hoy puede ser revolucionario viajar en transportes públicos, o trasladarse a pie o en bicicleta siempre que sea posible, o –si se tiene- compartir el coche, o incomodarse ante la tiránica militarización de los semáforos, o reunirse para protestar y para inventar alternativas, o simplemente imaginar el día en que 6500 millones de personas “disfrutemos” de coche propio.

## NOTAS

1- Tal vez no sea casualidad la emergencia del automóvil en momentos de descalabro y reconstrucción de viejas identidades, como tampoco el hecho de que más allá de las expresiones individuales a través del coche, subyace también una homogeneización industrial, de códigos de circulación, de distribución espacial de ciudades, o de hábitos como el del nomadismo vacacional (con atascos incluidos).

2- Citemos tres formas de expresar jerarquías con los coches: una con la exhibición de ciertas marcas; otra desde un todoterreno, más grande y fuerte que los otros, que puede penetrar como nadie en parajes vírgenes a la automoción, y cuya puesta de largo se realiza a través de competiciones deportivas (del tipo París-Dakar) por lugares exóticos que se autolegitiman con migajas de caridad arrojadas en marcha; Y una tercera observando cómo el diseño y los accesorios que se incorporan en el interior de los vehículos resaltan cada vez más al propietario en detrimento de los ocupantes, así, aquel controla la música, los cristales, el cierre de las puertas, el aire acondicionado, el navegador con el que prescindir del copiloto, etc.

3- La categoría de una boda comienza midiéndose por el adornado coche nupcial, que es lo primero y lo último de los novios que ven los invitados. En los entierros - incluso en el mundo rural- el coche fúnebre es el penúltimo envoltorio de la persona al que le han abierto grandes ventanales y adaptado velocidades al paso humano; los modelos elegidos son aquellos que muchos desearon en vida y únicamente van a poder disfrutar desde el ataúd.

4- Estos coches oficiales comparten con las gafas de sol y los edificios de cristales negros el crear una especie de malestar en el observador ya que éste no ve los ojos del interlocutor, los ocupantes del auto, o las cortinas del edificio; es como quedarse en la superficie sin ni siquiera saber si hay fondo, pero con el miedo de que éste sea profundo y poderoso. Todo ello forma parte de una ambivalencia calculada entre el mostrarse y el ocultarse, y de una imprescindible teatralización que el poder necesita realizar. (Ver al respecto: Balandier, G. 1994. El poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación. Barcelona. Paidós)

5- Ya desde los comienzos hubo posicionamientos en contra, tanto de agrupaciones ciudadanas que comenzaron en S. Francisco, Londres y Amsterdam, como de teóricos y técnicos (Sauvy, Illich, Munford, Mishan, o Ward), que trataban de argumentar sobre la otra cara de lo que se ofertaba y vendía. Actualmente los movimientos ecologistas también se han sumado a esta crítica.

6- Por ejemplo, Segalen, M. 2005. Ritos y rituales contemporáneos. Madrid. Alianza. O también Maisonneuve, J. 2005. Las conductas rituales. Buenos Aires. Editorial Claves.

7- Lipovetsky y Roux. 2004. El lujo eterno. De la era de lo sagrado al tiempo de las Marcas. Barcelona. Anagrama.

8- Detalles sobre estas reflexiones pueden encontrarse incluso en revistas tan poco proclives a ir contra lo establecido como National Geographic en el número de noviembre 2007 titulado: Biocombustibles. Pros y contras de una nueva energía.

9- Consciente de que una parte de la población ha disminuido unas décimas su pobreza y aumentado su capacidad de endeudamiento, la marca india Tata acaba de lanzar al mercado el Nano, un coche de 1700 euros. Tal vez algún día los indios, de los que únicamente 12 de cada 1000 tienen coche, alcancen a los norteamericanos en la proporción de 765 por cada 1000. Aun presuponiendo su legítimo derecho a ello ¿es realista imaginar una India con 765 millones de coches dentro de un mundo igualmente saturado?

10- Interesantes reflexiones en este sentido se encuentran en Manfred, L. Riechmann, J. Sempere, J. 2007 Vivir (bien) con menos. Icaria. Más Madera. Barcelona.

11- A pesar de la masiva motorización, hoy si no se dispone de coche es más difícil llegar a un pueblo de Castilla –por poner un ejemplo- que a cualquiera del “tercer mundo”. Ciudades como Brasilia construidas pensando en los coches resultan inhóspitas para sus habitantes, y otras periféricas que han crecido sin planes preestablecidos como Bangkok o Sao Paulo, lo son aún más.

12- Es ésta una tesis repetida por Estevan. Él, junto a García Calvo, A. y Ward, C. publicaron en 1996 el sugerente libro Contra el automóvil. Editorial Virus. Barcelona. También Estevan, con Naredo y otros, contribuyeron al magnífico número (18-19) que la Revista Archipiélago tituló Trenes, tranvías, bicicletas. Volver a andar. y al que estas líneas deben interesantes sugerencias.

13- Los Trenes de Alta Velocidad responden más a estrategias político-empresariales que a solucionar problemas de transportes. Cuesta digerir cómo en nombre del ahorro de un par de horas en los viajes, se invierten recursos de tanta envergadura, se eclipsa al tradicional tren que con ligeros retoques podría hacer un dignísimo trabajo, se imponen ciertas ciudades para el “desarrollo”, se olvidan definitivamente del campo y las poblaciones medianas, se aíslan infinidad de animales con las barreras ferroviarias, y –puestos a su máxima rendimiento- se consume tanta energía como la de decenas de miles de habitantes de una ciudad. Latinoamérica ha sido un laboratorio de abandono y muerte del tren debido casi siempre a presiones de empresas relacionadas con el petróleo; por el contrario India y Suiza pueden ejemplificar -hasta ahora- la apuesta por su mantenimiento y no parece que les vaya tan mal. Resaltamos por último a grupos que como la Asamblea anti-TAV del País Vasco luchan contra su imposición, o la de otros que tratan de no olvidar al tradicional tren (como el foro: [fortren@gmail.com](mailto:fortren@gmail.com) ).

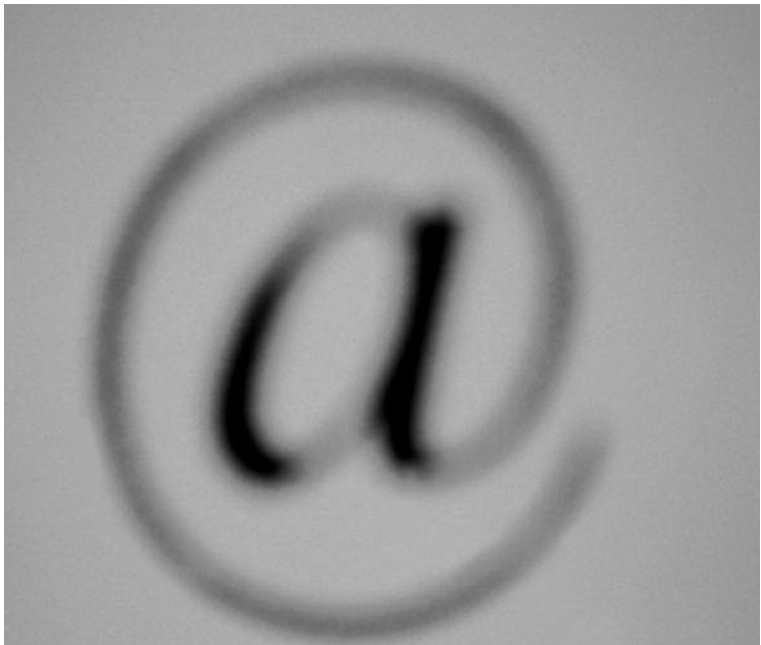


## proleptis

## El acoso telemático en menores: Ciberacoso y grooming

<http://www.psicologiacientifica.com/ciberacoso-grooming-en-menores>

Clara Isabel Fernández Rodicio. Universidad de Vigo. Ourense, Galicia, España



### RESUMEN

Las nuevas tecnologías de la comunicación han provocado un fuerte impacto, el cual ha generado un cambio en las formas de comunicación y de relación entre las personas. Sin embargo, no todos adoptan un uso de adecuado de las herramientas de comunicación; hay quienes las emplean para agredir a otras, especialmente a niños, con sucede en el fenómeno conocido como acoso cibernético y grooming.

En primer lugar, describimos qué es el acoso moral y sus fases, para centrarnos a continuación en el fenómeno del ciberacoso, el ciberbullying y el grooming (factores que intervienen, proceso de desarrollo). Existen unos elementos básicos para que estas conductas de acoso se lleven a cabo: conexión a la red, un acosador con un tipo de personalidad y una víctima.

Palabras clave: Ciberbullying, grooming, acoso, redes sociales, acosador, evaluación del riesgo.

**ABSTRACT**

New communication technologies have led to a strong impact, which has caused a shift in the ways of communication and relationships between people. However, not all adopt an appropriate use of communication tools, some people use them to attack others, especially children, happens in the phenomenon known as cyber bullying and grooming.

First, we describe what is bullying and its phases, then focus on the phenomenon of cyberbullying, cyberbullying and grooming (factors involved, the development process). There are some basic elements that these bullying behaviors are carried out: the network connection, a stalker with a personality type and a victim.

Keywords: cyberbullying, grooming, bullying, social networking, stalker, risk assessment.

La tecnología ha provocado un fuerte impacto el cual, a su vez, ha generado un cambio en las formas de trabajo, los estilos de vida en las formas de comunicación y de relación al igual que en la forma de ocupar el tiempo libre. Las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación han llevado a la globalidad la comunicación, facilitando la conexión entre las personas, instituciones, eliminando barreras espaciales y temporales a nivel mundial. Dado que una de las ventajas en las redes sociales es la posibilidad de (re) conectar a los usuarios para así proporcionar un canal de comunicación, en el cual pueden intercambiar fotos, vídeos, mensajes instantáneos, comentarios, etcétera.

Por otra parte, las redes sociales que suelen utilizar los jóvenes son las redes personales de ocio (Fernández Canelo, 2010). La comunicación entre jóvenes es un factor al que ellos dan mucha importancia, ya que para intercambiar impresiones, opinar, lo necesitan como un nexo, una comunicación rápida y sencilla. Y, al mismo tiempo, les permiten adquirir nuevas experiencias y vivencias.

Internet está ocasionando un cambio cualitativo en los modos de vida, las costumbres y la forma de relacionarse de los seres humanos. Sin embargo, no todas las personas utilizan las herramientas de comunicación con buenas intenciones, ya que existen quienes las emplean para agredir a otras personas, a esta problemática se le conoce como acoso cibernético. Es un delito contemporáneo sin una legislación específica en nuestro país, en el que un individuo emplea una serie de conductas para atacar, humillar o difa-

# prolepsis

mar a otro, utilizando las tecnologías de la información y comunicación, principalmente internet (chats, foros, correo electrónico, blogs, redes sociales teléfonos móviles entre otros).

## EL ACOSO MORAL

De acuerdo con los principales exponentes de profesionales estudiosos de este campo, las agresiones se derivan de un proceso de destrucción psicológica, de acciones hostiles de uno o varios individuos hacia una persona determinada (Hirigoyen, 1998). Se emplean ciertas técnicas de desestabilización habituales entre las personalidades perversas: alusiones, insinuaciones mal intencionadas, mentiras y humillaciones.

Eis Cvancara (2009, 15) emplea el término "objetivo bloqueado" para referirse a un estado en el que un individuo percibe la conducta de un compañero como la negación o la prohibición a que él o ella consiga una meta deseada. La investigación ha vinculado a este estado un mayor uso de agresión verbal como medio de superar los obstáculos existentes para conseguir la meta.

Edreira (2003: 134) define el acoso moral como:

"El proceso por el cuál un individuo o grupo de individuos aplican violencia -psíquica o física- en pequeñas dosis a otro individuo con la intención de desestabilizarlo y hacerlo dudar de sus propios pensamientos y afectos. De esta forma se arrebatada al otro su identidad, se niega y elimina la diferencia con el otro. El objetivo de esta conducta es paralizar a la víctima para evitar que surja el conflicto, para que no pueda pensar ni comprender, mantenerla a disposición del agresor mientras sea útil y adoctrinarla. El proceso pretende pervertir moralmente a la víctima y destruirla lentamente para conseguir un crimen perfecto, se elimina a la víctima por inducción al suicidio o violencia física".

Para Shaheen Shariff (2008), intimidación psicológica, en términos generales, se refiere a infligir angustia mental mediante la explotación de los temores por su seguridad física, de romper la autoestima y confianza. Esto es, obviamente, un aspecto integral de cyberbullying. Una vez más, siempre está presente:

- El acoso no es deseado

- El acoso es implacable
- La víctima ha sido señalada para el abuso

En cuanto a los agresores, se engrandecen al rebajar a los demás y descargar sobre otros la responsabilidad de lo que no funciona. Esa es su forma de establecer relaciones, y le resulta imposible cuestionarse a sí mismo. Necesitan rebajar a otro para adquirir buena autoestima y poder.

“El acoso moral puede presentarse como una forma de maltrato psicológico sutil pero sistemático, reiterado e “in crescendo” que se desarrolla en distintas fases no siempre bien diferenciadas. Sistematización programada y consciente de actos encaminados a la dominación o destrucción de otro ser. ... Actos concretos que en definitiva son atentados reiterados que tienen por finalidad la desestabilización y posteriormente la destrucción de todo el sistema de valores de una persona, de su línea vital, haciendo a la víctima que dude de sí misma, causando en ella indefensión” (Rubio Lara, 2010: 132, 135-136).



## prolepsis

Por tanto, el acosador es un depredador moral que plantea su relación con los demás como un juego mortal, una partida de ajedrez en la que él mueve las piezas de los dos jugadores, y lo primero que hace es atar las manos del otro jugador (Edreira, 2003). Es una batalla desigual y asimétrica desde su inicio porque el otro no sabe que le han declarado la guerra.

Para que se pueda hablar de acoso moral (Rubio Lara, 2010) han de cumplirse una serie de requisitos:

- Reiteración de la conducta violenta
- Baja intensidad de la agresión pero mantenida durante mucho tiempo
- Intencionalidad: calculado, planificado y con proyección de futuro
- La finalidad es dominar o destruir a la víctima
- Existe un acosador, una víctima y la colaboración activa o pasiva de las personas del entorno donde ocurre
- Puede haber víctimas en serie

Peris Pascual (2004) y Edreira (2003), al igual que otros autores, distinguen las siguientes fases del acoso:

1. De seducción: se construye subliminalmente la cárcel de cristal donde queda atrapada la víctima. En esta fase el acosador moral estudia y evalúa las cualidades de su futura víctima y localiza sus puntos débiles, suele averiguar todo lo que puede de la vida personal de la víctima.
2. Acoso manifiesto: donde se aplica la neurosis experimental, con acciones progresivamente más intensas y manifiestas hasta vencer la resistencia de la víctima. En esta fase se desestabiliza a la víctima para conseguir sumisión; usa técnicas de adoctrinamiento y lavado de cerebro. Su objetivo es anular las capacidades defensivas y el sentido crítico de la víctima. Para ello utiliza la comunicación perversa: actitudes paradójicas, mentiras, sarcasmo, burla, desprecio.
3. Psico-terror o fase de confrontación: el objetivo es destruir al otro y provocar sentimientos, actos y reacciones para que la víctima parezca responsable de lo que sucede.
4. Violencia física mayor: el depredador "degolla" a su presa. Su objetivo es aniquilar al otro. Es una continuación de la fase anterior y se suele solapar con ella. Las agresiones físicas pasan a mayores en el caso de víctimas "resistentes".

La violencia tiene diferentes formas de manifestarse y Ortega (2008: 108) realiza una clasificación:

Exclusión social, que puede ser activa (no dejar participar) o pasiva (ignorar al otro).

- Agresión verbal, se suelen emplear los insultos y la difamación.
- Agresión física, que puede ser directa, mediante golpes, o indirecta, como mediante el robo o la destrucción de objetos propios de la víctima.
- Agresión psicológica, logra al infundir miedo usando amenazas o chantajes.
- Intimidación y acoso sexual.
- Agresión a través de las nuevas tecnologías (ciberbullying).

En definitiva, el acoso moral es toda conducta abusiva (verbal o no verbal) que atenta, por su frecuencia y constancia, contra la dignidad o integridad física o psicológica de una persona.

La agresión verbal se expresa a través de mensajes que atacan al concepto de sí mismo de la víctima, con la intención de provocar el dolor psicológico para lograr su objetivo. Algunos ejemplos de agresiones verbales son amenazas, coerciones, insultos y manipulaciones. Aunque, el empleo de la agresión verbal en algunos ámbitos es aceptado es negativo por naturaleza y clasificado como antisocial.

Las investigaciones muestran que los sujetos no utilizan la agresión verbal de la misma forma ni por las mismas razones, las dosis de uso no siempre impactan de la misma manera. La agresión verbal puede predecir la agresión física.

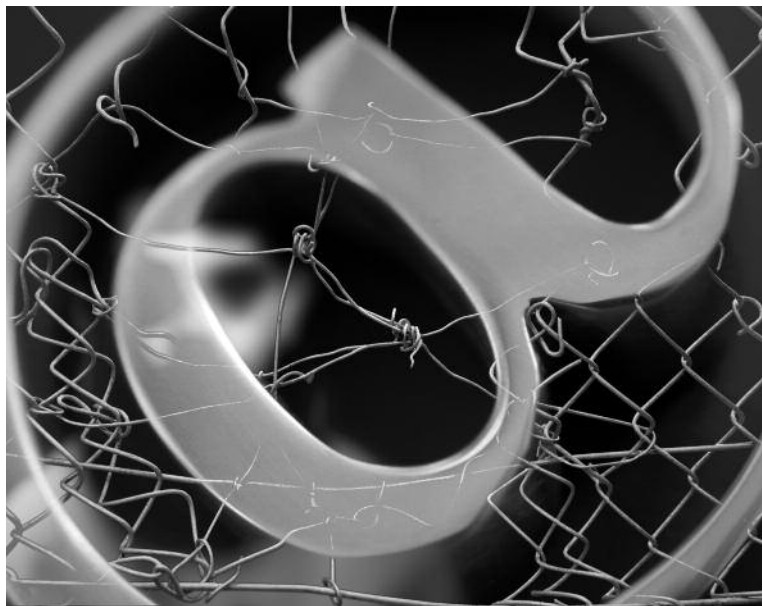
En lo que respecta al estado emocional de la víctima, se puede observar cómo la agresión verbal le genera frustración. Intentar convencer a una víctima para que acceda a una solicitud a la que se resiste es difícil porque los estados emocionales negativos tienden a interferir con la discriminación y los procesos sociales de cortesía, en última instancia, se restringe o acortan varias de las estrategias de influencia social que están disponibles para el agresor (Eis Cvancara, 2009).

## prolepsis

Como resultado de ello, cuando aumenta la frustración, los procesos discriminativos se han interrumpido y la propia capacidad para seleccionar una amplia gama de opciones en forma de mensaje se limita, lo que sugiere que uno tendrá un conjunto limitado de herramientas de influencia de forma social que elegir.

### **CIBERACOSO & CIBERBULLYING: UN TIPO DE ACOSO MORAL A TRAVÉS DE INTERNET**

Hay quienes opinan que el acoso cibernético puede considerarse más destructor que el acoso personal. Se compara el peligro que entraña la agresión física, porque es más visible, con la agresión psicológica, y se piensa que la primera es de mayor gravedad, pero ambas son violencia. Y, cuando se trata de víctimas adolescentes este tipo de acciones provoca en ellas impotencia, humillación, vergüenza, deterioro de relaciones interpersonales debido a los rumores y rechazo como consecuencia del acoso (Avellanosa, 2008). La intimidad queda al descubierto con fotografías que sirven para ridiculizar a la persona y esta forma de acoso se ha visto facilitada por el uso de teléfonos móviles que tienen la capacidad de fotografiar. Es sencillo hacer llegar la foto a otros teléfonos e



incluso a internet. Esta conducta delictiva es llevada a cabo fundamentalmente por jóvenes menores de edad, pero es frecuente encontrar adultos en la misma situación.

El acoso cibernético presenta diferentes connotaciones, por ejemplo: bromas crueles, envío de virus, intimidaciones, difusión anónima de rumores, fotos retocadas, suplantación en las redes sociales, etcétera. La posibilidad de obtener fotografías y vídeos a través de las cámaras de los teléfonos móviles facilita la obtención de material que luego será distribuido por la red. Se graban peleas de estudiantes o del vecindario, vídeos de bancos o joyerías para después ser robados, extorsiones, imágenes de alto contenido sexual. En muchas ocasiones, no tenemos en cuenta esta forma de maltrato digitalizado (Avellaneda, 2008).

Entre otras definiciones que se relacionan con el acoso moral cibernético y que se deben tener presentes en cualquier valoración conductual se encuentran las siguientes:

- **El acoso y hostigamiento:** Son acontecimientos que se manifiestan en todas las esferas de la interacción humana y colectiva, en cualquier espacio, como el trabajo, la escuela, la familia, así como en el simple trato cotidiano entre las personas. Se debe precisar que el término hostigamiento no es sinónimo, ni reemplaza, a la expresión acoso. El ciberacoso produce un efecto devastador en sus víctimas, socavando su bienestar e invadiendo espacios muy necesarios para el individuo como su descanso o el tiempo de estudio.

- **Ciberacoso escolar:** Los menores trasladan a Internet sus insultos y amenazas, haciendo pública la identidad de la víctima en un foro determinado (blogs, websites), incluso facilitando sus teléfonos de manera que gente extraña se pueda adherir a la agresión. Esta situación de acoso se puede dar contra docentes y personal administrativo de los colegios (Castro, 2007). La violencia cambia, de acuerdo con las características de la época, y de las nuevas culturas, se aprende a 'sacar provecho' de las nuevas herramientas a disposición de los victimarios, lo que ha generado también nuevos métodos para convertir la vida de algunos niños en un verdadero martirio.

## prolepsis

- **Cyberbullying:** “Es la intimidación a través de correo electrónico, mensajes instantos, en una sala de chat, en un sitio web, o a través de mensajes digitales enviados a un teléfono celular o un asistente digital personal (PDA). Cyber bullying, como el bullying tradicional, implica una acción negativa que se repite con frecuencia y consiste en un desequilibrio de poder” (Limber, Kowalski & Agatston, 2009).

Shaheen Shariff (2008) define la intimidación en la escuela (Bullying) refiriéndose a la actuación de un grupo de estudiantes en contra de otro en particular, o provocando su aislamiento. Los objetivos de la intimidación en la escuela son los alumnos que a menudo son considerados extraños o diferentes por parte de sus compañeros, haciendo la situación más difícil para ellos. El acoso, también puede ser perpetrado por los profesores, o instigado en su contra.

En un estudio llevado a cabo por Cerezo y Alto (2010) se analiza la estructura de relaciones y las características del clima socio-afectivo del aula en relación con el bullying; los resultados indican que el nivel de prevalencia del bullying (17.6%) se distribuye de manera similar entre agresores y víctimas. Se encontraron importantes diferencias de género: tres de cada cuatro agresores y más de la mitad de las víctimas eran chicos y todos los grupos del aula presentan características similares en conductas bullying. Los resultados indican que, por lo general, aquellos implicados en la dinámica bullying son chicos con bajo estatus social y una percepción del clima del aula más negativa que la de los no implicados, especialmente los sujetos víctimas que muestran serias dificultades en sus relaciones intrapersonales. Asimismo, se encontró que las chicas suelen estar mejor adaptadas al ambiente escolar.

El acoso escolar se establece con un diagnóstico, queda establecido por la referencia del niño a conductas de maltrato que se producen contra él de forma reiterada.

“El rechazo entre iguales es un proceso interpersonal que hace que el alumnado rechazado entre en una espiral negativa, que tiene como resultado directo una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, privándole

o dificultándole la adquisición de competencias sociales necesarias para relacionarse de forma satisfactoria con sus coetáneos, lo que a su vez conlleva consecuencias negativas graves a corto y largo plazo” (García Bacete, F.J.; Sureda García, I. & Monjas Casares, M<sup>a</sup>.I., 2010: 133).

El acoso escolar se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento continuado y persistente que se materializa en 8 tipos de conductas que Avellanosa (2008) describe:

- Comportamientos de desprecio y ridiculización
- Coacciones
- Restricción de la comunicación y ninguneo
- Agresiones físicas
- Comportamientos de intimidación y amenaza
- Comportamiento de exclusión y de bloqueo social
- Comportamiento de maltrato y hostigamiento verbal
- Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias

Normalmente los episodios de ciberacoso suelen estar ligados a situaciones de acoso en la vida real y de acoso escolar. Si nos referimos a las formas en las que se produce el ciberacoso, éstas se pueden producir de muy diversas formas:

- Correos electrónicos, mensajes desagradables o amenazantes.
- Publicar blogs, comentarios, fotos o videos desagradables en un perfil, una página web o en una sala de chat.
- Suplantación de identidad a la hora de decir cosas desagradables, en un foro de mensajes, en una sala de chat, etc.
- La agresión es repetida y no un hecho aislado. El envío aislado de mensajes desagradables, aunque no sea muy halagüeño, no podría ser considerado como un caso de ciberacoso.

### **FACTORES QUE CAUSAN EL CIBERACOSO**

Las investigaciones actuales identifican, en general, que los siguientes factores contribuyen a la intimidación en las escuelas. Shaheen Shariff (2008) describe estas condiciones, ya que también existen en el ciberespacio e informan del perfil de los cyberbullies o ciberacosadores escolares:

- Siempre hay un desequilibrio de poder que favorece al victimario sobre la víctima.



- Los autores son a menudo apoyados por un grupo de los compañeros, algunos de los cuales fomentan activamente al abusador y otros que lo ven, pero no hacen nada para ayudar a los compañeros que están siendo "atacados".
- Es dirigido a los estudiantes que están señalados con una atención negativa de sus pares y son activamente expulsados del grupo y aislados.
- La exclusión y la forma de aislamiento del grupo de compañeros más grande fortalece el poder del autor/es.
- El comportamiento de los autores no es provocado y tampoco es deseado por la víctima.
- Las acciones de los perpetradores son deliberadas, repetidas y, a menudo, implacables.

#### LUGAR DÓNDE SE PRODUCE EL CIBERACOSO

La comunicación entre los jóvenes es un factor al que ellos dan mucha importancia, ya que necesitan estar continuamente en contacto, ya sea para intercambiar impresiones, opinar, etcétera (Fernández Canelo, 2010). En general, lo necesitan como un nexo para una comunicación rápida y sencilla.

Hinduja & Patchin (2009) describen los medios usados más a menudo para llevar a cabo las acciones propias del acoso cibernético:

- **E-mail:** Una de las primeras formas de cyberbullying es el simple envío de correos electrónicos que ponen en evidencia a las víctimas frente a un grupo cuantioso de personas allegadas a ésta. Incluso hoy en día, los agresores utilizan el correo electrónico para distribuir su información personal o información escandalosa sobre la meta de una amplia gama de personas instantáneamente. Aunque el correo electrónico acosador podría parecer una forma relativamente menor de cyberbullying, puede tener efectos devastadores en el blanco.
- **Rumor:** Propagación frecuentemente ejercida mediante el correo electrónico, mensajería de texto o mensajes en redes sociales; se trata de rumores y difamaciones sobre alguien, puede ser muy difundido entre los individuos fácilmente a través de Internet. El rumor tiende a ser la actividad realizada con mayor fre-

## prolepsis

cuencia por las niñas, ya que la agresión verbal y el sabotaje social surge en momentos en los que existe rivalidad entre los géneros.

- **Mensajes instantáneos:** Se envían de forma rápida y fácil a un gran número de personas por medio de teléfonos móviles. Los ordenadores son una herramienta muy atractiva, ya que permiten el acceso a programas de mensajería instantánea lo que facilita la difusión de información acerca de la víctima.

### GROOMING: OTRA FORMA DE CONTACTO DE PEDÓFILOS CON SUS VÍCTIMAS

El grooming, es un nuevo tipo de abuso dirigido hacia los niños, que se realiza por Internet. Se conoce como grooming cualquier acción que tenga por objetivo minar y socavar moral y psicológicamente a una persona, con el fin de conseguir su control a nivel emocional. Suele producirse a través de servicios de chat y mensajería instantánea, para obtener imágenes de contenido erótico y extorsionar a la víctima, dificultando que ésta pueda salir o protegerse en esa relación (Van Dan, 2001; Powel, 2007; Sheldon & Howitt, 2007; Sanderson, 2006).

Es particularmente grave en los casos en los que una persona realiza estas prácticas en contra de un niño o niña, con el objetivo de obtener algún tipo de contacto sexual.

“Grooming” es un acto preparatorio de otro, de carácter sexual más grave. El acosador, al ganarse la amistad de la víctima y al crear una conexión emocional con la misma, disminuye las inhibiciones del menor y se facilita el acercamiento progresivo, propiciando el abuso sexual fuera de lo virtual.

Este acto está siendo cada vez más recurrente a causa de la masificación de las tecnologías de la información, del mayor acceso de los niños a Internet y la brecha generacional que se produce cuando los niños manejan los ordenadores mucho mejor que los padres.

### EL PROCESO DE DESARROLLO DEL GROOMING

Podemos estructurar el proceso del grooming, teniendo en cuenta la opinión de diversos autores (Van Dan, 2001; Powel, 2007;

Sheldon & Howitt, 2007; Sanderson, 2006), en las etapas que enumeramos a continuación:

1. El adulto procede a elaborar lazos emocionales (de amistad) con el menor, normalmente modificando su identidad.
2. El adulto va obteniendo datos personales y de contacto del menor.
3. Utilizando tácticas como la seducción, la provocación, el envío de imágenes con contenido pornográfico, consigue finalmente que el menor se desnude o realice actos de naturaleza sexual frente a la cámara web o envíe fotografías de igual tipo.
4. Entonces, se inicia el ciberacoso, chantajeando a la víctima para obtener cada vez más material pornográfico o tener un encuentro físico con el fin de llevar a cabo un abuso sexual, en la mayoría de los casos.

#### **FACTORES QUE PROPICIAN EL SURGIMIENTO DEL GROOMING**

Muchos factores contribuyen a que los menores estén más expuestos a situaciones de riesgo. Las cámaras web, los mensajes de texto, las salas de chat, y los sitios de redes sociales como Facebook, MySpace, Hi5, Messenger, entre otros, permiten a los niños acceder a comunidades virtuales donde no existe claridad respecto de la identidad de las personas con quienes se relacionan (Fernández Canelo, 2010).

Es ahí dónde conviven, sin restricciones posibles, víctimas y victimarios y se genera un ambiente propicio para el anonimato y el encubrimiento de los abusadores.

#### **EL ACOSADO Y LA VÍCTIMA EN EL GROOMING**

El acoso a niños a través de internet, grooming con fines sexuales, es utilizado por muchos niños abusadores sexuales para apuntar y para preparar a los niños para encuentros sexuales futuros. La preparación es una estrategia bien conocida y usada por muchos pedófilos. Es un proceso sutil, poderosamente seductor, minucioso y puede tomar muchos meses o incluso años, para evolucionar y preparar al niño para la conducta sexual abusiva (CSA). El grooming puede permitir a pedófilos abusar sexualmente de un gran número de niños sin ser detectados (Sanderson, 2006).

## proleptis

El grooming en Internet, puede no estar en contacto físico al principio pero, con frecuencia, el abusador seduce al niño con la intención de contacto sexual en algún momento. Podría decirse que lo difícil será establecer la intención y el punto, en el proceso de preparación, en el que se manifestará (Van Dam, 2001).

El abusado, en ocasiones, engaña a los padres a creer que él o ella es un adulto de confianza a quien pueden confiar la seguridad y bienestar de sus hijos. Una vez que un abusador se ha ganado la confianza de los padres, es más fácil para él ganarse la confianza del niño. Ganar la confianza de los padres también minimiza el riesgo de detección: si el niño revela el CSA, los padres suelen considerar como mentira las aseveraciones del menor. Inicialmente, el abusador se centrará en la construcción de una relación especial con el niño, convirtiéndose en compañero de juego, confidente y fuente de consuelo. A lo largo del proceso de la preparación, el abusador pondrá a prueba al niño, pidiéndole guardar secretos inocuos, participar en actividades prohibidas como quedarse despierto hasta tarde, para “comprobar” el grado de confianza y control que se tiene sobre la víctima. Si el niño “supera” estas pruebas, el abusador comienza una escalada de naciente comportamiento impreso con contenido sexual antes de hacer una proposición directa (Sanderson, 2006; Powel, 2007). En este punto, el niño, en muchos casos, se dejará seducir por el abusador debido a la amenaza de perder la amistad especial. El niño se siente confundido y atrapado, con pocas opciones, pero tiene someterse y cumplir.

El abusador puede poner en peligro otras relaciones, como con sus hermanos y amigos, con el fin de aislar al niño. En esencia, dividiendo a la familia, el abusador puede manejar más potencial y reducir al mínimo el riesgo de divulgación (Sanderson, 2006). Cuando se trabaja con adultos sobrevivientes de CSA, los consejeros deben explorar el impacto de la preparación en el niño, cómo arreglar la percepción distorsionada del niño sobre los miembros de la familia y en qué medida ha contribuido a la preparación de los síntomas la presentación de supervivencia.

### **PERFIL DEL ACOSADOR: EVALUACIÓN DEL RIESGO DE VIOLENCIA**

Este perfil que se va a describir puede aplicarse a los pedófilos, ya que la mayoría de éstos son depredadores activos; se desarrolla un

“plan de acción” o “patrón de comportamiento” a través de experiencia, reconocido en los círculos de pedófila como práctica común.

Este plan “de acción”, o “patrón de comportamiento”, incluye los pedófilos de “perfil grooming”, que a su vez incorporan su “método de” control, y es a menudo la única medida que desarrollan. En la mayoría de los casos, una vez el pederasta ha creado y experimentado éxito en el asedio y control del método, seguirá utilizándolo una y otra vez (Powel, 2007). De este modo, deja tras de sí una “huella digital”, un patrón de comportamiento (Powel, 2007; Sheldon & Howitt, 2007).

Una persona obra mal cuando ataca, desprecia, humilla la dignidad de otra. Esto crea un sentimiento de ‘indignación’ en las personas que son testigo del dolor injustificado y evitable. Cuanto más profunda sea la anulación de la dignidad de una persona, mayor maldad habrá en el comportamiento. La manipulación evita que surja esta indignación haciendo creer al entorno que la víctima lo merece.

La manipulación del lenguaje es una herramienta propia del acosador psicológico, ya que pretende ocultar el ejercicio de la violencia y, al mismo tiempo, utiliza información privilegiada para dañar. Es necesario comprender su poder seductor. En el registro de la comunicación perversa, hay que impedir que el otro piense, comprenda, actúe; ya se trate de la víctima o del entorno.

Las diferentes publicaciones sobre el perfil del acosador, del que instiga o inicia el acoso lo describen como un individuo perverso que presume de su poder para dominar al otro. Ataca sin poner en peligro sus intereses y su persona porque un rasgo que le caracteriza es la cobardía. Es manipulador y falsea la realidad, mintiendo de forma descarada para conseguir distorsionar la realidad y la imagen que la víctima puede tener el resto de personas de su entorno (Edreira, 2003).

Edreira (2003) y Rubio Lara (2010) describen los rasgos comunes o formas de afrontar el acoso y perseverar en él, no se centran en el perfil de la personalidad, sino en la forma de actuar:

- Falta de empatía: son incapaces de ponerse en lugar de otro.

# proleptis

- Irresponsables y reacios a ponerse en el lugar de otro.
- Mentiras compulsivas y sistemáticas: en su máxima competencia.
- Megalomanía y discurso mesiánico: se posicionan en referencia al bien y al mal mediante el discurso moralizante.
- Encanto superficial: entran en relación con los demás para seducirlos.
- Vampirismo y estilo de vida parasitario: siente una envidia muy intensa hacia los que parecen poseer cosas que ellos no poseen.
- Paranoia: el perverso narcisista toma el poder mediante seducción, el paranoico por la fuerza. Los perversos narcisistas recurren a la fuerza física sólo cuando la seducción deja de ser eficaz.
- Manipulación premeditada: no manipula, de forma aleatoria como haría un psicópata.

Existen carencias psicoafectivas y emocionales del acosador que, aunque no son causa del acoso, si le dan un tinte especial. Es habitual encontrar acosadores con un síndrome de personalidad homogéneo, similar en todas las situaciones de acoso por tener fuertes complejos de inferioridad (Ovejero, 2009). En la Tª de la personalidad de Adler: los defectos físicos, intelectuales o emocionales generan un sentimiento de inferioridad que la persona intenta compensar generando un sentimiento de superioridad que hace que el acosador suponga unos valores y cualidades que realmente no posee, negándolos en los demás. Pero cuando en su entorno hay una persona que sí los posee, surge el choque con la realidad.

Ovejero (2009) describe al acosador como una persona con un fuerte complejo de inferioridad proveniente de una infancia problemática y frustrante, con mucho resentimiento, con una enorme necesidad de poder para "compensar" tales sentimientos de inferioridad. Su conducta suele basarse en la necesidad de controlar a los demás, a través de la seducción cuando puede, a través de la manipulación cuando no funciona la seducción y, finalmente, mediante la compra de voluntades, por diversos medios. Cuando nada de ello funciona acude al acoso psicológico.

En ocasiones, actuamos de forma poco lógica e incoherente pero estos comportamientos están limitados en el tiempo. No obstan-

te, cuando este tipo de comportamiento se prolonga a lo largo de la vida decimos que se posee un trastorno de personalidad (TP). Caballo (2004: 25) lo define: “Los trastornos de personalidad (TTPP) se caracterizan por ser patrones desadaptativos de pensamientos, sentimientos, percepciones y conductas que comienzan muy temprano en la vida y se perpetúan a lo largo del tiempo y a través de diferentes situaciones”

Suelen constituir patrones desadaptativos de pensamientos, sentimientos, percepciones y conductas que se mantienen a lo largo de la vida, deteriorando su funcionamiento social y laboral.

Dentro de los trastornos de personalidad que podemos encontrar al analizar las personalidades acosadoras surgen los siguientes, clasificados en el DSM-IV Tr:



# prolepsis

## - Trastorno antisocial de la personalidad

Se caracteriza por un patrón de comportamiento desconsiderado, explotador y socialmente irresponsable, debido al fracaso para adaptarse a las normas sociales, con ausencia de remordimiento (Carballo & López Trorrecillas, 2004). Lo que diferencia al psicópata de otros trastornos de personalidad es su sintomatología, los rasgos que presentan, y el hecho de que disfruta haciendo lo que hace. No ve razón alguna para cambiar (Garrido Genovés, 2004; Raine & Sanmartin, 2000; Sanmaritn, 2000). Existe una variedad de joven psicópata que tiene una gran incidencia en el mundo escolar. Son los que unen una profunda desgana por aprender y trabajar junto con una sensación exasperante de odio hacia quien destaca (Garrido Genovés, 2005).

En el DSM IV-Tr encontramos los siguientes criterios para el diagnóstico de F60.2 Trastorno antisocial de la personalidad (301.7)

A. Un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás que se presenta desde la edad de 15 años, como lo indican tres (o más) de los siguientes ítems:

1. Fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención.
2. Deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
3. Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
4. Irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas repetidas o agresiones.
5. Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
6. Irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas.
7. Falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otros.

B. El sujeto tiene al menos 18 años.

C. Existen pruebas de un trastorno disocial que comienza antes de la edad de 15 años.

D. El comportamiento antisocial no aparece exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia o un episodio maníaco.

#### **- Trastorno narcisista de la personalidad**

Sus características diagnósticas son el orgullo excesivo por los éxitos, una falta excesiva de demostraciones emocionales y el desdén por las sensibilidades ajenas. Son propensos a creer que han logrado la perfección (Jarne Esparla, 2006; Vallejo Ruibola, 2006).

El DSM IV-Tr presenta los siguientes criterios para el diagnóstico de F60.8 Trastorno narcisista de la personalidad (301.81)

Un patrón general de grandiosidad (en la imaginación o en el comportamiento), una necesidad de admiración y una falta de empatía, que empiezan al principio de la edad adulta y que se dan en diversos contextos como lo indican cinco (o más) de los siguientes ítems:

1. Tiene un grandioso sentido de autoimportancia (p. ej., exagera los logros y capacidades, espera ser reconocido como superior, sin unos logros proporcionados).
2. Está preocupado por fantasías de éxito ilimitado, poder, brillantez, belleza o amor imaginarios.
3. Cree que es "especial" y único y que sólo puede ser comprendido por, o sólo puede relacionarse con otras personas (o instituciones) que son especiales o de alto status.
4. Exige una admiración excesiva.
5. Es muy pretencioso, por ejemplo, expectativas irrazonables de recibir un trato de favor especial o de que se cumplan automáticamente sus expectativas.
6. Es interpersonalmente explotador, por ejemplo, saca provecho de los demás para alcanzar sus propias metas.
7. Carece de empatía: es reacio a reconocer o identificarse con los sentimientos y necesidades de los demás.
8. Frecuentemente envidia a los demás o cree que los demás le envidian a él.
9. Presenta comportamientos o actitudes arrogantes o soberbios.

#### **- Trastorno paranoide de la personalidad**

Se caracterizan por un patrón con tendencia a la suspicacia, la

# proleptis

desconfianza, la hipervigilancia y la preocupación por ser explotado o traicionado por otros. Tiende a malinterpretar las acciones de los demás y a responder con ira, y culpan a los demás de los errores propios (Roca Bennasar, 2003).

Se caracterizan porque necesitan sentir que continuamente lo controlan todo y para ello emplean mucho tiempo en consolidar sus relaciones con otras personas. Odian que les recuerden sus defectos, no tienen ningún problema en atacar a los demás recordándoles lo mal que hacen sus deberes. El individuo con un trastorno paranoide basa sus relaciones y su vida en las sospechas de que los demás le traicionarán, tramarán algo contra él o le defraudarán (Caballo, López-Gollonet & Bautista, 2004; Vallejo Ruibola, 2006).

A continuación se presentan los criterios para el diagnóstico de F60.0 Trastorno paranoide de la personalidad expuestos en el DSM IV-Tr (301.0)

A. Desconfianza y suspicacia general desde el inicio de la edad adulta, de forma que las intenciones de los demás son interpretadas como maliciosas, que aparecen en diversos contextos, como lo indican cuatro (o más) de los siguientes puntos:

1. Sospecha, sin base suficiente, que los demás se van a aprovechar de ellos, les van a hacer daño o les van a engañar.
2. Preocupación por dudas no justificadas acerca de la lealtad o la fidelidad de los amigos y socios.
3. Reticencia a confiar en los demás por temor injustificado a que la información que compartan vaya a ser utilizada en su contra.
4. En las observaciones o los hechos más inocentes vislumbra significados ocultos que son degradantes o amenazadores.
5. Alberga rencores durante mucho tiempo, por ejemplo, no olvida los insultos, injurias o desprecios.
6. Percibe ataques a su persona o a su reputación que no son aparentes para los demás y está predispuesto a reaccionar con ira o a contraatacar.
7. Sospecha repetida e injustificadamente que su cónyuge o su pareja le es infiel.

B. Estas características no aparecen exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia, un trastorno del estado de ánimo con sín-

tomas psicóticas u otro trastorno psicótico y no son debidas a los efectos fisiológicos directos de una enfermedad médica.

Nota: Si se cumplen los criterios antes del inicio de una esquizofrenia, añadir “premórbido”, por ejemplo, “trastorno paranoide de la personalidad (premórbido)”.

### **Personalidad obsesiva**

El concepto de personalidad obsesiva puede interpretarse como un continuum (desde la personalidad perfeccionista hasta el trastorno de personalidad compulsivo-obsesivo) de lo sano a lo patológico. Cuando estos rasgos adquieren una forma extrema pueden generar un deterioro funcional significativo o un importante malestar subjetivo en el individuo, es entonces cuando hablamos del trastorno obsesivo de la personalidad. Se caracteriza por un patrón de rigidez, escrupulosidad, temerosidad y necesidad intensa y exagerada de control. Tiene dificultades para establecer prioridades, con tendencia a ser sumisos con los superiores, y altivo y autoritario con los iguales y subordinados (Vallejo Ruibola, et. al. 2003).

### **CONCLUSIONES**

Como consecuencia de los avances en la tecnología informática se han facilitado las comunicaciones entre personas a través de la red. La influencia de dicha tecnología en los jóvenes propicia reacciones y conductas positivas como la interacción social, la investigación, y otras no tan positivas, como es el caso del acoso telemático, manifestado en el ciberacoso y el grooming.

La descripción y la forma de aparición del acoso telemático se debe a unas causas multifactoriales pero existen unos elementos básicos para que se produzcan:

- La red de conexión de Internet de cualquiera de las formas descritas como correos, Internet., chats, foros.

Un acosador que tiene un perfil:

- Causas multifactoriales, como se han presentado en diversos estudios.

- Un tipo de personalidad con los criterios del DSM-IV-Tr

- Una víctima, generalmente un menor, con repercusiones en ambiente familiar, escolar y social.

## prolepsis

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avellanosa, I. (2008) *En clase me pegan. Guía para el acoso imprescindible para padres y educadores*. Madrid: Editorial Edfat.
- Castro Santander, A. (2007) *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Editorial Boom.
- Caballo, V. (2004) Conceptos actuales sobre los trastornos de personalidad. En Caballo, V. (2004) (Coord.) *Manual de trastornos de la personalidad. Descripción, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ed. Síntesis, 25-56.
- Caballo, V. & López Torrecillas, F. (2004) El trastorno antisocial de la personalidad. En Caballo, V. (2004) (Coord.) *Manual de trastornos de la personalidad. Descripción, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ed. Síntesis, 109-138.
- Caballo, V.; López-Gollonet, C. & Bautista, R. (2004) El trastorno paranoide de la personalidad. En Caballo, V. (2004) (Coord.) *Manual de trastornos de la personalidad. Descripción, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ed. Síntesis, 59-74.
- Cerezo, F. y Alto, M. (2010) Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, (1), 137-144.
- Edreira Maira J. (2003) Fenomenología del acoso moral. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36 131-151.
- Eis Cvancara, K. (2009) Goal Blockage and Verbal Aggressiveness. In Kinney, T.A. & Porchola, M. (Ed.) (2009) *Anti and Pro-Social Communication. Theories, Methods, and Applications*. New York: Peter Lang Publishing.
- Fernandez Canelof, B. (2010) *Las redes sociales. Lo que hacen sus hijos en Internet*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- First, M. (2009) *DSM IV-Tr. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Editorial Masson.
- García Bacete, F.J.; Sureda García, I. & Monjas CSARES, M<sup>o</sup>.I. (2010) El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Garrido Genovés, V. (2004) *Cara a cara con el Psicópata*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Garrido Genovés, V. (2005) *Los hijos tiranos. Síndrome del Emperador*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2009) *Bullying. Beyond the schoolyard. Preveting and responding to cyberbullying*. United States of America: Editorial Corwin Press.
- Hirigo, M.-F. (1998) *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hirigoyen, M.-F. (1998) *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jame Esparta, J. (et. al.) (2006) *Psicopatología*. Barcelona: Editorial VOC.
- Limber, S.P.; Kowalski, R.M. & Agatston, P.W. (2009) *Ciber bullying. A Prevention Curriculum for Grades 3 -5*. United States of America: Editorial Hazelden.
- Ortega, R. (Dir.) (2008) *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Ed. Grao.
- Ovejero Bernal, A. (2009) *Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación Criminal*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Peris Pascual, M.A. (2004) *Marco teórico del acoso moral o stress psicosocial. Parte 1: de la neurosis experimental al stress psicosocial*. Madrid: CEJAJ.
- Powell, A. (2007) *Paedophiles, child abuse and the internet. A practical guide to identification, action and prevention*. United Kindon: Radcliffe Publishing.
- Rainer, A. & San Martin, J. (2000) *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Roca Bennasar, M. (2003) *Trastornos de personalidad*. Barcelona: Ars Médica.
- Rubio Lara, P.A. (Coord.) (2010) *Victimología forense y derecho penal*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ruiz Fernandez, J. (2009) *Acción y comunicación en la Era Digital: La socialización en las Nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación*. *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, 2 (4), 10-17.
- Sanderson, C. (2006) *Counselling adult survivors of child sexual abuse*. London: Athenaeum Press.
- San Martín, J. (2002) *La mente de los violentos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sheldon, K. & Howitt, D. (2007) *Sex offenders and the Internet*. Englad: John Wiley & Sens Inc.
- Shasheen Shariff (2008) *Cyber-bullying: issues and solutions for the school, the classrom and the home*. New York: Taylo & Francis e-Library.
- Vallejo Ruibola, J.; Alonso Ortega, M. P.; Valejo Blanxart, G. & Enchon Magriña, J.M. (2003) *Trastorno obsesivo de la personalidad*. En Roca Bennasar, M. (2003) *Trastornos de personalidad*. Barcelona: Ars Médica.
- Vallejo Ruibola, J. (2006) *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatría*. Barcelona: Editorial Masson.
- Van Dam, C. (2001) *Identifying Child Molesters. Preventing Child Secual Abuse by recognizing the patterns of the offenders*. New York: The Haworth Press Inc.

## Lección novena. Estudio analítico del desarrollo de la palabra en los niños, facultades que revela

**Pedro Mata.** Día 18 de febrero de 1856.

### RESUMEN

Médico y filósofo materialista, político y literato español, nacido en Reus en 1811 y fallecido en Madrid el 21 de mayo de 1877. Hijo del también médico Pedro Mata Ripollés (autor de una Refutación completa del sistema del contagio de la peste y demás enfermedades epidémicas en general, Reus 1834). Estudió medicina en Barcelona, comenzando muy pronto su actividad literaria, política y editorial. Tachado de ateo, materialista y corruptor de la juventud por la prensa reaccionaria. Esta lección se encuentra en el libro "Tratado de la razón Humana" y pone de manifiesto su naturalismo a la hora de entender el desarrollo humano.

### ABSTRACT

Medical and materialist philosopher, politician and Spanish writer, born in Reus in 1811 and died in Madrid on May 21, 1877. Also Son of Pedro Mata Ripollés physician (author of a complete system Refutation of contagion of the plague and other epidemic diseases in general, Reus 1834). He studied medicine in Barcelona, starting very soon his literary, political and editorial. Strikeout atheist, materialist and corrupter of youth by the reactionary press. This lesson is found in the book "Treatise of human reason" and reveals his naturalism when understanding human development.

### SEÑORES:

Para concluir el examen analítico de las actividades que va desplegando el ser humano, desde que ve la luz basta que pasa a mas avanzada infancia, solo me falla, según os dije en la lección anterior, ocuparme en el modo como aprende a hablar el niño; asunto importantísimo, que los filósofos han tratado, si no con descuido, con cierta frialdad, que equivale a no tomarle en cuenta para el estudio del entendimiento humano y los elementos que le componen. ¿Cuántas disputas sobre la generación de las ideas hubieran podido cortarse de pronto, si la hubiesen estudiado los psicólogos en el habla, y el modo como la adquieren los niños, puesto que eso, mas que cualquier otra cosa, revela cómo se va formando la inteligencia?

Yo que considero el habla como uno de los puntos más dignos del estudio del filósofo, y más propios para esclarecer ciertas cuestiones relativas al entendimiento del hombre, me extenderé algún tanto acerca de ella.

Hemos visto el albor de los sentidos, después del notable desarrollo de la vida orgánica; hemos seguido paso a paso el desenvolvimiento de las funciones sensitivas, de las facultades perceptivas y el crepúsculo de la vida moral; hemos dejado al ser de nuestra especie con rudimentos de varias facultades de diverso orden, y con algunas nociones particulares, de las cuales ha podido brotar a alguna general, aunque de poco radio, y siempre circunscrita una misma serie de percepciones, y todo confuso, lodo limitado, todo vacilante.

# prolepsis



Ahora vamos a observarle ya mas crecido, en más avanzada infancia, mientras está todavía a cargo de su madre, de la nodriza y de la niñera. Estas son las que, por punto general, por no decir universal, cuidan de los niños con exclusivo privilegio; a ellas se confían las criaturas de esa edad. Nadie les disputa este destino, mas importante de lo que a primera vista parece, esas funciones que envuelven no solo la parte mecánica, higiénica, y de puro cuidado físico, sino también el cargo de ayas, de maestras y mentores. Nadie sueña siquiera en disputársele, ni en intervenir en el modo como le desempeñan, o se ha de desempeñar tan importante y trascendental ministerio; siquiera veamos todos los días que se ejerce sin plan, sin método, sin regla alguna que facilite el habla a los niños, los cuales, bajo el influjo de ese funesto

empirismo, tienen que hacerlo por si, su medio de mil dificultades y obstáculos.

Es tan general la idea de que esas mujeres son las que han de cuidar de los niños en esa tierna edad, que no solo no tienen nada los gobiernos dispuesto para educarlos, sino que los mismos padres no se consideran obligados a pensar en sus hijos mas que para acariciarlos de vez cuando, abandonando completamente á la madre, al ama de cría y a la niñera todo lo que puede aprender el rapazuco en esos días.

No creáis, señores, que, al expresarme de esta manera, sea mi ánimo censurar que el niño sea entregado a su madre o al ama de ala niñera en esos tempranos tiempos; y que, así como le dan los primeros alimentos y los primeros cuidados,

## proleptis

no sean también las mismas las que le den las primeras nociones que han de relacionarle con el mundo y su Criador. No, señores; no tengo tal propósito.

Yo soy ardiente partidario de las leyes naturales. Yo veo que el hijo nace de la madre, que de ella ha vivido durante su mansión en el claustro materno; que de ella sigue viviendo por espacio de un año después de haber nacido; que, concluidos los lazos orgánicos y los físicos, los reemplazan los morales o sociales, y eso lo veo en todas las épocas y en todos los países, tanto civilizados, como salvajes. No es una convención sujeta al vaivén de las ideas dominantes, ni una práctica impuesta por influencias exteriores, morales, políticas, o religiosas. Es un hecho que, por lo universal y constante, lleva el sello de una ley natural, de un instinto que se hace superior a todas las instituciones humanas.

Solo las madres civilizadas, esclavas de la moda o de otros tiranos por el estilo, han podido algunas veces quebrantar las leyes de ese código eterno, universal é inviolable, y en el pecado han llevado la penitencia; por cuanto, ya que no padezcan por ello enfermedades, muy a menudo morales, no dando a la leche la salida natural para la que se había preparado la organización desde los primeros tiempos del embarazo, sus hijos entregados a mujeres mercenarias y estúpidas, como no hayan nacido con gérmenes cariñosos, no las quieren ni en la infancia, ni mas tarde; y si acaso no se dan prisa a recobrar ese galardón, esa prez de los cuidados de una madre; tal vez no las querrán jamás, y han de llorar

con frecuencia esos despegos del pedazo de sus entrañas.

Ved si no lo que acontece con las madres aristocráticas, con las madres regias, quienes tan a menudo se encuentran en este caso, ¡Cuánto no dan luego que sentir esos hijos a los pueblos, víctimas por lo común de esas infracciones del Código natural ¡ Aime Martin dice: «Que los tres únicos reyes amantes del pueblo que ha tenido la Francia, han sido educados y amamantados por su madre.»

No exageraré, señores, la importancia de la lactancia y cuidado maternal, hasta el punto de creer que solo por eso han de salir malos los hijos. Mas téngase en cuenta, que las amas de cría son una distancia enorme entre el hijo y la madre, y cuanto mas elevada es la cuna, tanto mas fácil o necesario es que el vástago crezca torcido; porque las reprensiones que en la madre son aplaudidas, en las amas y demás personas extrañas suelen tener el color de desacatos, de fallas de respeto, que pueden hacer perder por lo menos el favor, y acarrear el desagrado. Lo que de ello puede resultar, que lo digan todos los hijos mal educados, cuyas voliciones no han tascado freno alguno desde su primera infancia.

Aquí pudiera mentaros muchos apotegmas de grandes hombres que han ensalzado la importancia de la mujer como madre. No lo hago, señores, porque yo no participo de su opinión, en cuanto a su modo de ver las relaciones de la madre con el hijo.

Es bastante general el error de que la

## prolepsis

madre empieza a formar los sentimientos del niño y disponer de su porvenir. Un autor de la educación de las mujeres o de las madres de familia, Cariesiano y Kantista a macha hierro, pretende que el hijo es el reflejo moral e intelectual de la madre; y como ejemplos prácticos de esta proposición, cita a Rousseau, a Voltaire, a Bayron, a Lamartine. A muchos más tendría que citar para que el argumento práctico tuviese alguna fuerza.

El Capitán del siglo decía «que la suerte del niño es siempre la obra de su madre,» y como prueba de hecho de esta creencia se citaba a si mismo, «añadiendo que debía a su madre el alto puesto que ocupaba.» Aquí no veo en Napoleón al célebre artillero de Tolon, al visitador audaz de las Pirámides, al vencedor de Austerlitz, Marengo y Jena, al grande hombre que recompensó a la Francia la abundante sangre que le hizo derramar, con gigantescas instituciones. No veo más que un talento vulgar, que desconoce completamente las verdaderas causas de su gran gloria. Napoleón debió su destino olímpico a su genio y a las circunstancias; y ni lo uno ni lo otro fueron ni pudieron ser la obra de su madre. El genio es siempre ingénito, obra de Dios o de la naturaleza; y las circunstancias son la realización de leyes sociales que dirigen al mundo moral, como las de las fuerzas, el físico.

Muy pronto habéis de ver, señores, que los sentimientos son innatos, tan innatos, como los talentos y los instintos: el hombre trae su semilla, su germen al nacer; y ellos se desenvuelven conforme su tipo primitivo, con independencia del que

cuida de la educación e instrucción del niño, como crece y se desarrolla el cuerpo con independencia del que le nutre o le da los alimentos. La educación tan solo podrá dar formas a los sentimientos, determinándoles objetos; pero siempre será impotente para derogarlos si existen, y para crearlos si fallan. La naturaleza, al dar los instintos y los sentimientos, no determina sus objetos; estampa en el corazón del hombre el fondo, la esencia, pero no las formas, ni los accidentes; esto es obra exterior de los tiempos, de los países, de las circunstancias; eso es la obra de la educación.

Esto sentado, señores, y no como prueba plena de mi doctrina, porque he de tratar de ello en otra lección, y os lo demostraré hasta la última evidencia, se desprende por sí misma una importantísima pregunta. La madre, aya natural del niño, maestro nato de ese ser que tanto le debe, que es la primera a quien conoce y quiere, ¿es siempre lo que debe ser para que cuide con provecho de él, y le dirija con tanto acierto y discreción como lo ha hecho hasta entonces, instrumento nato de la naturaleza, ministro pasivo de un poder que se sobrepone á su voluntad? La nodriza que lo sustituye, la niñera que las ayuda, ¿se hallan dotadas de los elementos necesarios para que el niño entre por buena y fácil senda en el mundo de las nociones, en el conocimiento de los objetos, que han de dar forma á sus sentimientos e instintos? He aquí la cuestión.

Todos los planes de instrucción pública, todas las leyes de la educación e instrucción han descuidado este punto de interés vital. Todos arrancan lo más desde la



segunda infancia, y desde entonces el niño pasa al cuidado del maestro, cuando no del sacerdote.

Nuestros legisladores modernos todavía hacen menos; apenas se dignan ocuparse en la educación y enseñanza de los párvulos y muchachos; todo su afán se reduce a perfeccionar las carreras profesionales, y sus estudios preparatorios más inmediatos.

Todavía ofrecen más pábulo a la crítica y a la censura nuestros autores de planes de instrucción pública. No solo no cuidan de preparar a las madres para que guíen bien y metódicamente a sus hijos en la primera infancia, sino que dejan a los institutores de la segunda los mismos libros que redactaron en otras épocas otros hombres animados de inspiraciones diametralmen-

te opuestas a las nuestras, Esos hombres escribían sus libros con el objeto de formar las generaciones para gobiernos absolutos, despóticos o teocráticos. Ni una palabra, ni una máxima hay en ellos que indique al hombre sus derechos políticos, su libertad individual y la importancia del ciudadano; todo es humillación y ascetismo, todo abyección y esclavitud, todo pasividad y obediencia ciega, Ellos tendían a sujetarlo todo, bajo su férula; querían dominar a los pueblos con la ignorancia o la ciencia amanerada, según sus cálculos y designios, apoderándose del hombre desde su primera infancia; porque durante la primera, las madres, las mujeres, el sexo pío, instrumentos dóciles, preparaban el terreno al sacerdote, a la monja, o al profesor beato, quienes tomaban bajo su cargo al niño o a la niña, en cuanto se desprendía del regazo maternal.

## prolepsis

Hoy que nuestra situación política demanda hombres dignos, hombres libres, hombres que conozcan sus deberes y derechos; hoy que estamos en tiempos de constitucionalismo, de prácticas parlamentarias, de libre emisión del pensamiento, de libre ejercicio de nuestro voto en las urnas electorales, hoy siguen los mismos libros, los mismos catecismos, el Fleuri y otros escritos por el estilo, como si fueran todavía los frailes los encargados de la enseñanza.

Los autores de esos libros, en aquellos tiempos, eran lógicos y avisados; nosotros somos inconsecuentes y estúpidos.

Ellos sembraban la semilla de sus designios y recogían el fruto correspondiente; nosotros sembramos esas mismas semillas, o las dejamos sembrar en el campo de la infancia y la juventud con el mas lamentable abandono y la mas funesta imprevisión, y luego deseamos que nos den un fruto diferente, siendo inútil injertar luego en esos troncos de doctrina, retrógrada o añeja escudetes de las modernas; sin advertir que el cerebro del hombre no consiente esos injertos, o que raras veces salen bien, puesto que lo que se consigue, es un fruto bastardo, una prole híbrida, causa radical tal vez de la incredulidad, inmoralidad y corrupción, que tienen la sociedad actual gangrenada hasta la médula de sus huesos.

Los niños, cuando mayores, cuando ya tienen formado su criterio, y se dan a si mismos otra instrucción con otros libros que leen, pueden modificar, y no pocos modifican las impresiones recibidas, aunque jamás del todo; más las mujeres, por

regla general, que tiene muy raras excepciones, no se encuentran en este caso y llegan a ser madres de familia, a cuidar de sus hijos, sin que nadie las haya preparado para ello. Todo lo que hacen, es instintivo y empírico; todo se lo deben a si mismas.

Es una cosa muy triste, señores, lo que voy a decir; pero es una verdad evidéntísima. En nuestra sociedad, y en especial en hispana, solo educamos a la mujer físicamente. Todo el cuidado de los padres es que sean buenas mozas, que tengan buen talle, buena figura, que vistan con elegancia, y que campeen por su gracia y donosura. Para cada lección que da una madre a sus bijas relativa al corazón y al entendimiento, le da ciento respecto de su físico. Más abierto tienen el ojo para advertirles el descuido del peinado, de la mantilla y del pañuelo, que el del raciocinio y el modo de sentir.

Ello es verdad que los hombres tenemos en eso la mayor parte de culpa, ya por la idea desventajosa que nos formamos de la mujer y la poca o ninguna importancia que le damos en la sociedad, cuando en realidad es inmenso su influjo, ya porque nos enamoramos más de una cara bonita y de una buena figura, que de un entendimiento despejado y culto, y de un bello y elevado corazón.

Para cada joven que hace su carrera única, que es el matrimonio, con sus sentimientos exquisitos y sus talentos no comunes y cultivados, hay miles que la deben a su belleza o gracia física, siquiera esté en completa riña con la moral é intelectual, sobre todo con ésta última.

## proleptis

Hay muchos hombres que se enamoran de una hermosa, siquiera sea un pedazo de atún, como se dice vulgarmente, bien que en esto acaso nos ganan ellas: un buen mozo, aunque sea un alcorcho y mas ignorante que un Cafre, siempre se lleva la manzana en el juicio de las bellas.

Todo eso hace que las madres cuiden, con preferencia o con exclusión de todo lo demás, de la cultura física, y que las jóvenes procuren esmerarse mas en la perfección de su cuerpo que en la de su alma. Si Dios las llamase a una junta general para proponerles uno de esos dos extremos, obligándolas a escoger, diciéndoles: ¿qué queréis que os dé : hermosura física, o bellos sentimientos y gran capacidad? Estoy seguro, segurísimo, que todas exclamarían ¡hermosura física Señor!.

Repito que no tienen ellas la culpa; la tenemos nosotros, que las obligamos á esa funesta preferencia, porque ella, cuando no los bienes que poseen, les asegura mas la bendición nupcial del sacerdote.

Siendo esto así, señores, ¿cómo queréis que cuando, las mujeres son madres, nodrizas y niñeras, eduquen bien á los niños, de los cuales se encargan, desde que nacen hasta que, ya crecidos, pasan al cuidado de los maestros ? ¿Quién les ha enseñado lo que deben hacer para que esa educación tenga buenos cimientos? ¿Quién, se ha ocupado seriamente en este importante y trascendental asunto? ¿Quién ha tratado nunca de trazar reglas para que la mujer, de la que no puede separarse el niño cu esos tempranos días

sin contrariar el orden natural, sea una madre romo debe ser, preparando la obra de los maestros ; quién le ha dicho cuál ha de ser su conducta, si ha de suplir á la madre en la lactancia; quién se ha encargado de educar muchachas o jóvenes para niñeras y para que ayuden á la madre o a la nodriza en la educación del niño? Si alguno ha pensado en escribir para las madres de familia, lo ha hecho de tal suerte que para lodo sirven sus lecciones menos para el objeto que nos ocupa. En esta categoría coloco la obra de Aime Martin, siquiera no desconozca los méritos que bajo otros puntos de vista tiene. Libros para amas o nodrizas, libaos para niñeras, ni educación especial para ello, yo no sé que los haya; por lo menos, no han llegado á mi milicia.

Detengámonos un poco sobre este vital asunto, señores; ved lo que son las mujeres, a cuyo cargo confiamos nuestros hijos en los primeros años de su vida; ved quien echa los cimientos del edificio moral é intelectual de esas tiernas criaturas, que un día han de dirigir la sociedad bajo todos sus aspectos.

En primer lugar, una niñera, una muchacha de quince o veinte años , la que ha tomado esta ocupación como un medio de vivir y de vestirse. Hija por lo común de padres pobres, natural de un pueblo de provincias poco cultas, donde apenas ha recibido la menor educación , fuera de unas cuantas nociones de la doctrina cristiana; sus padres la han hundido en el abandono y descuido general, aumentado por la escasez y distracciones forzosas a que obliga la necesidad de buscarse los recursos perentorios de la vida. Tan igno-

# prolepsis



rante como su familia, no sabe de ordinario ni escribir, ni leer, y apenas hablar. No tiene mas que lo que Dios le ha dado, lo que brota espontáneamente de su organización; digo mal: ¡ojalá que no tuviesen mas que eso! Tiene o está plagada de todos los errores y preocupaciones del vulgo, no pocos resabios de sus vicios; y como en tales circunstancias, en la inmensa mayoría de organizaciones, mas se pega lo malo que lo bueno, las formas que la sociedad inculta en que ha vivido ha dado al fondo de los instintos y sentimientos, no son las mas abonadas por punto general.

Esta niñera, cuadro gráfico de la mayoría inmensa de muchachas, por no decir todas, dedicadas a esta ocupación, es la que pasa la mayor parte del día cuidando del niño, entreteniéndole y relacionándole con el mundo que empieza á conocer.

Si no es la niñera, es una nodriza, una ama de cría, la que tiene mas de vaca que de mujer, tan ignorante y ruda como aquella, de un origen o procedencia igual, con análogos caracteres o circunstancias morales e intelectuales; sin que la mayor edad, que por lo común tiene, sirva de enmienda ni compensación; muy a menudo es al contrario: su mayor malicia, lo encallecido de sus malos hábitos, lo rudo de sus pasiones y el carácter mas desabrido de los años la vuelven peor que la niñera para cuidar del niño a quien amamanta, como debería hacerlo para aprovechar esos tempranos días de la existencia humana. Cuando la escogemos para sustituir a la madre, nos contentamos con que sea joven, bien constituida, sana y rolliza; que lenga leche fresca, buena y abundante ; de lo demás nos cuidamos poco : con tal que sea lo que vulgarmente llamamos buena o de una moralidad regular, no rígida, pues a

## prolepsis

menudo son solteras que han sido engañadas, o que se han hecho madres para ir a criar, no nos importa que sea lo más estúpido posible; hasta hay benditos padres que la pretieren tonta, como si la sandez lucra una garantía de bondad.

Tal es la mujer, que, en lugar de la madre, cuida del niño, dándole la tela y reparando con la niñera la tarea de empezarle á relacionar con el mundo.

Si tampoco es la nodriza, es la madre la que, después de haber dado á luz al niño, se encarga de él para seguir nutriéndole todavía con su sangre en forma de leche; y si bien es verdad que, según cual sea la categoría social y la fortuna de esa madre, ha de haber algunas diferencias en sus relaciones con el niño, cuando se examina con detención, se advierte que en el fondo no hay ninguna, y que acaso son mas desfavorables las circunstancias de algunas, de las que á primera vista podría pensarse que están fuera de nuestra critica.

No son los niños tendidos en cuna de marfil, acariciados en regazos de seda, que cogen el pezón guarnecido o rodeado de pliegues de terciopelo y encajes, y vacían una tela ordeñada por una mano ebúrnea, delicada y provista de sortijas de oro, plata, perlas y brillantes, todo lo cual revela biselases privilegiadas y los halagos de la fortuna, los que mas ventajas llenen para empezar á relacionarse con el mundo, bajo el punto de vista que nos ocupa.

La madre aristocrática, la madre rica, la madre acomodada o de mediana fortuna que, siendo señorita, ha tenido buena

educación, ¿qué es lo que sabe? Bailar, cantar, tocar el piano, la guitarra o el arpa, según sea la moda; tal vez sabe francés y tiene, alguna noción de historia y geografía; dibuja, pinta, sabe hacer flores, bordar; no tanto coser, ni planchar; mucho menos guisar; escribir el carácter inglés, leer mas de prisa que con buena entonación y las debidas pausas; sabe las novelas mas corrientes, los dramas mas ruidosos, devora folletines, asiste á las tertulias, se entera de la crónica contemporánea; tiene provisto su tocador, siempre mas que su biblioteca, si es que tiene este chisme; aprende a vestir con gusto, con elegancia, estando siempre al nivel de la última moda; sabe montar acaso á caballo, etc., etc. A todo eso se reduce una buena, una esmerada educación de señorita, en mas o menos escala, según la fortuna, posición de la familia o gustos de los padres.

Ahora bien: ¿qué hay en todo eso que le recuerde, que le indique cómo se ha de cuidar de los hijos que tenga, si casa; de qué manera se ha de gobernar para dirigir la nascente inteligencia de un vástago, cuando llegue la ocasión?

Bajo este punto de vista, la madre mas aristocrática y mas rica no se distingue de la mujer del jornalero, y acaso esta la ventaja, puesto que mientras el marido cumple con la terrible sentencia del Génesis, derramando el sudor de su frente sobre la triste moneda que brota de su trabajo, la esposa cuida a la vez del puchero y ropa de su marido, y de los pañales y cuna de su hijo, siendo este para ella su baile, su tertulia, su teatro, su piano, su tocador, su diversión y su elegancia.

## prolepsis

Y si digo, señores, que acaso la aventaje, es porque al menos las madres pobres no pierden de vista a sus hijos; los tienen en la cuna por ellas vigilados, o los llevan en brazos, o asidos a sus sayas, en todo lo que hacen, y los aduermen a su cama.

Las madres acomodadas, como la moda no las haga seguir la ley de la naturaleza, no crían a sus hijos, los abandonan a las amas y á las niñeras: la mayor parte de las horas del día no ven a sus hijos; esos cuidados minuciosos y que, á la verdad, solo el amor maternal o una grande afición a los niños hacen llevaderos, cansan a las madres que tienen medios con que rodearse de amas o niñeras, y de ello resulta que, al fin y al cabo, éstas son las que mas relacionan a los niños con el mundo; al fin y al cabo, pues, no hay diferencias de fortuna ni posición social, respecto al modo de ponerse las facultades del nuevo ser en relación con los objetos exteriores, y en la enseñanza del habla que las ha de revelar.

Así es, que todos hemos pasado por la misma hilera, por las mismas horcas caudinas; todos hemos pagado nuestro tributo á ese enorme descuido, y quizás muchos de nosotros somos desgraciados por esa grande aberración en que tan pocos se ocupan.

Aquí teneos, señores, a las personas con las que se relaciona el niño en sus primeros desenvolvimientos sensitivos, intelectuales y morales. Esos son los primeros maestros que tiene; esos son los que le enseñan a expresarse con la palabra. ¡Desgraciado de él y desgraciado de todos,

si esos maestros, si esas mujeres tuvieran quedarnos las aptitudes, los sentimientos y el lenguaje! ¡Desgraciados de él y desgraciados de nosotros, si necesitásemos de una inteligencia tal, cual la han concebido los filósofos, para aprender a hablar y para entraren el mundo con los caracteres y circunstancias personales que han de decidir de nuestra futura suerte!

Afortunadamente, no hay nada de eso. Afortunadamente, la naturaleza se encarga de neutralizar los malos efectos de esas funestas prácticas; ella que todo lo prevé, ha tomado sus disposiciones para realizar sus fines, a pesar de esos inevitables contratiempos y esas circunstancias desfavorables. No solo aprenderá el niño a hablar, sin necesidad de que le enseñen, con plan y método, sino á pesar del mal método y la negación de todo plan con que bajo este punto de vista se le educa. La naturaleza le da sentidos, le da facultades perceptivas y reflectivas, le da instintos y sentimientos, le da aptitudes industriales, artísticas y científicas, a proporción que se desarrolla, y con estos elementos innatos, con estas facultades orgánicas, tan independientes de la voluntad propia y ajena, y de las influencias exteriores, como las que le han desarrollado y desarrollarán físicamente, o en su parte material, se irá desenvolviendo con la intelectual y moral, conforme lo necesita para ponerse en relación con el mundo que le rodea.

Muy a propósito, señores, os he venido entreteniendo en esta cuestión, que acaso algunos habréis calificado de digresiva, de entraña al tema que nos ocupa, porque quiero poner muy en

## proleptis

relieve la espontaneidad del habla humana como producto principal del instinto del niño; como resultado necesario de una facultad ingénita que le hace hablar, como las hay que le hacen ver, oír, oler, gustar, tocar, percibir, juzgar y conmoverse, sin que nadie le enseñe á hacer ninguna de esas cosas. He querido llamaros la atención sobre las desfavorables circunstancias de las personas que reciben las primeras al niño para educarle, con el objeto que veáis mas claro cómo y de qué manera se le desenvuelve la facultad de expresar lo que siente, piensa y quiere; y si acaso no lo veis todavía, seguidme en los pormenores de este interesante estudio, y no os quedará ni la menor sombra de duda.

A la altura en que hemos dejado al niño, empieza á sentir la necesidad de medios mas expeditos para expresarse; conoce que el llanto y la risa, que el movimiento o el reposo no bastan para dar á comprender a los demás sus voliciones, las que van siendo cada día mas enérgicas y numerosas. Lo que principió confuso, se aclara; el todo se desdobra en partes, y cada una de ellas reclama una revelación particular al exterior. La naturaleza ha previsto estas necesidades; ha dado al niño medios para satisfacerlas, y ya ha llegado la oportunidad de desplegarlas, aunque por grados, como todo; ha llegado el tiempo del habla, y he aquí como se inicia ese fenómeno sorprendente y el más característico del hombre.

El niño oye la voz de la mujer que le cuida y a quien conoce mas que a nadie, por la frecuencia con que la ve : así como distingue su figura, así distingue su voz.

A fuerza de hablarle, llega a comprender que se dirige a él, cuando le habla. Al principio no la entiende , ni puede entenderla. Oye su voz, como la de cualquier otro sujeto y animal, como cualquier otro ruido, el de un instrumento, de un mueble que se cae, de una puerta que rechina, etc., etc. Esos ruidos no significan nada para él; lo mas que pueden advertirle es el objeto de donde parten: podrá distinguir el ruido del mueble caído, de la puerta que se abre, del instrumento que suena, de la persona que habla , y hasta distinguir esa persona, cuando sea la que le es familiar. En cuanto a las palabras que le digan , no tienen significación : lo mismo es hablarle en un idioma que en otro; todos son ininteligibles para el niño. No sabe, ni puede saber lo que le dicen. Se baila en el mismo caso que nosotros, cuando nos habla un extranjero, cuya lengua no entendemos. Su palabra para nosotros no es mas que un ruido articulado , sonidos que no nos dan ninguna idea de lo que significan al oído del que conoce ese idioma ; no sabemos a qué objetos, a qué cosas o relaciones se refiere lo que dice.

Para entender a un extranjero necesitamos que baya quien nos traduzca a nuestra lengua lo que diga, y como tenemos ya la inteligencia formada, y formado un lenguaje, por medio de este y aquella comprendemos lo que quieren decir esos ruidos, esas palabras antes vacías de sentido para nosotros.

El niño carece completamente de estos grandes recursos. Tiene sentidos que han empezado a funcionar; percibe los sonidos; tiene una inteligencia naciente,

## prolepsis

incompleta, menos desenvuelta que aquellos, en especial en su parte reflectiva; le falla idioma al cual traducir lo que no entiende; así no puede saber la relación que hay entre las palabras que oye y los objetos, cosas o relaciones a las que se refieran esas palabras. Todo es nuevo para él, lodo desconocido. El es quien ha de interpretarlo todo; quien ha de buscar qué es lo que quiere decirle la mujer que le habla, y hallar o descubrir la significación de las palabras que le dirige, y determinar lo que éstas expresan.

Si la madre, el ama o la niñera hablaran al niño con cierto método y plan, presentándole objetos sencillos y pronunciando su nombre sencillo también, de fácil pronunciación, repitiéndole cuantas veces fuese necesario hasta que el niño le supiese, comprendiendo que aquellos nombres y aquellos objetos son una misma cosa; si, sabido el nombre del objeto, pasaran a sus atributos más sencillos, mas salientes, aguardando para pasar mas adelante a que el niño lo supiese bien, hubiese establecido ya en su tiernamente la íntima relación entre el nombre y el atributo; si así, con ese método parcial, avanzaran hacia los demás fenómenos de los cuerpos; el niño aprendería mas fácilmente a hablar, a ver la relación entre las cosas y sus nombres, porque se le dirigiría sencillamente, sin embrollo, su naciente inteligencia, sin confundirle, sin sobrecargarle de nociones que le abruman, y sin obligarle a que él haga, a fuerza de tiempo y de repetición de actos, la debida distinción que ha de llevarle a descubrir esas relaciones. Pero sucede lodo lo contrario. Esas mujeres baldan al niño como a los

adultos o muchachos que ya los pueden comprender; peor aun, porque les hablan sin ton ni son; les dicen lodo lo que les pasa por la cabeza. La movilidad de su temperamento, la locuacidad que les es característica, la vivacidad de sus ideas y sentimientos, el delirio que tienen por el niño a quien quieren luego con pasión, porque en ellas, por punto general, predomina este instinto, y el cariño se desarrolla pronto, y la ninguna idea que tienen del daño que hacen, o de otro modo de conducirse para enseñara hablar a esa pobre criatura, les inspiran una infinidad de palabras, mas propios para confundir y abrumar la débilmente del párvulo, que para darle a comprender ni una sola de cuantas le descargan, tanto más, cuanto que las acompañan con gritos y gestos extravagantes, que les dan todas las apariencias de loras.

Para que el pobre niño las entienda, ¿qué trabajo tan enorme de análisis, de raciocinio por exclusión y de síntesis luego no necesitará? Antes no llega a distinguir unos objetos de otros por su nombre respectivo; antes no llega a comprender la verdadera significación de cada palabra, de cada parte de la oración gramatical; antes no llega a conocer a qué objeto, a qué fenómeno, a qué atributo se aplica cada voz; ¿qué no tiene que analizar, comparar, excluir, reunir y combinar, haciendo con su naciente inteligencia un trabajo superior, no solo á sus fuerzas, sino a las de un adulto, y dotado de facultades no comunes?

Antes el niño no halla una relación constante entre una palabra y un objeto, un fenómeno o un atributo de los cuerpos,

## prolepsis

faltándole las facultades reflectivas generales, que tanta luz arrojan sobre las relaciones; ¿qué de veces no se ha de repetir lo mismo; qué de equivocaciones no ha debido sufrir; qué de veces no ha de haber conocido que tomaba una cosa por otra, en especial no habiendo quien, penetrado de este importante y filosófico trabajo, se le disminuya, hablándole con método, con plan, con estudio adecuado y de una manera proporcionada á la escasez de sus recursos?

Hasta en lo relativo á su propio nombre, le ha de suceder lo mismo. Las dificultades ni son menores en número, ni en esencia. Tanto la madre, como el ama o la niñera le dan mil nombres. Todo se lo llaman menos su nombre de pila. Mi hijo, pichón, mi rey, mi emperador, mi general, mi sultán, mi papa, mi serafín, mi ángel, mi Dios o mi demonio ; todo lo que les viene a los labios le dicen para satisfacer la exhuberancia de cariño que le tienen: su nombre de pila y la voz hijo no bastan para expresar ese cariño, y buscan una multitud de nombres representantes de categorías elevadas, para ver si de esta suerte sacian ese ardor de nombrar al niño idolatrado. Es la pasión loca que halla frío y pálido el idioma para expresar lo que siente, y suple esa impotencia de una voz, acumulando muchas de personas o seres dignos de respeto o de importancia.

Figuraos lo que será de ese pobre niño con esa letanía de nombres que se le dan, siquiera llegue a comprender que es él quien se dirigen. ¿Qué criterio, qué guía tendrá para sacar en limpio el nombre propio que le dieron al bautizarle?

Ese nombre queda ahogado en ese mar de dictados, de donde le ha de sacar, a fuerza de conocer que no es sultán, ni emperador, ni papa , ni rey; sino Juan, Pedro, Francisco, o lo que sea. A las demás dificultades que tiene para conocer su yo, como dirían los filósofos yoistas, para saberse como su persona, según lo diría Maine de Brian , á pesar de que siente, piensa y quiere, se añaden, para impedirle toda conciencia personal, esos indiscretos nombres con que se le designa por la persona que se los da.

Los adultos, los jóvenes y cuantos sabemos ya hablar y tenemos algunos conocimientos, poseemos una porción de recursos, que el niño no reúne, para aprender un idioma extranjero; y sin embargo, si hubiésemos de aprenderle de ese modo; si nos bailáramos en un país extraño, sin intérpretes, sin libros, sin diccionarios; si no pudiéramos preguntar á nadie cómo se llama eso y aquello, lo cual es lo primero que procuramos saber para ir adquiriendo nombres y verbos; si permaneciésemos mudos espectadores ú oyentes pasivos de lo que se dijese en torno nuestro, y observásemos a qué objetos, a qué fenómenos, a qué caracteres de los cuerpos se va dando estos o aquellos nombres, y cómo se expresan esa relaciones, ¿cuándo sabríamos hablar? Acaso cuando llegaríamos a viejos, y puede que todavía no conseguiríamos poseer ni la mitad del idioma.

En este caso, en situación semejante se halla el recién nacido o el niño en sus primeros tiempos : él no puede preguntar cómo se llaman las cosas; no tiene libros ni diccionarios para buscar la correspon-

## prolepsis

dencia de las palabras; no tiene intérpretes que se las digan, ni puede entregarse á trabajos mentales filosóficos de análisis, de comparación, de exclusión, de síntesis, ni nada que exija facultades reflectivas de las que carece todavía completamente.

Sin embargo, vemos que el niño aprende a hablar, y, por punto general, con mucha mas rapidez que un adulto una lengua extranjera; aprende con perfección, y no solo conoce las palabras y lo que significan en su relación con los objetos, sino que adquiere el acento, la entonación, la pronunciación, todos esos accesorios del idioma que dan a conocer el país donde ha nacido, o la nación á que pertenece.

Si los niños tuviesen que aprender a hablar filosofando, analizando, excluyendo y sintetizando, no seria a los tres o cuatro años cuando empezaría a expresarse; seria tal vez a los treinta ouarenta, y la prueba la tenéis en lo que llevo dicho respecto de lo que nos sucede cuando aprendemos, ya adultos, un idioma extranjero, y eso que tenemos andado la mitad del camino; porque hablamos uno, y ya conocemos prácticamente todo lo que es propio de la gramática general. Por mucho que poseamos ese idioma; por mas que le lleguemos a hablar con toda perfección y pureza de lenguaje, jamás alcanzaremos lo que se alcanza cuando es nativo. Además de las palabras y su significación, de la índole de la lengua, hay el acento, hay la entonación, hay la pronunciación, hay el giro de las frases, por donde se descubre casi siempre al menor descuido, que lo que se habla no se ha aprendido en el regazo de

la madre, en los brazos de la niñera, o entre personas del país; y en tiernos años. Algunos podrán tener el privilegio de hablar un idioma no nativo con toda perfección en todo; pero la inmensa mayoría nos ofrece ejemplos de lo contrario á cada paso. Yo mismo os estoy dando uno en este instante. Yo he aprendido el castellano, cuando ya casi nubil, y por mucho cuidado que ponga en ello, revelo que no he nacido en Castilla. Una vocal, un monosílabo bastan para que veáis en él las barras de Cataluña.

Si, pues, la dificultad es enorme en si, y se la hace mas por el mal método que se emplea, por el empirismo que reina acerca de esta primera enseñanza, y sin embargo, el niño aprende y aprende rápidamente, y llega a hablar bien y correctamente su idioma nativo, sea cual fuere, fácil o difícil; ¿á qué es debido ese fenómeno? ¿A quién se adjudicará la gloria de educarle para el habla? A él mismo; a su organización, dolada de facultades para ello; á que el niño está organizado para hablar, como lo está para ver, oír, oler, gustar, tocar, percibir, juzgar y comoverse; a que tiene órganos para el lenguaje, como los tiene para otros actos personales y necesarios a los fines de su ser; a que tiene facultades instintivas, aptitudes tan innatas para ello, como para otras cosas que ya hemos visto, y otras que nos resta por ver en el decurso de estos estudios analíticos.

Aquí, como en todo, la naturaleza ha dado ni niño el fondo y no la forma; le ha dicho habla, pero no qué idioma: aquello es innato, esto es adquirido; el niño desplegará su aptitud instintiva para

# prolepsis

hablar, igual en todos los hombres en cuanto a la esencia; para eso no necesita á nadie : los que hablen alrededor suyo, lo que oiga, decidirán del idioma que ha de dar forma a ese fondo, que ha de determinar la particularidad del idioma. El niño oye los sonidos de la voz de las mujeres que le hablan, y así como tiene percepción para las cosas visibles, las percibe y las retiene; así la tiene para las palabras, y las percibe y las recuerda sin analizarlas, sin pararse cu si están formadas de sílabas ni letras, ni fijarse en su significación por lo menos al principio, como lo hacen los animales capaces de pronunciar algunas; como lo hacen los loros, los guacamayos, las cotorras, las urracas y los cuervos.

Que eso es así, señores, vedlo en todos los hombres a quienes hagamos pronunciar una palabra para ellos desconocida. Decidle al pastor más rudo que pronuncie la palabra *Maquiavelo*, por ejemplo. Acto continuo os la repetirá sin que piense ni sepa que haya sílabas ni letras. Si no la dice la primera vez, la dirá la segunda, en cuanto la oiga y perciba bien. Cuando la pronuciáis, la oye, la recuerda y la repite, aun cuando no sepa lo que significa , si nombre de un personaje, de un pueblo, de un animal, planta o lo que sea; la oye, porque tiene oído; la percibe, porque tiene la facultad de los nombres o palabras ; la recuerda, porque en esta facultad hay memoria, y la repite, porque está provisto de órganos hechos para eso.

Pues así lo hace el niño : oye las palabras y las recuerda; pero, para repetirlas, necesita poner en juego órganos que pronuncien esta palabra: quiere pronunciarla, y

esos órganos le satisfacen, se ejercen, y la palabra sale.

Nadie le enseña que haya de hablar por los órganos de la voz; ni él agita los intestinos, ni el hígado, ni las glándulas, ni el corazón: ningún órgano destinado a otras cosas responde a su deseo; quien se apresura a satisfacerle, son los que arrojan el aire de los pulmones, es la laringe, es la lengua y los labios; los órganos de a voz y de la palabra, en fin, a los cuales ha revelado el oído la forma que deben dar a esa facultad al ejercerse.

Nadie le enseña al niño cómo ha de poner los labios, la lengua y los dientes para pronunciar estas o aquellas palabras, conforme lo hace un maestro de francés o inglés a un alumno extranjero. El niño modula la voz y la articula instintivamente, porque tiene facultades para ello; además de órganos para hablar, tiene la imitación, ese sentimiento eminentemente desarrollado como la memoria, en esa tierna edad, que tanto necesita de entrambas para que llene los fines de su existencia; la imitación auxiliada por el oído y la garganta, o los órganos de la palabra , le hace hablar.

Pero hasta aquí no pasaría de ser el hombre una cotorra o una urraca. A esa palabra que se oye, se recuerda y se imita, o se pronuncia como la oída a otros, hay que añadir la significación, la relación con el objeto, carácter, fenómeno o cualidad que representa ; y así como aquellos animales no llegan a esto último, el niño si; porque el niño tiene mas facultades para ir mas lejos de la sensación del sonido o voz articulada , de su memoria y

## prolepsis

repetición imitándola. El la aplicará luego cuantas veces lo necesite para expresar aquello á que se refiere.

La madre , ama o niñera, en medio del empirismo, del desorden, de la falla de plan y método con que hablan al niño, en fuerza de repetir siempre lo mismo y de llamarle la atención sobre unas mismas cosas, consiguen que el rapaz perciba algunas relaciones entre objetos y palabras: muchísimas se le escapan; pero algunas se le quedan. ¿Y cuáles son esas? Las más sencillas, las más frecuentes, las más repetidas, aquellas que más relacionadas están con el desarrollo intelectual que el niño tiene.

¿Cuál es la primera palabra que pronuncia? La que se refiere á su madre, a su ama, a su padre, a la niñera. Mama, ama , papa, chacha; be aquí lo primero que empieza a balbucear. Palabras fáciles, de vocales y consonantes repetidas, de sílabas iguales; palabras cortas, trozos de palabra. No dice madre, padre, nodriza, niñera. Hay demasiada variedad de pronunciación, demasiadas letras, y algunas que exigen más perfección en el juego de la lengua y de los labios. Tampoco hay memoria bastante para retener sílabas diferentes y diferentes vocales y consonantes: eso reclama más tiempo. La imitación no alcanza tanto aun; los órganos de la palabra están todavía torpes, empiezan a ensayarse. Aunque aumente luego el caudal de voces, de la mayoría de ellas no dirá mas que parte, la sílaba más culminante, la que mas le hiera y le sea mas fácil.

Esas palabras son las primeras, porque se refieren a los objetos que mas ve, sobre

los cuales se le llama más la atención, con las que está mas relacionado, repitiéndose, por lo tanto, mas veces las mismas impresiones : en medio de la tarabilla de la mujer que le habla, esas palabras son las que mas abundan, las que mas pronuncia aquella.

¿Cuáles son las que le siguen? Las que expresan sus primeras necesidades. Comer, beber, dormir, regir el cuerpo, etc. Y esas necesidades se expresan también al principio con nombres incompletos, con monosílabos, con vocales acaso, con voces que no están en el diccionario, que solo son propias de la lengua, con la cual se entienden con el niño las mujeres que le cuidan.

El niño no puede expresar esas necesidades haciendo oraciones gramaticales: aunque sean las mas sencillas , son demasiado largas para él y demasiado complicado su mecanismo. Una palabra, una parte de ella, una sílaba, una vocal tal vez, constituyen toda una oración gramatical, solo inteligible para la mujer que cuida de él, así como él la entiende, si le habla de ese modo.

Mas tarde, así como antes aprendió esas letras, esas sílabas, esos trozos de palabra, esas palabras, resumen de toda una oración , así va aprendiendo lo demás, como medio de expresar lo que siente, lo que quiere y lo que le hace falta, gusta o incomoda; así avanza por grados a la esfera del lenguaje; cada día habla mas y mas claro, a beneficio de los mismos medios y del desarrollo gradual que en todas sus facultades se efectúa. Lloro el niño, y su madre le dice que se calle. Al principio no la

M

A

M

A

A

M

A

P

A

P

A



## prolepsis

entiende, siquiera le diga que le dará un dulce, un chochito, la palabra infantil con que le designe. Cuanto más cosas le dice, peor. Si le pusiera el dedo o la mano en los labios, en lugar de decirle que calle, acaso la comprendería mejor el niño y más presto; si le metiese el dulce en la oca, le daría a entender igualmente más pronto cuál es el premio que le espera, si calla. Solo, a fuerza de repetírselo, acaba por ver la relación que tiene esa palabra con su silencio y la significación del dulce que le dan.

Si cuando empieza a entender la voz *calla*, se le dice: *no llores*, te daré un dulce, un merengue, o cualquier otra cosa, el niño se vuelve a quedar sin comprenderla; porque no ha llegado todavía a conocer la equivalencia la sinonimia de las palabras; está todavía en la esfera de lo particular y de las relaciones sencillas y limitadas.

Si para hacerle callar, le llama la atención sobre el gato, por ejemplo, o un perrito, y le dice: *miró el gato*, el niño comprende que le habla de ese objeto; sigue la dirección que le señala y se fija en él, si otra cosa no le distrae; pero no sabe qué palabra, de las tres pronunciadas por la mujer, es la que se refiere al animal, y cuál es a él. Ignora si todas tres designan al animal, si es todo una palabra, dos o tres; y si acaso ya las distingue, si el gato está designado por la voz *mira*, por *el*, o por *galo*. Mas diciéndole otras veces: *mira el chocho*, *mira á papa*, *mira cuadro*, etc., ya va conociendo que la voz *mira*, no se refiere a los objetos, sino a él, y que con eso se le quiere decir que fije su atención en aquello que se le señala, diciéndole al propio tiempo: *mira*; y

entonces ya comprende que el animal es designado con la palabra *gato*.

Ya sabe esa relación entre esta palabra y el animal; pero todavía no sabe si *gato* quiere decir la figura, la situación, los mayidos, el color, etc., del animalito. Necesita, pues, su tiempo para entender que lo que esa voz significa es todo el objeto.

Por punto general, el niño aplica las voces que oye a los objetos sobre los que se le llama la atención, fijándose en aquello que más se la hiere, y como la totalidad del animal es lo que más le impresiona, es más frecuente que a él aplique el nombre y no a ninguno de sus atributos.

He aquí por qué el niño aprende primero los nombres sustantivos; eso es más fácil para él, porque estos nombres tienen una relación más directa con los objetos que expresan. Esta es la razón porque empieza a hablar solo con sustantivos; no hay más estructura gramatical en su modo de expresarse que nombrar el objeto más o menos perfectamente, según se lo consiente su oído, su memoria, su imitación y el estado de sus órganos de la palabra.

Hay más; y, notadlo bien, señores, que este es un hecho importante para la generación de las ideas; para saber si primero son las particulares que las generales, o viceversa: esos sustantivos que el niño aprende primero y más fácilmente, siempre se refieren a objetos particulares, concretos, determinados; los colectivos, los generales, los abstractos no son todavía para él; no los aprende, no los entiende ni puede entender; le cuesta

## prolepsis

gran trabajo retenerlos; tarda mas, porque no se refiere a un objeto que él vea, oiga, a toque; se refieren á relaciones apreciadas por la reflexión que él no tiene todavía. Un niño aprenderá lo que es un *soldado*; recordará esta palabra que se refiere a un objeto determinado; pero no entenderá lo que es un *ejército*.

En igual caso que los sustantivos colectivos, y aun más, se encuentran los que expresan caracteres morales. El niño no comprende las voces *justicia*, *virtud*, *bondad*, *belleza*, del mismo modo que la *ira*, la *tristeza*, el *agradecimiento*, etc. Como no hay objetos sensibles, a los que pueda aplicar esas palabras, se queda sin comprenderlas y no las retiene fácilmente. A fuerza de repetírselas, las dirá; pero ástas las dirá sin saber lo que dice, como una cotorra.

Los pronombres y artículos los aprende pronto, ya porque son pocos, ya porque, como los nombres, se refieren también a cosas particulares, a concretas, y así empieza su conocimiento, preparándose para comprenderlos, cuando se apliquen á generales o relaciones.

En cuanto a los adjetivos, ya se presentan nuevas dificultades, tanto por lo numerosos que son, como por los caracteres a que se aplican o que determinan. Si los adjetivos se refieren a fenómenos o atributos de los cuerpos que sean muy notables, como los colores, por ejemplo, siempre los conocen más pronto, porque particularizan, concretan, que es como si dijéramos que hacen sensible, material, la relación entre el nombre adjetivo y el atributo; más si se reiteren a otros carac-

teres no tan sensibles, que demandan mas trabajo intelectual y reflectivo, ya no los entienden, sucediéndoles lo propio que con los sustantivos abstractos.

Si le decís al niño : este gatito es blanco, este negro, os entenderá mas pronto y mejor que si le decís: este es malo y este bueno : la razón es muy obvia. El adjetivo blanco y negro se aplica a un atributo muy sensible, para cuya comprensión ya tiene el niño todo lo que necesita: los adjetivos bueno y malo tienen significación moral; por lo tanto, mucho mas complicada; suponen una serie de reflexiones, un conjunto de hechos que el rapaz no puede abarcar todavía; hay necesidad de juicios que él no puede hacer; no hay un atributo físico cómo es el blanco y el negro, que se llame bueno y malo, por lo cual no se le hace tan sensible, y por eso no lo entiende.

De aquí es que el niño tarda mucho en hacer uso de adjetivos; raras veces, por no decir ninguna, se los oírís aplicar en sus breves oraciones a los sustantivos que designan; no califican, y cuando lo hacen, siempre es con los que determinan caracteres sensibles, materiales, objetivos.

Otro tanto diré de los verbos. Como no se aplican a cosas que permitan apreciar de una manera sensible la relación entre ellos y las diversas modificaciones del verbo, según los tiempos, personas y números; como se refieren a acciones y actos pasajeros y fugitivos, cuyo espectáculo está poco tiempo a la vista del niño, no puede este coger tan fácilmente la relación o correspondencia que hay entre cada voz del verbo y lo que expresa.

## prolepsis

Por eso mismo, los verbos que se aprenden más pronto y mejor, son los que se refieren a actos sensibles, materiales y muy concretos; los que expresan acciones generales y morales, son más difíciles para los niños; no comprenden a qué se aplican, y por lo mismo no los usan; los repetirán, si se los dicen; los usarán tal vez luego, pero sin saber lo que significan.

El niño aprende lo que es correr, pegar, comer, etc., y al contrario, le es difícil comprender lo que es odiar, venerar, calumniar, embellecer, etc. Solo a fuerza de muchos actos, a los que se aplican estos últimos, y aun cuando se le haya desarrollado más la inteligencia, comprenderá lo que cada uno de esos verbos significa. Para los primeros le basta ver a otro chico o a un animal, o a sí mismo que corre; ver como su madre le pega, como ésta o cualquier otro masca y traga. Más para entender lo que es odiar, embellecer, calumniar, etc., como no tiene hechos accesibles a sus sentidos de un modo directo e inmediato; como es necesaria una serie de espiraciones para que lo comprenda, se queda sin alcanzar la significación de esas palabras.

Añadamos que los verbos son el verdadero Proteo de las lenguas; sus formas son muchas y diversas, ya por las personas, ya por el número, ya por los tiempos presentes de indicativo, imperativo y subjuntivo, pretéritos y futuros perfectos, pluscuamperfectos y perfectos. Añadid luego las irregularidades de algunos que burlan la lógica natural del niño, cuando empieza a conjugar por sí esa parte de la oración.

He aquí por qué tardan tanto los niños a emplear verbos en sus oraciones o frases o en conjugarlos con facilidad, basta que cojan las relaciones, muchas de las cuales adivinan o deducen, y usan modos y tiempo, sin haberlos oído, o sin recordarlos, siendo originales, de su propia y naciente inteligencia, más lógica que el arte. Una prueba de lo que acabo de decir, es lo que pasa con ciertos verbos irregulares. Él que les habla, falla a la lógica en el modo de usar el verbo en ciertos tiempos, y el niño que no sabe esa convención gramatical destituida de toda lógica, hace con esos verbos lo que con los regulares. El dice, por ejemplo, *sabo*, en lugar de *se*; *cabo*, en lugar de *quepo*; así como dice amo, corro, bebo, de amar, correr y beber. Cuando se le corrige y se le hace decir, en lugar de *sabo*, *se*, y de *cabo*, *quepo*; lo extraña; no acierta a comprender esa variación tan ridícula y anómala, perdónenme los gramáticos, y tan gratuita como si yo dijera, en vez de amo *n*, corro *cu*, y bebo *bobo*.

Al ver cómo va comprendiendo el niño las modificaciones de los verbos, se diría que despliega una fuerza de análisis poderosísima para distinguirlos, y seguir una misma palabra o su matriz en toda una conjugación y una fuerza de síntesis no menos poderosa, para conocer, en todos los modos, en todos los tiempos, en todas las personas y números del mismo tiempo, la significación del verbo, del modo, número, persona y tiempo que expresa, tanto más, cuanto que no se le hace aprender nada de eso, como cuando estudian la gramática, sino que tiene que entresacarlo del mar confuso de palabras inmetódicas con que le abru-

## prolepsis

ma la niñera, ama o madre que le enseña a hablar prácticamente.

Lo que he dicho de las demás partes de la oración gramatical, es aplicable a los adverbios, a las preposiciones y conjunciones. Los adverbios se aplican raras veces a caracteres o cosas sensibles, o tan sensibles, como sencillas en comprensión; otro tanto puedo decir de las conjunciones y preposiciones, Por no descender a más pormenores, basta decir, que aquí, como en todo lo demás, siempre que el niño no pueda referir los adverbios, las preposiciones y as conjunciones a objetos o atributos muy sensibles y concretos; siempre que tenga que elevarse a la esfera de la generalidad, no los comprenderá, no los usará, por lo tanto, y esto es lo que le vemos hacer. El niño habla mucho tiempo sin adverbios, o emplea muy pocos y los más fáciles de relacionar con cosas objetivas á su alcance.

Al propio tiempo que apremie las palabras y su significación, va conociendo, adivinando las reglas del lenguaje o de la sintaxis; va haciendo frases y oraciones cada vez más largas y complicadas : su lenguaje o dicción, al principio imperfecto, pobre y limitado, se va extendiendo, se perfecciona y enriquece: una frase bien conocida le da pie para hacer otra análoga; ya no repite oraciones enteras aprendidas; ya las construye por si, y acaba por ser un gramático completo, sin que sepa que haya gramática, ni regla alguna que pretenda enseñar a hablar.

A los cuatro o cinco años habla ya, y expresa con la palabra lo que siente,

piensa y quiere, de un modo que, si no fuera tan común, no acabañamos de asombrarnos, en especial, si nos empeñáramos en creer que debe esa habilidad sorprendente a un trabajo filosófico de su débil entendimiento.

Guardaos, señores, de creer en semejante trabajo. Ese análisis, ese raciocinio por exclusión, esa síntesis que algunos han creído ver en el niño, mientras aprende a hablar, y a lo cual consideran que se debe todo, es un error gravísimo nacido de la ilusión del que atribuye esos resultados al entendimiento humano. Para ello se necesitaría, no digo tan solamente una inteligencia completamente desarrollada, sino dotada de una pujanza filosófica no común.

La prueba de esta verdad palmaria la tenéis, en que cuando a la edad de ocho o diez años le enseñan ¡ocurrencia singular por cierto! la gramática de su propia lengua, no entiende una palabra de cuanto lee y le dicen; la aprende fácilmente de memoria, porque la tiene muy desarrollada en esos días; más no alcanza á penetrar el sentido de las reglas gramaticales, ni las denominaciones empleadas por los gramáticos para expresarse. Hasta cuando le hacen analizar para decir a qué parte de la oración pertenece cada palabra, a qué caso y número cada nombre, y a qué tiempo, modo, número y persona cada modificación del verbo, etc., responde lo que recuerda, raras veces lo que discurre. Faltándole la memoria, ya no sabe analizar.

Por eso, si hicieran analizar a muchos jóvenes y adultos, aun cuando fueran hombres de carrera y que pasen por sabios y lo

## prolepsis

sean, tal vez tropezarían a cada paso. Yo de mí sé decir, señores, y no siento empacho alguno en confesarlo, que no me atrevería a salir airoso del empeño, si me obligaran a exponer de repente lo que es, según la gramática, cada palabra de las contenidas en una página, y creo que muchos de vosotros os encontraréis en igual caso. Cuando chicos, cuando muchachos de la escuela, cuando la memoria estaba hecha una esponja para absorberlo todo, dábamos *de coro* cuanto se nos hacía aprender, lo repetíamos en alta voz y volando, monótonamente, sin saber lo que decíamos: los tiempos han trascurrido; todo eso o gran parte se ha olvidado, sin que por eso dejéis de hablar y escribir bien el castellano.

¿Y qué diré, señores, de los que no han estudiado la gramática, de los que ni saben leer? ¿No hablan, no son gramáticos prácticos, gramático? empíricos? ¿Cuántas mujeres no la han visto ni por el forro, y sin embargo, quién las gana en manejar la lengua? Si aquellos de quienes han aprendido hablaban bien y correctamente, bien y correctamente hablan todos esos, sin necesidad de estudiar ni saber que haya gramática en el mundo, ni general ni particular.

La gramática no es el arte que enseña a hablar bien y correctamente; mejor se diría que es la filosofía del leguaje. Es uno de los estudios humanos que reclaman más reflexión, que exigen un entendimiento desarrollado para cultivarlos con fruto; por eso me parece dislocada la enseñanza de la gramática: no es un estudio para niños; ninguno de ellos la comprende ni puede comprender; la

aprenden de memoria y nada más; pero se quedan a oscuras en cuanto a la razón del leguaje. La aplicación de los casos en las declinaciones de los nombres, y de los modos y tiempos en la conjugación de los verbos, no es para entendimientos desprovistos de facultades reflectivas.

Pedidle al niño después que os haya devorado al pié de la letra, con la velocidad de la tarabilla o de un loco, una página o medio libro de gramática que os explique, valiéndose de otras palabras de las que ha visto en aquel, qué entiende por nominativo, genitivo, dativo, etc., por indicativo, subjuntivo, pretérito perfecto, imperfecto y pluscuamperfecto, gerundio, supino y otras palabrotas por el estilo; que os diga qué es un nombre de significación particular o concreto, qué otro de significación general o abstracta, y otras cien cosas por el estilo, todas altamente filosóficas, y os convenceréis completamente de que nada de eso ha penetrado ni comprendido, siendo para él en esos días casi lo mismo que para la cotorra las palabras que aprende, todo cuanto tiene la gramática de reflectivo.

Para sacar algún provecho de los estudios gramaticales, es necesario ser ya mayor de edad; se necesita más: tener talentos filosóficos, la comparación y causalidad muy desenvueltas, con otras facultades auxiliares, y eso no abunda, lo cual quiere decir que son muchos los que se mueren de viejos, sin haber entendido más gramática que la parda, tal vez sin que eso haya sido un impedimento para hablar bien y con envidiable corrección. Si los que dirigen la instrucción pública y hacen planes de estudios se penetraran

## prolepsis

de estas verdades, cuidarían más, al distribuir por edades la enseñanza, de armonizarla con el desarrollo intelectual de los alumnos: las materias que les señalan, empezarían por los conocimientos mas sensibles y materiales; seguirían con los que ponen en juego las facultades perceptivas que primero se desenvuelven, y acabarían por lo que exige reflexión, guardándolo para cuando ya están medianamente desarrolladas las facultades que la constituyen. Todo plan de estudios que no se adapte a esas reglas naturales, revelará siempre en su autor una ignorancia profunda de la organización humana y su desarrollo gradual, o una talla de conocimiento de los estudios que distribuye, o un descuido censurable, cuando no mas censurable pereza, en punto a hacer el escrutinio debido de los conocimientos o ciencias que a cada edad corresponden.

De todo lo hasta aquí expuesto, se desprende lógicamente que el niño aprende el habla sin necesidad de ser filósofo; que aprende las palabras, porque las oye; que las repite, porque tiene facultad de inventar por un lado, y por otro la de pronunciar las palabras imitándolas; que del propio modo va aprendiendo las frases hechas, oraciones enteras, y que habla por mucho tiempo; que puede hablar toda su vida, sin saber que haya reglas para ello; que a oración tenga partes , con su debida y natural o lógica colocación; que los nombres tengan casos; que los verbos, tiempos, modos, etc.

Luego es un instinto, facultades instintivas las que le hacen hablar, más o menos bien, según la perfección de éstos y los

modelos que les han servido de guía ; por eso es rápido el aprendizaje; por eso lo hace sin esfuerzo, sin estudio reflectivo, sucediendo en eso una cosa análoga a lo que acontece respecto del ejercicio de otras facultades igualmente instintivas, como sentir de todos los modos, percibir, juzgar, conmoverse y moverse total o parcialmente, para lodo lo cual no necesita de maestros. Estos podrán perfeccionarle en el ejercicio de las facultades naturales; podrán dar mejores formas al fondo orgánico, pero nada más.

Si alguna duda os quedase, señores, de que hay facultades instintivas en el hombre, aptitudes innatas para el habla, como las hay para otras cosas industriales, artísticas y científicas, ved esa multitud de idiomas que se hablan en la tierra, esa verdadera torre de Babel, donde cada pueblo tiene su lengua.

Idos a los desiertos, escuchad a los salvajes, también los encontraréis con un idioma propio de su invención: donde quiera que se halle el hombre hay habla; porque el hombre natural es igual en todas partes; está dotado de las mismas facultades orgánicas, variando en los accidentes, jamás en lo esencial de su naturaleza.

Si abandonarais a unos cuantos niños de tierna edad, antes que hablaran, en un país donde no hubiese quien hablase tampoco, ¿creéis que llegarían a la edad adulta sin haber inventado un idioma? Estáis en un error profundo. Le inventarían más o menos perfecto, más o menos filosófico: eso dependería del grado de inteligencia del que tomase la iniciativa en ello o de los que más le ayudasen en



## prolepsis

la empresa. Ellos se sentirían acosados de la necesidad de revelarse mutuamente sus voliciones y sus ideas : la naturaleza y sus necesidades les servirían de maestros; estarían dolados de todas las facultades necesarias para relacionarse con el mundo; sentirían los objetos, se impresionarían por ellos, los percibirían; los juzgarían, sentirían conmociones, tendrían deseos y repugnancias; sus voliciones íntimas se reaccionarían sobre sus centros del movimiento voluntario y ejecutarían esas voliciones. La mímica no les bastaría para expresarse ; su voz, inarticulada al principio, igual a la de todos los animales, brotaría por sí misma trazada en palabra, y de convención en convención, cada objeto iría teniendo su nombre, y nacería el lenguaje. Habría nombres para los objetos, las rosas y las acciones, nombres para los atributos y cualidades, nombres para los todos y sus partes; pronombres, artículos, verbos para denotar la acción y sus infinitas variaciones, tiempos pasados, presentes y futuros; en una palabra, señores, la gramática natural que han convertido en ciencia los filósofos, como las leyes físicas y los fenómenos de la naturaleza y todas las demás ciencias los sabios, brotaría del instinto y del genio, como han brotado de él todas las demás cosas de los hombres. Todos los idiomas conocidos se han hecho de este modo en su origen, á no ser que se hayan formado de otros.

La naturaleza os da un ejemplo de igual fenómeno en los animales. ¿Quién enseña al pájaro que cante, a la tortola que arrulle, al cuervo que grazne, al perro que ladre, al lobo que aúlle, al toro que muja, al caballo que relinche, al jumento que

rebuzne, al gato que malle, al cerdo que gruña, al león que ruja, al ratón que chillle? ¿Creéis que deben su respectiva voz a sus padres o a maestros de su grey? Si están con ellos, podrá decirse que influye la voz de los padres en el oído de los hijos; mas, aunque se críen lejos de ellos, hacen lo mismo; no por eso se quedan mudos.

Los animales tienen también sus modificaciones de voz para expresar diferentes cosas. El perro no ladra siempre del mismo modo: su dolor y su placer tienen su expresión particular. Cuando acusa un ruido alarmante, no es el mismo que cuando juega; cuando riñe, arroja una voz diferente de cuando se queda al lado de un rival, en la venus o en la comida, regañando los dientes, y mirando por el rabo del ojo, atento á los movimientos de su enemigo. ¿Y el gato? Unas veces bufaba; otras maya plañidero; otras lanza un sonido agrio y rabioso; y cuando anda por los tejados, modula sus mayidos de muy diverso modo. ¿Quién no conoce a la gala mientras, en el fondo de una cueva o en un rincón de una bohardilla, sacia el galo su apetito sexual en ella?

Pues si veis que la naturaleza, que la organización, que los instintos hacen todo eso en los animales; ¿por qué no lo han de hacer en el hombre, quien, además de los instintos, tiene otras facultades, tiene inteligencia y tiene genio creador que le hace autor de tanto invento?

Los salvajes, los pueblos primitivos, han tenido idiomas rudos, incultos, imperfectos como los del niño; pero, a proporción que la inteligencia, enriquecida con las nociones que ha ido adquiriendo, ha

## prolepsis

tomado parle en esta tarea instintiva, la ha ido perfeccionando como lodo lo demás; como se perfecciona el habla del niño á medida que crece y se desarrolla su entendimiento.

La sociedad es un conjunto de hombres, y este conjunto ha de presentar la suma, la colección de sus individuos o particulares: las leyes del uno son las de la otra. La sociedad en sus actividades infinitas tiene tres aspectos, físico, moral e intelectual; porque también los tiene el hombre. La sociedad tiene leyes generales que brotan de las particulares. Todo lo que la naturaleza ha establecido en cada hombre como fondo, como carácter común, es una ley de la sociedad: donde quiera que haya hombres reunidos, brota esa ley, ese carácter común. Todas las diferencias que las sociedades diversas presentan, siempre versan sobre lo contingente y accidental; siempre sobre las formas, jamás sobre el fondo de las ideas y sentimientos. Para que una sociedad antigua, o moderna, culta o salvaje, presentase diferencias esenciales en el fondo, sería necesario que esos hombres fuesen otros, no fuesen hijos de la tierra, descendientes de la prole de Adán que nació de ella. El hombre colectivo es lo mismo que el hombre particular en facultades: la humanidad es el reflejo del hombre; no hay mas diferencia sino que el hombre particular, que es el verdadero objeto existente en la naturaleza, tiene sus modos, y el colectivo, que es un abstracto, que no existe al exterior, es la suma sintética de lo que son todos los hombres reales. La humanidad es una palabra de sentido general que representa a todos los hombres pasados, presentes y venideros.

La madre, el ama, la niñera, o cuantos enseñan a hablar al niño, práctica o empíricamente, no hacen mas que ahorrarle el trabajo de inventar una lengua; la encuentra ya formada y se aprovecha de ella, como lo han hecho muchos pueblos. El colono que ha ido a poblar un país desierto, ha llevado allí un idioma, y todos los que han nacido le han ido lomando, modificándole luego mas o menos en el decurso de los siglos, pero siempre con el ejercicio de las mismas facultades; así como el niño aprende con el oído, la memoria, la imitación, y repite lo que oye con los órganos de la palabra destinados a eso.

Quede, pues, sentado, señores, que el habla del niño es instintiva, que es debida principalmente á facultades suyas, al oído, a la percepción de las palabras, o voces articuladas y al juicio de su significación y relaciones, a la memoria que las retiene, al genio que las inventa, a la imitación que las repite y a los órganos destinados a esta ejecución; que mientras hay idioma formado, se aprende como ahorro de trabajo, y que, en el caso contrario, se crea; que el habla se adquiere sin reflexión, sin un trabajo de análisis y síntesis o filosófico; que por eso es rápida la adquisición, a pesar de tantos obstáculos opuestos a ella por el desorden y empirismo de las mujeres que se relacionan con los niños, y por el descuido en que han dejado esta parte de la enseñanza, cuantos se han ocupado en planes de instrucción pública.

Quede igualmente sentado que el niño aprende á hablar siempre en relación con el desarrollo de sus sentidos, de sus facultades intelectuales y de los órganos

## prolepsis

que han de pronunciar las palabras; que ese lenguaje es la genuina expresión, el legítimo reflejo del desenvolvimiento gradual y sucesivo de las demás facultades, íntimamente relacionadas con el de los órganos respectivos.

Quede también probado que lo primero que el niño aprende, por ser lo primero que concibe, son las palabras de sentido directo, de significación sencilla y particular, concreta; de aplicación a objetos, de los cuales tiene fácil y claro conocimiento, o cualidades del objeto que se hallan en igual caso, y que solo de un modo rudimentario y confuso se va elevando a aquellas que se refieren a relaciones, o sea a palabras de sentido general, abstracto o sintético, y a cualidades morales que demandan un conjunto de juicios para coger bien su significación.

Quede igualmente como cierto e indudable, que todas las palabras de esta última categoría se pronuncian en esa tierna edad, sin reflexión, sin penetrar su sentido; que se aprenden puramente de memoria; que se repiten como un eco y por instinto, como muchas frases hechas y oraciones completas que se han oído pronunciar mas o menos veces, y se repiten en circunstancias análogas, por ser el niño una especie de esponja, permítase la imagen, que absorbe cuanto oye, y luego lo exprime conforme lo ha absorbido.

Quede, por último, sentado, que la gramática no enseña a hablar, que no es el arte de hablar bien y correctamente, sino la filosofía del lenguaje; que se puede hablar bien, correctamente, sin haber estudiado nunca ni saber que haya gra-

mática, ni gramáticos en el mundo; que el niño puede llegar a viejo y ser hasta un hombre sabio, sin haber filosofado nunca sobre cada una de las partes de la oración; todo lo cual demuestra que la gramática no es el invento del hombre, sino el resultado necesario de la naturaleza, de las facultades instintivas del hombre y de sus leyes previamente establecidas; perteneciendo al filósofo el haberlas observado, estudiado y formado con ellas una ciencia, bien así como los físicos, los químicos, los naturalistas y tantos otros sabios que han constituido su ciencia respectiva, estudiando los hechos de la naturaleza, y descubriendo sus leyes, sin crear ni inventar ni aquellos ni estas.

Los hechos que acabamos de analizar, señores, ponen fuera de toda duda la verdad de la doctrina que venimos sosteniendo. El desarrollo gradual y necesario de las actividades humanas, conforme lo va presentando el nuevo ser, demuestra los sólidos fundamentos de nuestros principios filosóficos; están calcados sobre ese desarrollo.

No lo perdáis de vista, señores; ved primero los fenómenos químico-orgánicos de crecimiento y conservación individual, los movimientos involuntarios, los impulsos orgánicos que no necesitan de reflexión, los instintos de conservación personal, la sensibilidad general; luego las sensibilidades especiales destinadas á la vida de relación, nuevos movimientos ejecutados bajo el influjo de estímulos peculiares de una manera necesaria e instintiva, siquiera mas tarde tenga parte en ellos la voluntad, la que todavía no existe como potencia libre o reflectiva;

## prolepsis

desenvolvimiento de voluntad sentida, de voliciones, de atención particular y necesaria, de percepciones, de juicios, de memoria, reducidos a la esfera de su especialidad, de cada orden o serie de ideas; principios de inteligencia, primero confusa, luego más clara; revelación de voliciones antes con el llanto y la inquietud, la risa y el reposo, al fin con el habla, monosílaba, truncada, imperfecta, balbuciente; pero que se va extendiendo, aumentando, perfeccionando; rodando primero por lo más sensible, material, concreto y objetivo, para elevarse más tarde a lo inmaterial, a lo insensible, a lo general, abstracto sintético, o eminentemente reflectivo y filosófico.

En esa multitud de fenómenos y manifestaciones, se ve claramente, que primero es lo físico que lo psíquico, el instinto que la reflexión, lo necesario que lo libre, los sentidos que las percepciones: estas antes que los juicios; lo particular que lo general.

Véase igualmente, que así como el cuerpo, como los órganos no pueden nutrirse de sí mismos; que necesitan de materiales venidos de fuera; que sin aire no hay respiración ni vida; que sin alimentos y bebidas no hay nutrición; que si bien los órganos están dotados de propiedades, de facultades vitales, los estímulos estos los ponen en juego; así también el alma del hombre para poderse revelar por medio de sus condiciones materiales, de sus órganos, necesita para estos de estímulos exteriores, de materiales objetivos que pongan en acción las facultades mentales y morales para nutrirse y engrandecerse; sin ellos no hay ejercicio de actividad alguna; sin ellos no hay des-

arrollo posible de esas potencias que revelan actividad espiritual.

Aun cuando nos hemos de ocupar *ex profeso* de ello en otra parte, debo decir aquí, como resultado del examen que estoy haciendo, que los sentidos son las únicas puertas por donde pueden entrar las ideas en la esfera intelectual, las ideas particulares, las relativas a objetos determinados, particulares como ellas, o a cualidades, fenómenos y atributos concretos; y mientras esas no se formen, es imposible ninguna general. Si ya la lógica no lo dijese, si no fuese un absurdo pretender que se pueden tener ideas generales, anteriores a las particulares, antes de conocer los objetos o sus atributos, la atenta observación del desarrollo del hombre, de lo que le sucede en los albores de su inteligencia y de la manera como aprende el habla, lo pondría tan de manifiesto, que sería terca temeridad, por no decir otra cosa, el negarlo.

Vengan acá los que profesan la erradísima doctrina de que hay en el hombre nociones no debidas a la experiencia; que analicen, que estudien atentamente, como lo acabamos de hacer, el habla del niño, el desarrollo gradual y sucesivo de su palabra, reflejo sincero y genuino de sus concepciones y sentimientos; que busquen ahí, en su lenguaje, en sus medios de expresión, las ideas *a priori*, las ideas innatas, las categorías de Kant. Que vean donde están las formas de la sensibilidad, espacio y tiempo, la cantidad, la cualidad, la modalidad con su triple subdivisión respectiva; que busquen ahí las nociones de identidad, diversidad, acuerdo, contradicción interior, exterior, materia y forma; que

## prolepsis

busquen ahí la razón, sus formas, el yo, el alma, Dios y el mundo.

Habladle al niño de todo eso; aprenderá tal vez toda esa larga letanía de palabras, como aprende todo lo demás, cuando llegue a la edad de ocho o diez años; antes ni eso hará: preguntadle luego lo que significa todo eso; explicádselo del modo mejor posible, con mucha más claridad que la que usan los filósofos por punto general, y ved qué partido sacáis de vuestras sabias explicaciones. Será lo mismo que si le hablarais en chino; que si lo explicarais a un perro. Cuando hay una infinidad de adultos, y yo el primero que no los entiende, ¿cómo queréis que los comprenda un niño, fallo todavía de facultades intelectuales destinadas a la formación de las ideas generales, de las abstractas, y rodando todo eso que acabo de mentar por el cielo de la abstracción mas refinada?

Si tuviese esas ideas innatas, esas facultades o categorías de Kant; si no necesitase de la experiencia para ello, ¿no os comprendería? ¿Por qué os entiende cuando le decís *papa, mama, chacha, galo, etc.*; cuando le habláis de objetos particulares a los que puede referir directamente el sentido de sus nombres? Porque su entendimiento está desarrollado para eso; porque para ello tiene sentidos, facultades perceptivas y algunos instintos.

¿Por qué os sigue comprendiendo, cuando empleáis palabras de alguna relación, de algún abstracto, pero de los más sencillos, de los de comparación particular? Porque sus facultades perceptivas se lo permiten. Si os eleváis a generalidades

que necesitan reflexión, ya no os sigue. ¿Queréis mas prueba de que todas esas categorías, de que todas las ideas generales son posteriores á las particulares; puesto que no parecen en el niño, sino cuando, mas desenvuelta su inteligencia, tenga facultades para concebir lo abstracto?

Cuanto más íntima y palpable es la relación de una palabra con su objeto o un fenómeno objetivo, tanto más clara es su concepción, y tanto mas limpia la expresión de la idea realizada. ¿Por qué recordamos más los objetos vistos y oídos, que los olidos, gustados y tocados? Porque tienen formas objetivas mas terminantes, mas gravables en la memoria, por lo cual las expresamos con mas facilidad. Esto es lo que da tanta utilidad al lenguaje: con el la inteligencia se ejerce admirablemente. La palabra da a los sonidos una forma que de vagos los hace pasar á fijos. Los músicos no sacarían tanto partido de la escala o diapasón, sino expresarían los tonos con palabras.

A medida que el niño aprende o conoce mas palabras que significan hechos objetivos o particulares, tiene ideas mas claras, las recuerda mejor, y puede hacer entrar en juego sus facultades reflectivas, en cuanto estas se desarrollan para ir comprendiendo las voces de significación general y colectiva, conquista que va haciendo en cada edad de un modo notable, hasta que llega a la madura o de adulto, en cuyo caso las facultades de la reflexión destinadas a apreciar las generalidades de toda especie, las semejanzas y diferencias de todo orden, y las relaciones de causa a efecto, adquieren toda la plenitud de su desarrollo, y el talento se manifiesta con toda su pujanza y esplendor.

## prolepsis

En la primera infancia no hay nada de todo eso; no lo hay en la segunda. El niño está reducido a las facultades perceptivas : si las hay reflectivas, además de ser rudimentarias, son peculiares a cada facultad destinada á las percepciones; tiene gran memoria, notable imitación, poca o ninguna imaginación, escasa o nula comparación y causalidad general; por eso no se le juzga responsable de lo que haga; todos los códigos lo han consignado; el sentido común así lo reconoce; todos dicen: «Los niños no saben lo que hacen; no tienen discernimiento, porque no hay reflexión, por que no hay más que facultades perceptivas, memoria e imitación; pero comparación particular, escasa; general, ninguna.

Veo, señores, que el estudio analítico de los fenómenos relativos al habla me han absorbido todo el tiempo. Me avisan que es la hora. No os pene en verdad; porque el punto es importante, ya respecto del objeto que nos ocupa, ya respecto de las gravísimas cuestiones, con las cuales está enlazado, y en especial, la de la instrucción pública. Siquiera el habla no sea más que un fenómeno, es complejo; concurren a él muchas actividades, y revela muchas cosas. Por lo mismo que es un medio de expresión de lo que pasa interiormente, por él hemos podido, y mas podremos todavía en lo sucesivo, analizar y observar perfectamente el sucesivo y gradual desarrollo del hombre, bajo todos sus aspectos considerado.

Con el habla, el hombre revela sus ideas, sus sentimientos y sus instintos: es, pues, un gran medio para estudiarle.

Este estudio tiene además otras ventajas; ya os va preparando para comprender otros estados del hombre, tanto fisiológicos, como los que son otras tantas formas de locura o enajenación mental. Cuando hablemos de los idiotas y los imbeciles, ya veremos qué puntos de contacto tienen con el niño recién nacido y el de pocos años, debiéndose a las mismas causas; esto es, a la falla de desarrollo de la masa cerebral.

Esas facultades instintivas que en el niño hemos visto independientes de la voluntad dirigida por la reflexión, os familiarizarán también con otros estados locos, en los cuales pasa una cosa análoga, y puesto que es un hecho en fisiología, ya no le encontraréis absurdo, imposible, ni raro en patología.

En suma, señores, no creáis que perdamos el tiempo, que le desperdiciemos con digresiones estériles : todo tendrá en su día aplicación; todo es premisa práctica de consecuencias que deduciremos más tarde.

Hubiese deseado hablaros de algunos fenómenos morales que se manifiestan en el niño mientras aprende a hablar, y completaros así el cuadro de sus facultades en esos tiernos años; puesto que os he trazado el de su inteligencia, hubiera querido hacer lo propio con el de su voluntad; más la hora ha dado, y será mejor que lo guardemos para el comenzamiento de la lección inmediata, como introducción a otros puntos que tocaremos en ella, trasladando ya nuestro estudio á otros periodos de la existencia humana.



# prolepsis

## hermanas MAYORES

Acopio	Costa Rica
Título	Actualidades en Psicología
Título Abreviado	Actual. psicol.
País	Costa Rica
Situación	Vigente
Año Inicio	1985
Año Terminación	9999
Frecuencia	Anual
Tipo de Publicación	Publicación Periódica
SopORTE	En línea
Idioma (s)	Español
ISSN	0258-6444
Temas	Psicología
Clasificación Decimal Universal	159.9
Organismo Responsables	Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas
Editorial	Editorial de la Universidad de Costa Rica
Responsable	Vanessa Smith
Sector/Barrio/Colonia	Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
Ciudad	Montes de Oca
Estado/Provincia/Departamento	San José
País Editor	Costa Rica
Apartado Postal	2060
Email	actualidades.psicologia@ucr.ac.cr
Teléfonos	506-2207-4868
Fax	506-2207-5636
Indizada/Resumida en	Clase (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) DIALNET / Directory of Open Access Journals (DOAJ) Latindex-Catálogo / Latindex-Directorio Pepsic / Red ALyC
Naturaleza de la Publicación	Revista de Investigación Científica
Naturaleza de la Organización	Institución de Investigación
Distribución (formas)	Venta, donación, canje
Distribución (vías)	Correo postal
Distribución (geográfica)	Mundial
URL	www.actualidades.iip.ucr.ac.cr/ www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades...
Cobertura temporal de la Revista	2002 -2012
Formato de salida	PDF
Acceso	Gratuito / Gratuito

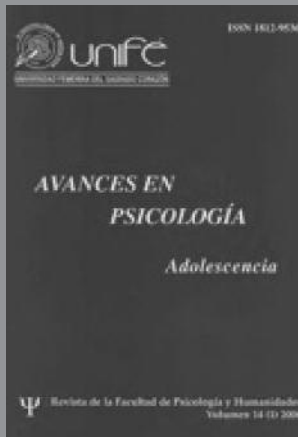


**Actualidades en Psicología difunde ideas relevantes de las ciencias psicológicas contemporáneas, las cuales estén sometidas a procedimientos científicos propios de la disciplina. Recibe contribuciones originales de investigadores e investigadoras costarricenses y de América Latina. Pretende estimular la investigación científica, la discusión rigurosa de ideas relevantes en las ciencias psicológicas, y la diseminación de información profesional y académica relevante para la disciplina. Publica informes empíricos de investigación, reflexiones teóricas y metodológicas, discusiones, reseñas bibliográficas y notas críticas de eventos.**

**Actualidades en Psicología spreads ideas that are relevant to contemporary psychological sciences, in agreement with the scientific procedures of the discipline. It welcomes original contributions from Costa Rican and Latin American researchers. Its aim is to stimulate scientific research, rigorous discussion of ideas relevant to psychological sciences, and to make professional and academic information widely available. Actualidades en Psicología publishes research papers, notes on theoretical or methodological issues, book reviews and critical comment on news and current events.**

# proleptis

## hermanas MAYORES



**Avances en Psicología (1993 - 2007) es una publicación académica de la Facultad de Psicología y Humanidades de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, su objetivo principal es promover la investigación y publicación de la producción intelectual de diferentes tópicos vinculados a la Psicología y a sus aplicaciones a distintos campos y necesidades de la sociedad contemporánea. Su estructura esta conformada por: artículos originales, experiencias terapéuticas, investigaciones y recensiones.**

Acopio	Perú
Título	Avances en psicología (Lima)
Título Abreviado	Av. psicol.
País	Perú
Situación	Vigente
Año Terminación	9999
Frecuencia	Anual
Tipo de Publicación	Publicación Periódica
Soporte	Impreso en papel
Idioma(s)	Español
ISSN	1812-0536
Otros Títulos	Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades
Temas	Psicología
Lugar	Lima, Perú
Editorial	Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades
Responsables	Irma Altez Rodríguez (Dir.)
Calle	Av. Los Frutales 954
Sector/Barrio/Colonia	Urb. Camacho
Ciudad	La Molina
Estado / Provincia / Departamento	Lima
País Editor	Perú
Código Postal	Lima 12
Email	psicolog@unife.edu.pe
Enlace Electrónico Parcial	www.cnps.cl
Teléfonos	(511) 346 4641
Fax	(511) 436 3247
Indizada/Resumida	Latindex-Catálogo Latindex-Director
Naturaleza de la Publicación	Revista de Investigación Científica
Naturaleza de la Organización	Institución Educativa
Distribución (vías)	Suscripción; canje

# prolepsis

## C U R I O S I D A D E S

### La significación de Unamuno

JULIÁN MARÍAS.

Blanco y Negro, revista quincenal ilustrada (segunda época)

Madrid, enero de 1939 (número extraordinario)

año XLIX, nº 18-19 (2.367) [páginas 16-17]

Hace dos años que se nos murió a los españoles don Miguel de Unamuno. Todavía no nos hemos dado bien cuenta de esa muerte ocurrida durante la guerra, que aún dura en este momento. Y la guerra da una extraña presencia a las cosas. Es una unidad, como un paréntesis en nuestra vida, y todo lo que dentro de ella sucede parece persistir en su presencia; parece que mientras la guerra sea actual, lo es también. Así, la muerte de Unamuno, que no sentimos como algo pasado, como algo que ocurrió hace «ya» dos años, sino que ha sido «hoy», en este «hoy» angustioso de dos años y medio, como si fuese el día inacabable de un astro gigante de rotación pausada. Un día que también parece muchas veces noche y sueño, pesadilla trágica que interrumpió nuestra vida vigilante; y así la guerra entera tendría la unidad del sueño, y éste sólo sería pasado al despertar. Y cuando despertemos, sólo propiamente entonces, vamos a echar de menos a don Miguel de Unamuno y a preguntarnos con afán por él.

¿Qué hueco ha dejado entre nosotros? ¿Qué va a ser ese hueco en nuestra vida? No todos los que mueren dejan hueco; algunos sí, y por eso decía, con frase de que gustaba don Miguel, que se nos había muerto, es, decir, que su muerte no era sólo asunto personal suyo, sino que nos afectaba a todos; que no había desaparecido, o dejado de existir, sin más, sino que perduraba; y nos había dejado dos cosas en que sobrevivir en este mundo: su obra y su hueco, tal vez aún más fuerte éste que aquélla.

Unamuno no ha dejado sucesor. Las figuras de primera magnitud, como él lo era, no lo dejan nunca; son estrictamente insustituibles; por eso dejan hueco, y no un puesto vacante que cubrir. Su hueco necesita llenarse, y así ejercen atracción, como un remolino en una corriente de agua; por eso son inquieta-

C U R I O S I D A D E S



# prolepsis

## C U R I O S I D A D E S

dores y provocan movimiento. Pero ese hueco, decíamos, no es simplemente una plaza vacante, no se puede llenar de un modo equivalente, sino de otro modo distinto, profundamente diverso; y esto es lo que hace que haya historia.

Unamuno tenía un enorme papel en España. Tenía una realidad tan grande, que parece increíble que ya no lo tengamos, que una persona tan viva tomo él, tan actuante, que llenaba tanto espacio, haya muerto. Porque Unamuno no era sólo un genial escritor, un intelectual, un profesor de lengua griega en Salamanca, sino, ante todo, una persona, un hombre de esos con los que es forzoso contar, que están ahí viendo las cosas y hablándonos de ellas, sobre todo, viviéndolas con los demás. Un hombre de esos –tan pocos– que pueden dar compañía a un pueblo entero. Y nos sentimos más solos después de la muerte de Unamuno. Era una personalidad inquietadora. «Mi obra –escribió una vez– es hacer que vivan todos inquietos y anhelantes.» Unamuno decía las cosas, con frecuencia a gritos, siempre de un modo entrañable y confortador. «No basta curar la peste –decía–, hay que saber llorarla. ¡Sí, hay que saber llorar!» Unamuno sabía llorar con llanto varonil, fuerte, paternal y, por eso, colectivo; colectivo del único modo que puede ser sincero, siendo, a la vez, concretísimo, como del hombre a quien le importan los demás, cada uno de los demás, no una teoría, un régimen, una clase, una raza o cualquier otra abstracción exangüe. ¡Qué aguda y hondamente hubiera llorado ahora, de haber seguido viviendo! Tal vez, de tan fuerte como era su angustia, no la pudo soportar su viejo cuerpo y prefirió morir por no cruzar estos años de sueño trágico.

Y ese llanto paternal de Unamuno, ese «dolor de España» de que tanto hablaba, cuando España no era todavía un puro dolor, era inteligente y activo, era un afán de claridad y de calor a la vez. Tal vez más de calor que de luz, según su preferencia íntima. Unamuno era un hombre de ideas, de los más fecundos entre nosotros; y un hombre de libros, de los suyos y de los ajenos, que es una de las cosas más vivas que pueden darse, dígame lo que se quiera. Pero trataba a las ideas de un modo que pudiéramos decir impaciente, como estímulos, como excitantes, de manera cordial acaso sin llegar, sino pocas veces, a últimas evidencias, y nunca a unidades congruentes y responsables de pensamiento. Su fuego mental era todo chispas ardientes, dispersas, sin llegar a ser luz aparentemente quieta y fría, pero que –no lo olvidemos– sólo se consigue

## C U R I O S I D A D E S

a fuerza de la más elevada temperatura. Chispas que, eso sí, sirven sobre todo, para prender otros fuegos, para propagarse y difundirse. Su papel era ese, y el que no fuese propiamente doctrina y sistema no es un reproche, sino una caracterización. Tal como era, es como don Miguel resulta insustituible.

Ese modo suyo de manejar las ideas y de estar necesitado por ellas, y su género de influjo, resultan especialmente claros cuando se piensa en su problema, en el que le llenó la vida entera y ahora ha cobrado una significación dramática y augusta: el de la muerte. Unamuno vivió para la muerte; vuelto siempre a ella, anticipándola, angustiado por la necesidad de perduración, de inmortalidad, no del nombre sólo, sino de la persona y de la carne. Ahora está en la muerte. Ya ha afrontado el momento de confirmar la fe en la inmortalidad o no confirmar nada, sino en encontrarse. Que esto es, y bien lo veía Unamuno, lo terrible del caso: que la aniquilación no significa el hallar frustrada la fe en 1a otra vida, sino el no hallar; no que le pase a uno algo horrendo, sino, lo que es infinitamente más angustioso pensar, que «no pase nada». Esto es lo que sobrecoge a las almas enérgicas y llenas de vida; estarían dispuestas a afrontar cualquier cosa; pero ¿no tener que afrontar? Bien está la más dura tragedia; pero ¿que no haya tragedia?

Unamuno ha dedicado su vida y su obra entera a este problema de la inmortalidad. ¿Cuál es el resultado intelectual de esa agonía y ese esfuerzo? Nos veríamos un poco perplejos para contestar taxativamente a esa pregunta, y esto ya es sintomático. Unamuno no ha llegado, no digamos, claro es, a una «solución», sino tampoco a un planteamiento claro y suficiente de la cuestión decisiva. ¿Quiérese decir con esto que sus afanes han sido intelectualmente baldíos, que nada logró su larga vida atormentada en el camino de la verdad? En modo alguno. Cuando se lee a Unamuno con un poco de atención y sin perderse, con la mente hecha a ver los problemas y las hendiduras por donde parece que se trasluce el ser mismo de las cosas, se queda uno sorprendido por la riqueza de la visión que poseía, y se ve, sin duda, que, por lo menos, adivinó algunas cosas muy fundamentales. Y esto es justamente lo que impele a esforzarse por entender a Unamuno y penetrar a lo hondo de esta selva un poco intrincada y bravía de sus pensamientos. Pero antes que esto se advierte otra cosa, y es que Unamuno ha sabido darnos, tanto como cualquiera, la evidencia, mejor dicho, la inminencia del problema mismo. Y esto

# prolepsis

## C U R I O S I D A D E S

es esencial. Don Miguel de Unamuno se pasó su vida terrenal poniéndonos obstinadamente ante los ojos y dentro del alma misma la tremenda cuestión, haciéndonos sentir su mordedura en el fondo de la persona, devolviéndonos así a nosotros mismos. Este ha sido su papel y su mérito primero. Su afán por hacer revivir dentro de todos y dentro de sí propio la gran cuestión última, casi enteramente enterrada en la mayoría de los hombres contemporáneos por largos años de radical trivialidad y estupidez: «No quiero morirme del todo –escribía–, y quiero saber si he de morirme o no definitivamente. Y si no muero, ¿qué será de mí?; y si muero, ya nada tiene sentido.» De esto precisamente se trata, y Unamuno ha hecho cobrar, o recobrar, conciencia de ese último sentido que necesitaba, tan olvidado por casi todos. Lo cual es una liberación.

Por esto adquieren hoy un entrañado dramatismo aquellas palabras de Unamuno en que angustiadamente se refería a la muerte, en especial a la suya propia, en la que ya está. «Tiemblo –decía– ante la idea de tener que desgarrarme de mi carne; tiemblo más aún ante la idea de tener que desgarrarme de todo lo sensible y material, de toda sustancia.» Y aquella frase rebozante de afán: «Yo no dimito de la vida; se me destituirá de ella.» Pero, sobre todo, aquella escena de Niebla, en que su protagonista, Augusto Pérez, le habla al autor, y le dice: «Pues bien, mi señor creador don Miguel, también usted se morirá, también usted, y se volverá a la nada de que salió... ¡Dios dejará de soñarle! ¡Se morirá usted, sí, se morirá, aunque no lo quiera!» Ya está cumplido todo esto, ya tiene resuelto su problema, y nos queda a los demás, que tenemos que pensar en la muerte, a este don Miguel de Unamuno que sentimos tan vivo.

Y al releer y repensar las cosas que nos dejó dichas a lo largo de toda su existencia tenemos que preguntarnos hoy, y cada vez más: ¿Qué era Unamuno? ¿Cuál es el sentido de su obra? ¿Era filosofía? ¿Era poesía? ¿Otra cosa, acaso? No se trata de querer clasificarlo. Esto sería absurdo, tan absurdo como creer que la pregunta tiende a una clasificación. Él mismo sintió a veces la necesidad de tocar esta cuestión, como al escribir: «No quiero engañar a nadie ni dar por filosofía lo que acaso no sea sino poesía o fantasmagoría, mitología en todo caso.» Que toda la obra de Unamuno es poesía, nada más cierto; que

# CURIOSIDADES

## prolepsis

no sea filosofía, parece bastante claro. Pero ¿no es más que poesía? Esto es altamente dudoso. La relación de Unamuno con la filosofía es una cuestión, que lo fue para él igualmente. En muchos de sus libros apenas habla de otra cosa que de temas filosóficos; con frecuencia, con perfecto sentido y hasta con penetrante agudeza; sin embargo, tenía la impresión de que aquello no era filosofía, y, probablemente, estaba en lo cierto. Pero el hecho mismo de que tuviera que hablar de ello indica que ahí late un problema interno que afecta al sentido último de la obra de Unamuno. ¿Cuál era, repito, su relación con la filosofía? ¿Tiene algo que decirle? ¿Tiene algo que hacer con ella la filosofía? Parece que sí, y es una cuestión que será menester plantear en su día.

Pero conviene no olvidar una cosa: y es que Unamuno no está hecho y concluso, ni tampoco su obra, sino que dependen de los demás, de los hombres posteriores. El presente reobra sobre el pasado y lo hace ser de nuevo; pero no por sí, sino en el presente. Lo que una cosa es, depende de lo que será, aunque parezca extraño. Cuando se pregunta si algunos pensadores indios eran filósofos, y se comparan sus afirmaciones con las de filósofos presocráticos griegos para hacer ver su semejanza de contenido, se suele olvidar un detalle, y es que llamamos a estos filósofos presocráticos. Es decir, los caracterizamos por lo posterior, como algo previo a lo que, sin duda alguna, era filosofía. Sin Platón y Aristóteles, ¿cabría incluir en la filosofía a Tales de Mileto? Probablemente, no.

No acabará de saberse –ni de tener realidad– el sentido último de algunas intuiciones de Unamuno mientras no se saquen de ellas –si se sacan– sus consecuencias extremas. La respuesta suficiente a aquellas preguntas sólo podrá encontrarse en el Unamuno que tendremos que hacer. La decisión corresponde al futuro. Y este es el signo en que se reconoce su fecundidad y su importancia. No se puede decir todavía qué ha de ser aún don Miguel, cuál es el Unamuno que perdurará entre nosotros. Con esto queda dicha la urgencia del tema. Aquí no se puede hacer más que formularlo y dejarlo pidiendo respuesta.

Hoy interesaba sólo recordar la significación de Unamuno, a los dos años de haber dejado, en soledad y seriedad, la vida pasajera, para avanzar hacia la otra perdurable.

1. A la revista de Psicología Prolepsis podrán enviarse trabajos inéditos desarrollados en el ámbito general de la psicología, tanto en su vertiente teórica como aplicada. La revista aceptará revisiones actualizadas, informes de investigación, experiencias e intervenciones profesionales y reseñas, tanto de libros como de congresos y jornadas científicas y/o profesionales. (Ver normas específicas para la publicación de estos últimos tipos de informaciones en el apartado 13).

**2. Los trabajos se dirigirán a Prolepsis, Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León, c/ Divina Pastora, 6 – Entreplanta. 47004 Valladolid. Con la recepción del trabajo la redacción de Prolepsis acusará recibo del mismo. Los trabajos que no cumplan las presentes normas serán devueltos a sus autores.**

3. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 folios mecanografiados a doble espacio (equivalente a 40.000 caracteres). Se presentarán usando procesador de textos Word y adjuntando un CD en el que se especifique el título del/los archivo/s. De cada trabajo deberán enviarse original y tres copias escritas.

4. En información aparte deberá figurar: a) Título del artículo en castellano y en inglés; b) Nombre, apellidos, titulación de cada autor (en esta información podrá incluirse categorías profesionales, Universidades u otras instituciones de pertenencia...); c) Nombre, teléfono y dirección del autor al que debe dirigirse la correspondencia sobre el manuscrito. En su caso, podrá indicarse una dirección de correo electrónico.

5. Al comienzo del trabajo deberá aparecer un resumen del mismo (150 palabras como máximo) en español e inglés. También se incluirá, en ambos idiomas, un listado de palabras clave (máximo 10).

6. Deberán presentarse originales de calidad de todas las ilustraciones (dibujos, figuras y gráfi-

cos); no se aceptarán fotocopias. Las ilustraciones vendrán separadas del texto y numeradas correlativamente, indicándose con claridad en el propio texto el lugar que ocuparía cada figura y acompañados del texto de pie correspondiente.

7. Las notas a pie de página, cuando sean imprescindibles, se señalarán con claridad en el texto.

8. Los trabajos empíricos o informes de investigación, deberán presentarse conforme a los apartados de introducción, método, resultados y discusión o conclusiones. En los restantes trabajos ha de procurarse una presentación clara, estructurada y organizada en diferentes apartados, debiéndose cuidar especialmente la sintaxis y redacción de los mismos.

9. Las citas bibliográficas se intercalarán en el texto con el apellido del autor y el año de la edición del original entre paréntesis. En el caso de reproducirse alguna cita textual, habrá de especificarse necesariamente el número de la página del texto en que se encuentra. Todos los trabajos deberán ir acompañados de la correspondiente lista de referencias bibliográficas.

Todas las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista y viceversa. Las referencias, presentadas por orden alfabético, se ajustarán a los formatos siguientes:

a) Libros: Apellido/s, inicial/es del o los nombres. Año de publicación entre paréntesis. Título de la obra en cursivas.. Lugar de publicación: Nombre de la editorial. Ejemplo: Rodrigo, M.J. y Amay, 1. (Comps.) (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.

En el caso de que el libro referenciado sea una traducción, debe indicarse, tras la inicial del nombre del autor y entre paréntesis, el año de publicación original, apareciendo al final de la referencia el año de publicación de la traducción. Ejemplo: Karmiloff-Smith, A. (1992). Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva

desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Ed., 1994.

b) Referencias extraídas de artículos de revista: Apellido/s, inicial/es del o de los nombres. Año de publicación entre paréntesis. Título del artículo. Nombre completo de la revista en cursivas, número del tomo en cursivas, y, entre paréntesis, número del volumen en cursivas, números completos de la primera y última página del artículo. Ejemplo: Moreno Rodríguez, M.C. (1996). La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47, 5-44.

c) Capítulos de libros: Apellido/s, inicial/es del o de los nombres. Año de publicación entre paréntesis. Título del capítulo, iniciales y apellido/s del editor o recopilador. Título del libro en cursivas. Números de primera y última páginas del capítulo. Lugar de publicación: Nombre de la editorial. Ejemplo: De la Mata, M.L. (1993) Estrategias y acciones de memoria. En J.I. Navarro (Coord.). *Aprendizaje y memoria humana*. (pp.277-301) Madrid: McGraw-Hill.

Cuando sean varios los autores de un trabajo, deben aparecer referenciados los apellidos e iniciales de los nombres de todos ellos.

**10.** Los trabajos que cumplan las normas expuestas hasta el punto 9, serán enviados de manera anónima a, como mínimo, dos revisores de la especialidad correspondiente de entre los que componen el Consejo Editorial de Prolepsis. Los comentarios realizados por los revisores servirán de directriz para la aceptación, rechazo, o sugerencias de modificación de un trabajo. Los autores de trabajos que requieran alguna modificación para ser publicados, recibirán por correo las oportunas sugerencias.

**11.** Por cada trabajo publicado, Prolepsis entregará al primer autor 2 ejemplares del correspondiente número de la revista así como 1 ejemplar a cada uno del resto de los firmantes del artículo.

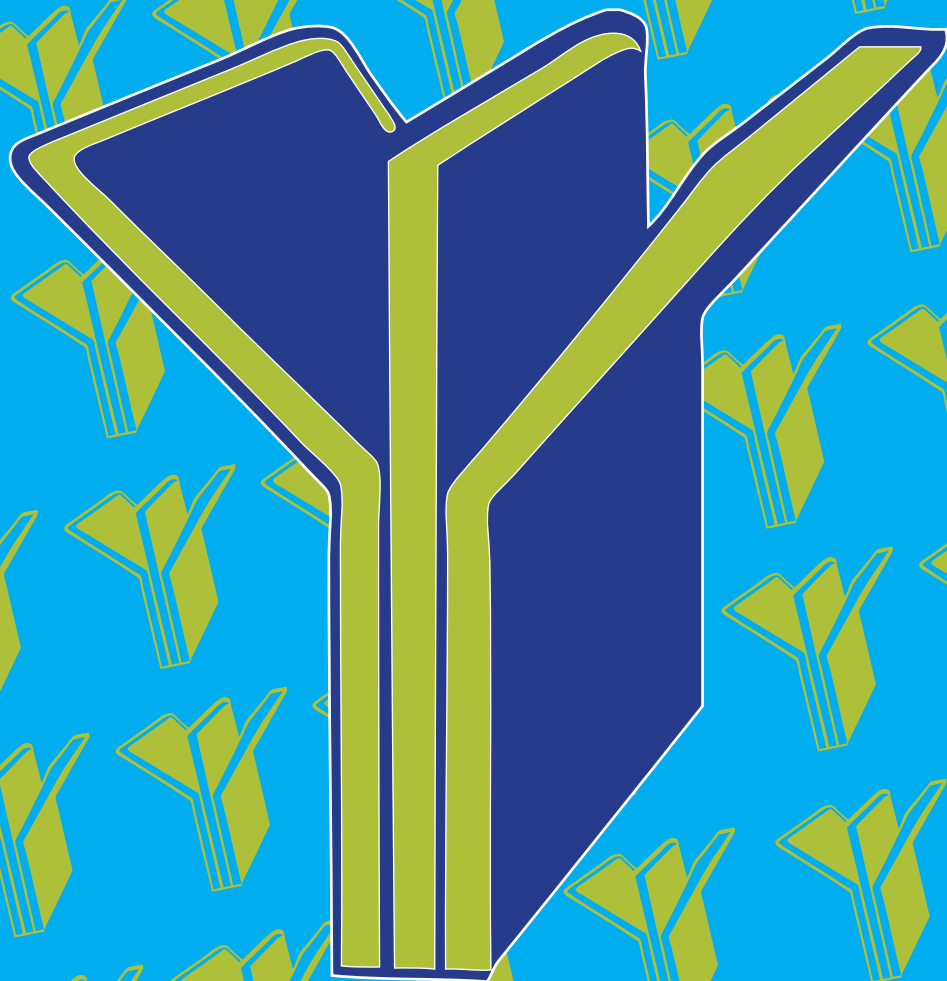
**12.** Reseñas bibliográficas. Indicar título de la obra en el idioma original, lugar de publicación, editorial y fecha. En caso de tratarse de una traducción al español, además de los datos anteriores, indicar título en castellano, lugar de publicación, editorial, fecha y nombre del traductor de la versión española. Es optativo del autor de la reseña dar un título general a su información sobre la obra revisada. La extensión aproximada de la reseña será de cinco folios mecanografiados a doble espacio. Indicar nombre y apellidos, domicilio, teléfono/s de contacto y lugar de trabajo del autor de la reseña.

**13.** Información sobre encuentros profesionales y científicos. La extensión aproximada será de dos folios mecanografiados a doble espacio. Reseñar nombre de la convocatoria en español e inglés, lugar y fecha de celebración y entidades o instituciones organizadoras. Enumerar las conferencias, mesas redondas, etc., más relevantes y los nombres de sus ponentes. En su lugar, resaltar la asistencia de personalidades de prestigio científico y/o profesional que hayan participado. Resumir brevemente aquellos aspectos del contenido que, a juicio del autor de la información, se consideran más importantes. Si el encuentro es de ámbito internacional, insertar un breve análisis estadístico de la participación española y, si es de carácter nacional, de la participación andaluza. Conclusiones generales y perspectivas de futuro. Nombre y apellidos, domicilio, teléfono y lugar de trabajo del autor de la información.

**14.** La redacción de Prolepsis se reserva el derecho de publicación de un artículo en el número de la revista que considere oportuno.

**15.** Prolepsis no acepta ninguna responsabilidad sobre los puntos de vista y datos de los autores en los trabajos publicados.





# **Colegio Oficial de Psicólogos**

**CASTILLA Y LEÓN**

## En este 2013 cumple tus propósitos con los programas formativos de ISEP

**Inicio febrero**

### Máster en Psicología Clínica y de la Salud

Aprende a realizar un informe diagnóstico y pronóstico profesional, diseña programas cognitivo-conductuales personalizados a las necesidades de cada paciente.

Este máster cumple con el procedimiento previsto en el núm. 2 de la disposición adicional sexta de la Ley 5/2011 del 29 de marzo, de Economía Social, y permite acceder a la apertura de centros sanitarios y trabajar como psicólogo general sanitario.

Reconocimientos:



COL·LEGI OFICIAL DE PSICÒLEGS  
DE LA COMUNITAT VALENCIANA



scritic

### Máster en Atención Temprana: prevención, diagnóstico y tratamiento

Formación especializada que te permite adquirir conocimientos y técnicas para intervenir de forma precoz en situaciones de riesgo para niños y desarrollar programas terapéuticos personalizados.

Reconocimientos:



COL·LEGI OFICIAL DE PSICÒLEGS  
DE LA COMUNITAT VALENCIANA



### Posgrado de Especialista en Neuropsicología

Programa basado en diferentes disciplinas de la parapsicología y afecciones del sistema central. Podrás ampliar la perspectiva de evaluación, diagnóstico e intervención a través del desarrollo de técnicas e instrumentos eficaces.

Reconocimiento:



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA  
DE PSICOLOGÍA APLICADA

### Posgrado de Especialista en Rehabilitación Cognitiva

Curso especializado en detectar posibles alteraciones cognitivas a través de técnicas específicas y una amplia metodología para la intervención clínica terapéutica.

Reconocimiento:



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA  
DE PSICOLOGÍA APLICADA

infórmate en  
isepes

Alcanza el  
éxito con  
**ISEP Lidera**

ISEP MADRID

C/ Raimundo Lulio, 3  
28010 Madrid

isep.es

