

# prolepsis

Revista de Psicología de contenido científico e información colegial



# Ser mutualista de A.M.A. es ahora **más seguro** que nunca

Los mutualistas de A.M.A. con seguro de coche  
podrán aplicar al parabrisas de su vehículo,  
de forma totalmente gratuita, el sistema **LUNIASHIELD**



**Este repelente de agua activo dura 20.000 kilómetros.**

LUNIASHIELD garantiza plena visibilidad, sin necesidad de usar  
los limpiaparabrisas, a partir de 80 km/h.

Este producto, que ha revolucionado la seguridad visual de la conducción cotidiana,  
resulta especialmente útil ante tormentas y aguaceros.

Llama e infórmate

# 902 933 353



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

# sumario



**editorial 2 | notas y noticias del copcyl 4 | la psicología y la educación, diversas perspectivas 11 | altas capacidades 19 | discapacidades 23 | las tic, los nativos digitales y la educación 26 | mindfulness-atención plena 37 | altas capacidades 19 | grupos flexibles, en educación infantil 30 | cinco cuadros de organicidad patológica ilustrados desde otras tantas coplas cantadas por antonio mairena (y II) 35 | cambios en el pensamiento divergente a lo largo del ciclo vital: ¿son los niños y adolescentes mas creativos que los adultos 41**

**en.red.ando: ¿para qué la educación? 56**

**históricos: historia de españa. -tratado contra los juegos públicos. del rey y de la institución real. -de la alteración de la moneda y de las enfermedades de la compañía 78**

**hermanas mayores: edupsykhé 92 | medio ambiente y comportamiento humano 93**

**curiosidades: historia universal bajo la república romana. polibio. libro IV. capítulo VII 94**

**Coordinadores de la publicación:** Miguel A. González Castañón -ffno.: 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 Valdivieso, Luis Melero, Raquel Cariacedo, Manuel Andrés y Eduardo Montes. **Consejo editorial:** Eduardo Montes, Francisco Sevillano, Manuel Andrés, M<sup>o</sup> Dolores Jiménez, Jesús de Diego, Vicente Martín, Carlos Martínez, José M<sup>o</sup> Penis, Jesús de Blas, Dionisio López, Jesús García y Félix Rodríguez, Carmen Fernández Pérez, Ester Prada Esteban, M<sup>o</sup> Luisa González Gutierrez.

**Consejo asesor:** Luis Álvarez - Universidad de Oviedo, Manuel Andrés Corral - Fundación Huarte de San Juan, Jesús de Blas Recio - Universidad IE Segovia, Manuel García Cabero - Universidad de León, Luis Melero Marcos - Universidad de Salamanca, Eduardo Montes Velasco - Consejo General de COP, Marino Pérez Álvarez - Universidad de Oviedo, José Carlos Sánchez García - Universidad de Salamanca, Teresa Sánchez Sánchez - Universidad de Salamanca, Juan Donoso Valdivieso Pastor - Universidad de Valladolid, Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, Carlos J. Álvarez González - Universidad de La Laguna, Rafael Moreno Rodríguez - Universidad de Sevilla, Luis Valera Aguayo - Universidad de Málaga, José M. García-Montes - Universidad de Almería, Alfredo Oliva Delgado - Universidad de Sevilla, Javier Urra - Doctor en Psicología.

**Impreme:** Narcea Servicios Gráficos. **Diseño y maquetación:** Filesa de Publicidad. Begoña Fernández. **Publicidad:** Filesa de Publicidad. Javier Morán, 680 266 954, javier@filesa.net.

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

## editorial



Todavía no han desaparecido del todo los ecos del magno congreso sobre psicología y educación y psicología de la educación, celebrado en Valladolid los últimos días de marzo y primero de abril pasados, pues su efecto ha traspasado las fronteras y se ha expandido por los cinco continentes. El lema escogido: “educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural”, probablemente, ha sido el leitmotiv de la convocatoria, nunca se sabrá.

El Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León, a pesar de no pocas dificultades e insidias que ha tenido que sortear en las postrimerías del evento, junto con la Asociación Nacional de Psicología y Educación han culminado un proyecto que nos ha dejado a todos una buena sensación corporal y un estado de ánimo confortable. Tanto en el plano científico-académico como en el organizativo-profesional se han cumplido y logrado los objetivos propuestos, que no eran otros que: Fomentar la comunicación entre científicos y profesionales, facilitar propuestas de soluciones al problema profesional de la psicología educativa y procurar que la estancia en Valladolid resultara acogedora y agradable para todos los congresistas.

Una vez más el COPCyL ha tomado la iniciativa en una materia, la psicología educativa, que está atravesando por una crisis de la que ni los psicólogos académicos ni los profesionales podemos ni debemos desentendernos. Es más, el congreso –resultado de la asociación académica y del colectivo profesional- ha servido para sumar esfuerzos, buscar propuestas de soluciones y llevar a la práctica aquella que sea más conveniente

*Eduardo Montes*

para la profesión y para la academia. En todo caso, el hecho de haber juntado a más de 1.350 profesionales nos ha fortalecido frente al problema.

Me parece que ha sido un acierto del congreso el haber citado y compartido mesa los partidos políticos y las asociaciones de padres y madres del alumnado no universitario, así como representantes sindicales, directivos de facultades y escuelas universitarias y de los ámbitos profesionales. Todos ellos, además de otra serie de representantes internacionales responsables de las diferentes administraciones o instituciones educativas, han participado en un interesante debate que intenta poner en valor la figura o perfil del especialista en psicología educativa. Ya es hora de que la psicología educativa sea tratada como una ciencia autónoma, detentadora de sus propios paradigmas que van desde el estudio experimental hasta el tratamiento de problemas específicamente educativos que acontecen en el ámbito escolar.

No puedo por menos que felicitar afectuosamente a todas aquellas personas que con su tesón, diligencia, dedicación y entusiasmo han conseguido que el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y el III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, celebrados en Valladolid en la primavera de 2011, se hayan constituido en un hito histórico y un referente científico de la psicología educativa, la cual sin duda repercutirá favorablemente en la mejora de la calidad del sistema educativo español y dará un impulso notable al psicólogo que se decida a ejercer en esta especialidad profesional. Gracias a todos y mucho ánimo para seguir bregando.

# prolepsis

## NOTAS Y NOTICIAS del COP.

### Congreso de psicología de la educación



*Acto de inauguración del Congreso*

Bajo el lema "Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural", la Asociación Nacional de Psicología y Educación y el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España celebraron, de manera conjunta y de la mano del Colegio de Castilla y León, el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y el III Congreso Nacional de Psicología de la Educación en Valladolid.

Más de 1.300 congresistas y de cerca de 12.000 páginas en su libro de actas son algunas de las cifras que han acompañado el desarrollo de este Congreso que ha finalizado con un notable éxito de organización, satisfacción de los asistentes y aporte a un área de la Psicología de trascendental importancia en el contexto actual.

El programa ha contado con expertos de nivel internacional con altos "índices de impacto" de su producción científica como Adrian Furnham, Pierre Mounoud, Faculté, Joan Freeman, Malka Margalit., Barry H. Schneider o Alexey Leontiev.

El Congreso ha alcanzado plenamente sus objetivos y a lo largo del

## proleptis

mismo ha sido posible la puesta en común y debate de los últimos avances realizados por investigadores españoles, europeos, americanos y asiáticos en el marco del lema del congreso: "Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural". Por otra parte, el Congreso ha supuesto un importante avance en el desarrollo de redes internacionales de investigadores y profesionales y en el acercamiento e intercambio entre el academia y profesión.

La consolidación de la figura del "psicólogo educativo" como profesional con tareas exclusivamente psicológicas y no docentes dentro del sistema educativo, ha sido otro de los aspectos que ha recibido una especial atención en el Congreso. En torno a este importante asunto el Congreso ha conseguido reunir a representantes nacionales de los partidos con representación parlamentaria, las asociaciones de padres, madres, profesorado y del ámbito universitario.

El congreso ha recibido apoyos de: Junta de Castilla y León, Ayuntamiento de Valladolid, Diputación Provincial de Valladolid, Universidad de Valladolid, Ministerio de Educación e Innovación, y European Federation of Professional Psychologists Associations (Unión Europea), entre más de treinta instituciones colaboradoras y patrocinadoras.



*Juan Donoso Valdivieso, Eduardo Montes, Jose María Román, Jesús Beltrán y Miguel Ángel Carbonero, principales artífices del Congreso*

# prolepsis

## VII edición de los premios “Juan Huarte en Castilla y León”



*Florencio Vicente durante su intervención*

El pasado día 5 de febrero el Colegio de Castilla y León celebró su ya tradicional encuentro profesional en la festividad de Juan Huarte de San Juan con una multitudinaria afluencia de profesionales y acompañantes que tuvieron la oportunidad de asistir a la Conferencia magistral sobre "Juan Huarte de San Juan en la Psicología de hoy".

Durante el acto se entregaron los premios en su convocatoria 2010 y que en esta ocasión han recaído en:

- A una institución privada por su contribución al desarrollo de la profesión del psicólogo: a CANAL CyL 7.
- A un profesional por su contribución al progreso científico de la Psicología: al Dr. Jesús Beltrán Llera, Presidente de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- A un profesional por su contribución al progreso científico de la Psicología: al Dr. Florencio Vicente de Castro, Presidente de la Asociación INFAD.
- A un profesional de la psicología por su destacada trayectoria profesional y promoción de la psicología en Castilla y León: a Carlos Martínez de la Fuente, Jesús Antonio de Diego Vallejo y José María Penis Estévez



*Jesús Beltrán recibe el premio de manos del Decano de Castilla y León*



*Honorio Bando recibe su distintivo como colegiado de Honor*

– Colegiado de Honor por su contribución al desarrollo de la organización colegial dentro y fuera de la Comunidad de Castilla y León: a Honorio Bandó Casado.

Durante el encuentro se realizó el Acto de Acogida de los nuevos colegiados y de compromiso y aceptación del Código Deontológico y el reconocimiento a la “fidelización colegial” de los psicólogos con más de 25 años de andadura colegial con la imposición de las insignias del COPCYL.

# proleptis

## Asamblea colegial



*Eduardo Montes y Juan Delgado durante la firma de Hermanamiento*

Un año más se celebró la Asamblea General con una importante afluencia de colegiados. En el marco de dicha asamblea se llevó a cabo el acto de firma del Hermanamiento con el Colegio Oficial de Psicólogos de Ceuta. Un acto emotivo en el que se intercambiaron palabras cordiales de bienvenida, las respectivas insignias representativas de ambos Colegios y proyectos de colaboración.

## La psicología hoy ¿qué puede hacer por ti?

Estas Jornadas que constituyen ya un clásico en Castilla y León tienen el objetivo fundamental de difundir la profesión y la figura del psicólogo entre la población general como vía para informar de las aportaciones que esta disciplina puede hacer la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Durante el primer trimestre de 2011 se han celebrado las siguientes:

En **Valladolid** tuvo como contenidos: la Psicología en la Criminología, a cargo de Jaime Gutiérrez Rodríguez, la Psicología en el Deporte por Amparo Pozo Calvo, el Acoso y la Intimidación Escolar por Jesús Niño Treviño y el Coaching por Camino Curero Leo.

En el caso de **Salamanca** con dos jornadas han versado sobre el tratamiento psicológico en el Tabaquismo impartida por Jesús García Aller y Vicente Ortiz Oria lo hizo sobre la Psicoterapia y la Hipnosis.

**Soria** ha realizado cuatro Jornadas que han contado con la participación de destacadas compañeras de la profesión. Sandra Carreras Negrodo abordó el tema de la prevención e intervención en las adicciones, Carmen Martínez García disertó sobre el papel de las emociones en el aprendizaje, Iratxe Bolaños Adrián lo hizo sobre los recursos psicológicos frente a la crisis económica y finalizó el ciclo Elisa Arranz López con la atención psicológica a las mujeres maltratadas.

En **Ávila** se han abordado los temas del autocontrol por Socorro Paniagua Domínguez y los trastornos de la alimentación por Myriam Muñoz García.

En **Palencia** se celebrarán el 16 de Mayo de 2011 abordando los temas "Los que aún no van al Psicólogo" cuyo ponente será Fernando Martín Aduriz y "Pensamiento, emociones y salud" ponente Belén Martínez Pastor.

## Breves

En la sede del Colegio se han realizado entre los meses de febrero y marzo, entre otras, las siguientes actividades formativas:

- Jornada dirigida a informar a los colegiados sobre la protección de datos
- Curso sobre Adicciones: Presentación de casos y escenificación de las técnicas de intervención
- Curso de Actualización Profesional, dirigido a nuevos colegiados con el propósito de presentar nuevos yacimientos de empleo y perspectivas profesionales.

# La hipoteca ya no quita el sueño



La forma en la que muchos profesionales de la Psicología desarrollan su actividad, por cuenta propia, recomienda tener en cuenta determinados riesgos que, en caso de llegar a suceder, pueden poner en peligro el nivel de vida familiar.

En la actualidad, uno de los factores que más puede condicionar el día a día es la vivienda: el pago de la hipoteca se ha convertido en uno de los gastos más importantes en la economía doméstica, y algunos imprevistos pueden provocar que dicho pago se complique.

Por este motivo, **Previsión Sanitaria Nacional (PSN) ofrece un producto muy competitivo**, cuya aceptación entre los profesionales ha aumentado considerablemente en los últimos años. Se trata de su seguro de amortización de préstamos, un seguro de vida vinculado a la hipoteca u otros tipos de préstamos que garantiza, por medio de un capital previamente pactado, su pago en caso de fallecimiento o gran invalidez del pagador. De este modo, en caso de que estos acontecimiento tuviesen lugar, la economía familiar no se vería tan condicionada.

La diferencia de este seguro con respecto a otros productos existentes en el mercado es su garantía opcional: a las coberturas básicas ya mencionadas, se ha añadido la indemnización por incapacidad laboral. Es decir, si se produce la baja laboral, un capital mensual contribuye a que no se pierda poder adquisitivo, lo que es especialmente importante para los profesionales autónomos y en aquellas familias en las que sólo uno de sus miembros trabaja. Esta prestación tiene una franquicia de 7, 15 ó 30 días, y su duración puede ser de 12 ó 18 meses.

Otra característica del seguro de amortización de préstamos es su flexibilidad. La prima se calcula en función de la tabla de amortización contratada con el banco que concede el préstamo, pero se puede ajustar en función de su amortización. Esto quiere decir que la prima del seguro se reduce cuando lo hace la hipoteca de la vivienda.

Los profesionales más jóvenes son los que, por lo general, acceden a una vivienda con financiación ajena; concretamente, la edad de la mayoría de los asegurados por este producto está en los 36 años. También por este motivo, PSN no exige ningún examen médico para contrataciones realizadas por menores de 40 años y coberturas de hasta 180.000 euros.

**Para obtener información sobre éste y otros productos, adaptados a las circunstancias personales y laborales de los profesionales de la Psicología, pueden contactar con la Oficina Técnica Directa de PSN a través del 902 100 062.**

# La psicología y la educación, diversas perspectivas

Miguela Ángel González Castañón y a Ester Prada Esteban

## RESUMEN

El primer secretario de Educación de la embajada China en España, Wáng Zhiwei Lepoldo Carreras Truñó. Delegado en España de la Network of European Psychologists in the Educational System, NEPES. María Pérez Solís Directora del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y Jürg Foster Presidente electo de la International School Psychology association, ISPA nos dan su visión de la Educación y de la psicología educativa, de sus logros y de sus retos.

Palabras clave: Educación, psicología, psicólogo escolar.

## ABSTRACT

The first Secretary of Education of China Embassy in Spain, Wang Zhiwei Lepoldo Truñó. Racing. Delegate in Spain of the Network of European Psychologists in the Educational System, NEPES. María Pérez Solís Guidance Service Director of the School of Psychology at the Universidad Complutense de Madrid and Jürg Foster elected President of the International School Psychology Association, ISPA share with us their point of view about education and educational psychology, about its achievements and its challenges Keywords: education, psychology, school psychologist.

**Wáng Zhiwei**  
Primer Secretario de Educación  
de la Embajada China en España



El número de alumnos matriculados en China es igual a toda la población norteamericana, según afirma el Primer Secretario de Educación de la Embajada China en España, Wáng Zhiwei; por ello ha supuesto todo un

reto implantar la Educación básica para toda la población en un periodo de 50 años, reduciendo el analfabetismo, que en 1989 era del 80%, a algo menos de un 5% en la actualidad. En lo que respecta a la Educación superior, también se está produciendo un rápido incremento en los últimos años, que sitúa las tasas actuales en más del 15% del alumnado. Actualmente se encuentra en vigor el Plan de Desarrollo de la Educación 2010-2020, que pretende, entre sus objetivos, incrementar la calidad de la educación y potenciar la Educación superior.

Los grandes retos en la organización educativa china, teniendo en cuenta el volumen poblacional y los grandes desequilibrios existentes entre la zona rural y urbana, son obtener una educación equitativa, llegar a toda la población del entorno rural e integrar en los centros a las diferentes lenguas, etnias y culturas de China. Para ello el responsable de Educación en España considera fundamentales los intercambios internacionales, y afirma que la globalización ofrece oportunidades de aprendizaje.

# prolepsis

**Cómo se ha trabajado para conseguir llegar a estas cifras.** En China, después de casi 100 años de proceso, hemos resuelto el problema de la educación obligatoria, que ahora es totalmente gratuita. Esto ha supuesto un gran trabajo para el país. La educación tiene que adaptarse a las necesidades de la sociedad y China es un país muy grande, con muchos recursos humanos, lo que creo que es una gran ventaja, pero las cosas no se pueden hacer bien sin una formación adecuada; en este sentido, el año 1998 ha sido clave para el desarrollo de la Educación Superior en China. En mi época de estudiante cada año se matriculaban, más o menos, sólo un millón de universitarios, y hasta 1998 teníamos menos de tres millones de matrículas anuales. El Gobierno en este periodo empezó a invertir más en la Educación superior, y ahora cada año matriculamos casi seis millones de alumnos, entre los universitarios y los de Formación profesional superior. El primer objetivo de esta gran estrategia es adaptarse a los requisitos del desarrollo de nuestra economía. China es un país tan grande que para nosotros es difícil, pero también tenemos ventajas, ya que contamos con 2000 universidades, en las que actualmente existe un crecimiento de matrícula de casi el 50%. El segundo objetivo, con relación a la educación superior, es la calidad, y en este sentido se plantea otro gran problema: cómo mantener y elevar la calidad, ya que nos faltan profesores cualificados o faltan nuevas tecnologías. Para ello tenemos varios proyectos, como el denominado Proyecto 2.1.1, en referencia a su desarrollo a partir del año 2000, cuyo objetivo es establecer 100 laboratorios avanzados, de ámbito nacional e internacional en algunos casos, en las 100 facultades más importantes de China. Se seleccionaron además 100 universidades para otro proyecto, denominado 9.8.5, y también se está trabajando en la formación de profesorado universitario. Además existe un sistema de Becas para ayudar a los estudiantes que provienen de las

zonas más lejanas o pobres, o que presentan dificultades económicas.

**Existe una gran diversidad cultural dentro de China: ¿cómo se plantea este tema en el ámbito educativo?**

En China tenemos 56 etnias y una gran variedad de culturas, como la han, tibetana, musulmana, o católica. El nuestro es un país en el que la tradición tiene un papel muy central, y donde no sólo hablamos mandarín, sino que contamos con más de 20 idiomas diferentes y más de 3000 dialectos; a pesar de esta diversidad, yo creo que estamos solventando este problema muy bien; así, según el currículo nacional, las diversas provincias o las comunidades tienen que incluir una parte sobre la cultura de esa provincia o de sus respectivas etnias, y de esta forma las personas de esa etnia nunca pierden sus raíces, y esto es lo más importante. Además también tenemos muchos monumentos declarados Patrimonio Nacional en cada zona.

Ahora lo que más nos preocupa es un problema muy diferente a los existentes en España: cada año tenemos 200 mll de campesinos que se mueven desde el campo a las ciudades; el movimiento es muy grande, y nos preocupa cómo atender la educación de sus hijos, que en muchos casos se quedan en los pueblos; además estos niños pierden contacto con sus padres, ya que en algunas zonas todavía no hay fácil acceso al teléfono o a Internet. Algunos hijos acompañan a sus padres a las ciudades, y a pesar de tener numerosos colegios, no se puede dar cabida a tanto alumnado en movimiento, y eso es un inconveniente. El Gobierno está tomando medidas para establecer nuevos colegios para los hijos de estos inmigrantes, pero esta no es la mejor forma de afrontar esta situación, ya que se debe integrar a estos alumnos como ciudadanos normales, puesto que también son miembros de la ciudad. Esto produ-

ce un importante desequilibrio en el país. Cuando yo era Director de Educación Obligatoria, en 1999, se celebró la primera conferencia sobre este tema, y ahora se está en el proceso de resolver esta problemática.

**Hablamos sobre Psicología educativa, y en China no existe una tradición de hablar públicamente sobre los propios problemas o sobre cómo uno se siente; ¿cómo se puede enfocar la Psicología educativa allí?**

En China somos más reservados. En los colegios de las ciudades, por ejemplo, tenemos tutores y una aula denominada en chino "palabra de corazón", en la que el tutor puede hablar con los alumnos que tienen dificultades, pero es complicado; además, aquí en una clase hay 25 alumnos máximo, pero en China, en algunas provincias, tenemos más de 100 alumnos por aula y es muy difícil para un tutor atender a todos, y además hablar sobre sentimientos; es muy difícil.

**¿Cómo se encuentra la situación de fracaso escolar en Educación secundaria?** Con relación a la Educación secundaria, existe mucho menos fracaso que en España.



**Leopoldo Carreras Truño  
Delegado en España de la *Network of European Psychologists in the Educational System, NEPES.***

En Europa el referente asociativo de psicólogos de la educación, que engloba a 25 países, es la Network of European Psychologists in the Educational System, NEPES. Esta red de psicólogos europeos del sistema educativo forma parte de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos, EFPA. El Delegado en España de la NEPES, Leopoldo Carreras Truño, afirma que actualmente existe una situación caótica en toda Europa con respecto a las funciones del psicólogo educativo y a la preparación específica que debe exigirse a los profesionales que trabajan en este ámbito. Carreras Truño afirma que actualmente se sigue una misma dirección en Europa, reivindicando que el psicólogo educativo sea un profesional con formación superior en psicología educativa (licenciatura, grado o máster) y experiencia en el campo de la educación.

**¿Qué necesidad tenemos del reconocimiento del Psicólogo educativo en el Sistema educativo español?** Es básico; permíteme que empiece con una crítica: no se puede permitir que gente, Licenciados en Derecho, por ejemplo, a través de lo que ahora se llama el Máster de Secundaria, puedan acceder a puestos de Orientadores y a hacer, por lo tanto, las funciones que son competencia exclusiva de Psicólogos y Pedagogos, y esto no se puede permitir; del mismo modo que no se puede permitir que los Psicólogos, que están dentro de los Equipos de Orientación de las escuelas, sean el comodín que utiliza el director de la escuela para ponerlo de profesor de inglés, de profesor de matemáticas, o de profesor de lo que sea. Este, por cierto, no es un problema que esté sólo en España; se ha dado en

# proleptis

otros países; esto lo he visto desde hace cuatro años que estoy de delegado de NEPES. Toda Europa en pleno, y todos los representantes de todas las Asociaciones Nacionales de Europa, nos hemos puesto de acuerdo en definir las líneas generales de lo que debería ser el perfil del rol que debe cumplir el Psicólogo educativo. Evidentemente no incluye hacer de profesor, a menos que uno lo desee; pero eso no entra dentro de sus funciones. Entonces ¿cómo se llega a esto? A la profesionalización que se está buscando de la figura del Psicólogo educativo, se tiene que llegar a través de un Máster; primero tú haces la carrera de Psicología, con eso ya tienes el Grado o Licenciatura de Psicólogo, y a partir de ahí debes de hacer un Posgrado o un Máster para estar bien formado, de manera exclusiva, en el ámbito educativo, pero como Psicólogo. Porque no olvidemos que somos los que conectamos entre los aspectos de salud mental, los aspectos problemáticos escolares, etc. y trabajamos con el niño para solucionar todos aquellos problemas que puedan aparecer, a lo largo de toda su educación.

**¿Cree que debe existir unificación de criterios profesionales y de formación de los Psicólogos educativos?** Hay que unificar criterios, de hecho una propuesta en la que ahora estamos empezando a trabajar desde NEPES es unificar criterios de tal forma que los Másteres que se hagan a nivel europeo tengan todos un 60% de materias comunes, y después se permite un 30 o 40% de asignaturas que sean propias de cada país. Evidentemente también deberán tener una formación eminentemente práctica, además todos los aspectos teóricos. Se está trabajando en esto, pero no sólo en España, se está trabajando en toda Europa. Estamos todos unidos, todos vamos en la misma dirección. En todos lados está pasando lo mismo y todo el mundo lo que ve de un modo muy

claro no es que haya que discutir si hoy debe existir o no la figura del Psicólogo educativo, porque está más que claro y más que probado que sí debe existir, que cuando existe un psicólogo dentro de cada escuela, que es el ideal al cual queremos llegar, y no sólo uno en cada escuela, si pudiera haber dos, uno para Primaria y otro para Secundaria, y depende de las líneas de cada escuela, pues muchísimo mejor.

**¿Cuál es el referente a seguir en el ámbito internacional?** Suecia sería un referente; Suiza, por supuesto, es otro referente. Hablo dentro de Europa. Desde luego Alemania, donde tienen un Psicólogo por cada 12000 alumnos, no; Alemania sería el último. Nosotros estamos mucho mejor que en Alemania. Y en Francia tenemos un problema muy grave porque quieren eliminar por Ley ahora la figura del Psicólogo educativo. Están pasando muchas cosas a la vez. El referente también podría ser, aunque parezca increíble, Eslovaquia. Desde que entró en NEPES, que fue uno de los primeros países en entrar, allí se pusieron manos a la obra, ha salido ya desde hace un año una Ley poniendo todas las funciones que debe ejercer el Psicólogo educativo, cómo organizarlo dentro de las escuelas, etc. y ya la han empezado a poner en práctica. Ahí podríamos mirarnos; ellos lo han hecho, y hace tan sólo un año.

**¿Qué conclusión saca Vd. de la situación actual en España?** Me parece increíble que a nivel político se siga discutiendo sobre la bondad de incluir o no los Psicólogos educativos, o esta serie de cuestiones que, a mi modo de ver, son directamente absurdas. No puede ser que estén cuestionando el trabajo y lo beneficioso que resultaría, para todos nuestros alumnos, el que estuviera reconocida, de una vez por todas, la figura del Psicólogo de la Educación.

**María Pérez Solís**  
 Directora del Servicio de Orientación  
 de la Facultad de Psicología de la  
 Universidad Complutense de Madrid



María Pérez Solís, Directora del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, ha destacado que se deben establecer directrices profesionales de la psicología educativa, comunes para todo el ámbito nacional, ya que uno de los principales riesgos existentes en España es que no exista un único modelo institucional y que cada Comunidad autónoma regule esta figura profesional de forma diferente. Para Pérez Solís es necesario crear un organismo que establezca líneas de investigación y formación comunes para todo el Estado español, y no se puede tolerar que la salud mental de los alumnos esté en manos de personas no cualificadas.

**¿Por qué en este momento se está debatiendo la necesidad de la figura del Psicólogo Educativo en el ámbito español?** Ha sido por el miedo que ha surgido de las asociaciones de padres, de los profesores y directores de los centros, a nivel de todo el

Estado, (porque han entrado los colegios públicos y privados), sobre la última normativa que ha sacado el Ministerio de Educación, donde han hecho un refrito con la figura que han creado, del profesor-orientador, y cualquier licenciado o ingeniero, o cualquier graduado, en el futuro, que haga el Máster de Formación del profesorado, en la especialidad de Orientación educativa va a poder realizar tareas tradicionalmente asignadas a Psicólogos y Pedagogos; pretenden que los profesionales de la Educación tengan conocimiento de la Psicología y los Psicólogos sean docentes.

Nosotros, en el 2007, que ya temíamos que el Ministerio pudiera hacer una cosa de estas, tuvimos un encuentro con las máximas autoridades que en aquel momento tenían competencia, y nos indicaron que esto que se iba a hacer no sería nunca para acceso a la profesión, sino que sería únicamente para completar la formación del docente. Y yo les dije "si vosotros sacáis un Máster y para acceder a la profesión de orientador, se tiene que hacer ese Máster, como pueda entrar al mismo cualquier docente, y no frenéis el acceso, en el caso de la especialidad de la Orientación educativa, lo que vais es a acabar con una profesión". Nos dijeron que eso no sería factible.

A través de las universidades hemos tratado de indicar que no podía entrar a cursar ese Máster nadie que no fuera de la especialidad relacionada; yo en concreto fui responsable de esta tarea en la Complutense, junto a Juan Fernández. Inicialmente las especialidades eran Psicología y Pedagogía; después para que entran los Psicopedagogos, hicieron esa mezcla; y ahora para dejar aterrizar a cualquier docente, le han llamado Orientación Educativa, para que, a través de un término genérico, cualquiera que haga esa especialidad pueda entrar. Esto de crear pseudo-profe-

# prolepsis

sionales lo único que origina es un daño al usuario que es incalculable.

He hablado recientemente con asociaciones de padres de niños afectados por diversos síndromes, muy ligadas con la Casa Real, que no conocían esta situación, y ahora que la han conocido están dispuestos, con uñas, como el resto de las asociaciones españolas, para trabajar y llegar a donde haya que llegar; estos padres dicen que no pueden dejar en manos de profesionales no preparados a sus hijos, y por su parte los profesores defienden que no quieren ayuda de otros que saben del tema igual que ellos, sino que quieren profesionales preparados, han pedido que los profesionales que colaboren con ellos sean realmente psicólogos, y que bajo el nombre de Orientación Educativa no entre cualquier profesional. Y esto es lo que nos ha llevado a unir voluntades, y a firmar un acuerdo que ha hecho mucho daño, según dicen, a la Administración, pero que esto no lo va a frenar nadie, de eso que no quede la menor duda. Ya se ha presentado una Proposición no de Ley por parte del Grupo Popular, para tratar de modificar este Real Decreto que va en contra, no de la profesión, sino de la calidad educativa. Hablando con algunos políticos, como con la Portavoz del Grupo Socialista en el Congreso, en la Comisión de Educación, yo le decía - ¿es que tú meterías en tu casa a un fontanero cuyo perfil profesional fuera jardinero?, y ella me contestó: - ¡No! menuda me la haría. Y le dije: -¡Ah!, pero a un niño autista lo puede tratar un Licenciado en Ciencias Políticas que haya hecho este Máster. Y ahí se quedó sin contestación. Los padres que tenemos la suerte de no tener hijos que tengan hándicaps no lo notamos tanto como esos padres que tienen esa dificultad. Y con los que yo me he reunido, de asociaciones que tienen niños plurideficientes, nos han dicho, exclusiva-

mente, que levantemos el dedo, y cuando levantemos el dedo, que les digamos dónde tienen que manifestarse.

Cada vez que tratamos de mejorar un poquito, pues viene un bofetón más grande. Yo ya es que el Boletín del Ministerio lo tengo que leer; os aseguro que es lo peor que hay en este mundo, pero lo tengo que leer; y cuando ví que, en el mes de noviembre, sacaban este Real Decreto, que afectaba tanto a lo público como a lo concertado como a lo privado, me puse en marcha; las asociaciones nos han ayudado en todo, los Colegios profesionales se sumaron, pero ahora tenemos que pelear con uñas y dientes, porque por todos los sitios nos quieren alejar. La política que tiene el partido Socialista es muy clara: "no quiero Psicólogos, yo quiero profesores que sepan algo de Psicología y que los Psicólogos se dediquen a ser docentes". Y yo realmente nunca he compartido esto; ya se lo he dicho a la persona que me lo ha transmitido del Partido Socialista, y le he dicho que, si ellos siguen en esa dirección, pues antes de las elecciones nos van a pescar en la calle a todos; me gustaría ver su disponibilidad de cambiar este estilo, apoyando el resto de propuestas e iniciativas que presenten el resto de los Grupos políticos y si no, pues iremos a la confrontación. Se le puede decir no a mucha gente, pero no se le puede decir que no a todo, siempre y a todos; y eso, si a un político se le olvida, ese político no llega a nada; tú no puedes ir en contra de los formadores, que es la Universidad, y está la Conferencia de Decanos en pleno en esto implicada; no puedes ir en contra de los Colegios Profesionales, y ya también están implicados; no puedes ir en contra de profesionales que no están colegiados, pero que estamos metidos con asociaciones, y entre ellos muchos pedagogos, y no puedes ir contra padres y profesores y directores de centros; y si lo haces, pues tienes garantizado un futuro bastante incierto en la política.

**Jürg Foster**

**Presidente electo de la International School Psychology association, ISPA**



MEI presidente electo de la asociación que agrupa a los colectivos europeos de Psicólogos educativos, la International School Psychology Association, ISPA, Jürg Foster, considera que la profesión de Psicólogo Educativo debe estar reconocida por Ley. Foster, que iniciará su mandato en la ISPA a partir de junio de 2011, destaca que, entre los objetivos para la nueva etapa, se va a trabajar para el desarrollo de la Psicología Educativa en los países que demanden el asesoramiento de esta asociación.

**¿Cuáles son las actividades que se van a abordar, en el ámbito internacional, desde la ISPA?** Se pretende colaborar en el desarrollo de la Psicología educativa en la India, o en Europa del Este, en países como Lituania, donde han demostrado gran interés; también en el Sur de Europa hay países como, Serbia y Kosovo, donde también están interesados en tener relaciones con nosotros; pero hay otras tareas, como cuando hay incidentes o catástrofes, como en Japón; los colegas de Japón

nos piden apoyo y nosotros les damos recursos para sostener a los padres y a los maestros en las escuelas.

**En España estamos en un momento de controversia con relación a la figura del Psicólogo educativo. ¿cómo valora Vd. esta situación?** Estudié un poco la situación de aquí y parece que no está mencionada la profesión del Psicólogo Educativo en la Ley y eso es una lástima, porque sí hay otros profesionales que hacen lo mismo... pero así no se puede, ¿no?; hay que tener una buena cualificación como psicólogo para hacer nuestro trabajo y pienso que es muy importante, no solamente un acuerdo por el que hay inserción de los psicólogos en el sistema educativo, también se precisa una Ley que diga que hace falta ese apoyo.

**Vd. Representa a los Psicólogos educativos de Suiza, concretamente del Cantón de Zurich ¿en qué se basan los buenos resultados de la aplicación del modelo Suizo?** Nosotros apoyamos a la vez a los padres y también a las escuelas. No solamente trabajamos en las escuelas, sino que también hay un acceso libre para los padres y así podemos actuar de forma neutral entre la familia y la escuela; de esta forma nuestras recomendaciones pueden ser más valiosas, pienso.

**Suiza está organizada en Cantones ¿existe una uniformidad en el país a la hora de regular la figura del Psicólogo educativo?** No hay uniformidad; en Suiza hay Cantones, y cada uno tiene su sistema educativo. Aquí en España hay una Ley Marco para todo el Estado español, pero en Suiza hay 26 leyes diferentes. Hay regiones en Suiza donde la Psicología escolar casi no existe, sobre todo en la parte que habla francés e italiano; ellos son más terapéuticos, trabajan más con los médicos; no hay la Psicología educativa, tal y como la conocemos en la Suiza que habla ale-

## proleptis

mán. Nosotros empezamos ahora a colaborar con todos los Psicólogos escolares de toda Suiza, pero queda mucho que hacer todavía.

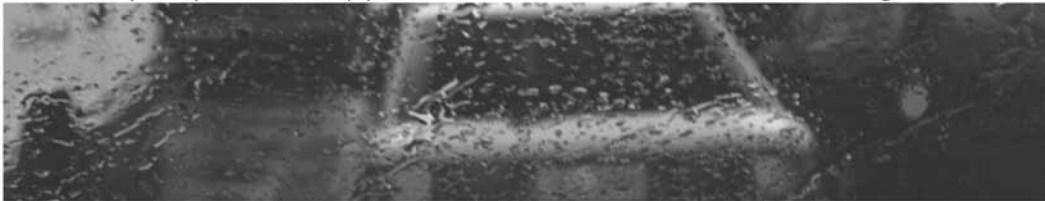
**Y teniendo en cuenta todo el ámbito internacional, ¿dónde estaría el referente para Vd.?** Pienso que en los Estados Unidos han conseguido mucho; allí hay mucha formación en las universidades; muchos Psicólogos educativos tienen una formación de psicólogo, pero toda la especialización se hace después, en posgrados. En nuestro país no hay mucha formación en nuestra área, pero en los Estados

Unidos hay mucho; incluso se puede obtener un Doctorado en Psicología escolar, y en Suiza no se puede.

**¿Vd. cree que es conveniente contar con protocolos o formas de trabajo estandarizadas para los profesionales del mismo ámbito?** Sería bueno; y también queremos que haya una flexibilidad y que los profesionales se puedan mover e ir a otro país o a otra región de Suiza para practicar, y para eso es importante que se conozca el perfil del Psicólogo Educativo.

### Los mutualistas de A.M.A. con seguro de coche podrán aplicar gratis un repelente de agua para el parabrisas

*Lunia Glas les regala una aplicación de su producto LuniaShield, que repele la lluvia y permite 20.000 kilómetros de conducción segura*



Los mutualistas de A.M.A. (Agrupación Mutua Aseguradora) que tengan seguro de automóvil podrán aplicar gratis en el parabrisas de su vehículo LuniaShield, un repelente de agua activo durante 20.000 kilómetros, distribuido por Grupo Lunia, que mejora las condiciones de visibilidad y la seguridad al volante.

A partir de 80 kilómetros por hora y con lluvia de cualquier intensidad, LuniaShield garantiza plena visibilidad sin necesidad de emplear los limpiaparabrisas del vehículo. El producto, que ha revolucionado la seguridad visual de la conducción cotidiana, resulta especialmente útil ante tormentas y aguaceros.

Grupo Lunia es proveedor de referencia en los seguros de automóvil de A.M.A., la mutua de los profesionales sanitarios. Para profundizar en esa colaboración y dar un trato preferente a los mutualistas de A.M.A., sólo por llevar el coche a uno de los talleres del Grupo, se les aplicará gratuitamente LuniaShield en sus parabrisas.

A.M.A. y Grupo Lunia vienen promoviendo en los últimos años la reparación de lunas como alternativa eficiente y ecológica frente a la sustitución a través de Lunia Glas. Con una sola llamada al 902.933.353, uno de sus técnicos se personalizará en el lugar que el mutualista solicite para reparar el impacto. La reparación de lunas se ha convertido en la alternativa eficiente y obligada para revertir el cambio climático. Cada reparación con Ecovac evita la fabricación de un parabrisas nuevo, cuyo vidrio tardaría un millón de años en desintegrarse, evita la expulsión atmosférica de gases que favorecen el efecto invernadero, y ahorra una energía equivalente al consumo de una bombilla de 100 vatios durante 34 horas.

Grupo Lunia es la única empresa ibérica autorizada para distribuir Ecovac en España y Portugal y es socio estratégico de Glas Weld, empresa de Estados Unidos, líder mundial en reparación de vidrio y fabricante de Ecovac.

A.M.A. presta distintos tipos de seguros profesionales y personales exclusivamente al colectivo sanitario. Es la 18ª aseguradora por volumen de primas en el ramo del automóvil llegando a alcanzar los 127 millones de euros el pasado año

# Altas capacidades

Miguela Ángel González Castañón y a Ester Prada Esteban

## RESUMEN

Luz Pérez Sánchez, Presidenta de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación, SEES; es Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, investiga desde hace años la Inteligencia humana, y especialmente las Altas capacidades. Pérez Sánchez es también directora de la Revista FAISCA, de Altas Capacidades.

Palabras clave: inteligencia, psicología evolutiva, altas capacidades.

## ABSTRACT

Luz Pérez Sánchez, President of the Spanish Society for the Study of Giftedness, SEES, is Main Professor, in the Department of Psychology and Education at the Universidad Complutense de Madrid, and since several years she has been studying human intelligence, especially high abilities. Pérez Sanchez is also director of the journal Faisca, on High Abilities

Keywords: intelligence, evolutionary psychology, high capacities.



**¿Qué opinión tiene Vd. Sobre la valoración que se hace de las Altas capacidades en el Sistema educativo español?** Existe una doble perspectiva: desde el punto de vista legal, realmente sí que tenemos una estructura y una legislación, pero el problema es que no se aplica suficientemente. También influye mucho el que cada Comunidad haya hecho un desarrollo diferente del Marco legal general, con lo cual, la aplicación de unas Comunidades a otras es completamente distinta en cuanto a cantidad y al tipo de intervención que se hace; ese es el

problema que tenemos; aún así, el tener un Marco legal es algo importante.

**¿Qué criterios se siguen actualmente para evaluar y discriminar entre altas capacidades, precocidad o talento?** Normalmente hay unos protocolos establecidos de pruebas psicológicas, y de pruebas de creatividad y de personalidad; cuando se hace una evaluación, lo que nosotros pretendemos no es poner una etiqueta de si un niño tiene o no tiene alta capacidad, porque realmente en los niños es algo que todavía se está construyendo; lo que se intenta hacer es pasar una serie de pruebas que discriminen cuáles son sus necesidades educativas para potenciar esa capacidad o ese talento que tienen, y por eso nosotros nunca aplicamos el término "superdotado" a un niño; la mayoría de los autores hoy en día consideran que hay niños que tienen unas capacidades superiores o por encima de la media en lo que sería la capacidad de aprendizaje, o tienen la capacidad de elaboración por encima; cuando eso se desarrolla y cristaliza en unas ejecuciones superiores se convierte en superdotación; pero de hecho un niño no desarrolla aún esas ejecuciones como tal, y lo que tiene que hacer la escuela es ayudar a que eso cristalice.

# prolepsis

**Se sigue planteando si existen diferencias en la atención al alumnado con altas capacidades entre los centros públicos o privados, o si es conveniente o no derivar a estos niños y niñas hacia centros especializados. ¿Qué opinión tiene Vd. Sobre este tema?** Que cada colegio o cada institución, pública o privada, enfoque el tema de la alta capacidad, al igual que hace con cualquier otra área educativa, me parece perfectamente legal y perfectamente comprensible. El tema de que existan o no centros específicos es un tema que se ha debatido y se debate mucho; realmente no está tan claro si pueden ser muy malos o muy buenos para los niños; de hecho, en España hay centros específicos para los deportistas de alto rendimiento deportivo, están ahí, y lo que es cierto es que, si queremos formar a deportistas de élite, o van a un centro específico o no hay deportistas de élite; puede que sea duro, pero es así; para formar a un olímpico, se le tiene que entrenar ocho horas al día; si está en una escuela ordinaria, eso no lo puede hacer. Por tanto, digamos que para formar élites son necesarios los centros específicos. Ahora bien, lo que habría que analizar es hasta qué punto eso se puede estandarizar o qué tipos de centros de este tipo puede haber. Hay otro formato, que también se está dando, que son los Centros de Currículo específico, en los que se da prioridad a un área de conocimiento, de la que se imparten más horas; por ejemplo, hay algunas experiencias de Centros de currículo específico musical, donde tienen prioridad de acceso los niños que muestran aptitudes musicales, y donde se incluyen más horas de música en su currículo que en otros centros. A mi esas opciones me parecen perfectamente válidas, y sigo insistiendo: el desarrollo del talento requiere entrenamiento. Estamos ahí.

**¿Cómo se encuentra la cualificación de los profesionales españoles que tienen que trabajar con alumnado de altas capacidades?** Pues yo creo que la formación está un poco

desigual, es decir, sí que se hacen cursos de formación, no muchos, pero sí que se hacen, pero luego no hay Proyectos de Centro en los que realmente se contemple el tema como tal; a lo mejor un profesor se forma, y tiene interés y voluntad, pero se queda aislado a la hora de llevar a cabo un programa, y no olvidemos que esto tiene que ser más a nivel de centro, porque si se hace un enriquecimiento o se hace una flexibilización requiere que el equipo de profesores esté de acuerdo, no que un profesor quiera hacerlo solo.

**¿En qué punto se encuentra la investigación sobre la relación de la Alta capacidad con el constructo, tan de moda, Inteligencia emocional?** No hay demasiados estudios, pero realmente no hay una relación directa entre Alta capacidad e Inteligencia emocional, ni positiva ni negativa; hay personas con alta capacidad que tienen buena inteligencia emocional y personas con alta capacidad y peor inteligencia emocional. Lo que sí que se ha demostrado en los estudios, en contra de lo que la literatura clásica decía, sobre que siempre la superdotación y locura iban unidas, es que eso no es verdad; las personas de alta capacidad son personas emocionalmente normales; los hay con muy buen control emocional y los hay con problemas, pero en la misma proporción que en la población media.

**¿Cuáles son las líneas de investigación actuales, que se están abordando desde su equipo en la Universidad Complutense de Madrid, y qué retos futuros se plantean?** Tenemos dos o tres líneas importantes, una precisamente esta de la que estamos hablando, sobre potenciar el desarrollo emocional y los valores en los niños de alta capacidad, yo creo que es un tema que no se aborda suficientemente y son niños que desde muy pequeños les preocupan los valores como son la justicia y la verdad, y a todo eso hay que darle una respuesta y esa es una línea de investigación que

tenemos importante; otra que también estamos trabajando es la detección del talento, es decir, en qué medida se pueden detectar los talentos a edad temprana para poder ayudarles en su desarrollo. Una tercera línea, que considero muy importante, es la línea de apoyo a las niñas, porque en todos los datos que hemos estado viendo y manejando siempre hay muchas menos mujeres que hombres, cuando realmente no hay una razón intelectual, pero sí que hay una razón de presión social; nosotros seguimos trabajando mucho en el tema de la detección de niñas y el apoyo a niñas y a mujeres con alta capacidad.

**En la escuela hay técnicos o teóricos que defienden que no se puede hablar de Altas capacidades hasta la etapa de la Educación Secundaria y que, por tanto, no se debe evaluar a los niños hasta entonces; ¿cómo y en qué momento considera Vd. que hay que actuar cuando se detecta un niño que puede estar en la línea de la precocidad o las altas capacidades?** El término superdotado o superdotación se debe aplicar a jóvenes o a adultos cuyas capacidades en cierta medida han cristalizado; ahora bien, las altas capacidades, cuando aparecen, realmente necesitan ser potenciadas; nuestra idea es que, cuando un niño tiene cualquier indicio, se le debe valorar, no para poner una etiqueta, sino para ver cuáles son sus necesidades educativas y potenciarlas; si lo llevamos al terreno deportivo, que todo el mundo lo entiende muy bien, es como si decimos “vamos a esperar a ver si este niño se convierte en un Nadal cuando tenga 20 años”; no, este niño, o le entrenas desde que tiene 5 años o no se convierte en un Nadal; nunca.

**Pero la etiqueta es obligatoria para que un niño o niña entre en un Programa, por lo menos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León; es decir, un alumno es de Necesidades Educativas Especiales ligadas a la Sobredotación intelectual cuando se**

**hace una valoración y alguien decide que está en dos desviaciones típicas respecto a la población normal, más la creatividad, más la percepción del profesorado, por ejemplo; la etiqueta es buena cuando tiene un uso funcional, para que se flexibilice y se tomen las medidas de apoyo; la realidad es que hay una parte del profesorado que no esté de acuerdo con esto.** No quiero ser crítica, pero respecto a que el profesorado no esté de acuerdo, me parece que no han leído la suficiente documentación científica, y sobre todo no usan de la sensatez; yo he puesto el ejemplo de un deportista; tú puedes ver si un niño tiene aptitudes, y decir “pues este niño tiene aptitudes y le voy a entrenar para que llegue a...”. El Marco legal nos puede gustar más o menos, pero hay que marcar una línea de corte, porque la Ley es así; lo ideal sería que se pudiera atender a todos igual, pero hay una línea; y cuando ese niño está en esa línea aproximada, ese niño tiene derecho a que se le potencie; lo que no podemos esperar es que él solo desarrolle esa capacidad; yo he puesto el ejemplo de Nadal y creo que es muy claro; es decir, un profesor no puede esperar o decir “este niño tiene muy buenas aptitudes físicas, pero yo no le entreno... ya le llegaré”. Me parece que es falta de sensatez.

**Y si nos vamos al otro extremo, hablando de la Discapacidad Intelectual, ¿cree Vd. en la eficacia de los Programas de entrenamiento para elevar o mejorar el Cociente Intelectual, o se trata de un entrenamiento específico para puntuar alto en las pruebas de inteligencia?** Hay que distinguir; puede haber entrenamiento específico para puntuar alto en las pruebas de inteligencia, como mucha gente se entrena para pasar los tests psicotécnicos, pero digamos que eso es una trampa, porque no iría mucho más allá de ahí. En el tema de los Programas de entrenamiento de la inteligencia hay una gran falacia y un gran desconocimiento, porque realmente mucho

# prolepsis

material del que hay se ha convertido en fichas y lo que le dan al niño es una ficha; la ficha no sirve para nada, seamos realistas; es un entrenamiento mecánico como otro cualquiera. Los verdaderos programas de mejora de la inteligencia lo que han hecho es establecer un criterio de cuál es la inteligencia, cuáles son los procesos, y luego entrenarlos; pero hay que entrenarlos utilizando fichas o no utilizando fichas; por ejemplo, respecto al Programa de Feuerstein, lo que su propio autor decía era que cuando se conocía la metodología, las fichas sobraban, porque lo que el profesional hace es mediar en el proceso de pensamiento que el niño realiza mal; eso ha derivado en diversos materiales y no sirve para lo que se pretende; cuando se hace bien sí hay eficacia. Y en el caso de otros Programas de enriquecimiento de la inteligencia que se utilizan en España, la parte más importante del material original, desarrollado en otras culturas y que debe aplicarse en el currículo, ni siquiera se ha difundido en nuestro país, por lo que su utilización ha derivado en un simple entrenamiento. Todos son válidos, porque la concepción es válida, pero el problema es el uso.

**Como directora de FAISCA, la Revista de Altas Capacidades, ¿qué aporta esta publicación actualmente para las personas que están interesadas en este tema?** Del tema de Altas Capacidades hay muy pocas revistas científicas, y esta es una de las más antiguas y de las ahora mismo que tienen un mayor nivel científico reconocido en el índice de revistas; es la revista que tiene mayor difusión en Lengua castellana. Lo que pretendemos, dentro de nuestras posibilidades, es recoger investigaciones y recoger experiencias educativas que puedan ser útiles para los profesores, para los padres, porque hay también material o experiencias que se refieren a padres; es una revista científica a la que se puede acceder desde la página de la Universidad Complutense, por lo que puede leerla cualquiera.

**Hay alguna web donde haya materiales específicos de evaluación y entrenamiento de los repertorios intelectuales.** Sí los hay, pero no son gratuitos. Nosotros tenemos un convenio con el Programa de intervención de Renzulli, pero esto tiene dos inconvenientes: hay que suscribirse, y es caro, y es necesario saber manejarlo bien, para lo cual contamos con una especialista que ha estado formándose en Connecticuta cinco meses, ya que es como si te dejaran el ESPASA, por lo que el papel del especialista o Manager es fundamental. Lo que hacemos en la UC es que lo comercializamos a bajo coste, y a los padres que quieren les elaboramos, para cada niño, el programa de todos los trabajos extras que tiene que hacer... que le gusta la informática, pues materiales sobre informática; que le gusta Egipto, pues materiales de Egipto, a nivel de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Hay una parte muy importante que está en Español, pero lo podemos hacer también en inglés. Cualquier persona interesada puede escribirnos a la SEES (Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación\*) y si quieren les hacemos un Programa. No lo hacemos por ganar dinero, porque la suscripción resulta cara, pero nos parecía muy importante el conocer y manejar estos materiales.

**Como conclusión, ¿qué necesitamos en España para abordar las necesidades que plantea el alumnado de altas capacidades?** Necesitamos dos cosas: primero, un cambio de conceptualización social de qué son y qué necesitan los niños de Alta capacidad intelectual; es decir, que la gente no se avergüence y no tenga miedo de pensar que hay niños con Necesidades educativas especiales asociadas a superdotación; en segundo lugar, formación del profesorado. Yo creo que esas dos cosas son imprescindibles.

\* sees@psi.ucm.es

## “Discapacidades”

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO ALONSO.

### RESUMEN

Miguel Ángel Verdugo es, entre otros cargos, Catedrático de Psicología de la Discapacidad en la Facultad de Psicología de Salamanca y director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la citada Universidad. Además es Director del Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) del Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deporte/Universidad de Salamanca, y del Plan ADU (Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad) de la Universidad de Salamanca, Real Patronato del MEPSYD y Fundación Grupo Norte. Ha publicado numerosos libros y artículos, y entre otras publicaciones de las que forma parte, dirige la Revista Siglo Cero desde 1993; Verdugo Alonso ha recibido numerosos premios y reconocimientos nacionales e internacionales y forma parte de diversos organismos internacionales relacionados con la Discapacidad.

Palabras clave: Discapacidad, política social, integración

### ABSTRACT

Miguel Angel Verdugo is, among other positions, Professor of Psychology of Disability in the Salamanca School of Psychology and Director of the Integration University Institute in the Community (INICO) in the same university. He is also Director of the Information Service on Disability (SID) of the Ministry of Education, Social Policy and Sports / University of Salamanca, and of the ADU Plan (Advice on Disability and University) of the, University of Salamanca, Royal Trust of MEPSYD and Group North Foundation. He has published numerous books and articles and among other publications in which he had participated, he manages the Century Zero Magazine since 1993 Verdugo Alonso has received numerous awards and national and international awards and he is member of several international organizations involved with Disabilities.

Keywords: Disability, social policy, integration



**¿Por dónde va actualmente la investigación relacionada con la Discapacidad?**

Ahora lo que puede tener interés, porque sí

que es novedoso, se refiere a los Estándares de actuación en el Diagnóstico y en los Programas de apoyo a niños con Necesidades especiales, con Discapacidad; y son los instrumentos que van a ser los estándares de evaluación para los Equipos de profesionales que están trabajando en esos ámbitos, porque no hay estándares; el problema es que no hay... hoy la actuación profesional interdisciplinar tiene que tener criterios éticos, criterios de estándares profesionales, y experiencia acumulada de profesionales; eso es lo que nos lleva a un juicio adecuado y a decisiones como psicólogos: la experiencia, los estándares y la ética; y eso está muy mal manejado y está mal gestionada su promoción, desde la universidad hasta del propio Colegio de Psicólogos y las organizaciones que nos dedicamos a este tema; esa fue la intención del

# prolepsis

Simposio celebrado en el Congreso de Valladolid, y lo que nosotros hemos presentado estaba relacionado con Calidad de vida, con instrumentos que hemos desarrollado para evaluar la Calidad de vida en alumnos de Primaria y Secundaria, y también algunos para la vida adulta; parte de ellos son gratuitos, quiero decir, que no se han presentado por un tema comercial. Hemos presentado también las primeras Escalas de Evaluación de apoyos; estamos construyendo la infantil simultáneamente con Estados Unidos; las necesidades de apoyo es un concepto novedoso, ya que cuando hablas de discapacidad no es tanto la etiología o el diagnóstico clínico tradicional psicopatológico, sino estudiar las necesidades de apoyo, es decir, la conducta funcional, algo que en modificación de conducta siempre hemos entendido: observar, entender, y ver qué necesidades tiene la persona. Hay una prueba ya estandarizada para adultos, que se llama Escala de Intensidad de Apoyos, SIS; y estamos construyendo la infantil ahora, de 4 a 16 años, muy compleja, ya que las necesidades de apoyo varían por edad mucho; ya hemos presentado datos provisionales de 60 casos, y esos eran todos los instrumentos en los que trabajamos ahora para esos estándares de evaluación. Luego hemos presentado otra prueba, que también se está construyendo simultáneamente en inglés y en español por la Asociación Norteamericana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, de la que yo formo parte, y nosotros; esta prueba es para diagnóstico de conducta adaptativa, y será la primera prueba que sirva para discriminar lo que es una conducta adaptativa de una persona con discapacidad intelectual de lo que es una conducta adaptativa de otro tipo. Y habrá análisis en otros subgrupos. Es la primera que se está haciendo; ya que nunca ha habido pruebas de este tipo; hemos utilizado el ICAP, pero esta prueba es más para progra-

mar apoyos y para trabajar como organización; se trabaja también con la escala VINELAND, que se utiliza algo en autismo, pero no está adaptada al castellano bien... Hay otras pruebas, pero esta es la primera que se construye con el concepto actual de Discapacidad intelectual, propuesto por la Sociedad Americana, cuya última definición está a punto de salir aquí; he estado en el Comité allí, lo hemos hecho en inglés y se está traduciendo a seis idiomas ahora mismo, y en castellano saldrá ahora; hay conceptos distintos que implican distinto diseño instrumental; por ejemplo, en qué consiste la Conducta adaptativa de cualquiera de nosotros, que tiene que ver con la inteligencia; esta concepción tiene una parte conceptual, que es la que conocemos habitualmente, otra práctica y otra social. Y no hay un baremo que discrimine población con y sin discapacidad, eso es lo que estamos haciendo, y se construye con la Teoría de la Respuesta al Ítem, que es la metodología más compleja. Hemos hablado sobre estándares de evaluación, porque era como una llamada de atención. Tiene que haber procedimientos estandarizados, la Administración debe regular procedimientos estandarizados, validados, psicométricamente respaldados; los profesionales también debemos actuar con criterios comunes en León, en Salamanca y en Murcia, al menos con criterios que te permitan intercambiar opinión; cada uno que haga lo que quiera, porque aquí lo que hacemos es que, el de un barrio hace una cosa, el de al lado la otra... depende del enfoque psicológico, depende del conocimiento que se tenga... y eso es una pena.

**Teniendo en cuenta los baremos que llevan a etiquetar a una persona con una discapacidad intelectual ligera o una discapacidad intelectual media o profunda, ¿considera Vd. que la Psicometría, tal y**

**como se emplea actualmente, permite discriminar bien esas situaciones?** Hoy en día utilizamos tres criterios de diagnóstico: el de inteligencia, el adaptativo y el de "antes de los 18 años". La inteligencia sólo es una de las tres partes, pero tienes que tener las tres. Mucha gente te puede dar bajo en inteligencia, pero tienes que encontrar además una conducta adaptativa muy deficitaria, en las áreas de adaptación social importantes, para que puedas dar un diagnóstico de Discapacidad intelectual. Hay que ver la conducta no sólo en un entorno, porque puede estar condicionada a ese entorno; cuando mides la conducta adaptativa social, el instrumento se lo pasas al profesor o al familiar, y a veces a ambos, y cruzas los datos. Básicamente el criterio es comparar con la misma edad y grupo cultural, y luego, analizar que no haya diferencias lingüísticas o culturales importantes que expliquen ese comportamiento distinto. Eso es afinar para no hacer un diagnóstico erróneo. Pero si sobre eso no se hace formación, no hay regulaciones de las Comunidades autónomas, porque eso es responsabilidad, yo entiendo, como mínimo autonómica, y no hay orientaciones; cuando hablas a veces con los Equipos de orientaciones, y ves el desorden que hay en el uso de instrumentos, en los criterios para decidir, en conocer la utilidad o no de las pruebas... es que falta conocerlo, y en algunos casos a profesionales con 30 años de trabajo.

**Teniendo en cuenta la controversia actual sobre la necesidad del Psicólogo educativo en el Sistema educativo, ¿es el momento para plantear que hay que estandarizar los procesos que se están aplicando por parte de estos profesionales en el ámbito nacional?** Yo entiendo que las organizaciones profesionales tienen que definir propuestas que signifiquen avances; tiene que haber definición del rol especificado luego en tareas que

asume, y puede haber flexibilidad y variación, pero tiene que definirse el rol o los roles que puede desempeñar el psicólogo en concreto, y luego dentro de los equipos interdisciplinarios tienen que existir ciertos estándares profesionales, de pruebas que utilizas y con qué criterio, por ejemplo, para inteligencia, ¿qué es recomendable? ¿qué hay ahora en el mercado? ¿qué puedes utilizar con confianza y cuál no? o ¿qué tienes que tener en consideración si utilizas esta prueba? Cuando no tienes pruebas apropiadas, ¿cuáles son los procedimientos a adoptar? Esas cosas tan prácticas, nos faltan; nos vamos más por las nubes en las discusiones. Una de las cosas que hecho yo de menos es la investigación, inclusive, sobre esos temas ¿Cómo no se han estudiado las prácticas profesionales? ¿porque no hay nadie que haya estudiado a 40 psicólogos educativos trabajando en ámbitos educativos, o a 400? Estudiar qué prácticas hacen, qué instrumentos utilizan, que procedimientos siguen, qué funciones... Eso es parte del análisis que nos debe hacer plantear una mejora, pero tiene que ser con datos procedentes de la práctica habitual, y la reflexión sobre ellos tiene que inspirar las propuestas de regulación nuevas. Pero lo que te da pena es que, después de tantos años que llevamos en la pelea, ves que eso está todavía muy alejado, la Administración no tiene mucho interés o no lo ha impulsado y nosotros los profesionales no hemos sabido, organizativamente, avanzar en ese terreno; yo entiendo que esa es una tarea que hay que asumir, porque hay que generar regulaciones que lo especifiquen, y luego promover la sensibilidad profesional y la discusión sobre estos temas.

**¿En los últimos 30 años se ha producido un cambio sustancial en la intervención, por parte de los psicólogos, en el ámbito de la discapacidad?** Sí, es otro mundo. Yo llevo trabajando en el tema desde siempre, me dedi-

# proleptis

qué a eso desde que acabé la carrera, o según hacía Magisterio, que fue lo primero que estudié, ya me empecé a orientar en ese tema. Ha cambiado mucho: las actitudes, los recursos públicos dedicados. Desde la Democracia todo ha ido a mejor en crecimiento, en recursos, en formación de profesionales, en competencias de los profesionales, en organizaciones más estructuradas, en expectativas familiares; el problema es que la sociedad ha cambiado todavía un poco más rápido; los cambios sociales son tan importantes que te demandan mucho más cambio para mejora. Yo entiendo que falta cierto componente autocrítico; no avanzas si no criticas los aspectos negativos, las situaciones de complacencia o de creerte que estás haciendo bien las cosas son muy negativas para cualquiera, para la Administración, para la organización y para el profesional, ¿no?. El que crea que está haciendo todo bien y no puede mejorarlo es un mentiroso, de entrada. Entonces tienes que hacer análisis crítico de ver que disfunciones encontramos y cómo se pueden poner en marcha. Eso es cómo yo lo veo en discapacidad. Efectivamente la situación actual no tiene nada que ver. Muchas veces pongo un ejemplo al hablar de la definición de Discapacidad, como está en los procesos de la propuesta norteamericana, ¿qué cambios ha habido? Cuando yo empecé hace 30 años a trabajar en Discapacidad, uno de los años, que trabajaba en ASPRONA, ¿qué expectativas teníamos con los chicos de pre-taller, que se llamaba? Pues que ojala tuvieran una plaza ocupacional. Eran chicos de de 12 a 20 años. Acababan la escolaridad y no había nada. Y dependías de que las organizaciones, de padres sobre todo, generaran alternativas. Eso era hace 30 años. ¿Qué ha cambiado hoy? Hoy ha cambiado, el año pasado sólo en el programa que financiaba Caja Madrid, que hemos gestionado nosotros, 400 en toda España han entrado en empleo ordinario, con un salario mínimo. Eso hace 25 años, cero;

cero expectativas para cualquiera que se moviera en el nivel que fuera. Hoy dices, que sólo con un Programa, en toda España, con cierta financiación de ayuda, ha habido 400 con Discapacidad intelectual, en un año... ¡eso es mucho! Entonces, ¿qué ha cambiado? organizaciones más potentes, expectativas mejores, recursos públicos de ayuda y de apoyo... Ha cambiado. Es muy distinto. Pero, claro, es que pueden entrar muchos más. Hay que luchar contra actitudes negativas, contra intereses organizacionales, hablando claro, contra la pasividad de las Administraciones y de los políticos... hay que luchar contra muchas cosas.

## **¿Y qué papel juegan actualmente las familias de personas con Discapacidad intelectual?**

Las familias son la clave de muchas cosas, porque son las que actuando demandan recursos y los consiguen; son la voz que oyen los políticos. A nosotros no nos oyen... nos hacen así (hace un gesto de desdén con la mano) y hasta luego. Hay un problema, la voz a la que le falta tener peso es la del profesional, experto, investigador... los que nos dedicamos a esto por valores o compromisos personales o identidad, que no somos ni responsables familiares ni políticos; somos la voz débil. Pero bueno, las familias han jugado un papel de importancia; en España, siguiendo la estela de la Unión europea, la concentración de la representación familiar en el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, el CERMI, como plataforma política ha servido para avanzar fuertemente. Tiene un peligro, y es que se haga la foto el político con la organización y que no vea los valores hacia los que debe avanzar la sociedad; necesitan informes independientes, necesitan planteamientos críticos, no sólo darse premios unos a otros, que es lo que hacen a veces. Ahora que hay una campaña política, el político se hace una foto con la discapacidad; eso en parte es bueno,

## proleptis

pero la hace porque sabe que es un voto político. Lo que hay que pedir es compromisos y datos: cuánto vas a poner y en qué, dime con qué finalidad, cómo la vas a evaluar; a lo mejor hay que pedir, a parte de la sensibilidad y la identificación, que no es mala, que eso se transforme en datos concretos; eso hay que pedirlo a todo el mundo: datos.

**Hace años el interés y la investigación se centraba en el Síndrome de Down, luego en el autismo, y ahora en el TDAH... ¿hay ciclos o modas en Discapacidad?** Hay modas a veces, y las modas perjudican un

entendimiento de las cosas. En Discapacidad siempre ha habido modas y el problema son las "magias". Hace años se decía que la terapia de del-fines, hipercañisima, era la clave; y en León, lo de los caballos... La modificación de conducta fue también como una magia, también las habilidades sociales, o la psicomotricidad, o la musicoterapia. Son generalizaciones tontas, porque la clave te la dan programas bien ordenados, estructurados, variados en muchos conceptos. Detrás de eso lo que hay es como la búsqueda de la curación, muchas veces; los padres lo que querrían es que el problema desapareciera. Ahora mismo, por ejemplo, hay un personaje famoso, en Madrid, que apoya un método, que es el Doman Delacato de toda la vida, que es un método antiguo (Glen Doman y Carl Delacato, 1960) y que tiene una limitación importante; pero los papás van como locos. Si están en Barcelona, donde tienen buenos medios y recursos, se vienen a Madrid porque, como está respaldado por este personaje... O el tema de la hormona del creci-

las familias son la clave de muchas cosas, porque son las que actuando demandan recursos y los consiguen; son la voz que oyen... a nosotros no nos oyen...

miento, que como la ha tomado Messi, otros la piden como locos... Yo estoy seguro de que lo hacen con buena intención, pero no tienen datos científicos, hay pocos artículos y flojos; tienen que ser datos científicos que respalden... pero estos métodos están teniendo un apoyo público... y que un padre vaya con su hijo e invierta un mes en hoteles de cinco estrellas, para que le den logopedia o fisioterapia... ¡porque es que es eso, al final!

**¿Y hay modas en el diagnóstico?** En Estados Unidos el autismo ha empezado teniendo 5 casos por cada 10000 habitantes. Es verdad que, al hablar del trastorno del espectro del trastorno autista, hay mucha más población, pero claro, una locutora de la CBS, norteamericana, monta una Web y todo un aparato publicitario, porque su nieto lo tiene, y ahora dicen que uno de cada 70 niños tienen autismo. Y ponen estudios que lo intentan fundamentar. ¿Qué ocurre?, ¿por qué el autismo ha crecido como sintomatología?: primero, es verdad que hemos flexibilizado el modo de enten-

derlo, y ya no es sólo autismo, sino espectro autista, son otras conductas; como digo yo, han metido toda la salud mental infanto-juvenil, y ahora lo llaman Trastorno del Espectro Autista. Pero además, en Estados Unidos, si tu hijo es autista recibes el doble de dinero que si tu hijo tiene discapacidad intelectual; entonces todos para autismo. Hay varios motivos que hacen el tema de las modas más predominante o menos. Respecto a la Hiperactividad, en España ha sido muy abandonada, no ha tenido atención pública y hubo pocos programas; hubo uno que hicieron Inés Hidalgo Vicario y Manuel López

# prolepsis

Benito, hace años; llevaron un Programa del Ministerio de Educación de un funcionamiento excelente, pero no ha habido apenas iniciativas con ese tipo de población, que realmente genera problemas de inadaptación y los datos te dicen que el 40% se mantiene en vida adulta, con alteración y dificultad de adaptación; es verdad que no ha habido un tratamiento específico.

**¿Existe un abuso farmacológico, porque se confunde la hiperactividad o los problemas de atención producidos por otros motivos con el TDAH?** Lo primero es que hay que pedir responsabilidad a la Administración; debería incentivar investigación aplicada sobre las prácticas habituales o sobre los modos habituales de trabajo, para hacer propuestas de toma de decisión que mejoren el sistema; porque nosotros podemos tener opinión, vas influenciando a uno, dos, cuatro o catorce, pero en este momento tiene que ser una influencia de regulación o de entendimiento, de toma de posición o de formación a los mismos profesionales, porque nosotros tenemos ya un recorrido de años, pero muchos entran nuevos y no tienen conocimiento de las cosas y necesitan que les trasmitas un poco los cuidados, las tomas de posición de manera simplificada pero clara, para poder tratar distintos aspectos.

De todas formas, en el mundo de la Discapacidad hay un cambio importante: de haber sido tratado grupalmente, el tratamiento ahora se plantea por sub-grupos. Eso sí que está claro para el futuro; ya no va a ser suficiente que una organización o un profesional demos respuesta a Discapacidad intelectual, sino que habrá que decir "tiene Síndrome de Down", "tiene Síndrome de X-frágil"... La etiología no te significa una determinación de nada, pero sí que te va a suponer que debes ir cogiendo experiencia y acomodar prácticas distintas; cada caso es

verdad que es único, y esa es la estrategia, pero sí que los padres y la sociedad te van a ir demandando una especialización, la experiencia acumulada con unos o con otros, pues es distinto trabajar con autistas de alto funcionamiento y bajo funcionamiento, aunque todos son autistas, Si que el futuro va por esa especialización también. Pero esto tiene unos grandes riesgos, como las modas y el mal uso generalizado de fármacos o de otro tipo de estrategias, que no te valen globalmente para nadie; no te valen para el apoyo.

## **¿Cuáles son las necesidades actuales para avanzar en el ámbito de la Discapacidad?**

La necesidad de reforzar el papel de los profesionales independientes, con la acumulación de experiencia práctica o investigadora; eso es una parte débil importante; la calidad en el trabajo, la innovación y las mejores prácticas las da el profesional actualizado, que lee la investigación reciente, que tiene experiencia acumulada y reflexiona sobre ella y consensúa con otros, lógicamente. Somos la parte débil, porque la Discapacidad afortunadamente está mucho mejor; existe mucha más iniciativa pública y organizaciones mucho más potentes; el problema es que ni una ni otras van a ser quienes cambien o den más calidad y hagan innovación; tienen que incentivar y promover, pero el papel va a estar en reforzar, porque tienes que trabajar con los Equipos interprofesionales, con los Programas de apoyo, con los consultores que trabajan ayudando y cambiando las organizaciones... Esa es la parte débil, y estando en un Congreso como este es lo que hay que reclamar. Hay que reclamar eso y luego mucha transparencia en los datos: cuántos recursos dedicas y para qué. A las Administraciones y a las Organizaciones; porque unos se lo piden a otros, pero deberíamos saber a qué se dedican, en qué porcentaje, y que te lo justificaran; un político te tiene que justificar eso, pero una organización tam-

bién te tiene que justificar en qué sentido está trabajando y qué finalidad persigue, porque igual no están trabajando con finalidades inclusivas; a veces hay intereses internos organizacionales. La transparencia y los datos son esenciales para interpretar adecuadamente lo que ocurre. Y en este sentido se trata de conocer ¿qué recursos pones?, ¿con qué finalidad?, ¿con qué decisión?, porque un político tiene que tener su decisión, respetable la que sea, y las organizaciones igual, pero que lo expongan, para que eso sea motivo de análisis de sus usuarios, de la gente que la financia o que es parte de ella. Eso y el papel nuestro, que yo creo que es el papel débil. No hemos sabido montar organizaciones potentes; los padres sí, afortunadamente, la Administración se ha fortalecido y hay buenos técnicos, pero nosotros no; somos muchos más y somos quienes sostenemos el día a día, pero estamos muy desunidos en consenso profesional, y eso es por la debilidad histórica de publicaciones que ha habido, de formación práctica... En un sitio como este tendrías que discutir sobre procedimientos, y debería existir una convocatoria específica para los Equipos profesionales; esos procesos de discusión deberían ser parte de nuestros Congresos o reuniones, se deberían hacer propuestas... Esta es la parte débil y eso es lo que pediría: reforzamiento de ese papel.

**También actualmente existe mucha diversidad en la formación complementaria o privada que se ofrece a los profesionales que trabajan en Discapacidad.** La formación tiene que ser intencional, sobre los aspectos claves de lo que hay que mejorar, y a veces sigue habiendo mucha formación inespecífica. Y hay cosas que en Discapacidad no

valen para nada, hay muchos cuentistas. No tienen modelos que expliquen nada, y justificar el papel de "autoridad" como para mantenerlo como criterio en una decisión es inadecuado; deben emplearse datos y consenso interprofesional, pero la opinión de fulanito, que es muy listo y sabe mucho e interpreta no sé qué... Que te lo demuestre; que te haga

una propuesta, lo lleve a la práctica, operatívice y saque una opinión. Es verdad que muchas veces hay gasto en formación inespecífica o inercial y repetitiva.

**Respecto a otros proyectos, también está Vd. trabajando ahora en una**

**próxima publicación.** Sí; en el tema de Calidad de vida, tanto en adultos como en educación, el futuro inmediato está en el cambio organizacional. Estamos terminando un libro que sacaremos el año que viene, sobre estrategias para el cambio organizacional, en el que hacemos un análisis crítico y proponemos ocho estrategias de cambio, sobre desarrollo de equipos de alto rendimiento, puesta en práctica de operaciones mentales de síntesis y alineamientos mentales en los procesos de toma de decisión, las apuestas por la innovación, o trabajar la resistencia al cambio; hablamos de estrategias derivadas de la experiencia en Psicología de Organizaciones, y la clave es que tú, como profesional, no defines el rol que tienes, sino que lo define tu organización: te define el Centro educativo, o el Centro de adultos o la Consultora en la que estás. Y esa tiene que ser una misión y unos valores, un modo de funcionamiento, y tú debes acoplar tus tareas y perfil profesional, pero a la definición de quien tiene la responsabilidad de poner las tareas. Ese es un cambio importante que a mucha gente le molesta. Es decir, no tu orientación va a poder definir tu rol.

... en el tema de  
Calidad de vida... el  
futuro inmediato  
está en el cambio  
organizacional

# proleptis

## Grupos flexibles, en educación infantil

Ruth Martínez Navarro



### RESUMEN

Los agrupamientos flexibles son una de las medidas de la atención a la diversidad que se contemplan en la Educación Primaria. La novedad que presentamos en nuestro trabajo es su adaptación a la etapa de Educación Infantil, para dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado de nuestro centro. Esta experiencia está caracterizada por flexibilizar la organización de alumnos, los espacios, los docentes y la metodología.

La educación infantil es el primer contacto con la escuela, donde ésta comienza a institucionalizar a los estudiantes, sin embargo es en este momento donde mejor se aprecian las diferentes aptitudes, gustos, motivaciones e intereses. Es por ello que la escuela debe proporcionar un abanico de posibilidades en cuanto lo que oferta el currículo para que los niños accedan a éste desde la forma que se sientan más cómodos.

Nuestra experiencia expone la creación de un agrupamiento flexible para abordar un bloque concreto de un área de Educación Infantil, el acercamiento al lenguaje escrito y se desarrolla a lo largo del último trimestre del tercer nivel del segundo ciclo.

Palabras clave: Grupos flexibles, Educación Infantil, Atención a la diversidad, Lectoescritura, Constructivismo.

### ABSTRACT

Flexible groupings are a measure of attention to the diversity that is covered by Primary Education. The novelty of our work is their adaptation to the pre-primary education, to respond to the needs that the students of our center have. This experience is noted by flexibility in the organization of students, space, teachers and methodology.

Pre-Primary Education is the first contact with the school, where the students begin to be institutionalized. However, is at this point where the different skills, preferences, motivations and interests are better appreciated. That is why schools must provide a range of possibilities as referred to curriculum, to make it accessible to the children the way they feel more comfortable.

Our experience shows the creation of flexible grouping to address a particular section of an area of Pre-Primary Education and the approaching to written language. It is developed over the last quarter of the third level of the second cycle.

Keywords: Flexible Groups, Pre-Primary Education and Diversity Care, Reading and Writing, Constructivism.

## INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se desarrolló en el tercer nivel del segundo ciclo de Infantil en un centro de Educación Infantil y Primaria línea tres. El colegio se encuentra ubicado en un entorno de tradición rural que en los últimos años había experimentando un rápido crecimiento demográfico procedente de trabajadores del sector servicios e inmigración del norte de África y América del Sur.

En cuanto a la metodología, se desarrollaba en torno a proyectos de trabajo, rincones y talleres, existiendo una gran coordinación entre las tutoras.

Pese a tener grandes diferencias en el aula, los tres grupos avanzaban de forma adecuada, sin embargo observamos que el interés por el lenguaje escrito variaba mucho en función de las experiencias previas que los pequeños habían vivido. Aunque el aprendizaje de la lectoescritura no es objetivo de la Educación Infantil, llegados al tercer trimestre, consideramos importante que nuestros alumnos promocionaran a primero con un mayor desarrollo lector que el que poseían. Hasta el momento, y con el fin de llegar a la diversidad, llevábamos un método ecléctico, resultante de la mezcla de las diferentes experiencias de las tres tutoras, trabajábamos el nombre propio, textos de uso social, las vocales aisladamente con cuentos, canciones, dibujos... Sin embargo los resultados eran igual de heterogéneos que el método. Los niños se situaban en un continuo desde los que sentían un gran interés por leer por sí mismos, hasta los que no apreciaban el valor del lenguaje escrito.

En esta experiencia es importante destacar el alto grado de socialización de los grupos, tanto internamente como entre ellos. Se trataba de un nivel muy cohesionado,

muchas de las actividades del día a día, se realizaban conjuntamente, grandes asambleas para decidir el tema a investigar, intercambio de alumnos para disfrutar de los rincones del aula vecina, talleres internivel, todo tipo de celebraciones... Todas estas actividades nos permitían por una parte tener una visión global del nivel y por otra, un alto grado conocimiento y cohesión de todo el alumnado.

Estas condiciones de socialización entre el alumnado, así como la relación de confianza entre los niños y las maestras como si se tratase de un gran grupo con tres tutoras, nos hicieron preguntarnos si sería posible realizar agrupamientos por intereses con respecto a la lectoescritura. Nos planteamos si estos agrupamientos nos permitirían ajustar la metodología de forma más precisa según cada una de las etapas en que se encontrara cada niño.

## MÉTODO

La educación infantil no es preparatoria para primaria, tiene un objetivo en sí misma, pretende el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Para ello el aula de infantil propone una serie de medidas organizativas y metodológicas, que permitan que cada niño respetando su ritmo de aprendizaje, sus motivaciones y sus diferencias individuales pueda elegir entre una serie de posibilidades.

Los agrupamientos flexibles constituyen una medida de atención a la diversidad ya que trata de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, intereses y a las características individuales facilitando la adquisición de conocimientos en función de las demandas y necesidades de cada alumnado.

## Sujetos

A lo largo del curso se va conociendo a los niños, como personas; sus gustos, aficiones,

# proleptis

sus amigos... y como alumnos, sus motivaciones, su estilo de aprendizaje. Mediante este "conocer", encontramos en cada una de las clases niños que se situaban en distintas fases con respecto a la lectoescritura y respondían mejor a ciertas metodologías. En base a esto diferenciamos cuatro grupos:

- **Grupo A:** En este grupo se concentraron los niños que mostraban gran interés por aprender a leer, eran aquellos que de alguna manera habían descubierto por si mismos la lógica del sistema de escritura

- **Grupo B:** este grupo estaba formado por niños que aun teniendo ganas de entrar en el mundo de las letras requerían vivir más experiencias y más individualizadas para llegar a descubrir por si solos el entramado alfabético.

- **Grupo C:** Los niños que integraban este grupo no llegaban a comprender el entramado del alfabeto y las palabras, habíamos observado que requerían una metodología más sistematizada que estructurase su pensamiento paso a paso.

- **Grupo D:** Este grupo, estaba formado por niños inmigrantes que no conocían bien el idioma e hijos de agricultores con pocas competencia lectoras, estos pequeños simplemente no tenían las suficientes experiencias con el mundo textual como para interesarse por la lectoescritura.

## Procedimiento

Basándonos en estas diferencias a la hora de aprender decidimos agrupar a los niños en torno a los intereses con respecto a la lectura con el fin de de mejorar el rendimiento en cada uno de los alumnos en el menor tiempo, sin obligar a nadie a seguir un ritmo de aprendizaje superior al que le permiten sus posibilidades, ni a poner corchetas a sus demandas de aprendizaje.

El alumnado quedó distribuido en cuatro grupos, tres de los mismos atendidos por las tutoras y el cuarto por el apoyo del ciclo, en cuanto a la ubicación se usaron las tres aulas y la biblioteca del centro provista de un rincón para infantil con alfombra, cojines, pizarra, corchera y literatura adaptada. Para la realización de la actividad se reservaron dos sesiones semanales, ajustándose el horario con el fin de atender a los pequeños a segunda hora y en días alternos.

Se realizaron reuniones de coordinación para decidir los contenidos, metodologías, y sistemas de promoción de cada uno de los grupos. Los niños cambian de grupo en base a la fase de aprendizaje en la que se encuentren y la metodología que necesiten para seguir avanzando.

Asimismo se realizaron reuniones con las familias para informar sobre el trabajo a realizar con sus hijos, explicando detalladamente los fines perseguidos así como el horario, la persona que los atendería en cada momento y todos los detalles que les podían preocupar. La implicación de la familia en la vida del aula es muy importante, por lo que también era importante para nosotras que conociesen y aprobasen el trabajo que íbamos a realizar.

Los grupos quedaron asignados por colores para una mayor comprensión de los pequeños. Aunque para los niños el color rojo, en el contexto escolar no tiene ningún tinte peyorativo, obviamos su uso, para evitar susceptibilidades en las familias.

La forma de organizar al alumnado se realizaba con la ayuda de medallas de colores, por ser esta la dinámica usada tanto en rincones como en talleres, de este modo no rompe con las rutinas de los alumnos, resultándoles muy familiar. Además las medallas han demostrado ser un recurso útil tanto para el

alumnado, porque le ayuda a situarse favoreciendo su autonomía como para el adulto, ya que funciona como elemento de control.

Cada niño conoce el color que le ha correspondido en el horario destinado a grupos flexibles, mediante un diagrama que le recuerda el aula a donde tiene que ir y el docente con el que se va a encontrar, los pequeños se colocan su medalla y van a la sala correspondiente, donde se reunirá con los compañeros de las otras aulas de su mismo color. Una vez finalizada la sesión regresan a sus clases y ponen en común con sus compañeros de aula, lo que han hecho, lo que han aprendido, lo que más les ha gustado o simplemente lo que les apetece compartir.

- **Amarillo:** Este grupo estaba constituido por los niños del grupo A, con gran interés por aprender a leer. Con este grupo se optó por un enfoque constructivista, con una metodología global, usando y construyendo textos de uso social de su entorno próximo que se ciñeran a sus intereses.

- **Naranja:** Este otro grupo lo formaban los niños del grupo B. Con este se trabajó también bajo el enfoque constructivista con una metodología analítica, partiendo únicamente de sus nombres.

- **Verde:** En el verde estaban incluidos los niños del grupo C, que requerían una metodología más sistematizada, por ello se optó por una metodología sintética.

- **Azul:** Con el color azul se agruparon a los niños del grupo D, con pocas experiencias lectoras. Con este alumnado se compensaron sus carencias con técnicas de animación a la lectura.

Según Arbe, "los docentes que decían haber

elegido su método porque estaban convencidos de que para ellos era mejor, producían mejores beneficios en sus alumnos que los que elegían por consenso de otros". Siguiendo estas consideraciones, la adjudicación de los docentes a cada uno de los grupos se realizó en función de las metodologías que cada uno dominaba más. En cuanto a los espacios quedó asignada la biblioteca para el grupo azul, por ser el lugar idóneo para la realización de animaciones lectoras, y las tres aulas del nivel para el resto de los grupos.

#### Instrumentos

Observación no estructurada para valorar las relaciones entre los participantes.

Entrevistas a las familias.

Cuestionarios de satisfacción a los docentes.

Prueba de lectura.

#### LOS RESULTADOS

Al realizar un trabajo sistematizado con otros alumnos, las relaciones sociales se estrecharon más, tanto entre iguales como entre docentes y alumnos.

Las familias vieron la experiencia como positiva y se sintieron satisfechas con los resultados obtenidos por sus hijos.

Los docentes tuvimos la posibilidad de trabajar con el método con el que cada uno se sentía realmente a gusto.

En cuanto a los resultados en lectoescritura fueron los siguientes:

El grupo azul por ser el menos numeroso, se benefició de una atención más personalizada, por lo que a corto plazo, tuvieron

# prolepsis

mejoras en cuanto a expresión oral, y a largo plazo, este grupo como tal desapareció quedándose nivelados con el grupo verde.

El 62% del grupo verde se niveló con el grupo naranja, asimismo el 55% de este grupo se niveló con el amarillo.

Del grupo amarillo el 81% aprendió a leer por si mismo, pasando a la biblioteca y conformando un nuevo grupo azul.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo que no reflejan los datos cuantitativos es lo entrañable de la experiencia, vivimos en un mundo diverso donde para sobrevivir hay que aceptar las diferencias de los demás y las propias, hay que saberlas ver como virtudes o señas de identidad que te hacen único, estos niños lo consiguieron, descubrieron que todos eran capaces de esforzarse para superarse y aunque sabían

cosas diferentes todos tenían aún muchas por aprender y por compartir.

Esta experiencia se desarrolló en unas condiciones de trabajo colaborativo del profesorado, sin duda en otras condiciones no se hubiera podido llevar a cabo. El hecho de realizar muchas actividades conjuntas y conocer al alumnado de las demás aulas como si fuera el tuyo propio, facilitó en gran medida el tránsito de alumnos de unas clases a otras. Asimismo, esta autonomía de los niños hizo posible que aun siendo tan pequeños estuvieran dispuestos a cambiar de aula y compañeros entendiéndose que eran actividades puntuales.

Esta práctica fue llevada a cabo en el último trimestre del último nivel de infantil para el desarrollo de un bloque concreto de un área, el acercamiento al lenguaje escrito. El desarrollo de otras áreas o el trabajo con una mayor temporalización, son cuestiones a las que por el momento no puedo dar respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Agelef, J. et al (2000): Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Graó.

Arbe, F. Hábitos de trabajo semántico y enseñanza de la lectura. In Hernández, P. Intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide 1993, cap. 19, p 410.

Hernando, A. & Montilla, C. (2006): La utilización de los agrupamientos flexibles "interclase" en la enseñanza secundaria. V Congreso internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI 30de noviembre, 1 y 2 de diciembre. Granada.

Martínez, M. et al: Las agrupaciones flexibles: una estrategia de atención a la diversidad. Principado de Asturias.< [http://www.cepcadiz.com/materiales/ARC\\_1\\_12\\_25.pdf](http://www.cepcadiz.com/materiales/ARC_1_12_25.pdf)> (consulta: 20diciembre 2010)

Monereo, C. & Solé, I. (Coords) (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza

Quintero, S.: Las agrupaciones flexibles: una estrategia de atención a la diversidad. Didáctica. nº32< [http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ed32/ed32\\_401-600.pdf](http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ed32/ed32_401-600.pdf)> (consulta: 20diciembre 2010)

Oliver, M. (2003): Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado. Barcelona: Octaedro

# Cinco cuadros de organicidad patológica ilustrados desde otras tantas coplas cantadas por Antonio Mairena (y II)

**María Jesús Barrios García.** Profesora de la Escuela Universitaria de Enfermería. Zamora.  
**Félix Rodríguez Lozano.** Psicólogo. Especialista en Psicología Clínica. SaCyL.  
Cronista flamenco de La Opinión - El Correo de Zamora.  
Ilustraciones: **Paco Somoza.** Arquitecto, aficionado al flamenco y cartelista.



## RESUMEN

El objetivo explícito de este trabajo es comentar -desde un posicionamiento decididamente hipotético y creativo con las lógicas aportaciones del conocimiento científico- cinco coplas cantadas y grabadas por Antonio Mairena e interpretadas desde la patología orgánica. Para la muestra de patologías ilustradas se han seleccionado las que siguen: La leucemia linfoblástica aguda; el cáncer y las actitudes populares hacia la enfermedad; el cólico nefrítico; la artritis gotosa aguda y el infarto agudo de miocardio.

## ABSTRACT

The explicit aim of this paper is to comment - from a hypothetical and creative positioning to the logic of scientific contributions - of five sung couplets and recorded by Antonio Mairena whose are interpreted from organic pathology. For the pathologies sample which is illustrated are selected as follows: acute lymphoblastic leukemia, cancer and popular attitudes toward the disease, renal colic, acute gouty arthritis and acute myocardial infarction.

# proleptis

## INTRODUCCIÓN

La muestra de las cinco letras se han seleccionado de la discografía de Antonio Mairena que puede denominarse como oficial, puesto que fue planificada por él mismo y editada por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. La interpretación de las mismas se hace desde la patología orgánica. Con ello se viene a complementar el trabajo publicado en esta misma revista *Breve acercamiento a la conducta patológica desde cinco coplas cantadas por Antonio Mairena* (1). Dicho en otros términos, las coplas se glosarán libremente, de forma creativa, acercando el arte más genuinamente español a las Ciencias de la Salud.

Esta propuesta consiste además, de forma implícita, en ver a Antonio Cruz García como recuperador, arreglador para el cante, y fomentador de coplas, que nos acercan e introducen en la poesía popular, a sus grandes recopiladores folclóricos -a los que Mairena rescata en cierta manera-, trayéndolos al presente y dándoles una dimensión universal mediante un instrumento selecto denominado arte flamenco.

## CONSIDERACIONES PREVIAS

La obra del insigne Maestro de los Alcores ha sido, sigue, y lo va ha seguir siendo, analizada desde múltiples puntos de vista en el complejo mundo del arte hondo.

Para dar una idea de la importancia de su presencia y su labor de recuperación de la poética popular, baste decir que actualmente, algo más de un cuarto de siglo después de su muerte, no hay un solo artista o aficionado que no utilice en su repertorio, letras de los cancioneros populares, obtenidas a través de la obra grabada por Antonio Cruz García.

En la obtención de estas coplas populares se fija de forma cuantiosa en dos de los más grandes folcloristas de esta humana tradición ocupada en mantener actualizado el conocimiento, la cultura y la expresión popular: Antonio Machado y Álvarez, *Demofilo*, (2) y Francisco Rodríguez Marín, *El Bachiller de Osuna* (3). También es justo referir las veintidós coplas de creación original tomadas de Manuel Machado (4).

La ilustración musical de dichas coplas, de manera que puedan cobrar toda su grandeza y majestuosidad, potenciando y a la vez yendo más allá del significado, se puede seguir a través de *la guía de escucha*, "acudiendo" en la red, al Centro Documental Antonio Mairena (5).

Como esencial referente escrito para este trabajo, se ha tenido en cuenta el extraordinario y minucioso estudio, *Los cantes de Antonio Mairena. Comentarios a su obra discográfica* efectuado por Luís y Ramón Soler (6), de manera que los dígitos que preceden a cada copla se corresponden con el paginado de dicha obra.

## BREVE RESEÑA BIOGRÁFICA DE ANTONIO MAIRENA

Antonio Cruz García nace el 5 de septiembre de 1909 en el seno de una familia gitana de Mairena del Alcor, pueblo perteneciente a la provincia de Sevilla. Es el mayor de ocho hermanos, lo que ocasionará su temprana incorporación a la herrería familiar y la asunción de responsabilidades familiares adultas.

El determinante de primogenitura, bien apoyado por mujeres relevantes de su entorno, junto a los modelos de procedencia étnica y el contexto de paisanaje determinarían buena parte de su vida y de su obra (7).

La obra discográfica se extiende desde 1941 - cuando efectuó las primeras grabaciones en soporte de pizarra- hasta el último disco de vinilo, que a la postre, sería su testamento musical a los pocos días de fallecer. Dicha obra se encuentra recogida y publicada por la Junta de Andalucía en 16 discos compactos (8), fieles reproducciones de los de pizarra y los de vinilo (Y que como se ha comentado pueden consultarse en la red (5).

En los últimos años siguen apareciendo significativas grabaciones como la aportada por Juan Antonio Muñoz ilustrando un excelente libro (9); la que da fe de la primera presencia del flamenco en la Universidad de Sevilla - marzo de 1969- (10); su última actuación en público -mayo de 1983- (11); o la editada en octubre del 2009 con motivo del Congreso que se le tributó en Sevilla (12).

Finalmente la que testimonia el multitudinario homenaje tributado en el Teatro Principal de Zamora en noviembre de 1980 (13).

Su presencia histórica es altamente controvertida, incluso en el presente, veintisiete años después de su muerte ocurrida el 5 de septiembre de 1983, exactamente el día en que cumplía setenta y cuatro años. Sin embargo, estas controversias vienen a ser la medida de su importancia histórica. Para algunos la figura flamenca más importante de la historia (14). Para otros -incluyendo a sus detractores- uno de los más importantes, ya que como artista no fue cuestionado. La polémica viene dada precisamente por lo que hace que sea completamente distinto a cualquier otro en la historia del flamenco: la consagración mesiánica al mismo y el teorizar sobre sus orígenes y características. Su flamencología se encuentra concentrada de forma copiosa en un extenso ensayo (15), en su biografía (16) y algunos escritos particularizados (17).

## LAS PATOLOGÍAS Y SU ILUSTRACIÓN FLAMENCA

### 1. Leucemia linfoblástica aguda (LLA)

Las leucemias son neoplasias -tipos de cánceres- de los tejidos responsables en la formación de la sangre. Hay varias clases de leucemias, las más habituales son la linfoblástica aguda, la no linfoblástica aguda, la mielóide crónica y la linfocítica crónica. La que nos ocupa es la primera, y es en realidad una enfermedad pediátrica ya que es la patología maligna más frecuente en la infancia y adolescencia. Actualmente, con los grandes avances obtenidos en la farmacopea, un alto porcentaje de los casos tiene solución, hasta obtener la remisión total de la enfermedad. Sin embargo hasta hace escasas décadas, al no disponer del tratamiento adecuado, los pacientes diagnosticados sobrevivían como promedio unos cuatro meses tras el diagnóstico.

La siguiente letra muy bien podía estar ejecutada hace un siglo, por alguien que viendo el inminente final de un adolescente, supongamos de 16 a 18 años, comparara el almendro con la vida, y la pureza de su flor con todas las delectaciones de la misma, o lo que es lo mismo con el proceso de vivir.

*77 Soleá de Triana atribuida a La Andonda (CD 2)*

**Columbia A5.292 (C8.714) (78 rpm, 1950)**  
**Guitarra: Paco Aguilera.**

Guía de escucha: [www.antoniomairena.com](http://www.antoniomairena.com) .  
Discografía / LP/ 3.1. Columbia (etiqueta roja) 1950. En "Una pena mu grande", 2ª copla.

*La tierra con ser la tierra  
se comerá mi dolor,  
yo estuve al pie del almendro  
y no le corté la flor.*

# proleptis

## 2. El cáncer y la consideración popular de la enfermedad

El cáncer es un proceso maligno celular que da como resultado un crecimiento sin regulación, ausencia de diferenciación, capacidad para invadir los tejidos locales y metastatizar (capacidad para generar nuevos procesos en otras partes del cuerpo).

Es frecuente encontrar en el léxico vulgar expresiones del tipo: "Se está consumiendo, o el cáncer lo está comiendo por dentro", haciendo alusión al menos a dos síntomas relevantes: La pérdida de peso y la modificación del volumen, y por lo tanto a cambios en la fisonomía. Se usa "comer" como crecimiento incontrolado del tumor, en proliferación continua.

Puede haber, como en toda enfermedad, un elemento a mayores que la hace más dramática si cabe: la percepción social de la misma, poniendo así en evidencia la importancia "del que dirán". Hecho que como es sabido, frecuentemente forma parte de las consecuencias de la enfermedad: "Hay que procurar que nadie se entere".

En la siguiente copla, ante un posible estado terminal, Mairena se pregunta si "la pérdida" afecta "más" al sufriente enfermo o a quien hace uso peyorativo de la información que tiene, y con la que atenta contra la intimidad personal del afectado.

Estamos, por lo tanto, ante una metáfora que viene a ilustrar dos aspectos fundamentales en la sintomatología oncológica a través de una espectacular soléa de Cádiz, cantada para lucimiento de Antonio El Bailarín.

*131 Soleá de Cádiz, Enrique el Mellizo. (CD 3)*  
**Columbia SCGE 80.018 (45 rpm, 1962)**  
**Guitarra: Moraito de Jerez.**

Guía de escucha: [www.antoniomairena.com](http://www.antoniomairena.com).  
 Discografía / Single/ 6.1. Columbia 1956. En "Soleares", 1ª copla.

*Corre y pregúntale a un sabio  
 cuál de los dos perdió más  
 el que comió de sus carnes  
 o el que publicó su mal.*

## 3. Cólico nefrítico

Los cálculos urinarios -piedras en el riñón- pueden aparecer en cualquier lugar de las vías urinarias causando dolor, obstrucción e infección secundaria.

El dolor es calificado como intermitente y difícilmente soportable, de manera que se suele utilizar como paradigma del dolor agudo más intenso. Habitualmente se origina en la región renal y se irradia a través del abdomen por el trayecto del uréter, pudiendo alcanzar los genitales y el lado interno de los muslos. Suele ir acompañado de náuseas, vómitos, distensión abdominal, escalofríos, fiebre, hematuria, polaquiuria y, a nivel cognitivo, de sensación de muerte.

Con esta copla, en música de seguiriya, El Maestro nos presenta una espectacular aproximación a "las fatiguitas de la muerte" vividas ante la aparición de un supuesto cólico renal.

*205 Seguiriya de Cádiz, Curro Durse (CD 4)*  
**Disco III Columbia CCLP 31.016**  
**(45 rpm, 1963)**  
**Guitarra: Melchor de Marchena.**

Guía de escucha: [www.antoniomairena.com](http://www.antoniomairena.com).  
 Discografía / LP/ 9.6. Columbia 1963. En "Antología Documental del Cante Flamenco y Cante Gitano" número 6: "Si esta pena mía", 2ª copla.

*Que yo salí de la Breña,  
me metí en San Pablo  
y las fatigas, mare, de la muerte  
se me arrodaron.*

#### 4. Artritis gotosa aguda

La gota se define como una artritis aguda recurrente en las articulaciones periféricas, consecuente a los depósitos de cristales de urato monosódico -denominados tofos- acumulándose en el tejido articular y cartilaginoso.

Se caracteriza por un dolor muy intenso, pulsátil, tumefacción, calor, enrojecimiento y acusada sensibilidad a la presión. Además del dedo gordo plantar, se pueden ver afectados el dorso del pie, el tobillo, la rodilla, la muñeca y el codo. Como es lógico, se verá alterada la movilidad, y en pleno ataque, es altamente incapacitante.

En base a lo dicho es fácil suponer las extremadas dificultades que un enfermo de gota, en plena crisis, puede tener para dar un solo paso, cuanto más para andar.

*386 Seguriya de Jerez, Tío José de Paula (CD 4)  
Columbia MCE 825 (33 rpm, 1967)  
Guitarra: Niño Ricardo.*

Guía de escucha: [www.antoniomairena.com](http://www.antoniomairena.com) .  
Discografía / LP/ En "Festival de de Cante Jondo Antonio Mairena": "A pasito a paso", 1ª copla.

*En candelas vivas  
me estoy quemando,  
como me quemó en vivitas llamas  
a pasito a paso.*

#### 5. Infarto agudo de miocardio

A la necrosis miocárdica isquémica, habitualmente ocasionada por la reducción súbita de la irrigación sanguínea coronaria en una

parte del miocardio, es a lo que conocemos como infarto.

En el 80% de los infartados el síntoma más relevante es el dolor visceral agudo, subesternal, profundo, constrictivo o compresivo. Con frecuencia irradiado a espalda, mandíbula y brazo izquierdo. Además del intenso dolor puede aparecer ansiedad, palidez, cianosis periférica o central y piel fría. En estos casos el paciente vivencia la situación como de muerte inminente.

La copla que viene a continuación pondría de manifiesto dos secuelas derivadas del infarto una vez superado este: La cianosis con su característico color morado y la lesión crónica en forma de necrosis (muerte celular) con su ennegrecida zona del vital órgano.

*624 Bulería por soleá (CD 15)  
Disco II cara A Zafiro ZND 8.055 (33 rpm, 1976)*

**Guitarras: Melchor de Marchena y  
Enrique de Melchor.**

Guía de escucha: [www.antoniomairena.com](http://www.antoniomairena.com) .  
Discografía / LP/ 9.6. Zafiro 1976. En "Esquema histórico del cante por seguidiyas y soleares" número 2 B: "A buscarme", 5ª copla.

*Yo tengo mi corazón  
moraíto como el lirio  
y negrito como el carbón.*

#### CONCLUSIONES

Finalizamos esta modesta aportación a la obra de Antonio Mairena reiterando los objetivos expuestos al principio. De forma explícita, acercar sus cantes a las ciencias de la salud, de manera que los profesionales de las mismas – psicólogos, enfermeras, médicos, y otros- tengan un posible acceso al excelso arte flamenco. Asimismo, para que los aficionados a este arte puedan

# proleptis

conocer algo más sobre dichas ciencias. También tratamos de reivindicar la importancia de la poética en el flamenco y de forma específica la poesía popular. Y cómo

no, complementar, como ya se dijo, el anterior trabajo –desde la conducta, o lo que es lo mismo, desde la Psicología- publicado en esta misma Revista.



## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA UTILIZADA:

- 1.- RODRÍGUEZ LOZANO, F. Y BARRIOS GARCÍA, M.J. BREVE ACERCAMIENTO A LA CONDUCTA PATOLÓGICA DESDE CINCO COPLAS CANTADAS POR ANTONIO MAIRENA. PROLEPTIS. REVISTA OFICIAL DEL COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE CASTILLA Y LEÓN. NÚMERO 5, PRIMER CUATRIMESTRE 2010. LEÓN; 2010. PP. 64 A 68.
- 2.- MACHADO Y ÁLVAREZ, A. OBRAS COMPLETAS. DIPUTACIÓN DE SEVILLA. SEVILLA; 2005
- 3.- RODRÍGUEZ MARÍN, F. CANTOS POPULARES ESPAÑOLES. EDITORIAL RENACIMIENTO. SEVILLA; 2005
- 4.- MACHADO, M. CANTE HONDO. NORTESUR. BARCELONA; 2008
- 5.- CENTRO DOCUMENTAL ANTONIO MAIRENA. EN WWW.ANTONIOMAIRENA.COM
- 6.- SOLER GUEVARA, L. Y SOLER DÍAZ, R. LOS CANTES DE ANTONIO MAIRENA. COMENTARIOS A SU OBRA DISCOGRÁFICA. EDICIONES TARTESOS. SEVILLA; 2004
- 7.- RODRÍGUEZ LOZANO, F. Y BARRIOS GARCÍA, M.J. ANTONIO MAIRENA. TRES ASPECTOS DETERMINANTES EN SU VIDA Y EN SU OBRA. XXXV FESTIVAL FLAMENCO DE CÁCERES. IN MEMORIAN, ANTONIO MAIRENA EN EL CENTENARIO DE SU NACIMIENTO. CÁCERES; 2009. PP. 44 A 49. ARTÍCULO QUE ES POSIBLE CONSULTAR EN: [HTTP://BLOG-LAOPINIONDEZAMORA.ES/FLAMENCO](http://blog-laopiniondezamora.es/flamenco)
- 8.- MAIRENA, A. OBRA DISCOGRÁFICA EN 16 CDS. CONSEJERÍA DE CULTURA Y MEDIO AMBIENTE, JUNTA DE ANDALUCÍA. SEVILLA; 1992
- 9.- MUÑOZ PACHECO, J.A. MIS RECUERDOS DE ANTONIO MAIRENA. TÍTULO DEL CD: 50 AÑOS DE LUZ Y DUENDE. EDICIÓN DEL AUTOR. MADRID; 2007
- 10.- MAIRENA, A. FLAMENCO Y UNIVERSIDAD. VOLUMEN II. (CD) AGENCIA ANDALUZA PARA EL DESARROLLO DEL FLAMENCO. SEVILLA; 2006
- 11.- MAIRENA, A. EL CORAZÓN POR ENTERO. (CD) PEÑA EL TARANTO. ALMERÍA; 2008
- 12.- ANTONIO MAIRENA, GITANO Y ANDALUZ CD Y LIBRETO. AGENCIA ANDALUZA PARA EL DESARROLLO DEL FLAMENCO. SEVILLA; 2009
- 13.- ANTONIO MAIRENA. ANDANZAS DE UNOS DÍAS DE NOVIEMBRE POR LA VÍA DE LA PLATA. 2 CDS Y LIBRETO. PEÑA AMIGOS DEL FLAMENCO DE CÁCERES. BADAJOZ; 2010.
- 14.- RODRÍGUEZ LOZANO, F. ANTONIO MAIRENA: UN GITANO UNIVERSAL. CUADERNOS GITANOS, NÚMERO 4. INSTITUTO DE CULTURA GITANA. MADRID; 2009. PP. 24 Y 25. ESTE ARTÍCULO PUEDE SER CONSULTADO EN: [WWW.INSTITUTOCULTURAGITANA.ES](http://WWW.INSTITUTOCULTURAGITANA.ES)
- 15.- MOLINA, R. Y MAIRENA, A. MUNDO Y FORMAS DEL CANTE FLAMENCO. 3ª EDICIÓN. LIBRERÍA ALÁNDALUS. GRANADA; 1979. EXISTEN DOS EDICIONES POSTERIORES. LA PRIMERA EDITADA POR LA BIENAL DE SEVILLA EN EL 2004. Y LA OTRA POR EDITORIAL GIRALDA EN EL 2005.
- 16.- MAIRENA, A. LAS CONFESIONES DE ANTONIO MAIRENA (ED. PREPARADA POR ALBERTO GARCÍA ULECIA). SECRETARIADO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. SEVILLA; 1976
- 17.- MAIRENA, A. VARIOS ARTÍCULOS. REVISTA DE FLAMENCO CANDIL NÚMERO 23. PEÑA FLAMENCA DE JAÉN. JAÉN; 1982. PP. 41 A 82.

# Cambios en el pensamiento divergente a lo largo del ciclo vital: ¿son los niños y adolescentes más creativo que los adultos?

Artola, T., Sánchez, N., Barraca, J., Ancillo, I., Mosteiro, P., Poveda, B..

**Artola González, Teresa.** Directora del Departamento de Psicopedagogía. Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid. Centro Universitario Villanueva. C/ Costa Brava 2. Madrid 28034. España. tartola@villanueva.edu



## RESUMEN

Pese a las importantes implicaciones que la creatividad puede tener a lo largo de toda la vida, la investigación sobre la creatividad por lo general se ha centrado en el estudio de la creatividad infantil, existiendo pocos trabajos que analicen cómo esta evoluciona a lo largo del desarrollo del individuo.

A través de esta comunicación pretendemos demostrar que la creatividad es una capacidad universal que todos tenemos en alguna medida, que persiste e incluso se incrementa en la edad adulta, que cada día es más demandada en el ámbito laboral y que resulta fundamental para llevar una vida plena y satisfactoria.

La investigación fue desarrollada con una muestra compuesta por 1767 sujetos: 697 niños de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, 582 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 18 años y 488 adultos, 378 universitarios y 110 profesionales de entre 18 y 75 años. Para la evaluación de la creatividad se utilizaron las tres versiones de la Prueba de Imaginación Creativa PIC: La PIC-N (niños), la PIC-J (adolescentes y jóvenes) y la PIC-A (adultos). A través de la aplicación de estas pruebas se obtuvieron medidas de fluidez, flexibilidad, originalidad, fantasía y elaboración en tareas tanto verbales como gráficas. Nuestros resultados nos llevan a concluir que la capacidad para utilizar el pensamiento divergente no es exclusiva de los niños sino que persiste e incluso se incrementa en la edad adulta y que las diferencias en función de la edad son más bien de carácter cualitativo que cuantitativo

Palabras clave: Creatividad, Edad cronológica, Diferencias cualitativas.

# prolepsis

## ABSTRACT

Even though creativity has broad implications over the life span, investigations on creativity have focused mainly on children's creativity, while studies about how creativity changes and develops during life span are quite limited.

In this paper we aim to demonstrate that creativity is a universal ability we all possess to some extent, that it persists and even increases in adults, that is increasingly in demand in the workplace, and is basic in order to help adults manage satisfying lives.

The investigation was conducted with a wide sample of 1767 subjects: 697 children ranging from 8 to 12 years of age; 582 adolescents of ages between 12 and 18; and 488 adults, 378 university students and 110 professionals, of ages ranging between 18 and 75 years. Three versions of a divergent thinking creativity tests: PIC-N, PIC-J and PIC-A were employed. Measures of fluency, flexibility, originality, and elaboration were obtained in both verbal and graphic tasks. Our results indicate that divergent thinking ability is not exclusive of children, that there is not a decline but a qualitative change in the process as age increases.

Key words: Creativity, Chronological age, Qualitative differences.



## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la creatividad por lo general se ha centrado en el estudio de la creatividad infantil, no existiendo apenas estudios sobre cómo evoluciona la creatividad desde la etapa infantil hasta la edad adulta.

Algunas investigaciones parecen indicar que la creatividad en los niños pequeños no siempre es un buen predictor de la creatividad en los adultos (Albert, 1966) y que, una vez que el niño entra en la educación primaria, la predominancia del pensamiento lógico y convergente, la predilección por los problemas bien definidos y la obsesión por las calificaciones, pueden dificultar la transformación del talento infantil en la creatividad adulta.

Otros investigadores defienden por el contrario que sí existe una continuidad entre el pensamiento creativo infantil y del adulto. Como indica Keegan (1996) las diferencias entre ambos son de carácter cualitativo, más que cuantitativo, mostrando el adulto creativo una serie de características específicas tales como un dominio experto de los conocimientos de su área, un alto sentido del propósito de su actividad, y a menudo una pasión por su trabajo, que le diferencian del niño creativo (Amabile, 1996).

Ros (2004) señala, que a cada etapa evolutiva le corresponde una forma de creatividad que le es propia. Considera que la actividad creativa se relaciona directamente con la variedad y la riqueza de la experiencia acumulada. Por tanto, afirma que es falso suponer que los niños sean más creativos o posean mayor imaginación que los adultos, ya que los primeros poseen menor cantidad de experiencias que les permitan desarrollar su creatividad. La creatividad puede florecer en la edad adulta siempre y cuando el adulto se desenvuelva en un entorno de aprendizaje receptivo y estimulante.

En cuanto a la evolución de la creatividad en la población adulta, algunos estudios sostienen que ésta evoluciona de acuerdo con la curva de Bell (McCrae, Arenberg & Costa, 1987; Adams-Price, 1998; Reese, Lee, Cohen & Pucket, 2001)), mostrando un punto álgido entre los 30 y 40 años, y una disminución considerable a partir de los 50. No obstante, parece que estos resultados es necesario matizarlos:

En primer lugar, se trata tan solo de datos basados en medidas de grupo: no obstante existen numerosas excepciones, por todos conocidas, de adultos mayores extraordinariamente creativos.

Además, parece que estos datos varían de forma importante en función de la disciplina que estemos considerando. En algunos campos, como por ejemplo la música, los individuos creativos consiguen sus mayores logros a edades mucho más avanzadas. De hecho parece existir un segundo "pico" o punto álgido al final de los 60.

Un interesante estudio realizado por Alphaugh y Birren (2009), con adultos de edades comprendidas entre los 20 y los 83 años, intenta explicar a qué se puede deber el descenso en la creatividad que parece producirse en los adultos a partir de los 50 años. Su estudio indica que dichas diferencias podrían atribuirse a dos factores: una menor habilidad a la hora de resolver tareas de pensamiento divergente, pero también una menor motivación o atracción hacia la complejidad.

No obstante, Bronte (1997), en un estudio realizado con más de 150 adultos creativos, encontró que más de la mitad indicaron que su mayor periodo de creatividad comenzó a partir de los 50 años. Sus estudios indicaron que en los adultos saludables el declive en la creatividad no tiene por qué aparecer. No

# prolepsis

obstante, en algunos adultos mayores, el deterioro cognitivo, sensorial o físico puede afectar a su rendimiento creativo.

Así mismo, Hickson y Housley (1997) han estudiado la creatividad en personas de la tercera edad concluyendo que no se puede afirmar que la creatividad decline con la edad cronológica: muchas personas mayores realizan actividades creativas y la participación en actividades creativas puede ayudarles a dar un sentido a su vida y a su proceso de envejecimiento

Sasser-Coen (1993) considera, que no se puede hablar propiamente de un declive, sino de un cambio cualitativo en el proceso creativo, debido a que con la edad se produce un incremento en la inteligencia cristalizada y en el pensamiento convergente. No obstante, las personas mayores pueden disponer de más tiempo para la reflexión y el pensamiento creativo.

En esta misma línea, Adams-Price (1998) sostiene que el pensamiento creativo de las personas jóvenes y los adultos mayores es cualitativamente diferente. En las personas jóvenes el pensamiento creativo estaría más asociado con la novedad y la innovación, mientras que en las personas mayores su creatividad se caracterizaría más bien por la capacidad de síntesis, reflexión y sabiduría.

Foos y Boone (2008) compararon adultos de diferentes edades en cinco tareas de pensamiento divergente, concluyendo que los adultos mayores son tan capaces como los adultos jóvenes de utilizar el pensamiento divergente pero que lo hacen de forma más lenta, necesitando más tiempo para procesar la información y resolver las tareas.

## 1.1 Objetivos

A través de esta comunicación pretendemos investigar cómo evolucionan algunos aspectos de la creatividad en función de la

edad. Analizaremos si existen diferencias en la creatividad, tanto verbal como gráfica, en función de la edad y si estas diferencias se reflejan en las medidas de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y uso de detalles especiales de las respuestas dadas por los sujetos en tareas de pensamiento divergente. Así mismo intentaremos determinar si existen determinados periodos, en la evolución del individuo, especialmente proclives para el desarrollo del pensamiento divergente y de la capacidad creativa.

## 2. MÉTODO

**2.1. Participantes:** Un total de 1768 sujetos participaron en este estudio. La muestra estaba compuesta por 697 estudiantes de primaria (498 varones y 199 mujeres) de edades comprendidas entre 8 y 11 años; 582 alumnos de secundaria y bachillerato (259 varones y 323 mujeres) de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años; y 488 adultos, de edades comprendidas entre 18 y 75 años: 378 universitarios de distintas carreras y 110 profesionales.

**2.2. Instrumentos:** Para la evaluación de la creatividad se utilizó La PIC (Prueba de imaginación Creativa), un test de creatividad diseñado específicamente para la población española. Este test ha demostrado disponer de buenas propiedades psicométricas y es una de las pruebas actualmente más utilizadas para evaluar la creatividad en la población española. En la actualidad la PIC comprende tres niveles, dependiendo del grupo de edad en el que se aplique:

- **PIC - N:** Prueba de Imaginación Creativa para Niños. Editada como PIC en 2004, y que en la nueva edición del 2010 pasa a denominarse PIC-N (Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca, 2004, 2010).

- **PIC - J:** Prueba de Imaginación Creativa para



# proleptis

Jóvenes (Artola, Barraca, Mosteiro, Martín, Ancillo & Poveda, 2008)

- **PIC – A:** Prueba de Imaginación Creativa para Adultos. (Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro, Poveda y Sánchez, en prensa). Las tres versiones de la PIC presentan una estructura factorial similar. Cada una de ellas está compuesta por cuatro juegos: tres destinados a medir la creatividad verbal y uno la gráfica.

Con el objeto de analizar la evolución del pensamiento divergente en función de la edad, en este estudio aplicamos la PIC-N a alumnos de 3º a 6º de primaria, la PIC-J a alumnos de secundaria y bachillerato y la PIC-A a universitarios y profesionales adultos, obteniendo así medidas de fluidez, flexibilidad y originalidad en las tres primeras tareas verbales y medidas de originalidad, elaboración, título y detalles especiales en la tarea de tipo gráfico.

### 3. RESULTADOS:

**3.1.- Evolución de las puntuaciones globales de creatividad:** En primer lugar, se calcularon las correlaciones existentes entre la

edad de los sujetos y las puntuaciones en creatividad total, creatividad verbal y creatividad gráfica. Los resultados obtenidos indican que existe una correlación positiva moderada, aunque significativa, entre la edad y la creatividad total ( $r=.20$ ,  $p<.00$ ) de tal forma que, en líneas generales, a medida que aumenta la edad aumenta asimismo la creatividad. No obstante, estos resultados difieren cuando comparamos por separado la creatividad verbal y la gráfica, ya que mientras la correlación entre la edad y la creatividad gráfica, aunque baja, es también significativa ( $.07$ ,  $p<.00$ ), la correlación entre la edad y la creatividad narrativa no lo es.

Para profundizar más en la relación existente entre la edad y las medidas globales de creatividad, se llevó a cabo un análisis de varianza, mostrando éstas diferencias significativas entre niños (PIC-N), adolescentes (PIC-J), y adultos (PIC-A), en estas medidas. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre los grupos en los tres tipos de creatividad: narrativa o verbal ( $F=85.17$ ,  $p<.00$ ), gráfica o figurativa ( $F=29.27$ ,  $p<.00$ ) y total ( $F=119.47$ ,  $p<.00$ ).

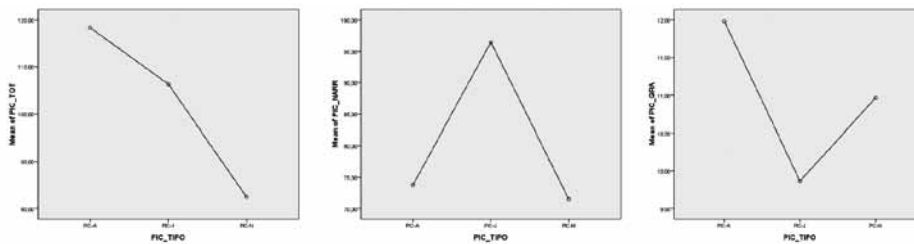
**Tabla 1.** Medias, Desviaciones Típicas y Error Típico de Medida para los distintos grupos comparados con el ANOVA en Creatividad Narrativa, Gráfica y Total

Grupos	N	M	DT	ET de M
<b>PIC NARRATIVA</b>				
PIC N	697	71.48	42.69	1.61
PIC J	582	96.44	36.90	1.53
PIC A	488	73.74	24.40	1.10
TOTAL	1767	80.33	38.19	.91
<b>PIC GRÁFICA</b>				
PIC N	698	10.96	4.63	.17
PIC J	581	9.86	4.44	.18
PIC A	488	11.98	4.43	.20
TOTAL	1767	10.88	4.59	.11
<b>PIC GLOBAL</b>				
PIC N	697	82.46	43.83	1.66
PIC J	581	106.32	38.07	1.58
PIC A	488	118.34	40.20	1.82
TOTAL	1767	100.22	43.67	1.14

Se aplicó asimismo la prueba de Scheffé para comprobar entre qué grupos se daban las diferencias. En lo que respecta a las puntuaciones globales de creatividad, podemos observar diferencias significativas entre las medias obtenidas por niños y adolescentes, así como entre la media de los adolescentes y de los niños y de los adultos y los niños, de tal forma que las

puntuaciones más elevadas son obtenidas en el grupo de adultos (PIC-A), seguidos de los adolescentes (PIC-J), obteniendo los niños las puntuaciones significativamente más bajas. No obstante estos resultados deben matizarse teniendo en cuenta las diferencias que se observan cuando consideramos por separado las pruebas narrativas o verbales y las pruebas gráficas

**Figura 1:** Media de las puntuaciones en creatividad total, creatividad narrativa y creatividad gráfica en los tres grupos de edad.



En lo que respecta a la creatividad narrativa, los adolescentes obtuvieron significativamente mejores resultados (PIC-J) que los adultos (PIC-A) y los niños (PIC-N), mientras que estos dos últimos grupos, niños y adultos, obtuvieron resultados que no diferían significativamente en esta medida

Estos resultados se invierten en cambio cuando hablamos de la creatividad gráfica, de tal forma que en este tipo de creatividad los mejores resultados son obtenidos por los adultos (PIC-A), que difieren significativamente de los otros dos grupos, seguidos de los niños (PIC-N) que, a su vez, difieren significativamente de los adolescentes, que son quienes obtienen los resultados globales más bajos en las pruebas gráficas.

### 3.2.- Evolución de las puntuaciones de pensamiento divergente en tareas verbales.

Cuando analizamos las correlaciones existentes entre la edad y las puntuaciones obtenidas en las distintas medidas de pensamiento divergente, observamos que la edad correlaciona positivamente con la fluidez ( $r = .05, p < .05$ ) y con la flexibilidad ( $r = .29, p < .00$ ) más no con la originalidad, donde las correlaciones resultantes no fueron significativas.

Para matizar estos resultados, se llevó a cabo un análisis de varianza que mostró que los tres grupos, niños, adolescentes y adultos, difieren significativamente entre sí tanto en fluidez ( $F = 37.97, p < .00$ ) como en flexibilidad ( $F = 462.12, p < .00$ ) y en originalidad ( $F = 10.88, p < .00$ ), cuando se trata de tareas verbales.

# proleptis



**Tabla 2.** Medias, Desviaciones Típicas y Error Típico de Medida para los distintos grupos comparados con el ANOVA en Fluidez, Flexibilidad y Originalidad Narrativa

Grupos	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ET de M</i>
<b>FLUIDEZ</b>				
PIC N	698	38.44	22.50	.85
PIC J	582	48.14	19.52	.81
PIC A	488	44.77	17.59	.79
TOTAL	1768	43.38	20.69	.49
<b>FLEXIBILIDAD</b>				
PIC N	698	17.81	7.61	.28
PIC J	582	29.57	7.99	.33
PIC A	488	28.96	7.72	.35
TOTAL	1768	24.76	9.58	.23
<b>ORIGINALIDAD NARR.</b>				
PIC N	698	16.06	15.57	.59
PIC J	582	18.90	11.52	.48
PIC A	488	19.25	11.51	.52
TOTAL	1768	17.87	13.34	.32

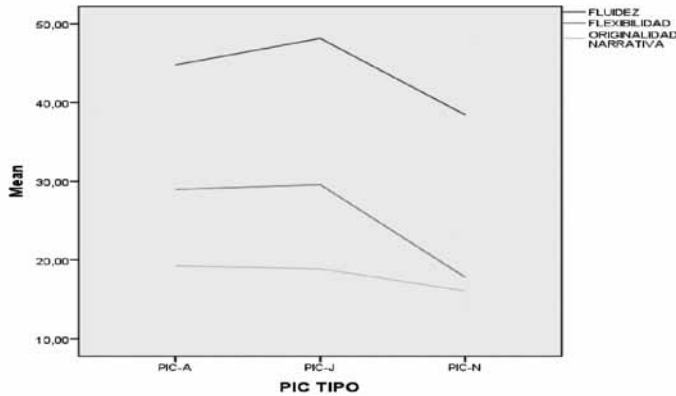
La prueba de Scheffé reveló que, en cuanto a la variable fluidez, los jóvenes se muestran significativamente más fluidos en sus respuestas que los adultos, y los adultos, a su vez, significativamente más fluidos en sus respuestas que los niños.

En lo que respecta a la flexibilidad, jóvenes y adultos no difieren significativamente en esta variable, pero tanto jóvenes como adultos se

muestran significativamente más flexibles que los niños en sus respuestas a las tareas de pensamiento divergente.

En cuanto a la variable originalidad, niños y adultos difieren significativamente en la originalidad de sus respuestas. No obstante no se observan diferencias significativas en esta variable ni entre niños y jóvenes ni entre jóvenes y adultos.

**Figura 2:** Medias en fluidez, originalidad y flexibilidad en los tres grupos de edad.



**3.3.- Resultados en el Juego 2: prueba de “uso de objetos”.**

Si tenemos únicamente en cuenta los resultados del Juego 2 (verbal), en el que el estímulo presentado era idéntico para niños, adolescentes y adultos, podemos observar, de nuevo, una correlación positiva baja, aunque significativa, entre la edad y la fluidez ( $r = .06, p > .05$ ) y la edad y la flexibilidad ( $r = .12, p < .00$ ) y de forma negativa con la originalidad ( $r = -.05, p < 0.05$ ) lo cual parece indicar que, en

este tipo de tareas, a medida que las personas se hacen más mayores aumenta su fluidez y flexibilidad pero disminuye su originalidad.

Así mismo, el análisis de varianza realizado muestra que los tres grupos, niños, adolescentes y adultos, difieren significativamente entre sí en las variables de fluidez ( $F = 23.92, p < .00$ ) y flexibilidad ( $F = 82.78, p < .00$ ), más no en la originalidad.

**Tabla 3.** Medias, Desviaciones Típicas y Error Típico de Medida para los distintos grupos comparados con el ANOVA en Fluidez, Flexibilidad y Originalidad del Juego 2.

Grupos	N	M	DT	ET de M
<b>FLUIDEZ</b>				
PIC N	698	13.06	9.96	.37
PIC J	582	16.40	8.27	.34
PIC A	488	15.55	8.38	.38
TOTAL	1768	14.85	9.12	.22
<b>FLEXIBILIDAD</b>				
PIC N	698	7.28	4.45	.16
PIC J	582	9.96	4.12	.17
PIC A	488	9.74	3.64	.17
TOTAL	1768	8.84	4.31	.10
<b>ORIGINALIDAD</b>				
PIC N	698	11.49	11.15	.34
PIC J	582	12.36	8.56	.35
PIC A	488	11.11	7.53	.42
TOTAL	1768	11.67	9.43	.22

# proleptis

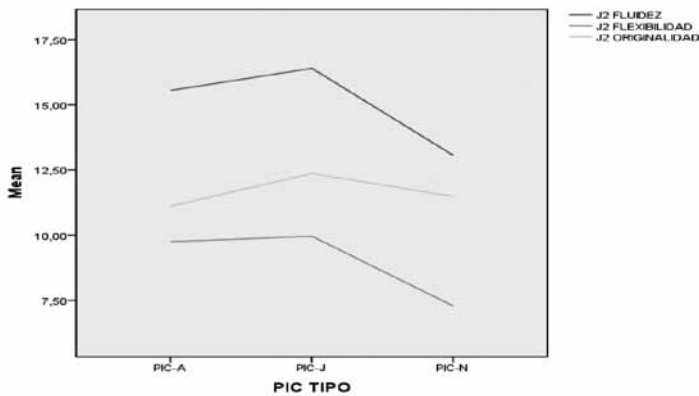
La prueba de Scheffé reveló que jóvenes y adultos no difieren significativamente entre sí en la fluidez de sus respuestas al juego 2, pero ambos grupos son significativamente más fluidos en sus respuestas que los niños.

En cuanto a la flexibilidad, los resultados son similares, mostrando los adultos y los jóvenes

significativamente mayor flexibilidad en sus respuestas que los niños, mientras que jóvenes y adultos no se diferencian significativamente en esta variable.

En lo que respecta a la originalidad, del juego 2, niños, jóvenes y adultos no difieren significativamente entre sí en su originalidad narrativa.

**Figura 3.-** Medias en fluidez, flexibilidad y originalidad en el juego 2 para los tres grupos de edad.



### 3.4.- Resultados en las variables del Juego 4: Creatividad gráfica.

En esta tarea podemos observar que la edad correlaciona negativamente con la originalidad ( $r = -.06, p < .01$ ), si bien correlaciona positivamente con la variable título ( $r = .15, p < .00$ ), que de hecho parece tener un contenido más verbal que las anteriores. También se observa una

correlación, baja pero significativa, entre la edad y detalles especiales ( $r = .11, p < .00$ ). Así mismo, el análisis de varianza mostró diferencias significativas entre los grupos en todas las variables analizadas en las tareas de tipo gráfico: originalidad ( $F = 35.23, p < .00$ ), Elaboración ( $F = 70.09, p < .00$ ), Título ( $F = 36.36, p < .00$ ), y Detalles especiales ( $F = 29.65, p < .00$ ).





**Tabla 4.** Medias, Desviaciones Típicas y Error Típico de Medida para los distintos grupos comparados con el ANOVA en Originalidad, Elaboración, Título y Detalles Especiales del Juego 4.

Grupos	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ET de M</i>
<b>ORIGINALIDAD</b>				
PIC N	698	5.88	2.68	.10
PIC J	582	4.82	2.43	.10
PIC A	488	4.91	2.28	.10
TOTAL	1768	5.26	2.54	.06
<b>ELABORACIÓN</b>				
PIC N	698	2.79	2.04	.08
PIC J	582	1.69	1.79	.07
PIC A	488	2.96	2.07	.09
TOTAL	1768	2.47	2.04	.05
<b>TÍTULO</b>				
PIC N	698	2.45	1.98	.07
PIC J	582	2.83	1.97	.08
PIC A	488	3.46	2.05	.09
TOTAL	1768	2.85	2.03	.05
<b>DET. ESPECIALES</b>				
PIC N	698	.28	.60	.02
PIC J	582	.51	.95	.04
PIC A	488	.66	.99	.04
TOTAL	1768	.46	.86	.02

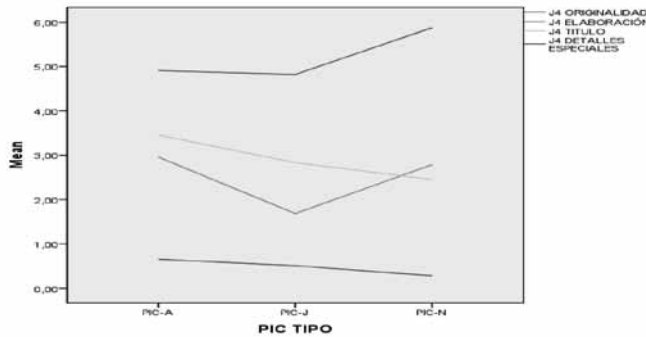
La prueba de Scheffé, mostró que los niños destacan de forma significativa en la originalidad gráfica, siendo notablemente más originales en sus dibujos que los adolescentes o los adultos, no difiriendo estos dos últimos grupos en originalidad entre sí. En cuanto a la elaboración, los resultados muestran que los adolescentes son menos detallistas en sus dibujos ofreciendo respuestas mucho menos elaboradas que los niños o los adultos, que se comportan en este sentido de forma bastante similar entre ellos.

En cuanto a la variable título, los adultos son significativamente más creativos a la hora de poner título a sus dibujos que los adolescentes y que los niños, siendo a su vez los adolescentes significativamente más creativos en sus títulos que los niños.

En lo que respecta a los detalles especiales, los adultos utilizan significativamente más detalles especiales que los jóvenes y que los niños y los jóvenes destacan también más en esta variable que los niños.

# prolepsis

**Figura 4:** Medias en originalidad, Elaboración y título en la creatividad gráfica de los tres grupos de edad.

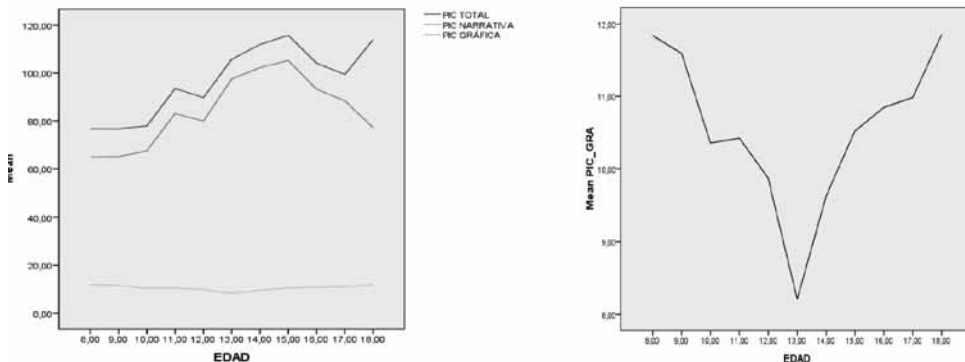


### 3.5. Evolución de la creatividad durante el periodo escolar:

Los resultados de nuestro estudio parecen indicar que existe un incremento constante de la creatividad global entre los 8 y los 18 años, con dos pequeños declives, uno en

torno a los 12-13 años, y un segundo declive en torno a los 17-18 años. Puede asimismo ser interesante constatar si estos resultados se mantienen o son diferentes cuando comparamos por separado la creatividad verbal y la creatividad gráfica.

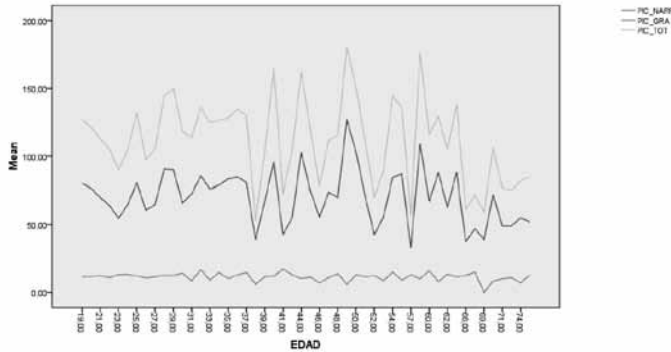
**Figura 5:** Evolución de la creatividad global, narrativa y gráfica durante el periodo escolar (8 a 18 años).



En lo que respecta a las tareas verbales, los resultados son muy similares, no obstante, parece que en lo referente a la creatividad gráfica los resultados son bastante diferentes: se observa una creatividad gráfica acusada en torno a los 8 años, que va descendiendo durante los años de la educación primaria y que vuelve a alcanzar niveles elevados al finalizar la educación secundaria.

### 3.6.: Evolución de la creatividad en la edad adulta.

Así mismo, analizamos cómo evoluciona la creatividad en la edad adulta. Para ello calculamos las correlaciones existentes entre la edad y las medidas globales de creatividad en la muestra de adultos (19-75 años). Los datos indicaron que, en este grupo de edad, existe una correlación negativa, que aunque es baja resulta significativa, entre la edad y la creatividad narrativa ( $r=-.10, p < .05$ ) y la creatividad total ( $r=-.11, p < .03$ ). La correlación entre la edad y la creatividad gráfica, en este grupo, no resultó significativa.

**Figura 6:** Evolución de la creatividad en la edad adulta (19-75 años).

#### 4. DISCUSIÓN

De acuerdo con nuestros datos, y con el análisis de cómo evolucionan las medidas globales de creatividad en relación con la edad, podemos afirmar que, en líneas generales, la creatividad se incrementa con la edad, si bien cada edad parece mostrar unas características propias, destacando los adolescentes en la creatividad verbal y los adultos en la creatividad gráfica.

En este sentido nuestros datos concuerdan con lo afirmado por Ros (2004) que afirma que a cada edad le corresponde una forma de creatividad propia. Ros considera que el tipo de creatividad que predomina en cada edad es el resultado de la variedad y riqueza de la experiencia acumulada. Esto podría explicar el que los niños, frente a lo que muchas veces se ha supuesto, obtengan las puntuaciones más bajas en creatividad verbal o narrativa, ya que éstos poseen menor cantidad de experiencias que le permitan desarrollar la creatividad. Por otra parte, en lo que respecta a los adultos, podríamos afirmar que es en esta población en la que se mantiene un mejor equilibrio entre la creatividad verbal y la gráfica, por lo que su puntuación en la creatividad global es la más elevada.

Por otra parte, según nuestros resultados parece que la creatividad verbal experimenta un incremento pronunciado en la adolescencia y se mantiene luego en la edad adulta. En este sentido, nos llaman la atención las altas puntuaciones obtenidas por los adolescentes en las pruebas verbales, debidas fundamentalmente a una elevada fluidez en estas pruebas. En un principio pensamos que ésta podía atribuirse a que los estímulos presentados a los adolescentes (el dibujo del juego 1 y la situación inverosímil del juego 3) fueran más sugerentes y despertaran mayor interés, que los estímulos presentados a adultos y niños. Por ello analizamos por separado las respuestas al juego 2, en el que el estímulo era el mismo para los tres grupos. Los resultados obtenidos en este juego confirman de nuevo un incremento notable de la fluidez y de la flexibilidad en la adolescencia, en comparación con la población infantil, si bien en este juego no se aprecian diferencias importantes en estas variables entre adolescentes y adultos, aunque los adolescentes siguen siendo los que mejores resultados obtienen en estas variables. Pensamos por ello que posiblemente la educación formal que los estudiantes reciben durante la etapa de secundaria y bachillerato seguramente contribuye de forma importante al desarrollo de la creatividad verbal o narrativa.

# prolepsis

Los niños, por otra parte, parecen mostrar una notable creatividad gráfica y destacan especialmente por la originalidad de sus dibujos en el juego 4. Así mismo aunque en la pruebas de pensamiento divergente sus resultados en fluidez y flexibilidad son inferiores a los de los adultos y jóvenes, que son capaces de proporcionar más respuestas y respuestas más variadas en las tareas de tipo verbal, los niños mantienen un alto nivel de originalidad también en estas pruebas. Por tanto pensamos que nuestros resultados apoyan lo postulado por Adams-Price (1998) que sostiene que el pensamiento divergente en los niños se caracteriza más bien por la novedad y la innovación, mientras que en los adultos, se caracteriza más bien por la capacidad de síntesis y reflexión. Parece por tanto, que el mayor nivel de experiencias y conocimientos que se adquiere con la edad puede facilitar el que el individuo sea más fluido y flexible en sus respuestas, pero que no tiene que ver con la originalidad de las mismas

Observamos asimismo que en lo que respecta a la variable "título", que se incluye en el juego 4, cuando se pide a los sujetos que pongan a sus dibujos un título que a nadie más se le ocurriría, los resultados de los sujetos de nuestra muestra parecen indicar que esta variable debería pesar en la puntuación de creatividad verbal, más que en la de creatividad gráfica, y que en ella se confirman de nuevo los mejores resultados de adultos y jóvenes en pruebas verbales, en comparación con los resultados obtenidos por los niños.

Finalmente, quisimos analizar cómo evoluciona la creatividad en nuestra muestra durante el periodo escolar, es decir entre los 8 y los 18 años. Nos interesaba detectar si es posible hablar de periodos evolutivos "críticos", especialmente proclives para el estímulo de la creatividad o periodos de "bache" o descenso de la misma.

Este estudio parece indicar que existe un incremento constante de la creatividad global entre los 8 y los 18 años, con dos pequeños declives, uno en torno a los 12-13 años, que coincide con el paso del niño de la educación primaria a la educación secundaria, y un segundo declive en torno a los 17-18 años, cuando el alumno pasa a la enseñanza superior. Es posible que estos cambios de etapa, que a menudo coinciden con un cambio de centro y de metodología de enseñanza-aprendizaje, puedan generar periodos de una cierta inseguridad, en los que el niño o el joven es menos proclive a arriesgarse y mostrarse creativo. Por tanto, podríamos concluir que es especialmente importante cuidar estos periodos de transición para que la creatividad no decline a estas edades.

Igualmente, creemos que resulta interesante considerar cómo evoluciona la creatividad durante la edad adulta y si existen diferencias en la utilización del pensamiento divergente por parte del adulto joven, el adulto maduro y el adulto mayor. Nuestro estudio parece indicar que, curiosamente, la creatividad gráfica se mantiene bastante bien a lo largo de toda la edad adulta, incluso en el adulto mayor. En cuanto al pensamiento divergente, este estudio parece indicar que, en las tareas verbales, existe un periodo de mayor productividad creativa entre los 30 y los 50 años y un cierto declive de la misma a partir de los 65.

Al igual que Foos y Boone (2008), pensamos que es posible que este declive pudiera desaparecer si en las pruebas elimináramos las limitaciones de tiempo, dado que es posible que pueda atribuirse al hecho de que, aunque los adultos mayores sean tan capaces como los adultos jóvenes de utilizar el pensamiento divergente, lo hagan de forma más lenta, necesitando más tiempo para procesar la información y resolver las tareas.

## 5. CONCLUSIONES

En definitiva, de este estudio podríamos concluir, que en líneas generales, podríamos afirmar que la creatividad es una capacidad que está presente en los individuos de todas las edades, tanto en los niños como en los adolescentes como en los adultos. La edad puede ir acompañada de un enriquecimiento del pen-

samiento divergente. No obstante, en cada edad la creatividad parece manifestarse de forma cualitativamente diferente, destacando los niños por su capacidad de innovación y originalidad, especialmente en tareas gráficas, los adolescentes por su fluidez y flexibilidad en tareas verbales y los adultos por un equilibrio entre la creatividad verbal y gráfica que les hace resultar especialmente creativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams-Price, C.E. (1998). Creativity and successful aging. New York. Springer.
- Albert, R.S. (1996). Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world. *New directions for Child and Adolescent Development*, nº 72, pp. 43-56.
- Alpaugh, P.K. & Birren, J.E. (1977). Variables affecting creative contributions across the adult life span. *Human Development*; 20: 240-248.
- Amabile, T.M. (1996). Creativity in context: Update to the "Social Psychology of Creativity". Boulder CO: Westview Press.
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J. y Mosteiro, P. (2004, 2010). PIC-N. Prueba de Imaginación Creativa para Niños. Madrid: TEA Ediciones.
- Artola, T., Barraca, J., Martín-Azañedo, C., Mosteiro, P., Ancillo, I. y Poveda, B. (2008). PIC-J. Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. Madrid: TEA Ediciones.
- Bronte, L. (1997). Learning to change: The hallmark of a long lifetime. *Adult Learning*, 8, nº 5-6.
- Foos, P.W. & Boone, D. (2008). Adult age differences in divergent thinking: It's just a matter of time. *Educational Gerontology*, 34, 587-594.
- Hickson, J. & Housley, W. (1997). Creativity in later life. *Educational Gerontology*, v. 23, nº 6, 539-547.
- Keegan, R.T. (1996). Creativity from childhood to adulthood: a difference of degree and not of kind. In M.A. Runco (Ed). *Creativity from childhood to adulthood. New directions for child development*. San Francisco, Jossey Bass.
- McCrae, R.R., Arenberg, D., & Costa, P.T. (1987). Declines in divergent thinking with age: cross-sectional, longitudinal and cross-sequential analyses. *Psychology and aging*, 2, 130-137.
- Reese, H.W., Lee, L.J., Cohen, S.H. & Puckett, J.M. (2001). Effects of intellectual variables, age and gender on divergent thinking in adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 491-500.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sasser-Coen, J.R. (1993). Qualitative changes in the second half of life. *Journal of Creative Behavior*, 27, nº 1, 18-27.

## RESEÑAS BIOGRÁFICAS DE LOS AUTORES

**Teresa Artola González.** Directora del Departamento de Psicopedagogía del centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Doctora en Psicología. Líneas de Investigación: evaluación de la Creatividad, atención a alumnos con altas capacidades. Publicaciones sobre altas capacidades, creatividad, problemas cotidianos en niños y adolescentes.

**Natalia Sánchez Sánchez.** Profesora del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense). Licenciada en Psicopedagogía. Diploma de Estudios Avanzados en Educación. Líneas de investigación: Evaluación de la Creatividad. Publicaciones sobre: creatividad y personalidad.

**Jorge Barraca Mairal.** Profesor de la Universidad Camilo José Cela y del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense). Doctor en Psicología. Psicólogo Especialista en Psicología Clínica. Líneas de investigación: Evaluación objetiva de la Intelligencia Emocional y de la Creatividad. Publicaciones sobre: altas capacidades, creatividad, adaptación familiar y psicología clínica.

**Isabel Ancillo Gómez.** Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja. Coordinadora del Proyecto de Detección de Altas Capacidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados en Psicología. Líneas de investigación: aspectos emocionales en sujetos de altas capacidades y evaluación de la creatividad. Publicaciones sobre: altas capacidades, creatividad.

**Pilar Mosteiro Pintor.** Colaboradora en investigación del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Líneas de investigación: Evaluación de la Creatividad. Detección de altas capacidades. Publicaciones sobre: problemas del desarrollo y del aprendizaje, altas capacidades.

**Belén Poveda García-Noblejas.** Profesora del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Diploma de Estudios Avanzados en Psicología. Líneas de Investigación: creatividad, las competencias profesionales en las prácticas universitarias. Publicaciones: creatividad, competencias profesionales en el prácticum, educación de niños y adolescentes.

## ¿Para qué la educación?

Gustavo Bueno

3 de febrero de 2000



### RESUMEN

Gustavo Bueno, fue catedrático de Filosofía de la Universidad de Oviedo desde 1960, e fundador y director de la revista de Filosofía "El Basilisco". Creador de uno de los sistemas filosóficos más sólidos, coherentes y profundos del presente: "El Materialismo Filosófico" impartió en el año 2000 esta conferencia sobre educación, que estuvo accesible en la red pero que ahora es imposible encontrarla. Su respuesta a la pregunta que se hace en el título, además de original, puede ser inquietante.

Palabras clave: Educación, valores, medios, fines

### ABSTRACT

Gustavo Bueno, was Professor of Philosophy at the University of Oviedo since 1960, and founder and director of the Journal of Philosophy "Basilisk". "Creator of one of the most robust, consistent and deep philosophical systems nowadays: "philosophical materialism", he gave in 2000 the conference on education, which was accessible on Internet but now is completely allocated. His answer to the question asked in the title, plus original, can be unsettling.

Keywords: education, values, means, ends

Gracias a todos por haber venido. Esta conferencia nos sitúa en el Ecuador del ciclo que hemos organizado con motivo del proyecto de investigación: "La Universidad en el comienzo de siglo. Una respuesta entre el pragmatismo y la utopía", que se viene desarrollando en la librería Crisol.

Para los que venís por primera vez y no me conocéis, soy José Manuel García Vázquez, director del proyecto. Con este ciclo, que está resultando de enorme interés, pretendemos, por un lado, contextualizar el proyecto de investigación y por otro abrir un debate dentro pero también fuera de la universidad.

Quiero adelantaros, y además está por aquí presente, que el próximo jueves diez de febrero contaremos con la presencia del escritor y teólogo Enrique Miret Madgalena, quien nos hablará sobre la relación entre la universidad y la sociedad. Para el tema de hoy: ¿Para qué la educación?, tenemos el privilegio de contar con el Profesor Gustavo Bueno, al que queremos agradecer de todo corazón su amabilidad y su participación en este proyecto.

Como siempre, al final de su intervención, abriremos un turno de palabra por si alguno de los presentes quisiera plantear alguna cuestión.

Gustavo Bueno, conocido por todos, es catedrático de Filosofía de la Universidad de Oviedo desde 1960, es fundador y director de la revista de Filosofía "El Basilisco". Es creador de uno de los sistemas filosóficos más sólidos, coherentes y profundos del presente: "El Materialismo Filosófico". El grupo de colaboradores y discípulos que está aplicando su sistema es conocido como la Escuela de Oviedo.

El Profesor Bueno desde 1997, dirige la fundación que lleva su nombre, cuyo objeto es el fomento del estudio y de la investigación científica y filosófica. Su obra es extensísima y sería imposible recogerla en esta breve presentación. Entre sus libros podemos citar: "El papel de la Filosofía en el conjunto del saber", "Ensayos materialistas", "El animal divino", "Materia", "Primer ensayo sobre las categorías de la Ciencias Políticas", "Teoría del cierre categorial", "El mito de la cultura" y su último libro titulado "España frente a Europa".

No quisiera acabar mis palabras sin decir que para nosotros Gustavo Bueno es un referente como persona, un pensador comprometido, coherente y lúcido. Sabiendo el interés que siempre despierta el pensamiento de Gustavo Bueno, sin más, Profesor, cuando quiera.

Buenas tardes y muchas gracias por esta presentación tan amable, vamos directamente al asunto. Un poco rectificar el título de la conferencia y es lo mismo, es prácticamente lo mismo,... lo que está anunciado es "¿Para qué la educación?" y yo lo que había querido dar: "Educación, ¿para qué?", que es, como ven, una especie de calco de la famosa respuesta que Lenin dio, al

## prolepsis

parecer, a Fernando de los Ríos cuando fue a una comisión en la época de la Revolución de Octubre y le explicó Lenin las cosas que estaban proyectando, parece ser que este hombre quedó un poco mustio, dijo, sí todo está muy bien pero ¿y la libertad? y la respuesta de Lenin fue libertad, ¿para qué? cuando estaba la gente muriéndose de hambre. Pues este es el calco de la pregunta Educación, para qué? y como quiera que el título es una pregunta y precisamente antes, en unas conversaciones con periodistas que he tenido, me han preguntado lo mismo: "y ¿por qué pregunta una cosa tan evidente que todo el mundo sabe?", por esta razón me ha parecido oportuno reproducir ante ustedes lo que les he dicho a ellos, es hacer un poco un análisis de la pregunta, ¿qué estoy preguntando? Procuraré ser muy porque ya saben ustedes que analizar lo que es una pregunta es muy difícil; haremos un resumen sobre qué es la pregunta, un juicio sumarisimo sobre qué es la pregunta.

Una pregunta no se hace nunca desde la nada, no se hace desde una supuesta ignorancia absoluta del asunto porque el que hace una pregunta sabe algo, es imposible preguntar sin saber algo. Y el que pregunta lo hace desde ciertas cosas que ya sabe, ésta es la cuestión. Y por tanto preguntar no es preguntar estas cosas que decía Heidegger y otros muchos, que el hombre es el ser que pregunta por el ser, a algunos estas cosas le dicen mucho, a mí nunca me dijeron nada, pero no quiero entrar en el asunto. El hombre es el ser que pregunta por el ser, está preguntando por el ser y además desde la nada. Yo creo que cuando preguntamos es que sabemos muchas cosas, y por tanto la pregunta no supone una ignorancia, sino supone un saber, pero es un saber que a veces es mejor no saber nada. Recuerdo una pregunta que me ha hecho mucha gracia y que a veces me he referido a ella. Una pregunta que cita el director del Museo de Nueva York de Ciencias Naturales ante una señora enojada que, al parecer, asombrada le preguntó, "Oiga usted ¿por qué saben los paleontólogos cómo se llaman estos animales, Dinosaurios, etc.?" ¿Cómo sabía cómo se llamaban estos animales? Esta pregunta era mejor habérsela callado. El que hace esta pregunta es mejor que no la hubiera formulado. Precisamente por eso muchas veces la pregunta mide el nivel del que está preguntando.

Yo no digo que todas las preguntas deban tener respuesta. Eso decía Hilbert, el famoso matemático, que dijo en aquella famosa cuestión del ignoramus, ignorabimus que suscitó Raimond, hacia los años setenta y uno, famosísima conferencia que dio lugar a más bibliografía que la Biblia, con aquella famosa cuestión se desencadenó una polémica en toda Europa y en el contexto de esta polémica en la que intervino Engels y tantos otros, intervino Hilbert y dijo más o menos, "en Matemáticas no hay ignorabibus", o sea, toda pregunta matemática tiene que ser respondida, todo problema tiene que ser resuelto y si no está mal planteado. Esto podrá ocurrir en matemáticas, si es que ocurre, pero lo cierto es que hay muchas preguntas que no se pueden responder. Por ejemplo, la pregunta, supuesto que Tales de Mileto

fue por mar desde Mileto hasta Egipto, por algún sitio tuvo que ir, fue por mar, al parecer. Podría preguntar un historiador, erudito y minucioso ¿cuál fue el pie que echó primero a tierra, el izquierdo o el derecho? Y esta pregunta no es metafísica, más positiva no cabe, pero no se puede resolver. Haría falta tener la ciencia media, se puede resolver y sin embargo parece que tiene sentido. No estoy diciendo que toda pregunta que no tenga respuesta carezca de sentido, sólo depende.

Lo que vengo a decir es que las preguntas y lo que significa preguntar, que se puede abordar de muchas maneras, yo prefiero abordarlo desde el punto de vista de nuestra Teoría del Cierre Categorical en donde las preguntas suponemos que forman parte incluso, no exclusivamente, de la construcción científica. No pertenecen únicamente a lo que se llaman los contextos del descubrimiento en donde la pregunta sería precientífica siempre, puesto que el sabio ya no pregunta, ya lo sabe, y ni siquiera se asombra, aquello que dice Aristóteles: "el que no es matemático se asombra de que la diagonal no sea conmensurable con el lado, pero el que es matemático se asombra del asombro del que pregunta esto". El matemático no puede preguntar esto porque ya lo sabe. Dios no puede preguntar, porque ya lo sabe. La pregunta en tanto que implica un saber pero también una ignorancia, no es propia del sabio. El sabio no pregunta, ya lo sabe todo. Por eso es tan difícil tratar de justificar por qué en el contexto mismo de una ciencia cerrada categorialmente, puede haber preguntas internas, no precientíficas, sino internas.

Lo que es inmediato, entonces, es clasificar las preguntas según los ejes del espacio ¿?, o sea el eje semántico, el eje sintáctico y el eje pragmático, y entonces una pregunta desde el punto de vista semántico, es una pregunta que tiene que ver inmediatamente con las categorías de que se tratan. Aristóteles, como todo el mundo sabe, es el que introdujo la idea de categoría, pero seguramente las categorías están basadas en preguntas, es decir, la sustancia, la cantidad, la cualidad, estas famosas listas de categorías de Aristóteles son respuestas a preguntas, así lo dice Aristóteles y además preguntas tales como. ¿Qué es esto? ¿Dónde estaba? ¿Cuánto tiempo? ¿De qué clase era? ¿Qué cavidad tenía? ¿Cómo iba vestido? El problema es por qué Aristóteles hizo estas preguntas. Nosotros hemos sugerido alguna vez y hemos tratado de fundamentar que las preguntas que hacía Aristóteles, porque dijo hay diez categorías, como podía haber dicho que había catorce, ¿por qué ha preguntado estas diez cosas? La hipótesis que hemos defendido es que las preguntas que hace Aristóteles son más o menos las preguntas del derecho procesal griego. Lo que preguntaba el juez al acusado ¿Quién es?, sustancia, ¿dónde estabas? tiempo, ¿cómo vas vestido? etc. Estas preguntas se respondían dentro de cada categoría. Las preguntas, desde el punto de vista semántico, se consideran por categorías y no se puede contestar de una categoría por otra y por eso cuando la respuesta son entre categorías se comete lo que se llama el error categorial. Yo puedo

## proleptis

preguntar, ¿dónde está Gijón?, en Asturias, ¿donde está Asturias?, en España, ¿dónde está España?... todo eso está muy bien, estamos preguntando en la categoría geográfica, ¿dónde está España?, en Europa, ¿dónde está Europa? en el Planeta Tierra, ¿dónde está el Planeta Tierra?, en la Galaxia, ¿dónde está la Galaxia?, en el Mundo, ¿dónde está el Mundo?... y ahí se acabó. Ya no está en ninguna parte, no se puede preguntar y el que pregunta es como un niño que está preguntando el porqué, pero ya no tiene ningún sentido. Desde el punto de vista sintáctico, creo que la clasificación más importante de las preguntas es la clasificación entre preguntas fértiles y estériles. Esto que dicen los ejecutivos de personal, esto es una buena pregunta, lo he oído muchas veces, buena pregunta, seguramente tiene un componente de adulación o que la pregunta está conchabada para que el otro responda lo que quiera. La buena pregunta es una pregunta que tiene sentido de fertilidad, que permite dar respuestas. Las preguntas serían, entonces, buenas o malas, principalmente. O fértiles o estériles, como criterio sintáctico de capacidad de conexión de una pregunta con otros contenidos. Desde el punto de vista pragmático (pragmático quiere decir lo que se refiere al sujeto al que pregunta o a otros que preguntan, dialógicas), la clasificación más interesante que se puede hacer es de tipo informativo, alguien pregunta porque pide información a otro, que le diga lo que él no sabe. Pregunta de carácter agresivo, no se pregunta un saber incompleto, para que se lo complete, sino que lo que se hace es preguntar agresivamente a los supuestos de la pregunta que decíamos antes.

Si aplicamos esta clasificación sumarisima al tema que nos ocupa, al tema de la educación ¿educación para qué?, creo que el resultado inmediato sería el siguiente, desde el punto de vista semántico, ¿educación para qué? tiene una constitución bien clara, el para qué es una forma final y nos pone inmediatamente en la cuestión de fines y medios. Nos pregunta cuáles son los fines de la educación y cuáles son los medios. ¿Es que usted no lo sabe? Por eso mi pregunta es agresiva, porque cree que la pregunta de la educación todo el mundo la sabe. Lo comparaba también con la pregunta, ¿qué es la religión?, esto porque me ha pasado a mi, que me han dicho usted, un hombre hecho y derecho ¿Cómo pregunta qué es la religión, si lo sabe todo el mundo? Sobre todo un creyente no tiene problema ninguno. En el catecismo de San Pío V se dice explícitamente, no andéis con tonterías, la religión es la relación del hombre con Dios, o bien creer lo que nos dice la Santa Madre Iglesia. Ya sabe todo el mundo lo que es la religión. Si se le pregunta qué es la religión a un creyente, es una pregunta agresiva. Es algo así como decir: lo que tú crees que sabes es no saber nada. Se podía ilustrar esto con el famoso diálogo del Tifón con Sócrates, que es un sacerdote que entiende mucho de la piedad y le pregunta Sócrates al Trifón, ¿qué es la piedad? y el Tifón le responde, yo lo sé perfectamente, es mi oficio, yo sé que cuándo hay que rendir culto a los dioses, cuándo hay que hacer esto, cuándo hay que hacer lo otro y entonces Sócrates le vuelve a preguntar ¿bueno, pero

qué es la piedad? Eso es una pregunta agresiva que le hace al Tifón y es una pregunta tan agresiva que le deja en ridículo, como sabe todo el que haya leído el diálogo. Luego, los Tifrones se vengan dándole la cicuta, pero esa es otra cuestión diferente.

La idea de "Educación, ¿para qué?", es una pregunta por los medios y por los fines y toco de pasada de que la cuestión de los medios y los fines son dos fases, dos mecanismos, dos miembros de un solo proceso que son inseparables aunque sean dissociables. Una cosa es la separación y otra cosa la disociación. No puedo separar en un calendario los días, de la semana, de los meses, de los años, porque una semana está siempre en un mes y el año está siempre en un ciclo, una década, pero puedo disociarlo en el sentido de que el ritmo de los días o el ritmo de las semanas es distinto del ritmo de los años, tiene propiedades diferentes. Por eso, medios y fines son dissociables pero inseparables. ¿Qué quiere decir esto? Que los fines, como decía la tradición escolástica, hay fines del que obra y fines de la obra, la obra tiene su propia finalidad, no en el sentido finalístico o propositivo, sino una finalidad en otro sentido que aquí tampoco podemos aclarar, o sea tenemos una teoría de la finalidad en la que tratamos de eliminar todo lo que tenga de mentalismo la idea de finalidad, pero sin embargo la finalidad es imprescindible, pero hay que revisar la idea y quitar que la idea de finalidad es la idea mentalista que supone que una mente se propone fines y luego los cumple. Por eso, cuando estoy hablando de finalidad estoy hablando de lo que todo el mundo entiende por finalidad, pero estamos interpretándolo desde un punto de vista muy diferente -pero esto exige otra conferencia-. La idea del fin de la obra es que la finalidad implica la causa y efecto, la causalidad final y la causalidad eficiente, que decían los aristotélicos, que hay que redefinir. ¿Qué quiere decir esto? Para citar sólo un punto, la famosa cuestión de si el fin justifica los medios o no, es decir, es imposible separar el fin de los medios y por tanto hay fines que justifican los medios. ¿Cuándo? Cuando el fin sólo disponga de un medio para cumplirlo. Para poner un ejemplo de actualidad. Si alguien viene a asesinarme, el único medio que yo tengo para conseguir el fin de sobrevivir es matar al otro, por eso el fin de salvar mi propia vida justifica el medio de pegarle un tiro al otro, si tengo ocasión. Es una situación muy actual. En el sentido de que yo no levanto las manos blancas para decir que yo no he sido. ¿No sé si me entienden? Yo no he sido pero a lo mejor he sido, yo no tengo las manos blancas, ¿a ver quién las tiene? Y si las tienes, manos blancas no ofenden.

Si hay finalidad, si puedes conseguir el mismo fin por otro medios, entonces, naturalmente el fin no justifica este medio porque puedes conseguirlo por otro, la cosa es evidente. No se pueden decir, entonces, estas frases tan metafísicas.

La idea de "Educación, ¿para qué?" nos plantea, en esa perspectiva, ¿cuáles son los fines de la educación y cuáles son los medios de la educación?

## proleptis

Teniendo en cuenta que no se pueden separar. No se pueden separar, si ponemos como medio de educación crear escuelas y que los gobiernos inviertan, sobre todo en época electoral, muchos millones en crear escuelas privadas o públicas -eso es un medio que no se puede separar del fin, porque, en cierto modo, en el medio está incluido el fin que se va a conseguir, aunque no lo sepa el legislador que aprueba esto-. El medio determina ya en gran parte el fin. Al margen del finish operandis, pero eso cada cual puede pensar lo que le da la gana. La realidad es cómo funcionan las cosas objetivamente, desde el punto de vista de la estructura material, de esa causalidad y la idea de la "Educación, ¿para qué?" nos plantea el problema de los fines ¿Para qué? Pero al mismo tiempo de los medios de los que hablo.

Desde el punto de vista sintáctico la pregunta que está formulada, todo el mundo puede reconocer, al final de esta exposición, que es una pregunta fértil puesto que pone en danza absolutamente todo lo que damos por supuesto aquí. Y en cuanto al valor pragmático de la pregunta, no es informativa, no estoy preguntando para que se me informe, todo el mundo sabe lo que es. Sé como todo el mundo, puesto que no tengo fuentes distintas de nadie. La pregunta mía, no pido información a nadie y tampoco puedo dársela yo, esto de antemano. Lo que estoy es tratando de hacer una pregunta agresiva. Estoy tratando de demostrar que aquí nadie sabe para qué es la educación. No lo sabe nadie. Que no me venga a decir el ministro de educación de este partido ni el otro qué es. No lo sabe ni él ni nadie, o mejor dicho saben demasiado. Ése es el objetivo de la pregunta.

Vamos a empezar a analizar qué se puede exponer de un modo más o menos sistemático bajo este rótulo.

Cuando hablamos de educación presuponemos algo evidente, pero este concepto de educación, como otros muchos, puede ser tratado de muchas maneras y son tratados, de hecho, de muchas maneras. Conozco dos conceptos principales. La distinción famosa de Casirer es la distinción de dos tipos de conceptos que llama él conceptos sustanciales y conceptos funcionales. Los conceptos sustanciales se corresponden bastante con lo que los antiguos llamaban conceptos unívocos, mientras que los conceptos funcionales se corresponden con lo que los aristotélicos llamaban análogos, sobre todo de proporcionalidad compuesta, y la prueba es que los ejemplos que pone Aristóteles de conceptos análogos y de proporcionalidad son las proporciones de Eudasio que son funciones aritméticas. O sea que hay una correspondencia muy notoria entre estas divisiones aunque Casirer no las ve. Esto quiere decir que un concepto sustancialista es un concepto que tiene unas características que se refieren al carácter rígido universal, unívoco, que da del concepto, de forma que el concepto hunde en el fondo a las especies porque estas sólo participan del concepto sin alterar para nada el género y este concepto genérico suplente a las especies.



Un ejemplo de actualidad política es cuando decimos España es Europa, los españoles somos europeos. Este concepto es entendido por todo el mundo de un modo sustancialista, o sea de un modo unívoco, somos europeos, o sea Europa es un concepto unívoco, sustancialista, y ser europeo significa que el género europeo -españoles, italianos, etc.-, con respecto a sus especies hunde a la especie hasta el fondo y la hace secundaria, concretamente para algunos, explícitamente para el Sr. Arzallus, separatistas, secesionistas, catalanes, vascos, gallegos, ser europeo significa explícitamente no ser español. Al entrar en Europa nos alejamos de esta prisión de naciones que es España, como decía Marx de la Rusia de los Zares. Pero para una gran mayoría de españoles que no son nacionalistas, el ser europeo significa no dejar de ser españoles, pero sí olvidarnos de ello. Ser europeos significa no dejar de ser españoles pero sí olvidarnos de ello, por eso nos olvidamos de nuestro pasado histórico más o menos oscuro, sucio, etc. y ya nos ha lavado al ser europeos. Esto tiene mucha importancia para la educación porque quiere decir que lo que hay que primar es el inglés, hay que gastar millones y millones en que todo el mundo aprenda inglés. Directamente deducimos de aquí cómo el género hunde a las especies en el fondo y esto pasa con la educación en general. Si utilizamos educación en el sentido sustancialista querrá decir que pensamos que la educación tiene unos fines ya establecidos, que se suponen establecidos, se presuponen dados, todo el mundo que sea un adulto civilizado los conoce, no hace falta discutirlo, no tenemos tiempo de discutir estas cosas, dicen los parlamentarios, ya sabemos lo que es la educación ¿Me la va Vd. a enseñar a mí? Sabemos lo que es la educación y como lo sabemos vamos a votar. Sabemos los medios y sabemos los fines, lo que pasa es que no hay recursos suficientes, pero si los hubiera... es una cuestión de recursos. Vd. no sabe lo que es la educación o sabe demasiado y lo de los recursos es lo de menos porque los recursos que Vd. aplica son despilfarro y no sabe cómo exponerlo en público, como se vio con la disputa sobre el humanismo, lo que es la educación, donde una serie de profesores de latín y griego estaban defendiendo intereses puramente gre-

## proleptis

miales, tratando de decidir sobre la educación del humanismo, después de que Platón había escrito lo que había escrito en el Protágoras y otras cosas que no habían leído, o no se acordaban estos señores.

La idea de este concepto quiere decir que sabemos cuáles son los fines, tenemos las ideas claras -yo tengo las ideas claras, dicen, yo lo tengo claro,... uno que milita en un partido político ¿Cómo va a tener claro el asunto? Pero lo que olvida es que en estas cuestiones tener una cosa clara es mucho peor que tenerla oscura, porque son ideas claras pero cortas y esto es terrible,... y mucho mejor que las tuviera oscuras porque por lo menos tendría autocrítica. ¿Cómo puede decir lo tengo claro, semejante majadero?...-.

¿Qué ocurre, entonces, con los conceptos unívocos aplicados a la educación? Pues que se está aplicando a la educación el mismo concepto que utilizan los etólogos cuando hablan de aprendizaje, cuando aquí las ideas sí pueden estar relativamente claras porque todo el mundo sabe que la educación en los primates y en las aves y en todos los animales la educación o el aprendizaje, hoy día estas diferencias se han acertado notablemente, se habla de educación de los chimpancés, etc., sobre todo después del famoso manifiesto del proyecto "Prosimio", en donde el humanismo queda en ridículo porque resulta que el humanismo hay que extenderlo a lo gorilas, chimpancés y orangutanes, pero esa es otra cuestión, porque es el ser humano, y porque no es humano matar a un chimpancé y comérselo, o a una gallina, porque el chimpancé también tiene sus sentimientos, en el proyecto Prosimio está esto reflejado por la plana mayor de los etólogos de nuestros días. La idea de los etólogos es bien clara porque es el fundamento de su ciencia. Un etólogo que se dedica a estudiar una especie determinada de la tabla zoológica tiene que suponer que esa especie tiene una serie de patrones de conducta, que la va a reflejar en el etograma y estos patrones. Unos se transmiten por herencia y otros por aprendizaje, y entonces los fines de la educación son, simplemente, la transformación idéntica de cada generación en las próximas. Bourdié dice: la reproducción, y produjo un revuelo tremendo sobre todo entre los hispánicos como está haciendo con sus libros sobre la televisión, como si estuviera descubriendo el Mediterráneo... Vulgaridades de este estilo, ...que la escuela sólo sirve para reproducir, por supuesto, pero esto que llama Vd. reproducir es una metáfora de lo que, en términos más abstractos, se llama transformación idéntica, se trata de transformar una estructura dada en otra que tenga la misma estructura. Como se dice, la izquierda transformadora ¿De qué? Como si se pudiese actuar sin transformar, transformadora en qué dirección. Y sin embargo satisface de tal manera que cuando oyes un meeting en el que se dice que somos la izquierda transformadora, con voz grave, y piensas, aclare un poco más, ¿qué quiere decir de izquierda transformadora?, ¿queremos transformar a España para que sea europea? Pero si Europa es el núcleo del capitalismo, o la OTAN y entonces, ¿la izquierda transformadora quiere entrar en Europa?... ¿Cómo se entiende esto? El etólogo tiene que tener, entonces, este concepto unívoco,

porque las especies animales se reproducen idénticamente mediante el aprendizaje, sin el cuál no es posible, no ya que los pájaros canten como cantan, y así sucesivamente. En España Sabater Pi, el gran pionero de la etiología, se dio cuenta de que la cría de chimpancés necesita hacer el nido unas dos mil trescientas veces para saber hacer el nido de su madre, pero cuando le retiras de la madre y lo metes en un zoo y no ha podido ver más que quinientas, hace unos garabatos, que no es el nido y si no lo ha visto no es capaz de hacer nada. Con esto quiero decir que el aprendizaje es esencial de las especies.

¿Cómo podríamos diferenciar la educación humana de la educación de los primates? Nosotros damos este criterio que lo expongo rápidamente. Primero, la educación de los hombres es prácticamente igual a la educación de los primates. Particularmente en las sociedades primitivas, lo que hacen las sociedades primitivas es lo que hacen, exactamente, los chimpancés. Les voy a decir lo que me dijo Sabater Pi en un congreso que hubo en Barcelona donde estuve yo y que me vino a decir: "Fui a Africa a estudiar a los pigmeos y casi sin darme cuenta me metí a los chimpancés".

¿Es que nuestra educación es simplemente un sistema de aprendizaje para reproducir el medio social en que estamos? El criterio que intentamos es el siguiente: la diferencia entre hombre y animales, si hay alguna y no metafísica - el espíritu, la conciencia, pero todo eso para el que lo entienda muy bien-, y si queremos dar un criterio positivo de diferencia entre hombres y animales, nosotros damos el siguiente: el criterio de la normatividad, de la norma. Cuando empiezan los hombres a distinguirse como una especie distinta, es sencillamente porque se conducen por normas. Es el criterio que utilizan los paleontólogos. Normas quiere decir que las piedras que se encuentran en las cavernas están talladas según unas normas que se repiten, muy precisas. La indumentaria, el lenguaje, las piedras se rigen por normas. ¿Y qué son las normas? Absolutamente toda nuestra vida está normalizada ¿De dónde vienen las normas? Desde el punto de vista materialista, no vendrían del cielo, vendrían de las rutinas que son propias de los animales. ¿Y cómo se transforman las rutinas en normas? Se transformarían porque una sociedad humana, dada sus características, la confluencia de muy diferentes grupos con rutinas distintas hace que se produzca un conflicto continuo de rutinas y las rutinas victoriosas son las normas y por eso el que no ha cumplido esas rutinas queda fuera de las normas y por eso tiene la impresión de tener libertad, y además la tiene, exponiéndose a lo que se expone al cumplir otras rutinas. Estas rutinas victoriosas, o normas, de un grupo social serían el contenido principal de lo que llamamos educación. Supone por tanto que tienen otras características distintas de las que puedan ser la educación del volar, del cantar, etc.

Cuando se habla de la educación en general, como concepto unívoco, se está hablando de que todo el mundo supone que educar es hacerlo según un sistema de normas que se suponen evidentes, éstas son las normas,

## prolepsis

éstos los medios, hablamos de la educación reglada, y en este sentido decimos Educación, ¿para qué? Para esto, para reproducir las circunstancias de nuestra sociedad a la que consideramos perfecta. Pero si empezamos a utilizar el otro tipo de criterios, el principio de los criterios de funcionar, la cosa es distinta. ¿Por qué? Porque la clave del asunto está en que esto que llamamos normas unívocas o sustancialistas tiene mucho que ver con el formalismo, y hablo del formalismo en el mismo sentido que la famosa distinción, de Max Scheler, la ética de Max Scheler, cuando distinguió el formalismo y el materialismo en ética, refiriéndose al formalismo kantiano. Todo el mundo recuerda que Kant, el gran pensador de la época moderna, establecería que la esencia de la conducta ética autónoma del hombre está en la forma de la ley. Eliminando todo tipo de materia, porque la materia de nuestra conducta, como pueda ser el placer, la felicidad, la ganancia, la utilidad, aunque sea en la otra vida, entorpecía y enturbiaba la pureza de la vida moral y entonces una vida moral pura, genuina, es la que se conduce por la pura ley, por la forma de la ley que es la forma de la universalidad que se expresa en su famoso imperativo categórico. La moral kantiana, entonces, es una moral formal, en ese sentido y naturalmente la objeción principal que hizo Max Scheler fue, aún reconociendo muchas cosas a Kant, hacerle ver que no se podía eliminar la materia del actuar y que esta materia estaba dada en los valores, en la ética de los valores, que consistía en la materia del actuar, y que la forma no significaba nada.

Aplicando esta distinción a nuestro caso, creo que hay un formalismo de hecho, vamos a llamarle pedagógico, y un materialismo pedagógico -materialismo significa simplemente lo que estoy diciendo, no tiene nada que ver con corporeismo, ni anti-espiritualismo,... nada de eso-, significa simplemente que estamos oponiéndonos al formalismo y que estamos ofreciendo contenidos concretos-. La clave está en este punto, que el tratamiento sustancialista del concepto de educación, de los fines y de los medios propende a ser un tratamiento formalista, a tratar de la educación en términos formales, porque se supone que la materia cada cual la sabe. Se dice Educación, ¿para qué? Se responde: para educar. La educación permanente, todos nos educamos,... el maestro se educa con el discípulo... y estamos en plena educación permanente... Es más, yo recuerdo hace algunos años que el difunto Aranguren, en Oviedo, en unas conferencias que tuvimos de Ética, sostuvo y dio lugar a una gran bronca monumental que tuve yo con él in situ. Sostuvo que el profesor de Ética, y él particularmente, no tenía nada que enseñar a los estudiantes y que los estudiantes tenían que enseñarle a él, tanto como él a ellos. Y mi pregunta fue: Entonces ¿cómo acepta una cátedra de Ética?, ¿quién cobra? Esta idea de que se trataba de estar hablando continuamente, el diálogo permanente... mientras hablas no haces otras cosas, lo que pasa es que si hablas seriamente terminas pegándote, por eso lo más sabio es cortarlo. ¿Quién va a dialogar con Arzallus, por ejemplo? Es imposible. Lo he dicho muchas veces, sería como querer meter el espíritu en un perro dándo-

le a masticar libros. Imposible dialogar, ¿cómo vas a establecer un diálogo con la ETA? No es posible el diálogo.

La educación para seguir educándonos continuamente, todos mutuamente, educándonos, no sabemos para qué, pero educándonos... Es una cosa tan absurda. O bien educarnos para adquirir cultura, para ser culto. Eso ya parece más profundo, lo dice la Constitución, el artículo 44 dice: "El Gobierno hará lo posible para que todos los españoles tengan acceso a la cultura". Claro, los padres de la patria no dijeron sí a la cultura maya, a la egipcia... Hablaban de la cultura y no van a descender a esos detalles, hablaban en general... Hablo formalmente, porque hace falta que la gente tenga cultura. O bien, y aquí viene lo principal, la educación tiene por objeto conseguir que todo el mundo sea hombre. Conseguir que las gentes sean hombres, conseguir la transformación de la cría humana en hombre. La misma definición de un etólogo, el niño nace sin educar, tendrá alma y todo lo que quieras... ( ) Hay muchas madres que ponen música de Mozart para que vaya el feto notando los ritmos, igual que las plantas... La educación empieza permanentemente... La idea de educación es esto, transformar a la cría humana en hombre. Es literalmente la definición de un etólogo. El aprendizaje de un chimpancé es transformar a la cría de un chimpancé en un chimpancé adulto. Lo importante entonces es ser hombre. Sabemos lo que es ser hombre, ser hombre son los Derechos Humanos, la declaración universal de los Derechos Humanos. Claro que como saben esta declaración seguía la fórmula de la Asamblea Francesa: La Declaración los Derechos del Hombre y del Ciudadano, ahí estaba la confusión. El hombre y el ciudadano, el ciudadano ya se sabía porqué, las dos educaciones estaban en conflicto continuo. Una cosa es un hombre y otra un ciudadano, el ciudadano es el Estado, los pueblos y la educación de los Derechos Humanos es una norma universal, cuya utilidad nadie discute, porque fue formulada después de la Segunda Guerra Mundial, cuando estaban aterrorizados por lo que se había hecho con el Holocausto, las bombas de Hamburgo y se hicieron los Derechos Humanos a toda velocidad, lo decía el propio Maritain que estuvo en una de las comisiones, lo decía: "Estábamos todos de acuerdo en las conclusiones, pero no nos pregunten porqué, porque estábamos todos en desacuerdo". El artículo primero dice "todos los hombres nacen iguales". Mentira. ¿Por qué hacen una declaración tan errónea? Todos los hombres nacen desiguales... Entonces, ¿qué quiere decir esto? Hombre queríamos decir que... Pues haberlo dicho, pues induce a error. ¡Pues hagan las cosas bien!

Entonces la educación para ser hombre es la misma respuesta que daba Protágoras en el famoso diálogo, cuando llega Hipócrates a casa de Sócrates y le dice: "Despiértate que ha llegado Protágoras, ¿y qué pasa?, que tienes que presentármelo. ¿Y qué viene a enseñar este hombre?, porque tú sabrás qué viene a enseñar y tú sabrás a qué maestro quieres ir, según quieras aprender flauta o escultura. No, él no viene a enseñar flauta o escultura, él

## proleptis

viene a enseñar a ser hombre". Entonces todo el diálogo de Platón es cómo Sócrates deja en ridículo a Protágoras. Ahí está el conflicto elaborado y formulado por Platón. ¿Como si no se hubiera escrito sobre la disputa del humanismo! Lo que queremos es el humanismo, porque hacen falta las humanidades. Hace falta en la educación formar en las humanidades, ¡Otro formalismo! ¿Qué son las humanidades? Es importante saber griego y latín ¿Es que el que no sabe griego y latín no es humanista y el que no, no tiene humanidad? Esto lo puede decir Cicerón. En el famoso discurso Pro Arquia Proeta ¿? cuando da las primeras definiciones del humanismo dice: Educar como hombre a alguien es educarle en griego y latín y cosas parecidas porque así se distinguen de los bárbaros y de los animales, así es un romano libre y tiene que comportarse como tal. Ahora, ¿que esto se trasplante en otros contextos y se empiece a justificar que hoy el latín nos enseña a ser hombres?. Resulta que esta polémica de las humanidades era una cuestión que estaba mezclada con el tema de las autonomías, tratando de remontarse a la cultura greco-latina para que los catalanes, claro no es lo mismo los vascos que vienen de los bereberes o de la Caucasia, cada uno dice una cosa, pero en fin quitando los vascos, los demás venimos de la cuenca Mediterránea y tenemos mucho que ver con el griego y latín, por lo menos habría un principio de unión, entonces si estoy dando griego y latín, por lo menos habría un principio de unión, pero claro, quedan los vascos que no encajan en el asunto, pero tampoco se fijaron mucho. De lo que se trataba era de unificar los textos de historia para que en lugar de aprenderse los nombres de los reyes godos o de los reyes asturianos, se aprendiesen los de Wifredos el Píloso y cosas de ese tipo tratar de unificar los textos de historia. Y la pregunta ¿Y para qué la educación histórica? ¿Para qué sirve la educación? (les voy a dar una respuesta aunque no les diga quién la dio ¿Para qué sirve la educación histórica? Saber historia no sirve para nada, pero anda que no saberla...). Saberse los reyes godos no sirve para nada, pero sí sirve saberse los nombres de los condes de Barcelona para los que están formando la nacionalidad catalana. Sirve para mucho porque están formando su propio contenido histórico, su propia identidad. Cuando se dice la palabra identidad ya es más fuerte porque identidad es una palabra técnica que cuando se dice parece que se sabe muchísimo, como si no tuviera su propia identidad un ratón, una rata, una araña, zoológicamente hablando también tienen su propia identidad. Una rata tiene su identidad, vamos a respetar la identidad del ratón que me está comiendo los libros. Yo lo respeto porque soy tolerante con la identidad de las ratas y cuando estas ratas tienen pistolas...

Por tanto el formalismo es el peligro más terrible que puede haber en estas discusiones, porque en nombre de la educación, de los fines y los medios, se invierten, se prometen, se firma y se busca el ideal de una sociedad civilizada y culta que el porcentaje mayor del producto nacional se invierta en educación. Si se consiguen veinte o treinta billones en educación, mejor. Cuando se haya retirado todo el presupuesto del Ministerio del Ejército y todo sea para Educación entonces será el paraíso, porque estaremos todos educándonos continuamente.

Éste es el formalismo. Y no digamos cuando se dice "Educar en valores". Ésta es una formulita que se las trae. He asistido a dos o tres Congresos de valores, no hablo de memoria, por lo menos he estado en tres congresos de "Educar en valores" y estoy hablando con cierto conocimiento de causa de lo que piensan. Por lo que me he enterado, educar en valores es algo totalmente formalista. ¿Pero de qué valores hablamos? Ya que la idea de valores viene de la idea de valores económicos, ¿educar en la bolsa? Educar en valores parece que es educar en solidaridad, democracia, etc. Educar en solidaridad es un concepto mecánico, las cosas están soldadas, luego los franceses lo aplicaron a la solidaridad orgánica y mecánica, y luego solidaridad en el Código Civil quiere decir: interés mutuo de un grupo frente a terceros, si no hay solidaridad que valga. Solidaridad de los obreros contra los patronos; solidaridad de los patronos contra los obreros; solidaridad de los obreros y patronos españoles contra los franceses,... pero solidaridad de todos los hombres ¿contra quien, contra los marcianos? Todos los hombres somos solidarios contra los marcianos,... defina Vd. un poquitín.

Educación en tolerancia. ¿Tolerancia en qué? La historia de la tolerancia es muy compleja y en toda la antigüedad fue una virtud casi identificada con la prudencia. El que tiene potencia es el que puede tolerar, el que no tiene potencia no puede tolerar, tiene simplemente miedo. Si yo tolero que alguien me amenace es porque me va a pegar un golpe, entonces no es que yo le tolere, es que no tengo más remedio que aguantarme. Tolerar el que tiene potencia para retirar el acto (Santo Tomás). ¿Por qué lo retira? Porque cree que de no retirar esa posibilidad se van a producir males mayores y entonces la tolerancia es prudencia y otras veces es adulación y así sucesivamente. La tolerancia es un producto muy actual que aparece en el siglo XVIII. Cuando decimos que lo único que no se puede tolerar es la intolerancia, estamos volviendo a una clasificación puramente formal de esas operaciones: Más por más, más; más por menos, menos; menos por menos, más; menos por más, menos. La tolerancia de la tolerancia es la tolerancia; la tolerancia de la intolerancia es la tolerancia; intolerancia de la intolerancia es la intolerancia, etc. Es estar jugando con esas leyes formales creyendo que se está diciendo algo muy profundo, como le pasa al difunto Popper, que creía que se le fundían los plomos al decir eso tan profundo. La intolerancia de la intolerancia, había descubierto esa ley tan formal que se cree que se está diciendo algo con ella. ¿Cómo voy a tolerar yo a un individuo que me está asesinando al lado de mi casa? Comprendo. Bueno, yo no te comprendo, si tengo que hacer algo es porque no tengo más remedio.

Por eso, cuando se dicen estas fórmulas... "Educación en valores", ¿en qué valores? Hay que pasar a la materia, porque los valores son algo concreto. Cuando se dice "Educación en valores" se está suponiendo que hay otra educación que no es en valores, lo cual es muy serio. Esto quiere decir que hay una educación neutra y otra educación en valores, lo cual quiere decir

## proleptis

que todo lo que no sea en valores es neutra, como si enseñar a uno el teorema de Apolonio no fuera un valor, porque es una cosa neutra. Parece ser, entonces, que educar en valores es decir a los educandos, formalmente, frases sobre los valores. Pero los valores no se enseñan mediante frases, para decirlo en el refrán castellano: "No es lo mismo predicar que dar trigo". No puedes enseñar el valor musical diciendo que la música es un valor extraordinario. ¿Qué música? Voy a contar una anécdota personal, hace muchos años había un ministro muy melómano, García Mina, que se enteró que yo también lo era. Yo había puesto una institución en Salamanca que era obligar a todo el instituto a escuchar música sin parar, y los sábados por la tarde encerraba allí a todo el instituto femenino a oír música, yo creía que eso era educación musical, les encerraba por las tardes en el Aula Magna y allí sinfonías de Beethoven, de Brhams, etc., con explicaciones, venían los padres, y le decía es que Vd. no vale para nada, es un analfabeto, -ahora muchas me lo han agradecido-, bien, sin embargo yo iba contracorriente sin darme cuenta, porque el Ministerio entendía por educación musical educar en el ritmo, en el sentido del ritmo, o sea cosas formales. Yo entendía educación musical, en Enseñanza Media, a saber distinguir el primer movimiento con el segundo de la Tercera de Brhams. A mí el ritmo... Y cuando mis hijos menores iban a la escuela, todos iban con una flauta de pico que valía cien pesetas, aprendiendo la flauta, parecía que aprender a tocarla era el fin principal de la educación porque aprendían el ritmo. Era un desastre porque daban cuatro notas mal dadas, les destrozaban los oídos, era una tontería, no aprendían nada, en lugar de enseñarles, en serio, un poco de solfeo. Esto es porque se le ocurrió a un ministro o a un conjunto de psicólogos o pedagogos, lo cual es terrible y por cambiar el plan de estudios, decía Bergson, hace cien años... "Temo más a un cambio de plan de estudios que un terremoto". Un cambio de plan de estudio supone varias generaciones patas arriba.

Los valores suponen, además, contravalores. Enseñar en valores supone negar los otros, tú no puedes hacerlos compatibles, no puedes enseñar valores musicales de tal cosa admitiendo los otros, porque si te gusta una cosa, no te puede gustar la otra, de ninguna manera. Te puede interesar, desde el punto de vista antropológico, etológico, igual que te interesan los monos aulladores. Es interesantísimo tener un disco con monos aulladores o tener a Mikel Jackson, pero no es educar en valores, eso es hacer etología humana. Porque educar en unos valores significa negar otros, entonces son incompatibles y la incompatibilidad de valores es total. Como pasa con la incompatibilidad de culturas, las culturas no son compatibles, son totalmente incompatibles. Como ejemplo, un resumen del informe Jacques Delors...: "Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI". No puede ser más grandiosa, es una Comisión Internacional para la Educación, compuesta entre otros por una profesora Jordana, consejera de la Reina Noor, un profesor japonés, el presidente de la televisión independiente de Portugal, una ex ministra de Zimbawe, un profesor USA, un historiador polaco, un profesor

de química esloveno, no puede haber mayor dispersión y policratismo, está toda la cultura universal representada. Agárrense a la vista de las instrucciones que han dado estos señores: "Primera, aprender para el futuro; segunda, tender al desarrollo y fructificación integral de las capacidades de las personas -aquí todo el mundo tendría que hablar, por lo menos, doscientos idiomas, tendría que ser ingeniero, arquitecto..., sino no estaría integrado, como decía Unamuno, es un hombre admirable, lo sabe todo, figúrese si será imbécil-; luego, mundializar las culturas",... Bueno, es una cosa aberrante, éste es el espíritu de la UNESCO donde la armonía universal... Mantener la identidad... Yo siempre pongo un ejemplo que es muy intuitivo, tuvo mucho resonancia cuando vino con Sting en Europa en una gira, y en España le recibieron don Juan Carlos y doña Sofía, aquel indio amazónico que venía con ese disco puesto en el labio. A este individuo hay que respetarle su identidad, porque tiene su identidad, y naturalmente hay que respetarle su identidad, la mezcla de todas las culturas, incluso nos ponemos el disco todos nosotros para imitarle.

Para terminar, el formalismo de la educación es el nombre que se utiliza para disimular, como si fueran verdades muy profundas, otros intereses totalmente distintos. Por tanto, para tener un plan de educación y Educación ¿para qué? hay que diferenciar unos medios de otros. Por ejemplo, educación ¿para qué? En forma de medios es para qué la educación en escuela pública, o en escuela privada, o ni siquiera en escuela. ¿Es que es imprescindible la escuela para la educación? ¿Es que no hay otros métodos alternativos? Ahora se habla mucho de Internet, cómo va a liquidar la Universidad, aunque no creo que se llegue a tanto. El otro día salió por televisión una muchacha catalana que está haciendo la carrera de ingeniero por Internet con un profesor particular por Internet que le resuelve los problemas perfectamente, ahora, eso sí, en catalán. Esto sustituye alternativamente a muchas cátedras.

Por eso hay que dejar de hablar en general. Cuando se dice, hay que invertir en educación, nos tenemos que preguntar, pero, ¿en qué educación? Y lo que yo quiero decir es que hay que tomar partido, y tomar partido significa negar el partido a otros y si no tomas partido es un despilfarro. Hay que enseñar educación para qué, para que aprendan, con el presupuesto general, en las ikastolas el euskera, el catalán, el gallego, el bable, etc., para que se promueva la cultura, pero la cultura, ¿qué es? Pues el nombre de cultura es otro genérico que anula la especie. Con tal que sea cultura todo vale. Nosotros tenemos experimentado de tiempo atrás que si hacemos una petición a las instituciones autonómicas o nacionales diciendo que queremos un proyecto de filosofía, se deniega, pero si decimos que es un proyecto cultural se aprueba. Lo de menos es el contenido.

Yo diría, y ya termino, que el problema que tenemos ahora en España, cara a la entrada en Europa y cara a la posible reforma de la Constitución, en el sen-

## proleptis

tido de la perspectiva del estado confederal, que estos problemas inmediatos que se están debatiendo ya, para las próximas elecciones y en los años sucesivos, inciden totalmente sobre la educación y aquí hay que ser claro. ¿Qué partido vamos a tomar? ¿Se trata de hacer lo posible para balcanizar totalmente España, desgazarla, de forma que las Autonomías se conviertan en Estados prácticamente libres asociados? ¿Se pretende que los billones de la educación deberán destinarse de un modo totalmente distinto a si se quiere que España se mantenga o no se mantenga? Es un problema central porque repercute en todos los planes de educación, de lenguas, de historia, de matemáticas, de profesores, de Internet y por tanto el formalismo se decante y la gente tome partido, que se diga para qué tipo de educación, que se sepa que las culturas son incompatibles, que no se pueden compatibilizar todas las culturas y si son compatibles es porque cada uno ha cedido a los otros. Hay una situación que se repite muchas veces, aplicada a las religiones pero también se puede aplicar a las culturas. He oído muchas veces aludir la famosa parábola de Natán el Sabio de Lessing, según la cual un rey tiene tres hijos y al mayor le dice que como se ha portado muy bien le va a hacer heredero y le va a dar un anillo de oro. Al mayor le da y entonces se considera heredero del reino, pero resulta que lo mismo ha hecho al segundo y al tercero. Total, cuando muere el padre los tres tienen el anillo de oro. El simbolismo es que son las tres religiones, el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, son las tres revelaciones de oro que Dios padre dio a los tres hijos pero que en el fondo son todas iguales. Por tanto son compatibles. ¿Cuál es el sentido de Natán el Sabio, sabiendo quién era Lessing? Es el simbolismo de la Ilustración más radical. Las tres religiones son iguales cuando han segregado todo lo que constituye el contenido positivo de la religión, dogmática, sacramentos, clero, etc. cuando han dejado las religiones reducidas a una filosofía monoteísta, un deísmo,... Entonces son iguales cuando ya no son ni moros, ni judíos ni cristianos, entonces ya son compatibles, pero si siguen siendo compatibles, son incompatibles. Es el caso de la mezquita de Granada que ha sufragado, en parte, la Junta de Andalucía con muchos millones, pero como es para los musulmanes, nada más pueden entrar los musulmanes, es un caso típico de inversión privada, si no eres musulmán no entres allí. Y no digamos de las inversiones para financiar la enseñanza musulmana a los inmigrantes, no olvidando que los musulmanes vienen aquí para islamizar a los españoles. Esto viene en algunos textos. Que los grandes ideólogos musulmanes no vienen a trabajar sólo, eso es secundario. Vienen a enseñar sus principios fundamentales. ¿Cómo invertir nuestro dinero? Como el estado es laico no demos sólo a los católicos, demos a los musulmanes, a los judíos, que vengan aquí, a fin de cuentas el Papa ha reunido a todas esas tribus en trajes regionales.

Esta es la cuestión, que tomemos partido y que la pregunta Educación ¿para qué? se la haga Vd. porque yo no la sé responder.

- He leído en algunos textos suyos la importancia que tiene el impulso que hay que dar a las normas de la educación y me parece, si no le

interpreto mal, que hoy en día en general la educación, y lo sé por experiencia porque soy profesor de instituto, el impulso se olvida para conseguir que los contenidos se difuminen mejor y no se sepa qué sentido valorativo, y sin impulsos y disciplina no hay contenidos que se puedan dar. La LOGSE en el fondo con su democratismo y sus derechos humanos está apoyando de forma activa.

Creo que tiene toda la razón, hay una palabra que me has sugerido ahora que es la palabra motivación. Dicen los futbolistas, es que no estoy motivado,... La palabra motivación se ha extendido de tal manera que es increíble las tragaderas que tiene la gente y la prensa para utilizar esta palabra sin control. La palabra motivación es una palabra escolástica, el objeto motivo, el objeto motor, de mover,... Pero la palabra motivación es una palabra etológica, de psicología animal, el motivo es el estímulo que produce una reacción y la motivación es, en la caja de Skinner, a la rata se la motiva mediante un granito. La motivación es convertir al individuo en un mecanismo que responde a estímulos. Por eso decir, no estoy motivado, me produce vergüenza, por que es como decir es Vd. un chimpancé. No hace falta que esté motivado, Vd. tiene que moverse por otras razones. En las enseñanzas medias no tiene porqué estar motivados, porque nuestros cerebros son mucho más amplios que sólo estar motivados para hacer una u otra cosa. Creo que una de las grandes dificultades que tiene, por lo que sé, la Enseñanza Media es lo que he oído criticar a muchos profesores y lo he visto directamente, el desinterés por los contenidos. El sentido del ritmo aplicado a todo. Lo importante es no que se sepa quién era Pericles en Historia, lo importante es ver lo que eran los griegos, la luchas de clases, y los ilotas... pero como que la lucha de clases de los griegos y los romanos eran iguales, resulta que no se sabe nada. En religión, y visto por mis hijos, he tenido que enseñar, yo que soy ateo, las partes de la Misa a mis hijos, decirles éste es el Credo, el Introito y el Kyrie, ¿para qué? Para que pudieran escuchar una Sinfonía de Mozart, ¿por qué? porque iban al Instituto y les enseñaban la religión, el amor, la solidaridad y entonces no sabían ni quién era Jesucristo. Entonces en lugar de enseñar contenidos, se dice, hay que enseñar lo profundo, pero eso no existe. Esto en Historia, en Matemáticas lo mismo, ni siquiera hay que enseñar a dividir porque para eso están las calculadoras,... resulta, entonces, que lo que sabe son las tecnologías, sabe jugar al ordenador, pero no tienen contenidos, además con esta idea de la tolerancia se dan los problemas de la Enseñanza Media, donde amenazan a los profesores y conozco casos muy concretos, acorralamientos a profesoras del instituto, individuos que se levantan en clase e insultan al profesor porque somos todos iguales, el tuteo famoso y naturalmente las distancias se rompen, y esta falta de contenidos va haciendo que el profesor se descuide cada vez más, porque lo que tiene que hacer es mantener a la jauría durante una hora sentada. A medida que son mayores hacen falta mayores artes para mantener a la jauría sentada, así ni educación ni historia. Tiene Vd. toda la razón,

## prolepsis

¿cómo se enseñan las normas? Pues hay que imponerlas, no hay otra solución, hace falta el castigo, no se puede mediante el diálogo decirle a un niño pequeño que no vaya al fuego,... No hay que ser violento, otro ejemplo del género y la especie. La violencia es el genérico que hunde al asesino como especie. Por eso cuando hay un asesino que te ha dado cuatro puñaladas le decimos: hombre, no sea Vd. violento. La violencia, por eso, es un eufemismo para no decir asesinato. A veces he puesto este ejemplo, en una emisora, en donde se me consideraba un individuo de ideas progresistas, cuando me preguntaron qué opinaba de la violencia, les contesté que la violencia es imprescindible, ¿no hay violencia cuando la ertzaintza coge a un etarra y lo mete en la cárcel? No lo mete por su voluntad. Entonces hay violencia. Otro ejemplo, si un sabio está en la calle absorbido en sus propios pensamientos y no se da cuenta que viene un autobús a cien por hora, el que está en la acera ve la escena y le dice: mire Vd. en estos momentos una masa de dos toneladas viene a cien por hora, su línea geodésica va a interceptar con la suya y es muy probable que la desintegre, y mientras le dice esto le desintegra. Lo que tiene que hacer el ciudadano es pegarle violentamente un empujón, que pase el autobús, y cuando el sabio se levante indignado y diga, ¿quién me ha hecho esto? contestarle, pues lo he hecho para que ahora me pueda Vd. recriminar. Esta violencia es imprescindible. Un síndrome que se llamaba el síndrome de los PNN, estoy hablando de los años setenta cuando se generalizaban estas ideas de la no violencia, de la paz y entonces al parecer muchos PNNs progresistas no educaban a sus hijos por la violencia, sino que les dejaban hacer todo y hubo niños que se cayeron por el balcón.

En una institución que llamaban "El confesionario" en la Universidad de Oviedo, hacía yo de psiquiatra, no sé porqué, y venían a preguntarme problemas de este tipo, y que me ha sucedido varias veces: un chico que venía vestido de negro, solía haber estado en París y después de la clase venía y me decía "Es que yo tengo angustia vital y me voy a suicidar". Yo le contestaba, pues me parece muy bien, pero le decía que se estudiara el primer y segundo libro de Euclides y cuando se lo sepa bien, venga a mí y si no se lo sabe, yo le doy la pistola. No venía ninguno. Esta actitud de la gente se ha ido cambiando y ahora no le interesa a nadie nada, todo se tolera, todo es absolutamente opinable, no se puede sostener una tesis porque todo es dogmatismo. En el fondo me atrevería a decir que en España estamos aterrorizados, la prueba es que España es el país que tiene el menor número de desarrollo demográfico de toda Europa... Una sociedad que está disminuyendo de población cuando al mismo tiempo sube el nivel de renta es una sociedad que está enferma, aterrorizada, desde el punto de vista zoológico, somos animales. La enfermedad está ahí porque nos están desguazando ante nuestras propias barbas y esto en nombre de la educación es demasiado, aunque sea la izquierda transformadora, la transformadora de España en qué, ¿en unos Balcanes?

- Quería plantear el tema del auge que se está dando ahora a las nuevas tecnologías de la educación, que reproducen otra vez todos estos problemas e incluso creo que se mezclan alguna de las cuestiones que ha mencionado en relación con el tema de la concepción sustancialista de la cultura que van hasta líneas utópicas del hombre y el ordenador... La educación sería un poco en el mismo sentido que es educar al simbiote a adaptarse al ordenador y a las nuevas tecnologías. Frente a esa línea y al formalismo de esa línea que es la insistencia de lo que esa tecnología tiene de aspectos formales, que es lo fundamental por decirlo claramente, parece que el principal planteamiento crítico que cabría hacer es precisamente el planteamiento referido a la educación en el medio social, igual que Sócrates se refería a la ciudad ateniense en relación con las enseñanzas de Protágoras a ese medio y también al medio del cuerpo ligado al hombre como sujeto operatorio que tiene un cuerpo. Me refería simplemente si puede puntualizar esas cuestiones.



## proleptis

Ya sé por dónde va. El impulso que está dando Internet, que seguramente será una de las tecnologías que van a transformar los próximos años, lo están transformando ya. Va a conseguir un frenazo a la televisión, una alternativa distinta, si la televisión utiliza la regla de los siete segundos, a lo sumo de los dos minutos, en un sistema democrático nadie puede detentar una plataforma de televisión hablando a quince millones más de siete segundos porque sería ir contra la isegoría, todos los ciudadanos tienen derecho a hablar de esto, al hablar durante siete segundos no se puede decir nada, a lo sumo una frase cogida de refilón, por eso la televisión es un mecanismo de estupidación. En cambio en Internet es al revés y sobre todo si te ponen la tarifa plana es infinito. Aunque no sea más que por esto la cosa cambia por completo. Ahora también sabemos que hay un gran porcentaje de basura en Internet, por eso la necesidad de educar a la gente en la red es fundamental, pero con otros criterios para que la utilicen, esos criterios remueven, prácticamente, toda la cuestión, todas las cuestiones económicas, de fines, de consecuencias, de empresas, de utilidades, prácticamente todo. No se puede, por tanto, lanzar a la gente a que aprenda esto sin saber qué es lo que va a encontrar y cómo lo tiene que controlar y es donde vuelve a plantearse el problema de ¿Para qué la educación?, ¿para qué Internet?.

El aprendizaje, por sí mismo, es formal, hay que darle un contenido, una capacidad crítica para distinguir y conste que estoy hablando de una cosa que para la actividad que hacemos en nuestra fundación Internet es fundamental, gracias a eso nos hemos dado a conocer y han tomado contacto con nosotros miles y miles de individuos de todo el mundo. Un diccionario que acabamos de meter en la red tiene un volumen de consultas de tres mil diarias, así que estoy a favor de la red, pero no se puede por las buenas... ¿Internet para qué? Ahora, ¿quién puede dar esos criterios?, ¿qué profesores pueden dar esos criterios?, ¿con qué normas, con qué principios? Soy muy escéptico, está más sucia la escoba que la basura que quita, por eso soy muy escéptico y no sé cómo va a salir. Por eso vuelvo a repetir para no salirme del planteamiento Educación, ¿para qué?, ¿educación a Internet, para qué? ¿educación pública o privada, para qué? La educación privada o pública es otra cuestión, es algo parecido al que se plantea en bioética que estuvimos discutiendo el otro día nosotros. Uno de los problemas que surgen en bioética es el siguiente, el médico que receta medicamentos muy caros, ¿actúa éticamente o no? Si en lugar de recetar una Penicilina de doscientas pesetas, receta una de novecientas, ¿actúa éticamente o no? Su defecto no es ético, sino económico, político. Aquí pasa lo mismo, el problema no es educar en esto o aquello, sino discriminar y....

La humanidad está dividida en diferentes estructuras sociales y son esas sociedades las que funcionan y lo difícil es determinarlas ¿Cuáles son? Eso es lo que hay que tratar de hacer, ¿cuáles son las líneas en las que esas sociedades trabajan como tales? Y esa determinación es fundamental para nuestras



decisiones sobre la educación. Lo que no se puede decir es, vamos a educar a ser hombre, eso es un cuento, ya lo somos. Pero vamos a ver qué somos. El problema, entonces, es saber quién tiene el poder y que no nos confundan con el nombre de la humanidad y de los Derechos Humanos, que es una cosa muy seria. Los Derechos Humanos valen muy bien como una regla inmediata, pero no como una bandera porque esa bandera encubre desde una bomba de la OTAN contra Kosobo, como produce que Pinochet sea juzgado en España o que sea vuelto a Chile, porque los Derechos Humanos atienden a las condiciones de edad, o bien que en Chechenia,... Valen para todo, según quién los interprete, así que no se hable en nombre de los Derechos Humanos porque es demasiado general y porque los Derechos Humanos se oponen al derecho de los pueblos, formalmente, la prueba es la Declaración de Argel. ¿Por qué es la Declaración de Argel? y todas las determinaciones y cláusulas restrictivas de los Derechos Humanos de cada una de las naciones que han suscrito la declaración de la ONU, es puramente estar hablando en la más absoluta ingenuidad, sabiendo que los mecanismos, las unidades de acción, en el presente, no es la humanidad, son ciertos centros de poder. Esa es la unidad de acción y me parece absurdo hablar en nombre de la humanidad, olvidando a quienes están tragando, o lo que nos pueden tragar y saber dónde estamos, esa es la cuestión y yo creo que por el formalismo olvidamos estas cuestiones. Estamos en la luna

Muchas gracias.

Muchas gracias de nuevo profesor Bueno, ha sido un placer escucharle y gracias a todos por haber venido.

## prolepsis

# Historia de España. -Tratado contra los juegos públicos. Del rey y de la institución real. -De la alteración de la moneda y de las enfermedades de la compañía

Padre Juan de Mariana. Tomo II. Año 1854

### RESUMEN

Hijo natural del deán de la colegiata de Talavera, Juan Martín, y de Bernardina Rodríguez, fue bautizado por ello en La Puebla Nueva el 2 de abril de 1536; a lo largo de su vida hubo de soportar muchas afrentas a causa de su humilde extracción. Estudió Artes y Teología en Alcalá de Henares, en una atmósfera saturada de Humanismo. Allí tuvo como maestro de noviciado a San Francisco de Borja. Profesó en la Compañía de Jesús en 1554 en Simancas. Acabó su formación sacerdotal en el colegio jesuita de Roma, donde a partir de 1561 fue uno de sus mejores profesores.

La independencia de juicio de sus escritos y su hipercriticismo le ocasionaron graves disgustos con el poder civil y eclesiástico.

Traemos aquí los capítulos en los que explica, el origen de las corridas de toros, las diferentes bulas papales que hubo al respecto y su postura, contraria a tales espectáculos, que bien merece la pena que lean tanto los detractores como los defensores de la fiesta nacional

Palabras clave: Juan de Mariana, bulas, toros, origen de correr los toros, espectáculos deleite, crueldad

### ABSTRACT

Natural son of the of the Talavera collegiate church dean, Juan Martin, and Bernardina Rodríguez, he was baptised because of it in La Puebla Nueva on April 2, 1536; during his life he had to face many indignities because of his humble extraction . He studied arts and theology at Alcalá de Henares, in a saturated atmosphere of Humanism. There his master of novices was San Francisco de Borja. He exerted in the Society of Jesus in 1554 at Simancas. He finished his formation as priest at the Jesuit college in Rome, where since 1561 he was one of the best teachers.

The independent judgement capacity of his writings and his hypercritical point of view resulted in serious troubles with the civil and ecclesiastical powers.

Here we bring the chapters in which he explains the origin of bullfighting, the various papal indulgences about it and his position, contrary to those shows, which well deserves a lecture from both critics and defenders of the National show.

Keywords: Juan de Mariana, bulls, bulls running origin, shows delight, cruelty

## proleptis

## CAPÍTULO XX

**Que origen tiene el correr de los toros.**

De todos los géneros de espectáculos que se usaban antiguamente en Roma, y desde aquella ciudad, como de fuente, se derramaron por todas las demás provincias, solos casi han quedado en este tiempo los escénicos, de los cuales se ha hablado, y demás de éstos, las cazas y fiestas de los toros de las cuales, porque se usan mucho en España, quiero tratar en este lugar, y declarar la primera origen de este espectáculo, los provechos e inconvenientes que de él suelen proceder, para que el lector con pecho sosegado y no ocupado de alguna persuasión por si mismo determine lo que debe sentir y juzgar. Pertenece sin duda este juego al antiguo género de los espectáculos, que se llamaba en latín munus, y llamóse así, como lo declara Tertuliano en el libro De los espectáculos, cap. 12, porque significa tanto como oficio; y los antiguos pensaban que en este espectáculo se hacía oficio o servicio a los muertos; de donde en los libros eclesiásticos se dijo el oficio de los difuntos, porque había costumbre antigua entre los romanos de matar esclavos en las exequias de los difuntos, como queriendo con mal ajeno aliviar su propio dolor. Después se usó comprar gladiadores, los cuales, peleando en las honras de los muertos, aplacasen con su sangre las ánimas, que llamaban manes; y de qué manera peleasen los gladiadores, dícelo san Isidoro en el lib. xviii De las etimologías, desde el capítulo 53. Últimamente añadieron las fieras, con las cuales, peleando algunos hombres, se hacían los espectáculos que llamaban cazas. Por esta causa los juegos taurios, de los cuales tratamos, se hacían antiguamente en el circo flaminio, como lo dice Marco Varron en et lib. iv De la lengua latina; y los mismos eran dedicados a los dioses infernales, así porque se persuadían que las ánimas de los muertos se aplacaban con ellos, como porque, según lo dice Sexto Pompeyo, reinando Tarquino, como una grave pestilencia hubiese caído en las mujeres preñadas, las criaturas se inficionaron

del mal olor de los toros sacrificados. Por esto los juegos taurios se llamaron así, y se hacían en el circo Flaminio, por no invocar dentro de los muros a los dioses infernales, por donde el origen de este juego, como de los demás, nació de la idolatría, y las mismas honras que hacían a los muertos -era especie de idolatría, como lo dice Tertuliano. En el matar y sacrificar a los esclavos en las honras de los muertos de antiquísimo tiempo se quitó, por ser un espectáculo cruel y abominable; pero el enemigo del género humano, en tanto había pervertido a los hombres, que tenían por deleite derramar la sangre humana. Los gladiadores el primero que los quitó fue Constantino Magno, habiendo vencido a Licino, como lo dice Nicéforo en el lib. vi, cap. 46; pero habiendo vuelto a esta costumbre por descuido de los otros príncipes, Arcadio y Honorio la desarraigaron de todo punto. Con esta ocasión había venido de Oriente un monje, al cual Teodoreto en el lib. v De la historia eclesiástica, cap. 26, y Nicéforo, libro xvi, cap. 1.º, llaman Telémaco; y Otho Frisin, lib. iv De sus corónicas, cap. 26, llama Dirimaquio; el cual, como procurase con elocuencia fuera de tiempo impedir el espectáculo, predicando en medio del coso, fue muerto del pueblo a pedradas. Sabido esto de los emperadores, canonizaron al Monje, y mandaron por ley que desde allí adelante no se usasen los gladiadores. En conclusión, el espectáculo, en el cual los hombres o condenados por los jueces, o comprados por dineros, peleaban con las bestias, Constantino César le quitó, ley 1ª De gladiatoribus, ley 2ª del código, título 43, ordenando que de todo punto no hubiese gladiadores. De esta manera también dejaron de hacerse los juegos taurios; porque ¿qué otra cosa se hacía en ellos sino pelear los hombres con los toros? Pero esta costumbre nunca se quitó en España, a con el tiempo se ha tornado a revocar, por ser nuestra nación muy aficionada a este espectáculo, siendo los toros en España mas bravos que en otras partes, a causa de la sequedad de la tierra y de los pastos, por

## proleptis

donde lo que más había de apartar de estos juegos, que es no ver despedazar a los hombres, eso los enciende más a apetercerlos, por ser, como son, aficionados a las armas y a derramar sangre, de genio inquieto, tanto, que cuanto más bravos son los toros y más hombres matan, tanto el juego da más contento; y si ninguno hieren, el deleite y placer es muy liviano o ninguno. Pero hay diferencia, que en las cazas antiguas las más veces eran forzados a pelear con las fieras hombres condenados a ello por sus delitos, sin haber donde se recogiesen sino en la misericordia del pueblo de que solían usar con los que en muchas peleas semejantes habían salido vencedores; mas en nuestros juegos ni lo uno ni lo otro acontece, porque ninguno es condenado a pelear con las bestias, aunque sea esclavo, o por otra razón digno de muerte. Todos los toreadores salen de su voluntad al coso, al derredor del cual hay muchas barreras y escondrijos donde se recogen seguramente, porque el toro no puede entrar dentro tras ellos, de suerte que si algunos perecen, parece que no es culpa de los que gobiernan, sino de los que locamente se atrevieron a ponerse en parte de donde no pudiesen huir seguramente. Principalmente a los que toreadan a caballo ningún peligro, a lo menos muy pequeño, les corre; solo la gente baja tiene peligro, y por causa de ellos se trata esta dificultad, si conviene que este juego por el tal peligro se quite como los demás espectáculos, o si será mejor que se use con fin de deleitar el pueblo, y con estas peleas y fiestas ejercitarle para las verdaderas peleas.

### CAPITULO XXI.

#### Si es lícito correr toros

Gran disputa es esta, y que no sé yo si alguna otra se ha tratado en nuestra edad en España con mayor porfía; si se han de tener por cosa honesta la caza de los toros, porque las personas más señaladas en bondad y en modestia las reprueban como cebo de muchos males, espectáculo cruel, indigno de las costumbres cristianas; otros, que parecen más prudentes,

las defienden como a propósito para deleitar al pueblo, al cual conviene entretener con semejantes ejercicios, y los que esto dicen son en mayor número, como muchas veces acontece que la peor parte sobrepuje en número de votos a la mejor. Tres bulas hay de los pontífices romanos sobre este negocio, pero ni han sido bastantes para apaciguar estos pleitos, ni consta bastantemente de los principios del derecho natural, si este juego se desea tener por honesto o por ilícito. Quiero traer los argumentos por entrambas partes, y en primer lugar los de aquellos que dicen no ser lícito. En las decretales en el cap. 2.º De torneamentis, que es del Concilio lateranense, se veda que los soldados para hacer muestra de sus fuerzas y atrevimiento locamente se encontrasen, de donde muchas veces venían muertes de hombres y peligros de almas, lo cual lodo cuadra a la fiesta de los toros, de donde muchas veces mueren hombres (¿quién habrá tan deseoso de contradecir a la verdad que lo pueda negar?); y consta por común voz de todos ser ilícitos los juegos en los cuales muchas veces suceden muertes de hombres y grandes heridas. Demás de esto, en la sexta sínodo general, canon 51, no solo a los representantes y sus espectáculos, de los cuales harto queda dicho desuso, sino también se veda el ir a las cazas, de las cuales es una especie el correr de los toros. Y ¿quién sufriría que alguno pelease en el coso con un león? Quién no tendría por hombre perdido y malo al que se deleitase con tal espectáculo? Y vemos que con no menor peligro se corren los toros, porque también aquel podría escapar huyendo o matando el león prudentemente. El cardinal Turrecremata, sobre el cap. Qui vinceratoribus, d. 86, el mismo juicio hace del que pelea con otra fiera y del que pelea con el toro, por no haber diferencia de estar la bestia con que se pelea armada con dientes o con cuernos, pues es igual el peligro de entrambas partes. Demás de esto, en el Concilio Arelatense 1.º, canon 4.º, se dice de los coseadores que son fieles: Pareció que fuesen apartados de la comunión en tanto



que hacen aquel oficio; lo cual se repite en el Concilio Arelatense 2.º, canon 20 (juntando también en el mismo decreto los representantes de que se ha dicho), donde nosotros por coseadores, en latin agitadores, no entendemos los cocheros como algunos otros, sino los que peleaban con las bestias. Cierta como los demás géneros de espectáculos hayan sido desterrados por la Iglesia, principalmente los que se llamaban venaciones o cazas, no sé por qué hayamos de sacar de este número la caza de los toros. Por su locura dirás parece el que allí muere, no forzado de alguna necesidad; sea así; pero oficio es de los que gobiernan detener y impedir a los que de su voluntad se despeñan en su perdición, pues se han de haber con el pueblo no de otra manera que la guía con el ciego, el médico con el enfermo, con el necio y loco el varón prudente; principalmente que en tiempo de los romanos, no solo los condenados a ello salían a pelear con las bestias, dado que esto se hacía más de ordinario, sino también otros de su voluntad para hacer muestra de sus fuerzas y destreza, lo cual no era menos culpable ni menos lo afea san Cipriano en la epíst. 2ª diciendo: que aquellos yo te ruego, cuales son donde se representan a las fieras, aquellos a quien nadie condenó, de edad entera, rostro muy honesto, ataviados ricamente, mozos que estando vivos se atavián de su

voluntad para su enterramiento, pelean con las bestias, no por pecado, sino por locura; pero bien será traer también alguna cosa a este propósito de las divinas letras. En el Exodo, cap. 21, se mandaba que, si algún buey hiriese a alguno con el cuerno, le matasen; y si el señor de él, habiendo sido amonestado del peligro que amenazaba no proveía en ello, se manda que él también fuese muerto, y con razón por cierto, pues no impidió pudiendo y debiendo poner mas recato la muerte de su prójimo. ¿Cuánto más fea cosa y más peligrosa es sacar un toro en medio la muchedumbre, el cual entonces agrada más, cuando echa más hombres por el suelo, porque de otra manera no hiriendo a ninguno se tiene la fiesta por cosa fría? ¿Qué otra cosa es esto sino deleitarse en la sangre y carnicería de los hombres y matar hombre para deleite de otro hombre? Lo cual en tanto grado es verdad, que en una ciudad grande y conocida en España han querido inmortalizar un toro que mató siete hombres, pintando lo que pasó para perpetua memoria en un lugar público; lo cual me parece a mi ser antes memoria y trofeo de la locura de aquella ciudad o ciudadanos que tal cosa hicieron. Acaso dirás o por desgracia suceden estas desgracias; ¿por tan groseros e inhábiles nos tienes que nos quieres persuadir acontecer acaso y accidentalmente lo que ordinariamente acontece? Pues sabemos que

## proleptis

aquello se dice suceder acaso que viene fuera de lo que se pensaba y no se pudo prevenir. Si alguno cayéndosele el tablado muriese o cayese del tejado o de alguna ventana, bien concedería yo que estas cosas acontecen acaso, accidentalmente y fuera de lo que se pensaba, y no por estas cosas pretendería deberse condenar este juego; pero como ordinariamente en los toros sean muertos hombres o heridos, con razón de aquí se hará juicio de la naturaleza y condición de este juego. No quiero decir que de este espectáculo provienen muchos pecados, atavíos demasiados y galas a porfía, ocasión de deshonestidad por juntarse allí y mezclarse hombres y mujeres, la glotonería con convites demasiados, la ira arrebatándose los hombres con furor con aquella vista y desordenándose las pasiones; los cuales pecados, dado que se deban evitar, pero por ser comunes con todos los demás juegos y fiestas donde hay semejantes concursos, NO conviene ponerlos a cuenta, si no queremos condenar juntamente todos los demás juegos públicos, dado que en ellos no hubiese peligro alguno de muerte. Estos son los argumentos que hay por esta parte, con los cuales movidos personas graves y en gran número, juzgaron era justo se vedasen los toros como cosa ilícita y mala. Por la otra parte hace contradicción a lo que está dicho con grande fuerza la costumbre de España guardada de tiempo antiquísimo, la cual, dado que en los años pasados haya sido alterada, al fin se ha tornado a restituir por el cuidado de los que gobiernan y concesión de los pontífices; y no se debe pensar que en aquella provincia donde los ejercicios de doctrina y piedad están en su fuerza y los magistrados y príncipes son tan justos y prudentes como en cualquiera otra parte, se pueden hallar que con su autoridad públicamente se haya hecho por tantos siglos una cosa ilícita, y después de quitado se haya resistido; fuera de que hay teólogos doctos y graves, los cuales en sus libros sienten y prueban que los toros se pueden correr lícitamente. Juan de Medina al fin de la quacst. 21

De la restitucion, Bartolomé de Medina en su Summa, lib. i, cap. 14, párrafo 28, donde trata de los juegos, y aún Navarro en su Manual de confesores, cap. ts, núm. 18, no se atrevió a condenarlo, principalmente si se provee que no haya muertes ni heridas, lo cual parece se hace habiendo muchas guaridas y pregonando antes que suelten el toro para que todos se pongan en salvo, que sino lo hicieren algunos, no será culpa de los que gobiernan, si no locura de los que no obedecen; y no es de mucha consideración que algunos mueran en estos juegos, pues lo mismo acontece cuando salen caballos a correr donde hay mucha gente, y muchos más mueren el verano por ocasión de beber agua fría, comer melones u otra fruta, ni por esto se manda que no se coman. Estos son los argumentos por la una y por la otra parte, de los cuales, si atentamente se consideran, por lo menos se saca que el correr de los toros no es materia de religión, y que no se pueden hacer votos que obliguen a correrlos, porque los santos no se deleitan con cosas de burla y vanas, cual sin duda es este juego, sino con la piedad, inocencia y otras obras buenas y santas, y comúnmente se dice que los votos se han de hacer de cosas mejores, cierto de aquellas que sin ninguna duda son honestas y provechosas. Y así habiendo Juan de Medina en el lugar arriba citado sentido lo contrario, el Concilio toledano que se celebró año del Señor de 1566, en la acción tercera, canon 26, determinó lo que hemos dicho, que estos espectáculos no son materia de votos, y que si se hicieren, son vanos y de ninguna fuerza, lo cual poco después confirmó Pio V, sumo pontífice, en su bula. Y siendo esto averiguado, también concederán los unos y los otros que si se pone diligencia y se provee que no puedan los toros hacer mal cortándoles las puntas de los cuernos o atándolos con alguna guindateta, como se cuele hacer en Roma, o si torear gente de a caballo y ninguno de a pié; que el correr de los toros no será pecado, sino deleite del pueblo, si no necesario a lo menos no perjudicial, porque la muchedumbre sin

## proleptis

duda no se puede entretener sin algún deleite y regocijo público. Pero de la manera que los toros ahora se corren sin ningún recato, a lo menos bastante para que no se sigan muertes de hombres, este juego se debe tener por ilícito, lo cual prueban los argumentos puestos al principio, que el juego en el cual hay peligro de muerte, es ilícito y se debe desterrar de la república, porque a lo que algunos dicen, hombres celadores de la república, que habrá falta de caballos y que el tal juego es un cierto ejercicio de guerra, responderemos lo que hallamos haber dicho muchos capitanes que antes dañan y hacen a los hombres cobardes, con la costumbre que toman de huir y de temer, y sería mucho mas a propósito se ejercitasen en correr caballos, en tirar al blanco y en hacer justas y torneos como se hace en otras naciones, donde sin correr toros salen muy buenos soldados. Para criar caballos otros muchos caminos podría haber en España, donde por la aspereza de los caminos usan mas los caminantes de mulas, por tener la uña mas dura y ser de mayor fuerza; y a causa de la sequedad la falta de pastos no permite que se críen tantos caballos como en otras provincias. Y no queremos por lo que queda dicho que alguno entienda condenamos a los que miran y se hallan en estas fiestas, siendo del pueblo y no autores del juego ni clérigos de orden sacra; con tal que no gusten del pecado ajeno ni de las muertes de hombres podrán sin ocasión del desorden público tomarla para deleitarse ellos. Lo cual se colige de san Antonio, 2. p., tit. 3.º, cap. 7.º, párrafo 2.º; ni es la misma razón de las farsas y representaciones deshonestas, en las cuales, como dijimos arriba, los que se hallan presentes son provocados a torpeza. Lo que se alega de la costumbre de España, recibida y confirmada por tan largo discurso de tiempo, no nos debe mover, pues en todas las naciones se disimulan muchos pecados, principalmente si hay quien lo defienda con aparentes razones, hombres teólogos, cuya libertad de opinar y deseo de agradar al pueblo cuán grande sea, principalmente de

algunos, nadie lo ignora, y es cosa miserable no poder negarlo que es vergüenza confesar, grande afrenta de nuestra profesión, que no haya cosa tan absurda que no la defienda algún teólogo. Con el pregón que se da antes de correr los toros no se provee bastantemente al peligro de los particulares, y aún por ventura no es posible evitar que no se sigan muertes y heridas, siendo tan grande el atrevimiento y inconsideración del pueblo, como lo dice Gregorio López, sobre la ley 57, lit. 5.º, p. 1. Y con todo eso los que gobiernan, están obligados en cuanto pudieren a proveer y quitar semejantes peligros, como que los mantenimientos corrompidos no causen enfermedades, que los que vienen de lugares apestados no se dejen entrar en la ciudad; ni sería bastante excusa si dijese que por la culpa y atrevimiento de los particulares suceden aquellos males. Con los melones y con otras frutas a beber agua fría que no mueran algunos ¿quién lo podría remediar? Pues el uso de estas cosas es provechoso muchas veces para templar el calor, y principalmente en el estío; y poner tasa a todos de lo que habían de comer o beber sería no menos sin propósito que si del todo se mandase que no comiesen esas cosas. Debe pues el magistrado procurar que no haya peligro de muerte y heridas, pero en cuanto la naturaleza de la cosa y la flaqueza de la condición humana lo sufiere. Pero para juzgar mejor de todo esto me pareció referir en este lugar tres bulas de los pontífices a este propósito antes de poner fin a esta nuestra disputa.

**CAPITULO XXII.****La bula de Pio V.**

»Pio, obispo, siervo de los siervos de Dios, a perpetua memoria, cuidando con diligencia del rebaño del Señor, encomendado por divina dispensación a nuestro cuidado, como nos obliga la deuda del oficio pastoral, siempre procuramos apartar a los fieles de todo el mismo rebaño de los peligros de los cuerpos y también del daño de las almas. Ciertamente dado

# prolepsis



que el uso de los duelos o desafíos introducido del diablo para con la muerte sangrienta de los cuerpos ganar también la condenación de las almas, por decreto del Concilio tridentino prohibido, con todo esto todavía en muchas ciudades y muchos otros lugares, muchos para hacer muestra de sus fuerzas y atrevimiento en públicos y particulares espectáculos, no dejan de pelear con toros y otras bestias fieras, de donde también suceden muertes de hombres, cortamientos de miembros y peligros de almas muchas veces, etc.; nosotros pues, considerando estos espectáculos donde toros y fieras en cerco o plazas se corren ser ajenos de la piedad y caridad cristiana, y queriendo que estos espectáculos sangrientos y torpes de demonios y no de hombres se quiten, y proveer cuanto con la gracia de Dios pudiéremos a la salud de las almas, a todos los príncipes cristianos y cada uno de ellos de cualquiera, así eclesiásticos como mundana, imperial, regia o con cualquiera otra dignidad resplandezcan, o de cualquiera otro nombre se llamen, o cualesquier comunidades y repúblicas por esta nuestra constitución, que ha de valer perpetuamente, so pena de descomunión y anatema que incurran ipso facto, prohibimos y vedamos que en sus provincias y ciudades, villas y lugares donde se corren toros o fieras no permitan

hacerse estos espectáculos. También a los soldados y a todas las demás personas vedamos que no se atrevan á pelear, así a pié como a caballo, en los dichos espectáculos con toros ni otras bestias; que si alguno de ellos muere allí, carezca de eclesiástica sepultura. A los clérigos también, así regulares como seglares, que tienen beneficios eclesiásticos o son de orden sacro, semejantemente vedamos, so pena de descomunión, que no se hallen en los dichos espectáculos; y todas las obligaciones, juramentos y votos por cualesquier personas hechas o que se harán de aquí delante de esta manera de correr toros aunque sea, como ellos falsamente piensan en honra de los santos o de cualesquier solemnidades y festividades, las cuales con divinas alabanzas, gozos espirituales y obras pías, no con semejantes juegos, se deben celebrar y honrar, la prohibimos, deshacemos y anulamos, y por de ningún valor y fuerza haberse de tener perpetuamente determinamos y declaramos. Mandamos también a todos los príncipes, condes y barones, feudatarios de la santa Iglesia romana, so pena de privación de los feudos que de la dicha Iglesia romana tienen, y a los demás príncipes cristianos y señores de vasallos ya dichos amonestamos en el Señor, y en virtud de santa obediencia mandamos que, por reverencia y honra del

## proleptis

divino nombre, todo lo susodicho en sus señoríos y tierras, como esta dicho, hagan se guarde exactísimamente, habiendo de recibir del mismo Dios copiosa merced de tan buena obra. Y a todos los venerables hermanos, patriarcas, primados, arzobispos y obispos y a los demás ordinarios de los lugares, en virtud de santa obediencia, y debajo de la amenaza del divino juicio y de la eterna maldición, mandamos que en sus ciudades y diócesis estas nuestras letras hagan se publiquen suficientemente, y procuren también que todo lo susodicho debajo de penas y censuras eclesiásticas se guarde, no obstando las constituciones. Dado en Roma, en San Pedro, año de la encarnación del Señor 1567, 1.º de noviembre, de nuestro pontificado año segundo.» Hasta aquí es la bula de Pío V, en la cual se da a entender lo que queda arriba dicho, que estos espectáculos por si mismos y de su naturaleza son ilícitos, pues el Pontífice los llama y dice que son ajenos de la piedad y caridad cristiana, sangrientos y torpes y espectáculos de demonios, y no de hombres, en los cuales toros y fieras son corridos en cerco o plaza, porque el correr toros en el campo y lugar abierto o por las calles principalmente con alguna guindaleta no se prohíbe sino donde hubiese algún peligro de muerte, porque en tal caso, yo creería que corriendo la misma razón de la ley sería ilícito el tal juego, si no por la fuerza de esta ley, a lo menos por la misma naturaleza y calidad de la obra. Además de esto, en la dicha bula a todos los príncipes, comunidades y repúblicas se les pone pena de anatema, quiero decir de descomunión *latae sententiae*, si permitieren desde adelante que se haga el dicho juego, en las cuales palabras se comprende a los regidores y gobernadores, los que tienen poder de hacer y vedar estos juegos; allende de esto a los toreadores que ni a pié ni a caballo peleen con la tal bestia, con precepto que sería pecado mortal el quebrantarlo, como lo da a entender la pena que en él se pone, conviene a saber, que carezcan de sepultura eclesiástica si murieren en la ocasión que se ha dicho; demás de esto, los votos y jura-

mentos con los cuales se obligaron o adelante obligarán de hacer los dichos juegos, sin escrupulo se puedan quebrantar por ser irritos y vanos; en conclusión, a todos los clérigos, regulares y a los seculares que tienen beneficio, o están ordenados de orden sacro, so pena de descomunión, se veda que no se hallen en los tales espectáculos, y esto con mucha razón como todo lo demás, pues en el uno y en el otro derecho está vedado a los clérigos hallarse en los espectáculos, c. Clerici, De la vida y honestidad de los clérigos, c. Non oportet de conse., d. v, auténtica de los santísimos obispos, párrafo *Interdicimus* c. 2; y por nombre de espectáculos entenderse también la fiesta de los toros en nuestras leyes de Castilla se declara en la ley 57, tit. 5, p. i, en la cual se veda a los obispos hallarse en los demás juegos, como en las fiestas de toros, porque es cosa indecente que aquellos cuyas almas y pensamientos han de estar ocupados en las cosas divinas y obras de piedad, los obispos por el oficio que tienen se deleiten en espectáculos vanos. Todo lo cual como sea así, no han faltado en este tiempo personas doctas y eruditas que afirman que el clérigo no cometerá pecado mortal, aun después de la promulgación de la dicha bula, por hallarse en las tales fiestas. Muévense por entender que la materia es liviana, pues no hay daño de tercero, a lo menos grande, ni menosprecio de Dios, por donde muchos del número y orden de los clérigos libremente lo hacen, aun siendo presbíteros, tolerándolo y disimulándolo los obispos, los cuales teólogos me parece a mi que quieren condescender con los apetitos de los hombres, cosa que siempre fue de grandísimo perjuicio; porque siendo el camino del cielo estrecho, éstos con sus opiniones procuran ensancharle. Y que el precepto del Pontífice no sea de cosa ligera, antes gravísima, prueban las palabras de la bula y mandamiento que muestra el intento del Pontífice haber sido de obligar a los clérigos con aquella ley. Y lo que más mueve, la pena de descomunión que se pone a los tales clérigos, dudo que es más verisímil que

# proleptis

no se incurre ipso jure; pero hace que sea pecado mortal, quebrantar el precepto donde ella se pone, como lo siente Silvestro Excomunicatio 1ª,n.11, con otros. Pues es manifiesto que el que la tal ley quebrantase se hace digno de anatema, a lo cual no se puede allegar que sea descomulgado el que traspasa la ley, si no comete pecado mortal, por la cual sola causa viene a estar uno descomulgado. Pero porque los años siguientes Gregorio XIII templó en alguna parte la severidad de la dicha bula, promulgando otra de nuevo, parecióme conveniente referirla en este lugar.

## CAPITULO XXIII.

### La bula de Gregorio.

«Gregorio, papa trece, para memoria de los que vendrán. Nuestro carísimo en Cristo hijo don Felipe, rey de las Españas, nos ha hecho informar que aunque Pio, papa quinto, nuestro predecesor, queriendo ocurrir a los peligros de los fieles, había vedado por su constitución a todos los príncipes cristianos y a las demás personas, so pena de descomunión y anatema y otras censuras y penas, que en sus lugares no permitiesen se ejercitasen o hiciesen espectáculos de toros y de otras fieras y bestias ni se hallasen en ninguna manera en ellas, como mas a la larga en la dicha constitución se contiene; no obstante esto, el dicho rey don Felipe, movido por el provecho que del tal correr de toros solía venir a sus reinos de España, nos hizo suplicar humildemente nos dignásemos de proveer en todas las dichas cosas con benignidad apostólica; nosotros, inclinados por las suplicaciones del dicho rey don Felipe, que en esta parte humildemente se nos hicieron, por las presentes con autoridad apostólica revocamos y quitamos las penas de descomunión, anatema y entredicho y otras eclesiásticas sentencias y censuras contenidas en la constitución del dicho nuestro predecesor, y esto cuanto a los legos y los fieles soldados solamente, de cualquier orden militar, aunque tengan encomiendas o beneficios de las dichas órdenes, con tal que los dichos fieles soldados

no sean ordenados de orden sacra, y que los juegos de toros no se hagan en día de fiesta, no obstante lo que se ha dicho y todas las demás cosas que se hagan en contrario; proveyendo empero aquellos a quien toca que por esta causa, en cuanto fuere posible, no se pueda seguir muerte de alguno. Dado en Roma, en San Pedro, debajo del anillo del Pescador, a 25 de agosto, 1575, de nuestro pontificado año cuarto.» En esta bula ninguna cosa determina de la calidad de este juego de los toros si es lícito o ilícito correr los do la naturaleza del mismo juego. De la bula de Pio V se ha de hacer el juicio: solamente se quitan las censuras puestas en la bula de antes, cuanto lo que toca a los legos y a los que son de las órdenes militares, con tal que no sean de orden sacro, de donde se puede colegir que las otras personas regulares o que tienen orden sacro o beneficio eclesiástico quedan sujetos a las tales censuras si no obedecieren a lo que por Pio V les está mandado: conviene a saber, los que permiten se corran toros donde tienen jurisdicción para vedarlo, como son los obispos en los lugares sujetos a su jurisdicción temporal, o si algunos abades, monasterios o cabildos tienen algunos lugares con el mismo derecho, lo cual no sé si hasta ahora alguno lo haya considerado, que pues Pio V les manda que no permitan correr los toros y Gregorio cuanto lo que toca a ellos no muda nada, no veo por qué razón se pueden librar de la anatema y de las otras penas, si ya no decimos que se excusan por entender que si ellos vedan el correr los toros luego sus pueblos acudirán al Consejo real para que se les dé libertad que en los demás lugares se usa; pero si en su casa los hiciesen correr o no lo vedasen, no sé cómo se puedan excusar en manera alguna. También me parece muy digno de considerar que las censuras puestas por Pio V no se quitan absolutamente, aun cuanto a los legos, sino con dos condiciones: la una es que no se corran los toros en días de fiesta y esto prudentemente, para que el pueblo, dejado el templo, no concurra al espectáculo, lo cual está antiguamente

## proleptis

vedado por ley eclesiástica; Arriba se dijo; y Salbiano en el lib. vi De providentia, poco después del principio con muchas palabras se queja hacerse en su tiempo al contrario: menospreciase, dice, el templo de Dios para que se concurra al teatro, la iglesia se vacía, el circo se hinche, dejamos a Cristo en el altar, para que adulterando con la vista impurísima, apacientemos los ojos con la fornicación de las burlas torpes; pero de este prudente recato caemos en otro inconveniente, que los días de fiesta se aumentan, porque ¿quién hay por lo menos del pueblo que no se quiera hallar presente aunque no le fuerce nadie? Cosa de grande perjuicio para la república, principalmente de los que no tienen otra hacienda sino sus manos, y cuya vida depende del trabajo de cada día; y no es de provecho para la religión, pues a causa de haber tantas fiestas por el discurso del año, los labradores y oficiales casi están forzados a quebrantar muchas de ellas por la necesidad de sustentar su familia. Pero este negocio pedía más larga disputa y mayor cuidado de los obispos, para descargar el número de las fiestas, no diré por adulación de los tiempos, como un senador entre los romanos dijo en semejante ocasión, pero a lo menos por necia a demasiada piedad de algunos, aumentados en tanta manera. Porque si Séneca, como dice san Agustín en el lib.vi/Jc la ciudad de Dios, cap. 11, hacía burla de los judíos, porque guardando el sábado, pasaban en ociosidad la séptima parte del año, no por cierto menos, mucho mas en este tiempo se reiría de la piedad desordenada de algunos y el descuido de los obispos, pues holgamos más de la cuarta parte del año. Sin duda, como dijo Cayo Lasio en semejante disputa en el senado, y lo refiere Cornelio Tácito en el lib. xm, si conforme á la benignidad debida a los dioses se hubiesen de hacer las gracias, ni aun todo el año bastaría para las procesiones y fiestas; y por tanto, es necesario dividir los días sagrados y los de trabajo, en los cuales se honren las cosas divinas y no se impidan los negocios humanos. La otra condición es que se provea en cuanto fuere

posible no se siga muerte de alguno, de manera que de todo punto no parece se concede mas de lo que ser antes licito algunos sentían, quitando el peligro poderse correr los toros aún después de la bula de Pio V (así lo dice Navarro en su Manual de confesores, cap. i 5, núm. 18, y Juan Gutiérrez en las Cuestiones, canónicas, cap. 7, núm. 13), pues los torneos, que eran tenidos por ilícitos a causa del peligro, se dan por lícitos en la extravagante primera del mismo titulo. Mas si esta condición, sea como fuere, se guarda, otros lo pueden juzgar; a nosotros no nos parece que se usa de alguna mayor diligencia para quitar el peligro que veinte años ha, cuando por el dicho peligro fue este juego reprobado por Pio V como sangriento y torpe y ajeno de la piedad cristiana, por donde las censuras, no guardándose la condición, la misma fuerza que antes tienen: así lo entiendo yo. De los clérigos que se hallan presentes no se dice cosa alguna: conviene a saber, la bula de Pio V también en esta parte queda en su vigor y fuerza; y porque algunas personas doctas creían que podían hallarse libremente, y como por la autoridad de estos muchos clérigos de buena gana iban y se hallaban en estas fiestas, Sixto V, por nueva bula suya, quebrantó el atrevimiento de los unos y la libertad de opinar de los otros, cuya copia me pareció poner aquí.

**CAPITULO XXIV.****La bula de Sixto V sobre los toros**

»Al venerable hermano, obispo de Salamanca, Sixto, papa quinto. Venerable hermano, salud y apostólica bendición. Poco ha que vino a nuestra noticia que después que la dichosa memoria de Pio, papa quinto, nuestro predecesor, por su constitución que había de valer perpetuamente había vedado los espectáculos y juegos de toros; y así a los legos como a los clérigos, seglares y de cualquier órdenes regulares, había vedado debajo de ciertas penas en ellas contenidas que no se hallasen presentes a los dichos espectáculos y juegos; y después la pía memoria de Gregorio, papa decimotercero,

# prolepsis

también nuestro predecesor, por ciertas letras suyas hechas en este propósito había declarado que la dicha constitución y penas en ella contenidas comprendía á los clérigos, así seculares como regulares, pero no á los legos y caballeros de cualquier orden militar que no fuesen de orden sacro, como en la dicha constitución y letras mas largamente se contiene; algunos de la universidad del estudio general de Salamanca, catedráticos, así de la sagrada teología como del derecho civil, no solo no tienen vergüenza de mostrarse presentes en las dichas fiestas de toros y espectáculos, sino que afirman también y enseñan públicamente en sus lecciones que los clérigos de orden sacro, por hallarse presentes á las dichas fiestas y espectáculos contra la dicha prohibición, no incurrían en algún pecado, mas lícitamente pueden estar presentes; por donde muchos clérigos de tu diócesis, contra la dicha constitución y letras, aunque por ti sobre la guarda de ellas por edictos han sido amonestados, requeridos y compelidos, con todo eso no dejan de asistir a los dichos juegos; nos, para que los mandatos de los pontífices romanos, como es justo inviolablemente se observen, queriendo proveer, te damos libre poder y autoridad, aun como nuestro legado y de la Sede Apostólica, para que, así a los dichos maestros, para que no enseñen ni afirmen alguna cosa contra la dicha constitución y letras, como á cualesquier clérigos comprendidos en las dichas letras de Gregorio, nuestro predecesor, para que no se atrevan o presuman de hallarse presentes en alguna manera a los dichos juegos, fiestas y espectáculos, puedas amonestárselo por autoridad apostólica y mandárselo; y demás de esto, contra los inobedientes, de cualquier calidad que fueren, habiéndolos citado primero, si fuere menester, por edicto público, y sentenciado sumaria y extrajudicialmente sobre la venida no segura, de proceder para que obedezcan, por sentencias y censuras eclesiásticas, también por penas pecuniarias en autoridad de moderarlas y aplicarlas, y para la declaración y ejecución de usar

de todos los remedios necesarios y oportunos; y todo lo que ordenares y mandares ejecutarlo y hacerlo ejecutar, hasta que de todo punto seas obedecido, pospuesta toda apelación, recurso y reclamación, invocando también, si para esto fuere necesario, la ayuda del brazo seglar no obstante las constituciones y ordenaciones apostólicas y los estatutos de la dicha universidad y costumbres, aunque sean guardadas pacíficamente de tiempo inmemorial y con juramento, confirmación apostólica o cualquier otra firmeza fortalecidos, privilegios también, indultos y letras apostólicas concedidas contra lo que está dicho, aprobados y renovados, a los cuales todos y cada uno, dado que de ellos y de sus tenores, especial, específica, expresa, particular, y no por cláusulas generales que importen lo mismo, se hubiese de hacer mención o guardarse para esto alguna otra forma; quedando en lo demás en su fuerza, por esta vez solamente especial y expresamente derogamos, y ó todos los demás contrarios, cualesquier que sean; o si a los dichos maestros, lectores o profesores, o a cualesquier otros común o en particular de la Sede Apostólica fuere concedido que no puedan ser entredichos, suspensos o descomulgados por letras apostólicas, que no hagan llena y expresa y palabra por palabra del tal indulto mención. Dado en Roma, en San Pedro, debajo del anillo del Pescador, a 14 de abril, 1586, de nuestro pontificado año primero.» Con esta constitución apostólica o declaración está conforme el decreto veinte y seis de la acción tercera en el Concilio toledano que se celebró año del Señor de 1580, en el cual se manda que los clérigos de orden sacro no se hallen en estos juegos; y si hicieren lo contrario, sean castigados a juicio del ordinario; pero en la una ni en la otra parte se determinó alguna cosa de la gravedad del pecado si sería mortal o solo venial hallarse los clérigos en las tales fiestas. Pero en las leyes apenas en algún lugar se declara la gravedad del pecado en que incurrían los que las quebrantan. De la gravedad de las palabras o de las penas que se ponen lo conjeturamos. Cierto, si

## proleptis



no fuera por cosa grave y de grande momento, no creo que los pontífices pusieran tanto cuidado poniendo pena de descomunión y mandando que los trasgresores sean castigados si fuera menester por censuras, dando a un obispo en España autoridad de legado para ello. Dirás que los tales afrentan el sagrado orden de los clérigos -gravemente-, y por tanto son dignos de grave castigo; pero de la tal afrenta y fealdad con razón otro colegir puede no cometerse pecado ligero, quebrantando las dichas leyes, sino grave y digno de ser castigado con muerte eterna. Y por concluir, ¿quién se podrá persuadir que el Pontífice por un pecado venial se pusiese a hacer una bula o breve con tan severas palabras y con tanto acuerdo como se ha visto?

**CAPITULO XXV.****Conclusión de la obra.**

Confirmado hemos por cuanto la flaqueza de nuestro ingenio y erudición pequeña han podido, los juegos públicos que se llaman espectáculos, cazas de fieras y representaciones de faranduleros traen gran daño a las costumbres del pueblo y grave afrenta a la religión cristiana que profesamos; que se deben quitar de la república las casas públicas donde las mujeres, perdida la vergüenza, ejercitan su torpe y miserable ganancia; en la cual disputa, como haya-

mos dicho muchas cosas, y aunque por ventura mas de lo que convenía, siento empero que conforme a la grandeza del argumento, a la muchedumbre de cosas y a la gravedad y importancia de este mal, haberse dicho poco, y muchas cosas de necesidad haberse dejado por no cargar al lector, si alguno acaso leyere estos papeles, con la muchedumbre y largura de ellos. Reprobamos pues todo el aparato del teatro, las artes de los faranduleros y su torpeza; afirmamos ser ilícito correr toros, feo y cruel espectáculo; juzgamos que las rameras se deben desterrar como peste de la tierna edad. Este es nuestro juicio y parecer, y este será para siempre; así que, con tan altas veces como puedo, digo y pronuncio: Afuera torpezas y afrentas, corrupciones de las costumbres se aparten, no tengamos que ver con el teatro, no con el circo, no con la fealdad del burdel, gente engendrada para santidad con tantas ayudas enderezada y encaminada a toda la virtud; revienten cuanto quisieren todos los que pretendiendo agradar al pueblo quieren que se les concedan estos y semejantes deleites, inducidos por argumentos ineficaces y vanos, conviene á saber, que el deseo del deleite, plantado en la misma naturaleza, por haber sido concebidos con deleite y criados con deleites, que se debe engañar con los juegos públicos, para que no

## prolepsis

deslicen a cosas peores; evitarse el ocio, muy a propósito para sembrar rumores y despertar riñas y alborotos; las pesadumbres continuas y graves a que está sujeta toda la vida con esta como salsa aliviarse en alguna parte; en conclusión, dicen que hemos de desear el mejor y más, sano partido, pero tolerar lo que no se puede remediar siendo tan grave la maldad de los hombres y la corrupción de las costumbres; no carecer de peligro querer alterar los ejercicios y costumbres antiguamente recibidas y irritar al pueblo, principalmente con pequeña esperanza de provecho. Esto es lo que dicen en suma; pero nosotros no juzgamos que todo deleite se debe quitar al pueblo, sino el dañoso y feo, sujeto a muchos y grandes inconvenientes, sin el cual ciertamente muchas ciudades y provincias antiguamente se mantuvieron y al presente gozan de muchos bienes; y por lo menos todo el pueblo cristiano en los primeros tiempos, y aun los judíos antiguamente carecieron de espectáculos, circo y teatro y de toda esta torpeza loablemente, ni por eso tuvieron al pueblo menos obediente y sujeto; y lo que es más, la misma Roma por más de doscientos años ni recibió farsantes, ni hizo otros espectáculos, en el cual tiempo dentro y fuera tuvo muy grande fuerza, y con virtud invencible echaba los cimientos del imperio con el cual ocupó la redondez de la tierra. La abundancia de los deleites debilitó, enflaqueció después su vigor y arrimo, y al fin le apagó del todo. Pues ¿cómo podemos creer que puedan poner remedio a los daños públicos los deleites, ejercicios por medio de los cuales se ha caído en tantos males? Pudiérase sin duda pedir al pueblo cristiano que se mostrase no ser indignos de la profesión que hacen, y que desechada toda torpeza, buscasen otros muy diferentes placeres, otros espectáculos. Lo cual declara Tertuliano elegantemente al fin del libro De los espectáculos por estas palabras: Querría me digas: ¿no podemos vivir sin deleite los que debemos morir con deleite? Porque ¿qué otro es nuestro deseo que el del Apóstol, salir del siglo y ser reci-

bidos al Señor? Allí está el deleite donde está el deseo; que si todavía piensas tener en esta vida necesidad de deleites, ¿por qué eres tan ingrato que no te bastan, y no reconoces tantos y tales deleites como tenemos de Dios? Porque ¿qué cosa más deleitable que la reconciliación de Dios Padre y del Señor, que el descubrimiento de la verdad, que el reconocimiento de los yerros, que el perdón de tantos pecados antes cometidos? Qué mayor deleite que el hastío del mismo deleite, que el mismo precio de todo el siglo, que la verdadera libertad, que la conciencia entera, que tener lo que basta para la vida, que no tener ningún temor de la muerte, que huellas los dioses de las naciones, que expeles los demonios, que sanas las enfermedades, que pides revelaciones, que vives á Dios? Estos son los deleites, estos los espectáculos de los cristianos, santos, perpetúes, gratiosos; en estos puedes entender para ti los juegos circenses. Mira los cursos del siglo, cuenta los tiempos que resbalan, espera el término de la consumación, defiende las compañías de las iglesias, despierta a la señal de Dios, y levántate a la trompeta del ángel, gloriáate con los palmas de los mártires. Si te deleitan las artes escénicas y su doctrina, hartas letras tenemos, hartos versos, hartas sentencias, hartas canciones, hartas voces, no fábulas, sino verdades, ni burlas compuestas, sino simplicidades. ¿Quieres también peleas y luchas? A mano las hay, no pequeñas, sino muchas; mira la deshonestidad derribada de la castidad, la perfidia muerta por la fe, la crueldad abatida por la misericordia, la desvergüenza asombrada por la modestia. Tales peleas hay entre nosotros, en las cuales somos coronados. ¿Quieres por ventura también alguna sangre? Tienes la de Cristo. Y ¿cuál espectáculo es el del advenimiento del Señor, que sin duda ya está cerca, digo del Señor, ya glorioso y triunfante! Cuál aquella alegría de los ángeles, cuál la gloria de los santos resucitados, cuál después el reino de los justos, cuál la ciudad nueva de Jerusalén! Mas aun restan otros espectáculos; aquel último y perpetuo día del juicio, aquel no esperado de las gentes,

## históricos

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE CASTILLA Y LEÓN

# proleptis



aquel no mofado, cuando tan grande vejez del siglo y tantos nacimientos suyos con un fuego serán anegados. ¿Cuál será entonces la anchura del espectáculo? ¿De qué me maravillaré, de qué me reiré, dónde me gozaré y exultaré mirando tantos y tantos reyes que se decía estar en el cielo con el mismo Júpiter y con sus mismos testigos gimiendo en profundas tinieblas? Hasta aquí son palabras de Tertuliano, con las cuales, y con otras muchas que prosigue, pretende persuadir deberse contentar los cristianos con los deleites espirituales que de la contemplación y gusto de las cosas divinas y de la vista de la naturaleza provienen muy abundantes; lo cual pues hemos en grande parte pedido, y porque no parezcamos demasiadamente severos y rigurosos, y alguno no porfíe que nuestras costumbres no sufren el rigor de la disciplina antigua, será justo dar al pueblo otros deleites, pero no sucios ni perjudiciales. Ejercítense los caballeros en hacer justas y torneos a pié y a caballo; los mozos corriendo, luchando, tirando; y haya joyas para los que vencieren; y para que el ejercicio se haga con mas calor, jueguen á las cañas, tirándose unos a otros con cierta manera de pelea morisca las cañas op alguna otra cosa en lugar de dardos, repartidos en cuadrillas de la manera que se suele hacer en España, los cuales ejercicios todos son como imitaciones y sombras de la guerra, muy a propósito para ejercitar las fuerzas del cuerpo y hacerse diestros. Y no será menos provechoso jugar con las ballestas o con los arcabuces al blanco con premio propuesto del público, o en particular, para el que primero

acertare, lo cual sabemos se hace en otras naciones con gran cuidado y aprovechamiento. Añádanse las danzas a la manera de España, los bailes con los movimientos de los pies, siguiendo el son de la flauta o instrumento que se tañe; añádase todo lo demás que por humana sagacidad o industria se pudiere inventar para deleitar al pueblo; solo se huya la torpeza y crueldad como conviene a las costumbres cristianas; no haya cosa sucia que despierte el calor de lo lujuria, no cruel que sea ajena de la piedad cristiana. Pero bien sé la porfía y obstinación; de los malos nunca alcanzaremos que, dejada la torpeza, sigan los consejos mejores y avisos saludables. Con las tinieblas de los vicios están ciegos y llenos de oscuridad; más fácilmente beberán ponzoña que obedezcan a los cuales enseñan lo que mejor será. Pues ¿perderemos por ventura el trabajo? En ninguna manera; porque si no pudiésemos retener a los tales que no corran a la muerte con grande ímpetu y reducirlos del error al verdadero camino, de las tinieblas a la luz, porque han tapado sus orejas, conformaremos a otros, los cuales no están tan arraigados en el mal para que no se den tanto y con tanta sed a procurar deleites, y no ensucien con sucios espectáculos y feos las ánimas que crió Dios para ser santas, ni a sabiendas muden en eternos tormentos la inmortalidad que tiene Dios aparejada para los verdaderos amadores y seguidores de la verdad; lo cual si sucediere, que algunos a lo menos, despertados con nuestro trabajo, se hagan mas avisados y recetados en esta parte, no pensaremos haber trabajado en vano.

# prolepsis

## hermanas MAYORES

**Título** Edupsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía

**Título Abreviado** Edupsykhé .

**País** España

**Situación** Vigente

**Año Inicio** 2002

**Año Terminación** 9999

**Frecuencia** Semestral

**Tipo de Publicación** Publicación Periódica

**Soporte** Impreso en papel

**Idioma** Español

**ISSN** 1579-0207

**Temas** Psicología



**Editorial** Universidad Camilo José Cela

**Responsables** Adolfo Sánchez Burón

**Calle** Castillo de Alarcón, 49

**Ciudad** Villafraanca del Castillo (Madrid)

**Estado/Provincia/Departamento** Comunidad Autónoma de Madrid

**País Editor** España

**Apartado Postal** 28692

**Email** edupsykhe@ucjc.edu

**Indizada / Resumida en** ISOC  
PsycINFO

**Naturaleza de la Publicación** Revista de Investigación Científica

**Naturaleza de la Organización** Institución Educativa

**Precio** Suscripción: 25 €; ejemplar suelto: 15 €

**Distribución (formas)** Suscripción, venta, intercambio

**Distribución (geográfica)** Internacional



**Revista multidisciplinar que publica principalmente trabajos de investigación empírica en el ámbito de la psicología ambiental. Se aceptan también investigaciones sobre experiencias profesionales de intervención o procedimientos de cambio en los procesos de interacción persona-ambiente.**

**Título** Medio ambiente y comportamiento humano  
 Revista internacional de psicología ambiental  
**Título Abreviado** Medio ambiente y comportamiento humano  
**País** España  
**Situación** Vigente  
**Año Inicio** 2000  
**Año Terminación** 9999  
**Frecuencia** Semestral  
**Tipo de Publicación** Publicación Periódica  
**Soporte** En línea  
 Impreso en papel  
**Idioma(s)** Español  
**ISSN** 1576-6462  
**Temas** Ecología  
 Psicología

**Organismo Responsable** Universidad de La Laguna,  
 facultad de Psicología  
**Lugar** Campus de Guajara  
**Editorial** Editorial RESMA S.L.  
**Responsables** Bernardo Hernández  
**Ciudad** La Laguna, Santa Cruz de Tenerife  
**Estado/Provincia/Departamento** Comunidad de Canarias  
**País Editor** España  
**Código Postal** 38205  
**Email** mach@ull.es  
**Enlace Electrónico parcial** [webpages.ull.es/users/mach](http://webpages.ull.es/users/mach)  
**Teléfonos** 34-922 246 577  
 34-922261107

**Indizada/Resumida en**  
 Directory of Open Access Journals (DOAJ)  
 ISOC  
 PsycINFO

**Naturaleza de la Organización** Institución Educativa  
**Precio** Suscripción individual, 30 €; suscripción institucional, 6  
**Distribución (formas)** Suscripción, intercambio  
**Distribución (vías)** Terrestre, aérea  
**Distribución (geográfica)** Internacional

# prolepsis

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

### Historia universal bajo la república romana. Polibio. Libro IV. Capítulo VIII

#### RESUMEN.

Polibio (Megalópolis, Grecia, n.200 a. C. - 118 a. C.), fue un historiador griego. Es considerado uno de los historiadores más importantes porque es el primero que escribe una historia universal. Su propósito central es explicar cómo pudo imponerse la hegemonía romana en la cuenca del Mediterráneo, mostrando cómo se encadenan los sucesos políticos y militares acontecidos en todos los rincones de este ámbito geográfico. En este capítulo explica el arisco carácter de los cinetenses por abandonar el gusto por la música y entregarse a las disputas, llegando a ser los más crueles y odiados por el resto de los pueblos arcades.

Palabras clave: Cinetenses, carácter, arcades, música, educación

#### ABSTRACT.

Polybius (Megalopolis, Greece, n.200 BC - 118 BC) was a Greek history researcher. He is considered one of the most important ones as he was the first to write a universal history. Its main purpose is to explain how Roman hegemony could impose itself in the Mediterranean basin, showing how political and military events that occurred everywhere inside this geographical domain were linked. This chapter explains the cinetenses' bad disposal to leave their love to music and keep quarrels, becoming the most cruel of the arcade civilizations and being hated by them

Keywords: Cinetenses, character, arcades, music, education

#### SOBRE EL CARÁCTER DE LOS CINETENSES.

Ya que entre todos los griegos los arcades conservan en general cierto concepto de virtudes, no sólo por la hospitalidad, dulzura de costumbres y método de vida, sino principalmente por el respeto a los dioses, será del caso disertar brevemente sobre la ferocidad de los cinetenses, y preguntar cómo siendo también éstos arcades sin discusión, excedieron tanto en aquella época al resto de la Grecia en inhumanidad y perfidia. En mi concepto no es otra la causa que el haber sido los únicos que primero abandonaron las máximas establecidas con tanta prudencia por sus mayores y adaptadas a la inclinación de todos los pueblos de la Arcadia. Por ejemplo, la música (hablo de la verdadera música) es un ejercicio útil a todo hombre, pero a un arcade es necesario.

Pues no debemos presumir que la música, como dice Eforo en el prólogo de su obra tomando esta voz en una acepción indigna, fuese inventada para engaño e ilusión de los hombres; ni que los antiguos cretenses y lacedemonios sustituyesen sin sobrado fundamento, en vez de la trompeta, la flauta y las canciones, para animar a los soldados a la guerra; ni que los primeros arcades, en lo demás tan austeros, dispensasen sin motivo tanto honor a la música en su república, que quisiesen, no sólo la mamasen con la leche los niños, sino que la ejercitasen los jóvenes hasta los treinta años. Es público y notorio que casi sólo en la Arcadia es donde se acostumbra a los niños por las leyes a cantar desde la infancia himnos y canciones, con que celebran al estilo del país sus héroes y dioses patrios; que instruidos en los tonos de Filoxenes y Timoteo, todos los años por los bacanales danzan con mucha emulación al son de flautas en los teatros, y se ejercitan los niños en juegos de niños, y los jóvenes en juegos de hombres. Igualmente durante todo el transcurso de la vida en los entretenimientos de sus convites, no hacen tanto aprecio de las recitaciones estudiadas como de la prima-

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

cía del canto en que van turnando. No reputan por vergonzoso confesar que ignoran las otras ciencias, pero no pueden negar que saben cantar, porque a todos obliga la ley; ni excusarse con decir que lo saben, porque esto se tiene por indecoroso. Estos ejercicios al son de la flauta según las reglas del arte, y estas danzas dirigidas y costeadas por el público, en que se emplean los jóvenes todos los años en los teatros, dan una idea de sus talentos a sus conciudadanos.

En mi concepto, esto lo instituyeron nuestros mayores, no por afeminación y deleite, sino por consideración a la laboriosidad de los arcades; y en una palabra, a su vida penosa y dura. Consideraron la austeridad de sus costumbres, y que ésta provenía del frío y triste aire que generalmente se respira en aquel país, con el cual se han de conformar por precisión las inclinaciones del hombre. Ésta y no otra es la causa porque, a proporción de la mayor distancia que hay entre las naciones, es también más notable la diferencia de unas y otras, en costumbres, rostros, colores, y mayor parte de institutos. Convengamos, pues, que para dulcificar y morigerar este natural áspero y duro, introdujeron los ejercicios mencionados; que a este fin instituyeron asambleas y sacrificios públicos, igualmente para hombres y mujeres, y danzas para niños de uno y otro sexo; y para ahorrarme de razones, que con este intento pensaron todos los medios, para que lo desabrido de su genio se civilizase y domesticase con la cultura de las costumbres.

Ve aquí por qué abandonados del todo estos consejos por los cinetenses, cuando era el pueblo que más necesitaba de este lenitivo, por respirar un aire y ocupar un terreno el más desapacible de la Arcadia, se entregaron a las disputas y mutuas contestaciones; y finalmente llegó a tanto su fiereza, que en ninguna otra ciudad de la Grecia se cometieron crueldades mayores ni más frecuentes. Prueba de la infelicidad de los cinetenses por cuanto a esto se refiere, y de la detestación que el resto de la Arcadia tenía a sus institutos es que, después de una carnicería semejante, cuando enviaron legados a Lacedemonia, en todas las ciudades de la Arcadia donde penetraron durante su marcha se les intimó al instante que se retirasen. Aun más hicieron los mantinenses: se purificaron después de su salida, y condujeron víctimas en sacrificio alrededor de su ciudad y territorio. Hemos apuntado estas reflexiones para que ninguno otro pueblo vitupere las costumbres públicas de los arcades; también, para que algunos habitantes de la Arcadia no estén en el entender que la profesión de la música es un acto de supererogación entre ellos, y se atrevan a despreciar este arte; finalmente, para corrección de los cinetenses, y para que, si Dios algún día se lo permite, se conviertan a aquella educación que puede humanizar su carácter, y sobre todo a la música. Éste es el único antídoto capaz de despojarles de su antigua barbarie. Mas ahora, expuestas las desgracias de los cinetenses, tornaremos a tomar el hilo de la historia.



# boletín de suscripción

## proleptis



SUSCRIPCIÓN ANUAL  
NACIONAL 30 euros

Remitir en sobre a:  
COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS DE  
CASTILLA Y LEÓN.  
C./ Divina Pastora, 6 - Entreplanta  
47004 VALLADOLID.

Tfno.: 983 21 03 29  
[dcleon@correo.cop.es](mailto:dcleon@correo.cop.es)

**nombre y apellidos**

**nif**

**dirección**

**código postal y población**

**forma de pago/ domiciliación  
bancaria banco/caja**

**n° de cuenta**

**nombre del titular**

**deseo factura**

**firma:**

# normas para la publicación de trabajos en prolepsis,

## revista de psicología de contenido científico e información colegial

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 gráficos); 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.

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

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, I. (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.

# POSTGRADO EN PSICOPATOLOGÍA CLÍNICA

DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA



NICA  
SICO  
COPATOLOGÍA

CLÍNICA CLÍNICA CLÍNICA CLÍNICA CLÍNICA  
PSICOPATOL



ESTE POSTGRADO PUEDE REALIZARSE A DISTANCIA

<http://www.ub.es/personal/postg.htm>

## OBJETIVOS DEL CURSO

Presentar los últimos avances en el diagnóstico y tratamiento de los trastornos mentales. Actualización de conocimientos y habilidades mediante un programa con una carga lectiva moderada (35 créditos) y compatible con la actividad profesional del alumno, gracias a la oferta tanto de actividades presenciales como a través de internet

## DURACIÓN

35 créditos ECTS

## FECHAS DEL CURSO

De noviembre a mayo

## FECHAS PREINSCRIPCIÓN Y MATRÍCULA

De enero a octubre

Precio del curso: 1.780 €

## TÍTULO

Diploma de POSTGRADUADO EN PSICOPATOLOGÍA CLÍNICA  
POR LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

## INFORMACIÓN

Postgrado en Psicopatología Clínica Universidad de Barcelona  
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos  
Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona, España  
Teléfonos: 629717113 y 933125124  
Correo electrónico: jgutierrezm@ub.edu

Presencial y a distancia

NICA  
SICO  
COPATOLOGÍA  
CLÍNICA CLÍNICA CLÍNICA CLÍNICA CLÍNICA  
PSICOPATOL

**DIRECTOR**  
José Gutiérrez Maldonado

