50

Abril
2019

Segunda época

ARTÍCULOS

Rafael García Valdivia Unas notas sobre la creación de la revista *Almoraima* y del Instituto de Estudios Campogibraltareños

Mario Ocaña Torres Corsarios independentistas hispanoamericanos y contrabando en aguas del estrecho de Gibraltar. 1823-1833

Andrés Sarria Muñoz La feria de Tarifa en el siglo XIX

Ángel Sáez Rodríguez / Pedro Gurriarán Daza Soluciones constructivas en la Isla del Fin del Mundo

Raúl González Gallero Seguimiento arqueológico de la obra "Trabajos de cerramiento de zona exterior para la factoría de Campo de Gibraltar Repsol Butano (San Roque, Cádiz)"

Salvador Bravo Jiménez *Lacipo* y *Oba*: paralelismos arqueológicos entre dos *oppida* campogibraltareños

Manuel Quero Oliván / Raúl González Gallero El pecio *San Andrés* Historia de un naufragio mal identificado en la isla de las Palomas (Tarifa)

Manuel Quero Oliván / Raúl González Gallero Un ancla de tradición bizantina de la colección del Museo Municipal de Algeciras.

Urbano López Ruiz / Jesús Martín Caraballo De cementerio andalusí a centro documental: la *maqbara* de Fuerte de Santiago. Mil años de huesos, armas y libros

Juan Manuel Ballesta Gómez El gran asedio a Gibraltar en pintores del siglo XVIII

Carlos Miguel Gómez de Avellaneda Bernad El intérprete y compositor algecireño Regino Martínez Basso (1845-1901)

Josefina Núñez Montoya Ricardo Silva: su voz articulista

Nuria Ruiz Julia Guerra. Una rosa en el desierto

Juan Emilios Ríos Vera / Carmen Sánchez Melgar Creación literaria

Luis Alberto del Castillo Creación literaria

Almoraima

Revista de Estudios Campogibraltareños

INSTITUTO DE ESTUDIOS CAMPOGIBRALTAREÑOS

INSTITUTO DE ESTUDIOS CAMPOGIBRALTAREÑOS

ALMORAIMA
Revista de Estudios Campogibraltareños
Número 50 - Abril de 2019

Edita
Instituto de Estudios Campogibraltareños

Dirección
Ángel J. SÁEZ RODRÍGUEZ

Coordinación Técnica
Jesús Antonio HERRERA LOBATO

Secretaria de Dirección
Maribel DÍAZ GARCÍA

Consejo Editorial
Ángel J. SÁEZ RODRÍGUEZ. Dr. UNED,
Eduardo BRIONES VILLA. Biólogo. Ayto. Los Barrios
Álvaro LÓPEZ FRANCO. IECG
Palma TONDA RODRÍGUEZ. Dra. UNED
Jesús VÉLEZ ALONSO. IECG
Andrés SARRIA MUÑOZ. Dr. UNED
Jesús VILLATORO NOBRE. IECG

Diseño
Rafael García Valdivia
Ángel J. Sáez
Ildefonso Sena

Maquetación
Ildefonso Sena

Redacción
INSTITUTO DE ESTUDIOS CAMPOGIBRALTAREÑOS
Parque Las Acacias, s/n - 11207 Algeciras (Cádiz)
956 58 10 90 Ext. 1 - www.institutoecg.es - almoraima@institutoecg.es

ISSN 1133-5319

Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños
Es una publicación semestral, editada por el Instituto de Estudios Campogibraltareños y dedicada a difundir el conocimiento de todo tipo de aspectos culturales del Campo de Gibraltar y el entorno del Estrecho.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. Código Penal).

Sumario

5 EDITORIAL
Ángel J. Sáez Rodríguez. Director

7 Unas notas sobre la creación de la revista *Almoraima* y del Instituto de Estudios Campogibraltareños
Rafael García Valdivia

13 Corsarios independentistas hispanoamericanos y contrabando en aguas del estrecho de Gibraltar. 1823-1833
Mario Ocaña Torres

25 La feria de Tarifa en el siglo XIX
Andrés Sarria Muñoz

39 Soluciones constructivas en la Isla del Fin del Mundo
Ángel J. Sáez Rodríguez / Pedro Gurriarán Daza

61 Seguimiento arqueológico de la obra "Trabajos de cerramiento de zona exterior para la factoría de Campo de Gibraltar Repsol Butano" (San Roque)
Raúl González Gallero

67 *Lacipo* y *Oba*: paralelismos arqueológicos entre dos *oppida* campogibraltareños
Salvador Bravo Jiménez

79 El pecio *San Andrés*. Historia de un naufragio mal identificado en la isla de las Palomas (Tarifa)
Manuel Quero Oliván / Raúl González Gallero

87 Un ancla de tradición bizantina de la colección del Museo Municipal de Algeciras
Manuel Quero Oliván / Raúl González Gallero

95 De cementerio andalusí a centro documental: la *maqbara* de Fuerte de Santiago. Mil años de huesos, armas y libros
Urbano López Ruiz / Jesús Martín Caraballo

111 El gran asedio a Gibraltar en pintores del siglo XVIII
Juan Manuel Ballesta Gómez

121 El intérprete y compositor algecireño Regino Martínez Basso (1845-1901)
Carlos Miguel Gómez de Avellaneda Bernad

129 Ricardo Silva: su voz articulista
Josefina Núñez Montoya

135 Julia Guerra. Una rosa en el desierto
Nuria Ruiz Fernández

139 Creación literaria
Juan Emilio Ríos Vera / Carmen Sánchez Melgar

140 Creación literaria
Luis Alberto del Castillo

141 Un nuevo enfoque para la promoción de la salud en la adolescencia: el rincón de la salud
Marina Díaz Fernández

149 Maestros de primeras letras en Tarifa durante el siglo XX: nombramientos y emolumentos
Juan Antonio Criado Atalaya

159 Altas capacidades, educación y orientación familiar
María del Carmen Garcerán Sáez

173 Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular
Carmen Carmona Huelva

181 Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad
Almudena Serrano Barroso et al.

187 Estudio de la evolución reciente del absentismo escolar en Algeciras
Beatriz Corral Torrelo

197 Orientaciones para profesorado y familias de alumnado con hiperactividad y déficit de atención
María del Carmen Montes Reguera

205 Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI
María Teresa Fernández Reyes

215 Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos
María Sánchez Dauder

223 El aprovechamiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación
María del Carmen Campo Camacho

229 Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación
Antonio A. Coronil Rodríguez

235 Evolución de *Patella ferruginea* (Gmelin, 1791) en el Parque Natural del Estrecho. Resultados de una vigilancia a medio plazo (2012-2017)
Germán González Jiménez et al.

243 RESEÑAS

Editorial

Se atribuye a Napoleón Bonaparte la sentencia que reza: "Los sabios son los que buscan la sabiduría. Los necios piensan haberla encontrado". El genial estratega corso ensangrentó a todo un continente con sus sueños imperiales, sometió a pueblos con la excusa de liberarlos del omnipresente absolutismo y sembró Europa de las semillas del pensamiento ilustrado que, a la postre, acabaron transformando el mundo occidental.

Convencidos de la certeza de aquel pensamiento, un grupo de humanistas, artistas y hombres de ciencia del Campo de Gibraltar alumbraron, en torno a 1990, la revista *Almoraima* y la institución cultural que le ha servido de soporte imprescindible durante estas tres décadas, el Instituto de Estudios Campogibraltareños. Las conjunciones adecuadas a veces se dan, y el contexto sociopolítico del desarrollo comarcalista de aquellos años propició que esta fecunda iniciativa dual de Rafael García Valdivia y otros pocos entusiastas pudiese triunfar.

Lejos de la visión romántica e idealista de que las grandes ideas adquieran vida propia, como personajes de novela que desbordasen el dominio tiránico de su autor, desarrollándose a su antojo y libre albedrío, este tipo de proyectos resultan ser remolones y perezosos. Requieren del mensaje de ánimo permanente, ha de halarse de ellos de continuo, deben ser revisados y aprestados periódicamente, como los jabeques corsarios habían de ser despalmados y calafateados de manera habitual para mantenerlos muy marineros y veloces, según aparecen en las páginas de este novedoso volumen 50 de *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*. Una vez en perfecto estado de revista, eficientes y operativos, podían embellecerse y lucir, como hacen las ciudades en los momentos especiales de la celebración de sus ferias, como la de Tarifa en el siglo XIX también recogida en este número tan especial.

La revista, con el tiempo y la aportación de cientos de autores de los más variados ámbitos del saber, ha ido conformando el más amplio *corpus* del conocimiento de múltiples temáticas de esta comarca del Estrecho, siendo en la actualidad referencia obligada para los estudios que sobre ella se hacen en materia histórica, arqueológica, literaria o medio ambiental. Un proceso similar ha sido el que durante siglos ha ido conformando la extraordinaria isla de las Palomas, pieza destacada y emblemática del Parque Natural del Estrecho. El rico panorama natural y patrimonial de la superficie de la isla se extiende también por su entorno continental y subacuático, donde, a pesar del trasiego marítimo y de los episodios de contaminación marina y atmosférica, sobreviven airosamente las poblaciones de *Patella ferruginea* y *Limonium emarginatum* en las inmediaciones de pecios submarinos, como el del *San Andrés*, desde principios del siglo XIX.

En este encuentro de mares y continentes, el conflicto entre conservación y desarrollo industrial es permanente. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* vuelve a reflejarlo en el trabajo dedicado al enclave fenicio de Cerro del Prado, indagando en el sorprendente mundo de la Arqueología también con los dedicados al algecireño cementerio andalusí de Fuerte Santiago y a los yacimientos clásicos de *Oba* y *Lacipo*.

La incursión en la Historia del Arte corresponde a un trabajo acerca de las pinturas dedicadas al Gran Asedio de Gibraltar, en la de la Historia de la Música encontramos la figura de Regino Martínez Basso, mientras que del mundo de la Literatura presentamos un estudio sobre Ricardo Silva Vázquez y varias obras de creación en prosa y en verso.

La sección dedicada a la Educación es muy nutrida, con un amplio muestrario tanto de estudios históricos como de análisis técnicos acerca de trastornos de comportamiento, alumnado de altas capacidades, inteligencias múltiples, nuevas tecnologías y absentismo escolar.

El nuevo capítulo de reseñas, finalmente, pretende ofrecer al lector una propuesta de lecturas de las más atractivas novedades editoriales e investigaciones académicas publicadas en relación a algún aspecto de la realidad campogibraltareña o del entorno del Estrecho.

Con la nueva época que ahora se inicia de *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, nuestra revista retorna a su original esquema multidisciplinar, el que tuvo hasta empezar a publicar las actas de las Jornadas de Estudios del IECG en 1991 de manera ocasional y, solo desde 2001, de manera habitual.

Estrena también formato, diseño y contenidos en color en su edición en papel, lo que completa el panorama de imagen y organización novedosas para afrontar con garantías el reto de la evaluación externa de sus artículos con el procedimiento de "pares ciegos" y de la ya imprescindible indexación, el conocido indicador para toda publicación de alta calidad que haya sido listada en alguna base de datos o repertorio de consulta mundial.

Todo esto recoge la respuesta del Instituto de Estudios a los desafíos del mundo académico del siglo XXI, decidido a seguir difundiendo la mejor imagen del Campo de Gibraltar frente a las noticias del desempleo y de la crónica de sucesos que de manera cotidiana salpican el nombre de este extraordinario rincón de la Tierra.

Ángel J. Sáez Rodríguez
Director

Unas notas sobre la creación de la revista *Almoraima* y del Instituto de Estudios Campogibraltareños

Rafael García Valdivia / IECG

RESUMEN
Se explica la creación y desarrollo de Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños y del Instituto de Estudios Campogibraltareños.

Palabras clave: Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños, Instituto de Estudios Campogibraltareños, Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar, Jornadas de Estudios.

ABSTRACT
Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños and Instituto de Estudios Campogibraltareños creation and development are explained in this article.

Key words: Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños, Instituto de Estudios Campogibraltareños, Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar, Jornadas de Estudios.

En julio de 1988 la Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar, creada apenas tres años atrás, acababa de conseguir una subvención de la Caja de Ahorros de Jerez para financiar la edición de una revista semestral de temática campogibraltareña. Juan José Téllez Rubio, poeta y periodista algecireño y por entonces responsable de los temas culturales de la institución comarcal, había comenzado a recabar contenidos para la próxima publicación de algunos periodistas, escritores e investigadores de la Comarca. Necesitaba a alguien que se hiciera cargo del diseño de la futura revista y me llamó. Éramos amigos desde hacía tiempo y supongo pensó en mí por varias razones. Yo desempeñaba por entonces mis funciones como profesor de EGB en activo, labor que compatibilizaba con mis incursiones en el mundo de las artes plásticas como pintor y galerista. Efectivamente, había sido fundador en 1975 de la primera galería de arte en crearse en Algeciras, y por ende en la Comarca, la Galería de Arte *Carteia* de la algecireña Plaza de San Isidro.

Juan José y yo, además, habíamos estado unos años atrás, creo que en 1985, trabajando en un proyecto común para editar una revista de tipo quincenal o mensual en la Comarca, proyecto del que, después de meses de estudios, diseños y cálculos financieros, decidimos desistir, al concluir que no teníamos garantizada económicamente una continuidad en su edición mínimamente aceptable. Otra de las razones para recurrir a mí pudo deberse a que en aquel verano de 1988 se estaba gestionando mi posible incorporación a la Mancomunidad en calidad de funcionario en comisión de servicios para, entre otras funciones, sustituirle a él, ya que estaba pronta su marcha de la Mancomunidad para incorporarse al equipo fundador del diario *EuropaSur*

Con estos antecedentes Juan José Téllez, conocedor de mi interés por un tema de esa naturaleza, me pide mi colaboración para el diseño de la publicación que proyectaba Mancomunidad. Durante aquel verano, y con el concurso de los también pintores José Guerra y José Barroso en la tarea de dar cuerpo a aquel número primigenio, la revista comenzó a tomar forma con los textos que Téllez ya había ido recopilando a tal propósito.

A finales del verano de 1988 se producen las dos circunstancias, ya adelantadas, que serán importantes para el futuro de la revista en elaboración. Por una parte el ya comentado

abandono de J.J. Téllez de su puesto en la Mancomunidad para sumarse al equipo del que será el próximo diario comarcal *EuropaSur*, cuya aparición iba a ser inminente. Por otra el entonces Presidente de la Mancomunidad, José Carracao, consigue de la Delegación de Educación, de la que en ese momento yo era funcionario en activo con destino en Algeciras, la firma de un convenio por el me incorporo en comisión de servicios a la institución comarcal. Debería ocuparme de la Gerencia del Plan de Rehabilitación del Castillo de Castellar, que había venido desempeñando anteriormente el entonces Vicepresidente de la Mancomunidad José A. Pimentel, y asimismo de los temas culturales que quedarían sin atender tras la marcha de J.J. Téllez al diario *EuropaSur*.

Durante el verano en que estuvimos con la maquetación y el diseño de aquel primer número de la revista barajamos también posibles nombres para la misma. Desde la Mancomunidad se había pensado en titularla *Comarca* y en ella se tratarían temas de actualidad social y laboral, entrevistas, temas históricos y culturales, etc. Pero el propio nacimiento paralelo del diario *EuropaSur* aconsejaba dar un giro al enfoque de la revista en preparación y a sus contenidos. Los temas de actualidad, las entrevistas, los artículos de opinión, etc., serían aspectos que asumiría obviamente el periódico diario que preparaba el Grupo Joly y era el momento de orientar los contenidos de la revista hacia algo que la comarca estaba demandando y que la Mancomunidad, a criterio de los implicados en su edición, debería protagonizar. Había que hacer una revista de estudios campogibraltareños. Es decir, crear un instrumento, del que se carecía hasta la fecha, que acogiera la publicación de las investigaciones y estudios que se estaban llevando a cabo, en el ámbito de los temas de recuperación histórica y arqueológica, de estudios del medio social, ambiental, natural, geográfico y cultural del Campo de Gibraltar, por un numeroso grupo de estudiosos e investigadores de la Comarca y de fuera de ella.

La Mancomunidad era la institución adecuada para llevar adelante esa tarea. El nombre de la revista debería conjugar algunas de esas características, ser sugerente y de aceptable identificación comarcal por los siete municipios mancomunados; agradable en suma a todos los oídos y sensibilidades. A propuesta mía se aceptó *Almoraima* y asimismo su denominación de *Revista de Estudios Campogibraltareños* que la definía en su propósito. Durante el otoño de aquel 1988, ya incorporado a la institución comarcal como Coordinador del Departamento de Cultura y responsable de la revista, se terminó su edición e impresión y en el mes de diciembre de 1988 la Mancomunidad pudo presentar el número 0 de *Almoraima* con una magnífica acogida. Con una tirada inicial de 500 ejemplares, que resultó insuficiente y hubo de ampliarse con posterioridad, al igual que la del siguiente número 1 publicado en abril de 1989, la Caja de Ahorros de Jerez debió quedar convencida de que apostar por la continuidad en su apoyo a aquel proyecto –que ya era una realidad– constituiría un excelente tanto a anotarse en su Obra Social y Cultural.

Lámina 1. Cubierta del número 0 de *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*

De este modo, por años sucesivos y salvo unos difíciles momentos vividos con la desaparición de la Caja de Jerez y posteriormente de la de San Fernando de Sevilla, sus primeros y más importantes patrocinadores, la revista *Almoraima* se ha venido manteniendo en su presentación ante sus lectores cada semestre casi ininterrumpidamente en sus treinta años de vida, pasando a los 3.000 ejemplares en su momento de mayor difusión en papel. Posteriormente se complementaría una menor tirada en papel con la aparición de la versión en disco compacto (CD-ROM) que abarataría los costes de edición y distribución a todos sus lectores particulares y a las numerosas bibliotecas e instituciones académicas de dentro y fuera de nuestra comarca que la venían recibiendo desde su

creación. Desde hace unos años viene publicándose igualmente en internet, con lo cual su difusión en todos los ámbitos se ha visto incrementada de manera exponencial, gracias también a la colaboración de nuevos patrocinadores. *Almoraima* figura, desde su aparición, en los fondos de numerosas universidades nacionales y extranjeras, en bibliotecas públicas locales y nacionales, e inclusive en algunas internacionales como la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos o la *British Library.*

La actividad del Departamento de Cultura de la Mancomunidad de Municipios en aquellos años no se circunscribiría únicamente a la edición de *Almoraima*. En 1989 la Mancomunidad firmó un Convenio de Cooperación con la Consejería de Presidencia de la Junta de Andalucía por la que esta transferiría anualmente unos fondos a la institución comarcal, fondos que le permitirían llevar a cabo un amplio programa cultural en la década siguiente. Entre otros proyectos llevados a cabo en aquellos años estarían la adquisición de un fondo documental y bibliográfico para ir constituyendo la que ha sido la Biblioteca de Temas Campogibraltareños, una de las más completas en bibliografía, grabados y documentos relacionados con la historia y la geografía comarcales. Se conformarían asimismo colecciones de fotografía y de pintura y escultura de artistas plásticos campogibraltareños a través de las correspondientes Convocatorias de Artes Plásticas y de Fotografía y asimismo se abordarían una serie de ediciones anuales de discos a varios artistas flamencos de la Comarca.

Iniciada la aparición semestral de la revista, comienzan a congregarse alrededor de *Almoraima* y de las actividades del Departamento de Cultura grupos de colaboradores, historiadores, artistas, periodistas, escritores, profesores, profesionales sanitarios, biólogos, investigadores en suma de todos los aspectos de la realidad comarcal. Los actos de presentación de la revista cada semestre fueron constituyendo el momento oportuno para el encuentro de los que habían visto en ella la plataforma imprescindible para dar a conocer sus trabajos e investigaciones sobre el pasado y la realidad presente de la comarca.

Dos de estos colaboradores de primera hora, Juan Ignacio de Vicente y Javier Criado Atalaya, historiadores ambos, proponen al Departamento de Cultura en el verano de 1990 la organización de unas Jornadas de Historia comarcal. Tan interesante proyecto, e inédito hasta la fecha en nuestro Campo de Gibraltar, es acogido por el Departamento con verdadero interés. Se creó un comité organizador, en el que estuvieron presentes ambos proponentes y otros colaboradores de *Almoraima*, profesores e historiadores también como María Rosa Sierra o Luis Alberto del Castillo. En el otoño de 1990 se celebraron en la sede de la Mancomunidad de Municipios las I Jornadas de Historia del Campo de Gibraltar organizadas por el Departamento de Cultura de la institución comarcal en las que, a lo largo de un fin de semana se desarrollaron siete ponencias expuestas por sietes historiadores, referidas cada una de ellas a una localidad de la comarca, mas varias comunicaciones. La lección magistral corrió a cargo del prestigioso arqueólogo y miembro de la Casa de Velázquez, el Dr. Michel Ponsich, quien dirigió además una inolvidable visita de organizadores, ponentes y asistentes a

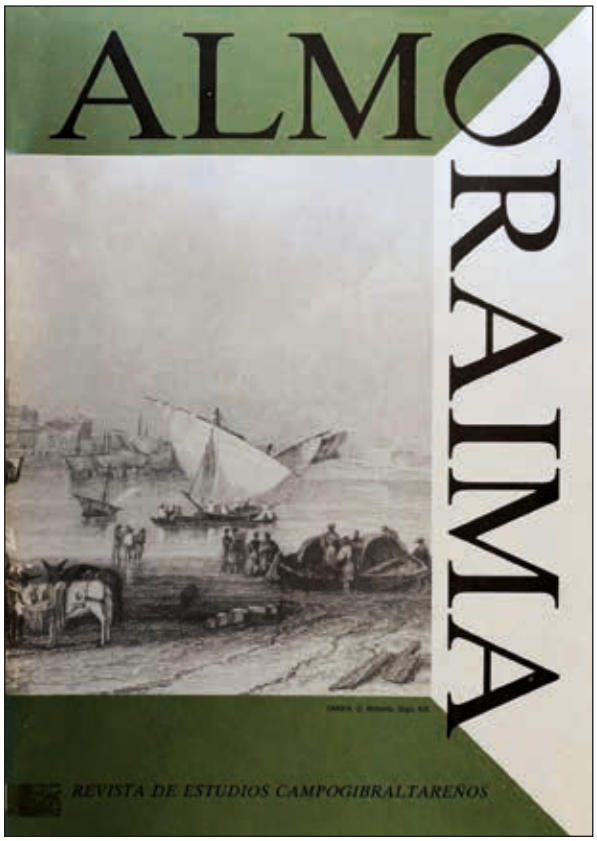


Lámina 2. Portada del número 1 de *Almoraima*

las ruinas de Baelo Claudia, yacimiento en cuyas excavaciones, y en numerosas otras del otro lado del Estrecho como las de Lixus, había colaborado o dirigido años atrás. Las Jornadas tuvieron además el aliciente de una comida programada en el Albergue Juvenil de Pelayo a la vuelta de la visita a Bolonia, comida de confraternización para asistentes, comunicantes y ponentes, que contribuyó muy especialmente a lo que habría de resultar de todas estas actividades que vengo describiendo. Las ponencias y comunicaciones de estas I Jornadas de Historia del Campo de Gibraltar se publicaron a continuación en el siguiente número de la revista *Almoraima*, con lo que se anudaba aún más la conexión del mundo investigador y académico de la comarca con el Departamento de Cultura de la Mancomunidad.

La necesidad y conveniencia de que la institución comarcal se planteara la creación y sostenimiento de un Instituto de Estudios comarcales, en el que también estuviera incluida la ciudad de Gibraltar, era cada vez más evidente para el Departamento de Cultura, de igual modo que numerosas diputaciones en toda España sostenían Institutos de Estudios Provinciales en su propio ámbito.

Como responsable del departamento trasladé este proyecto al Presidente de la Mancomunidad, José Carracao, y al Vicepresidente del Área, José A. Pimentel, quienes lo asumieron de inmediato, encargándome la coordinación de su diseño y organización académica, y a la Secretaría General la configuración administrativa de ese futuro Instituto de Estudios como Organismo Autónomo de la Mancomunidad.

Los meses siguientes fueron de gran actividad y dedicación por parte de la Secretaría General y del Departamento de Cultura. En la elaboración de los Estatutos se dio entrada también a la participación de algunas personas ajenas a la institución comarcal, estudiosos e investigadores próximos y vinculados a ella por las actividades ya descritas anteriormente, y un borrador de los mismos, ya finalizado, se hizo llegar a los representantes de los grupos políticos presentes en la Junta de Comarca para que lo conocieran y estudiaran con el fin de pudieran incorporar sus aportaciones y así consensuar su posterior aprobación.

Lámina 3. Portada de los Estatutos del IECG

En abril de 1991 la Junta de Comarca, reunida en Pleno, aprobó por unanimidad los Estatutos, incluido su Preámbulo, y el logotipo propuesto por el Departamento de Cultura; una de las naves del abrigo rupestre de la Laja Alta de Jimena de la Frontera, coronada por un arco de ocho estrellas representando a los siete municipios de la comarca más Gibraltar. Así quedó creado el Instituto de Estudios Campogibraltareños como Organismo Autónomo de la Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar. El Presidente de la Mancomunidad y ya también del Instituto, en el ejercicio de las facultades que le conferían los Estatutos ya vigentes y en lo que se dispone en estos, tuvo a bien nombrarme Secretario-Coordinador del mismo, con el encargo de ponerlo en marcha y asumir las funciones que dicha Secretaría tiene atribuidas en los Estatutos.

A partir de ese momento comenzaron a cursarse invitaciones a profesionales, artistas plásticos, profesores, estudiosos e investigadores de las distintas disciplinas que iban a componer las diez secciones del IECG para que, todos ellos en calidad de Miembros Colaboradores, se incorporasen a las mismas, eligieran a sus

Lámina 4. Cartel II Jornadas de Historia. Archivo Departamento de Cultura

Lámina 5. Cartel I Jornadas de Flora. Archivo IECG

respectivos Presidentes de Sección y fueran diseñando las actividades que estimasen podían ir asumiendo en cada una de ellas. A continuación fueron convocados para celebrar el primer Consejo Pleno del IECG. En él se habría de elegir, de entre las candidaturas que los propios Miembros Colaboradores podían libremente presentar, a su primer equipo de Director y Vicedirector del organismo autónomo. Como todo el mundo conoce ya, todos los cargos académicos del IECG son desempeñados por los propios Consejeros y elegidos por ellos y de entre ellos, sin intervención política alguna.

Convocado el Consejo Pleno, se constituyó una mesa de edad y ejercieron su derecho a voto los 87 miembros asistentes, resultando elegida por 51 votos la candidatura formada por los Miembros Colaboradores de la Sección de Historia Luis Alberto del Castillo Navarro y Mario Luis Ocaña Torres, como Director y Vicedirector respectivamente. El estamento académico quedaba así completado junto con los Presidentes de Sección, ya elegidos asimismo por los componentes de cada una de ellas, al que se añadía la figura del Secretario-Coordinador como responsable de la gestión y desarrollo de las actividades ordinarias del Instituto y la coordinación de las mismas con la Institución comarcal.

Gracias a las dotaciones económicas que la Mancomunidad iría provisionando en los sucesivos presupuestos anuales para el IECG, este iría conformando sus propias líneas de actividad, la edición de monografías y de otras publicaciones, la organización de jornadas de estudio, la concesión de becas de investigación y otros proyectos de diversa índole.

En el otoño de 1992, la ya activa Sección 1ª del IECG (Geografía e Historia), organizó las II Jornadas de Historia, que tuvieron lugar esta vez en Tarifa, en la antigua iglesia de Santa María, gracias a la colaboración institucional del Ayuntamiento de la ciudad. Se cumplía así el propósito fundacional del IECG de ir realizando sus actividades académicas en todos y cada uno de los municipios de la Comarca, norma que ha

seguido manteniéndose hasta hoy y gracias a la cual nuestros siete municipios consideran al Instituto de Estudios Campogibraltareños como algo propio y común a la vez.

En el otoño siguiente, 1993, la Sección 10ª (Medicina, Biología, Ecología y Ciencias de la Naturaleza) organizaría en Gibraltar sus I Jornadas de Flora, Fauna y Ecología, que han sido y son, junto con las de Historia, las más veteranas de las que viene organizando el Instituto desde su creación en 1991.

La revista *Almoraima*, que nació como proyecto del Departamento de Cultura de la Mancomunidad y durante gran parte de su trayectoria estuvo vinculada al mismo mientras existió este, mantuvo desde el momento de la creación del IECG un fuerte vínculo con el mismo. Efectivamente, de su inicial Consejo de Edición, conformado por distintas personalidades de ámbito cultural y literario campogibraltareño, se pasó a confiar esta responsabilidad en los Presidentes de las diez Secciones del Instituto, y así se ha mantenido durante largo tiempo. Desaparecido el Departamento de Cultura, a cuyo Coordinador correspondía la dirección de la revista, este cometido fue asumido por el Secretario del IECG y posteriormente por su Director. En estos momentos es el anterior director, Ángel J. Sáez Rodríguez, quien asume esta responsabilidad. Gran parte de la investigación propiciada por el trabajo de los miembros del Instituto está en sus páginas y la documentación que sobre el Campo de Gibraltar atesora en sus treinta años de edición es un tesoro de incalculable valor para el conocimiento de nuestro pasado y de nuestro presente comarcal. Larga vida le deseamos a tan imprescindible instrumento del archivo de nuestra memoria colectiva.

Recientemente se han celebrado las XIV Jornadas de Historia, en otoño de este año 2019 lo harán las de Psicología y Educación y continuarán celebrándose bianualmente también las de Flora, Fauna y Ecología, Arqueología y Prehistoria, Historia del Arte...

Larga y fructcífera vida deseamos también a esta imprescindible institución campogibraltareña, que ha cumplido sobradamente en estos casi treinta años de trayectoria aquello que se proponía como meta en el Preámbulo de sus Estatutos: "…auspiciar, promover y salvaguardar todas las potencialidades culturales, científicas, artísticas, educativas y de investigación en el Campo de Gibraltar". Su mayor capital, el humano, conformado por sus Consejeros de Número y sus Miembros Colaboradores, un conjunto de más de un centenar de estudiosos e investigadores de dentro y de fuera de la comarca, entregados sin desmayo a la tarea, regalando su tiempo, su esfuerzo, su conocimiento y su compromiso con el proyecto. Con la única recompensa de la satisfacción del trabajo bien hecho y de ver cómo sus investigaciones y estudios se van sumando al acervo de información más extraordinario con el que nunca soñó contar la ciudadanía, presente y futura, del Campo de Gibraltar sobre su propia realidad arqueológica, histórica, geográfica, patrimonial, artística, científica, educativa, social y medio ambiental.

Debo reseñar también la nómina de directores, vicedirectores y secretarios-coordinadores que ha tenido el IECG durante estos casi treinta años de vida y actividad plena. Los directores han sido, sucesivamente, Luis Alberto del Castillo, Mario L. Ocaña Torres, Ángel J. Sáez y en la actualidad Eduardo Briones Villa. Los vicedirectores los tres últimos mencionados como directores, más el actual, Álvaro López Franco. Los secretarios-coordinadores hemos sido, el que esto escribe y Ángel J. Sáez, Rafael de las Cuevas, Jon Gaizca Astoreca y Jesús Herrera Lobato en la actualidad. Sin olvidar mencionar asimismo la excelente labor que, como administrativos del IECG han llevado a cabo, en diferentes períodos, los funcionarios adscritos por la Mancomunidad Josefa Joya Montoya, Maribel Díaz García, M.ª del Carmen Bianchi y Jesús Herrera.▪

Rafael García Valdivia
Consejero de Honor del IECG

Cómo citar este artículo:
Rafael García Valdivia (2019). "Unas notas sobre la creación de la revista *Almoraima* y del Instituto de Estudios Campogibraltareños. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 7-12

Corsarios independentistas hispanoamericanos y contrabando en aguas del estrecho de Gibraltar. 1823-1833

Mario L. Ocaña Torres / IECG

RESUMEN
La Década Ominosa, último periodo del reinado de Fernando VII, contempla en el estrecho de Gibraltar la presencia de los últimos corsarios españoles y la de los corsarios independentistas que luchan por la independencia americana. Al mismo tiempo se produce un crecimiento significativo del contrabando que desde Gibraltar se introduce de forma ilegal en España. La exposición de estos dos aspectos de la Historia campogibraltareña en el XIX, por lo que suponen de novedoso, es el objetivo de esta comunicación.

Palabras clave: estrecho de Gibraltar, corso, contrabando, Fernando VII, Década Ominosa.

ABSTRACT
The "Década Ominosa", the last term of the reign of Fernando VII, contemplates in the Strait of Gibraltar the presence of the last Spanish corsairs and of the independentist corsairs who fought to obtain the American Independence. At the same time, there was a significant growth of smuggling which was illegally introduced from Gibraltar to Spain. The exposition of these two aspects from the "Campogibralteña history" in the XIX century, because of its novelty, is the objective of this communication.

Key words: Strait of Gibraltar, corsair, smuggling, Fernando VII, Década Ominosa.

1. EL CORSO INSURGENTE

Durante la última etapa del reinado de Fernando VII –la "Década Ominosa"–, el proceso independentista iniciado en los territorios del Imperio español en América años atrás no se había detenido. Es más, a partir de la década de 1820 se había convertido en irreversible de forma que hacia 1825, salvo los territorios insulares de Cuba y Puerto Rico, el Imperio español en América había dejado de existir.

La lucha contra la Corona española no fue un conflicto exclusivamente terrestre, ni siquiera circunscrito a las tierras o los mares de América. La guerra marítima se extendió por los océanos Pacífico y Atlántico. Sus protagonistas fueron embarcaciones armadas que ejercieron la guerra de corso contra España, no solo en las aguas del Caribe o las costas del Pacífico que nominalmente estaban bajo el control español, sino que sus incursiones se llevaron a cabo en aguas atlánticas y mediterráneas españolas.

El corso, llamado "insurgente" por los españoles que defendían la legitimidad de la Corona española frente a las aspiraciones de independencia criolla, nació como consecuencia de no existir, en los momentos de conflicto abierto entre ambos contendientes, ninguna armada nacional ni estados reconocidos por la comunidad internacional entre los aspirantes a sacudirse el dominio español.

El corso insurgente contó desde el primer momento con el apoyo de las potencias enemigas de España, que esperaban ver la apertura de rutas comerciales con los territorios americanos tras la pérdida del control español sobre el continente. Entre ellos ingleses, franceses o norteamericanos, principalmente. Como más adelante veremos son hombres de estas nacionalidades, especialmente norteamericanos, los que ejercerán el corso marítimo en las aguas del estrecho de Gibraltar y sus proximidades a bordo de barcos con diferentes pabellones.

Existe un hecho determinante en el crecimiento del corso insurgente en América a partir de 1808. No es otro que el fin de los enfrentamientos

anglo-españoles que se habían mantenido activos durante gran parte del siglo XVIII pero que sufren un giro radical con la invasión de España por la Francia napoleónica. La consecuencia, en lo tocante al tema del corso, es que los corsarios ingleses que habían sido una pesadilla para el comercio marítimo español dejaron de serlo. Unos se incorporaron a la *Royal Navy*; otros se convirtieron en piratas al margen de cualquier ley y otros se ofrecieron como corsarios a los intereses de los criollos americanos que luchaban por independizarse de España (Guerra, 1994).

El espacio geográfico en el que actuaron afectaba a los océanos Pacífico y Atlántico, pero también a las costas del norte de África y específicamente a las de la península ibérica, entre el cabo de San Vicente en Portugal, los accesos a Cádiz y el Estrecho. Aunque con frecuencia penetraron en las aguas del mar Mediterráneo para llevar a cabo sus incursiones de guerra.

La primera noticia que encontramos en los fondos del Archivo Histórico Notarial de Algeciras corresponde a una declaración, en concreto una protesta de mar, que realizó el patrón Vicente Rosafull del jabeque español *Santo Cristo del Grao,* de la matrícula de Valencia, residente temporalmente en Algeciras, en la que dice que cuando navegaba con carga de sardina desde La Higuerita –actual Isla Cristina en Huelva– para Valencia, estando junto a Punta Europa, a tiro de pistola de sus baterías, lo apresó el bergantín goleta colombiano llamado *General Soublot,* el 25 de noviembre de 1825. Pero como consecuencia de un fuerte temporal ocurrido en la noche del 6 al 7 de diciembre naufragó en la costa de España "...así como el mismo buque colombiano...". Es de suponer que ambas embarcaciones estaban fondeadas en el puerto de Gibraltar.

Sobre la cuestión se inició causa en el tribunal de extranjería que seguía activa cuando se elaboró este documento. A Vicente Rosafull se le puso en libertad con orden de entregar buque y carga, pero como además de haber "...sufrido dho naufragio notase desfondado el espresado jabeque y con grande avería en su carga, alijada esta y puesta a flote en lo posible..." acordó ponerlo en venta. Lo adquirió Francisco Sánchez Jurado, vecino y patrón de Algeciras por 10.000 rv. El barco era de 31 Tm (Colety, 1826: 158).

Más información aporta Cristóbal Clemente, de la matrícula de Málaga, patrón del místico de Cádiz llamado *San Antonio,* de porte de 800 quintales, propio de Juan Fornell, de Málaga. Manifestaba que, estando en dicho puerto, el barco fue fletado por la casa de don Agustín de Laredo para conducir a los puertos de Alhucemas y el Peñón de Vélez de la Gomera abastecimientos

Lámina 1. Un jabeque del siglo XVIII en la pintura de A. Cortellini y Sánchez "*Antonio Barceló, con su jabeque correo, rechaza a dos galeotas argelinas (1738)*". Museo Naval de Madrid. Wikimedia

y el relevo para las tropas. Hizo el viaje y descargó una parte en Alhucemas y otras en el Peñón donde estuvo esperando por tres o cuatro días "... en razón de los fuertes ponientes que corrían...". Hecha toda la entrega recibió a bordo 24 botas vacías, el correo y 34 hombres de tropa, con cuatro presidiarios y una mujer.

El 31 de mayo se dio a la vela para Málaga y el día 3 de junio, estando cerca de Nerja, lo reconoció una goleta con bandera blanca que puso gente a bordo, le tomó todos los papeles, dejándole solo los pertenecientes al cobro de los fletes y lo condujo a Gibraltar donde permaneció varios días hasta que los embarcaron y los echaron en la costa cerca de la desembocadura del río Guadiaro. Los tripulantes y todos los demás marcharon hacia Málaga, pero el patrón Cristóbal Clemente fue a Gibraltar y se presentó al cónsul de España para dar cuenta de lo ocurrido.

Añadía en su declaración que el capitán de la goleta que lo apresó le dio un documento –que incorporaba a la protesta– en el que se decía, entre otras cosas, que con fecha dos de junio de 1826 al mando del corsario particular de la República de Colombia nombrado *La República*, apresó al místico *San Antonio* y "...doy su mitad de él a su dho patrón y la otra mitad al patrón Salinas para que luego que se haya efectuado el cargo de la carga que llevaba puedan disponer de su dho místico como propiedad suya y de ningún otro y esta es mi voluntad y de mi oficial y tripulación..."

El documento llevaba la firma de J. S. Gandolghia (?) del que no volvemos a encontrar más referencias en la documentación (Colety, 1826: 151).

Aunque por las referencias que tenemos de otro apresamiento quizás podamos reconstruir el perfil del capitán corsario. Santiago Fernández David, capitán de la goleta mercante española *Nª Sª de África*, de la matrícula de Baiona de Galicia, manifestaba que, estando preparado en el puerto de Suances, en la Montaña de Santander, fue fletado por don Andrés Fernández con 893 fanegas [en adelante fgas] de trigo y 201 sacos de 8 arrobas castellanas de harina para entregarlo en Barcelona a don Ramón Domingo. El 13 de junio, al acercarse al estrecho de Gibraltar, se aproximaron a la costa de Marruecos para intentar fondear, con vientos difíciles, entre Arcila y Cabo Espartel y allí, a tres millas de tierra, fueron detenidos por una goleta insurgente colombiana llamada *La Republicana,* armada con ocho carronadas de a 8 y dos cañones de a 18, y en la bodega una colisa de a 24 y dos cañones de a 18. Su capitán era don Francisco Sebastián Gandolfo "...que le pareció era de Nación Genovés...". Fondeados juntos en la playa llevó toda la tripulación de la goleta al corsario, cogió los papeles del buque y la carga. Después de cinco horas se dieron a la vela acompañados por una bombarda que tenían apresada y fondearon en Arcila. Pasados dos días llegó un bergantín goleta procedente de Gibraltar en el que iba un comisionado llamado Pasano y transbordaron a aquel el cargamento de la bombarda compuesto de lana, azúcar y otros efectos. El capitán corsario determinó transbordar la harina y ya fuese porque no podía detenerse mucho tiempo o por que el bergantín goleta no podía con más carga, llamó a cubierta al capitán español Santiago Fernández y le dijo que iba a cumplir con las instrucciones de echar a pique su barco. Este pidió al corsario que tuviese consideración, que el producto de aquella embarcación era de su propiedad. Debido a sus ruegos le dijo que lo dejaría libre pero con la condición de que fuese a Larache y no a otro puerto a vender el cargamento y que por el rescate del buque debía entregarle 600 duros y que lo podía hacer en Larache dando un recibo a algún capitán de barco sardo; de lo contrario debía dirigirse a Gibraltar y hacer la entrega a su amigo Pasano, "...amenazándole de que si así no lo cumple y lo volviese a encontrar o el otro su compañero la goleta Trinidad lo quemarían con el buque...". Ahí se separaron. Santiago Fernández puso rumbo a Larache. Fondeó en la barra. Al día siguiente fue a puerto y vino a bordo un moro que le dijo que era el Vicecónsul de España, le pidió los papeles y le entregó el rol y la patente que le había devuelto el capitán colombiano. Cumpliendo la promesa hecha al capitán Gandolfo vendió 230 fgas de trigo a 18 reales de vellón [en adelante rv] cada una y 128 sacos de harina a 40 rv cada uno. Entregó los 600 duros a Francisco Méndez, patrón de la bombarda inglesa *Neptuno*, hombre de confianza que se obligaba a ponerla en manos del capitán corsario en Gibraltar.

El capitán Santiago Fernández estuvo enfermo,

se recuperó y tuvo dificultades para zarpar de Larache al no poder levar el ancla que perdió "... con doce o trece varas de él que era de cáñamo de nueve pulgadas y media vida con un ancla de cuatro quintales y medio..." Su periplo concluyó en Algeciras de donde se negaba a salir por miedo a los colombianos, a pesar de que el Comandante de Marina le aseguró navegar comboyado con una corbeta de guerra española hasta el cabo de Gata. El capitán Fernández, prudentemente, decidió esperar órdenes de sus cargadores, con el acuerdo de toda su tripulación (Colety, 1826: 166). Debió recibir órdenes de continuar el viaje hacia Barcelona, pero ahora solo y sin convoy. Hombre precavido y "... temeroso de que pueda sobrevenirle la desgracia que se recela de ser apresado por los colombianos...", teniendo en cuenta sus responsabilidades y el derecho de reclamación que le asistía otorgaba que en el caso de sufrir tal desgracia, protestaba contra aquel a quien le corresponda (Colety, 1826: 209).

Otro capitán mercante español apresado por corsarios colombianos insurgentes fue don Joaquín Antonio de Goyeneche, que lo era de la fragata mercante española *Andrea*. Manifestó en su declaración ante el notario que el buque era propiedad de Marzan Hermanos, comerciantes de Cádiz, y que estando allí con carga de vino y aceite para llevar a Puerto Rico, Cuba y La Habana se hizo a la mar el día dos de mayo. El día cinco "...a las diez, cantaron del tope vista de velas por el S.S.O. sin que a causa de la calima se pudiese distinguir más que las dos jarcias y penol de dos cangrejas y que ceñía el viento en buelta del E por cuyo extraño aparejo empezaron a sospechar y a observar sus maniobras...". Más tarde largaron una bandera que no pudieron distinguir y empezaron a darles caza "...a poco rato conocieron su superior andar..." y poco después largó bandera y gallardete americano y un cañonazo. El capitán español le contestó con bandera americana pero no por ello desistió de la caza. A las dos y media estaban a la voz y les mandó ponerse en facha y llevar los papeles a su bordo. Cuando llegó el bote arrió la bandera americana e izó la colombiana "...y no tuvieron otro remedio que arriar la americana que aún conservaban arriba y rendirse..." estando a 32º 52´ 24´´ de latitud y ?º 43´ 30´´ de longitud del meridiano de Cádiz. El capitán español fue conducido al bergantín corsario llamado *El Libre* (antes *El Romano*) al mando de don José Cotarro. Rápidamente trasbordó su tripulación y marinó la fragata con la gente del corsario. Estuvieron en la mar hasta el día 15 en que llegaron a Gibraltar, donde estuvieron en cuarentena. El 25 entraron en España quedando en el corsario solo cinco hombres, entre ellos el tercer piloto. Llegados a Algeciras se presentaron al Comandante Militar de Marina. Se vieron obligados a echar al mar cinco cajones de correspondencia pública y los papeles pertenecientes a la navegación y al buque y a la carga (Colety, 1827: 228).

Las singladuras de los corsarios colombianos no estuvieron siempre exentas de riesgo y algunas de sus embarcaciones fueron apresadas por barcos españoles. Fue el caso de la embarcación colombiana *Santísima Trinidad* que fue capturada por don Francisco Maury, patrón del falucho agregado al juzgado de Rentas del Campo de Gibraltar, nombrado *San Juan.* La detención se produjo la noche del 19 de agosto de 1826 (Colety, 1826: 456). Pero en este apresamiento aparecen otros interesados que fueron don José Muñoz y don Manuel Morera, ambos de la matrícula de Algeciras, que manifestaron que se había llevado a cabo una reclamación en el juzgado de Marina por el comandante del bergantín goleta español llamado *La Encantadora* para que se le considerase interesado en la presa colombiana. La *Santísima Trinidad*, una barca, había sido apresada con anterioridad a los españoles y era conducida al puerto de Cumaná con carga de vino y aguardiente (Colety, 1826: 466).

José Muñoz, en una carta que dirigió al comandante de Marina, nos da más información sobre este caso. *La Trinidad* tenía 45 toneladas, la compró en subasta celebrada el 12 de diciembre de 1826 y su apresamiento se produjo cuando navegaba entre Ceuta y la isla de Perejil. En la actualidad la había aparejado como místico y solicitaba su matriculación en la Comandancia (Colety, 1827: 350).

En origen, según cuenta el escribano público de Marina, la barca tenía matrícula de Vinaroz y su capitán era Juan Bautista Delmas. El barco corsario que la apresó se llamaba *La República.* El remate de la subasta fue de 9.200 rv (Colety, 1827: 351).

De otra captura de barcos corsarios con

pabellón colombiano informaba Francisco Sánchez Jurado, patrón de la matrícula de Algeciras, citado más arriba, que decía ser dueño de un jabeque de 30 toneladas llamado *Santo Cristo del Grao* que compró en subasta pública en el Tribunal de Guerra del Campo de Gibraltar como perteneciente a los insurgentes colombianos, aunque asegura y jura que los legítimos propietarios del barco son don Juan Guadalupe, don Antonio Bernal Torres, don José Méndez y él mismo a partes iguales. Todos ellos eran gente de mar y de la matrícula de Algeciras (Colety, 1827: 336).

El último apresamiento de corsarios colombianos por fuerzas españolas lo conocemos de manera indirecta gracias a un poder que otorgó el coronel graduado don Ramón Solano, capitán de un regimiento de infantería de línea, de guarnición en Algeciras, a don Lorenzo Arata y Ortiz para que se personara en el expediente pendiente en la comandancia Militar de Marina sobre la represa hecha a los insurgentes colombianos, con la colaboración de las fuerzas de tierra que el otorgante mandaba como jefe del puesto militar de la Línea de Gibraltar, junto a dos escampavías de la flotilla de rentas de Cádiz, del bergantín goleta español llamado *Santiago*, alias *La Perla*, procedente de Cádiz, con cargamento de quina en cáscara y palo de tinte (Colety, 1828: 246).

2. CORSO *VERSUS* CONTRABANDO

Los años comprendidos entre 1814, final de la Guerra de la Independencia, y 1844, año del comienzo del reinado de Isabel II, el contrabando en la bahía de Algeciras conoció un auge espectacular. Solo a partir de la última fecha, por los cambios producidos en las tarifas aduaneras llevadas a cabo por el ministro Bravo Murillo y la nueva actitud del gobernador de Gibraltar, Rober Gardiner, se produjeron importantes cambios en relación a la situación anterior (Sánchez, 1989: 84 y ss.).

Durante la década de los años veinte se concedieron por la Corona en Algeciras contratas de corso para controlar y reprimir el comercio ilegal, es decir, el contrabando que se producía en la bahía de Algeciras. Por primera vez el corso particular, quizás debido al incremento del contrabando procedente de Gibraltar o a la escasez de recursos de la Real Hacienda o a ambas cosas a la vez, recurre a empresarios particulares para reprimir el tráfico fraudulento.

La primera noticia que tenemos en este periodo de corsarios al servicio de la Real Hacienda hace referencia a un apresamiento cerca de La Herradura de un falucho con cargamento de tabaco de varios tipos. Lo detuvo la barca corsaria guardacostas nombrada *San Miguel*, alias *La Cigüeña,* al mando de su capitán don Miguel Ballesteros. Se subastó la embarcación apresada en don José Muñoz (Tamariz, 1826: 148). Este corsario al servicio del fisco apresó otro falucho con más de 6.000 libras de tabaco de fraude el 30 de octubre de 1825 en el Palo (Málaga). Tras la subasta la venta recayó en don José Núñez, comerciante, por 1.100 rv (Fort, 1826: 436). *La Cigüeña*, en servicio de guardacostas, apresó un falucho de 200 quintales de nombre *San José*. Fue detenido en la playa de Arenas Gordas con tabaco de fraude, sin gente a bordo ni papeles. Mandaba el guardacostas corsario don Miguel Ballesteros (Colety, 1827: 376). Dos meses más tarde cambió de patrón. Fue José Gil al mando quien apresó un falucho cargado de tabaco (Colety, 1827: 430).

Entre los armadores en corso para la represión del contrabando encontramos a Mariano Aranda, de la matrícula de Cádiz, que manifestaba que S.M. le había concedido real patente de corso "... para armar contra enemigos de la Corona y defraudadores de la Real Hacienda la cual ha sido remitida a VS y teniendo ya preparado el Armamento y dispuesto el buque competentemente resta solo se sirva entregarme la dha real autorización..." La carta iba dirigida al comandante de Marina de Algeciras (Colety, 1827: 40).

José Misiano, comerciante de Algeciras, y don Andrés Arata fueron sus fiadores, confirmaron la concesión de la patente conforme al artº 1 de la Real Ordenanza de Corso de 20 de junio de 1801 y añadían que Aranda había armado un místico de la matrícula de Cádiz llamado *El Aguila* con ocho piezas de artillería calibre de ocho y doce, fusilería y armas blancas correspondientes a un equipo de 50 hombres de tripulación que Aranda mandaría en persona.

Los fiadores manifestaron que el patrón Aranda

no "...cometerá hostilidad, ni ocasionará daño a los vasallos del Rey N S, ni a los de otros Príncipes o Estados, sus amigos y que no estén en guerra con la Real Corona, abusando de la fuerza que se le confía y que se limitará solo a perseguir y apresar a los enemigos de la misma Corona y a aquellos que faltando a sus justos deseos se ocupan en defraudar los derechos del Real Tesoro...".

Para asegurar la fianza aportaron sus bienes raíces: don Andrés Arata hipotecó más de la mitad de una casa que tenía en la calle Carretas, en el barrio de la Caridad de Algeciras, que contaba con piezas altas y bajas, patio, corral y oficinas. Lindaba por poniente con casas de Francisca Acero; por levante con la de doña Antonia Terrero y por el fondo con las de José Santiesteban. El valor de la parte hipotecada superaba los 25.000 rv (Colety, 1827: 41).

Esta empresa no fue muy afortunada pues como informan el patrón y los avalistas habiendo salido a la mar tuvo la desgracia de ser apresado por un bergantín de guerra colombiano insurgente. Ello le obligó a tirar al mar los papeles, entre ellos la patente de corso. Ahora se veían obligados a renovar la patente para poder continuar con el corso. Don Andrés Arata volvería a hipotecar, otra vez, más de la mitad de la casa que tenía en la calle Carretas (Colety, 1827: 284).

Reiniciada la actividad, José Miciano, armador del corsario que patroneaba don Mariano Aranda, se dirigió al comandante de Marina, por carta, para informarle de que se había mandado entregar para armar al místico *El Aguila* la artillería y útiles que fueron suyos y que pasaron a disposición del Cuerpo de Marina tras el naufragio del buque insurgente llamado *General Saude* que encalló en las costas de La Línea. Solicitaba que se le entregaran los siguientes elementos:

La historia de *El Águila*, que resultó ser el alias del místico *Mediterráneo,* que navegaba acompañada de una escampavía de nombre *La Cigüeña* y de su capitán don Mariano Aranda, seguirá generando noticias.

Don José Miciano y Jiménez dueño del místico manifestaba que el barco residía ahora en los puertos de Valencia y que se estaba detenido por hechos que sucedieron en el mar, hechos que no aclara, y que contra él se procedía por el juzgado de la Comandancia militar de Valencia para el pago de ciertas costas. Daba un poder para que se suspendiera en Valencia la venta del barco hasta que el otorgante se personara allí (Colety, 1828: 137).

Junto a él, don José Múñoz, dueño de su escampavía *La Cigueña,* daban poder a don Antonio Carrión, de Málaga, para que pasara a Valencia y se presentase a los capitanes de sus dos barcos corsarios, don Mariano Aranda *el mayor* y don Mariano Aranda *el menor,* su hijo, pidiéndoles que le hiciera entrega completa de los barcos y "... utensilios y arreos de navegación, armas y efectos de los armamentos..." e hicieran conducir dichos buques a la bahía de Algeciras en calidad de barcos de tráfico, poniendo todos los efectos de guerra bajo cubierta y en el caso de que hubiera faltas les exija a los capitanes cuentas de ello. También exigen la devolución de la Real Patente de Corso que se dio a Mariano Aranda *el mayor*. Autorizaron a Carrión a cobrar los sueldos devengados por el místico en la comisión para la que fue empleado por el Capitán General de aquella provincia, así como que tomase conocimiento de los gastos que se exigían al capitán Aranda en resultas de los procesos formados contra el "...por su mal manejo en el destino..." Lo autorizaba a pedir que los Aranda se presentasen de inmediato en Algeciras a dar

Cinco carronadas de hierro del calibre 8, a 600 rv cada una	3.000 rv.
Una cureña de a 12	400 rv.
Dos de a 8	600 rv.
Cuatro cureñas de a 8 para carronadas	600 rv.
Tres atacadores con lanada de a 8 para carronadas	67 r y 17 mrvs.
Por dos cucharas con sacatrapos para carronadas	90 r y 17 mrvs.
Dos llaves sueltas para la artillería a 25 rv cada una	50 rv.
Total	4.808 rv (Colety, 1827: 346)

cuentas de sus procedimientos y responder de los cargos que hay contra ellos. Si se negasen, Carrión debía recurrir a las autoridades y exigir su detención. Esta empresa corsaria, como se puede ver, estuvo llena de dificultades (Colety, 1828: 148).

Otro caso de corsarios al servicio de la Real Hacienda fue el de Vicente Llorca y don Juan Lares. El primero había sido habilitado para "... armar en corso contra defraudadores de la Real Hacienda por la Subdelegación de Rentas de este Campo..." y para ello estaban preparando un falucho laúd, de la matrícula de Algeciras, llamado *Nª Sª del Naufragio* de siete toneladas, valorado en 8.000 rv que correspondía de por mitad a Llorca y Lares.

Establecieron que los resultados del armamento, fuesen favorables o desfavorables, serían al cincuenta por ciento, lo mismo que los gastos que ocasionase poner en marcha la empresa corsaria; llevarían una tripulación de veinte hombres que estaría bajo las órdenes de Llorca y la paga de la tripulación "...se hará del modo que se tuviese por más ventajoso que conbiniesen las dos partes..." (Colety, 1827: 112).

Llorca comenzó pronto a actuar contra el contrabando. Así lo deducimos de un documento de venta de barco que hizo Juan García, de la matrícula de Algeciras, que decía haber adquirido un falucho de porte de cinco toneladas que sin gente ni papeles aprehendió con carga de fraude don Vicente Llorca, armador y capitán del falucho *Virgen del Naufragio*, agregado al resguardo de Rentas de este Campo. Lo adquirió en subasta pública y luego lo vendió a Francisco Navarro de la matrícula de Estepona (Colety, 1827: 205).

Como se citó más arriba, la bahía de Algeciras conoció durante los diez últimos años de reinado de Fernando VII una elevada actividad contrabandista.Una de las fuentes que nos sirven de información para conocer su alcance es la subasta de embarcaciones apresadas con géneros de fraude que se llevaron a cabo por los tribunales. Los nuevos propietarios de las embarcaciones se veían obligados a registrarlas y acreditarlas ante la Comandancia de Marina dado que la mayoría de las capturas se hacían sobre barcas sin nombre, sin papeles y, evidentemente, sin tripulación.

Veamos algún caso: Francisco Tamariz, escribano público de S.M., del Resguardo de Mar del puerto de Algeciras y de la Junta Principal de Sanidad del mismo, relataba que, por el cabo agregado al Resguardo, don Manuel del Rio, y la tripulación del falucho de Rentas se apresó en la Piedra de Cuadrado una barquilla pesquera con cargamento de sacos de trigo extranjero. Formado el sumario se remitió al Tribunal de la subdelegación de Rentas de este Campo. Declarado el comiso, comisionó para la venta al apresador, procediéndose a su subasta pública, recayendo el remate en Antonio Rey por importe de 120 rv (Tamariz,1824: 174). Existen decenas de documentos de subastas, compras y nuevas matriculaciones de embarcaciones apresadas con contrabando en los años que corresponden a este trabajo.

Los puntos en los que se producían las detenciones o las huidas abarcan toda la costa interior de la bahía, así como del Estrecho y costas atlánticas y mediterráneas: una barquilla de 200 quintales con carga de tabaco y ropa aprehendida sin gente ni papeles frente a Sanlúcar de Barrameda entre Torre Carbonera y Mata de las Cañas (Colety, 1827: 432); la escampavía de Rentas apresó una barca con 6.297 libras de tabaco de varias clases y 4.487 libras de cigarros de Virginia en las aguas de la Torre de la Arenilla. La barca se valoró en 5.789 rv (Colety, 1828: 80). José Canales compró un falucho apresado con 33 bultos de tabaco en La Tunara por la escampavía *La Perla* (Colety, 1828: 182). Por citar solamente algunos ejemplos.

Los cargamentos apresados no eran siempre de tabaco, aunque es el género que mayoritariamente aparece en las aprehensiones. El cabo principal del Resguardo, don José Santisteban, apresó una barquilla pesquera de tres bancadas y 15 quintales de carga que llevaba dinero con destino a Gibraltar (Tamariz, 1824: 177); el falucho de Rentas del Resguardo al mando del patrón José Reguera detuvo junto a Punta Carnero una barquilla pesquera de porte de 36 quintales cargada de trigo (Tamariz, 1824: 187); el cabo habilitado del Resguardo de Tierra, don Bartolomé Rodríguez, aprehendió una barquilla con tabaco, arroz y pimienta de fraude (Tamariz, 1824: 251); un candray fue apresado con madera de construcción "...que se hiva a

Lámina 2. Torre Arenillas, en la costa de Huelva. Imagen de Ángel Sáez

extraer del Reino..." (Tamariz, 1826: 24). La Armada participaba esporádicamente también en la represión del contrabando. El teniente de navío de la Real Armada don Joaquín Santolalla, comandante de la corbeta de SM *Diana,* de la división del apostadero de Algeciras, daba poder, en su nombre y en el de todos los miembros de su tripulación, al alférez de navío don Saturnino Montojo para que entendiera en el apresamiento que se hizo de dos faluchos contrabandistas que se descargaron y almacenaron en Algeciras (Colety, 1826: 170). Al menos uno de los faluchos fue apresado en aguas próximas a Fuengirola "...sin gente ni papeles..." (Tamariz, 1826: 201).

Los contrabandistas, cuando tenían que trasladar el género de un lugar a otro lo camuflaban para evitar su aprehensión. Don Salvador Peñalver relataba que Manuel Pomares, Joaquín Más y Francisco Torrell, vecinos de Crevillente, estaban presos en Algeciras desde el 24 de junio por considerárseles cómplices en el delito de 96 libras de cigarros de hoja de Virginia que se aprehendieron en un rollo de esteras que conducían a la plaza de Ceuta en el jabeque correo (Moscoso, 1830: 13, 35 y 37).

El contrabando se convirtió, en un periodo de profunda crisis económica en todo el reino, en un factor de atracción de población, mayoritariamente masculina, que encontró en torno a Gibraltar una fuente de subsistencia que, a pesar de los riesgos que conllevaba su carácter ilegal, debía resultar rentable. La procedencia de los contrabandistas es muy variada.

Muchos proceden de los pueblos de la cercana Serranía de Ronda: Juan Guerrero, de San Roque, residente en La Línea, dice que Esteban Gómez, vecino de Grazalema estaba preso desde el 4 de septiembre en que fue detenido con otros en el sitio de La Herradura, término de Jimena, cuando conducía varios géneros de algodón. Lo detuvo el segundo comandante del Cuerpo de Carabineros don Pedro Peña (Moscoso, 1830: 43). Juan Márquez, de Alpandeire; Salvador Benítez, de Benaoján; Juan Pérez, José Rodríguez, Juan Pérez Torroja y Sebastián Benítez de Cortes de la Frontera estaban encausados en el tribunal de rentas por contrabando (Chacón, 1833: 104).

Otros procedían de la costa malagueña y del interior de Andalucía: Blas Barea, de Mijas; Francisco de Castro, de Estepona; Diego Herrero,

de Almogía y José Calavrés, de Priego, estaban detenidos en Algeciras. Según ellos por "... equivocadamente haber pertenecido a una cuadrilla de contrabandistas..." (Chacón, 1832: 25). Antonio García, de la Puebla de Cazalla, estaba preso por haber sido detenido con varios fardos de tabaco y varias caballerías. La detención la hizo el sargento de Carabineros Francisco San Juan en el sitio llamado Llano de los Contrabandistas. El contrabando dejaba sus huellas también en la toponimia del Campo de Gibraltar (Chacón, 1833: 117).

Otros eran de la comarca y sus cercanías: Juan Juárez, Pedro Herrera Bautista y Antonio Perales, vecinos de Jimena; Salvador Fernández, de Ubrique, y José Martínez, de Cortes, son sospechosos de contrabandistas y están detenidos, "...cuyas identidades me tienen acreditadas con sus correspondientes pasaportes y cartas de seguridad..." (Chacón,1832: 198). Pedro González, de San Roque, estaba preso por sospechoso de ser contrabandista (Chacón, 1833: 52). Ángel Barbara, José Cons, José Parodi, Ventura Proeta, Francisco Girao, Antonio Ansuela, Ignacio Díaz, Juan Busina, Rosario Díaz, Domingo Cuba, Juan Bautista Gabriel, Manuel Mesa, Francisco Pereira y José Serrano, patrón y tripulantes del falucho *Guillermo Cuarto* de Gibraltar fueron detenidos por el teniente de carabineros don Antonio Mª Castorfida cargados con tabaco y otros efectos. Estaban presos en la cárcel de la Isla Verde (Chacón, 1833: 90).

La represión del contrabando no solo se llevaba a cabo en el mar. Las fuerzas del orden público continuaban su labor en tierra. Algunas de sus actuaciones, al menos las que aparecen recogidas en la documentación, hacen referencia a puntos estratégicos en los que debía ser frecuente el encuentro entre grupos de contrabandistas: Pedro Guerrero Quintanilla, vecino de San Roque, habitante de La Línea, relataba que Rafael Lobo, vecino de Jimena, estaba preso en la cárcel de Algeciras desde el 24 de junio. Fue conducido allí con otros individuos por una partida del Cuerpo de Carabineros de Costas y Fronteras de la 4ª Cía. destinada en este Campo "...en ocasión que iva a entrar en la Benta de Guadacorte término de Los Barrios y que se retiraba para su pueblo con una bestia mular que le detuvieron... [ilegible] ...que dha partida buscaba a varios contrabandistas que se habían dispersado..." (Moscoso, 1830: 23).

Juan Lorda, vecino de Benaoján, estaba preso desde el 24 de junio (igual a la anterior) en ocasión de "...venir al caserío de Palmones a cobrar el valor de una carga de tocino que había vendido en un rancho de carbón de la Almoraima, sospechando aquellos [el Resguardo] fuese uno de los contrabandistas que buscaban y se habían dispersado..." (Moscoso, 1830: 25).

Existían también, evidentemente, controles junto a la frontera con Gibraltar: Rafael de la Torre contaba que el 6 de julio se produjo una aprehensión de géneros y dos jumentos propios de José Dañino, de nación genovesa y vecino de Gibraltar, en la puerta del Rastrillo o línea fronteriza, por la brigada de carabineros (Moscoso, 1830: 27).

A veces las intervenciones de las fuerzas de control del contrabando generaban malestar y protestas entre los vecinos. Es el caso de don José Antonio Dieffebuno, agente de Portugal en Algeciras, que en un poder para pleitos manifiesta que se presentó en su casa almacén de géneros una partida de carabineros de costa y frontera

> ...y después de un prolijo y escrupuloso reconocimiento estrageron de dho almacén porción de generos de hilo que aun le había quedado por resultas de varias compras hechas en subastas celebradas en la Administración de Rentas de esta Ciudad en los años pasados procedentes de aprehensiones hechas por los empleados en dichas rentas cuyo genero fuera depositado en dha Administración; y sin perjuicio de haber exhibido los certificados y demás documentos que legitima la propiedad y justa adquirencia de los referidos géneros ha llegado a su noticia que estos se trasladan o han trasladado a la capital...

Decidió entablar recurso y dio poder a su esposa doña Dolores Herrera para que se personara en la Subdelegación General de Rentas de la Provincia de Jerez de la Frontera, residente en el Puerto de Santa María (Chacón, 1831: 11).

Los recursos y protestas de los particulares por intervenciones del Resguardo y por la sospecha de que no siempre sus representantes actuaban dentro de los límites de la legalidad aparecen recogidas en la siguiente declaración. Andrés de Fuentes, de la matrícula de Sevilla, patrón

Lámina 3. Gibraltar desde la playa de Levante de La Línea de la Concepción. Imagen de Ángel Sáez

del quechemarin *San Francisco de Paula* de su propiedad y de la de don Joaquín Ruiz y Salvador Serrano, vecinos y matriculados en Sevilla, declaró que cargó en Lepe 800 fgs de habas con destino a Adra. Zarpó el 2 de marzo. Sufrió avería al paso de la barra teniendo que retroceder para reparar. Estuvo parado hasta el 14 de abril. Salió, pero con mal viento, y estuvo parado hasta el 2 de mayo. El 8, a ocho leguas al sur de Estepona:

> [...] fue abordado por el Guardacostas que manda un tal D Damián Gavarrón? […] quien habiéndole reconocido muy prolixamente y tratándole con la mayor acritud y violencia la tripulación de dicho Guarda Costas, cual si hubiese sido un buque de criminales, le tomaron los papeles que recogió el Escribano, que oyó nombrarse D Francisco Mejías y les obligaron que siguiese sus aguas con dirección a Estepona, aunque el otorgante hizo en aquel acto y después muchas aflecciones para que se convenciese de la legalidad de su [ilegible] hasta a separarles de la determinación que habían tomado y en efecto lo condujeron y fondearon en la rada de Estepona la noche del mismo día. Al día siguiente fue conducido con su tripulación en tierra y llevado a la presencia del comandante y Escribano de Rentas de aquel Pueblo por quienes les fue recividas sus declaraciones las cuales concluidas en el mismo dia les fue notificado seguidamente de que el Buque y el cargamento habían sido decomisados y en el momento se verifica la [ilegible] esta providencia fue tan inesperada por que no era posible haber llenado [o llevado] las diligencias de instrucción en tan pocas horas como mediaban. Se disponía el otorgante a hacer aquella defensa e impugnación que era debida con las reclamaciones consiguientes, mas tubo que suspenderlo por que se vio amenazado por los individuos del Guarda Costas y singularmente por el que hacía de Escribano, D Francisco Mejías, quienes le estrecharon a que abandonase sus intento y aun a que dejase el Pueblo, para lo cual en breves minutos le presentaron el pasaporte con que marchar por mano del dicho Mejías, quien le exigió diez y seis duros por él y mas dos por sus diligencias de traerlo, siendo de advertir que entre tanto esto sucedía el propio Mejías se propuso seducir a la tripulación del otorgante para que declarasen a su voluntad, estrechándolos también para que abandonasen el Pueblo. En tales

> circunstancias convencido del objeto que guiaba a los individuos del Guarda Costas y que habiéndose atropellado todas las órdenes e instrucciones que arreglan los procesos en los casos de las aprehensiones de fraude, compelido por otra parte y habiendo concebido un fuerte temor de que procediesen con mayor violencia contra sus personas y fuesen mayores los perjuicios , creyó ser el mejor partido salir inmediatamente del Pueblo, como lo hizo, acompañado solamente del marinero Jacinto Sola y los demás de la tripulación lo verificaron también del modo que cada cual pudo, sin haber sacado otra cosa mas que la ropa y un poco de comestible para la gente. Que el referido Sola se dirigió a Gibraltar para buscar [ilegible] y el otorgante a esta ciudad como primer punto donde existe Jefe de Matricula para presentarse y darle cuentas del suceso referido […] y para prepararse a los recursos que le son propios en defensa del agravio que se le ha inferido y de los interese que se le han usurpado, tanto al otorgante como a los demás propietarios del buque y cargamento [...].Andrés de Fuentes realizó una protesta oficial, ante notario, contra el capitán, el escribano, la tripulación del guardacostas y contra el jefe de rentas de Estepona (Colety, 1826: 136).

Las aguas del Estrecho y las costas del norte de África contemplaron también las acciones destinadas a reprimir el contrabando. Juan Borastero, vecino de Gibraltar, manifestaba ser el dueño del falucho de la matrícula de la plaza llamado *Los Dos Hermanos*, patroneado por Antonio Mª Vicentino, de Gibraltar. El barco se alistó con documentación del gobierno inglés para viajar a Argel con carga de tabaco y ropa. Estando a 8 o 10 leguas de Fuengirola vieron como un buque sin bandera se dirigía hacia él, le hicieron señales indicando el pabellón inglés, pero como continuó la persecución el patrón se dio a la fuga y en vez de dirigirse a España lo hizo sobre la costa de África encallando en las playas de Tetuán a seis millas del puerto "...y como quiera que a pesar de esta operación continuaba persiguiéndole haciéndole un sostenido fuego determinó para evadirse del riesgo que lo amenazaba saltar en tierra con la tripulación, dejando dicho buque encallado en aquella playa el cual sacaron los apresadores y se lo llevaron...". Su buque fue apresado por otro del Resguardo Marítimo al mando del capitán don Juan Gomila (Chacón, 1832: 108). La participación directa de intereses de particulares ingleses en el tráfico ilegal de tabaco se pone de manifiesto en un poder que otorga don José _____?, capitán del falucho del Resguardo *Neptuno*, por el que otorgaba a don Jaime Ruiz Abreu "...representante de la empresa de los referidos guardacostas..." y a don Bernardo Loustaran (?), de Málaga, la potestad para que le representasen en la causa por la aprehensión de tabaco en el falucho inglés *Spalfin* (?) (Chacón, 1833: 29).

Según se desprende de la documentación, buena parte de las dotaciones de los barcos contratados para perseguir el contrabando procedían de zonas muy alejadas de la Comarca, en particular de Levante y Menorca, isla de gran tradición corsaria.

> Isidoro Llorca y su hijo Isidoro, vecinos de Benidorm, decían ser "...individuos de la tripulación del buque de la contrata en persecución del contrabando..." y habían participado en varias aprehensiones. Como estarían ausentes cuando se cobre lo que les corresponde daban poder para hacerlo a don Bartolomé González (Colety, 1832: 20).

Miguel Neto, Juan Oleo, Antonio Lartre y José Amengual, naturales de Mahón y residentes en Algeciras, decían que Juan Ramón de Fuente, residente en Algeciras, les había prestado en diferentes ocasiones cantidades de dinero para atender a sus necesidades que no han podido devolverles en metálico y habiendo desembarcado de la goleta del Resguardo *La Perla*, reconocen que ceden a Juan Ramón lo que ellos deben percibir por las diferentes aprehensiones que han hecho durante su servicio en el resguardo (Ronda, 1833: 269). En el mismo caso se encuentran Pedro Tartabull y otros, naturales de Mahón, tripulantes de *La Perla* y residentes en Algeciras. Decían que Juan Ramón de Fuente, residente en Algeciras, les había prestado en diferentes ocasiones cantidades de dinero hasta 1.400 rv y reconocen que ceden al prestamista lo que ellos deben percibir por las diferentes aprehensiones que han hecho durante su servicio en el resguardo (Ronda, 1833: 137).

3. CONCLUSIONES

La primera conclusión de esta comunicación es que demuestra, sin ningún género de dudas,

la presencia de corsarios independentistas hispanoamericanos, luchando abiertamente contra los intereses de la Corona de España en las aguas del Estrecho y contando como base, desde la que realizar sus ataques a mercantes españoles, la ciudad y el puerto de Gibraltar.

Considero que una de las aportaciones más novedosas de esta comunicación es que recoge el hecho de cómo en las aguas de la bahía se realizaron contratas de corso para actuar de forma oficial contra el contrabando. No he encontrado documentos semejantes que reflejen tal actividad en el XVIII y creo que es la primera vez que se dan estas actuaciones para reprimir el fraude a la Real Hacienda.▪

4. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

4.1. Bibliografía

Guerra Martiniere, M. (1994). *Los corsarios insurgentes en la independencia de América. 1808-1824*. htpp: //revistas.pcup.edu.pe

Sánchez Mantero, R. (1989). *Estudios sobre Gibraltar. Política, diplomacia y contrabando en el siglo XIX*. Cádiz: Diputación Provincial.

4.2. Fuentes

Melle Navalpotro, A. (1995). *Inventario de los fondos notariales. Distrito notarial de Algeciras*. Algeciras: FMC José Luis Cano.

Notarios Años Signaturas

Colety de la Calle, Miguel 1827 01-0190
Colety de la Calle, Miguel 1828 01-0187
Colety de la Calle, Miguel 1828 01-0191
Colety de la Calle, Miguel 1829 01-0192
Colety de la Calle, Miguel 1829 01-0187
Colety de la Calle, José 1829 01-0222
Colety de la Calle, Miguel 1831 01-0193
Colety de la Calle, Miguel 1832 01-0194
Colety de la Calle, Miguel 1833 01-0195
Chacón, Miguel 1822-1823 01-0255
Chacón, Manuel 1824-1826 01-0256
García de la Torre, Fernando 1826 01-0734
Puche y Balboa, Frcº. de Paula 1829-1835 01-0618
Puche y Balboa, Frcº. de Paula 1830-1835 01-0733
Ronda y Ordóñez, José de 1831 01-0712
Ronda y Ordóñez, José de 1833 01-0670

Nota aclaratoria: los documentos pertenecientes a los notarios don Juan Ventura Fort, don Manuel Moscoso y don Francisco Tamariz aparecen de forma dispersa entre los documentos de los notarios citados más arriba. Ninguno de estos tres aparece como titular en los índices del registro citado más arriba.

Mario L. Ocaña Torres
Licenciado en Geografía e Historia. Profesor UNED

Cómo citar este artículo:
Mario L. Ocaña Torres (2019). "Corsarios independentistas hispanoamericanos y contrabando en aguas del estrecho de Gibraltar. 1823-1833". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 13-24.

La feria de Tarifa en el siglo XIX

Andrés Sarria Muñoz / IECG

RESUMEN
La feria le fue concedida a Tarifa por Real Orden de 18 de febrero de 1835. Se celebra en la primera quincena de septiembre en honor a la patrona de la ciudad, la Virgen de la Luz. Se señalan aquí las gestiones llevadas a cabo por parte del ayuntamiento tarifeño para conseguir la concesión gubernamental como feria de ganados. Pero este trabajo se centra sobre todo en la organización, desarrollo e incidencias de las fiestas; esto es, se analizan con cierto detalle las atracciones, espectáculos y otras actividades que se fueron estableciendo al amparo de los negocios.

Palabras clave: Tarifa, Ayuntamiento, feria, fiestas, mercado, organización, espectáculos.

ABSTRACT
The fair in Tarifa began to run in 1835. After many requests of the Town Council, the central Government granted the right for a livestock and fun fair to take place in the first fortnight of September, when we celebrate the festivity of the local patron, the Virgin de la Luz. In this article it is not only analysed the organization of the different events, shows and entertainments but also the economic points of the fair.

Key words: Tarifa, fun fair, Town Council, market, organization, shows and events.

1. LA FERIA Y EL MERCADO DE GANADOS

En junio de 1819, Tarifa decidió recuperar la entonces casi olvidada feria de ganados, uno de sus privilegios históricos, otorgado por el rey Alfonso XI en 1344, según el cual la ciudad podría celebrar un mercado anual libre de impuestos durante la segunda quincena del mes de julio (Segura González, 2002: 92-93). Los regidores tarifeños pretendían ahora que se llevase a cabo en el mes de septiembre, haciéndola coincidir con la festividad de la patrona local, la Virgen de la Luz, que desde 1798 era trasladada en romería en la tarde del día 6 de septiembre desde su ermita a la iglesia de San Mateo para dedicarle un novenario de plegarias y demás actos devocionales, que se complementaban con veladas más o menos lúdicas (Terán Gil, 2000).

La solicitud para el restablecimiento de la feria de ganados fue bien recibida por el Gobierno, que inició un expediente informativo con objeto de evaluar sus ventajas y los eventuales inconvenientes, como podría ser el de si perjudicaría a otras posibles ferias del entorno ya existentes.[1] Pero la muy complicada coyuntura política, social, etc. por la que atravesaba España en aquellos tiempos dio lugar a que estas gestiones iniciales se paralizaran, así que en agosto de 1820 el consistorio tarifeño volvió a confeccionar y enviar el informe con la misma petición, aunque de poco sirvió de momento.[2] Firmes en su propósito, en esta década de 1820 los gobernantes municipales realizaron algunos intentos más para conseguir el visto bueno de las autoridades competentes, pero sin resultados concretos.

Y así llegamos a comienzos del año 1835. De nuevo se solicitó entonces el permiso para organizar el mercado de ganados, justificándolo ahora también en las muchas necesidades de la población tras haber sufrido los efectos mortíferos de la epidemia de cólera morbo de 1834, que

1 Archivo Histórico Nacional (AHN), Consejos, legajo 3.493: "Expediente formado en virtud de Real Orden del Ayuntamiento de Tarifa sobre que se le renueve el privilegio que le concedió el Rey Alfonso 11º de celebrar una feria anual desde 1º al 15 de setiembre, ambos inclusive".

2 Archivo Municipal de Tarifa (AMT), Actas Capìtulares (AC), tomo 46, 26 de agosto de 1820, folios (fols.) 203-204.

dejó aquí más de 300 fallecidos (Cortés Melgar, 1992). Finalmente, con fecha 18 de febrero de 1835 fue dictada la Real Orden concediendo la autorización para una feria entre el 6 y el 15 de septiembre, entendiéndose que el mercado propiamente dicho se celebraría en los días 7, 8 y 9. Y no solo se comerciaría con ganados de todas clases, sino también con mercaderías variadas de consumo, especialmente granos como trigo y saína.[3]

A pesar de las expectativas creadas, al parecer el trasiego económico para la ciudad no alcanzaría ni mucho menos el grado previsto y deseado por los tarifeños. El Ayuntamiento aseguraba en 1877 que solo concurrían contados comerciantes de Algeciras con turrón y golosinas y algunos zapateros con zapatos, además de que la feria no tenía una influencia relevante en el consumo. Y de ganadería, tampoco gran cosa.[4] De hecho, al menos en las décadas de 1870 y 1880 hubo años en que no se celebró feria de ganados. En cualquier caso, los gobernantes municipales se esforzaban por atraer la concurrencia de comerciantes y ganaderos, permitiendo la compraventa de géneros sin ninguna clase de tributos, además de ofrecer facilidades para que los ganados pudieran pastar, beber y descansar en las cercanías del mercado, concretamente en la dehesa de Valcerrado, nombre que ha transmutado en el actual Albacerrado. Incluso se creó un premio para quienes presentasen las mejores reses, como se nos confirma cuando en 1887 se restableció el mercado de ganados, que había estado suspendido.[5]

La realidad es que, por un motivo o por otro, la feria agropecuaria no acababa de cuajar en septiembre, decidiéndose en 1902 trasladarla a mayo, concretamente al último domingo del mes y lunes y martes siguientes. Se pretendía de esta forma que su celebración estuviese más en consonancia con las de otras poblaciones del entorno, como Vejer, Algeciras, Los Barrios o Villamartín.[6] Así pues, el cambio de fecha de la feria ganadera empezó a tener efecto en 1903, por lo que en el Ayuntamiento se trataba sobre su preparación ya a comienzos de mayo de este año.[7] No obstante, parece que esta medida tampoco sirvió de mucho para aumentar las transacciones en el propio mercado, por lo que pronto se volvió a celebrarlo en septiembre.

La feria de ganados se situó desde un principio en la zona llamada del "molino de viento" y sus aledaños, o sea, la amplia explanada entre la plaza de toros y las primeras casas del barrio de Afuera. Esa fue su ubicación tradicional, aunque con el paso del tiempo y la progresiva ocupación de ese espacio por nuevas viviendas se iría desplazando hacia el sitio conocido como el Humero, es decir, algo más allá de donde se encuentra el edificio del antiguo matadero municipal.

En cuanto al real o zona con decorado e iluminación extraordinarios para las veladas festivas, su ubicación varió en los primeros años hasta encontrar su lugar definitivo en el paseo de la Alameda. Aunque no se señala de manera expresa en la documentación consultada, es posible que en 1835 y en algún año más los puestos de golosinas, casetas de bebidas, etc., se pusieran en el solar del mercado, que se estaba acondicionando en aquellos momentos con sus puestos de venta.[8] Sin embargo, debemos tener presente que la calle principal del pueblo era la de Nuestra Señora de la Luz hasta que se produjo la desviación del arroyo y posterior alcantarillado y relleno de su cauce urbano ya en la última década del siglo XIX (Sarria Muñoz, 2017). Por tanto, es lógico que fuese la calle de la Luz la que recibiese más atención en cuanto a la iluminación extraordinaria con farolillos de colores y demás decorado ferial. La primera crónica periodística

3 *Ibídem*, tomo 49, 7 de marzo de 1835, fol. 48.

4 *Ibídem*, tomo 59, 11 de febrero de 1877, fols. 13-14.

5 *Ibídem*, tomo 63, 17 de mayo de 1887, s/fol., punto 17º; y 12 de junio de 1888, s/fol., punto 5º. En este último pleno se nombraron a cuatro regidores "para el jurado encargado de adjudicar los premios a los ganaderos".

6 *Ibídem*, tomo 68, 10 de mayo de 1902, s/fol., punto 9º.

7 *Ibídem*, tomo 68, 2 de mayo de 1903, fol. 19, punto 9º.

8 *Ibídem*, tomo 49, 23/2/1835, fol. 37. Entre las condiciones para la subasta de los puestos de venta en la nueva plaza del mercado, la 6ª recoge que: "Es condición que si se concediese por S. M. la feria que está solicitada, se colocarán en la plaza, en los días que aquella dure, los puestos que determine el Ayuntamiento".

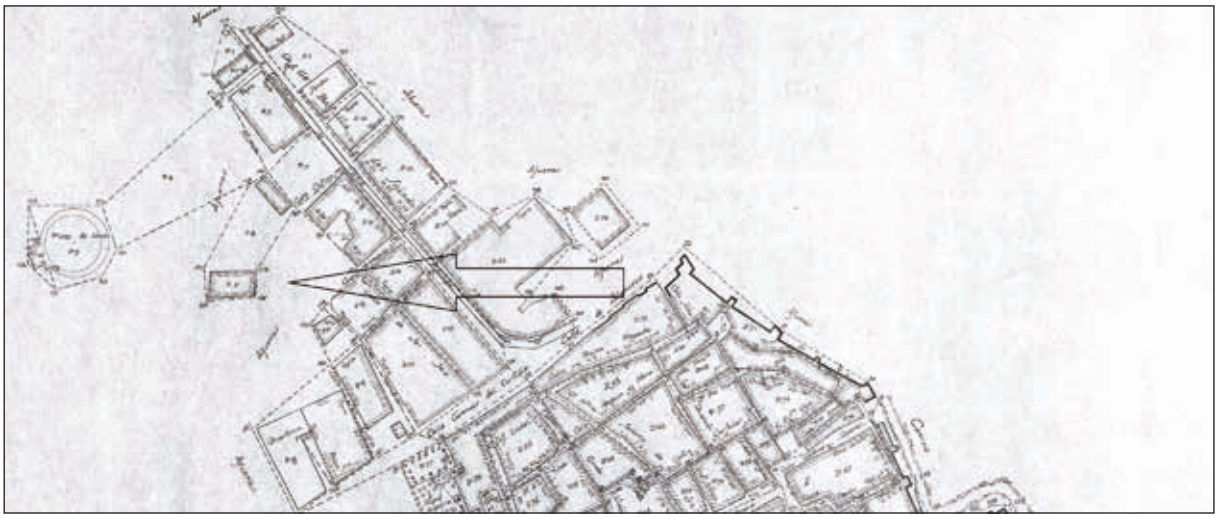


Lámina 1. La feria de ganados se situó siempre en el siglo XIX entre los sitios llamados Molino de viento y Humero, es decir, la zona entonces sin viviendas hasta algo más allá de la plaza de toros. Archivo del autor

de la feria de que disponemos data de 1850, y precisamente describe el real a lo largo de esta calle y su prolongación extramuros con los diversos puestos de venta, además de ofrecernos algunos otros detalles interesantes:

> El teatro de la feria comenzaba desde la Calzada, calle de la Luz arriba, puerta de Jerez y barrio de Afuera.
>
> No puede darse una vista más pintoresca que la que ofrecía aquel cuadro.
>
> El grave aspecto de las antiguas murallas, cuyas puertas arrojaban a centenares las bellas de Tarifa con sus semblantes animados y llenos de sin igual gracejo, los garridos [sic] mancebos, flor de la Andalucía, y los vecinos de los pueblos inmediatos; el Egío y los Valcerrados coronados de numerosos rebaños, las rústicas chozas que albergaban las vaporosas y provocativas buñolerías, y las alegres y tumultuosas cantinas, las seductoras turronerías, y otros muchos puestos de peligrosa y grata tentación, la vista de los dilatados campos y bellos horizontes de poniente, toda esa reunión indefinible y bulliciosa en que los sentidos gozan sin comprender y que embriaga sin molestar, hacía de la feria de Tarifa una de las escenas más interesantes a los ojos del observador…[9]

Posteriormente, durante unos lustros su instalación fue alternando entre la plaza de Santa María y la calle Batalla del Salado. Finalmente,

Lámina 2. Ubicación del supuesto molino de viento. Detalle del plano catastral de Tarifa de 1897 (AHPCA/1.3.5. Catastro Tarifa/C15/ P1248). Archivo del autor

9 *El Clamor Público*, 10 de octubre de 1850, p. 3.

desde 1868 el real se ubicó de manera definitiva en la Alameda, entonces llamada Paseo del Príncipe Alfonso, cuya remodelación se llevó a cabo gracias al buen hacer del alcalde José Mª Morales Gutiérrez. Para ello, dicho paseo público había sido completado con la construcción de las rampas y las dos amplias explanadas al norte, dispuestas tan a propósito para albergar el nuevo recinto ferial, cuestión que he analizado más por extenso en otro trabajo sobre este asunto (Sarria Muñoz, 2018).

2. ORGANIZACIÓN

El cabildo trataba sobre la organización de la feria con entre 4 y 6 semanas de antelación, siendo en principio el alcalde el responsable de señalar el sitio donde debía instalarse, así como de la concesión de los permisos para montar casetas. Las Ordenanzas Municipales elaboradas en 1853 y ratificadas e impresas en 1854 recogen en su capítulo trece, artículo 46 que: "El Alcalde oyendo al Ayuntamiento señalará cada año con la anticipación debida el sitio en que haya de celebrarse la feria y mercado con todo lo conducente al objeto". Y el artículo 47 especifica que las licencias para los puestos en la feria se concederían también por el alcalde, quien a su vez designaría a uno o más concejales comisionados para su organización. En sesión capitular y mediante elección se designaban a quienes habrían de ayudarle en dicha tarea.[10] Así que en la práctica pronto se delegaría esta función en dos o tres regidores en forma de comisión municipal que gestionaría todo lo relativo a los festejos.[11]

Desde 1866 se empezó a diferenciar los cometidos de estos delegados de feria, designando en este año a los tenientes 3º y 4º de alcalde para entender en las fiestas de toros, mientras que el 2º teniente de alcalde y el concejal Juan de Arcos se encargarían de la ordenación de los puestos y de los establecimientos de recreo.[12] Para la mejor administración y dirección de la feria, desde 1867 se procedía a "nombrar comisiones que desde luego [de inmediato] puedan dedicarse a los trabajos". En este año dichas comisiones fueron cuatro: la de mercado de ganados, la de puestos de feria y la de juegos, con dos comisionados cada una; y la comisión de toros, con tres componentes.[13] Y en 1868 también fueron cuatro las comisiones, con una ligera variante en su denominación: a) mercado de ganados, b) de juegos, c) de establecimiento de puestos, y d) de tiendas de bisutería y efectos.[14]

En 1870 ya se formaba una comisión especial compuesta por entre dos y cuatro concejales y bajo la presidencia del alcalde o del teniente de alcalde. Esta comisión debía confeccionar el programa de la feria y presentar luego las cuentas justificadas de los gastos efectuados por los diversos conceptos, y una vez aprobadas estas cuentas se libraba el importe. También solía ocurrir que recibiera del mayordomo de Propios cierta cantidad a cuenta, sin perjuicio de formalizar más tarde el libramiento. El acuerdo capitular nombrando dicha comisión solía hacerse en estos términos:

> Con objeto de que puedan llevarse a cabo oportunamente los preparativos para la feria que celebra la ciudad en los días 7 al 15 de septiembre, acordó el Ayuntamiento nombrar una comisión especial de festejos que entienda en cuanto se relacione con la citada feria, siendo elegidos por unanimidad los señores concejales D. Manuel Manso Abreu, D. Joaquín Manso Balongo y D. Miguel Ulibarrena Ortiz, bajo la presidencia del ilustrísimo señor alcalde accidental, debiendo ajustarse en los gastos a la consignación del presupuesto y rendir luego la oportuna cuenta.[15]

En 1887 y 1888 esta comisión especial se volvió a subdividir en cuatro subcomisiones, cada una

10 AMT, AC, tomo 54, 23 de julio de 1853, fol. 127: "Para auxiliar al señor alcalde en las fiestas y demás que ocurra con motivo de la próxima feria nombró el Ayuntamiento a los señores Villalba, D. Antonio, Sotomayor y Moya".

11 Ibídem, tomo 56, 5 de agosto de 1865, fols. 131-132: "Con objeto en las operaciones en la próxima feria, se guarde el orden y regularidad convenientes, acordó el Ayuntamiento conferir comisión a los señores teniente de alcalde y regidor síndico D. José Martínez, D. Luis Bermúdez y D. Rafael Patiño, para que entiendan en todo lo relativo a ella".

12 *Ibídem*, tomo 56, 3 de agosto de 1866, fol. 222.

13 *Ibídem*, tomo 57, 6 de julio de 1867, fol. 35.

14 *Ibídem*, tomo 57, 14 de agosto de 1868, fol. 98.

15 *Ibídem*, tomo 61, 24 de julio de 1882, fol. 103.

compuesta de dos o tres concejales, para mejor atender a los distintos cometidos. En 1888 las cuatro subcomisiones fueron: a) colocación de puestos y velada, b) alumbrado y fuegos artificiales, c) toros y otros festejos, y d) jurado de los premios a los ganaderos.[16]

La comisión tenía autorización para llevar a cabo las gestiones que considerara oportunas para el mayor lucimiento de los festejos, incluso dándole previamente un voto de confianza, como propuso en 1899 el concejal (y farmacéutico) Juan Alba Fruzado.[17] En otras ocasiones la comisión de feria se anexaba a una de las comisiones que se constituían anualmente para las distintas parcelas de actuación del gobierno municipal. Así, en 1895 existía la "comisión de ornato y feria", que debió presentar las condiciones para subastar la instalación ferial. Y es que esta tarea la podía hacer directamente el Ayuntamiento o bien cederla mediante subasta a un contratista. Al menos en los últimos años del siglo XIX se echaba mano de un tercero en quien se remataba el montaje de toda la estructura ferial. El contratista estaba obligado a llevar los materiales desde los almacenes municipales a los sitios acostumbrados en que debían ponerse y luego devolverlos a dichos almacenes. Su cometido era colocar los farolillos, los arcos de hierro para los faroles, los arcos grandes en la entrada a la Alameda, las astas de las banderas en la Alameda, en la carretera y en el mercado. También corría de su cuenta la instalación de la casilla del mercado y la de los guardias en el paseo, así como cualquier otro aparato necesario para ejecutar los diversos juegos programados, como cucañas, carreras de cintas u otros. En este año 1895, la contrata se remató en Ildefonso Vaca Gallardo por un importe de 190 pesetas.[18]

Una vez terminado su cometido, la comisión de feria debía rendir cuentas de sus gestiones y gastos, y solo consta alguna discrepancia puntual con motivo de su proceder. Una de las pocas ocasiones en que hubo diferencias fue en 1898, año en que se hicieron más evidentes los enfrentamientos entre los distintos grupos políticos, reclamando aquellos que estaban en minoría un mayor control sobre estos mandatarios para evitar que "pudiera suceder lo que otras veces, que se han hecho reformas sin acuerdo previo del Ayuntamiento, y que se repite el caso de que se hacen algunas cosas sin que lo sepan los individuos del Ayuntamiento".[19] No obstante, lo habitual a lo largo del siglo fue que a esta comisión de feria se le agradeciera su buen trabajo realizado.

Al menos desde 1868 el Ayuntamiento disponía del material imprescindible para montar las instalaciones del ferial

Al menos desde 1868 el Ayuntamiento disponía del material imprescindible para montar las instalaciones del ferial, como son estructuras de hierro, madera para las casetas, mástiles para las banderas, los faroles, etc., todo lo cual habría de ser utilizado de un año para otro. En principio, esos enseres se depositaron en las salas bajas del hospital de la Caridad, pero aquí estaban mal colocados y sufriendo grave deterioro; además de que quitaban un sitio necesario para los pobres enfermos. En consecuencia, en noviembre de 1869 se trasladaron dichos efectos de feria al pósito, en la plaza de Santa María, depositándolos bajo llave en una sala de la planta alta.[20] El paso del tiempo hacía inevitable que estos materiales fueran deteriorándose y perdiéndose, sin que se repusieran oportunamente, por lo que al cabo terminaría por no quedar prácticamente nada aprovechable. Esta situación se puso de manifiesto

16 *Ibídem*, tomo 63, 12 de junio de 1888, s/fol., punto 5º.

17 *Ibídem*, tomo 67, 12 de agosto de 1899, s/fol., punto 6º: "Propone al Ayuntamiento que con objeto de dar más facilidades a la comisión de fiestas para la feria, se le dé un amplio voto de confianza a la misma para que organice los dichos festejos".

18 *Idem*, caja 317. Obras Diversas: 1892 a 1896. "Expediente subasta instalación feria 1895".

19 *Idem*, AC, tomo 67, 20 de agosto de 1898, fol. 61.

20 *Ibídem*, tomo 57, 10 de noviembre de 1869, s/fol.

en 1898, siendo alcalde José Cazalla Sotomayor, cuando hubo sus más y sus menos entre los regidores por celebrar o no festejos ese crítico año para España. El alcalde exponía en el pleno de 20 de agosto que no existía entonces material alguno de feria, y que era forzoso construir una caseta municipal. A pesar de las censuras por parte de la oposición liberal por los gastos que ello supondría, José Cazalla estaba determinado a revitalizar la feria, ya que al parecer había decaído bastante, para lo cual era indispensable contar con dicha caseta. Además, reclamaba como ineludible que el Ayuntamiento fuese dotándose poco a poco de los elementos necesarios para contar con un recinto que reuniese todos los requisitos para su mayor lucimiento.[21]

Importante era dar la debida difusión a la feria, no solo entre los tarifeños, sino también en los pueblos más cercanos, y sobre todo los del Campo de Gibraltar, procurando así la mayor asistencia posible de ganaderos, comerciantes y público en general, con lo que se aseguraría el éxito del mercado y de los festejos. Desde el mismo momento en que se recibió la noticia del beneplácito gubernamental en marzo de 1835 acordaba el Ayuntamiento que la feria "se haga notoria en esta ciudad y en los periódicos, sin perjuicio de que a su tiempo se dé aviso a los pueblos para la mayor concurrencia".[22] Al menos desde 1874 la comisión de feria confeccionaba un programa de las distintas actividades que se llevarían a cabo. En 1887 se imprimieron 200 ejemplares de dicho programa, repartiéndolos no solo en la propia ciudad, sino también en los demás pueblos de la comarca.[23]

Y cómo no hacer alusión al fastidioso viento de Levante, que a veces se presentaba como inoportuno invitado para estropear un tanto las veladas, restando atractivo al real al impedir encender la vistosa iluminación que conformaban la multitud de farolillos de papel de colores, como ocurrió por ejemplo en la feria de 1898.[24]

3. ATRACCIONES Y ESPECTÁCULOS

3.1. Alumbrado

La iluminación constituye un elemento primordial de la feria, creando la indispensable ambientación extraordinaria. En el siglo XIX, Tarifa disponía de servicio de alumbrado público, cuya instalación y mantenimiento se adjudicaban a un empresario mediante subasta. Entre las condiciones contractuales se especificaba que las farolas y faroles debían permanecer encendidos desde el anochecer ("desde oraciones") hasta la medianoche. Posteriormente, el horario del alumbrado se prolongaría hasta la una de la madrugada, salvo en fechas significadas, que se mantenía hasta el amanecer. Estas ocasiones especiales eran Nochebuena, los tres días de Carnaval, el Domingo de Piñata, Jueves y Viernes Santos, y los tres días de feria, es decir, el 7, 8 y 9 de septiembre. El combustible utilizado era en principio aceite de oliva de buena calidad, no debiendo mezclarse con otro de distinta clase, como se recoge en las condiciones del contrato entre el Ayuntamiento y el contratista José Fernández Mayo, en quien se remató el servicio para 1840.[25] Más tarde se emplearía petróleo, hasta que en 1900 se incorporó la luz eléctrica, tras la creación de la Compañía de Alumbrado de Tarifa el día 5 de junio de este año (Núñez Jiménez, 1998: 12). A finales del siglo XIX existían hasta 168 puntos de luz en toda la ciudad;[26] sin

21 *Ibídem*, tomo 67, 20 de agosto de 1898, fol. 61: "…que la comisión ha creído de su deber hacer una caseta porque como todos saben, no existe material alguno para la feria, que él [el alcalde] creía muy conveniente el que a la feria se le diera vida, y que los ayuntamientos que sucedan al actual debían seguir construyendo material hasta conseguir reunir el completo para el paseo".

22 *Ibídem*, tomo 49, 7 de marzo de 1835, fol. 48.

23 *Ibídem*, tomo 58, 1 de agosto de 1874, fol. 235; y tomo 63, 9 de agosto de 1887, s/fol., punto 9º: "Se presentó y aprobó el programa con que debe anunciarse la próxima feria, acordando la Corporación se impriman doscientos ejemplares para darle publicidad dentro y fuera de la ciudad".

24 *El Liberal* (Madrid), 12 de septiembre de 1898, p. 2: "Por la noche se vio muy concurrido el paseo de Alfonso XII, en el que no pudo lucir tampoco la iluminación a la veneciana que se tenía dispuesta a causa de no haberse calmado aún el fuerte viento de Levante, que ha soplado sin interrupción por espacio de varios días".

25 Archivo Histórico de Protocolos Notariales de Algeciras (AHPNA), caja 818-2, fols.16-19.

26 AMT, legajo 260. Expediente: Subasta del servicio de alumbrado público para 1853; y A.C., 25 de febrero de 1899, s/fol.: "Condiciones para la subasta del alumbrado público por electricidad en Tarifa".

embargo, la efectividad de esta iluminación pública siempre dejó bastante que desear, incluso cuando ya se contaba con electricidad, siendo habituales las desavenencias con el contratista por la dejadez en el mantenimiento y por los continuos e inoportunos cortes de luz.

El alumbrado en el real de la feria se componía de multitud de farolillos de papel de diversos colores, con una mecha en su interior, que normalmente se encendían con estearina, una especie de grasa empleada en la fabricación de velas, y que se vendía en tacos.[27] Esto es lo que se conocía como iluminación a la veneciana. En 1876, el Ayuntamiento determinó adquirir 1.000 vasos de color y otros tantos tacos de estearina para iluminar el ferial ese año,[28] cantidad que aumentaría con el paso del tiempo y ampliarse el espacio ocupado por el real, sobrepasando los 5.000 farolillos en 1891.[29] Esta frágil decoración luminosa tiene en Tarifa el problema del viento de Levante, que en muchas ocasiones no permitía encender esos farolillos; eso además del peligro por el alto riesgo de incendio si soplaba más fuerte de lo habitual. De modo que en estos casos el real perdía bastante lucimiento y público debido a la molestia del viento y también porque quedaba casi a oscuras.

El alumbrado en el real de la feria se componía de multitud de farolillos de papel de diversos colores, con una mecha en su interior

Con la feria ya instalada en la Alameda, las farolas del paseo se pintaban y arreglaban para la ocasión y además se añadían faroles para el alumbrado extraordinario de las veladas, encargándose los oportunos trabajos al maestro hojalatero. Por las condiciones de la subasta para la puesta a punto del real en 1895 podemos conocer en qué consistía entonces exactamente dicho material de alumbrado ferial guardado en los almacenes municipales: 252 farolillos, 76 farolas y 5 faroles, todos ellos con cristales para resguardar la llama.[30]

La electricidad llegó a Tarifa justamente con la entrada del siglo XX, en 1900, y en la edición de 1901 ya lució la feria con este nuevo alumbrado, con lo que ganaría considerablemente en vistosidad y modernidad, aunque todavía con las comprensibles limitaciones. El semanario *La Voz de Tarifa* de 8 de septiembre de 1901 recoge así esta gran innovación: "El alumbrado eléctrico, abundante y bien distribuido (aunque no con delicada simetría) en las artísticas arcadas, ha mostrado su luz roja de alambre incandescente alternada con la blanca y diáfana de los arcos voltaicos que se extienden en el centro, sobre el eje del paseo y en número de cuatro".

3.2. Fuegos artificiales

Uno de los espectáculos más interesantes eran los fuegos artificiales, siendo habitual que hubiera en las tres jornadas de feria, aunque en algunos años se limitaron a solo la primera, es decir, en la noche del día 7. Es probable que se ofrecieran desde los primeros años de la feria; sin embargo, hasta la de 1850 no hay mención de ellos en la documentación consultada. Fueron preparados este año por un tarifeño apellidado Moscoso, y en la prensa se calificaron como primorosos.[31] No tenemos más noticias sobre esta atracción hasta 1876, encargándose a un pirotécnico de Ronda llamado Juan Moreno, que los ofreció en los tres días de feria, lo que supuso unos gastos de 500 pesetas.[32] En los años siguientes

27 Como sistema de alumbrado para las casas, en los comercios se vendían las "bujías esteáricas" y las velas de cera, además de los tradicionales candiles de aceite.

28 AMT, AC, tomo 58, 27 de junio de 1876, fol. 39.

29 Semanario *El Defensor de Tarifa*, 10 de septiembre de 1891: "Brillante iluminación a la veneciana y mucha animación encontramos en aquel sitio. Más de cinco mil luces adornaban la Alameda y la luz de los faroles de papel formaba un precioso conjunto".

30 AMT, caja 317. Obras Diversas: 1892 a 1896. Año 1895. "Año 1895. Expediente para subastar la compostura de los faroles de feria".

31 *El Clamor Público*, 10 de octubre de 1850, p. 3.

32 AMT, AC, tomo 58, 27 de junio de 1876, fol. 39.

se encargaría esta labor a Salvador Rodríguez, vecino de Cádiz, quedando el Ayuntamiento tan satisfecho de su trabajo que en 1889 decidió nombrarlo pirotécnico titular de Tarifa, y expidiéndole incluso un certificado o título.[33] También fue tenida por excelente la exhibición de fuegos artificiales y bengalas que en 1891 dirigió el profesional de Sevilla Manuel M. de Pinillos, que presentó algunas novedades con gran contento del público y satisfacción de las autoridades locales, que lo nombraron pirotécnico honorario de la ciudad.[34] La espectacularidad de estas exhibiciones de pirotecnia atraía a mucho público, muy poco habituado a tan ruidosas distracciones y por tanto deseoso de que llegaran con el inicio de la feria. Así nos lo certifica una nota de prensa para la del año 1895: "Durante las primeras horas de ayer noche (7 de septiembre) se quemaron vistosos fuegos de artificio, habiendo sido presenciados por una concurrencia numerosísima".[35] No obstante, en algunas ediciones dejaron mucho que desear, recibiendo severas críticas por su pobreza. Así, en el citado semanario *La Voz de Tarifa* de 15 de septiembre de 1901 se afirma que este año todo el espectáculo de fuegos se había limitado a unas cuantas ruedas sujetas a un pequeño palo que el propio pirotécnico sostenía en su mano. En cualquier caso, para lograr un mayor aparato festivo en la inauguración de la feria, el espectáculo de los fuegos artificiales era además amenizado con la actuación de la charanga o banda municipal de música. Señalaremos también que desde que la organización de la feria se dividió en distintas subcomisiones de trabajo, una de ellas sería la denominada de alumbrado y fuegos artificiales.

3.3. Casetas y puestos de venta

En un principio, los puestos de la feria serían sencillas y pobres construcciones de madera o tipo chamizo sin mucho atractivo, en las que los feriantes expondrían los escasos productos disponibles entonces: buñuelos, turrón, almendras y garbanzos tostados y algunas otras golosinas más. Asimismo, se ponían casetas provisionales de bebidas alcohólicas, añadiéndose a las habituales tabernas permanentes del pueblo. En la feria de 1859, que se ubicó en la plaza de Santa María, se registró la incidencia de que no fue permitida la instalación allí de puestos de bebidas, lo que no quiere decir que se prohibiera el consumo de alcohol durante los festejos, sino que más bien se puede interpretar como que los taberneros presionarían al Ayuntamiento para que no se les perjudicara con esos puestos provisionales.[36] El año siguiente el real se instaló en la "calle principal del barrio extramuros", es decir, la actual Batalla del Salado, y es entonces cuando encontramos la primera referencia a que una comisión municipal se encargaría del orden y disposición de dichos puestos y otras ventas por menor.[37]

Con el paso de los años, la organización ferial requeriría más recursos y dedicación, creándose para ello las subcomisiones de trabajo. En 1866 una de estas subcomisiones se encargó precisamente de la ordenación de puestos y de lo que llamaban establecimientos de recreo, como eran los cafés, cervecerías o el salón de baile; y en los años 1867 y 1868 una subcomisión era la denominada de "Juegos".[38]

La ubicación definitiva de la feria en la Alameda a partir de 1868 supuso una muy notable mejora. Las espaciosas plazas al norte, llanas y empedradas, unidas por anchas y cómodas rampas, era el sitio adecuado para instalar las casetas o puestos de venta, salón de baile y locales de café y demás bebidas. Este nuevo real se elogiaba incluso en la prensa de Madrid.[39] En determinados años el Ayuntamiento decidía encargarse del montaje de las casetas con el material disponible en sus almacenes, pero otras

33 *Ibídem*, tomo 63, 23 de julio de 1889, fol. 74, punto 6º.

34 *Ibídem*, tomo 64, 21 de septiembre de 1891, s/fol., punto 5º.

35 *La Unión Católica*, 9 de septiembre de 1895, p. 2.

36 AMT, AC, tomo 55, 6 de agosto de 1859, fols. 145-146.

37 *Ibídem*, tomo 55, 18 de agosto de 1860, fol. 22.

38 *Ibídem*, tomo 56, 3 de agosto de 1866, fol. 222; y tomo 57, años 1867-1869, fols. 35 y 98.

39 *La Correspondencia de España*, 6 de septiembre de 1868, p. 2: "Escriben de Tarifa: (…), las elegantes tiendas y casillas se están colocando en el magnífico y lindísimo paseo del Príncipe Alfonso…".

Lámina 3. La entrada principal a la feria era por el postigo de San Julián. El real ocupaba el ancho del paseo desde lo que en la fotografía se ve empedrado y hasta toda la primera explanada. Archivo del autor

veces se dejaba esta tarea a la iniciativa privada. No obstante, las primeras solicitudes por parte de particulares para instalar casetas allí datan de la década de 1890; aunque lo más probable es que se hayan perdido datos de fechas anteriores que nos ilustren al respecto. Los solicitantes debían pagar una cuota municipal, que la comisión de feria se encargaba de fijar a cada cual según el espacio ocupado.[40] Además, previamente tenían que presentar un plano del proyecto de construcción de la caseta, ateniéndose a ciertas normas, como la altura, que no habría de sobrepasar los 4 metros. Así, en abril de 1894 se dio permiso a Manuel Muñoz Ydueñas para montar una cervecería "donde los feriantes acostumbran poner un nevero", junto a la muralla, por tres años con un canon anual de 160 pesetas.[41] Y en 1895 se presentó un proyecto para construir casetas en todo el frente de la derecha del paseo entrando por el postigo de san Julián[42], que era la entrada principal al real debido a que hasta los últimos años del XIX el arroyo impedía un acceso cómodo al paseo por la puerta del Mar, aunque aquí también se abrió un postigo en este siglo.

En el Paseo se instalaban cafés construidos de madera, que podían ponerse para toda la temporada de verano, hasta después de la feria, como exponía Rafael Jiménez Mata en 1895 en su petición de licencia al Ayuntamiento;[43] o bien solo para los días de feria y veladas, como lo pedía

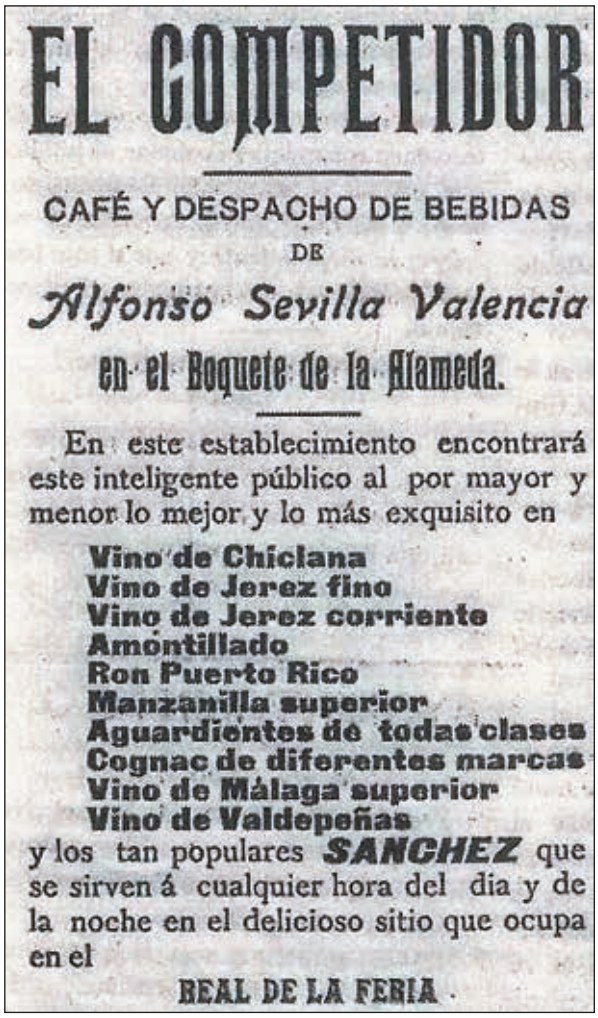
40 AMT, AC, 23 de julio de 1894, fol. 94: "Se acuerda que la comisión de obras y feria señalen los canon que deben satisfacer los cafés y casetas en el Paseo de Alfonso XII, los que deberán abonar la cuota que se les señale antes de proceder a su construcción".

41 *Idem*, caja 317. Obras Diversas: 1892 a 1896.

42 *Idem*, AC, tomo 66, 11 de julio de 1895, s/fol., punto 7º.

43 *Idem*, caja 317. Obras Diversas: 1892 a 1896. En su solicitud este empresario justificaba: "Que desde hace varios años ha establecido en el paseo de Alfonso XII durante el verano y hasta pasado los días de feria, una caseta para expender cervezas y otras bebidas".

Benito Sánchez de Puga igualmente en ese año 1895.[44] El citado Rafael Jiménez montó también en la feria de 1897 una caseta de madera como cervecería y con otros refrescos.[45] Además, en el paseo de la Alameda había cervecerías que se instalaban para toda la temporada de verano, desde mayo/junio hasta final de septiembre, tal como recogen dos peticiones en mayo de 1901, una de Manuel Puyol y otra de Alfonso Sevilla Valencia, y en ambos casos reclamaban que se les concediese licencia como en los años anteriores;[46] es decir, que venía siendo habitual concederles el permiso. Aunque se les llamaba cervecerías, en realidad eran tabernas en las que se servía toda clase de bebidas alcohólicas, como el citado Alfonso Sevilla publicitaba su negocio "en el delicioso sitio que ocupa en el real de la feria".


EL COMPETIDOR

CAFÉ Y DESPACHO DE BEBIDAS
DE
Alfonso Sevilla Valencia
en el Boquete de la Alameda.

En este establecimiento encontrará este inteligente público al por mayor y menor lo mejor y lo más exquisito en

Vino de Chiclana
Vino de Jerez fino
Vino de Jerez corriente
Amontillado
Ron Puerto Rico
Manzanilla superior
Aguardientes de todas clases
Cognac de diferentes marcas
Vino de Málaga superior
Vino de Valdepeñas

y los tan populares SANCHEZ que se sirven á cualquier hora del dia y de la noche en el delicioso sitio que ocupa en el

REAL DE LA FERIA

Lámina 4. Publicidad de caseta de bebidas aparecida en el semanario *La Voz de Tarifa* de 8 de septiembre de 1901. Archivo del autor

3.4. Teatro, bailes y música

Otra atracción era la de un café-teatro, también de madera e instalado en principio con carácter provisional, que ofrecía variadas representaciones, pero sobre todo de índole más bien cómica y comedias costumbristas. Estaba ubicado en la primera explanada del paseo, entre las dos rampas y pegado al muro del siguiente piso, esto es, donde ahora se sitúa el teatro Alameda. Las licencias para este local se concedían para un período de tres o cuatro años, y todo indica que solían repetirse la concesión en los mismos individuos. Así, en abril de 1889 se le renovó el permiso municipal al empresario algecireño Eduardo Piné Bursutil por cuatro años. En este caso, el teatro se instalaría desde el comienzo del verano, pero siendo siempre una estructura de madera y con carácter provisional. Debía emplazarse en el mismo sitio que venía ocupando en la feria, advirtiendo al concesionario de que no podría apoyar su montaje en la pared de la rampa, así como que cuidase la simetría y el buen aspecto exterior de la construcción.[47] Este local se conocería por aquellos años con el nombre de Café-Teatro de Natera, por el apellido del promotor tarifeño que lo gestionaba. Al parecer, solo estuvo abierto los cuatro años previstos en la concesión. No obstante, también existían entonces otros teatros, como el del Liceo Tarifeño, o el inaugurado en 1891 en la misma calle Privilegios, donde los tarifeños podían satisfacer su gran afición a este espectáculo (Segura González, 2017: 229-271). Habría que esperar hasta 1908 para que el teatro de la Alameda se instalase de manera permanente, aunque de momento seguiría

44 *Idem*, AC, tomo 66, 3 de agosto de 1895, s/fol., punto 4º: "Se da cuenta de una instancia presentada por D. Benito Sánchez de Puga Sánchez en solicitud de que se le conceda un sitio en el paseo de Alfonso XII para poder colocar un café de madera para la feria".

45 *Ibídem*, tomo 66, 7 de agosto de 1897, fol. 55, punto 3º.

46 *Ibídem*, tomo 68, año 1901, fols. 22 y 28.

47 *Ibídem*, tomo 63, 9 de abril de 1889, fol. 32.

consistiendo en una construcción de madera. Esta concesión se hizo en favor del empresario José Fernández Moriche, cotizando al Ayuntamiento 5 pesetas por cada función que allí se representase.[48]

En la feria no puede faltar el baile. Desde que en 1868 el real se instalase en el Paseo, nunca faltó una caseta o salón de bailes en el real, normalmente gestionada por los socios del Casino. En ocasiones, las diversiones y los bailes podían darse incluso unos días antes de que comenzara la feria, como al parecer ocurrió en ese año 1868.[49] Claro que este salón estaba reservado para el disfrute de lo más distinguido de la sociedad tarifeña, quedando restringida la clientela exclusivamente a los propios socios e invitados. El ambiente allí era de cierta formalidad en las veladas nocturnas, que duraban hasta altas horas de la madrugada, con bailes más clásicos, como el vals o el rigodón; mientras que las sesiones de día resultaban más bulliciosas, con bailes bastante más alegres, como las sevillanas.[50] Y habiendo solo una caseta de bailes, no extraña que se pusiera a rebosar, como se reporta en la prensa en 1898.[51] Pero esta gran concurrencia se daba en los tres primeros días de feria o mercado, porque en las jornadas siguientes decaía mucho la afluencia de público. Por otro lado, siendo el baile una de las distracciones más del gusto de los tarifeños de la época, también existían otras alternativas para practicarlo en locales de distintas asociaciones.

Otro componente imprescindible en la feria es la música. No he encontrado información sobre actividades de la banda de música en la primera mitad del XIX, pero existía puesto que en las actas capitulares de 1868 se alude precisamente a que se había extinguido años

Lámina 5. En el primer piso del paseo se instalarían las casetas de bebidas, de baile, etc. El café-teatro de obra provisional y luego el teatro permanente siempre se ubicó en el lugar donde se encuentra el actual teatro Alameda. Archivo del autor

antes. Fue en 1874 cuando de nuevo se creó una charanga o banda municipal integrada por músicos más o menos experimentados.[52] Sin embargo, en abril de 1876, y a instancias de la recién creada Sociedad del Liceo de Tarifa, se conformó la sección Filarmónica y se suprimía la charanga desde primero de mayo. Así que desde esta fecha existía una orquesta con un carácter más profesional y con nuevos instrumentos.[53] Asimismo, su cometido era el de academia de música, acogiendo puntualmente a un cierto número de niños pobres. Por esta razón estaba subvencionada por el Ayuntamiento, aunque cuando era requerida por éste para alguna actuación se le pagaba una gratificación extra. Entre otras actuaciones, la banda ofrecía conciertos en el paseo de la Alameda las noches de los domingos y otros días festivos desde el

48 *Ibídem*, tomo 69, 1 de agosto de 1908, fol. 83, punto 5º: "Suscrita por Don José Fernández Moriche, se presentó una solicitud pidiendo instalar una caseta de madera con destino a teatro y con el carácter de permanente en la primera plazuela del paseo de Alfonso XIII. El Ayuntamiento en su vista acordó acceder a lo solicitado, imponiendo como canon cinco pesetas por cada función de cualquier clase que se celebre".

49 *La Correspondencia de España*, 6 de septiembre de 1868, p. 2: "No faltan bailes y conciertos, entre tanto que llegan los días de la feria, en que se bailará desde la mañana hasta la noche en el espacioso salón construido a expensas de los socios del Casino en el real de la feria".

50 Semanario *El Defensor de Tarifa*, 10 de septiembre de 1891: "A las nueve de la noche del día seis dio comienzo el baile con un vertiginoso val, comenzando a bullir aquella selecta muchedumbre (…). Se sucede un rigodón, veinte parejas se lanzan al baile surcando aéreas en el pavimento de la magnífica estancia" .

51 *El Liberal*, 12 de septiembre de 1898, p. 2: "… La caseta de bailes ha estado completamente llena durante las tres noches del festival".

52 AMT, AC, tomo 58, 27 de junio de 1874, fol. 226.

53 *Ibídem*, tomo 58, 22 de abril de 1876, fol. 30.

mes de junio hasta el 15 de septiembre, es decir, cuando terminaba la feria.[54] Pero también debía tocar en otros sitios públicos que le indicara la comisión municipal de festejos, principalmente en la calzada de San Mateo, donde se levantaba un tablado a tal efecto. En los tres días de feria la banda o charanga solía amenizar el mercado por la mañana; además de recorrer las calles principales tocando diana con las primeras luces del día y retreta al término de cada una de las tres jornadas. Y por supuesto, al son de los compases musicales de la Marcha Real era recibida la Virgen de la Luz en el sitio acostumbrado de la calle Real o Batalla del Salado, así como al hacer su entrada en la iglesia de San Mateo. En la década de 1890 el director de la banda y academia de música era Francisco Petisme, cuya labor al frente de esta agrupación fue calificada de encomiable. Por otra parte, el Ayuntamiento solía requerir los servicios de bandas militares para los días de festejos, como es el caso de la banda del Regimiento de Infantería de la Reina, acuartelado en Algeciras, que tocó en más de una feria tarifeña, dándole su correspondiente gratificación. Así recoge la prensa su presencia en la edición del año 1894: "Invitada por el Ayuntamiento acaba de llegar de Algeciras la banda del regimiento de la Reina, siendo muy aplaudida en las piezas que ejecutó al entrar en la población".[55] Por tanto, en muchas ocasiones la feria estaba amenizada por al menos dos agrupaciones musicales, que incluso podían tocar alternativamente en un mismo acto, como ocurrió precisamente en 1894 en la función de los fuegos artificiales. Además de estas bandas, también contaba la población con alguna que otra charanga de aficionados que animaban con su algarabía sobre todo en los días de feria y de carnaval. Algunos datos más sobre las bandas de música tarifeñas de los últimos años del siglo XIX y comienzos del XX los podemos encontrar en un trabajo de Carlos Núñez recogido en el apartado bibliográfico (Núñez Jiménez, 1997).

En muchas ocasiones, la feria estaba amenizada por al menos dos agrupaciones musicales, que incluso podían tocar alternativamente

3.5. Otros espectáculos y atracciones

La feria contaba con otras diversas atracciones de menos importancia para el público en general, entre las que estaban los títeres y los cafés cantantes (de cante flamenco y copla). Desde 1901 se pudo disfrutar de un nuevo espectáculo: el cinematógrafo, que despertaba la curiosidad entre los tarifeños. Se instalaron entonces dos casetas de proyección, una en el mismo real y otra a la salida.[56] Estaban prohibidos los juegos y las rifas, tanto en tiempo de feria como en cualquier otra fecha, según establecía la legislación nacional y recogían las Ordenanzas municipales de 1854 en su artículo 49. No obstante, parece que esta prohibición se sorteaba con relativa facilidad, al menos en cuanto a las rifas en la feria, simplemente no haciendo mención expresa el solicitante a que este era el objeto de la caseta que pretendía poner. Así de claro se les notificó desde el Ayuntamiento a Juan Valencia y Manuel Castro cuando en 1894 pidieron permiso para instalar lo que llamaban una rifa positiva (o simplemente una "positiva"), en el mismo sitio en que la habían tenido en la feria de 1893 los algecireños Grimaldi.[57] Por otro lado, entre las distintas comisiones encargadas de la feria, se especificaba la comisión de "Juegos" en las ediciones de 1867 y 1868, pero no en otros años. Así que la organización de las atracciones lúdicas entraría en las competencias de otras comisiones, como la de

54 *Ibídem*, tomo 63, 25 de diciembre de 1888, s/fol., punto 12º.

55 *El Heraldo de Madrid*, 8 de septiembre de 1894, p. 3.

56 *La Voz de Tarifa*, 15 de septiembre de 1901: "Espectáculos: El Cinematógrafo Lumiere que se exhibe en la salida del Real, se halla todas las noches muy concurrido, y el público elogia mucho la prontitud, precisión y claridad con que se presentan los cuadros. Tanto este como el del señor Corona, establecido en el Real de la feria, han contribuido poderosamente a dar interés y concurrencia al paseo de la Alameda".

57 AMT, caja 317. Obras. Diversas: 1892 a 1896: "… Procede, pues, que se notifique al interesado que en caso [de] que desee se le conceda un rendue [sic], puede pedirle en forma y no haciendo mención que es para rifa, que este debe ser objeto de permiso especial que el señor alcalde puede o no acceder a ello".

Lámina 6. Cartel de feria de 1896, reproducido para la de 1988, en el que se detallan las distintas actividades del programa oficial de aquel año. Archivo del autor

"Festejos". Estas actividades eran una mezcla de deporte y espectáculo, y proporcionaban colorido y diversión a la fiesta. Entre otras actuaciones, podemos mencionar las carreras de cintas a caballo, los diferentes juegos de cucañas terrestres y marítimas, las regatas, etc.

3.6. Los toros

La plaza de toros permanente no se inauguró hasta 1889, pero en los años precedentes ya se organizaban corridas coincidiendo con la feria de septiembre, si bien de momento no disponemos de mucha documentación que lo acredite y que nos informe sobre ello con cierto detalle. Así, por un escueto comentario de prensa en 1850 señalando la bravura de los toros lidiados ese año podemos sobreentender que habitualmente venían formando parte de los festejos.[58] Al parecer, no fueron muchas las ocasiones en que se organizaron corridas en plaza cerrada, que sería de madera y de carácter provisional, sino que casi todos los años el festejo consistiría en el tradicional correr los toros "al uso del país", esto es, las reses sueltas o enmaromadas por las calles del pueblo. En 1883 se lidiaron cuatro toros en una función, probablemente en plaza cerrada; y en 1885 se corrieron novillos por las calles en dos días.[59] A partir de la construcción de la plaza de obra en 1889, la lidia por las calles fue prácticamente suprimida, de lo cual se quejaban muchos aficionados, y entre ellos el artista algecireño José Román, visitante habitual de la feria tarifeña, que tenía entre sus variadas aficiones la de ejercer como novillero espontáneo. En su obra *El libro de los toros* dedica un capítulo a Tarifa, explicando con maestría literaria la ancestral tradición y cómo la "llegada del progreso" implicaría que los toros "había que matarlos en la placita por gentes del oficio venidas de Sevilla, de Málaga, de Cádiz" (Román Corzanego, 1925: 113-132).▪

4. BIBLIOGRAFÍA

Cortés Melgar, Mª F. (1992). "La vida y la muerte en Tarifa en la primera mitad del siglo XIX", *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (7, separata).

Cortés Melgar, Mª F. (2004). *Tarifa en los albores de la contemporaneidad. Introducción a la Historia de Tarifa durante el siglo XIX (1795-1870)*. Tarifa: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento.

Liaño Rivera, M. (2014). *Historia de Tarifa y su prensa (1890-2013)*, Tarifa: Imagenta Editorial.

Madoz García, P. (1845-1850). *Diccionario geográfico, estadístico, histórico, de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid.

Muñoz Ruiz, C. y Meléndez Morales, A. (2012). "El alumbrado público en Tarifa a mediados del siglo XIX". *Aljaranda* (86), pp. 3-9.

Núñez Jiménez, C. (1997). "Bandas municipales y militares". *Aljaranda* (25), pp. 18-20.

58 *El Clamor Público*, 10 de octubre de 1850, p. 3.

59 AMT, AC, tomo 62, 15 de septiembre de 1885, s/fol., punto 13º: "Se acordó mandar librar con cargo a la consignación de festejos públicos y a favor de Juan Pérez Díaz la suma de 125 pesetas en concepto de gratificación por los novillos corridos en los días 7 y 9 del corriente para celebrar la fiesta de la Patrona".

Núñez Jiménez, C. (1998). "El alumbrado de Tarifa (I). *Aljaranda* (29), pp. 10-12; "El alumbrado de Tarifa (y II). *Aljaranda* (30), pp. 17-19.

Román Corzanego, J. (1925). *El libro de los toros*. Málaga.

Sarria Muñoz, A. (2017). *El río y la ciudad de Tarifa (1700-1900*). Tarifa: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento.

Sarria Muñoz, A. (2018). "Origen y vicisitudes de la feria de Tarifa en el siglo XIX". *Al-Qantir* (21), pp. 167-177.

Segura González, W. (2002). *Los privilegios de Tarifa. Una población en la encrucijada de la Edad Media*, Tarifa: Editorial Acento 2000.

Segura González, W. (2017). *Crónicas de Tarifa. Los espectáculos 1925-1934,* Tarifa: Proyecto TARIFA 2010.

Terán Gil, J. (2000). *Nuestra Señora de la Luz. La Patrona más meridional de Europa*. Tarifa: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento.

Terán Reyes, Fco. J. y Terán Gil, J. (2003). "Aquellas ferias". *Aljaranda* (50), pp. 48-54.

Andrés Sarria Muñoz
Doctor en Historia por la UNED

Cómo citar este artículo:
Andrés Sarria Muñoz (2019). "La feria de Tarifa en el siglo XIX". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 25-38

Soluciones constructivas en la isla del Fin del Mundo

Ángel J. Sáez Rodríguez y Pedro Gurriarán Daza / IECG

RESUMEN
Con este trabajo llevamos a cabo una observación minuciosa de los aspectos estilísticos y las soluciones constructivas identificadas en los elementos monumentales más destacables de la isla de las Palomas de Tarifa, lo que ha de suponer una aportación novedosa a la forma en que de manera tradicional se ha estudiado este conjunto patrimonial. Los análisis habituales han sido realizados desde la óptica de la historiografía o de la arqueología. Incluso se han realizado interesantes aportaciones de carácter medioambiental, botánico, paisajista y de su zoología submarina, pero apenas si se ha transitado el terreno del análisis de sus monumentos desde una mirada artística o ingenieril.

Palabras clave: isla de Tarifa, isla de las Palomas, casamata, batería, fortín, tobruk, rediente.

ABSTRACT
The purpose of this article is to explain several stylistic facets and building solutions founded in the most important Tarifa Island's monuments. These are supposed to be an original contribution to the traditional way in which this place has been studied. Usual analysis have been made using historiographic or archaeological methods. They even have been applied using some other different subjects, as well as Botanic, underwater zoology and landscape or environmental analysis. Nevertheless, really, there have been no studies about the monuments of this place from artistic nor engineering point of views, which are what we are trying to do.

Key words: Tarifa Island, Pigeons Island, casamate, battery, pillbox, tobruk.

1. INTRODUCCIÓN

La isla de las Palomas o de Tarifa es un lugar singular, como corresponde a un accidente geográfico situado en la separación entre el océano Atlántico y el mar Mediterráneo, configurando el vértice más meridional de Europa. La cercanía al continente africano le confiere, además, un valor estratégico excepcional, que viene a justificar sobradamente el interés militar que tiene desde su conexión al continente por una escollera, en 1808.

Documentada la presencia humana al menos desde época púnica, como demuestran los vestigios funerarios conservados en el sector septentrional, las necesidades defensivas se han manifestado en un conjunto bastante heterogéneo de obras de muy diverso tipo y calidad constructiva. A pesar de que conocemos las canteras que sirvieron para fortificar el Estrecho en tiempos del califato de Córdoba, las construcciones defensivas más antiguas que podemos estudiar pertenecen ya a periodo moderno, como fue la torre almenara del siglo XVI, ahora transformada en faro. Desde entonces, la actividad constructiva ha sido constante, especialmente desde el siglo XVIII y hasta fechas recientes.

Abandonadas estas construcciones tras perder la utilidad militar en las últimas décadas, con la excepción del faro, el deterioro por falta de mantenimiento asociado a la ausencia de uso está siendo importante. En algunos casos, los más graves, se han producido incluso desprendimientos o derrumbes de partes de las construcciones, como el palomar militar anexo a los pabellones de oficiales de la zona noreste, el dintel del vano de acceso a la Batería de la Dársena y la garita de este mismo espacio.

En estas páginas se van a citar las construcciones de mayor valor patrimonial de la isla, bien las que sirvieron propiamente como fortificaciones, bien aquellos otros elementos

relacionados por su carácter logístico o de servicio, como pudieran ser cuarteles, polvorines, etc., así como otros elementos singulares conservados en este enclave.

2. MARCO LEGAL DE PROTECCIÓN

Los edificios militares de la isla de Tarifa se incluyen en la categoría de restos defensivos que quedaron protegidos por el Decreto de 22 de abril de 1949, expedido por el Ministerio de Educación Nacional (B.O.E. 5-5-1949), sobre protección de los castillos españoles. La Disposición Adicional 2ª de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, establece que se consideran de interés cultural, en la categoría de monumentos, y quedan sometidos al régimen previsto en dicha Ley, todos los bienes a que se refieren los Decretos de 22 de abril de 1949, antes reseñado, 571/1963 y 499/1973.

Entendemos que la norma de aplicación para proteger no solo los propios elementos patrimoniales, sino también su espacio circundante, es la Disposición Adicional Cuarta de la Ley 14/2007, del 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía, sobre el entorno de determinados inmuebles. Sostiene que los monumentos declarados histórico-artísticos conforme a la legislación anterior a la entrada en vigor de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, y los bienes afectados por el Decreto de 22 de abril de 1949, sobre protección de los castillos españoles, que gozan de la condición de Bienes de Interés Cultural, a los que no se les hubiera establecido individualmente, tendrán un entorno de protección constituido por aquellas parcelas y espacios que los circunden hasta los 200 m en suelo no urbanizable, tal es el caso de la isla tarifeña. En suelo urbano esta medida se acorta a 50 m.

En el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz se incluyen como bienes de interés cultural de la isla o su entorno, el "Fondeadero nordeste de la isla de Tarifa", el "Espacio Subacuático de la isla de Tarifa" y la "Torre de la isla de las Palomas".

La isla de las Palomas fue declarada Dominio Público Marítimo Terrestre en 1988, lo que la situó bajo la jurisdicción de la Dirección General de Costas. Aunque venía siendo utilizada por el Ministerio de Defensa desde años atrás, la isla fue adscrita al uso militar como Zona de Reserva para los fines de la Defensa Nacional en 1999, con lo que se regularizaba su situación en el marco de la nueva Ley de Costas. Desde 2003 estos terrenos forman parte del Parque Natural del Estrecho, dependiente de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.

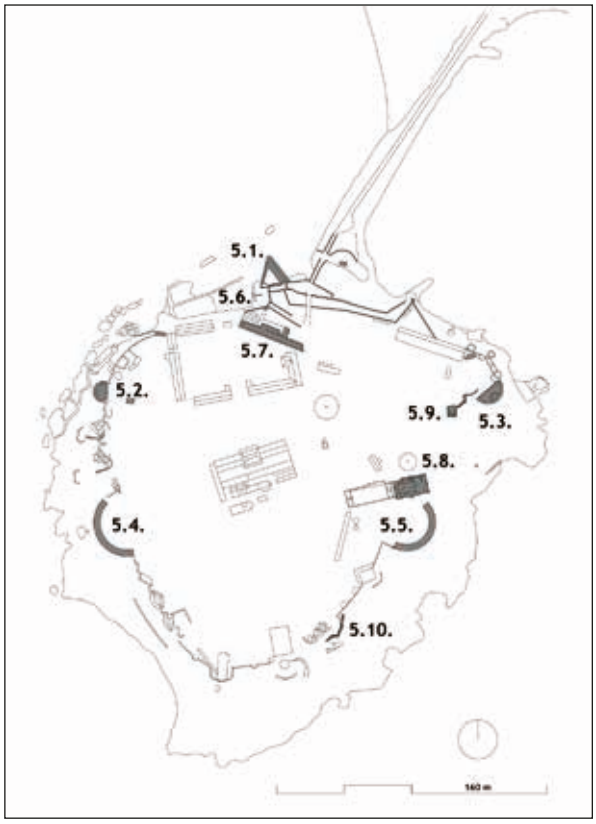


Lámina 1. Planta general de la isla de Tarifa con la situación de las construcciones estudiadas. Escala gráfica. Imagen de Pedro Gurriarán

Desaparecidos los usos militares, en la actualidad funciona en el lugar un Centro de Internamiento de Extranjeros, que depende de la Dirección General de la Policía. La Compañía de la Guardia Civil de Tarifa y la Policía Autonómica realizan las tareas de vigilancia y protección de las amplísimas instalaciones, que sufren un rápido deterioro por la falta de uso y mantenimiento, así como del espacio natural.

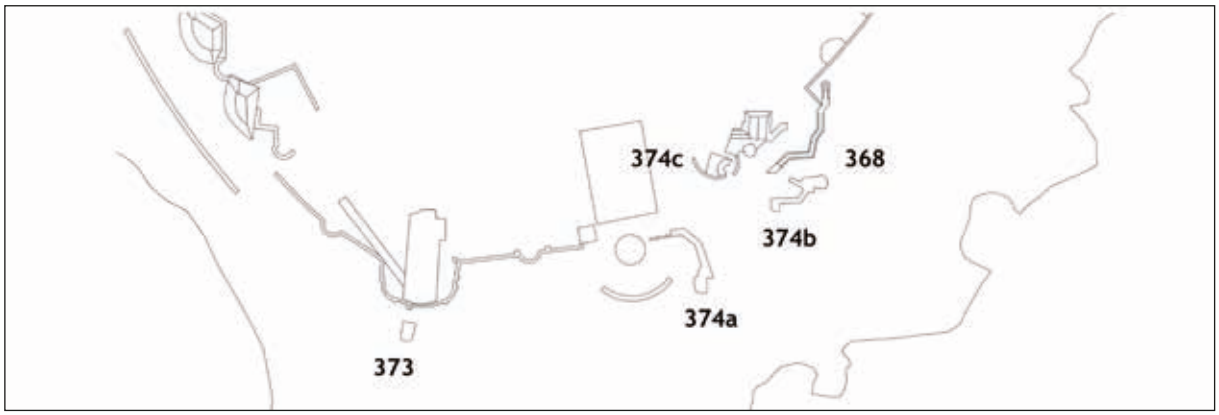


Lámina 2. Esquema del perímetro meridional de la isla con la situación de los distintos fortines conservados. Imagen de Pedro Gurriarán

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ISLA DE LAS PALOMAS. TOPOGRAFÍA

El carácter estratégico de una ciudad o una fortaleza viene definido, esencialmente, por el espacio geográfico que ocupa. Tarifa, el sur del sur de la Europa occidental, en la orilla norte del estrecho de Gibraltar, constituye una posición de indudable interés para cualquier poder político asentado en esta zona desde la Antigüedad. Su ubicación en el lugar más próximo a África, a solo 14 km, la convierte en la mejor atalaya para la vigilancia del tránsito marítimo por en medio de las dos columnas de Hércules. En el caso que nos ocupa, no solo confluyen mares y continentes, sino también los vientos predominantes del segundo y tercer cuadrante, que dan singularidad a la zona. Además, y por encima de la virulencia de levante y poniente, por el Estrecho discurre una potente corriente marina superficial que condiciona la navegación con su sentido oeste-este, compensada por la evacuación en profundidad de las aguas más densas y salinas del Mediterráneo.

La isla de Tarifa es el espolón con el que la península ibérica se adentra en las aguas del Estrecho, una plataforma rocosa amesetada de casi 20 hectáreas de superficie total, situada a un escaso medio kilómetro de distancia del continente. Desde comienzos del siglo XIX se encuentra unida a tierra firme mediante un espigón. No presenta desniveles apreciables, aunque se puede señalar una ligera pendiente norte-sur, desde los escarpes septentrionales hasta la propia Punta de Tarifa, aunque su topografía se vio muy alterada por la aportación de rellenos con que se creó en el siglo XIX el parapeto de tierra de su perímetro sur y sudoeste, así como por el uso intensivo de su suelo como cantera. Desde un punto de vista geológico, existen dos litotipos fundamentales en la isla, que corresponden a los dos niveles sedimentarios definidos en la cartografía geológica: biocalcarenita, conocida en construcción como piedra de San Cristóbal, y calcirudita, conocida como piedra ostionera.

4. RESEÑA HISTÓRICO-ARQUEOLÓGICA

A pesar de las narraciones de tinte mitológico y las adscripciones antiguas a elementos modernos de la isla de Tarifa, no consta elemento de fortificación en la misma con anterioridad al siglo XVI, cuando se construyó su torre almenara. Su tardía fortificación, no obstante, es llamativa por la peligrosidad de estas costas:

> Han sido más repetidos [en las costas de Tarifa que en las restantes de la provincia] los exemplares de sucesos desgraciadísimos tanto en tiempo de paz como en guerra, causados por contrabandistas, corsarios y buques de guerra que han sorprendido, atacado y echado a pique, insultando el pabellón español de un modo inaudito y detestable (Ferrer, 1817: 9 vto.).

A diferentes construcciones de esta isla se le han adjudicado cronologías completamente infundadas, si bien ninguna de sus construcciones defensivas es anterior al siglo XVI, cuando se construyó su torre almenara (Sáez, 1996b: 21 y 22 y Patrón, 2001: 10-24). Tampoco es obra de fenicios la cantera de su orilla oriental –citada

Lámina 3. Vista general del interior de la isla de Tarifa desde el sur. Imagen de Ángel Sáez

como "muralla ciclópea"–, ni de origen griego la dársena de Poniente. De esta isla se obtuvo la piedra con la que se levantó la fortaleza califal de la ciudad y las defensas de Ceuta en el siglo X, así como algunos edificios de Gibraltar en la Edad Moderna. Después hubo que esperar más de dos siglos para que se establecieran en ella otros elementos de fortificación, si bien desconocemos la cronología de los dos aljibes tradicionalmente atribuidos a "obra de moros". Los intentos de ocupación realizados en el XVII resultaron infructuosos. En la isla de Tarifa o de las Palomas, nombre alternativo que comparte con la Isla Verde de Algeciras, se han hallado vestigios de posibles enterramientos fenicios. El emplazamiento de la ciudad reúne características muy del gusto de los navegantes de Fenicia, a saber, puerto natural con pequeña ensenada, promontorio peninsular, fácil comunicación con el interior y agua potable disponible (Gómez de Avellaneda, 1995: 72), que concuerdan con las que se dieron en Gadir o Tiro hacia el 1000 a. C. De ahí la errónea apreciación difundida hace medio siglo que se transcribe a continuación:

> La sola apreciación de la isla y del suelo de Tarifa evidencia, de modo absoluto, su ocupación cartaginesa, porque sus condiciones respondían por completo, según puede comprobarse con algunos otros ejemplos, a la estrategia militar y marinera de aquellos sagaces y entendidos navegantes, que de ninguna manera podían desentenderlas (Bordejé, 1960: 178).

A esta etapa se adscriben diversas noticias relacionadas con Tarifa y la isla de las Palomas, aunque en general resultan aventuradas y carentes de apoyatura documental fiable. Entre las más admisibles destaca el conjunto de hipogeos del norte de la isla. Se trata de tumbas en pozos y cámaras, con ajuar del siglo VI a. C., similares a otros ejemplos de Gadir (Fernández, 1989: 8-9 y 1982: 25; Muñoz, 1985: 161-168). En relación con esa fase cronológica, el promontorio del castillo viene ofreciendo interesantes materiales cerámicos, que han sido clasificados desde la Edad del Bronce hasta época romana, lo que pudiera tener relación con el hábitat púnico que se supone vinculado a la necrópolis insular (Pérez, 1994: 10 y 2000: 151-164).

Sin aprovechamiento durante siglos, más allá de la explotación de la cantera y de la vigilancia realizada desde la almenara, la permanencia de la amenaza inglesa en el Estrecho, que antes de la toma del peñón de Gibraltar en 1704 se había concretado en las operaciones de sus flotas contra el litoral español y en las acciones emprendidas desde su base de Tánger (1662-1684), reclamaron la fortificación de este lugar. En 1691 se elevó al Consejo de Castilla una petición para que se construyera un fuerte en la isla de Tarifa, aunque fue denegada. El municipio había propuesto la "fávrica de un Fuerte Real capaz de artillería para resguardo de los dos desembarcos de poniente y levante" (Szmolka, 1992: 246). La fortificación de la isla no se habría de abordar hasta la centuria siguiente. De los diferentes proyectos redactados con tal fin no se iban a ver los primeros resultados prácticos hasta los últimos años del XVIII, con tres pequeñas baterías a barbeta que fueron demolidas en 1810, durante la Guerra de la Independencia. Entre los planes barajados respecto a la isla no solo se planteaba la construcción de baterías y acuartelamientos, sino también su unión al continente por la escollera finalizada en 1808, y el trazado de un espigón en la costa oriental (Sáez, 1996c y 1997). Por tanto, y hasta 1798, la indefensión de la isla fue casi total, ya que dependía de que pudiese quedar dentro del radio de acción de la artillería emplazada en la fortaleza de la ciudad que, con frecuencia, y dado su deficiente mantenimiento, no era habitual que se encontrase plenamente operativa. El deterioro de las cureñas, su inexistencia o el mal

estado de los tubos de los cañones eran las causas más habituales. Otras veces faltaba munición o pólvora. La ausencia de artilleros experimentados no era, a veces, el menor de los problemas. A pesar de todas estas carencias, la gravedad de la situación solía quedar relativizada por la idea del reducido valor militar de la isla. Se entendía que, antes de la construcción del acceso terrestre, el desembarco enemigo en ella resultaba sumamente improbable, así como el desarrollo de toda la logística inherente al establecimiento de una cabeza de puente que permitiese el bombardeo de la ciudad desde aquella posición. A ello se sumaba la dificultad para realizar cualquier operación de invasión desde la isla.

La descripción de Sebastián de Miñano es bien elocuente: "La separaba del continente un canal de 325 varas de ancho, y bastante profundo, por donde corrían las aguas con tal rapidez, que no permitían pasar ni fondear buque alguno en sus radas" (Patrón, 1998: 19).

Como acabamos de señalar, en el siglo XVIII se proyectó su fortificación, dentro de los nuevos parámetros relativos a la defensa del sur de la Península a raíz del establecimiento británico en Gibraltar. Así lo expone un proyecto de 1796:

Al frente de esta Plaza como a 35 varas hay un Yslote en el qual está una torre circular capaz de 3 cañones de grueso calibre que en el día se hallan montados; En esta Ysla deve construirse 2 Baterias provicionales una la derecha y otra a la Yzquierda de dha. Torre de 4 cañones de a 24 en cada una, como asi mismo los alojamientos nesesarios para un oficial un Sargto. y 40 hombes. y los Artilleros correspondientes.[1]

En 1798 fueron construidas 3 pequeñas baterías semicirculares a barbeta con sus cuerpos de guardia. Fueron emplazadas en los extremos noroccidental, nororiental y meridional, quedando ésta ubicada al oeste de la torre almenara. En 1815 la situación había cambiado sustancialmente, aunque se mantenían las deficiencias al existir ya el acceso terrestre:

Lámina 4. Vista de detalle de los hipogeos excavados en el sector septentrional de la isla. Imagen de Ángel Sáez

La isla tiene su fortificación dirigida al pueblo. Tiene proyectada a retaguardia un frente defensivo del que estaba terminada la cara de poniente, bajo cuyo terraplén hay formadas bóvedas. De lo restante de él solo la cortina tiene empezado a abrir sus cimientos y sobre la puerta de lo que puede considerarse primera línea, hay un espigón o batería baja que la defiende. Cuenta con cuarteles, cuerpos de guardia y un pequeño aljibe.[2]

Dado que toda la defensa por entonces existente estaba dirigida hacia el continente, la isla presentaba el peligro de ser conquistada desde el mar, especialmente por la cantera de la zona oriental. Podría ser tomada fácilmente por su gola por cualquier "enemigo marítimo y desde ella ofender a la plaza, siendo después

1 I.H.C.M., Sign. 3596, Doctº. Nº. 949, Rollo 35, R. de Villalonga, *Reconocimiento de la costa del Campo de Gibraltar desde el castillo de Fuengirola hasta Conil*, 1796, fol. 20.

2 J. Montes, *Reconocimiento de la costa de Levante desde Cádiz hasta el confín de la de Granada*, I.H.C.M., Sign. 3568, Rollo 34, Doctº. Nº. 845, Estepona, 6 de febrero de 1815, fol. 12 vto.

Lámina 5. Batería de la Dársena desde tierra firme (frente norte). Imagen de Ángel Sáez

bien costoso desalojarlos".[3] El acceso terrestre a la isla encontraba, en primer lugar, una pequeña batería circular a barbeta, seguida por un foso con puente levadizo. Una amplia cortina, flanqueada por dos semibaluartes, conforma un frente de hornabeque que cortaba el paso, hoy abierta para facilitar el acceso de vehículos. La puerta original, al oeste, en un túnel abovedado con una tronera sobre su entrada, que conduce a una plaza ante la Puerta de Carlos III –construida en tiempos de Isabel II– y a la batería de la Dársena. Conocida como "el foso", consta de dos diques con una bocana orientada al norte, que se colmataba frecuentemente con arena y solo permitía el paso de embarcaciones menores. Es obra realizada durante el reinado de Fernando VII, con proyecto del ingeniero González Salmón.

Por la Puerta de Carlos III se llegaba, por una rampa, ante las edificaciones del centro del complejo defensivo, construido por las tropas británicas destinadas en Tarifa hasta 1813. Es una de las tres casamatas proyectadas, con batería a barbeta en su terrado y acceso por una rampa que partía de un tambor aspillerado, con cuerpo de guardia, garita y brocal para la cisterna subterránea.

En el siglo XIX prosiguió la fortificación y artillado del perímetro insular. González Salmón fue responsable de las baterías semicirculares de Levante o San Antonio, Sur o del Fanal y de Poniente o de Guzmán el Bueno, cerradas por la gola por muros aspillerados. El almacén de pólvora de San Fernando, excavado en el piso rocoso de la isla, también es obra suya. Conforme al proyecto de 1859, se rodeó su perímetro con un parapeto de tierra, distorsionando notablemente la orografía original, y se edificaron algunas baterías, como las dos grandes obras acasamatadas de San Fernando y de Daoiz y Velarde, al sur de la isla (Patrón, 2001b: 8).

Durante la guerra contra el invasor napoleónico, el mar estaba dominado por la superioridad naval de Inglaterra y solo cabía esperar un intento de conquista francesa desde tierra. Acabada la

3 *Ibídem*, fols. 12 vto. y 13.

Lámina 6. Detalle de la estructura de acceso al Rediente o Batería de la Dársena. Imagen de Ángel Sáez

contienda, Gran Bretaña no debía temer daño alguno a sus buques, en caso de conflicto con España, desde las fortificaciones tarifeñas que tan eficazmente contribuyeron a levantar. Todas apuntaban hacia el norte, mientras que sus navíos transitaban por el sur de la población y su isla.

5. SOLUCIONES CONSTRUCTIVAS DE LAS OBRAS MÁS DESTACADAS

5.1. Rediente de la Dársena o Batería de la Dársena o Revellín de Poniente

Consiste en una estructura de planta triangular que flanquea por el oeste el foso de acceso a la isla y, a la vez, por el este, la dársena noroccidental, que dispuso de cinco cañones.

Se accede a él a través de una puerta adintelada que protege un peculiar muro aspillerado de cantería revestida, con tres filas de siete vanos cada una y todos desenfilados de la plaza de armas de la batería, que quedaba a resguardo del tiro enemigo que pudiera haberse hecho desde la plataforma situada delante de la Puerta de Carlos III. Ese espacio era accesible desde la zona "civil" del complejo fortificado, es decir, desde la dársena para embarcaciones sutiles. Su aislamiento debió contemplarse en algún momento, como delata un sillar dispuesto para engarzar el resto de la obra localizado en la esquina sudoccidental del recinto del rediente. El dintel de la puerta, tallado en un potente sillar de piedra ostionera, yace quebrado en el suelo. La oxidación de la gorronera de hierro ha actuado como cuña, haciéndolo saltar de su emplazamiento original. Tras él, una empinada escalera permite acceder a la batería de forma triangular detrás de un murete de sillería con la superficie sur mostrando una retícula esgrafiada.

La plataforma artillera presenta muros convergentes hacia el norte, con una garita ahora desplomada por falta de mantenimiento. El parapeto atronerado de levante está fabricado con piedra ostionera. Las tres troneras presentan

Lámina 7. Vista general desde el sur de la Batería de Guzmán el Bueno. Imagen de Ángel Sáez

amplias derivas exteriores y notable derrame inferior. Los merlones están conformados igualmente con buena sillería pétrea, con sus núcleos rellenos de tierra sin recubrir en la parte superior, alcanzando este frente los 7 m de espesor máximo. El parapeto occidental es más débil, de mampostería y ladrillo y solo dos troneras, cuadrangular y convencional la más septentrional y de media circunferencia invertida la meridional. El pavimento de la batería es el original, recubierto de sedimentos y vegetación rastrera. Todo el conjunto se organiza sobre una estructura ataludada con alambor en la base, como refuerzo contra el embate de las olas.

5.2. Batería de Guzmán el Bueno o Baluarte de Poniente

Se trata de una batería de forma semicircular para siete piezas de artillería, de las que 4 hacían fuego por cañoneras delimitadas por merlones en su sector meridional, hoy con varios embutidos que muestran un frente corrido por su adaptación tardía a posición artillera de una sola pieza sobre afuste naval. En el muro que la cierra se reconocen las troneras originales y se conserva el cordón magistral en todo su perímetro. Las otras tres se disponían a barbeta, en su parte norte, sector en el que el muro es más bajo y el cordón presenta un marcado quiebro, con parapeto corrido sobre el que los cañones podían jugar libremente en dirección a la playa. Presenta troneras de sillería parcialmente cegadas, sillarejo de calcarenita por encima del cordón y mampostería enripiada con ladrillo por debajo.

Se observan interesantes ejemplos del engatillado de la sillería de las troneras –como solución para asentar las piezas superiores de la tronera en sus paños laterales, evitando un posible deslizamiento– y de un fingido despiece de su material pétreo en los sillares de calcarenita de su extremo meridional. Este recurso es muestra de una técnica ancestral que sirve para ofrecer regularidad a aquellas fábricas que no tienen una terminación pulcra.

Forma parte –con la siguiente batería– del

Lámina 8. Detalle de la construcción de las troneras con inclusión de sillares engatillados. Imagen de Ángel Sáez

conjunto de tres baterías semicirculares diseñadas en 1818 por Medrano y Pírez para defender el perímetro de la isla. Diseñadas originalmente sin defensa por la gola, en esta no quedan vestigios de tal elemento, aunque la tuvo junto a una garita desaparecida. Se diseñó con rastrillo y foso de cuatro varas de ancho por delante, de lo que tampoco existen restos. En 1821 estaban terminándose las obras.

5.3. Batería de San Antonio. Baluarte de Levante

Su dotación era de siete piezas que hacían fuego por cañoneras delimitadas por merlones, hoy parcialmente cegadas, mostrando un frente corrido. No obstante, se reconocen las troneras y se conserva el cordón magistral. A diferencia de la anterior, carece de espacio para artillería a barbeta. El tramo norte del muro aspillerado de la gola se encuentra caído –al igual que la cubierta y parte de la pared de la garita del extremo meridional–, conservándose en estado precario el sector norte.

El aparejo del recinto es principalmente de mampostería de piedra ostionera muy degradada por debajo del cordón magistral, sillería conformando las troneras y cordón magistral en bocel bien tallado. La tronera norte ha sido rebajada hasta el nivel del piso exterior de la batería, al objeto de facilitar el paso, rompiendo el muro con el cordón magistral y colocando un sillar desmontado como improvisado escalón exterior. En su interior se emplazó, *tardíamente,* un cañón sobre afuste naval, rodeada por un espacio semicircular fabricado con hormigón, recinto hoy muy deteriorado. También se dispuso una garita moderna sobre la construcción del siglo XIX, que se mantiene en pie. El cerramiento de la gola de la pequeña fortaleza consta de sillarejo y sillería dispuestos en hiladas horizontales, rematado el muro –en la parte conservada, aunque en precario equilibrio– por sillares paralelepipédicos coronados por albardillas a dos aguas, todo ello con notable desaparición de mortero entre el material constructivo. Fue diseñada con rastrillo y foso de 4 varas por su frente atronerado, cegado durante la reforma de 1859-63.

En su parte sur existe una garita semiderruida y, junto a los pabellones de oficiales, el cuerpo de guardia. Es una edificación abandonada de planta rectangular y cubierta a dos aguas, construida de mampostería y ladrillo. La estructura se cierra con cubierta de teja árabe. Servía a una primera y pequeña batería a barbeta emplazada en la zona de la posterior de San Antonio en 1798, que fue destruida en 1810, aunque el cuerpo de guardia fue reaprovechado. También se conserva, desmochado, el repuesto de pólvora de aquella primera batería. Cuenta con muralla perimetral, con puerta en la esquina sudoeste, construida de mampostería de calcarenita enripiada con ladrillo y lajas de piedra y esquinas y vanos con sillería. El suelo se recubre de hormigón hidráulico con árido de fragmentos de lajas. En el interior, el almacén de pólvora en sí se divide en dos partes y con puertas al este, disposición

Lámina 9. Vista general de la Batería de San Antonio. Imagen de Ángel Sáez

habitual de este tipo de repuestos para pólvora, de manera que, en caso de explosión, la deflagración nunca encontrase vanos alineados por los que propagarse. De las dos estancias que hoy se reconocen, la del sur corresponde a la obra del siglo XIX, sin techumbre y sin restos del desplome de materiales, señal de su reutilización en un momento posterior a su desmoche intencionado, lo que a su vez se advierte por la regularidad del rebaje del muro; la parte del norte, reconstruida en el siglo XX, está techada y tiene cegada la puerta original. El pasillo que circunda al polvorín comunica en la actualidad con el pasadizo descubierto que conduce al Tobruk nº *365,* coincidente con un tramo de muralla, rematada con buena sillería, perfectamente escuadrada, que comunicaba con el potente espaldón erigido al sudoeste de la batería, por la gola. Un tobruk (del nombre de la ciudad libia de Tobruk, donde habría nacido el diseño básico de origen italiano en 1942) era la más pequeña expresión de las fortificaciones en hormigón del ejército alemán durante la II Guerra Mundial. Respondía a un esquema y a un módulo estándar –en sus diversas versiones para distintos tipos de armas–, lo que permitía la adaptación a cada elemento fortificado de los complementos correspondientes sin necesidad de realizar adaptaciones particulares. Los escasos pozos de tirador del tipo tobruk existentes en el Campo de Gibraltar se encuentran en la isla de las Palomas, en la segunda línea defensiva de Tarifa (al norte de la carretera de Cádiz y en el Camorro) y en la costa de Conil de la Frontera, en las inmediaciones de la torre de Castilnovo.

De cronología igual y diseño original casi idéntico a los baluartes anteriores es la Batería del Fanal, situada en el extremo meridional de la isla, justo al pie del faro. Solo se conserva parte de su alzado hasta la altura del cordón magistral.

5.4. Batería acasamatada de Poniente o Batería de Daoiz y Velarde

Batería situada en la zona oeste de la isla de Tarifa, sobre la cornisa abrupta de calcarenita que desciende hasta la orilla del mar. Fue construida en 1859. El conjunto tiene forma de arco de círculo, incluyendo doce casamatas atroneradas cubiertas por bóveda de medio cañón, abiertas hacia el interior de la isla. Las baterías acasamatadas comportan mejores soluciones defensivas que las anteriores, toda vez que proporcionaban mayor protección a los artilleros, tanto respecto al tiro enemigo como en relación a los cañones vecinos, aislándolos de posibles incidencias en las operaciones de carga y disparo. De las doce, está cerrada hacia el interior la primera a partir de la izquierda, diseñada como el repuesto de pólvora de la batería. La segunda lo está solo parcialmente, al nivel de un zócalo.

La edificación está realizada exteriormente en piedra ostionera de excelente estereotomía, así como el cerramiento de los extremos, con aparejo

Lámina 10. Interior de la Batería de San Antonio. Obsérvese el sistema constructivo empleado para la erección del muro de la gola. Imagen de Ángel Sáez

de sillería isódoma vista, trabado con mortero de cal, mientras que las bóvedas se conforman con cuádruple rosca de ladrillo, las tres inferiores de un pie a soga y tizón y la última de medio pie de espesor a sardinel. Tanto los ladrillos de las bóvedas como los de los lienzos interiores están enfoscados. En el centro del muro de cada casamata se abre un vano rectangular muy esbelto, cubierto con arco rebajado. Exteriormente, las troneras presentan moderado derrame, bajo arco de cinco dovelas que engarzan –las dos de los extremos– con un característico engatillado en el muro, propio de las obras de la isla de esa misma fecha. Se trata del mismo sistema que se encuentra en la Puerta de Carlos III, lo que denota su factura contemporánea.

Todos los vanos que conforman las troneras se encuentran bien conservados, salvo el más oriental de la serie, que presenta todas las aristas matadas. Entre los arcos de las casamatas y en la fachada interior, a la altura de los riñones, se localizan las gárgolas de desagüe de la techumbre, talladas en calcarenita con forma de medio cañón invertido.

Exteriormente, su planta adopta forma poliédrica. Las bóvedas de cañón de las casamatas se recubrieron con un terrapleno de 75 cm en la techumbre, rematada con discretas estructuras hormigonadas a dos aguas. Una moldura con sección de listel remata la coronación del perímetro de la construcción, que es más bajo en el frente exterior. La falta de mantenimiento de la cubierta ha causado daños al edificio en forma de humedades.

5.5. Batería acasamatada de Levante. Batería de San Fernando

Es similar a la obra anterior, de la que es contemporánea (1859-1863). El conjunto tiene forma de arco de círculo, formado por once casamatas abovedadas, abiertas al interior y con

Lámina 11. Cuerpo de guardia de la Batería de San Antonio. Imagen de Ángel Sáez

una tronera cada una rectangular, tendente a la vertical, cubierta por bóveda de arco escarzano. La primera desde la izquierda está cegada –en obra realizada en el momento de la construcción de toda la batería, dada la factura del dintel de la puerta– y la sexta, parcialmente. Aquella primera fue diseñada como el repuesto de pólvora de la batería, con capacidad para 30.000 kg. Fue construida con sillería perfectamente escuadrada, engarzada en el marco de las troneras con el mismo sistema ya comentado. Se terminó enteramente en sillería, mientras que la anterior emplea abundante ladrillo. Las dovelas de los arcos que generan las casamatas presentan el característico engarce en sus extremos ya citado con anterioridad, con un evidente aire neoclásico. También al exterior tiene forma poliédrica.

Las bóvedas de cañón de las casamatas se rematan en una techumbre similar a la anterior. El edificio tiene sillares de piedra ostionera en el exterior y en el cerramiento de los extremos, empleando ladrillo enlucido en el resto. Un listel pétreo de sección semicircular recorre la coronación del muro exterior. Las gárgolas interiores de esta fortificación son bocas completas de cañón, y no la mitad como referimos en el caso anterior.

5.6. Puerta de Carlos III

Esta edificación es el acceso intermedio original a la isla, antes de abrirse el actual en la cortina norte. Se trata de una puerta de canónico estilo neoclásico con pilastras que sostienen el entablamento con la cornisa y enmarcan un hueco con arco rebajado. Toda la obra es de cantería labrada en piedra ostionera. La reja metálica y batiente que la cierra está caída y reemplaza al rastrillo original. Una vez traspasada la puerta se accede a un profundo corredor descubierto, delimitado por altos muros ataludados revestidos completamente. Se conservan amplias zonas del pavimento original de cantos rodados.

El paño de la puerta, al exterior, se refuerza por varios lienzos amurallados en talud, de

Lámina 12. Restos del repuesto de pólvora original que abastecía a la Batería de San Antonio. Imagen de Ángel Sáez

mampostería y ladrillo revestidos, rematados por voluminosas aspilleras con acusada deriva exterior inferior. Las aspilleras, de ladrillo, estrechas y de notable altura, enfocan puntos muy determinados de la plaza romboidal que se forma delante de la puerta. A su vez, no pueden ser batidos más que desde dichos puntos, dado su amplio derrame exterior.

Sobre la puerta existe una garita con cúpula y pequeñas aspilleras orientadas al interior de la fortificación. Un estrecho andén discurre sobre la puerta y comunica los parapetos aspillerados de la zona de la garita con los de la parte septentrional del dispositivo defensivo dedicado al exterior de la puerta. Ese dispositivo configura la cara oeste del único baluarte –irregular e incompleto– reconocible en la isla. Se trata de la plataforma occidental en que remata la cortina del Frente de Tierra, auténtico frente de hornabeque.

5.7. La Casamata, Casamata británica o Cuartel de Infantería de la Casamata

El Cuartel de Infantería de la Casamata es una sólida construcción realizada por las tropas inglesas entre 1812 y 1813 de 80 m de longitud y 6,70 m de ancho, con orientación este/oeste. Consta del cuartel inferior y del tambor que protege el acceso a la explanada de la batería superior. Fue erigida bajo la dirección del capitán segundo H. Vavasour, de acuerdo con el proyecto del capitán Harding del cuerpo de ingenieros reales (Patrón, 2004: 51). Se trata de un cuartel abovedado "a prueba de bombas" cuya cubierta serviría de batería de artillería a barbeta capaz de hasta ocho cañones. Su emplazamiento elevado permitía batir el acceso terrestre a la isla por encima de las líneas defensivas precedentes.

El cuartel tenía capacidad para 125 hombres, tres grandes puertas y seis ventanas orientadas al sur. Los muros son de sillería de piedra ostionera. Las caras sur y oeste tienen enfoscado de cemento contemporáneo, mientras en la cara norte se mantiene la piedra vista.

Formaba parte de un proyecto más amplio destinado a defender el frente norte de la isla, que desde 1808 había quedado unido al continente a la altura del cerro de Santa Catalina, cerrando el canal marino. La casamata debía conformar una línea defensiva junto a otras dos, con un diseño

Lámina 13. Vista general desde el norte de la Batería Acasamatada de Poniente. Imagen de Ángel Sáez

de frente de hornabeque muy utilizado por la fortificación propia de la Edad Moderna, cuyos extremos se habían de apoyar por el este en los acantilados de los hipogeos púnicos y, por el oeste, en el acantilado que flanquea la Puerta de Carlos III.

Dispone de un cuerpo de guardia en el muro norte, junto al tambor aspillerado, con una garita esquinada en sillería con acceso bajo dintel monolítico con aparente labra en cortina y un brocal de pozo, ambos elementos rematados con unas características cupulillas semiesféricas. El tambor, de planta rectangular, presenta la mayoría de las aspilleras cegadas y da acceso a una rampa de 24 m para acceder a la batería a barbeta de la azotea, completamente apretilada. Su extremo oriental está ocupado por cinco depósitos de agua. El piso original del tambor se encuentra cubierto por argamasa de cemento, mientras que el de la rampa es el original, de cantos rodados. Adosado a la casamata, por el norte, existen dos brocales de acceso a una cisterna para 5.000 m^3 de agua, abierta a pico en el piso, siendo el tercero el pozo del interior del tambor. Esta cisterna, como las restantes obras descritas en relación con el tambor de protección del acceso al terrado de la casamata, datan de fecha posterior a la Guerra de la Independencia, obedeciendo todas ellas al impulso de González Salmón. El acceso a la rampa está parcialmente interferido por una construcción moderna.

Este interesantísimo complejo defensivo padece filtraciones de agua al interior de la edificación desde los depósitos de agua modernos situados sobre una alta base de cemento en la zona oriental de la azotea. A su pie, en la fachada norte, se ha anexado una edificación moderna que desvirtúa la vista singular de la edificación en ese frente. En la casamata, el pavimento de losetas está levantado dejando a la vista el hormigón.

5.8. Almacén de pólvora de San Fernando

La documentación de archivo lo cita como almacén de pólvora subterráneo "a prueba de bomba", si bien no se encuentra excavado en el subsuelo, sino edificado sobre el vaciado de una amplia superficie de la isla, donde fue "abierto

Lámina 14. Detalle de las bóvedas de la Batería Acasamatada de Poniente. Imagen de Ángel Sáez

a pico en la masa de la piedra", con casi 7 m de profundidad. Por tanto, apenas si sobresale por encima del nivel del suelo exterior, perímetro delimitado por un recinto de mampostería y sillarejo fabricado sobre el borde de la enorme oquedad. Se accede por una escalera en rampa situada en los lados norte y este, a la que se llega por un vano adintelado de la parte noroccidental del recinto.

El edificio principal es de una sola nave de planta rectangular, reforzada al exterior con contrafuertes situados en los lados largos. La nave está rodeada por un foso que salva un pequeño pasadizo en el lado del acceso. El foso originalmente no tuvo desagüe, almacenaba el agua de la lluvia y empapaba las paredes del almacén, haciéndolo inútil para albergar pólvora. Para solventar el problema, se rebajó el suelo del almacén subterráneo contiguo por el oeste, dando salida a las aguas. La puerta, sobre la que existió un gran escudo real tallado en piedra arenisca, se halla protegida por una estructura adosada de ladrillo que salva el foso. Se construyó entre 1827 y 1831.

El edificio se erige con fábrica de sillarejo de gran formato, pero irregular en su labra y en la disposición en hiladas. Solo los elementos esquineros poseen una talla más cuidada. Una de las características de esta fábrica es que las piezas se colocan en el muro mediante su profuso recalce mediante ripios y ladrillo. Por su parte, el muro de cierre es de mampostería y sillarejo. El ladrillo es el material predominante en el arco de descarga y en la estructura adintelada que precede adosada a la puerta. Dispone de zócalo perimetral apoyado en el fondo del foso. El interior se cubre con bóveda de cañón. La documentación de archivo describe una bóveda de rosca de ladrillo, sobre la que se disponen arcos de cantería y una techumbre revestida de ladrillo. Al exterior presenta cubierta a dos aguas recubierta de tratamiento impermeabilizante moderno. Dispone de ligera cornisa de sección cuadrada que, en la fachada principal, interrumpe el

Lámina 15. Vista general del perímetro exterior de la Batería Acasamatada de Levante. Imagen de Ángel Sáez

trazado de un frontón. El pavimento se encuentra cubierto por tarima de madera elevada, para aislar de la humedad.

5.9. Repuesto de pólvora y Tobruk nº 365

Conjunto de tres estructuras, formado por un tobruk, un almacén de pólvora y un pasillo estrecho a modo de trinchera que comunica ambas estancias. El Tobruk nº *365 tiene* 4 m de diámetro. Presenta notable deterioro de los ladrillos que conforman los círculos concéntricos de su parte superior –especialmente el interior–, que dibujan el anillo de apoyo de las armas automáticas que se manejaban desde estos peculiares pozos de tirador. Dispone de otro resalte interior, a mitad de la altura del pozo y a unos 55 cm del fondo. Sobre ellos habría de disponerse la plataforma giratoria con afuste para ametralladora, del estilo del empleado por los alemanes en su modelo más difundido, el *Ringstand Vf 58c*. Su pequeño glacis de cemento está muy deteriorado y todo colonizado por vegetación invasiva. Se trata de una obra "acasamatada", simple, mimética y con función de combate.

Esta posición defensiva está comunicada por un pasillo o trinchera profunda y descubierta con el almacén de pólvora ya referido. Tanto el tobruk como el pasillo de acceso al almacén de pólvora carecen de cerramiento.

5.10. Trinchera y Tobruk nº 368

En la zona meridional de la isla, y al este del faro, existe un conjunto de fortines construidos una vez finalizada la guerra civil española. Todos ellos conforman un conjunto defensivo en "disposición conjugada", es decir, interactuantes en sus respectivos radios de acción, de notable interés táctico. Construidos los nº 373, 374a y 374b, complementarios entre sí para controlar el posible lugar de desembarco de la plataforma rocosa a ambos lados de Punta Marroquí –la más meridional de la isla–, la trinchera y el tobruk que nos ocupan se dispusieron para protegerlos por sus golas.

La trinchera fue excavada en el firme terrizo de relleno con el que se había creado, artificialmente, el parapeto del conjunto defensivo de "Repuestos y baterías del sudeste", más concretamente en

el llamado "Primer Trozo del Sudeste". Ocupa unos 40 m de longitud en sentido sur–norte, con trazado de línea curva y quebrada. Se accede desde la galería subterránea que permite la entrada al Fortín nº 374b desde la plataforma de la pieza de artillería más cercana al sudeste del faro. Las paredes de la trinchera, que sirve también de galería para fusileros, se conforman con mampostería y sillarejo, con escasos restos de enfoscado y remate superior de hormigón. El trazado de la trinchera está interrumpido por un derrumbe de 6 m de largo –y a 8 m del tobruk– lo que ha provocado que la tierra se haya venido abajo en ese tramo y cubra el fondo de la misma.

El tobruk se halla a continuación del extremo norte de la trinchera. Como el anteriormente citado, es de cemento y tiene 4 m de diámetro. El borde exterior tiene el perfil en forma de U muy abierta, de unos 40 cm de anchura en toda su circunferencia. La casi total desaparición del declive exterior de cemento, a modo de glacis, de todo el perímetro de este pozo, deja al descubierto el trasdós de la obra de ladrillo. Como el nº 365, dispone en su interior de un resalte a modo de canal a 55 cm de altura del fondo, de forma circular. Sin embargo, en este nº 368 se conserva casi perfectamente el borde interior de la circunferencia superior del pozo. Dispone de sección con dos niveles escalonados y trazado poligonal, de trece lados, en su perímetro, para empotrar el elemento fijo de una plataforma giratoria con afuste para ametralladora –como el referido Ringstand Vf 58c alemán–. Esta podría girar 380º gracias al resalte interior que actuaba de guía.

La solería está cubierta de tierra en todo el recorrido de la trinchera, mientras que el tobruk tiene suelo de cemento. Se trata, asimismo, de una obra "acasamatada", simple, mimética y con función de combate (Sáez, 2013: 223-225).

6. CONCLUSIONES

En la isla de Tarifa se conserva un abigarrado conjunto patrimonial, principalmente de carácter defensivo, que resulta sumamente interesante tanto desde la perspectiva historiográfica como desde la paisajística y la del estudio de los modelos constructivos. Evidentemente, cada construcción responde a los tipos arquitectónicos imperantes

Lámina 16. Alzado exterior de la Puerta de Carlos III y muros perimetrales aspillerados. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 17. Vista desde el interior de las defensas perimetrales de la Puerta de Carlos III. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 18. Vista general desde el norte de la Casamata Británica. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 19. Garita en el cuerpo de guardia de la Casamata Británica. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 20. Brocal de pozo en el cuerpo de guardia de la Casamata Británica. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 21. Vista general del almacén de pólvora de San Antonio. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 22. Detalle del tobruk Nº 365. Imagen de Ángel Sáez

Lámina 23. Detalle del tobruk Nº 365. Imagen de Ángel Sáez

en su momento histórico, tanto desde un punto de vista militar como formal y estilístico, aunque todos ellos muestran un evidente espíritu práctico que tiende a economizar medios y aprovechar las ventajas para obtener los materiales que ofrece la isla tarifeña. Desde tiempos ancestrales se sabe de la existencia de canteras en el lugar, que aprovechan las distintas variedades de piedra biocalcarenita existentes. Esta circunstancia permitió que las obras militares estudiadas se construyeran con estructuras pétreas cuyo proceso de extracción y puesta en obra resultaba sencillo y poco laborioso. Asimismo, la variedad lítica del lugar facilitaba la labra de sillares al no ser de excesiva dureza, aunque tenía la desventaja de su mayor erosión en un medio natural tan agresivo como el del Estrecho, lo que obligaba a revestir las fábricas más modestas para garantizar su conservación.

Las obras neoclásicas de las baterías acasamatadas y la Puerta de Carlos III representan las construcciones más cuidadas y canónicas de todo el enclave, no solo desde un punto de vista estilístico sino también desde el constructivo: la estereotomía de sus sillerías y la combinación de ladrillo, representan ejemplos del saber técnico de sus constructores y el conocimiento del estilo imperante en su tiempo. Su cantería bien resuelta era de tal calidad que no hizo falta ni siquiera protegerla bajo capas de enfoscados.

La transición hacia el siglo XX fue ese momento en el que aparecieron nuevos materiales en la isla, representados sobre todo por la presencia del cemento y del hormigón, tanto ciclópeo como armado. Traveses, baterías, depósitos de munición y, principalmente, fortines se levantarán a partir de estos nuevos materiales, que de forma habitual recurrieron a otros materiales como la mampostería o el ladrillo para terminarse. En algunos de esos casos, la pobreza edilicia es significativa, quizás más como consecuencia de bajos presupuestos que de incompetencia constructora, aunque el resultado final eran obras eficientes que cumplían su función aun a costa de una endeblez alarmante.

No podemos finalizar sin antes comentar,

dentro de este variado y heterogéneo panorama, la presencia de construcciones de evidente origen alóctono, como sucede por ejemplo con el caso de la Casamata. No solo su peculiar fábrica de piedra regular, que nos remite al tramo de la muralla tarifeña junto a la desaparecida Puerta del Retiro, sino también la garita y el brocal de pozo del cuerpo de guardia presentan soluciones ajenas a la arquitectura imperante en la zona a comienzos del siglo XIX. No influirán en otras construcciones y quedarán como extraños ejemplos dentro del sistema descrito. El conjunto de construcciones conservadas en la isla de las Palomas de Tarifa desde la Edad Moderna representa uno de los más interesantes conjuntos defensivos de todo el Campo de Gibraltar. El hecho de que el lugar posea un uso restringido hasta la actualidad, como consecuencia de su posición estratégica, ha permitido que lleguen a nuestros días sin las destrucciones habituales de otras zonas urbanas. No obstante, la falta de mantenimiento y el rigor del clima local han ocasionado el preocupante estado de deterioro que presentan muchas de estas obras, con algunas destrucciones recientes. Aún estamos a tiempo de intervenir para evitar males mayores y, sobre todo, para poner en valor este enclave desde el que nos asomamos al que fue considerado el Fin del Mundo.▪

7. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

7.1. Fuentes

DE VILLALONGA, R. *Reconocimiento de la costa del Campo de Gibraltar desde el castillo de Fuengirola hasta Conil* (1796). I.H.C.M., Sign. 3596, Doctº. Nº. 949, Rollo 35, fol. 20.

FERRER, T. *Quaderno nº 1* (1817). I.H.C.M., Sign. 3-5-1-4, Doctº. Nº 547, Rollo 32, Madrid.

MONTES, J. *Reconocimiento de la costa de Levante desde Cádiz hasta el confín de la de Granada* (1815). I.H.C.M., Sign. 3568, Rollo 34, Doctº. Nº. 845, Estepona, fol. 12 vto.

7.2. Bibliografía

BORDEJÉ GARCÉS, F. (1960). "El milenario del Castillo de Tarifa". *Boletín de la Asociación Española de Amigos de los Castillos* (31). Madrid: Asociación Española de Amigos de los Castillos.

CARPENTER, R. (1958). "Phoenicians in the West". *American Journal of Archaeology* (62-1). Boston: *Archaeological Institute of America*.

FERNÁNDEZ BARBERÁ, J. (1989). "Presencia púnica en la isla de Tarifa", *Cuadernos del Archivo Municipal de Ceuta* (5). Ceuta, pp. 8 y 9.

FERNÁNDEZ BARBERÁ, J. (1982). *Historia de Tarifa*. Madrid,

FERRER Y RIVAS, T. *Quaderno nº 1*, I.H.C.M., Sign. 3-5-1-4, Doctº. Nº 547, Rollo 32, Madrid, 1817.

GÓMEZ DE AVELLANEDA, C. (1995). "La paleobahía de Algeciras y sus posibles asentamientos fenicios", *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (13). Algeciras: IECG.

MUÑOZ, A. y R. BALIÑA, (1985). "Informe preliminar de las prospecciones arqueológicas del litoral gaditano: de Getares a Tarifa, 1985", *Anuario Arqueológico de la Junta de Andalucía*. Sevilla.

PÉREZ MALUMBRES LANDA, A. (1994). *Excavaciones arqueológicas en el Castillo de Guzmán el Bueno. Los orígenes de la ciudad de Tarifa*, inédito.

PÉREZ MALUMBRES LANDA, A. (2000). "Presencia prerromana en el cerro del Castillo de Guzmán el Bueno (Tarifa, Cádiz)". *Homenaje al profesor Carlos Posac Mon* (1). Ceuta: Instituto

PATRÓN SANDOVAL, J. A. (1998). "Los diccionarios geográficos de Miñano y Madoz: fuentes documentales básicas para el estudio de la Tarifa del XIX". *Aljaranda* (31). Tarifa.

PATRÓN SANDOVAL, J. A. (2001a). "Tarifa, el faro más meridional. Apuntes sobre la historia del primer faro del estrecho de Gibraltar". *Aljaranda* (40). Tarifa, págs. 10-24.

PATRÓN SANDOVAL, J. A. (2001b). "La isla de Tarifa o de Las Palomas". *Puerta de Jerez*, (6). Tarifa.

PATRÓN SANDOVAL, J. A. (2004). *La isla de Tarifa, una fortaleza en el Parque Natural del Estrecho. Tarifa*. Parque Natural del Estrecho y Junta de Andalucía.

SÁEZ RODRÍGUEZ, A. J. (1996a). "Almenaras en las costas de Tarifa (I)", *Aljaranda* (20). Tarifa, pp. 19-25.

SÁEZ RODRÍGUEZ, A. J. (1996b). "Almenaras en las costas de Tarifa (II)", *Aljaranda* (21). Tarifa, pp. 20-25.

SÁEZ RODRÍGUEZ, A. J. (1996c). "Un proyecto para la defensa de Tarifa y su isla en 1818 (I)". *Aljaranda* (23).

SÁEZ RODRÍGUEZ, A. J. (1996c). "Un proyecto para la defensa de Tarifa y su isla en 1818 (II)". *Aljaranda* (24).

SÁEZ RODRÍGUEZ, Á. J. (2013). *La Muralla del Estrecho. Nidos y fortines frente a los aliados*. Algeciras, págs. 223-225.

SZMOLKA, J. (1992). *Consultas originales del Excelentísimo Señor Arzobispo de Çaragoça, años de 1690, 1691 y 1692*. Biblioteca Universitaria de Granada, Sign. A-60, fols. 84-91 vto., en "La seguridad del Estrecho a fines del siglo XVII según una consulta del Consejo de Castilla. Las defensas de la ciudad de Tarifa". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (9).

Ángel J. Sáez Rodríguez
Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Pedro Gurriarán Daza
Doctor en Arquitectura por la Universidad de Sevilla

Cómo citar este artículo:
Ángel J. Sáez Rodríguez y Pedro Gurriarán Daza (2019). "Soluciones constructivas en la isla del Fin del Mundo". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 39-60.

Seguimiento arqueológico de la obra "Trabajos de cerramiento de zona exterior para la factoría de Campo de Gibraltar Repsol Butano (San Roque, Cádiz)"

Raúl González Gallero

RESUMEN

El yacimiento de *Cerro del Prado* se inserta dentro del conjunto arqueológico Cerro del Prado-Carteia. Dicho conjunto se relaciona con un poblamiento continuo en la zona que va desde época fenicia (Cerro del Prado) hasta época tardorromana (Carteia). Tras varias semanas de seguimiento se pudieron identificar zonas de interés arqueológico relacionadas con el asentamiento feno-púnico y romano.

Palabras clave: arqueología preventiva, Cerro del Prado, registro arqueológico, Protohistoria.

ABSTRACT

The area affected by the work is inserted into the archaeological site Cerro del Prado-Carteia. Said assembly relates to a continuous settlement in the area from Phoenician times (Cerro del Prado) to the late Roman period (Carteia). After several weeks of archaeological control, we could identify areas of archaeological interest related to Feno-Punic and Roman settlement in the area.

Keywords: preventive archeology, Cerro del Prado, archaeological record, Protohistory.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se recogen los resultados de los trabajos de seguimiento de la obra para la instalación de un nuevo cerramiento de la factoría *Repsol Butano S. A.* Al estar la factoría ocupando terrenos que afectan al área de protección del yacimiento conocido como Cerro del Prado, la Consejería de Cultura estableció como medida cautelar el seguimiento por parte de un técnico arqueólogo de todas las fases del trabajo (Lámina 1). *CIETE S. A. Ingenieros* fue la ingeniería encargada de licitación de la obra.

2. OBRAS PROYECTADAS

Las obras de cerramiento una vez realizada la señalización del perímetro mediante levantamiento topográfico se realizaron en dos fases:

a) Limpieza y desbroce mecánico y manual de la zona afectada por el cerramiento hasta una anchura de 3 metros, para así tener un acceso sin dificultad.

b) Colocación de postes y tornapuntas de tubo galvanizado de diámetro máximo de 48 mm con 2 metros de altura libre (2,5 m altura total), realizando el agujero (de unas dimensiones medias de: 25 x 37 cm) necesario para hormigonar la base de los mismos.

3. OBJETIVOS

El objetivo del proyecto de seguimiento era dar cumplimiento a las exigencias de la Administración en cuanto al estudio de restos de interés patrimonial que pudieran ser afectados en la ejecución de la obra. Para ello se procedió a:

- Un seguimiento de las obras en el área designada y afectada por los trabajos propuestos.
- Examinar la matriz geológica del área de estudio, documentándola en cada agujero.
- Delimitación del yacimiento arqueológico Cerro del Prado, en las zonas afectadas.
- Establecer la configuración del propio yacimiento a través de los resultados obtenidos.

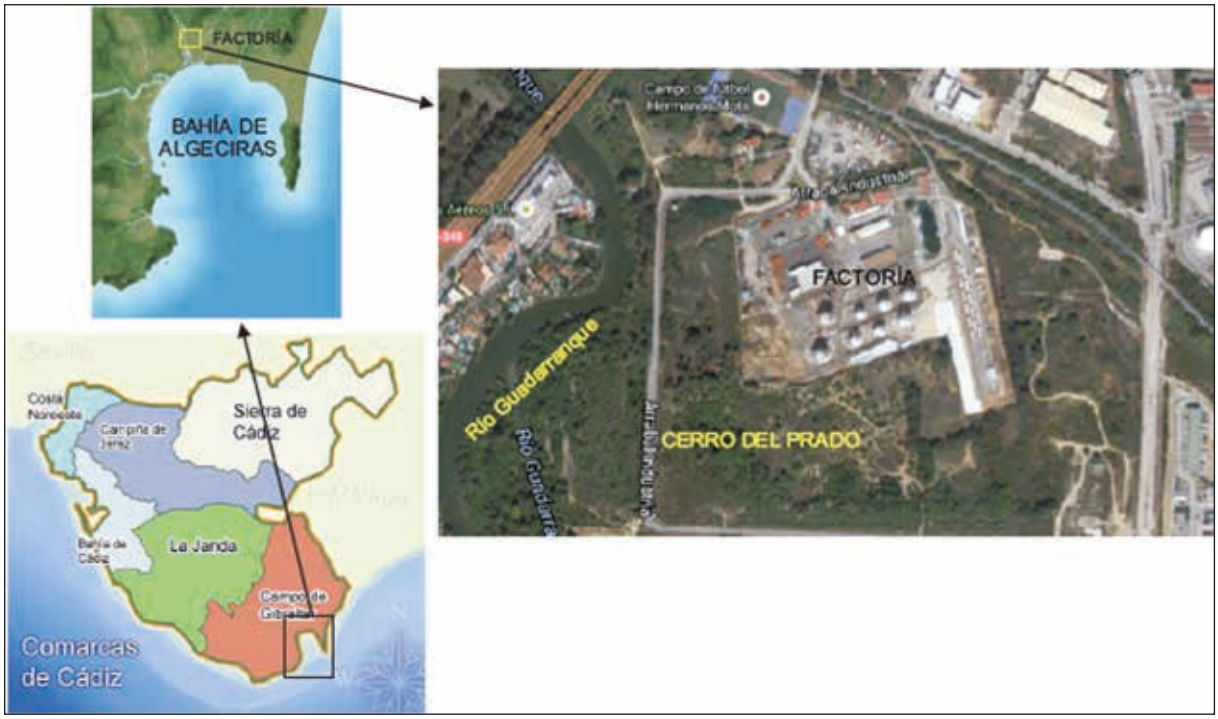


Lámina 1. Plano general de situación. Archivo del autor

- Traslado a planimetría de los elementos patrimoniales documentados para su ubicación exacta.

4. CRITERIOS METODOLÓGICOS

Establecidas las medidas cautelares por parte de la administración competente y por el propio proyecto los límites del área de trabajo y el sistema de trabajo, la ejecución del seguimiento arqueológico garantizó, con la presencia *in situ* durante todos los trabajos de remoción y excavación de tierra, la no afección y protección del patrimonio.

El seguimiento se realizó durante las fases de desbroce del terreno y la excavación de los agujeros para los postes y las tornapuntas, con la ayuda de un GPS con sistema WAS que garantizó que las obras se ejecutasen en los terrenos proyectados.

Se utilizaron fichas de seguimiento y de registro adaptadas a los trabajos realizados. Para una mejor documentación y claridad de los trabajos de seguimiento arqueológico se dividió el área de trabajo en 9 zonas (Lámina 2).

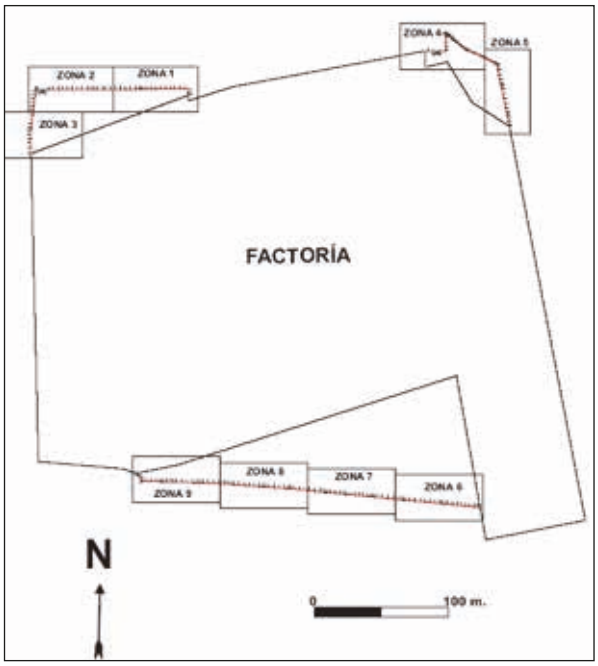


Lámina 2. Plano de zonificación de los trabajos. Archivo del autor

Ante la aparición de restos de interés arqueológico tanto en superficie como en las excavaciones se procedió a:

–La identificación de los mismos: situando sobre el plano cada uno de los restos documentados, registrándolos en bolsas debidamente etiquetadas.

–Su descripción: Atendiendo a su función, su origen y a su ubicación cronológica.

En cualquier caso, se obtuvo un registro estratigráfico de toda la obra que ayudará a comprender el desarrollo que han tenido los terrenos afectados.

Los materiales arqueológicos serán inventariados y documentados gráficamente antes de ser entregados al Museo Arqueológico determinado por la Consejería de Cultura. La estabilización de los mismos se llevará a cabo bajo la supervisión de un especialista en restauración de materiales arqueológicos. Se documentó fotográfica y gráficamente cada uno de los perfiles aparecidos en la excavación de la obra (Lámina 3).

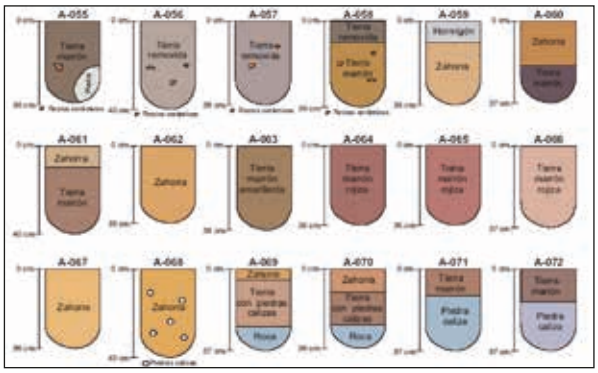


Lámina 3. Sección de los agujeros, de A-55 a A-72. Archivo del autor

5. RESULTADOS

Durante los trabajos de desbroce y limpieza del terreno vallado se pudieron documentar en superficie las zonas en las que el yacimiento podría verse más afectado, y/o nos darían datos para conocer mejor la extensión y la afección a la que se ha visto sometido durante el siglo pasado el yacimiento de Cerro del Prado.

5.1. Trabajos de limpieza y desbroce

Los trabajos de limpieza y desbroce se han realizado manual y mecánicamente. Tras la limpieza de todo el perímetro se detectaron tres zonas con restos cerámicos en superficie (Lamina 4).

Estas tres zonas se ubican en las menos alteradas por el hombre durante la industrialización de este espacio costero.

Zona SP-1 (NW de la factoría): se caracteriza por elementos cerámicos rodados. Destacan elementos anfóricos, bordes de tapaderas y cuencos de afiliación púnica (datos a confirmar en un análisis más detallado del material). La existencia de un talud que divide dos niveles, de relleno el superior (zona de la carretera), y de rebaje de los terrenos para la factoría, el inferior. El material se localiza en el terraplén que existe entre los dos niveles. Es, de las tres zonas, la de menor densidad en materiales en superficie.

Lámina 4. Plano de las zonas con restos arqueológicos superficiales. Archivo del autor

Zona SP-2 (S de la factoría): se caracteriza por la documentación en superficie de material constructivo (*tégulae*) y anfórico romano, así como de época feno-púnica. Es una de las zonas que han sido menos afectadas por la remoción de terrenos que afectó al yacimiento, aunque no se han documentado estructuras visibles en la zona. La presencia de material romano, ya documentada en trabajos anteriores (ULREICH, H. *et alii*: 1990), podría reflejar la presencia de algún yacimiento de esa época en la zona tipo *villa*. El análisis más detallado de los materiales podrá establecer nuevas hipótesis al respecto. Del material feno-púnico destaca un pie de trípode, varios bordes de cuencos y asas de jarritas (Lámina 5).

Lámina 5. Material cerámico recuperado en superficie (SP-2). Archivo del autor

Lámina 6. Material cerámico recuperado en superficie (SP-3). Archivo del autor

Zona SP-3 (SW de la factoría): los restos materiales documentados son de procedencia deposicional. Los materiales arqueológicos proceden del rodamiento a través del talud existente en la zona SW de la factoría. En la parte superior de este talud se encuentra la gran concentración de elementos arqueologicos que se localizan dentro de la factoría. Los elementos arqueológicos identificados parecen ser de origen feno-púnico. Destacan restos anfóricos y numerosos bordes de cuencos (Lámina 6).

En el interior de la factoría en su zona SW se encuentra el espacio con mayor densidad de restos cerámicos. La documentación de esta zona resultaba esencial para poder contextualizar los restos documentados y por documentar durante los trabajos de seguimiento.

5.2. Trabajos de excavación

Los trabajos de seguimiento de la excavación de los agujeros de los postes, así como de los agujeros de las tornapuntas, se realizaron al pie de los mismos. Para una mejor documentación se parceló la zona afectada, reflejándose en la lámina 2 la organización establecida.

Asimismo, se realizó la documentación estratigráfica de cada uno de los mismos, para entender el origen de los restos documentados.

El seguimiento y documentación de la excavación confirmó la importancia de las zonas documentadas en los trabajos de desbroce y limpieza. Destacan tres zonas, como vemos en el plano de dispersión de los agujeros que resultaron positivos arqueológicamente.

5.2.1. Zona nº 1

Se trata de un espacio caracterizado por aportes de relleno de zahorra, con vestigios de hormigón, y césped. Zona muy antropizada durante finales del siglo XX.

Destacar los únicos restos de cerámica vidriada que han aparecido durante esta actividad arqueológica, así como restos de concha y un trozo de hueso indeterminado (A-108). Pero si observamos la estratigrafía documentada del agujero, vemos claramente que procede de material de aporte para cubrir una losa de hormigón. Tendríamos que saber de dónde trajeron los áridos del relleno para saber su procedencia exacta.

5.2.2. Zona nº 2

Zona caracterizada por zahorras amarillentas muy limpias, sin material arqueológico vinculado a ellas. Relacionado con la realización de una explanada entre la carretera (tramo norte) y la factoría.

5.2.3. Zona nº 3

Área de zahorras amarillentas en su parte N sin material arqueológico relacionado, como en la zona 2; y en la parte sur por la existencia de un talud que divide dos niveles, de relleno el

superior (zona de la carretera) y de rebaje de los terrenos para la factoría el inferior. El material arqueológico documentado corresponde a los agujeros A-053, A-054, A-055, A-056, A-057 y A-058; localizados en el terraplén.

Al igual que el material documentado en superficie se caracteriza por elementos cerámicos rodados. Destacan elementos anfóricos y cerámicas comunes de afiliación fenopúnica (datos a confirmar en un análisis más detallado del material como ya hemos adelantado).

5.2.4. Zona nº 4 (Plano nº6 y Secciones nº 1, 5, 7 y 10)

Zona caracterizada por la existencia de una vía de ferrocarril en su parte W, y de rebajes de época contemporánea del terreno (finales silgo XX), hasta llegar a estratos naturales en la parte E.

En la parte ferroviaria los materiales documentados son de relleno (zahorras) bajo restos de grava característicos de las zonas de vía. La parte E se caracteriza por zahorras anaranjadas muy limpias, características de estratos naturales de la zona.

No se han documentado restos arqueológicos.

5.2.5. Zona nº 5

Es la continuación de los materiales naturales de la zona 4 en su parte N y central. La parte S se caracteriza por una tierra marrón que cubre a los estratos anaranjados (naturales).

Destacar el A-114 por detectarse en él un posible sillar de piedra ostionera, la roca caliza amarillenta con restos conchíferos en su composición. Las calizas autóctonas son de color grisáceo. Esta excavación se paralizó nada más topar con esta roca, se documentó recogiendo muestras del mismo y se tapó.

5.2.6. Zona nº 6

Caracterizada por tierras marrones con restos cerámicos muy rodados de difícil adscripción cronológica, aunque seguramente –tras un posterior análisis más detallado– de ámbito antiguo. Todos los fragmentos proceden de elementos constructivos, anfóricos **y** de cerámica común**.**

Lámina 7. Restos cerámicos de A-103. Archivo del autor

5.2.7. Zona nº 7

Caracterizada por tierras marrones con restos cerámicos de cronología romana y feno-púnica en la parte E y central. La parte más W –a partir del A-106– se caracteriza por zahorras anaranjadas que recuerdan los estratos documentados en la zona 4 (Lámina 7)**.**

El estrato de tierra marrón es el que contiene los fragmentos arqueológicos.

5.2.8. Zona nº 8

Caracterizada por zahorras anaranjadas muy limpias que son continuación de la zona 7, exceptuando el último punto (A-139) en el que se documenta la roca calcárea.

No se han documentado restos arqueológicos en ninguno de los puntos excavados. Todos los estratos documentados, una vez se limpió y desbrozó la zona superficial del área, son naturales.

5.2.9. Zona nº 9

Caracterizada por la aparición a pocos centímetros del estrato rocoso natural bajo una tierra beige en la mayoría de los casos. Los materiales arqueológicos proceden del rodamiento a través del talud existente en la zona SW de la factoría, por lo que no han aparecido durante los trabajos de seguimiento de las excavaciones.

Lámina 8. Plano de 1956, donde se marca en verde la ubicación de los restos. Archivo del autor

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos, queda clara la existencia de tres zonas de interés arqueológico (Lámina 4). Los restos documentados están claramente en relación con el yacimiento Cerro del Prado-Carteia.

Los restos documentados en la zona 3 (NW) son los más fragmentados y rodados; no se han detectado restos de estructuras o elementos constructivos. Estos restos materiales pueden estar relacionados con elementos deposicionales de la periferia del yacimiento, bien debidos a la acción erosiva o a la actividad agraria necesaria alrededor de la polis en época antigua.

Los restos documentados en la zona 7 (S) se caracterizan por tener dos ámbitos cronológicos bien diferentes: feno-púnico y romano. Parece claro que tras el abandono del yacimiento y la nueva fundación de Carteia, en época romana la zona fue aprovechada para la agricultura con la posible construcción de una *villa*.

La zona 9 (SW) se caracteriza por ser zona de arrastre y deposición de material arqueológico a causa de la erosión (talud de cinco a seis metros de desnivel). Así nos encontramos en superficie material en buen estado procedente de la zona superior, la más densa en material arqueológico del yacimiento.

Si nos fijamos en la lámina 8, vemos la relación entre la zona de los cerros en los que las investigaciones de los años 70 ubicaban el yacimiento y el trazado actual de la factoría con su reciente ampliación del recinto (amarillo y rojo respectivamente). Coincidirían dos de las zonas documentadas durante el seguimiento.

El resto de zonas han sido bastante afectadas por la industrialización de finales del siglo XX, dejando en muchos casos los estratos naturales a la vista y perdiendo con ello una visión más general del yacimiento. Esto se observa claramente en los grandes desniveles existentes en el trazado de la obra, sobre todo en el sector sur.▪

7. BIBLIOGRAFÍA

Bravo Jiménez, S. (2000). "Evolución del poblamiento fenicio en la costa mediterránea andaluza". *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Historia Antigua* (13), pp. 13-44.

Cabrera P. y Perdigones, L. (1996). "Importaciones áticas del siglo V a.C. del Cerro del Prado (Algeciras, Cádiz)". *Trabajos de Prehistoria* (53), pp. 157-165.

Pellicer, M.; Menanteau, L. y Rouillard, P. (1977). "Para una metodología de localización de colonas fenicias: el Cerro del Prado". *Habis* (8), pp. 217-252.

Ruiz Cabrero L. A.; Mederos Martín, A. y López Pardo, F. (2003). "Sistemas defensivos en la toponimia fenicia de la costa Atlántica Ibérica y Norteafricana". *Las ciudades fenicio-púnicas en el Mediterráneo Occidental: III Coloquio Internacional del Centro de Estudios Fenicios y Púnicos*, pp. 383-404.

Schubart, H. (1990). "Los primeros asentamientos fenicios en las costas de la península ibérica". *Archivo de prehistoria levantina* (XX), pp. 29-41.

Raúl González Gallero
Arqueólogo

Cómo citar este artículo:
Raúl González Gallero (2019). "Seguimiento arqueológico de la obra `Trabajos de cerramiento de zona exterior para la factoría de Campo de Gibraltar Repsol Butano (San Roque, Cádiz)". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 61-66

Lacipo y *Oba*: paralelismos arqueológicos entre dos *oppida* campogibraltareños

Salvador Bravo Jiménez / UNED - C.A. Campo de Gibraltar

RESUMEN
Tomando como ejemplo los yacimientos arqueológicos de Cerro Pelliscoso –*Lacipo*– en Casares y Cerro de San Cristóbal –*Oba*– en Jimena, se muestran elementos arquitectónicos comunes a ambos, con especial importancia en un epígrafe monumental de *Lacipo* y una estructura abovedada de Jimena.

Palabras clave: romano, epigrafía, Campo de Gibraltar, *oppidum*, criptopórtico.

ABSTRACT
Taking as an example the archaeological sites of Cerro Pelliscoso –Lacipo– in Casares and Cerro de San Cristobal –Oba– in Jimena, they show architectural common elements to both, with special importance in Lacipo's monumental epigraph and Jimena's domed structure.

Key-words: roman, epigraphic, Campo de Gibraltar, oppidum, criptophoticus.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia en las fuentes antiguas del pueblo de los libiofenicios como habitante en el estrecho de Gibraltar con anterioridad a la conquista romana de estos territorios (Bravo, 2003: 139) y el estudio de otras menciones que relacionan a los libiofenicios con una serie de pueblos entre los que podemos destacar a los mastienos, que tanta polémica y discusión suscita incluso hoy día sobre su ubicación (Moret, 2002: 257), ha hecho que la cuestión, lejos de resolverse, haya generado una numerosa literatura científica que quizás ha podido contribuir a crear confusión a la hora de ubicar geográficamente a estos pueblos.

Siguiendo la tesis de García Moreno sobre el origen de los mastienos (García, 2001: 97), estos debían ser los habitantes propiamente del Estrecho, al menos en su orilla norte. A partir de la conquista romana parece que los mastienos son sustituidos en las fuentes por los bastetanos que *Estrabón* ubica entre Cádiz y Gibraltar: "Hacia el mediodía los bastetanos, que habitan la estrecha faja costera que se extiende de Calpe a Cádiz..." (III, 2, 1). Si seguimos el razonamiento de Domínguez Monedero en relación con los libiofenicios, los blastofenicios deberían ser los fenicios asentados en el territorio bastetano; por tanto, los mastienos serían las mismas poblaciones bastetanas de las fuentes de época romana habitantes del estrecho de Gibraltar (Domínguez, 1984: 24; 1995: 239).

La zona conoce un poblamiento bastante extenso desde finales del siglo VII a. C. (Recio, 2002: 46) y que abarca hasta el siglo V a. C. Será, no obstante, a mediados del siglo IV a. C., cuando se produzca una reestructuración de estos poblados, desapareciendo algunos y surgiendo otros nuevos con claras características de *oppidum*, como sucede en cerro del Águila –Estepona–, cerro Carretero –Jimena– o *Lacipo* –Casares– (Bravo, 2000: 29). Similar proceso parece darse en la zona de Tarifa (García Jiménez, 2012). Dicha reestructuración debemos enmarcarla en la nueva situación y en las necesidades surgidas tras el segundo tratado romano-cartaginés del 348 a. C. Se tiene por probada la ubicación de Mastia de Tarsis en la península ibérica, a pesar de la opinión contraria de Moret (2002: 257-276). Es de notar que, a partir de finales del siglo V y sobre todo desde inicios del siglo IV a. C., la zona comprendida entre Málaga y el Estrecho se vio salpicada de asentamientos situados en promontorios amesatados junto a las desembocaduras de los ríos con un corto

espacio cronológico de vida (Bravo, 2000: 35). Tradicionalmente esto se ha explicado debido a que, tras la conquista romana, estos poblados se habrían visto abocados a abandonar las posiciones defensivas en altura para situarse en la costa, como parece ser el caso de Silla del Papa = *Baelo* (Mariscal *et al.*, 2003: 77; Prados *et al.*, 2012). El profesor González Román opina, por el contrario, que el mantenimiento de estos poblados fortificados tras la conquista romana podría deberse a relaciones de clientela suscritas entre los nuevos conquistadores y las aristocracias locales (González, 1996: 84).

Hace algún tiempo propuse un modelo territorial sin cambios aparentes en las poblaciones prerromanas desde, al menos, el siglo V a. C. hasta la conquista romana de estos territorios (Bravo, 2006: 331). Lo que sí detecté fue una acusada tendencia a la ocupación de cerros en medianas alturas junto a cauces fluviales en las cercanías de la costa que se amurallan, como es el caso de cerro Colorado en Benahavís –Málaga–, cerro del Águila en Estepona –Málaga–, *Lacipo* y *Oba*.

La continuidad poblacional de ciertos asentamientos de tradición púnica, ubicados sobre promontorios costeros dispuestos en las cercanías de las desembocaduras de los ríos más importantes, como es el caso de *Barbesula* en San Roque, hasta bien entrado el siglo I d.C., así como el surgimiento de nuevos asentamientos en llano –caso de *Baelo* en la ensenada de Bolonia–, permite plantear hipótesis sobre un modelo de romanización que se impuso al menos en este sector de la *Hispania Ulterior* y que resulta aparentemente bastante respetuoso con este patrón.

Dicha continuidad poblacional la podemos rastrear igualmente en el comercio salazonero en los momentos posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Púnica. La pervivencia de formas de comercio de clara raigambre púnica –ánforas T.7.4.3.2.– en el sur peninsular con Italia, es patente según señala Jaime Molina (1997: 99). Es destacable que la conquista romana no haría sino afianzar y acentuar el comercio de salazones de la zona del llamado "Círculo del Estrecho" (Carrera *et al.*, 2000: 75).

Estos nuevos asentamientos, dispuestos junto a las tierras con mejor potencial agrícola y pesquero, permiten plantear que estamos en un momento de intensificación de la producción por parte de las comunidades locales y de sus nuevos dueños.

En este marco de reordenación territorial de las comunidades autóctonas, me centraré en los paralelismos que podemos rastrear en *Lacipo* y *Oba*, en las puertas del río Guadiaro, durante la dominación romana.

2. *LACIPO*, PUERTA DE ENTRADA AL CURSO MEDIO DEL RÍO GUADIARO

Las características topográficas de cerro Pelliscoso se adecuan perfectamente a la tipología clásica de los *oppida*, ubicados en sitios fácilmente defendibles y controlando vías de comunicación naturales que podemos rastrear en yacimientos como Villa Vieja –Manilva–, cerro de San Cristóbal, Mesa de los Ángeles, cerro Carretero –Jimena de la Frontera–, Garganta del Cura, Monte de la Torre –Los Barrios–, cerro de los Infantes –San Roque–, Silla del Papa o cerro del Aljibe en Tarifa . Casi todas acuñan igualmente, aunque ya en época romana, una serie de monedas –*Vesci*, *Oba*, *Bailo*– en bronce bajo patrón púnico con una iconografía que recuerda claramente las monedas de *Cartago* con leyendas en alfabeto neopúnico degenerado. Parece, pues, que tras la conquista romana, las poblaciones libiofenicias residuales consiguen que el gobernador romano les conceda el derecho a acuñar monedas con sus propios tipos y leyendas. En el caso de *Lacipo*, se acuñarán con leyenda romana a diferencia de otras ciudades de su entorno.

Lacipo viene mencionada por vez primera por *Pomponio Mela* (II, 94), oriundo de *Tingentera* y buen conocedor de la zona ubicándola entre *Salduba* y *Barbesula*. Un poco más tarde, *Claudio Ptolomeo* (II, 4, 9) la recoge entre las ciudades de los túrdulos y también *Cayo Plinio Segundo* (III, 15) en torno al año 77, dándonos el dato de su situación jurídica sosteniendo que se trata de una ciudad estipendiaria, de lo cual se infiere que *Lacipo* existía con anterioridad a la conquista romana y que combatió contra ella.

Durante la segunda mitad del siglo I, probablemente adquiera el rango de municipio de derecho latino, como parece suceder en la vecina *Oba*, llevándose a cabo una gran reestructuración

de la ciudad, creando una gran plaza central y dotándose de todos los edificios que su rango le permiten.

La ceca de la ciudad se conoce desde antiguo como atestiguan los escritos del padre Flórez en 1773 (Puertas y Rodríguez, 1980: 14; Sáez y Blanco, 1996: 314). Consta de cuatro grupos que arrancan desde la segunda mitad del siglo II a. C. hasta la primera mitad del siglo I a. C., con leyenda en latín. A este respecto, es importante hacer referencia a la posición que tomaron las ciudades indígenas con la llegada de Roma. Francisca Chaves (Chaves, 1999: 301) opina que:

> Parece que se detecta una voluntad por parte de las ciudades indígenas de organizarse según modelos romanos o al menos de traducir en términos romanos sus magistraturas aun cuando no tuviesen un estatuto privilegiado de colonia o municipio.

Esto va a ser una constante en *Lacipo* y en todas las ciudades de su entorno. La catedrática de la Hispalense analiza el fenómeno a través de la numismática, pero es más que probable que las aristocracias locales fuesen organizándose en torno a parámetros romanos formando senados locales y dejando atrás los tiempos del caudillaje. Esta nueva concepción política irá más en consonancia con un tipo de asentamiento –ciudad– que con el tradicional del *oppidum*, más dado al sistema político del caudillaje.

El hecho de que *Lacipo* se convierta en municipio desde mediados del siglo I conlleva una administración muy peculiar que viene reflejada por un interesante conjunto epigráfico del que hablaré más adelante (Rodríguez, 2006a: 311; Puertas y Rodríguez, 1980: 25; Puertas, 1982: 18).

La ciudad se asienta en una atalaya sobre el río Guadiaro, en un promontorio coronado por una meseta alargada de unos 300 m de longitud y una anchura de 50 m, con una orientación noroeste-sureste.Sus ruinas son conocidas ya desde el siglo XVII cuando fueron visitadas por el erudito sevillano Felix Lasso de la Vega y, más tarde, por el rondeño Macario Fariñas del Corral. Por ellos conocemos algunas inscripciones, hoy desgraciadamente desaparecidas, además de ser los primeros en ubicar a *Lacipo* en el cortijo de Alechipe/cerro Pelliscoso.

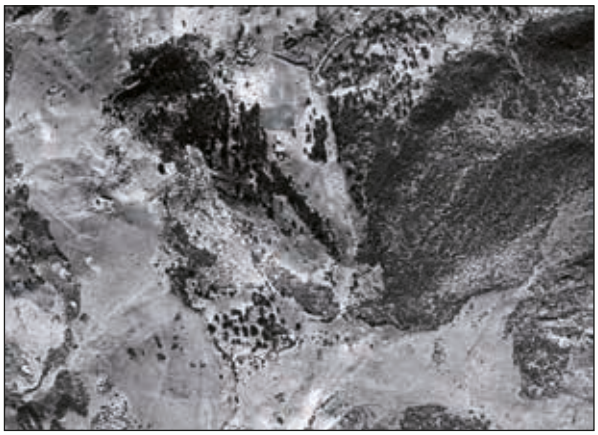


Lámina 1. Cerro Pelliscoso en 1956. Elaboración propia a través de vuelo americano Serie B 1956-1957. Fototeca digital

Ya en el siglo XIX, autores como Aureliano Fernández Guerra o Juan Agustín Ceán Bermúdez (Bravo, 2006: 331) constatan la presencia de numerosos restos constructivos.

Toda la meseta está circundada por una muralla construida con grandes bloques de piedra local con superposición de hiladas a soga y tizón unidas en seco, que apoyan sobre el sustrato natural de la zona. En su interior se ubican los espacios urbanos, delimitados por una gran plaza rectangular y dos grandes aljibes.

Para Luis Soto, *Lacipo* sería una ciudad turdetana basándose en su ceca, su nombre de clara raigambre púnica, sus murallas ciclópeas y sus esculturas de evidente tipología ibérica (Soto, 1979: 4).

En 1975, Rafael Puertas llevó a cabo una intervención arqueológica en la meseta este de la ciudad. Descubrió una serie de compartimentos rectangulares con dos aljibes relacionados con un gran edificio en su parte occidental. Se trata este último de una gran plataforma de *opus signinum* interpretado como el basamento de un gran edificio público. Su cronología abarca desde el siglo I a. C. hasta el siglo III o incluso IV, aunque ubica dicho espacio público a mediados del siglo I, coincidiendo seguramente con la concesión del estatuto de municipalidad a *Lacipo*.

El citado investigador llevó a cabo una nueva intervención arqueológica en 1976, esta vez en la parte oeste del promontorio, exhumando una

estructura defensiva. Constató que la muralla trata de adaptarse a la configuración de la meseta, aunque combinando las necesidades estratégicas de la ciudad. Su anchura es de 1,90 m, asentada en grandes rocas y conformando una esquina exterior del recinto. Al interior se encuentran una serie de compartimentos que pueden interpretarse como estancias o almacenes; probablemente haya que pensar en ellos como casamatas en relación al reforzamiento de la muralla. La cronología dada a este recinto, al menos en la parte conservada, es del siglo I en consonancia con las estructuras excavadas en la meseta, aunque el autor no descarta su construcción en ambientes más antiguos.

La parte occidental de cerro Pelliscoso fue ocupada probablemente a mediados del siglo IV a. C. por gentes de filiación púnica que erigieron una fortaleza de reducidas dimensiones pero de gran consistencia poliorcética tipo *oppidum*. Este núcleo poblacional será conocido como *Lacipo* cuanto menos hasta la época de *Plinio*, que le otorga el rango de ciudad estipendiaria. Años después, la ciudad sufriría una importante remodelación urbanística, ocupando el resto del cerro amesetado en su parte oriental y conformándose como una ciudad plenamente romana, quizás en la segunda mitad del siglo I.

En efecto, gracias a las prospecciones realizadas en 2004, a partir del siglo III a. C. se advierte un cambio en el poblamiento, con un traslado de población hacia tierras más bajas, aumentando el número de los asentamientos, proceso que culmina en época altoimperial, cuando estos yacimientos son abandonados definitivamente en favor de otros situados a los pies de los respectivos cerros.

Me refiero a los yacimientos de cortijo Ferrete, cortijo de las Latas, arroyo de la Jordana, Los Nogales II y, en ambiente costero, cerro Camarote y torre de la Sal. Coinciden con una intensificación de la explotación de los recursos de la región, agrarios y pesqueros. Además, para facilitar la salida de los productos hacia el mar, los yacimientos parecen situarse en lugares cercanos a las vías de comunicación más importantes de la época.

Este tipo de explotación del campo podría estar asociado a una propiedad privada de la tierra –*fundus*– y una posible explotación de tipo familiar de los recursos, seguramente organizadas desde la propia *Lacipo*. Para *Barbesula* conocemos el caso de la familia de los *Fabii Fabiani*. En esta línea, o asociados al aprovechamiento local de ciertos recursos agrarios, se entenderían los cercanos yacimientos de los Baños de la Hedionda o de Sabinillas. De hecho, se localizan restos de una pileta romana de *opus signinum* que debe estar relacionada con tareas de explotación de vid u olivo.

3. *OBA* EN LA VÍA *CARTEIA* / *CORDUBA*

La ciudad de *Oba* se ha situado tradicionalmente en el cerro donde se asienta el castillo de Jimena. La *Oba* prerromana es conocida únicamente por la epigrafía numismática cuya ceca arranca a finales del siglo II a. C. (Sáez y Blanco, 1996: 218) o primeros años del siglo I a. C. con clara simbología púnica (García-Bellido, 1993a: 331).

El propio nombre descubre sus orígenes púnicos. Para Francisco Villar (2000: 154), existe una relación entre la raíz indoeuropea *ap- ab*=curso de agua. Quizás encontraría su correspondencia en el líbico *Thunuba* (Ptolomeo IV, 3, 33) aunque son muchos los paralelos encontrados en el norte de África (Mazard, 1955). Sin embargo no se han encontrado topónimos similares ni en Argelia occidental ni en Marruecos.

Puede plantearse aquí la hipótesis de que las terminaciones –*uba*/*oba* suplantan en época bárquida –siglo III a. C.– muchos topónimos y otras desinencias, por lo que cobraría importancia la hipótesis que planteo en estas líneas sobre una fuerte impronta cartaginesa en la ciudad de *Oba* como génesis de la misma; véase a este respecto la moneda con la leyenda *RSKOBB* atribuida a *Russucuru* (Laporte, 1995: 225) por la que *Russucuru* habría trastocado su nombre en *Rusukoba*, al igual que sucede con la propia *Carteia* (López y Suárez, 2002: 138).

En 2002 se llevaron a cabo 5 sondeos arqueológicos en la zona del cerro de San Cristobal ocupado por el castillo, documentándose un amurallamiento de época republicana y altoimperial en la parte oriental de la ciudad (Tabales *et al.*, 2005: 132). Se trata de una muralla de sillarejo regular con sillares

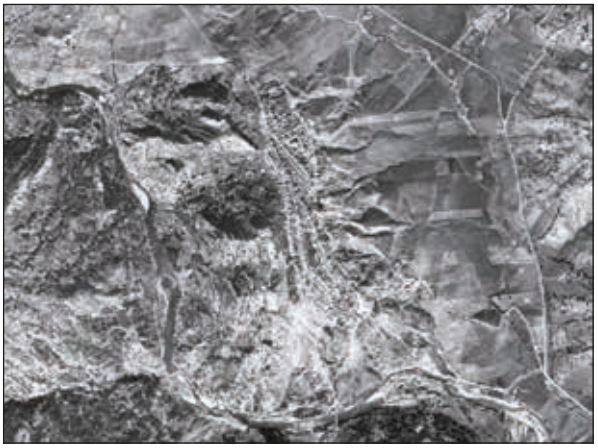


Lámina 2. La ciudad de Jimena de la Frontera en 1956. Elaboración propia a través de vuelo americano Serie B 1956-1957. Fototeca digital

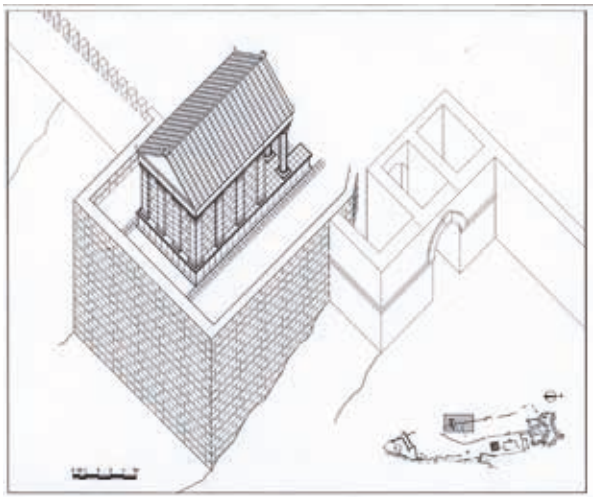


Lámina 3. Reconstrucción del acceso a *Oba* en época augustea (Tabales et al., 2005: 153)

en los ángulos. Parece ser que su función no es tanto poliorcética sino propagandística, que sus excavadores datan, por paralelos con la cercana *Carteia*, en la tardorrepública, a la que se incorporarían la torre y el lienzo de *opus vitatum* del sector de la puerta (Tabales *et al.*, 2005: 132). Este esquema parece repetirse en el sector occidental de la muralla donde las construcciones son similares, realizándose en *opus vitatum*. En concreto, en los sectores C/D aparece un muro de *vitatum* al que se le adosa una torre maciza realizada en *opus quadratum* con sillares regulares de caliza colocados a hueso y apoyando en la roca madre fechada en los siglos II a I a. C. (Tabales *et al.*, 2005: 139). En el sector E se descubrió un interesantísimo conjunto de casamatas adosadas al muro de *vitatum*, técnica muy usual en la vecina *Carteia* o en *Lacipo* donde los paralelos son más que evidentes.

Sin embargo, la zona más interesante y la que ha dado más resultados es la efectuada con motivo de la limpieza del lienzo occidental donde se descubrió una plataforma abovedada. Se exhumó una parte de la muralla de cierre de poniente en *opus vitatum,* quedando incluido un cubo formado por 9 bóvedas de medio cañón realizadas en *opus caementicium*. Sobre este cubo se documentó una conducción de agua y, sobre esta, molduras de piedra caliza trabadas con argamasa. Se trata, a tenor de sus excavadores, de un podio donde situar un templo que habría quedado arruinado entre los siglos II y III (Tabales *et al.*, 2005: 141).

Esta plataforma abovedada fue datada por sus excavadores en el siglo I a. C., por lo que entiendo que su función sería la de dotar a la ciudad de un edificio templario que necesariamente debe ser datado en las mismas fechas.

En el llamado Foso de la Alcazaba, se descubrieron unas estructuras interpretadas como de almacenamiento por sus excavadores, como una cisterna de planta cuadrangular y un silo acampanado excavado en la roca arenisca.

También en los sectores J/K en la muralla oriental se detectaron niveles tardorrepublicanos y se agotó secuencia estratigráfica, llegando a unos inicios de ocupación antrópica del lugar fechados en los siglos VIII-VII a. C. En dichos sectores se detectó un muro de *opus vitatum* y una torre cuadrangular realizada en *quadratum* fechada en época augustea y varias estructuras constructivas, entre las que destaca un espacio pavimentado con losas de caliza, lo cual prueba una urbanización de este sector desde el siglo VII a. C. sin solución de continuidad hasta época medieval. La muralla en damero recuperada la dataron entre los siglos II y I a. C., por tanto coincidente con la presencia de *Sertorio* en la zona. Los indicios apuntan igualmente a que el recinto estuvo amurallado al menos desde el siglo VIII o VII a. C., lo que le hace coincidir cronológicamente con el asentamiento de Alcorrín en Manilva. Todo apunta a una muralla de corte más propagandístico que militar debido

a la estrechez de los muros de *vitatum,* aunque las escarpadas pendientes del cerro de San Cristóbal hacen de protección natural en este sector.

Por tanto, *Oba* aparece como una unidad poblacional de gran importancia debido a su perduración en el tiempo desde, al menos, los siglos VIII/VII a. C. hasta la actualidad. Los niveles de ocupación de época protohistórica han sido localizados en la base de la muralla oriental, tanto al interior como al exterior. Pertenecen a rellenos aportados en época romana, por lo que presumiblemente no están en posición primaria. Lo mismo parece suceder con los rellenos de época púnica, aunque la existencia de un paramento bajo una estructura bajoimperial supone un cierto grado de fortificación de la ciudad u *oppidum*. En época romana, la ciudad parece sufrir un intenso programa de amurallamiento a partir del siglo I a. C., probablemente en época sertoriana, para culminar con un amplio programa edilicio en época augustea con la construcción de un impresionante pódium y un templo.

Sus excavadores se han centrado en la muralla de época romana, la cual se caracteriza por su fábrica en *opus vitatum* combinándolo con *caementicum*. A la fase romana, datada en el siglo I a. C. y posiblemente augustea, corresponden la cara oriental de la cerca urbana y dos lienzos situados bajo la puerta del Reloj y el cementerio actual. No obstante, Tabales Rodríguez apunta la posibilidad de datar dichas estructuras en el siglo II a. C. por el material asociado a las estructuras (2006: 16). Aquí se localizaba una torre cuadrangular de sillares calizos. Según el esquema propuesto por sus investigadores, se supone la existencia de una ciudad púnica amurallada que sufriría una reforma en época augustea, aunque eso no quita la posibilidad de amurallamientos anteriores vistos los indicios que han manifestado los diferentes cortes estratigráficos efectuados.

La ciudad debió de proveerse de una muralla y un espacio público que con toda probabilidad se situaba sobre la gran plataforma formada por nueve arcadas o *podium,* que incluso llegaría a utilizarse muy posiblemente como criptopórtico. Sobre este *podium* debió de alzarse un edificio público, sea religioso o civil. Dicho programa urbanístico necesita que se desarrolle gracias a un proceso de evergetismo que llegará a su culmen a mediados del siglo II d.C. y es por medio de él como sabremos el auge económico y urbano que en esta centuria experimentará la ciudad a través de la familia de los *herenios*, coincidente con el reinado del emperador *Marco Aurelio*, de supuesto origen obense según Teodosio Vargas-Machuca (Vargas-Machuca, 1973: 85).

4. PARALELISMOS ENTRE *OBA* Y *LACIPO*

Tras lo expuesto en líneas anteriores sobre las estructuras exhumadas en los dos yacimientos, podemos establecer una serie de líneas convergentes en lo que respecta a ambos.

En primer lugar, la ubicación de ambos sitios muestra fehacientemente la misma concepción en lo que a posición estratégica se refiere. *Lacipo* se sitúa en cerro Pelliscoso, macizo coronado por una meseta alargada de unos 320 X 70 m conformando una verdadera atalaya en la confluencia de los ríos Genal y Guadiaro, controlando de este modo el acceso por esta vía natural. Por otra parte, *Oba* tiene acomodo en el denominado cerro de San Cristóbal, presentando las mismas medidas que el anterior, esto es, 290 X 78 m. Se asienta dominando un vado natural del río Hozganganta que sirve a su vez como vía de penetración hacia el interior de la comarca. Tradicionalmente se ha supuesto que esta vía natural fue la utilizada para el emplazamiento de la vía romana que comunicaba Carteia con Corduba.

Algunos autores (García *et al.*, 2006) han señalado la posible ubicación de las vías que conectarían los centros romanos más importantes de la zona, como *Barbesula*, *Oba* y *Lacipo*. Por lo que importa a este trabajo, en el citado estudio se presentó la existencia de un camino que enlazaría *Oba* con *Lacipo,* conectando con dos conocidos yacimientos como son Mesa de los Ángeles y Cerro Carretero, para cruzar el río Genal y enlazar directamente con Lacipo en su orilla izquierda.

Resulta más que evidente la clara relación estratégica entre ambos yacimientos, conectados por otros de menor entidad mediante una vía natural de comunicación.

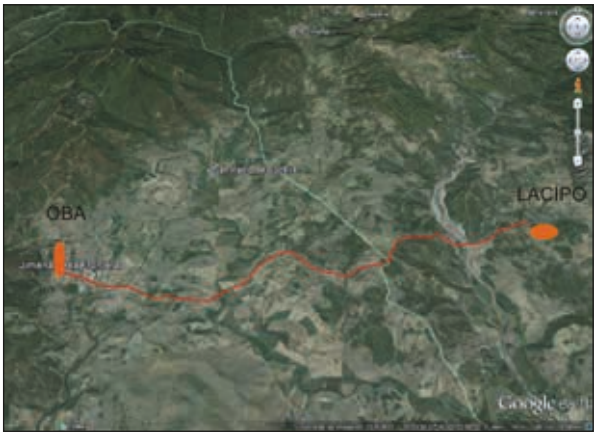


Lámina 4. Trazado aproximado del camino entre *Oba* y *Lacipo*. Imagen de Salvador Bravo sobre un mapa de Google Earth

Lámina 5. Bastión occidental de *Lacipo*. Imagen de Salvador Bravo

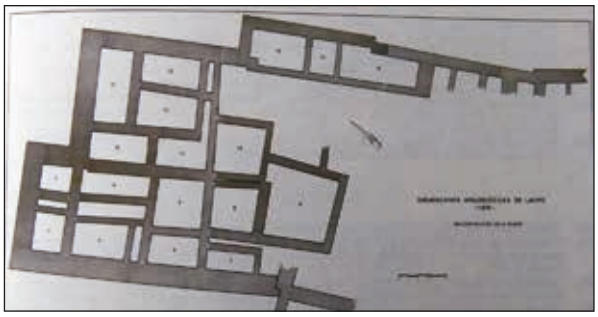


Lámina 5. Planta de las excavaciones de 1976 de la zona oeste del yacimiento (Puertas, 1982: 94 y 105)

Otro de los aspectos a destacar son los elementos constructivos que encontramos en uno y otro. Al ser asentamientos caracterizados como *oppida*, estos necesariamente aparecen amurallados y contando con estructuras de apoyo a las defensas como zonas de captación y recogida de aguas, así como torres y bastiones. Con relación a estos últimos, llama poderosamente la atención que, en el caso de los bastiones, en ambos asentamientos aparecen con casamatas adosadas, solución poliorcética que hunde sus raíces en el mundo púnico con clara tradición, por lo que respecta a la zona, en el emblemático yacimiento de *Carteia*. Efectivamente, en el llamado por sus excavadores Sector E de la parte oriental del yacimiento, se localizaron una serie de casamatas adosadas a bastiones conservados de la cerca romana, casamatas que podemos relacionar con las documentadas en 1976 en el Sector noroeste de *Lacipo* adosadas al gran bastión occidental del yacimiento, así como a todo el muro norte del mismo.

Otro aspecto interesante a destacar es la ceca de ambas ciudades, pues si bien la obense podría ser más antigua ya que aparece con epigrafía en alfabeto neopúnico y en la de *Lacipo* solamente aparece epigrafía con caracteres latinos, no es menos cierto que tanto metrológica como iconográficamente, responden las dos a semejantes patrones de origen púnico, aunque adaptándose a lo largo del tiempo con el sistema uncial romano.

Se han documentado tradicionalmente cuatro grupos para la ceca obense, donde todas las monedas conocidas son semises con anversos y reversos similares. Así, los anversos presentan siempre una cabeza a derecha de controvertida lectura. Quizás a la primera emisión pueda adscribirse los ejemplares con cabeza femenina –¿*Tanit*?– y reverso con caballo a izquierda y leyenda bilingüe *OBA* en latín y neopúnico. Los demás ejemplares presentan similar iconografía simplemente sustituyendo la cabeza femenina por una masculina. Se ha datado entre la segunda mitad del siglo II y la primera mitad del siglo I a. C. (Sáez y Blanco, 1996: 220).

La ceca de *Lacipo* es quizás más elaborada pues presenta dos momentos que pueden establecerse en función de su metrología. Así, el grupo más antiguo de la segunda mitad del siglo II a. C. estaría formado por duplos y unidades de clara metrología púnica con anversos reflejando un toro a derecha con creciente y haz de rayos y

Lámina 7. Duplo de *Lacipo* y Semis de *Oba* (Sáez y Blanco, 1996: 317)

anversos con delfín enmarcando la leyenda *LACIPO*. El segundo grupo se enmarca ya en el sistema uncial romano con ases y semises, aunque con similar iconografía a excepción de los anversos, de los que desaparece el creciente.

Lo interesante de las dos cecas es reflejar que ambas comparten similar espacio cronológico, pues tanto su inicio como su final coinciden en el tiempo. Igualmente la iconografía es claramente de origen púnico, especialmente reflejado en los anversos laciponenses donde junto al toro aparece el cuarto lunar.

En relación a la epigrafía, ambas ciudades presentan un repertorio epigráfico muy interesante, señalando las condiciones de vida de las oligarquías locales sobre todo tras la concesión del edicto de latinidad y la adquisición del rango de ciudades privilegiadas que, sin duda alguna, tuvieron ambas a lo largo de la segunda mitad del siglo I.

De *Lacipo* tenemos testimonio de la presencia de duoviros como *Valerius Titianus* y *Numisius Valerianus Rusticus* (CIL II, 1936), sacerdotes como *Caius Marcus December* (CIL II, 1934), *Caius Marcius Niger* (CIL II, 1935) *y Caius Marcius Cephalo* (CIL II, 1936) y hasta un pontífice de nombre *Quintus Fabius Varus*. De *Oba*, conocemos varias inscripciones con la presencia de los duoviros Lucius *Cornelius Herenius Rusticus* y *Marcus Sentius Restitutus* (CIL II, 1330) y de culto sacerdotal (CIL II, 1331).

Lo que llama poderosamente la atención es que de las colecciones epigráficas que nos han llegado, la familia de los herenios es la que copa la mayoría de cargos públicos en *Oba*; lo mismo sucede con la familia de los marcios, pero en este caso en *Lacipo*, o la de los fabios en la cercana *Barbesula*. Esto no hace sino plasmar la situación que se vivía en el Campo de Gibraltar a mediados del siglo I, cuando estas ciudades comenzaron a promocionar a municipios latinos de la mano de las pequeñas oligarquías locales. No es de extrañar que estos evergetas recibieran los homenajes de sus respectivos municipios, como vemos en el particular caso de los herenios de *Oba*.

Sin embargo, hay un elemento que llama la atención y que está relacionado con ese proceso de evergetismo del que acabamos de hablar: durante las excavaciones de 1975 en *Lacipo*, fue hallado en un aljibe dentro de la cuadrícula 17-K un epígrafe de 0,93 x 1,25 m con el siguiente texto:

DIVO AVGVSTO
Q FABIVS . Q . F . VARVS . PONTIF
V . VIR . CRYPTAM HYPAETRVM . D . S . P . D DEDICAVIT

Al Divino Augusto, Quinto Fabio Varo, hijo de Quinto, Pontífice Quinquevir, de su dinero dio y dedicó una Cripta y un Hipaetro

Lo que nos interesa en este trabajo es la tercera línea del epígrafe donde dice que Quinto Fabio Varo dedicó una *cryptam* y un *hypaetrum*. Vitrubio define el *hypaetrum* como un espacio para deambular que se colocaba generalmente detrás de edificios importantes como templos o teatros. Sin embargo, no está claro lo que Fabio dedicó porque parece un contrasentido dedicar una estructura abierta y cerrada a la vez. Lo más lógico es pensar que el monumento dedicado al emperador divinizado fue una terraza para el deambulatorio de las personas o colocación de un edificio singular y, bajo este, uno o varios pasajes subterráneos –*cryptam*– a modo de criptopórtico.

Lámina 8. Epígrafe monumental de *Lacipo* (Puertas, 1982: 63)

Lámina 9. Detalle del criptopótico de Jimena. Imagen de Salvador Bravo

El epígrafe entendido de este modo tendría que ser corregido e intercalar la partícula *et* entre *cryptam* e *hypaetrum*.

En los trabajos arqueológicos llevados a cabo en el cerro de San Cristóbal, sus excavadores relacionaron la plataforma de nueve bóvedas de medio cañón que sostendrían un espacio o podio reservado para un edificio público: un templo según la interpretación propuesta. Su cronología debe ser anterior al siglo II.

Por tanto, no me resisto a relacionar el epígrafe laciponense con el criptopórtico de *Oba*.

Es como si tuviéramos el refrendo epigráfico del monumento que se construyó en Jimena.

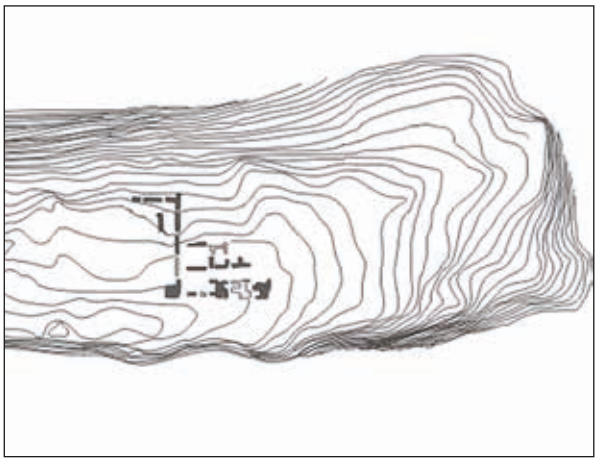


Lámina 10. Lugar donde se ubicarían la *Cryptam* y el *Hypaetrum* de Lacipo mencionados en el epígrafe. Imagen de Salvador Bravo sobre plano de Puertas (1982: 105)

Así, nuestra *cryptam* haría referencia a una estructura similar al criptopórtico de Jimena y el *hypaetrum* habría que buscarlo en la plataforma aterrazada que se encuentra en la parte oriental del *oppidum* de *Lacipo* y que, sin ningún lugar a dudas, daría acomodo a un edificio templario como, por analogía, parece darse en el caso de *Oba*.

Llama cuanto menos la atención que dicho epígrafe estaría corroborando la existencia de un edificio en *Lacipo* del que tenemos constancia arqueológica en Jimena. No hubiera sido nada extraño que ambos aparecieran en un mismo yacimiento, pero es tal el paralelismo entre uno y otro que podemos hipotizar sobre la presencia de una estructura como la de Jimena en la zona oriental de *Lacipo*; aunque cabe otra explicación: ¿y si el epígrafe, el cual apareció en niveles de época tardoantigua formando parte del relleno de un aljibe, no fuese realmente de *Lacipo* sino de Jimena? El dedicante es un Fabio, familia no atestiguada en *Oba* pero sí en la vecina *Barbesula* y no en *Lacipo*, a excepción del propio epígrafe. Es una cuestión de difícil solución, pero que, dadas las evidencias arqueológicas del propio yacimiento, es muy probable que en la zona oriental se encontrase dicha estructura de la cual tenemos un magnífico paralelo en su vecina *Oba* y que el epígrafe perteneciera, por tanto, a *Lacipo*.

5. CONCLUSIONES

El tránsito entre establecimientos coloniales y auténticas poleis independientes hizo que las estructuras poblacionales se transformasen, surgiendo los primeros *oppida* a mediados del siglo VI a. C.

El poder hegemónico cartaginés que se vislumbra a partir del 348 a. C. puede que cambiase en cierta manera ese *status quo* al involucrarse cada vez más en los territorios del Estrecho. La llegada de los generales romanos a la zona, en concreto *Escipión* y *Lelio*, haría que se modificase la concepción del poder por parte de las élites locales a partir del siglo II a. C. Así, los *oppida* estarían gobernados por pequeños jerarcas que en las fuentes reciben el nombre de *dux*, *rex*, *regulus*. Dichos personajes debieron controlar pequeños territorios, de lo que es fiel reflejo el importante número de *oppida* que jalonan nuestro territorio y que se englobarían en unidades poblacionales más amplias como los elbestios, mastienos, etc. Roma cultivó una relación con estos jerarcas basada en pactos para favorecer sus intereses, como es el caso abordado por *Lucio Emilio Paulo* en *Lascuta*.

La victoria romana debió convertir a las poblaciones del estrecho de Gibraltar en ciudades dediticias, lo que habría de comportar la inmediata adquisición de grandes extensiones de suelo público. Sin embargo, Roma no pareció comportarse como una potencia imperialista y dominadora en los momentos inmediatamente posteriores a la conquista. Esta afirmación la sustento en la existencia de varias cecas (llamadas comúnmente libiofenicias) que acuñan en alfabeto neopúnico degenerado y que responden siempre al mismo patrón poblacional, el *oppidum*. Es el caso de *Bailo* o de *Vesci*, pero también trasladable a *Oba* o *Lacipo,* aunque esta última con leyenda en latín. Sin embargo, esto no debe inducirnos a pensar que Roma no interactuara de manera traumática en las poblaciones de la zona. El ejemplo podemos verlo en la sistematización territorial que llevó a cabo *Paulo*, interviniendo en las relaciones de dependencia de *Lascuta* con respecto a *Hasta Regia* o en la propia concesión del *Ius Latii* a *Carteia* lo cual, aunque beneficioso para la ciudad desde el punto de vista romano, no dejó de ser traumático para sus antiguos pobladores.

No sería hasta la llegada de los grandes generales en el marco de las guerras civiles cuando se llevase a cabo una verdadera estructuración del territorio tomando como base la *civitas* gestionadora de un territorio concreto, en un proceso de municipalización que habría de conllevar la creación de colonias y la promoción de antiguos centros poblacionales a ciudades privilegiadas.

Los demás centros poblacionales continuarían su estatus estipendiaro hasta bien entrado el siglo I. La mayoría se beneficiarían de la concesión del derecho latino durante el gobierno de *Vespasiano*, como parece ser el caso de *Oba*, *Lacipo* o *Barbesula*.

Con estas páginas, he tratado de señalar las similitudes que existen entre dos ciudades de tradición púnica que fueron asimiladas por Roma y promocionadas gracias al incesante trabajo evergético de sus élites municipales. Su posición de control de un espacio comunicador importante como lo es la cuenca del río Guadiaro hizo que las dos siguieran similares procesos de desarrollo poblacional hasta la tardoantigüedad.

Quizás algún día se vuelva a excavar en *Lacipo*, tal y como se está haciendo en *Oba*; probablemente nos encontremos con muchas más similitudes de las que se han señalado en este trabajo. ▪

6. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

6.1. Fuentes literarias

Armin U. Stylow, coord. (1995). *Corpus Inscriptionum Latinarum* (II). *Inscriptiones Hispaniae Latinae* (CIL, II). Heidelberg.

Cayo Plinio Segundo (2001). *Historia Natural* (trad. y notas de A. Fontán, A. Mª Moure e I. García). Madrid: Ed. Gredos.

Estrabón (2001). *Geografía. Libros II-III* (introd., trad. y notas de J. L. García Ramón y J. García Blanco). Madrid: Ed. Gredos.

Marco Vitrubio Polión (2004). *Los diez libros de la arquitectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Pomponio Mela (1987). *Chrorographia* (trad. de C. Guzmán). Murcia: Universidad de Murcia.

6.2. Bibliografía

Bravo Jiménez, S. (2000). "Evolución del poblamiento fenicio en la costa mediterránea andaluza". *Rev. Espacio, Tiempo y Forma. Serie II. Historia Antigua* (13), pp. 13–43.

Bravo Jiménez, S. (2003). "Un pueblo prerromano en el Campo de Gibraltar: los libiofenicios". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (29). Algeciras, pp. 139-150

Bravo Jiménez, S. (2006): "*Lacipo* y su *Territorium*: análisis del poblamiento Romano en la costa occidental malagueña en época republicana". *Actas de las 1ª Jornadas sobre Patrimonio de Casares*. Casares, pp. 329–348.

Carrera Ruiz, J. C., Madaria Escudero de, J. L. y Vives-Ferrándiz Sánchez, J. (2000): "La peca, la sal y el comercio en el Círculo del Estrecho. Estado de la cuestión". *Rev. Gerión* (18). Madrid, pp. 43-76.

Domínguez Monedero, A. J. (1984): "Los libiofenicios y la interpretación del significado de su presencia en el Sur de la Península". *Ier Congreso Hispano-Africano de las culturas mediterráneas*. Granada, pp. 129-138.

Domínguez Monedero, A. J. (1995):"Libios, libiofenicios, blastofenicios: elementos púnicos y africanos en la Iberia Bárquida y sus pervivencias". *Rev. Gerión* (13). Madrid, pp. 223-241.

García-Bellido, Mª. P. (1993): "Las cecas libiofenicias". *Trabajos del Museo Arqueológico de Ibiza (31)*. Ibiza, pp. 97-146.

García Jiménez, I. (2012): "La costa de Tarifa (Cádiz) durante el II milenio a. C y la Era de las Colonizaciones. Una aproximación a partir de los datos arqueológicos". Prados Martínez, F., Bernard, G., García Jiménez, I. (eds.) *Confines. El extremo del mundo durante la Antigüedad*, Universidad de Alicante, pp. 27-301.

García Moreno, L. A. (2001): "Mastienos y bastetanos: un problema de la etnología hispana". *De Gerión a César. Estudios históricos y filológicos de la España indígena y* Roman*o-republicana. Memorias del Seminario de Historia Antigua* (IX). Alcalá de Henares, pp. 93-106.

González Román, C. (1996): "Conquista y asimilación del territorio Malacitano" en *Wulf Alonso, F. y Cruz Andreotti, G. (Ed): Historia Antigua de Málaga.* Málaga, pp. 79-102.

Chaves Tristán F. (1999): "El papel de los Itálicos en la amonedación hispana". *Rev. Gerión* (17). Madrid, pp. 295-315.

López Castro, J. L. (1995): *Hispania Poena. Los fenicios en la Hispania* roman*a (206 a. C. – 96 d. C.)*. Barcelona.

López Pardo y Suárez Padilla, J. (2002): "Traslados de población entre el Norte de África y el sur de la Península Ibérica en los contextos coloniales fenicio y púnico". *Rev. Gerión* (20) *No. 1.* Madrid, pp. 113–152.

Mariscal Rivera, D., Gómez Arroquia, Mª I., García Díaz, M. y Torres Abril, F. (2003): "Pautas de poblamiento en el Campo de Gibraltar durante la Antigüedad". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (29). Algeciras, pp. 71-86.

Mazard, J. (1955): *Corpvs nvmorvm nvmidiae mavretaniaeqve*. París.

Molina Vidal, J. (1997): *La dinámica comercial* roma*na entre Italia e Hispania Citerior.* Alicante.

Moret, P. (2002): "*Mastia Tarseion* y el problema geográfico del segundo tratado entre *Cartago* y Roma". *Colonizadores e indígenas en la Península Ibérica. Rev. Mainake* (XXIV). Málaga, pp. 25 –276.

Puertas Tricas, R. y Rodríguez Oliva, P. (1980): "Estudios sobre la ciudad Romana de *Lacipo* (Casares, Málaga)". *Studia Archaeologica* (64). Valladolid, pp. 23-27.

Puertas Tricas, R. (1982): *Excavaciones Arqueológicas en Lacipo (Casares, Málaga). Campañas de 1975 y 1976. Excavaciones Arqueológicas en España* (125). Madrid.

Recio Ruiz, A. (2002): "Formaciones sociales ibéricas en Málaga ". *Colonizadores e indígenas en la Península Ibérica. Rev. Mainake* (XXIV). Málaga, pp. 35-81.

Rodríguez Oliva, P. (2006a): "Investigaciones arqueológicas en *Lacipo* (Casares, Málaga)". *Actas de las 1ª Jornadas sobre Patrimonio de Casares.* Casares, pp. 299-328.

Rodríguez Oliva, P. (2006b): "Unas inscripciones funerarias de *Lacipo* (Casares, Málaga) que evocan el establecimiento en *Carteia* (San Roque, Cádiz) de la *Colonia Latina Libertinorum*". *Rev. Baetica* (28). Málaga, pp. 123–157.

Sáez Bolaño, J. A. y Blanco Villero, J. M. (1996): *Las monedas de la Bética* Roma*na. Vol. I. Conventus Gaditanus.* San Fernando.

Soto Jiménez Aranaz, L (1979): "*Lacipo*, ciudad turdetana y Romana". *Rev. Jábega* (28). Málaga, pp. 3–7.

Tabales Rodríguez, M. A., *et al.* (2005): "Investigaciones arqueológicas en el Castillo de Jimena de la Frontera. Cádiz. Fase I. (2002)". *A.A.A., 2002. Tomo III-1 Actividades de Urgencia.* Sevilla, pp. 131-155.

Tabales Rodriguez, M. A. (2006). "Programa de investigaciones arqueológicas en el Castillo de Jimena de la Frontera (Cádiz)". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (33). Algeciras, pp. 9-30.

Vargas-Machuca García, T. (1973): *Oba. (Jimena de la Frontera en época romana). Colección Estudios Históricos* (3). Ceuta.

Vargas-Machuca García, T. (1991): "Exposición de las fuentes históricas sobre Jimena de la Frontera". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (5). Algeciras, pp. 79–114.

Villar Liébana, F. (1999): "Los topónimos meridionales de la serie *ippo*". *Villas Liébana, F. y Beltrán Lloris, F.: Pueblos, Lenguas y Culturas en la Hispania Prerromana. Acta Salmanticensia. Estudios filológicos* (273). Salamanca, pp. 685–718.

Salvador Bravo Jiménez

Doctor en Historia antigua y Arqueología histórica

Cómo citar este artículo:
Bravo Jiménez, S. (2019). "*Lacipo* y *Oba*: paralelismos arqueológicos entre dos oppida campogibraltareños". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 67-78

El pecio *San Andrés*. Historia de un naufragio mal identificado en la isla de las Palomas (Tarifa)

Manuel Quero Oliván / Raúl González Gallero

RESUMEN
Los restos del pecio conocido como *San Andrés* llevan siendo mal identificados desde hace décadas con el naufragio del Vapor Miño. Este trabajo quiere esclarecer la identidad del pecio y establecer la zona donde realmente naufragó, y por tanto guarda los restos del buque, el vapor Miño.

Palabras clave: Tarifa, ensenada del Tolmo, pecio, arqueología subacuática, marina mercante, empresas navieras, buques de vapor.

ABSTRACT
The remains of the wreck known as "San Andrés" being misidentified for decades like shipwreck Vapor Miño. This work wants to clarify the identity of the wreck and set the area where you really wrecked, and therefore holds the remains of the ship, steam Miño.

Keywords: Tarifa, Tolmo Cove, wreckship, underwater archaeology, merchant navy, shipping companies, steamers.

1. INTRODUCCIÓN

Los restos del pecio mal conocido como "San Andrés", sito en los aledaños de la isla de Tarifa, llevan siendo identificados desde hace décadas con el naufragio del Vapor *Miño*, de las Líneas de Vapores Tintoré, acontecido en abril de 1856. Tras varios años de investigación documental y buceo en el pecio, sabemos que ese naufragio, producido por la colisión con la fragata británica a vela *Minden*, se produjo en aguas de la Ensenada del Tolmo, y no en la isla de Tarifa tal y como se pensaba hasta hace poco.

Además de estas nuevas noticias de la época localizadas —que alejan el naufragio del *Miño* varias millas al NE del punto del pecio situado al SE de la isla de Tarifa—, tenemos para su identificación varios datos: 1) la tipología del buque —que está muy bien registrada en los documentos de la época—; 2) el cargamento documentado en el pecio; y 3) la noticia de otro naufragio en la misma zona. Todos estos datos nos indican que el naufragio que se produjo en la zona y que se identifica con los restos del pecio de vapor *Miño* son los de otro vapor.

2. EL PECIO

Se localiza en la zona SE de la isla de las Palomas –Tarifa– entre el veril de los 26 a los 39 metros de profundidad. Son los restos de un vapor con casco de madera y de propulsión a palas. Con el tiempo solo han quedado las estructuras de hierro pertenecientes a la maquinaria y otros elementos que han constituido un arrecife artificial muy visitado por buceadores deportivos de toda la geografía (Lámina 1). Destaca desde el momento de su descubrimiento por los buceadores de la zona gran cantidad de lingotes de plomo con la marca "San Andrés", nombre que hasta el día de hoy le han dado los que hasta él se han acercado (Lámina 2); y restos de botellas de vidrio, tipo torpedo, de la marca *Swcheppes*.

3. LA FÁBRICA DE FUNDICIÓN DE PLOMO DE SAN ANDRÉS

La *Fundición Casa Grande de Adra* fue fundada por la empresa malagueña Rein y Cía. funcionó desde 1822 extrayendo minerales de plomo de las sierras de Gádor y de las minas de Benínar y Turón. Poco tiempo después fue comparada por

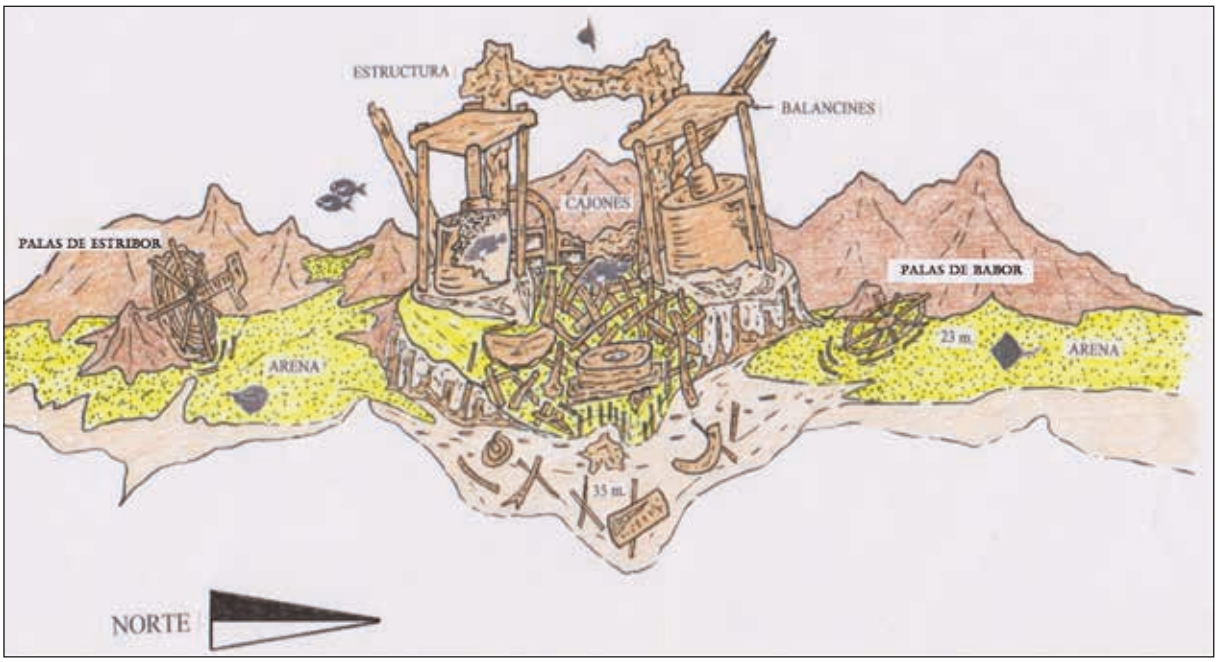


Lámina 1. Croquis del pecio "San Andrés". Dibujo de Miguel Quintero

Lámina 2. Lingotes de la fábrica San Andrés. Imagen de Félix Rodríguez

la empresa londinense de Collmann and Lamdert y en 1837 la compró por tres millones de reales el empresario riojano afincado en Málaga D. Manuel Agustín Heredia, llamándola "San Andrés" por ser ese día cuando realizó la adquisición.

4. 1837: EL NAUFRAGIO DEL VAPOR *RMS DON JUAN*

El 15 de septiembre de 1837 naufraga cerca de Punta Marroquí el vapor correo real *RMS Don Juan*. De matrícula de Londres, era un buque de carga general y pasaje. Construido por *Fletcher, Son & Fearnall* y fletado el 20 de julio de 1837. Era propiedad de la *Peninsular Steam Navigation Company*, futura P&O (Lámina 3). Tenía casco de madera y un desplazamiento de 932 t.; con una propulsión a vapor del tipo paletas de acción directa de 2 cilindros y una potencia de 360 hp, que le daban una velocidad de crucero

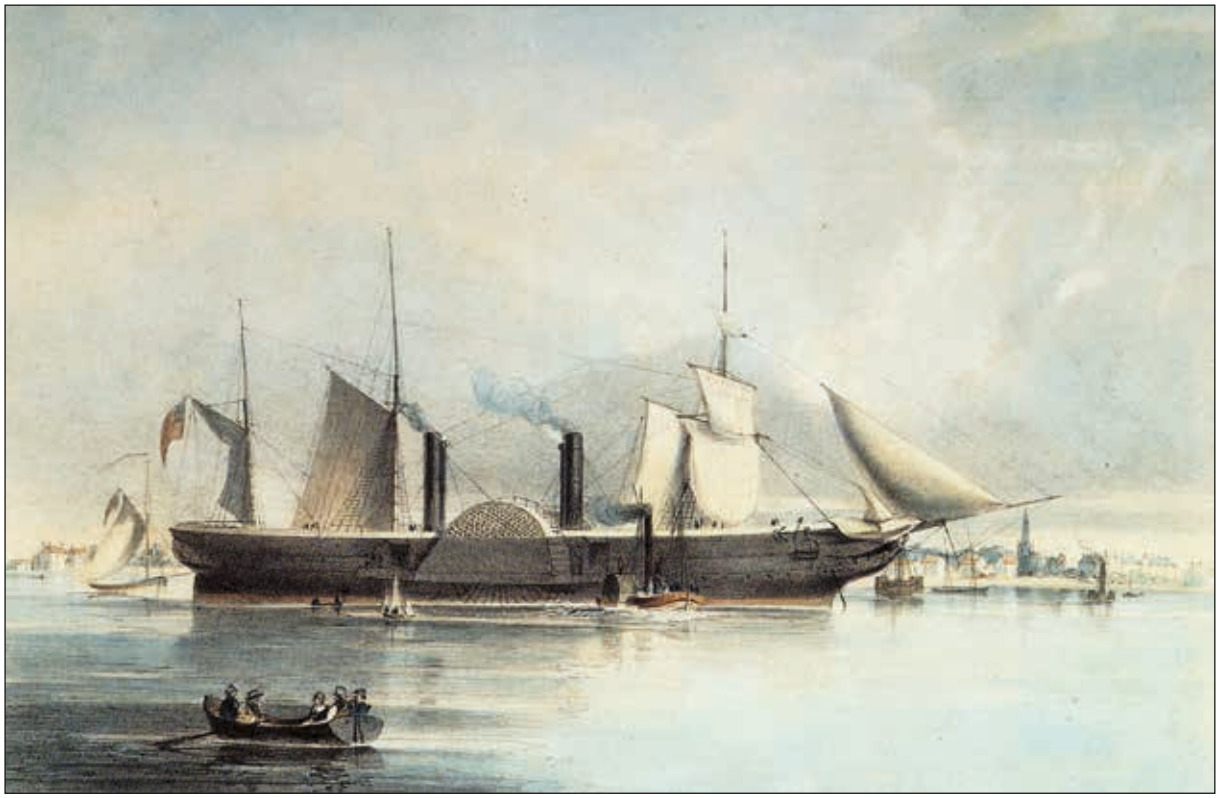


Lámina 3. El S.S. Great Liverpool, hundido en aguas españolas en 1846.
Imagen de archivo de Raúl González Gallero

de 7 nudos. Sus dimensiones eran: eslora de 45, 22 m; manga de 7,31 m; y puntal de 4,94 m. Transportaba 21 toneladas de fruta y 21 toneladas en lingotes de plomo con más de 20.000 libras en efectivo. Llevaba en el momento del naufragio 14 pasajeros. Se desconoce el número exacto de la tripulación y su Capitán era J.R. Engledue. Víctimas mortales: 4 (*The Gibraltar Chronicle,* 15-16/09/1837).

Costó 43.000 libras y fue solo parcialmente asegurado; diseñado específicamente para la *Peninsular Steam Navigation Company*. Antes de ser vendido el 10 de septiembre del año 1837, en julio comenzó su viaje inaugural. Hizo un trayecto a Gibraltar y otro a San Sebastián. Una de las primeras líneas de vapores notables que se organizará para el servicio de ultramar fue lo que en última instancia se convirtió en la *Peninsular and Oriental Company* (P&O). Tuvo su origen en el servicio del buque de vapor de Falmouth a Oporto, Lisboa, Cádiz y Gibraltar. Cuatro barcos de vapor fueron construidos entre 1836 y 1837: *el Tajo, Don Juan, Braganza, e Iberia*. Su misión llevar el correo de Inglaterra a Alejandría y viceversa, donde era transportado por tierra hasta Suez, y de allí por los buques de la East India Company a Bombay. El servicio por tierra continuó hasta el Canal de Suez fue inaugurado en 1869.

El 1 de septiembre y con el exultante Arthur Anderson a bordo, el poderoso *RMS Don Juan*, se anuncia como "la nave más grande a flote" (Ship Fact Sheet *Don Juan*, 1837)" que navega por aguas españolas. *RMS Don Juan* no solo era grande para su tiempo, con casi 1.000 toneladas, sino el más opulento también. Fue equipado con un estilo de elegancia tal, que era descrito como un palacio flotante.

A causa de una niebla muy espesa a las cuatro y media de la tarde queda varado en los arrecifes de la isla de Tarifa, en la conocida Punta Marroquí. Iba de regreso desde Gibraltar con los pasajeros y el correo. El barco se perdió totalmente. Los pasajeros y el correo, sin embargo, se salvaron (*The Gibraltar Chronicle* 20/09/1837).

Lo que siguió al hundimiento estuvo lleno de confusión: el oficial Arthur Anderson navega hacia Gibraltar en un barco de pesca local con el correo del barco; otro oficial fue por tierra hasta Gibraltar a caballo, para comunicar el suceso. El capitán Engledue había conseguido salvar los arcones del dinero en efectivo que llevaba a bordo y les puso guardia y custodia en Tarifa.

Cuando Anderson regresa a Tarifa a bordo de la corbeta *HMS Medea* para ayudar con el salvamento del buque, se encuentra con el *Don Juan* casi inundado. Aunque se pusieron los medios precisos para proteger la carga de la población local, finalmente el naufragio fue abandonado. Todos los esfuerzos del capitán para mantener el buque achicado con las bombas habían sido infructuosos, y los camarotes de babor estaban bastante hundidos.

Las tareas para salvar el cargamento y los restos del buque fueron infructuosas, ya que en aproximadamente una hora después de la llegada de la corbeta *HMS Medea,* estaban casi enteramente bajo el agua; los mástiles, la chimenea, y parte de la caja de la paleta de estribor eran las únicas partes del buque visibles. El capitán Engledue durante la noche logró rescatar casi todo el dinero y una cantidad considerable de los muebles de la cabina y camarotes.

5. 1856: EL NAUFRAGIO DEL VAPOR *MIÑO*

Pablo María Tintoré Pastor, en 1852, con un capital inicial de 620.000 pesetas y 29 socios comanditarios, creó en Barcelona la Sociedad Pablo Mª Tintoré y Cía. Dicha sociedad, en el otoño de 1853, se hace con el capital suficiente para comprar en Inglaterra dos vapores que, ya bajo la firma comercial *Línea de Vapores Tintoré*, son en la primavera de 1854 abanderados y bautizados con los nombres de *Ebro* y *Miño*[1] (Rodrigo y Alharilla, 2007).

El vapor *Miño*, según expediente de construcción, fue encargado al *Sandycroft Foundry and Ironworks*, propiedad de George Cram, astillero situado a unas 5 millas de Chester, Gales —Reino Unido—, quien con intermediación del corredor de buques Mr. Jorge Guillermo Bahr, de Liverpool, lo vendió por la cantidad de 13.500 libras esterlinas a D. Pablo María Tintoré Pastor. Fue registrado en el puerto de Chester el 19 de mayo de 1854. La máquina fue instalada en Sandon Dock, Liverpool, y no en el astillero de George Cram. En su expediente de abanderamiento y matriculación en el puerto de Barcelona, consta inscrito en el volumen I de la 2ª lista al folio 20.

5.1. Características del vapor *Miño*

- Eslora entre perpendiculares: 199 pies y seis décimas (unos 60 metros).
- Manga. 25 pies y ocho décimas (7,7 metros).
- Puntal de bodega: 16 pies (4,8 metros).
- Tonelaje: 348 toneladas (sin contar la máquina, para cuya sala da en el documento de registro un tonelaje de 195 T.
- Dice también tener una cuarta cubierta.

Llevaba, según documento de registro inglés, aparejo de goleta (no obstante, en el expediente de abanderamiento en España consta como "paquete a vapor"), tres palos, con bauprés firme y un mascarón de proa con forma de mujer; cuadernas y forro de hierro y construcción a tingladillo. Propulsión: caldera de vapor que da movimiento a una hélice.

En el expediente de abanderamiento en España (año 1854) llevado a cabo en Barcelona, consta que el vapor de hierro a hélice nombrado *Miño* es propiedad de D. Pablo María Tintoré y Cía. del comercio de esa plaza.

Como podemos ver por las fechas, la vida del vapor *Miño* fue bastante efímera y a su trágico hundimiento en aguas cercanas a la bahía de Algeciras nos vamos a referir.

Mucho se ha escrito sobre el naufragio del vapor *Miño*, más aún cuando todo el mundo sabe que, cuanto más pudientes son los pasajeros, más catastrófico resulta a criterio de la prensa y sociedad. Desde compararlo con el hundimiento del *Titanic* hasta meter literatura sensacionalista

1 Archivo Histórico de Protocolos de Barcelona, José Falp (en adelante AHPB), 1854, tomo único, fol. 74, 07.03.1854. Según los datos de la Comandancia de Marina, el *Ebro* y el *Miño* cumplimentaron sus respectivas inscripciones en la matrícula de Barcelona en junio y en octubre de 1854.

Lámina 4. Litografía del vapor Miño embestido por el Mindem. Siglo XIX. Museo Marítimo de Barcelona

describiendo cómo los pasajeros morían entre el espumeante batir de sus grandes paletas laterales —paletas inventadas—, ha habido de todo.

Es en el Archivo-Museo "Álvaro de Bazán", situado en la localidad ciudadrealeña del Viso del Marqués, más conocido por Archivo General de Marina (AGMAB), donde se encuentra la sumaria del suceso.

A Tarifa, en la sumaria se la menciona así: "Que a las 2 ½ de la madrugada del 29 hallándose entre Punta Carnero y Tarifa, a distancia de tres millas demorando la farola por estribor, se descubrió…" (AGMAB, 1856).

Lo sucedido a continuación, según se desprende del resultado de la sumaria, es que hubo una serie de fallos en la forma de maniobrar del capitán del *Miño* que terminaron en colisión.

La sumaria fue llevada por quien sería años después uno de los más prestigiosos marinos de la Armada española, D. Casto Méndez Núñez. Este oficial, no únicamente descubrió la errónea forma de proceder en la maniobra del capitán español, sino que detectó otra serie de anomalías tal como era que gran parte de la tripulación no estaba formada por marineros profesionales —matriculados—, sino simples pasajeros metidos a bordo para no pagar el pasaje. Debido quizás a ello, hubo un conato de amotinamiento por parte de esas personas, quienes subieron en un bote y, de forma violenta, sacaron de él a pasajeros, mujeres y niños arrojándolos sobre cubierta. En la sumaria, los pasajeros salvados lo citan así:

> Ya estando el bote listo para arriarse se agolparon en él varios marineros, una señora y Don Juan José Frapolli con una niña de la señora viuda de Heredia. Estos pasajeros fueron sacados del bote violentamente y echados sobre la cubierta del vapor, oyéndose al mismo tiempo la voz del segundo que mandaba que todos saliesen del bote y fueran a preparar el [otro] bote, lo cual se efectuó. Mientras que se empezaba la operación en el otro bote, le vio el agua crecer por la popa y hundirse el vapor,

arrastrando éste en su remolino a todo cuanto hallaba sobre él (AGMAB, 1856).

En las declaraciones del sumario no se cita que hubiese en ningún momento niebla alguna, salvo en la protesta del capitán de la *Mindem,* y era esta una de las condiciones que le hicieron dar la vuelta y regresar a Gibraltar según su propio testimonio (AGMAB, 1856). Es más, uno de los pasajeros decía poder ver las cabezas de los otros en el agua. El mismo contramaestre Antonio Navero, como persona más caracterizada a falta del capitán u otro oficial, en su Protesta marítima, declara: "que con la claridad de la luna observaron y a medida que se aproximaba, que era un buque mayor que venía con todo aparejo largo y viento fresco de tierra" (AGMAB, 1856).

Tampoco aparece en toda la sumaria que el *Miño* hubiese hecho escala en Gibraltar como en otros sitios se ha llegado a publicar (AGMAB, 1856).

5.2. ¿Dónde está hundido el *Miño*?

En la sumaria se dice que la colisión se produjo a tres millas de Punta Carnero; y teniendo en cuenta que, por lógica deducción náutica, el barco vendría algo abierto de tierra, es de suponer por la inmediatez del hecho que sus restos reposen enfrente o en los alrededores de la ensenada del Tolmo, lugar este donde sí consta que hay varios barcos hundidos, uno de los cuales bien podría ser el *Miño*.

Desde el propio nombre del barco, el cual hemos visto referenciado en diversos sitios con muy diversos nombres (*Rivera del Miño*, *Río Miño*, o el de *San Andrés*) hasta el lugar mismo del hundimiento o las características del buque, todo ha sido un enorme cúmulo de despropósitos.

En el expediente sumarial instruido al efecto por las autoridades españolas se hacen constar varias cosas muy importantes:

1.- La culpa de la colisión fue por parte del buque español, el cual, siendo su propulsión a vapor y no habiendo obstáculo alguno, no acometió con presteza y diligencia las maniobras pertinentes para poder eludir la colisión. Es más, queda demostrado que se atravesó sorpresivamente al paso o derrota del *Mindem*.

2.- Los botes de la fragata *Mindem* recogieron a todas aquellas personas que vieron y los pusieron a salvo a la mayor brevedad posible, permaneciendo en la zona durante un buen periodo de tiempo.

3.- La investigación de lo acaecido fue llevada por un marino español que no arroja la menor

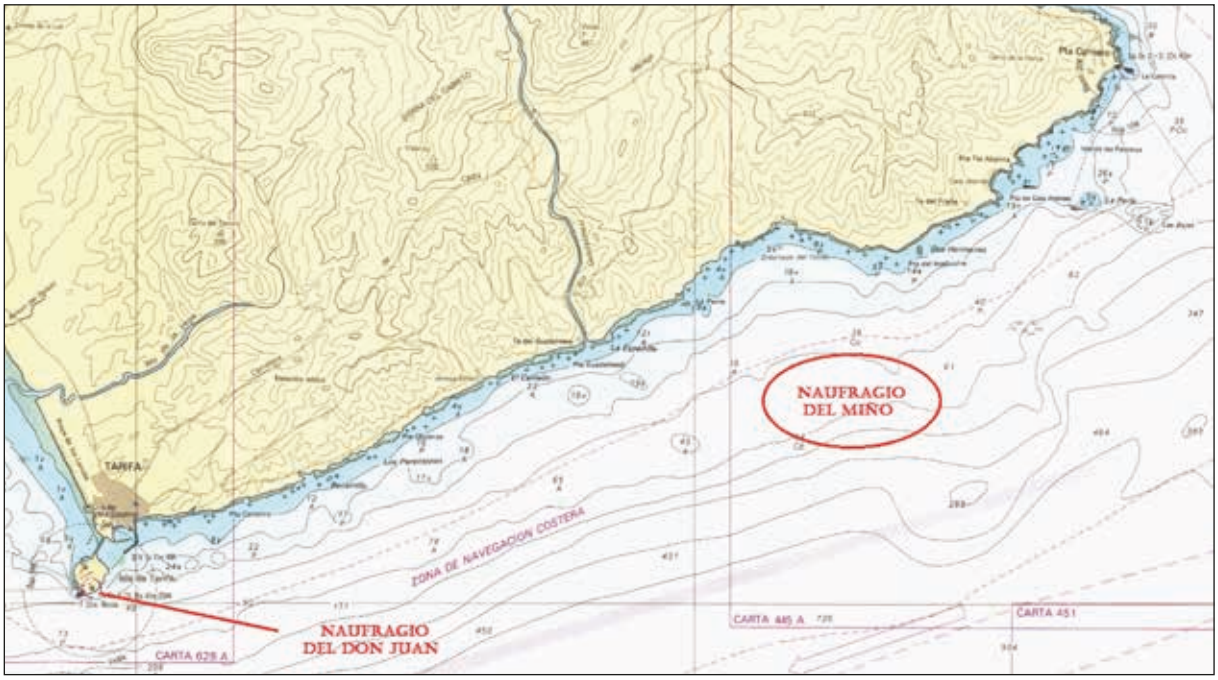


Lámina 5. Carta náutica con la situación de los naufragios

duda sobre su competencia, D. Casto Méndez Núñez, quien con el devenir del tiempo y dada su trayectoria militar, llegó a ser quien comandara el primer barco acorazado español, la fragata *Numancia*.

Además de lo anterior, hay dos detalles por los que se deduce que la colisión debió suceder más cerca de Algeciras que de Tarifa.

Según las declaraciones del capitán de la fragata mercante inglesa *Mindem*, decía que se encontraba ya en la maniobra de enfilar la bahía de Algeciras y con viento del noroeste, lo cual nos hace suponer que quería pegarse lo más posible a Punta Carnero para así, cuando tuviese toda la bahía a la vista, poner rumbo a Gibraltar y que el viento no le abatiese para el sureste.

En ningún lado se cita por parte de nadie —náufragos sobre todo— que estuviesen a los mismos pies de la isla de Tarifa y, si como se pretende hacer creer, el *Miño* está hundido a escasos 100 metros de la costa, tenían que haberla visto pues estarían bajo su luz de la que se servirían para llegar a tierra en la cercanísima cala de Tarifa —aún no había puerto en su parte este—. Es más, los botes a remo podrían haber dejado a los náufragos en la orilla de la playa tarifeña, a tan solo 300 metros y resguardada del viento reinante en ese momento.

Así pues, según nuestro saber y entender, el suceso debió producirse entre las tres o cuatro millas al oeste de Punta Carnero, pues la única anotación en todo el expediente donde se refleja alguna distancia dice: "…entre Punta Carnero y Tarifa, a distancia de tres millas demorando la farola por estribor" (AGMAB, 1856).[2]

Por otra parte, en la zona supuesta, hay corrientes muy fuertes, motivo este que justifica el tiempo empleado por el capitán de la fragata en poner a su buque en facha[3] tras la colisión, lo cual hizo que el barco perdiese el rumbo previsto para abordar la maniobra de entrada a la bahía y dejarlo a la deriva y en una situación comprometida y, por lo tanto, la tardanza en recoger sus embarcaciones de salvamente y poner nuevo rumbo a Gibraltar; todo esto, dando avisos mediante cañonazos y otras señales en demanda de ayuda de otros barcos de la zona e incluso poder ser oído por algún náufrago llegado el caso.

Aquella noche, aunque había luna –lo citan los pasajeros– (AGMAB, 1856), no era iluminada por ningún faro cercano, pues el faro de Punta Carnero no se inauguraría hasta 1873. El viento, al tenerlo la fragata por su popa, hacía complicado navegar nuevamente al lugar de la colisión; eso más la demora que tuvo en recoger los botes con los náufragos y tener que volver a tomar nuevo rumbo –quizás con el viento en contra– hizo que el buque tardara tanto en tomar puerto. Además, hay que añadir que la fragata tras su colisión tendría comprometido el uso de sus velas por la rotura que tuvo al embestir con su bauprés el palo trinquete y la chimenea del *Miño*.

6. CONCLUSIONES

El pecio conocido como *San Andrés* es de un vapor de casco de madera y de propulsión a palas; el cargamento que se ha localizado durante las últimas décadas y que propició el error es de lingotes de plomo de la casa "San Andrés". Las características técnicas del vapor *Miño* son de un buque de casco de acero y de propulsión de hélice, característico ya de los buques de su época. El vapor correo *RMS Don Juan* coincide con las características del pecio en cuanto al tipo de buque como al cargamento.

Por tanto, tras décadas de confusión con la identidad de los restos del naufragio localizados en la zona SE de la isla de Tarifa —producidos esencialmente por los lingotes de plomo— y tras el análisis de la documentación existente, así como de los restos arqueológicos del pecio, podemos afirmar que los restos pertenecen al *RMS Don Juan* y no al vapor *Miño*.

2 Para el no versado en terminología náutica diremos que: demora es el ángulo horizontal generado a partir de la línea de crujía —el eje de simetría longitudinal— desde la proa hacia una visual a un faro, edificio, otro barco o cualquier otra cosa a la que nos queramos referir.

3 Poner en facha o fachear es la operación de disponer las velas de tal forma que se contrarresten las unas a las otras, logrando así que el barco no reciba el impulso del viento y quede parado, tan solo a merced de las corrientes, si las hay.

Así, las localizaciones correctas de ambos naufragios serían: zona SE de la isla de las Palomas para el *RMS Don Juan*, y zona de la Ensenada del Tolmo- Punta del Fraile para el vapor *Miño* (Lámina 5).▪

7. BIBLIOGRAFÍA

García Gómez, J. C. y Magariño Rubio, S. (2014): *Guía breve de Inmersiones en la isla de Tarifa*. Sevilla: Parque Natural del Estrecho, pp. 51- 53.

Llorca Nieto, M. (2014): *Análisis de la influencia de las condiciones meteorológicas en la navegación por el Estrecho de Gibraltar.* Tesina de la Diplomatura en Navegación Marítima de la Facultad de Náutica de Barcelona. Universidad Politécnica de Cataluña.

Lloyd´s Register Ships, año 1837.

The Gibraltar Chronicle (GIB) 15/09/1837.

The Gibraltar Chronicle (GIB) 16/09/1837.

The Gibraltar Chronicle (GIB) 10/09/1837.

El Eco del Comercio 27/09/1837.

La Gaceta de Madrid 28/09/1837.

El Instructor, o repertorio de Historia, Bellas Letras y Artes 10/1837.

El Eco del Comercio 02/10/1837.

The Guardian (GIB) 02/10/1837, nº663, p.1.

The Shetland Journal (UK), 31/10/1837.

Ship Fact Sheet "Don Juan (1837)" P&O Heritage (documento de la P&O).

http://beninar.blogspot.com.es/2011/05/la-fabrica-de-fundicion-de-plomo-de-san.html

Rodrigo y Alharilla, M. (2007) Navieras y navieros catalanes en los primeros tiempos del vapor, 1830-1870. Publicado en *Revista de Transportes, Servicios y Telecomunicaciones* (13), pp. 71-72.

AGMAB.- Sección Marina mercante. Generalidad, año 1856. Naufragios y varadas. Sumaria vapor Miño.

Manuel Quero Oliván
Investigador naval

Raúl González Gallero
Arqueólogo

Cómo citar este artículo:
Manuel Quero Oliván y Raúl González Gallero (2019). "El pecio *San Andrés*. Historia de un naufragio mal identificado en la isla de las Palomas (Tarifa)." *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 79-86

Un ancla de tradición bizantina de la colección del Museo Municipal de Algeciras

Raúl González Gallero / Josué Mata Mora

RESUMEN
Un ancla expuesta en el Museo Municipal de Algeciras, hallada y recuperada en la zona de Punta San García, estaba mal documentada y puesta en relación con objetos de otro ámbito cultural y cronológico. Mediante los paralelos arqueológicos y el estudio de la documentación existente podemos afirmar que se trata de una pieza de tradición bizantina, una época poco conocida en nuestra comarca.

Palabras clave: ancla, Algeciras, tradición bizantina, arqueología subacuática.

ABSTRACT
An anchor exposed at the Municipal Museum of Algeciras, found and recovered in the area of Punta San Garcia, it was poorly documented and put in relation to objects of different chronology. Through parallels of existing documentation and archaeological study we can say that is a piece of Byzantine tradition, a period not well known in our region.

Keywords: anchor, Algeciras, byzantine tradition, underwater archaeology.

1. INTRODUCCIÓN

Al realizar una visita al Museo Municipal de Algeciras me llamó la atención observar que, entre sus fondos, se encontraba un ancla de hierro de procedencia submarina ubicada en un conjunto de piezas de cronología moderna. Este ancla era de tipología bastante antigua, muy parecida a las que yo había visto en los trabajos publicados sobre los pecios bizantinos como el de *Yassi Ada*. Al ser la bizantina una época bastante oscura en la zona del Estrecho en cuanto a la documentación que se tiene y los hallazgos arqueológicos, me pareció de interés el ahondar sobre este hallazgo en nuestras aguas.

La forma característica de la pieza, que podemos denominar de cruz recta, se diferencia de las más conocidas por poseer los brazos formando ángulo recto respecto a la caña. Anclas similares se han encontrado en el pecio bizantino de *Yassi Ada I* en Turquía, Plaza Nueva de Sevilla y Fondeadero de Higer en el País Vasco, todas ellas datadas en época tardoantigua, y denominadas por los especialistas "de tradición bizantina".

2. DESCRIPCIÓN TIPOLÓGICA

El ancla es de hierro con brazos perpendiculares a la caña y conserva el arganeo, pero no el cepo. El arganeo está formado por un aro de hierro de 27 cm de diámetro máximo y posee una sección cilíndrica de unos 3 cm El cepo no se conserva, pero se intuye bajo la concreción el lugar en el que estaría el orificio realizado en la caña por donde pasaría el mismo. La caña es de sección cilíndrica y tiene una longitud de 1,83 m; el diámetro de la caña es de unos 9 cm en casi toda su longitud ensanchándose en la cruz, para terminar en forma cónica. Los brazos son de unos 35 cm de longitud con una sección cuadrangular de 7 x 4,5 cm. Las uñas son de forma tronco-piramidal de 12 cm de longitud máxima y con una anchura máxima conservada de 9 cm (Lámina 1).

3. PARALELOS ARQUEOLÓGICOS

En el estrecho de Gibraltar no se conoce ningún paralelo de este tipo de anclas, este sería el primer ejemplar documentado en nuestras aguas.

Sin embargo, esta tipología está bastante bien

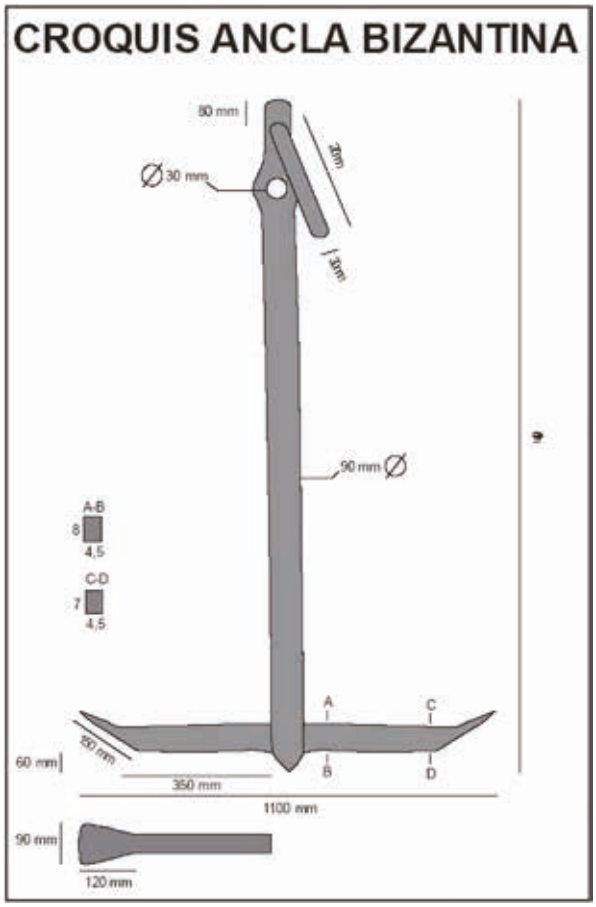


Lámina 1. Croquis del ancla del Museo Municipal de Algeciras. Imagen de Raúl González Gallero

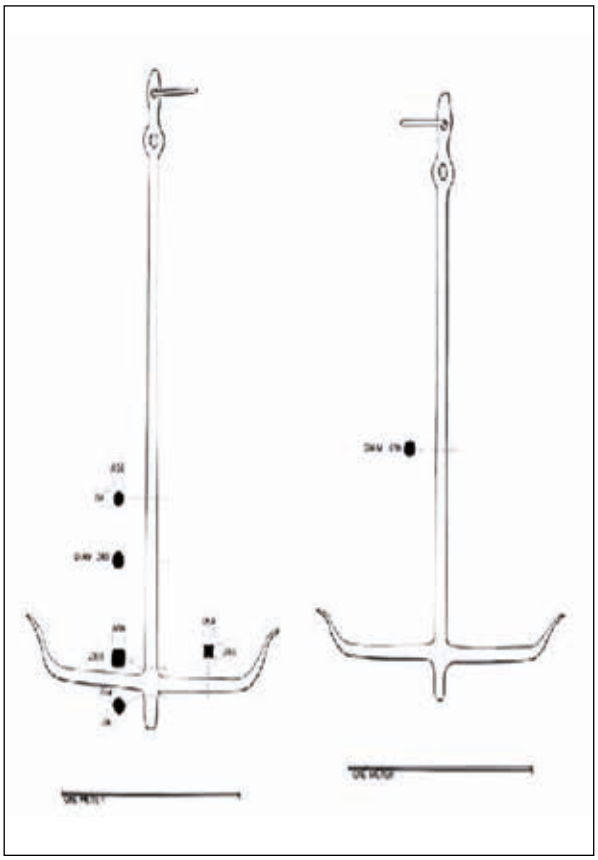


Lámina 2. Anclas de tradición bizantina del pecio Yassi Ada, siglo VII. *Institute of Nautical Archaeology*, web oficial

documentada en el Mediterráneo oriental y sabemos que perduran bajo el dominio bizantino del Mediterráneo oriental, gracias a los trabajos realizados en pecios como *Yassi Ada,* fechadas en el siglo VII (Bass, 1966; 1979); o como el de Cefalú, Sicilia, fechado en el siglo VI. Gracias a estas intervenciones arqueológicas podemos relacionar los materiales cerámicos con las anclas y datar con precisión.

El pecio de *Yassi Ada* contenía numerosas anclas de hierro de diverso tamaño del llamado "tipo bizantino", brazos en ángulo recto con la caña. Entre las que destacan algunas por superar los dos metros de longitud. Al igual que la que estamos estudiando, presenta la caña una sección circular en todo su recorrido y los brazos son de sección cuadrangular (Lámina 2).

En el pecio de Cefalú se localizaron dos anclas de más de dos metros de longitud también y de las mismas características morfológicas que la nuestra.

En las costas italianas son conocidos los hallazgos de anclas del tipo bizantino, como el de Cabo Graciano (Kapitän, 1978); el hallado frente a la costa de San Cataldo, en Sicilia, localizado en 1982, y los recientes hallazgos de otra ancla de este tipo por buceadores deportivos, en el Adriático el año 2002. Ambos hallazgos están fechados entre los siglos VI y VII.

En aguas someras de Israel, el equipo de Weiss (Weiss y otros, 2007) localiza en una de las anomalías magnéticas un ancla de tipo bizantino, que tras analizar los restos cerámicos que le acompañaban la datan en el siglo VI. En *Caesarea Marítima* se ha localizado bajo las aguas del puerto también un ancla de este tipo.

Otra ancla de este tipo fue hallada en *Kahn Burnu*, al sur de Antioquía, en un pequeño fondeadero junto con veinte anclas pétreas.

En el pecio de *Bozburun*, Turquía, se localizaron varias anclas de tipo bizantino; el pecio se fecha en el 880 d. C.

Lámina 3. Ancla hallada en Plaza Nueva, Sevilla. Imagen de Guerrero Misa, J. L. (1984)

También en Turquía, en las costas de Anatolia, se han documentado cuatro pecios relacionados con el ámbito cultural bizantino en el que en uno de ellos se ha localizado un ancla documentada como de tipo bizantino, aunque en las fotos que hemos podido observar parece más bien del tipo E. Este pecio está fechado en el siglo VII.

En las costas de Chipre un equipo del NAS localiza un ancla de este tipo durante una campaña de prospección en el año de 2010.

En España destacan el hallazgo de Plaza Nueva en Sevilla y el depósito del Museo Naval en Hondarribia en Euskadi.

El ancla de hierro encontrada en Plaza Nueva (Lámina 3) tiene las mismas características morfológicas que la de nuestro museo —caña de sección circular y brazos de sección cuadrangular—, aunque en menores dimensiones —presenta una altura máxima conservada de 1,65 m y una anchura de 55 cm entre los extremos de los brazos—; no conserva el arganeo. Hallada junto a restos de maderamen de una embarcación, le dan una cronología aproximada de segunda mitad del siglo VI (Guerrero, 1982).

Recientes estudios (Mata, 2008; inédito) han interpretado el pecio "bizantino" de Plaza Nueva como una embarcación medieval, posiblemente de origen y cronología almohade. Aunque no se documentó cargamento alguno asociado al pecio —no se realizó una excavación arqueológica sistemática alguna, sino que más bien fue una recuperación del maderamen—, se localizaron los restos de un ancla tipo Kaptäin D que

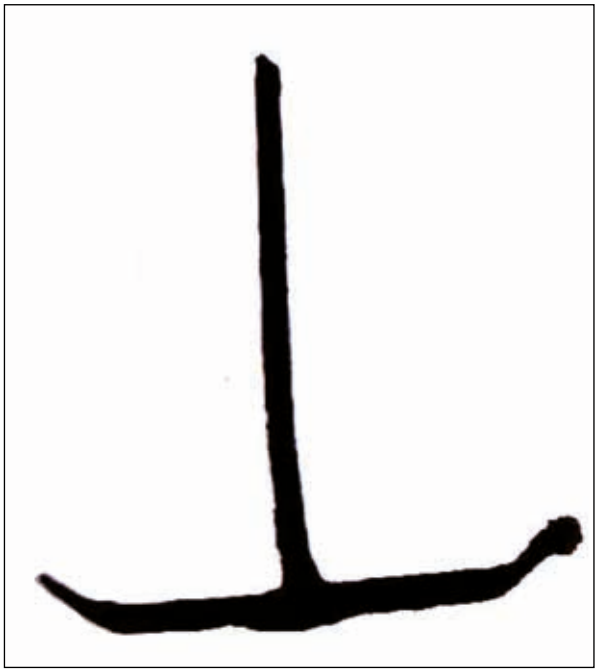


Lámina 4. Ancla del Fondeadero de Higer. Imagen de Benito Domínguez, A. Mª (2004)

permitieron, en principio, datar la embarcación en torno al siglo VI d.C.

Sin embargo, dado que el ancla fue hallada durante el seguimiento posterior de los movimientos de tierras —cuatro metros por debajo de los restos del casco del barco— ambos restos arqueológicos no pueden ser asociados entre sí de forma clara y decisiva. Por otra parte, aunque el ancla aporta efectivamente un término *ante quem* para las maderas asociadas a la embarcación hallada en el páleocauce del río Guadalquivir, resulta obvio que durante el periodo bizantino dicho río era ya navegable.

Por otra parte, si bien la tipología de anclas en época islámica es particularmente poco conocida —dada la escasez de pecios de esta cronología— resulta evidente la diferencia de tamaño del ancla en relación con las dimensiones aproximadas de la embarcación —unos siete metros de eslora y dos metros de manga—.

Estos argumentos, si bien apoyan la cronología bizantina del ancla, descartan una relación directa entre esta y el pecio de Plaza Nueva, aunque a juzgar por las dimensiones de la misma, parece obvio que embarcaciones de mayor porte remontaron el río Guadalquivir en el periodo bizantino.

El ancla hallada en el País Vasco, en el municipio de Hondarribia (Lámina 4), concretamente en el fondeadero de Higer (Fondo del Museo Naval), sacada fortuitamente por buceadores de la zona, es del mismo tipo que estamos analizando y se fecha con los paralelismos de *Yassi Ada I* (siglos VII). Presenta, al igual que las anteriores descritas, caña de sección circular y brazos de sección cuadrangular.

4. ICONOGRAFÍA BIZANTINA Y PALEOCRISTIANA

El ancla en la iconografía cristiana representará un aspecto parecido al de los árabes, en tanto significa "seguridad, firmeza" no sólo en el mar, sino además, o sobre todo, en el alma. Los griegos creen en el áncora —el "Ank+ylos" es decir la "cruz de Ylos" es el "ancla marina"—, como los fenicios, pues ambos son pueblos de marinos navegantes. Pero los hebreos no pueden pensar en "ancoras náuticas". Ya San Pablo, en su epístola a los hebreos, exalta la esperanza "como segura y firme áncora de nuestra alma...".

El ancla es utilizada en la iconografía cristiana como símbolo del alma que alcanza el puerto de la Eternidad.

Un ejemplo son las representaciones de anclas en las paredes de las Catacumbas de San Calixto en Roma, desde el siglo III al VI. En sus paredes podemos ver la evolución de las anclas durante este período de tiempo (Lámina 5).

Lámina 5. Ancla incisa en las Catatumbas de San Calixto.*Pontificia Commissione Archeologia Sacra*, Roma. Web oficial

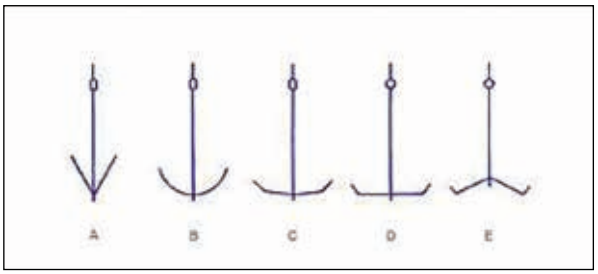


Lámina 6. Cuadro tipológico de anclas de hierro. Imagen de Käptain (1984)

5. UN PEQUEÑO ANÁLISIS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LAS ANCLAS DESDE LA ANTIGÜEDAD HASTA ÉPOCA MODERNA

El paso dado en época romana a la fabricación de anclas de hierro pudo ser motivado por una necesidad en abaratar los gastos. Las anclas de hierro a lo largo del tiempo van a cambiar su forma por diversos motivos (Van Doorninck, 2002), desde la forma de flecha imitando a las tradicionales de madera y plomo, tipo A en época helenística y republicana, a la forma redondeada, tipo B y C, en época imperial; después evolucionan hasta encontrarnos con nuestra forma, tipo D, para época bizantina, y terminan en época islámica con la forma en "Y" invertida, tipo E (Lámina 6). Está claro que esta evolución en la morfología es debido a cuestiones prácticas y económicas, que ahora vamos a analizar más detenidamente.

Por otra parte, el tipo de navegación también influye en el diseño de los sistemas de anclaje que, en la misma dinámica que la construcción naval, siempre tiene un criterio exclusivamente basado en la experiencia y el pragmatismo.

El paso de una navegación de cabotaje a la de mar abierto llevó asociada una evolución en los aparejos de la nave. A través de los restos arqueológicos parece evidenciarse el hecho de que los cepos romanos de plomo, incluso aquellos de gran tamaño, suelen ceder a la fuerza del oleaje y muchos acabaron por deformarse y perderse, por lo que es posible que en algún momento se prefiriese un metal menos dúctil: el hierro.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el plomo es, desde época antigua, un subproducto procedente de la explotación de la plata. El éxito en la comercialización de este excedente, debido a las excelencias de sus características –ductilidad, resistencia a la corrosión y durabilidad–, se tradujo en un empleo masivo del mismo, especialmente en la confección de objetos de uso naval, como las anclas y escandallos. De la misma forma, el cese de las explotaciones argentíferas —bien por el abandono de las minas debido a la desaparición de un Estado que se ocupaba de su gestión, bien por el agotamiento de las mismas después de siglos de explotación— pudo conducir a la necesidad de emplear un elemento cuyas condiciones de resistencia fuesen semejantes a las del plomo o, al menos, más efectivas que la madera o la piedra.

El paso de una navegación de cabotaje a la de mar abierto llevó asociada una evolución en los aparejos de la nave

Estos tipos de anclas no se conocían hasta hace pocas décadas, y por su estructura de hierro de poco porte siempre se pensaba que eran de época medieval, pero no se concretaba claramente su ámbito cultural. Ahora ya sabemos que el ancla islámica representa en realidad la última etapa en el desarrollo del ancla romana de hierro con cepo de hierro, y que la de tipo bizantino se encuentra dentro de esta evolución (Kaptäin, 1984). Luego, en época moderna, se establece un corte con la creación de buques de gran porte y la introducción del cepo de madera. No será hasta el siglo XIX cuando se recupere el cepo de hierro en las conocidas "anclas de tipo almirantazgo", con cepo desmontable.

Las anclas de hierro más antiguas conocidas datan del período helenístico. Imitan a la antigua ancla de madera en su forma, con los brazos extendidos en un ángulo agudo con la caña (Perrone Mercanti, 1979). Conforme pasa el tiempo, por motivos de efectividad, los brazos se van abriendo hasta fabricarse en los siglos I-II d. C. con los brazos en forma semicirculares.

Lámina 7.Ancla del Museo Muicipal de Algeciras. Imagen de Raúl González Gallero

Ya en época bizantina, a partir del siglo V, los brazos forman un ángulo recto con la caña (Lámina 7), hasta llegar a la época islámica, en la que por motivos de ahorro de material y motivos de maniobrabilidad se fabrican con la caña más pequeña y con los brazos en forma de "Y" invertida. Kapitän sugiere como una de las razones fundamentales en esta evolución la necesidad de diseñar anclas que puedan zafarse mejor del fondo marino. Otros estudios defienden que esta evolución se desarrolla con el fin de minimizar la longitud de la caña del ancla —maniobrabilidad—. Al aumentar la apertura de los brazos, la longitud de la caña puede ser reducida teniendo la misma efectividad. Esta

supuesta necesidad de minimizar la longitud de la caña era una consecuencia de la limitada tecnología disponible generalmente para la fabricación de anclas de hierro en el mundo mediterráneo antiguo y medieval.

El estudio realizado sobre las anclas del pecio de *Serçe Liman* (Van Doorninck, 2002), que pesan una media de 50 a 60 kilos y están fabricadas a partir de 15 piezas de hierro de forja soldadas entre sí, ha llegado a la conclusión de que cuanto más pequeña es un ancla más fácil son sus soldaduras y más difícil que se rompa. Esta sería la razón básica del porqué de la evolución del ancla de hierro desde la Antigüedad hasta la época medieval y que esta evolución llevase a un diseño cada vez más ligero. Para compensar esta ligereza en el ancla, se utilizarían varias anclas para el fondeo. Así, por ejemplo, el pecio bizantino *Yassi Ada* llevaba cuatro anclas enramadas listas para su uso.

En resumen, podríamos decir que el ancla islámica sería el resultado evolutivo de más de un milenio de experiencia marinera. Este tipo de anclas quedarían obsoletas con la aparición de una mejora en la tecnología de la fabricación del hierro hacia el final de la época medieval.

6. CONCLUSIONES

El ancla estudiada en este artículo, tipológicamente, se encuadra claramente dentro del modelo bizantino, concretamente en el tipo D del catálogo propuesto por Van Doorninck. Este tipo de anclas pertenece a un estadio dentro de una evolución histórica de los modos de anclaje en el ámbito mediterráneo. Llevaba un cepo móvil, que no ha conservado, a diferencia de la de madera que lo llevaba fijo. Los paralelos tipológicos de este tipo de anclas se reparten por todo el Mediterráneo, desde las costas de Turquía hasta las costas españolas. Gracias a los hallazgos realizados en pecios como el de *Yassi Ada*, podemos vincular este tipo de anclas con un ámbito cultural, el bizantino.

La presencia de los bizantinos en el estrecho de Gibraltar es una de las cuestiones menos estudiadas y documentadas arqueológicamente. Es un tema sobre el que existen numerosas lagunas de investigación y que solo conocemos parcialmente por la documentación histórica y los pocos hallazgos arqueológicos que se han estudiado en la comarca.

Los estudios de los mismos permiten concluir (Bernal y Lorenzo, 2000) que existe una continuidad en las relaciones comerciales entre las dos orillas del Estrecho, con una gran variedad de artículos de diversa procedencia. Los asentamientos urbanos, por tanto, que se originan para mantener estas relaciones entre las dos orillas son meramente de tipo comercial, y siempre mirando al mar como fuente y entrada de riquezas.

En resumen, podríamos decir que el ancla islámica sería el resultado evolutivo de más de un milenio de experiencia marinera

En el año 557, el Imperio bizantino ocupa la región sur en su intento por recuperar el antiguo Imperio romano de Occidente. La presencia en la ciudad de Algeciras fue escasa y se conservan pocas referencias arqueológicas. Los bizantinos se mantienen en la zona hasta el año 622, año en el que la recuperan los visigodos. Las fuentes y los estudios hablan de una presencia escasa en la zona, aunque seguramente es por lo pobre de los hallazgos. Aunque en los últimos años y tras los datos obtenidos con las nuevas intervenciones arqueológicas que se han realizado en la Villa Vieja (Jiménez Camino *et al.*, 2007; 2011a y 2011b), sabemos que la ciudad sufre una transformación urbanística y una reorganización espacial con la ocupación del territorio por parte de los bizantinos, centrándose dicha ocupación en el entorno de Villa Vieja, con una expansión hacia la zona oeste.

Todo ello nos lleva a pensar que el ancla de hierro que se muestra en la exposición del Museo de Algeciras pertenece efectivamente al ámbito bizantino, y que con gran acierto podría datarse entre las fechas de 557 a 622 d. C., coincidente con las de la ocupación bizantina en la zona; aunque sabemos que este tipo de material puede haberse reutilizado, o traerse en fechas posteriores a la

zona. Esperemos que esta identificación del ancla ayude a rellenar este espacio todavía oscuro en la Historia del Campo de Gibraltar.

8. BIBLIOGRAFÍA

Bass, G. (1966). "Underwater excavations at Yassi Ada: a bizantine wreck" en *Archaeology Underwater.* Londres, pp. 143-160.

Bass, G. (1979). "The shipwreck at Serçe Liman, Turkey" en *Archaeology* 32 (1); pp 36-43.

Bass, G. (2006). *Bajo los siete mares. Aventuras con el Institute of Nautical Archaeology*. Barcelona.

Bass, G. F., y Van Doorninck, F. H., J. R. (1982). *Yassi Ada I. A Seventh-Century Byzantine Shipwreck.* Texas A & M University Press.

Benito Domínguez, A. M. (2003). "El patrimonio arqueológico subacuático de los fondos del Untzi Museoa-Museo Naval: la colección Hernandorena" en *Itsas Memoria. Revista de Estudios Marítimos del País Vasco* (4), pp. 501-520.

Benito Domínguez, A. M. (2004). "La arqueología subacuática en el Bajo Bidasoa. El cabo Higer (Hondarribia)" en *La Memoria sumergida. Arqueologís y patrimonio subacuático vasco.* San Sebastián, pp. 69-89.

Bernal Casasola, D. y Lorenzo Martínez, L. (2000). "La arqueología bizantina e hispano-visigoda en el Campo de Gibraltar: Primeros elementos para una síntesis", en *Caetaria* (3), pp. 97-134.

Curryer, B. N. (1999). *Anchors. An illustrated History.* Londres.

Guerrero Misa, J. L. (1984). "Un ancla bizantina hallada en la Plaza Nueva de Sevilla", en *Museos* (2). Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 95-98.

Haldane, D. (1990). "Anchors of Antiquity" en *Biblical Archaeologist,* (53/1), pp. 19-24.

Hocker, F. M. (1997). "Selemiye. Bozburun Byzantine Shipwreck Excavation" en http://www.diveturkey.com/inaturkey/selimiye.htm

Jiménez-Camino, R. y Bernal, D. (2007). "Redescubriendo a Traducta. Reflexiones sobre su topografía urbana y su secuencia ocupacional (ss. I-VII)" en *Anales de Arqueología Cordobesa* (18), pp157-200.

Jiménez-Camino *et al.* (2011a). "De Iulia Traducta a Ayazirat al-Hadra. La Algeciras de los siglos VI al VIII a través de la excavación arqueológica de la calle Alexander Henderson, 19-21" en *Espacios urbanos en el Occidente mediterráneo (ss. VI-VIII),* pp. 143-152.

Jiménez-Camino *et al.* (2011b). "¿Continuidad o cambio en la dieta entre la población bizantina y paleoandalusí? Aproximación a partir del registro faunístico de dos intervenciones arqueológicas en Algeciras" en *Espacios urbanos en el Occidente mediterráneo (ss. VI-VIII),* pp.153-164.

Joncheray, J. P. (1972). "Contribution l'etude de l'epave Dramont D dite des Pelvis" en *Cahiers d'archeologie Subaquatique*, pp. 11-34.

Joncheray, J. P. (1975). "Étude de l'epave Dramont D. les objets metalliques" en *Cahiers d'archéologie subaquatique* (4), pp. 5-18.

Kaptäin, G. (1978). "Exploration at Cape Graciano" en *The Internacional Journal of Nautical Arechaeology and Underwater Exploration* (7), nº 4.

Kaptäin, G. (1984). "Ancient anchors. Technology and Classification" en *Internacional Journal of Nautical Archaeoloy* (13), pp. 33-44.

Mata Mora, J. (inédito). "Estudio de los restos materiales aparecidos junto al ancla y el pecio de Plaza Nueva (Sevilla)".

Navarro Luengo, I. y Torremocha Silva, A. (2000). "Primeros testimonios arqueológicos sobre Algeciras en época bizantina" en *Monografies de la secció històrico-arqueológica* (VII), pp. 223-227.

Perrone Mercanti, M. (1979). *Ancore Antiquae. Per una cronología delle ancore del mediterraneo.* Roma.

Purpura, G. (2002). "Il relitto bizantino de Cefalù: ultimo atto? " en *Archeologia Subacquea*,

Purpura, G. (2003). "Le ancore" en *Redazione Archaeogate.*

Speziale, G. C. (1931). "The Roman Anchors found at Nemi" en *Mariner Mirror* (17), pp. 300-320.

Stech, T. y Maddin, R. (2005). "Iron Análisis" en *Serçe Limani: a eleventh-century shipwreck* (2), pp.192-240.

Torremocha Silva, A., Navarro Luengo, I. y Salado Escaño, J. B. (1999). "Algeciras, romana, bizantina e islámica a la luz de las últimas investigaciones arqueológicas", en *Almoraima* (21), pp. 105-129.

Vallejo Girvés, M. (2005). "El Estrecho de Gibraltar (y Ceuta) en la literatura bizantina de los siglos VI y VII" en *Caetaria* (4-5), pp. 115-127.

Van Doorninck, F. H. (2002). "Serçe Liman. The ancors: A limited technology, a sophisticated design" en: http://www.diveturkey.com/inaturkey/serce/anchors.htm

Van Doorninck, F. H. (2005). "The anchors" en *Serçe Limani: a eleventh-century shipwreck* (2), pp. 189-192.

Vizcaíno Sánchez, J. (2009). La *presencia Bizantina en Hispania. (siglos VI-VIII). La documentación arqueológica. Antigüedad y Cristianismo*, XXIV.

Ward, Ch. (2005). "The Rough Cilicia Maritime Archaeological Project in 2004: A Preliminary Report" en *ANMED, News of Archaeology from Anatolia's Mediterranean Areas* (3).

Weiss, E. *et a.* (2007). "High Resolution Marine Magnetic Survey of Shallow Water Litoral Area" en *Sensors* (7), pp. 1697-1712.

http://www.diveturkey.com/soa/english/ (ancla tipo bizantina en la costa de Anatolia) .

http://sites.google.com/site/naseastanglia/ (ancla tipo bizantina localizada en aguas de Chipre) .

http://www.archeosub.it/news2002/news0210.htm (ancla recuperada en las costas italianas del Adriático, 2002).

Raúl González Gallero
Arqueólogo

Josué Mata Mora
Arqueólogo

Cómo citar este artículo:
Raúl González Gallero y Josué Mata Mora (2019). "Un ancla de tradición bizantina de la colección del Museo Municipal de Algeciras". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 87-94

De cementerio andalusí a centro documental: la *maqbara* de Fuerte de Santiago. Mil años de huesos, armas y libros

Urbano López Ruiz / Jesús Martín Caraballo

RESUMEN

Con este artículo pretendemos exponer brevemente los resultados de la intervención arqueológica realizada durante la sexta campaña de excavaciones en el solar del antiguo fuerte de Santiago, situado al norte del casco histórico de Algeciras, entre los meses de noviembre de 2010 y febrero de 2011. Esta intervención viene a confirmar la dinámica de ocupación antrópica de la zona, en la que destaca un cementerio o *maqbara* andalusí que contó con una gran densidad de enterramientos, un complejo ritual funerario y un dilatado uso hasta la conquista cristiana de Algeciras. Tras un período de abandono, restos de infraestructuras demuestran arqueológicamente la huella del fuerte de Santiago y el posterior cuartel de Artillería que desde el siglo XVIII se establecieron en este lugar, el cual, hoy día, acoge un edificio destinado a fomentar la cultura entre los algecireños, el Centro Documental José Luis Cano.

Palabras clave: Fuerte de Santiago, ritual funerario andalusí, *maqbara*, estela funeraria.

ABSTRACT

This paper briefly outlines the results of the archaeological excavation that took place in the known area as Fuerte de Santiago, between November 2010 and February 2011. This intervention confirms the dynamic of anthropic occupation on this site, in which stands out the Muslim necropolis. This ancient cemetery had a high density of burials, a complex funerary rite and a long existence until the Christian conquest. After a period of neglect, the archaeological evidences show us that the site was re-occupied since the XVIII century to build the differents army facilities, as it was Fuerte de Santiago and time after El Calvario artillery fort. Nowadays this area houses the Jose Luis Cano Documentary Center, a place to promote culture among citizens.

Key words: Fuerte de Santiago, muslim funerary rite, *maqbara*, funerary stele.

1. INTRODUCCIÓN

En los meses finales del año 2010 e inicios del siguiente, y con motivo de la construcción del actualmente denominado, Centro Documental "José Luis Cano", se llevó a cabo una intervención arqueológica en los terrenos que ocuparon el antiguo cuartel de Artillería "Fuerte de Santiago", una gran parcela situada al norte del casco histórico de Algeciras, y que tras su cesión al Ayuntamiento de la ciudad, ha sido objeto de una completa remodelación, olvidando su anterior función militar para integrar esta zona en el urbanismo algecireño del siglo XXI, con nuevos espacios públicos, ámbitos culturales, educativos, patrimoniales y residenciales.

Esta intervención arqueológica, que brevemente exponemos en estas líneas, supuso la sexta campaña de excavaciones realizadas en esta extensa parcela; en concreto, el solar objeto de nuestra intervención, de 3.122 m², se situaba a escasos metros al este de la avenida Capitán Ontañón, y justo al norte de la calle Periodista Pepe Vallecillo. El proyecto de edificación del Centro Documental, Biblioteca Central, Archivo Histórico y Notarial, afectaba al subsuelo para su cimentación, precisando un rebaje de 2,70 m de profundidad, por lo que estaba sujeta a excavación hasta agotar el registro arqueológico, en una superficie aproximada de 1.100 m² (Fig. 1).

De esta manera, tras la realización de dos sondeos de diagnosis del registro, realizados por el arqueólogo municipal de Algeciras, don Rafael Jiménez-Camino, y que dieron resultados positivos (Jiménez-Camino, 2010),

Lámina 1. Localización del solar objeto de estudio de la 6ª Campaña de excavaciones en Fuerte de Santiago. Imagen de Iberpix y elaboración propia

nuestra intervención, fase II, se solicitó bajo la denominación de "Excavación Arqueológica Extensiva" (art. 3, del Reglamento de Actividades Arqueológicas, Decreto 168/2003, de 17 de junio), y en la modalidad de Actividad Arqueológica Preventiva (art. 5 del mencionado Reglamento y conforme al art. 48 del Reglamento de Protección y Fomento del Patrimonio Histórico).

Los objetivos marcados para esta intervención fueron los habituales para una excavación arqueológica, como comprobar la secuencia de fases de ocupación y la delimitación topográfica de los diferentes niveles de uso del espacio, y otros más específicos para esta parcela, dados los resultados de otras intervenciones previas realizadas en la zona, como la confirmación de la extensión de la necrópolis en el solar, su organización, ritual empleado, las características poblacionales de los inhumados (sexo, altura y edad de la muerte) y definir los aspectos paleopatológicos identificables. Igualmente, resultaba interesante comprobar cómo afectó a esta zona de la parcela el cerco de Alfonso XI a la ciudad, su uso en época moderna, y las instalaciones militares del fuerte de Santiago y el posterior acuartelamiento de Artillería, a los restos del cementerio musulmán.

La intervención arqueológica se vio sometida a los vaivenes típicos de la arqueología urbana, con conflictos de intereses urbanísticos y económicos, y por abundantes lluvias que anegaron la excavación en repetidas ocasiones. No obstante, los resultados de la intervención, como se podrá comprobar a través de estas líneas, son muy interesantes para confirmar o refutar hipótesis sobre planteamientos sugeridos por los autores de las campañas arqueológicas previas, y para proponer nuevas visiones y teorías sobre otros aspectos que nos ayudarán a comprender la evolución de la ocupación antrópica de este espacio a lo largo de los siglos (Martín, 2012).[1]

2. "QUE ME ENTIERREN MIRANDO A LA BAHÍA…". La *maqbara* de fuerte de Santiago de Algeciras

Esta *maqbara*, a la que también podemos denominar como "cementerio islámico de la Puerta de Gibraltar", por situarse frente a esta entrada al recinto defensivo de la ciudad, ha sido objeto de varias campañas de excavación a lo largo de más de 15 años, con desiguales planteamientos de intervención, metodologías y resultados, aunque en todas ellas se ha constatado el gran interés del cementerio por sus dimensiones espaciales, densidad de ocupación y restos muebles recuperados.[2]

1 Dado el reducido espacio con el que contamos en esta exposición para ofrecer los resultados de la intervención, nos reservamos la posibilidad de ampliar en trabajos futuros algunos aspectos significativos de esta investigación, como el aspecto paleodemográfico de los individuos recuperados, el análisis pormenorizado de los materiales cerámicos recogidos, y cómo no, una mayor profundización en la estratigrafía arqueológica y su registro.

2 Aunque el conocimiento del cementerio andalusí septentrional de Algeciras viene de antiguo, lo cierto es que la investigación arqueológica no se centró en él hasta que una intervención de urgencia en 1997 inició una serie de campañas arqueológicas en esta antigua parcela de uso militar que permitieron documentar, hasta nuestra campaña de 2010, una extensa área de enterramientos sobre una superficie de 35.400 m², aunque tan sólo un pequeño porcentaje, que no llega al 5%, fue analizado con metodología arqueológica. Por tanto, los resultados finales de estas intervenciones no dejan de ser un muestreo parcial de la ocupación antrópica del solar, y de sus diferentes fases

La *maqbara* responde a los cánones clásicos del mundo islámico, al situarse extramuros, próxima a cursos o fuentes de agua y de fácil acceso, tanto desde la ciudad como de las vías de comunicación más próximas, en este caso, el camino que se dirigía desde Algeciras a Gibraltar. Las fuentes escritas tan sólo mencionan este cementerio a partir de época almohade, en relación con la tradicional identificación del núcleo poblacional al norte del río de la Miel con la "Villa Nueva", basada en la *Crónica de Alfonso XI*, en oposición a la "Villa Vieja" situada al sur, que hipotéticamente se asentaba sobre la antigua población romana de *Iulia Traducta*. Esta *Villa Nueva*, de nombre *al-Bunayya*, fue fundada por el emir benimerín Abū Yūsuf Ya'qūb entre 1279 y 1285, para el alojamiento de sus tropas, los denominados "voluntarios de la fe" (Torremocha *et al.*, 1999).

Sin embargo, y pese a que hipótesis actuales, basadas en los restos arqueológicos, ubican en esta "Villa Nueva" la ciudad islámica emiral,[3] no tenemos datos a día de hoy para fechar los restos más antiguos de este cementerio en momentos previos a la ocupación almohade de al-Andalus, aunque no sería descabellado adelantar la fundación de la *maqbara* a fechas anteriores, quizás a los siglos X-XI, en virtud a los materiales cerámicos más antiguos recuperados, y en especial, para la zona más cercana a la *madina* (Tomassetti *et al.*, 2006: 150; Martín, 2012: 45).

Con respecto a la ubicación espacial del cementerio, los enterramientos se localizan en una loma situada frente a la *madina*, en un área que desde las afueras del recinto amurallado, se extiende hacia el este hasta el antiguo acantilado costero; los otros límites aún no se encuentran bien definidos, especialmente el situado hacia el este, mientras hacia el norte se prolongaría, al menos, hasta el sector en el que se ha intervenido durante la séptima campaña de excavaciones, el límite septentrional de la loma por cuya falda discurriría el hoy desaparecido arroyo del Cachón (Correro, 2003: 479).

Lámina 2. Ejemplo de inhumación islámica ortodoxa, EF-65. Imagen de J. M. C.

El ritual de enterramiento es el habitual y ortodoxo del mundo funerario islámico (Lámina 2)[4], con el cuerpo amortajado, en posición decúbito lateral derecho, con las extremidades inferiores semiflexionadas; la orientación del cadáver es mayoritariamente NE (pies)–SO (cabeza), con los ojos apuntando al SE, hacia La Meca. Hay un predominio casi absoluto de la

y usos a lo largo de la historia (Navarro y Torremocha, 1998; Torremocha y Navarro, 1998; Fernández y Tomassetti, 2001; Jiménez-Camino *et al.*, 2001 y 2004; Tomassetti *et al.*, 2006: 148-149). Esta circunstancia cambió en la 6ª y 7ª campañas, en las que afortunadamente, el servicio municipal de arqueología de Algeciras estableció la necesidad y obligatoriedad de excavar de forma exhaustiva y extensiva las parcelas afectadas por los proyectos arquitectónicos destinados a estas parcelas.

3 Sobre la ubicación/localización de *al-Binya* / *al-Bunayya*, y las diferentes hipótesis al respecto, *vid*. Torremocha *et al.*, 1999; Sabio, 2003; Jiménez-Camino y Tomassetti, 2006; Suárez *et al.*, 2006...

4 Acerca del mundo funerario islámico, existe múltiple bibliografía de carácter genérico, o bien, específica de cementerios andalusíes. Entre las obras que recomendamos, *vid*. Torres, 1957; Roselló, 1989; Acién y Torres, 1995; Martínez García, 1995; Peral, 1995; Vera y Rodríguez, 2001; Casal, 2003; López, 2009…

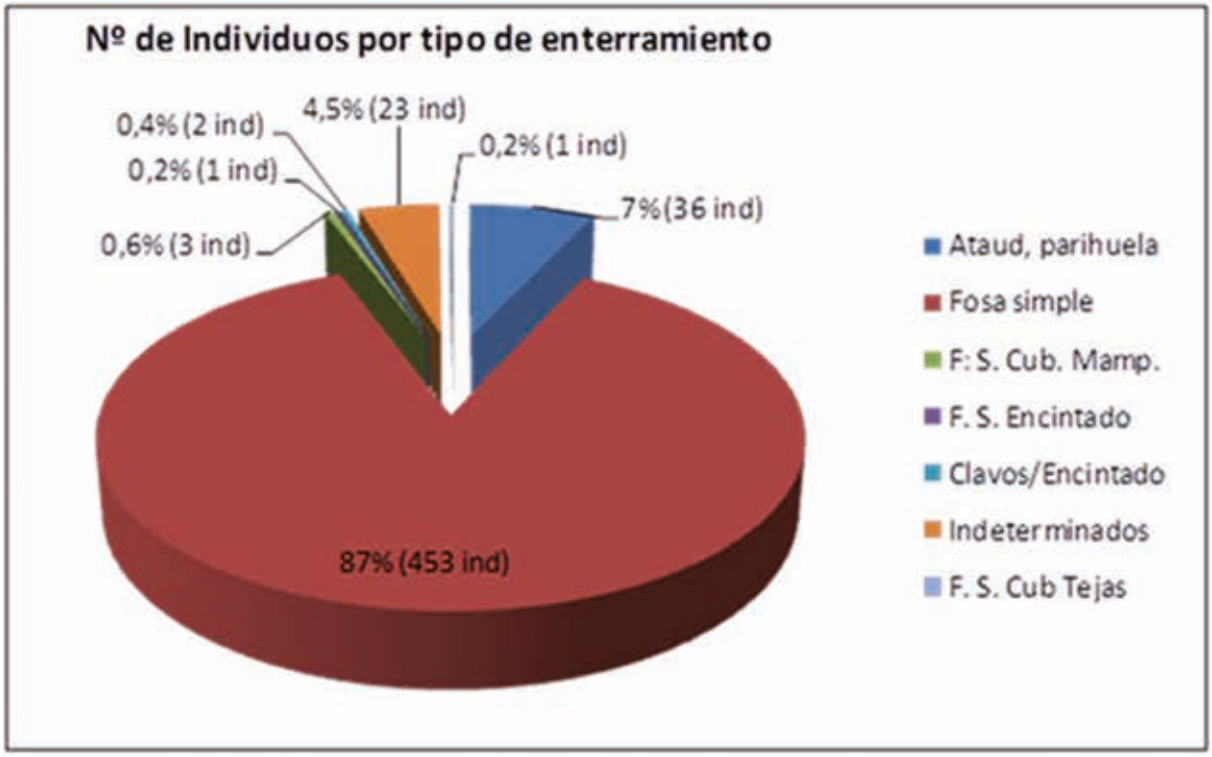


Lámina 3. Tipos de enterramiento en relación a los individuos inhumados, con respecto al total de la *maqbara* (6ª Campaña) (Martín, 2012)

inhumación en fosa simple, aunque encontramos ciertas variantes en el tipo de tumbas (Fig. 3), y carecen de ajuar, salvo algunos objetos cerámicos relacionados con el ritual de cada momento, que veremos más adelante, alfileres para la mortaja y excepcionalmente, algún elemento de adorno personal.

En la excavación de la *maqbara* de fuerte de Santiago se han identificado tres grandes fases o momentos de uso del cementerio, aunque dichas fases no están presentes en todas las campañas por la dinámica estratigráfica. La diferenciación de éstas resulta en extremo complicada, ya que en la mayoría de los casos las tumbas son abiertas y rellenadas con la misma tierra del entorno sin alterar, por lo que además de no poder detectar las fosas, la superposición de enterramientos y su arrasamiento por los niveles contemporáneos, en ocasiones impide una asignación fidedigna de cada enterramiento en su correspondiente fase, más allá de la que puede aportar su posición estratigráfica o las cotas topográficas.

La fase I, fundacional del cementerio, o *Maqbara* I, ha sido detectada en todas las campañas de excavación previas y también en la que aquí nos ocupa. Se caracteriza por la apertura de las fosas en niveles de arenas muy limpias, que a su vez cubren parcialmente el substrato geológico de arcillas pliocenas terciarias, en el cual también se abren directamente algunos enterramientos (Tomassetti *et al.*, 2006: 150). En total se recuperaron 137 individuos en las cinco campañas previas, en tumbas de configuración muy heterogénea, mayoritariamente fosas simples (casi el 68% del total), aunque con diferentes tipos de cubierta, además de algunos casos de encintados de las fosas, *mqabriyyas* y osarios. De igual manera, se han observado varios tipos de compartimentación del espacio, con alguna estructura muraria aislada, y sobre todo, un posible panteón realizado con lajas de piedra clavadas en el suelo (Tomassetti *et al.*, 2006: 155-157).

En la sexta campaña (fases I y II de

intervención[5]), sólo se pudieron documentar los restos de 13 individuos, enterrados todos ellos en fosas simples abiertas en los niveles geológicos o las arenas que los cubren, con algún caso de cubierta de tejas,[6] sin marcadores de tumbas ni ajuar, y dispuestas formando alineaciones longitudinales o calles (Fig. 4). Destacar la orientación de los individuos, que tienden más hacia el N-S que al canónico NE-SO, en divergencia con respecto a las fases II y III del cementerio (Jiménez-Camino, 2010: 25 y 41; Martín Caraballo, 2012: 43-44).[7]

También afectando a las arcillas pliocenas, y durante la primera fase de nuestra campaña de excavación, fue detectada una fosa rellena de mampuestos y fragmentos cerámicos que podrían corresponder a una etapa previa a esta fase fundacional del cementerio (Jiménez-Camino, 2010: 39). Estos materiales aún se encuentran en estudio, aunque podrían aportar un valor fundamental a la hora de datar el inicio de la ocupación antrópica de este sector de Algeciras, y más específicamente, la cronología *post quem* de la fase I (Jiménez-Camino, 2010: 45). No debemos olvidar que la reciente séptima campaña de excavaciones en fuerte de Santiago (Lorenzo, 2014) constató una ocupación efectiva en esta zona en épocas previas al establecimiento del cementerio, quizás vinculada a la explotación agrícola del terreno, o bien, relacionada con la vía terrestre que conectaba Algeciras con el arco de su Bahía desde la Antigüedad.

Los materiales cerámicos hallados en las distintas campañas, poco significativos y muy rodados, ha llevado a fechar esta fase inicial de la *maqbara* en época almohade, ya que aunque se constata la presencia de materiales propios del siglo X, son los pertenecientes a la etapa de esos conquistadores norteafricanos, al encontrarse en mejor estado, los que indicarían su amortización en momentos coetáneos al uso del cementerio (Tomassetti *et al.*, 2006: 150).

Lámina 4. *Maqbara* I. Cubierta de tejas de enterramiento. Imagen de J. M. C.

La fase II o *Maqbara* II, a diferencia de la anterior, presenta una ocupación muy intensa del cementerio en cuanto al número de enterramientos, estructura, y en general, a su dinámica estratigráfica. En primer lugar, debemos destacar el nivel en el que se sitúan los primeros enterramientos de esta fase, un

5 En adelante, y para este apartado del cementerio, cuando hablemos de sexta campaña nos referiremos a los resultados conjuntos de las dos fases en las que se dividió esta intervención arqueológica (*vid. supra*, apartado 1: introducción).

6 La presencia de cubiertas de tejas nos puede aportar un indicio cronológico, ya que como se ha podido comprobar en diversos cementerios andalusíes, como en Sevilla, este tipo de cubiertas es propia de enterramientos almohades o previos (*vid*. López, 2009: 269-270).

7 Desgraciadamente, por razones de espacio, nos resulta imposible tratar en este trabajo los resultados antropológicos y paleodemográficos de los individuos recuperados en esta sexta campaña de excavación, dado lo extenso y complejo del tema. Por tanto, esperamos a una mejor ocasión para publicar dichos datos, remitiendo al único estudio al respecto que hasta el momento ha visto la luz sobre el cementerio de Fuerte de Santiago (*vid*. Palomo, 2009).

Fases de Excavación			Elementos	Cronología
Cementerio o Maqbara II	Fase III		último momento	2ª mitad XIV?
	Fase II	Subfase/momento III	2ª reorganización espacial	2ª mitad XIII 1ª mitad XIV
		Subfase/momento II	1ª reorganización espacial	
		Subfase/momento I	Amortización edificio UE-97	
	Fase I		Fase fundacional. Edificio singular	2ª mitad XIII

Lámina 5. Tabla resumen y cronología propuesta para las distintas subfases de la *Maqbara* II (Martín, 2012)

estrato relativamente potente de sedimento de tonalidades rojizas, rico en grava y fragmentos de distintas especies de moluscos marinos. Las causas de este recrecimiento del cementerio, tras la amortización de la *Maqbara* I, sus características y procedencia, son planteamientos aún en debate pese a las sucesivas campañas de excavación realizadas y a los paralelos que se pueden documentar en el entorno de Algeciras (Tomassetti *et al.*, 2006: 151, n. 6 y 7), aunque parecen querer remarcar claramente una diferenciación ritual con respecto a los individuos previamente enterrados, ya que este sedimento es característico de la *Maqbara* II, con continuos aportes conforme se hacía necesario el recrecimiento del espacio cementarial para acoger nuevos enterramientos. Recrecimientos que son difícilmente observables, ya que se realizan aportando el mismo tipo de sedimento, y sólo las diferentes tonalidades (rojizas, amarillentas, verdosas…) producto de procesos de edafización, la existencia de edificaciones/estructuras y "calles" que delimitan ciertos espacios en el cementerio, y sobre todo, la superposición de enterramientos permiten distinguir varias subfases que conforman esta *Maqbara* II, que varían según los excavadores de las distintas campañas (Tomassetti *et al.*, 2006: 161-162 ss.; Jiménez-Camino, 2010: 32-33; Martín, 2012: 23 ss.), aunque aquí, por razones de espacio, vamos a tratar esta fase de forma homogénea (Fig. 5).

Esta fase muestra un comportamiento más orgánico, es decir, a pesar de estar bien estructurada, y quizás motivado por una cierta presión demográfica o la falta de espacio del cementerio, se observa cierta laxitud en cuanto a la distribución de los enterramientos, con casos evidentes de superposiciones y afecciones de unos cadáveres sobre los ya existentes (Figs. 6 y 7). Con respecto al ritual, contamos con algo más de 1.100 enterramientos (casi la mitad, correspondientes a nuestra sexta campaña), con una mayoría evidente de inhumaciones en fosas simples (90%) que responde a los preceptos islámicos en cuanto a deposición y orientación, destacando la abundancia de clavos, escuadras, tachuelas y otros elementos metálicos que nos estarían hablando del uso habitual de parihuelas y/o ataúdes en la deposición de los cadáveres. Éstos, en ocasiones, cuentan con calzos para evitar los desplazamientos del cuerpo en estos últimos espacios aeróbicos.

En la campaña de excavación que aquí presentamos, se pudo observar el uso intencionado de la malacofauna en el ritual funerario, como su alineación junto a las fosas (Fig. 8), o la presencia de conchas trituradas en la base de algunos enterramientos. Aunque la abrumadora mayoría de éstos se realizan en fosa simple, encontramos algunas variables, como el encintado de ladrillo, o algunos casos de cubiertas de mampostería (Fig. 9). También se constató la ordenación espacial de las inhumaciones en torno a 10-12 "calles" que facilitarían el tránsito, pero sobre todo, en relación a delimitaciones de espacio que constituyen determinadas construcciones que localizamos en varios puntos de la *maqbara* durante esta fase II: carecen de cimentación,

Lámina 6. *Maqbara* II. Enterramientos alineados. Imagen de J. M. C.

Lámina 8. *Maqbara* II. Alineación de conchas junto a la fosa de un enterramiento. Imagen de J. M. C.

Lámina 7. *Maqbara* II. Superposición de enterramientos. Imagen de J. M. C.

Lámina 9. *Maqbara* II. Encintado-cubierta de enterramiento EF-69 . Imagen de J. M. C.

por lo que no debían de tener un gran alzado de paramentos ni cubierta, están construidos con mampuestos trabados con barro o mortero de cal, y pueden estar enfoscados o no. Documentamos varios de estos recintos funerarios rectangulares, de muretes bajos y que podríamos denominar "parterres" o "panteones", que articulan los enterramientos que se hacen en su interior o en el entorno, al servir de referentes visuales para los continuos recrecimientos del antes mencionado sedimento rojizo (Figs. 10 y 11).

Por otra parte, se han detectado una serie de objetos muebles vinculados directamente con los enterramientos de esta fase II, que más que ajuar, habría que interpretar como depósitos funerarios rituales. Los más llamativos son los denominados "jarros con pitorro",

Lámina10. *Maqbara* II. Subfase I. Plano general (Martín, 2012)

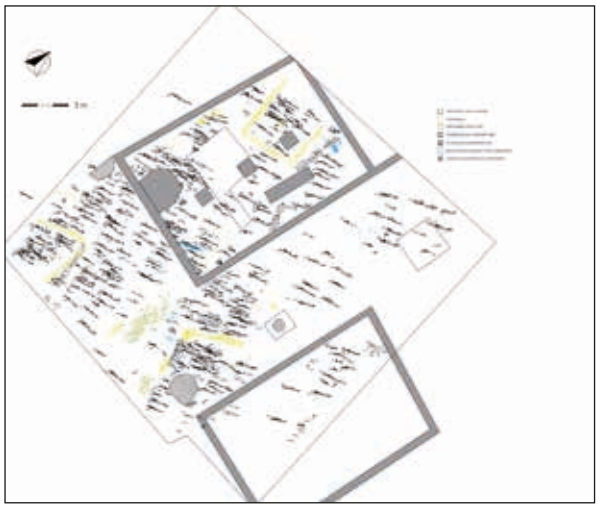


Lámina11. *Maqbara* II. Subfase II. Plano general (Martín, 2012)

Lámina 12. *Maqbara* II. Detalle del hallazgo de pieza cerámica en EF-53. Imagen de J. M. C.

Lámina13. *Maqbara* II. Estela funeraria y recipiente cerámico "jarro de pitorro". Imagen de J. M. C.

recipientes cerámicos completos que se localizan habitualmente en la zona lumbar de los cadáveres (Figs. 12 y 13), pero también pueden hallarse otros elementos significativos, caso de candiles de piquera,[8] alfileres para la tela de la mortaja, y excepcionalmente, algún elemento de adorno, como anillos y pendientes (Tomassetti *et al.*, 2006: 158-160; Jiménez-Camino, 2010: 26-35 y 42; Martín, 2012: 24-25). Pero sin duda, entre los materiales arqueológicos recuperados, y más concretamente, en esta fase II, los más espectaculares son las estelas funerarias, que en el caso de esta sexta campaña, fueron recogidas en un número muy considerable, desapareciendo del registro de techo a muro, llegando a

8 Sobre la presencia de candiles en cementerios andalusíes, *vid*. Camacho, 2007.

desaparecer en las subfases más tempranas de esta *Maqbara* II (Martín, 2012: 25). Estas estelas, mayoritariamente cerámicas, estampilladas y con un recubrimiento de vidrio verde (Fig. 13), han sido objeto de estudio desde el inicio de las campañas de excavación de este cementerio (Torremocha y Oliva, 2002 y 2003; Torremocha, Martínez y Oliva, 2004; Tomassetti *et al.*, 2006: 160-161), y sus paralelos, muy escasos, parecen limitarse al ámbito de influencia meriní-nazarí, aunque es éste, el de las estelas funerarias andalusíes, un tema en el que queda aún mucho por estudiar (Martínez Núñez, 1994; Acién y Martínez, 2003: 408).

La cronología de esta *Maqbara* II sigue siendo imprecisa, fechándose desde mediados del siglo XIII y mediados del XIV, es decir, bajo dominio meriní de la ciudad. El mayor porcentaje de materiales cerámicos recuperados en las distintas campañas de excavación, y las mejor conservadas, corresponden a esta etapa, razón por la cual se asigna de forma genérica esta cronología a la fase II (Tomassetti *et al.*, 2006: 151).

La fase III, la más reciente y con la que acaba la vida de este cementerio, sólo aparece en un sondeo realizado en la cuarta campaña de excavación. Se fecha, en líneas muy generales, en un término *post quem* de mediados del siglo XIII, abriéndose las fosas en un estrato diferente al correspondiente a la fase II, ya que carece del característico sedimento de gravilla y malacofauna triturada, y en el que destaca la presencia de estelas de piedra arenisca (Tomassetti *et al.*, 2006: 152, 163-164 y 168).

Ya fuera con esta fase III o con alguna subfase de la *Maqbara* II, lo cierto es que con la conquista de Algeciras por parte de Alfonso XI en 1344 acabaría el uso de este cementerio andalusí, iniciándose su amortización durante el mismo asedio o durante el escaso tiempo que la ciudad estuvo en manos cristianas (1344-1369), detectando fosas y vertidos de material cerámico de origen eminentemente cristiano, como las características cerámicas "tipo Paterna" (Tomassetti *et al.*, 2006: 152; Martín, 2012: 41). No obstante, el intenso trasiego de construcciones de edificios que ha supuesto el cuartel de Artillería durante el siglo XX ha provocado el arrasamiento mayoritario de los niveles en los que se asienta, es decir, los de época moderna y bajomedieval cristiano y últimas fases de uso del cementerio.

3. ¡SANTIAGO Y CIERRA, ESPAÑA! La huella militar del fuerte de Santiago

Tras el abandono de la ciudad, este sector septentrional de la antigua Algeciras quedaría a merced del paso del tiempo, y aunque debía pasar por el entorno el camino costero que llevaba a Gibraltar, la ocupación antrópica se limitaría al uso del terreno como zona de huertas y pastoreo, o simplemente estaría cubierta de vegetación salvaje. Esta imagen bucólica y rural cambia con la conquista militar de Gibraltar por Gran Bretaña durante la Guerra de Sucesión, en el verano de 1704. Como consecuencia de este hecho, parte de la población gibraltareña se asentó en el solar de la antigua Algeciras, iniciando la recuperación del núcleo urbano. En esta recuperación jugó un importante papel la situación estratégica de la localidad, en el extremo opuesto a Gibraltar y desde cuya ubicación se podía controlar el acceso marítimo a la Bahía.

El anhelo borbónico de recuperar la plaza tomada por los ingleses supuso la puesta en marcha, con mayor o menor éxito, de la construcción de fortificaciones y campañas militares que buscaban la asfixia, o directamente la conquista de Gibraltar.[9] En estos planes de la primera mitad del siglo XVIII tenían papel principal la fortificación de la línea de costa, y Algeciras fue uno de los emplazamientos elegidos (Pardo, 1995). De esta manera, al norte de la incipiente población se levantaría un fuerte o batería provisional, aprovechando un saliente en la línea de costa, que se denominó fuerte de Santiago, y que no fue permanente

9 Debemos destacar, por su significación en el conocimiento de las estructuras defensivas andalusíes de Algeciras, el levantamiento planimétrico que realizó un ingeniero belga al servicio de Felipe V, Jorge Próspero de Verboom, en el año 1721 (Verboom, 1721).

hasta fines del siglo XVIII.[10] Durante la Guerra de la Independencia, las tropas francesas y después nuestros aliados ingleses arrasaron esta batería hasta dejarla prácticamente inactiva. Reconstruido a duras penas, en 1821 se encontraba en estado ruinoso. En los años siguientes, el fuerte se sometió a una profunda remodelación, tras la cual quedó su configuración tal y como la conocemos hoy día por la planimetría conservada de la segunda mitad del siglo XIX (Fig. 14). En 1878 se inicia la conversión de los terrenos circundantes de jardines, huertas y campos de instrucción del cuartel de Infantería del Calvario,[11] en el acuartelamiento de Artillería del fuerte de Santiago, extendiéndose desde el extremo oriental de la loma, hacia el oeste, en dirección a la actual avenida Capitán Ontañón. El cuartel, con diferentes reformas y adaptaciones, se mantuvo en uso hasta el año 2000 (Fig. 15), cuando el Ministerio de Defensa cede las instalaciones al Ayuntamiento de Algeciras (Vidal, 2000: 35-39; Sáez y Sáez, 2006: 176-177).

Desde el punto de vista arqueológico, las campañas previas poco nos informan sobre el fuerte y las restantes instalaciones militares del cuartel (Tomassetti *et al.*, 2006: 153). A partir de 2001 se produjo la sistemática destrucción de la batería y su entorno, con motivo de la construcción de varios bloques de viviendas. Todavía en 2003, durante la quinta campaña de excavaciones del cementerio musulmán, se documentaron los restos del muro perimetral del fuerte y del foso que rodeaba el recinto, colmatado a fines del siglo XIX durante el proceso de expansión del acuartelamiento (Jiménez-Camino *et al.*, 2004). Sólo la huella fosilizada en el urbanismo de la zona, de parte del polígono que formaba la batería a la barbeta, y del muro del parapeto de la batería atronerada, semi escondido entre la abundante vegetación del acantilado, quedan como testigos de este "ex-BIC" destruido con el consentimiento de diferentes administraciones públicas (Sáez y Sáez, 2006: 178-180).[12]

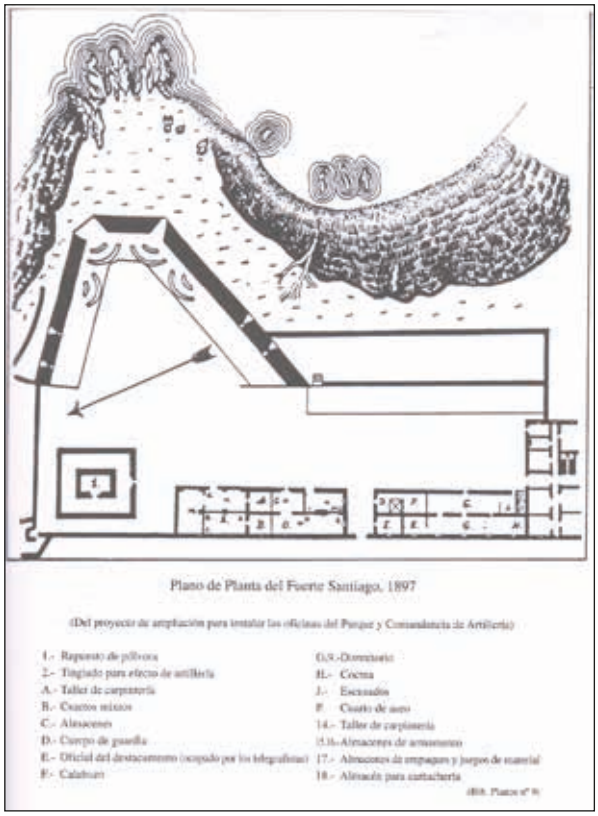


Lámina 14. Plano del Fuerte de Santiago en el siglo XIX (Vidal, 2000)

En nuestra sexta campaña, los primeros niveles arqueológicos encontrados correspondían a las instalaciones militares en uso durante la segunda mitad del siglo XX, documentando los restos de la cimentación de dos barracones del cuartel

10 Por razones de espacio, remitimos a la bibliografía existente para profundizar sobre la evolución histórica, características militares y otros aspectos relativos a este Fuerte. Entre otras obras, *vid*. Frontela, 1993: 47 ss.; Vidal, 2000: 22 ss.; Sáez y Sáez, 2006.

11 Sobre la evolución urbana de este espacio, *vid*. Aranda y Quiles, 1999: 96 ss. y Correro, 2003.

12 A pesar de los intentos por frenar este atentado patrimonial por parte del ya mencionado arqueólogo municipal de Algeciras, de instituciones culturales, asociaciones ecologistas y cívicas, y de particulares, que incluso llegaron a denunciar judicialmente los hechos, la Delegación Provincial de Cultura de Cádiz y otras administraciones "competentes" consintieron, finalmente, el arrasamiento del Fuerte de Santiago. Una situación inaudita, e inimaginable en otras ciudades, como Sevilla, donde se rehabilitó en los años 90 del pasado siglo, el edificio que ocupó el antiguo "Cuartel del Carmen" (Tabales *et al.*, 2002), o en la actualidad, donde se rehabilita el complejo edificatorio de la Real Fábrica de Artillería.

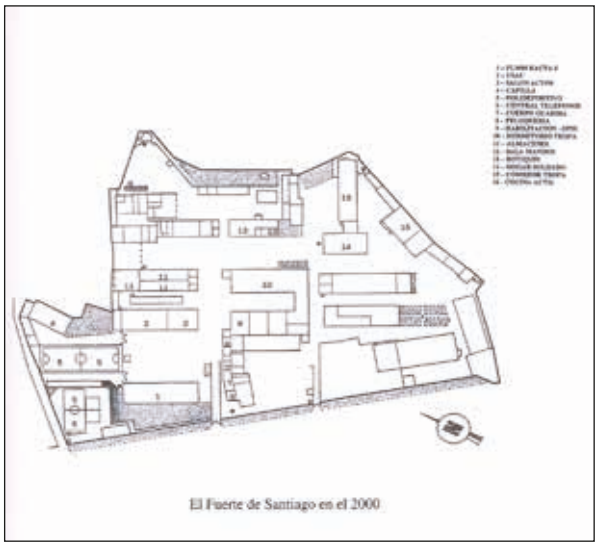


Lámina 15. Plano del Cuartel de Artillería del Fuerte de Santiago en el año 2000 (Vidal, 2000)

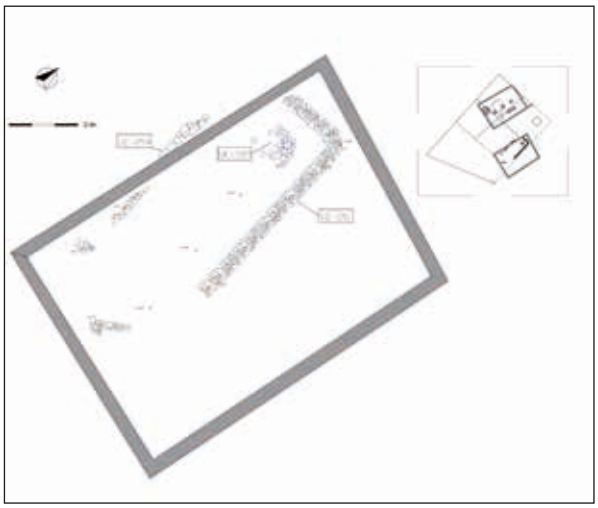


Lámina 16. Planimetría de los restos arqueológicos hallados en la 6ª Campaña pertenecientes a los siglos XVIII y XIX (Martín, 2012)

de Artillería, consistentes en correas y pilares de hormigón armado, así como estructuras relacionadas con talleres (Sáez y Sáez, 2006: 177), como un foso para arreglo de vehículos militares y una posible balsa de líquidos. También se hallaron conducciones de saneamiento y abastecimiento de aguas y electricidad, restos de cimentaciones de señalética y fosas de alcorques (Martín, 2012: 18-19).

Mayor interés despiertan unas estructuras halladas en el sector SE de la excavación, bajo un barracón de mediados del siglo XX, y a una cota media de 16,67 m.s.n.m. Se trata unos muros muy arrasados, conservados a nivel de cimentación, elaborados en fábrica de mampuestos y ladrillos trabados con mortero de cal y bien regularizados. De esta estancia, con orientación S-N, se conservaban tres caras, con ángulo recto al NE y formando una U invertida, encontrándose el lateral S casi desaparecido. Es posible que esta estructura responda a uno de los barracones construidos durante el siglo XIX, consecuencia de las sucesivas ampliaciones y reformas del cuartel de Artillería. Más dificultad de interpretación presenta un pavimento de mampuestos planos y aspecto tosco, escasamente conservado por la construcción del barracón antes mencionado, y que debería corresponder a algún tipo de infraestructura del entorno del fuerte del siglo XVIII, o de su reforma a inicios del siglo XIX (Fig. 16) (Martín, 2012: 20-21).

4. ABRIENDO HORIZONTES A UNA CIUDAD. De espacio marginal a lugar de encuentro cultural de Algeciras

Hemos comprobado en las líneas que nos preceden el interés de los resultados de esta intervención arqueológica: nuevas aportaciones sobre el cementerio islámico, a su ritual funerario, al registro material, a su proceso de abandono, amortización y destrucción por las instalaciones militares, etc. Todas estas aportaciones habrían sido imposibles sin el proyecto de construcción del Centro Documental, que motivó la realización de la excavación arqueológica. Un edificio para la cultura de Algeciras, que permitió documentar y/o recuperar un interesante patrimonio arqueológico, y que ha contribuido a "urbanizar" y acercar al centro histórico de Algeciras esta zona hasta hace poco al margen de la vida social algecireña por su condición de suelo militar.

De esta manera, durante nuestra sexta campaña de excavación pudimos constatar los restos de la última fase de ocupación antrópica de esta parcela, como Parque de Artillería – Fuerte de Santiago, con inicio del expediente constructivo probablemente en el siglo XVIII, y sin interrupción, hasta fines del siglo XX, quedando demostradas numerosas reformas que se explican en la intensa vida que tuvo el cuartel, desde un pequeño fuerte costero hasta convertirlo en un gran complejo militar. Si

seguimos profundizando, nos encontramos un hiato ocupacional que corresponde a los siglos de silencio de la ciudad, tras su destrucción y abandono en el siglo XIV. Durante esta etapa, los terrenos del cortijo del Calvario a los que pertenecía el solar objeto de nuestra intervención se dedicarían por igual a zonas de cultivo, huertas, jardines y campos de instrucción del cercano cuartel de Infantería.

Quizás este abandono se debía al uso funerario previo por parte de la población yazirí de esta zona extramuros de la ciudad, y por la que probablemente el cortijo y sus tierras tomaron el nombre de "Calvario". En la sexta campaña constatamos el grado de afección de las instalaciones militares en el cementerio andalusí, pero debido a lo extenso del sector intervenido y a la cota de afección fue posible alcanzar un nivel de conocimiento muy importante sobre esta *maqbara*, en sintonía a lo ya estudiado en las campañas previas de excavación en el fuerte de Santiago.

Así, se pudo confirmar la existencia de cierta ordenación espacial del cementerio; también se constataron agrupaciones de tumbas en "panteones", que en el caso que nos ocupa se manifiestan en pequeñas edificaciones en cuyo interior se disponían algunos enterramientos, y en torno a los cuales, en su exterior, se distribuían otros; por último, se recuperaron materiales arqueológicos de gran interés para conocer el ritual funerario presente en el cementerio, que evidencia su evolución a través de los siglos, y sobre todo, de las diferentes ramas religiosas y étnicas musulmanas enterradas en la *maqbara*. Y cómo no, mencionar los 560 individuos recuperados, el mayor número alcanzado hasta ese momento por las campañas de excavación realizadas en el cementerio (Fig. 17). Ruptura o continuidad, sólo un análisis más profundo del registro arqueológico, estratigráfico y material de este cementerio podría evidenciar qué tipos de vinculaciones y procesos tuvieron lugar para que se produjera la amortización del cementerio "almohade", y el nacimiento de la *maqbara* "meriní" (Tomassetti *et al.*, 2006: 166-167).

Pero hasta aquí las bondades del proyecto de construcción del Centro Documental. Aunque en nuestra intervención, los restos arqueológicos inmuebles de todas las fases de ocupación fueron de escasa entidad y se encontraban muy arrasados, lo cual conllevó su "desmantelamiento", o lo que es lo mismo, su destrucción con la bendición de las Administraciones competentes, para proseguir el proyecto arquitectónico, ahora mismo, en el Centro Documental, nada recuerda que en ese solar hubo un patrimonio preexistente que desapareció para permitir que fluya la cultura. Una circunstancia que se repite en el solar vecino, objeto de la intervención arqueológica de la séptima campaña, con resultados iguales o incluso más interesantes en cuanto a la dinámica de ocupación de este espacio, y que hoy acoge el edificio I+D+i del Campus Tecnológico de la Universidad de Cádiz.

Si bien esta circunstancia suele ser habitual en las construcciones que se realizan tras llevar a cabo una intervención arqueológica, resulta paradójico que en unos edificios dedicados a la cultura y a la educación no se instruya a aquellos que lo visitan sobre el pasado del lugar en el que se asientan. Ningún cartel recuerda no ya la existencia de un cementerio andalusí, lejano

CAMPAÑA	FASE I (maqbara I)	FASE II (maqbara II)	FASE III (maqbara III)	TOTAL
I y II (1997-1998)	12	122	0	134
III (2001)	38	174	0	212
IV (2001-2002)	21	172	7	200
V (2003)	66	149	0	215
VI (2010-2011)	13	547	0	560
TOTALES	150	1164	7	1321

Lámina 17. Cuadro-resumen de los individuos documentados en las diferentes campañas de excavación en el cementerio de Fuerte de Santiago hasta la que aquí nos ocupa (Martín, 2012)

en lo histórico, sino que tampoco encontramos ninguna referencia al pasado militar de estas parcelas, más allá de los nombres de vías públicas del entorno, como la calle Fuerte de Santiago o la plaza Próspero de Verboom.

Es éste un mal endémico de nuestra ciudad, Algeciras, que durante el siglo XX vio cómo perdía, uno tras otro, edificios significativos de su historia, sin que nadie hiciera nada por ellos, en defensa del "progreso y futuro" de la ciudad. Algo parecido, pero ya en el siglo XXI, sucedió con la destrucción del fuerte de Santiago, ignorando con esta acción que la repoblación de Algeciras en el siglo XVIII se debió, en gran parte, a su estratégica ubicación en la Bahía, y por tanto, a la militarización del espacio que requería esta localización frente al enemigo británico en Gibraltar. Los fuertes de Isla Verde y de Santiago sirvieron lealmente a una ciudad que acabó arrasándolos y olvidándose de ellos, a pesar de deberles tanto.

Las administraciones competentes no hicieron nada por proteger este patrimonio que constituía el fuerte de Santiago, al que parte de la sociedad puede achacar su "ausencia de antigüedad", y sobre todo, el hoy denostado carácter castrense de estas edificaciones. Pero sí que carece de toda lógica la excavación parcial del cementerio en las primeras campañas, con el beneplácito de las instituciones públicas, sin duda para no "interrumpir" ese progreso que constituía la construcción de bloques de viviendas, con el engorro de realizar estudios arqueológicos. Con ello evitaron no sólo la investigación científica de uno de los cementerios andalusíes más grandes la península ibérica, sino que también evitaron a la población de la Algeciras actual conocer aspectos de la vida de otros algecireños que habitaron muchos siglos antes esta ciudad, y a los que la barbarie especulativa nos ha privado de su memoria.▪

5. BIBLIOGRAFÍA

Acién Almansa, M. y Martínez Núñez, Mª A. (2003). "Datos arqueológicos sobre la presencia meriní en Málaga", *Mainake*, XXV, pp. 403-416.

Acién Almansa, M. y Torres Palomo, Mª P. (eds.) (1995): *Estudios sobre cementerios islámicos andalusíes*, Málaga: Universidad de Málaga.

Aranda Bernal, A. Mª y Quiles García, F. (1999). *Historia urbana de Algeciras*. Sevilla: Dirección General de Ordenación del Territorio y Urbanismo.

Camacho Cruz, C. (2007). "Ensayo de tipología formal de candiles de piquera. Ejemplos de ritual funerario en necrópolis islámicas cordobesas", *Arte, Arqueología e Historia* 14, pp. 219-229.

Casal García, Mª T. (2003). *Los cementerios musulmanes de Qurtuba*. Córdoba: Universidad de Córdoba, Delegación de Cultura y Diputación de Córdoba.

Correro García, M. (2003). "Datos para el urbanismo en Algeciras en el siglo XX: el Cortijo 'El Calvario'", en *VII Jornadas de Historia del Campo de Gibraltar (Castellar de la Frontera, octubre de 2002). Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (29). Algeciras: IECG, pp. 475-489.

Fernández Gallego, C. y Tomassetti Guerra, J. Mª (2001). *Informe preliminar de la Intervención Arqueológica de Urgencia en el solar esquina C/ Capitán Ontañón-Prolongación Avda. Blas Infante de Algeciras (Cádiz): Necrópolis de época meriní, año 2001: Fase II*, Informe inédito, Cádiz.

Frontela Carreras, G. (autor y ed.) (1993). *El Regimiento de Artillería de Costa Nº 5. Medio siglo de la artillería de Algeciras (1943-1993)*. Algeciras.

Jiménez-Camino Álvarez, R. (2010). *Memoria Preliminar de la Actividad Arqueológica Preventiva en el futuro edificio destinado a "Biblioteca Central, Archivo Histórico y Archivo Notarial", sito en la calle Jardines del General (Algeciras). Necrópolis bajomedieval del Fuerte de Santiago (6ª campaña-1ª fase)*, Informe inédito. Algeciras: FMC "José Luis Cano".

Jiménez-Camino Álvarez, R. y Tomassetti Guerra, J. Mª (2006). "`Allende el río…´ Sobre la ubicación de las villas de Algeciras en la Edad Media: una revisión crítica", en *I Jornadas de Arqueología del Campo de Gibraltar "Protección del Patrimonio" (Tarifa, abril de 2004). Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (33). Algeciras: IECG, pp. 183-210.

Jiménez-Camino Álvarez, R. *et al.* (2001). *Informe preliminar de la Intervención Arqueológica de Urgencia en el solar esquina C/ Capitán Ontañón-Prolongación Avda. Blas Infante de Algeciras (Cádiz): Diagnóstico Previo y Excavación*, Informe inédito. Algeciras: FMC "José Luis Cano"..Jiménez-Camino Álvarez, R. *et al.* (2004). *Informe de la Intervención Arqueológica de Urgencia en el Cementerio islámico del Fuerte de Santiago de Algeciras (Cádiz): Vª Campaña*, Informe inédito. Algeciras: FMC "José Luis Cano"..

López Ruiz, U. (2009). "El cementerio islámico de la alameda de Hércules de Sevilla. Últimos hallazgos". *Caetaria* (6-7). Algeciras, pp. 255-276.

Lorenzo Martínez, L. (2014). *Memoria final de la Actividad Arqueológica Preventiva en el solar de la Fundación Campus Tecnológico, sito en la calle Jardines del General de Algeciras. Almacabra del Fuerte de Santiago. 7ª Campaña, 2ª fase.* Informe inédito. Cádiz.

Martín Caraballo, J. (2012). *Memoria final de la A. A. Preventiva en calle Jardines del General, Algeciras (Cádiz). Nuevas aportaciones a la Necrópolis Medieval de Fuerte de Santiago (6ª Campaña, fase II).* Informe inédito. Sevilla.

Martínez García, J. *et al.* (1995). "Las necrópolis hispanomusulmanas de Almería", en Acién y Torres (eds.), *Estudios sobre cementerios islámicos andalusíes*. Málaga: Universidad de Málaga, , pp. 83-116.

Martínez Núñez, Mª A. (1994). "La estela funeraria en el mundo andalusí", en C. de la Casa (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional de Estelas Funerarias (Soria, abril-mayo de 1993)* (2). Soria: Diputación Provincial, pp. 419-444.

Navarro Luengo, I. y Torremocha Silva, A. (1998). *Informe preliminar de la Intervención Arqueológica de Urgencia en la necrópolis meriní de Algeciras (Cádiz)*. Informe inédito. Algeciras.

Palomo Laburu, A. (2009). "Aspectos antropológicos y paleodemográficos de los restos óseos de la necrópolis hispanomusulmana del Fuerte de Santiago. Algeciras (Cádiz)". *Caetaria* (6-7). Algeciras, pp. 239-254.

Pardo González, J. C. (1995). *La fortaleza inexistente. Proyectos de Jorge Próspero Verboom sobre Algeciras*. Algeciras: IECG.

Peral Bejarano, C. (1995). "Excavación y estudio de los cementerios urbanos andalusíes. Estado de la cuestión" (M. Acién y Mª P. Torres eds.). *Estudios sobre cementerios islámicos andalusíes*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 11-35.

Roselló Bordoy, G. (1989). "Almacabras, ritos funerarios y organización social en Al-Andalus", en *Actas del III Congreso de Arqueología Medieval Española* (I). Oviedo: Asociación Española de Arqueología Medieval, pp. 151-168.

Sabio González, R. (2003). "Villa Vieja-Villa Nueva, Villa Nueva-Villa Vieja. Una revisión arqueológica de la ciudad de Algeciras", en *VII Jornadas de Historia del Campo de Gibraltar (Castellar de la Frontera, octubre de 2002). Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (29). Algeciras: IECG, pp. 273-287.

Sáez Rodríguez, Á. J. y Sáez Rodríguez, Ó. (2006). "Santiago, el último fuerte de Algeciras". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (33). Algeciras: IECG, pp. 171-182.

Suárez Padilla, J.; Tomassetti Guerra, J. Mª y Jiménez-Camino Álvarez, R. (2006). "Algeciras Altomedieval. Secuencia arqueológica al norte del río de la Miel: el siglo IX", *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, (33). Algeciras: IECG, pp. 359-390.

Tabales Rodríguez, M. Á.; Pozo Blázquez, F. y Oliva Alonso, D. (dirs.) (2002). *El Cuartel del Carmen de Sevilla. Análisis arqueológico*. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

Tomassetti Guerra, J. Mª; Jiménez-Camino Álvarez, R.; Fernández Gallego, C.; Bravo Jiménez, S.; Navarro Luengo, I. y Suárez Padilla, J. (2006). "El cementerio islámico del Fuerte de Santiago (Algeciras, Cádiz). Nuevas excavaciones y síntesis interpretativa". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, (33). Algeciras: IECG, pp. 147-170.

Torremocha Silva, A.; Martínez Enamorado, V. y Oliva Cózar, Y. (2004). "Estelas funerarias de época meriní halladas en Algeciras (Cádiz)", en *Actas del VII Congreso Internacional de Estelas Funerarias (Santander, octubre 2002)* (III). Santander: Fundación Marcelino Botín, pp. 807-838.

Torremocha Silva, A. y Navarro Luengo, I. (1998). "La necrópolis meriní de Algeciras (siglos XIII-XIV): una intervención arqueológica de urgencia en la prolongación de la Avenida Blas Infante", *Caetaria* (2). Algeciras, pp. 99-130.

Torremocha Silva, A.; Navarro Luengo, I. y Salado Escaño, J. B. (1999). *Al-Binya, la ciudad palatina meriní de Algeciras*. Algeciras: Fundación Municipal de Cultura "José Luis Cano".

Torremocha Silva, A. y Oliva Cózar, Y. (Eds.) (2002). *La cerámica musulmana de Algeciras. Producciones estampilladas. Estudios y catálogo*. Algeciras: Fundación Municipal de Cultura "José Luis Cano".

Torremocha Silva, A. y Oliva Cózar, Y. (Eds.) (2003). "Cerámica con función ritual de época meriní: las estelas funerarias de *al-Binya* (Algeciras)", en VV.AA., *Cerámicas islámicas y cristianas a finales de la Edad Media. Influencias e intercambios (Ceuta, noviembre de 2002)*. Ceuta: Museo y Consejería de Educación y Cultura, pp. 189-248.

Torres Balbás, L. (1957). "Cementerios hispanomusulmanes". *Al-Andalus* (XXII), pp. 131-191.

Vera Reina, M. y Rodríguez Azogue, A. (2001). *Triana en la Baja Edad Media. El cementerio musulmán*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Verboom, J. P. de (1721). *Extracto de una Carta que escribió el Theniente General e Yngeniero General Dn*

Jorge Prospero de Verbom al Sr Marques de Castelar, con ocasión de pasar a la Visita de la Plaza de Ceuta, y a la buelta la de Gibraltar, y las ciudades de las Algeziras; su fecha de 10 de Octubre de 1721, S.H.M., Documento nº 3733, Rollo 34, fols. 15 v. y 16.

Vidal Delgado, R. (2000). *El Fuerte de Santiago y la batalla de Algeciras, Regimiento de Artillería de Costa Nª 5*, Algeciras.

Jesús Martín Caraballo
Arqueólogo

Urbano López Ruiíz
Arqueólogo

Cómo citar este artículo:
Urbano López Ruiz y Jesús Martín Caraballo (2019). "De cementerio andalusí a centro documental: La *maqbara* de Fuerte de Santiago. Mil años de huesos, armas y libros". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 95-110

El gran asedio a Gibraltar en pintores del siglo XVIII

Juan Manuel Ballesta Gómez / IECG

RESUMEN
Pocos hechos de armas han habido que hayan generado tal profusión de obra pictórica y con artífices de tanto nivel como es el caso del Gran Sitio de Gibraltar. Las circunstancias históricas del momento coinciden o inciden en el nacimiento de un arte interesado en hacer suya esa realidad donde las glorias de la patria se hacen presentes. En la actual comunicación se expone dicha relación así como un breve relato de la vida y obra de los numerosos pintores al tiempo que se hace una descripción pormenorizada de cada pintura referente al asedio a la guarnición. Un capítulo referente al marco histórico, con la inclusión de comentarios al mismo –veces del propio artista–, aporta luz sobre los acontecimientos y los personajes que aparecen en la imagen. En cuanto a conclusiones y aspectos novedosos y relevantes, se hace referencia al número y nacionalidad de los pintores, a las motivaciones de los mismos, a la técnica y soportes utilizados, a las dimensiones de los cuadros y al lugar donde se conservan.

Palabras clave: Pintura histórica, pintores siglo XVIII, el gran asedio a Gibraltar.

ABSTRACT
Few feat of arms had been that had generated such a profusion of pictorial work and through so a high level artists as it is the case of the Great Siege of Gibraltar. The historical circumstances of the moment influence or coincide with the origin of an art interested in appropriating that reality in which the glories of the mother country become present. In this paper it is stated that relationship as well as a brief account of the biography of the large number of painters and at the same time a detailed description of each painting related to the siege to the garrison.
A chapter relative to the historical framework, including comments about the same –sometimes from the artist itself– illuminates the happenings and the personages that can be seen in the image.
In relation with new and outstanding aspects, it is included the number and nationality of painters and their motivations, the technic and material used, the dimensions of the pictures and the place where they are kept.

Key words: Historical painting, painters of the XVIII Century, the Great Siege of Gibraltar.

1. PRÓLOGO

"La guerra, el imperio y los militares se interponen a la población civil a través de formas visuales". Hay que considerar que el siglo XVIII es un periodo muy belicoso para Gran Bretaña y por tanto impacta en la producción de imágenes. Para el caso que nos ocupa, la resistencia ante los tres asedios cruentos a Gibraltar toma carácter épico en el imaginario popular, sobre todo el éxito del último, máxime tras el revés sufrido con las colonias americanas del norte. En consecuencia, la pintura va a ser un instrumento para la consolidación de la identidad de nación, siendo el Ejército y la Armada imprescindibles en la iconografía de la época.

Distintos episodios heroicos a lo largo de más de tres años de duración del Gran Sitio ante un enemigo mucho más numeroso resulta una temática inevitable para no pocos artistas decididos a "restaurar en parte el honor de la milicia del país y la fe en la propia nación como una potencia imperial" (Bonehill, 2001:143). Es más, algún poder público resuelve, por ejemplo, que un "Cuadro Histórico" sería el medio más

apropiado de agradecimiento hacia los artífices de la defensa y socorro de la plaza. Por todo ello, la relación entre Arte e Historia, entre el hecho artístico y el hecho histórico, queda patente. "Los artistas explotaban la estrecha, casi axiomática, conexión comúnmente establecida por los contemporáneos entre las armas británicas y el desarrollo de un arte nacional para enfatizar la naturaleza patriótica de su iniciativa" (Bonehill, 2001: 143). Se da el caso que la *Royal Academy* se plantea por entonces la fundación de una escuela de pintura histórica e incluso un concejal, John Boydell, regala –en 1794– varias obras conmemorativas del sitio de Gibraltar al Ayuntamiento de la Ciudad de Londres. "Los artistas explotaban la estrecha, casi axiomática, conexión entre las armas británicas y el desarrollo de un arte nacional para enfatizar la naturaleza patriótica de su iniciativa" (Bonehill, 2001: 148).

2. MARCO HISTÓRICO

Los sucesos que han servido de inspiración a los distintos autores son sobradamente conocidos a través de numerosos historiadores ya sea en relatos de carácter general como otros específicos de la materia. En lugar de referir las opiniones de estos especialistas creemos más acertado recoger las descripciones de alguno de tales artistas, agente comercial o investigador en arte, que acompañan a la publicación de sus trabajos:

◆ John Cleveley

El punto culminante del Gran Sitio de Gibraltar es el 13 de septiembre de 1782. El sitio fue parte del intento de los ejércitos unidos de Francia y España de conquistar Gibraltar a los ingleses mientras Gran Bretaña se hallaba envuelta en la Guerra de Independencia Americana. El contingente naval de la ofensiva incluía un arma secreta: la 'batería flotante', una clase de buque de guerra de una construcción y un armamento muy pesados. Sin embargo, la costumbre británica de calentar las bombas antes de dispararlas para que prendieran fuego a los barcos enemigos resultó decisiva y nueve de las diez baterías flotantes fueron destruidas. El asedio continuó en la primavera de 1784 antes de que los franceses y españoles se retiraran sin haber emulado la medida de este ataque (www.grosvenorprints.com).

◆ John Keyse Sherwin

A eso de las 3 de la mañana huyeron precipitadamente con todos los botes abandonando los buques en los cuales algunos oficiales y un número de marineros, incluyendo muchos heridos, fueron dejados a punto de perecer. Esta hubiera sido inevitablemente su desdichada suerte de no haber sido sacados a rastras de entre las llamas por la intrepidez del brigadier Curtis en persona en el mayor riesgo de su vida (una vida inestimable al servicio de Su Majestad). Durante cierto tiempo sentí la máxima angustia al ver su pinaza [embarcación de remos ligera y estrecha] cerca de uno de los barcos más grandes en el instante en que explotaba y desparramaba sus restos en una enorme extensión todo alrededor; una vez dispersada la nube negra de humo, reviví la visión de la pinaza apenas comprendiendo que el brigadier se hallaba en extremo peligro de hundirse, algunos trozos de madera habían caído dentro y agujereado el bote (matando al timonel e hiriendo a otros hombres) con escasa esperanza de que alcanzaran la orilla. Providencialmente fue salvado al ser taponada la vía de agua con las chaquetas de los marineros hasta que llegaron otras embarcaciones a socorrerlos. Una de nuestras lanchas cañoneras zozobró en el mismo momento. (British Museum, Image Gallery).

◆ Thomas Colley

Los príncipes reales borbónicos y el jefe del estado de las Provincias Unidas estaban presentes en el bombardeo de Gibraltar, ya que su caída se esperaba confiadamente (George, 1935).

3. PINTORES

◆ Richard Paton (Londres, 1717-7 marzo 1791). De familia pobre, se le considera autodidacta y la influencia de Samuel Scott y Charles Brooking, que creen ver algunos, parece poco clara. Se cuenta que un almirante encontrándolo mendigando le ofreció embarcarse. A bordo, como asistente del dibujante del buque va adquiriendo oficio y conocimiento de la mar. Pasa luego a trabajar en la Oficina de Recaudación de Aduanas (Parker, 1912: 85).

No es hasta la edad de 41 años –en la Sociedad

de Artistas con base en Londres– que expone por primera vez donde repite en 1770 y también lo haría la Real Academia entre 1762 y 1780. Especializado en marinas y temas navales prefiere los combates entre buques "con una sublime representación del cielo" pero se le tacha de "desigual en calidad, reflejando posiblemente la carencia de una formación adecuada" (Parker, 1912: 85).

Las reproducciones en imprenta hacen que se extienda el conocimiento de producción. Su carrera va creciendo al tiempo que lo hace el poder británico de los mares y en buena parte refleja tal progreso (Oxford University Press, 2012: 195).

◆ Joseph Wright of Derby (Derby, 3 septiembre 1734-29 agosto 1797). Considerado "el primero en expresar el espíritu de la Revolución Industrial". Destaca por el uso del tenebrismo, el claroscuro y la iluminación artificial con velas y es un decidido exponente de la Ilustración británica, la victoria de la ciencia sobre la alquimia y de la industrialización y la lucha de aquélla contra ciertos valores religiosos.

Comienza sus estudios artísticos en Londres en 1751. Se establece como retratista y paisajista en su ciudad natal donde pasa la mayor parte de su vida salvo un paréntesis muy productivo en Liverpool, otro enriquecedor en Italia y uno menos interesante en Bath. Colaborador de la Sociedad de Artistas y miembro de la Real Academia, buena parte de su producción es propiedad del Ayuntamiento y el Museo y Galería de Arte de Derby, con algunos ejemplares en la *National Gallery* y *Tate Gallery* de Londres y en manos privadas (Erdman, 1974: 270-272).

◆ George Carter (Colchester, abril 1737-Henden, 1794). Se autodefine como pintor de retratos históricos. Viaja a Francia e Italia acompañando a John Singleton Copley quien acaba de llegar a Inglaterra desde los Estados Unidos. Éste considera a George inteligente y que ha visto buena parte del mundo. El norteamericano ha de tener una influencia significativa en la obra del inglés. Pasa algún tiempo en India (Bonehill, 2001: 145).

◆ John Singleton Copley (Boston, c. 3 julio 1738-Londres, 9 septiembre 1815). Hijo de emigrante irlandés, se casa con la hija de uno de los comerciantes más acaudalados de su ciudad natal. Adquiere fama como retratista de ciudadanos importantes en la Nueva Inglaterra colonial, con la innovadora incorporación de elementos (ardilla, pájaro, perro, racimo de uvas, guirnalda de flores, cayado, libro, documentos, tetera, urna funeraria o trozo de columna) que añaden información sobre sus vidas. Se traslada a Inglaterra en 1774 donde sigue pintando y durante nueve meses visita París, Génova y Roma. Vuelto a Londres se incorpora a la prestigiosa *Royal Academy of Art*. Aunque criticado por la escasa viveza de su primera época, sobresale en la habilidad para reproducir texturas y prender emociones (Bonehill, 2001: 150).

◆ John Cleveley el joven (24 diciembre 1747-25 junio 1768). Crece en el ambiente de los astilleros reales ingleses y al igual que su padre, John Cleveley el viejo, y su hermano gemelo Robert, se dedica al grabado de temas marítimos. Sin embargo, a diferencia de sus familiares amplía su producción a escenas relativas a viajes científicos como los del capitán Cook. Además, deja atrás el estilo documentalista y la rigidez de su progenitor para adoptar una visión más amplia y unos horizontes bajos, que nos trasladan al Siglo de Oro holandés (Parker, 1911).

◆ James Jefferys (Maidstone, 19 mayo 1751-Londres, 31 enero 1784). En 1773 recibe una medalla de oro de la *Royal Academy* y al año siguiente es premiado por la *Society of Artists*. La *Dilettante Society* le costea la estancia de varios años en Roma, un periodo turbulento y de extraño comportamiento. De vuelta a Inglaterra se establece en el *Soho* londinense. Un enfriamiento acaba con su vida cuando tiene sólo 32 años. Muchos de sus dibujos se habían atribuido erróneamente a otros hasta que en 1970 se descubre una colección en Maidstone que vino a demostrar la verdadera autoría. Tienen obras firmadas por él en la *National Portrait Gallery* y *Victoria and Albert Museum*. Aun siendo destacable su producción se la considera poco original (Arts UK y Wikipedia, 2016).

◆ John Keyse Sherwin (East Dean, Sussex, 1751-Londres o Cornhill, 24 septiembre 1790). Ambidextro, ya desde la adolescencia destaca por la extraordinaria precisión como copista de miniaturas. Es aceptado por la *Royal Academy* en calidad de estudiante y logra una medalla de plata y, con sólo 21 años de edad, una de oro. Continúa ligado a dicha institución como expositor de dibujos de tiza y grabados. Instalado en la exclusiva calle de St. James, se relaciona con la alta sociedad y crece en popularidad y ventas. Llega a ser grabador de la Corte. A pesar de los substanciosos ingresos, su indolencia, desorden, generosidad, intemperancia y ludopatía le llevan a morir en la mayor miseria. Quedan sus impecables dibujos, sus primorosas líneas y sus polícromas y vivas texturas (British Museum, 2016).

◆ William Hamilton (Londres, junio 1751-2 diciembre 1801). Nacido en Chelsea aunque de antepasados escoceses, destaca desde muy joven en el retrato y la pintura histórica. Practica en un estudio de arquitectura pero pronto se decanta por temas relacionados con el teatro y la ilustración de poemas. De su periodo en Italia, siendo adolescente, conserva el uso de arabescos y otras ornamentaciones. Desde 1769 está relacionado con la *Royal Academy*. Algunas de sus obras las poseen el *South Kensington Museum* y la *National Portrait Gallery* (Oxford University, 2004).

◆ Thomas Colley (Gran Bretaña). Acuarelista satírico con actividad entre 1780 y 1783. Entre sus aceradas críticas políticas y sociales se encuentran: *La reconciliación entre Britania y su hija América*; *La zorra y la cigüeña*; *El robo de cadáveres* (tres acuarelas) o *Perdito y Perdita o el hombre y la mujer de pueblo*. Su tienda en el *Strand* llega a almacenar uno de los más importantes surtidos de sátira gráfica de la capital. El fracaso del ataque a Gibraltar, sobre todo tras la propaganda y expectación generada en el bando sitiador, tiene que ser inevitablemente sujeto de la caricaturesca (Bonehill, 2001: 152).

◆ John Trumbull (Líbano, Connecticut, 6 junio 1757-Nueva York, 10 noviembre 1843). Pierde la visión de un ojo por una herida siendo adolescente. El ser hijo de un gobernador le facilita colaborar con George Washington durante la Independencia y, más tarde, la secretaría de John Jay en Londres. Bajo la influencia de Benjamin West se inicia en 1784 en la pintura histórica, a la que va a dedicarse en adelante. La decoración de la rotonda del Capitolio es un encargo del Congreso. En los billetes de 2 dólares aparece una ilustración suya referente a la Declaración de Independencia (Trumbull, 1979: 149).

◆ George Frederick Koehler (Woolwich, 14 enero 1758-Haifa, 29 diciembre 1800). Durante su destino en Gibraltar como teniente de Artillería desarrolla una cureña para permitir el disparo por debajo de la horizontal. El invento demuestra su utilidad contra las avanzadillas españolas durante el Gran Sitio. Nombrado ayuda de campo, recibe la espada del gobernador por su bizarría durante la sorpresiva salida contra el enemigo. A los 42 años, edad en que muere de fiebres, es coronel al mando de un destacamento en apoyo de los otomanos contra los franceses.

Su modelo de cañón es reproducido por el Gobierno de Gibraltar en el billete de 10 libras puesto en circulación en 1995 y en la moneda de 10 peniques de curso legal desde 2002 (Parker, 1911).

4. PINTURAS

◆ CARTER; George:

The Siege of Gibraltar (El sitio de Gibraltar). C. 1782-1783, óleo sobre lienzo, 151 cm x 258 cm, *National Army Museum*, Londres (Lámina nº 1). Entre los oficiales representados se halla G. F. Koehler. La expone junto a otros treinta y cuatro cuadros en la antigua *Royal Academy* en Pall Mall, parece ser que con indiferencia del público (Bonehill, 2001: 145).

◆ HAMILTON, William:

The Destruction of the Spanish Battering Ships before Gibraltar on the Night of the 13th Sept. 1782 (La destrucción de las baterías flotantes delante de Gibraltar la noche del 13 de septiembre 1782). 1783. Aunque un tanto teatral en estilo, es rico

Lámina 1. Carter, G., *The Siege of Gibraltar* (Wikimedia)

en color y de buen gusto. Recoge el drama de los marineros españoles siendo rescatados por lanchas británicas tras incendiarse los navíos. Entre el fuego y el humo contempla la escena, al fondo, el castillo de la fortaleza (Oxford University, 2004).

◆ JEFFERYS, James:

The Scene before Gibraltar on the morning of 14 Sept. 1782 (La escena delante de Gibraltar la mañana del 14 septiembre 1782) (Lámina nº 2). Se exhibe en la *Royal Academy* en 1783 y en el *European Museum* en 1804. La estampa representa el día siguiente de la tragedia de las baterías flotantes con algún barco todavía en llamas y multitud de miembros de las tripulaciones siendo auxiliados por botes del enemigo. Forma parte del *Maidstone Museum and Bentlif Gallery* (Art UK y Wikipedia, 2016).

◆ COLLEY, Thomas:

The Bum-bardment of Gibraltar, or F-t-g against Thunder (El culordeo [en lugar de bombardeo] de Gibraltar o pedo [f-t-g son consonantes de *farting* = acción de peerse] contra trueno [referente al estruendo de los cañones]. Publicado por William Holland, Londres, c. septiembre 1783, acuarela, 17,3 cm x 24,9 cm. Se lee, al pie, en verso: "Contra Elliot, los franceses y los españoles unidos / arrojan por detrás sus bombas fétidas. / Que debes ser dueño de la seguridad de la guarnición, es lógico / puesto que todo lo que ellos hacen no es sino peerle al rugir del cañón".

A la izquierda de la imagen, cinco cañones de un fuerte de la plaza disparan contra cuatro individuos, que a gatas lanzan ventosidades en dirección contraria. Se trata del conde de Artois, el duque de Crillón y dos altos mandos españoles, con uniformes de gala y los traseros al aire. En el horizonte, dos de las baterías flotantes, con las velas plegadas (Bonehill, 2001: 152).

Lámina 2.Jefferys, J., *The Scene before Gibraltar on the morning of 14 Sept*. 1782 (Wikimedia)

◆ SHERWIN, John Keyse:

A view of Gibraltar with the Spanish battering ships on fire" (Una vista de Gibraltar con las baterías flotantes españolas incendiadas). El título continúa: *the 14th of Septr. 1782, taken from Genl. Elliot's Account dated the 15th of Septr. 1782 as published in the Gazette* (el 14 de septiembre 1782, tomada del relato del general Elliot fechado el 15 de septiembre 1782 según publicado en la Gaceta). Incluye una dedicatoria del artista y grabador a Jorge III y al príncipe de Gales. Pintado siguiendo las indicaciones de Sir Roger Curtis. Publicado en Londres el 14 septiembre 1784 por J. K. Sherwin y W. Hinton. 48,3 cm x 60,6 cm. Comprado en 1881 por el *British Museum*, posiblemente a Louis Bihn. Transcribimos la descripción que hace el propio museo:

Hombres agarrados a restos del naufragio y trepando a botes sobrecargados, con un oficial de pie en la popa del más próximo señalando hacia la izquierda con una bocina en su mano, contra un fondo de buques de guerra ardiendo; a la derecha, una panorámica de los bastiones que fortifican la parte baja de la isla de Gibraltar, humo saliendo de los cañones y construcciones arriba en la cima (*British Museum*, 2016).

Desde luego Gibraltar no es una isla ni tampoco responde a la visión un tanto imaginaria del autor.

◆ CLEVELEY el joven, John:

Approach of the Floating Batteries before Gibraltar on the Morning of the 13th of Sept.r 1782 (Aproximación de las baterías flotantes a Gibraltar la mañana del 13 septiembre 1782)

Defeat of the Floating Batteries before Gibraltar, on the Night of the 13th of Sept.r 1782 (Derrota de las baterías flotantes frente a Gibraltar la noche del 13 de septiembre 1782).

Se trata de dos estampas ordenadas a izquierda y derecha formando un conjunto de acuatintas de colores extremadamente raros y un tamaño aproximado de 28 cm x 36 cm. cada una, publicado por C. Tomkins, Londres, el 9 febrero

1785. Reproducciones, en establecimientos especializados de la capital británica por 550 libras (Parker, 1911).

◆ WRIGHT OF DERBY, Joseph:

Defense of the Rock of Gibraltar against Spanish attack in 1782 (Defensa de la Roca de Gibraltar frente al ataque español en 1782. En 1785, Robins's Room, Covent Garden, da a conocer su pintura de gran formato sobre la defensa de la Roca en 1782 en la que demuestra su maestría en el uso de la luz como efecto dramático. Con ella cree haber llegado a lo más alto de su carrera y de hecho es vendida en una considerable suma de dinero, pero desaparece por completo dándose por perdida hasta que en 2001 el *Art Centre* adquiere una representación de la misma temática y época que la de Wright. Tras ocho años de investigación –a lo largo de las 66 páginas de *Lost and Found. Wright of Derby's View of Gibraltar*–, John Bonchill y otros colegas están en condiciones de demostrar la autoría del cuadro con lo que el pintor retorna a la historia de la pintura británica del siglo XVIII (Erdman, 1974: 270-272).

◆ PATON, Richard:

Lord Howe at Gibraltar, 1782 (Lord Howe en Gibraltar). Grabado, año 1784, 45,08 cm x 64,77 cm

The Defence of Gibraltar on the Night of 13th and 14th September 1782 (La defensa de Gibraltar en la noche del 13 al 14 de septiembre de 1782). Grabado por James Fittler (1758-1835), grabador de marinas de Su Majestad. El texto al pie de la imagen dice: "Dedicado al general Sir George Elliot, teniente general Green, Sir Roger Curtis, oficiales, soldados y marineros. Esta representación de la valiente y bizarra defensa de Gibraltar, frente a la fuerzas conjuntas de España y Francia la noche del 13 al 14 de septiembre de 1782, por cuyo importante servicio prestado a su nación recibieron el agradecimiento de ambas cámaras del Parlamento, es dedicada humildemente por su más humilde servidor. Richard Paton". Publicado el 1 junio 1786 por John y Josiah Boydell, Cheapside nº 90, Londres. Comprado en 1953 a Colnaghi, se halla en Londres y lleva el nº 2328 de la GAC (Colección de Arte del Gobierno)

The Defence of Gibraltar in the Afternoon of 13th September 1782 (La defensa de Gibraltar en la tarde del 13 de septiembre de 1782). Grabado el 1 marzo 1787 por el mismo grabador que la obra anterior. La dedicatoria difiere de la precedente en "[…] al teniente general Boyd, general Lamotte, mayor general Green, Sir Roger Curtis […]". Ídem en cuanto a vendedor y ubicación. GAC nº 2327 (Parker, 1912: 85 y Oxford University, 2012: 195).

◆ KOEHLER, George Frederick:

General Elliot on King's Bastion, Gibraltar, September 13, 1782 (El general Elliot en el bastión del Rey, Gibraltar, 13 septiembre 1782). "Dedicado con la mayor humildad a los oficiales del Real Regimiento de Artillería por su más obediente servidor G. F. Koehler". Gravado por Thomas Malton el joven, publicado por W. Faden, 1 agosto 1788, Londres. Acuatinta, 12 $^{7/8}$ pulgadas x 22$^{7/8}$ pulgadas. Residencia del gobernador de Gibraltar (Parker, 1911).

◆ TRUMBULL, John:

The Sortie Made by the Garrison of Gibraltar, también llamada *The Sortie Made by the Garrison of Gibraltar in the Morning of 27 November 1781* (La salida hecha por la guarnición de Gibraltar la mañana del 27 noviembre 1781). Óleo sobre lienzo, 151 cm x 258 cm, *Metropolitan Museum of Art*, Nueva York (Lámina nº 3). Hay un grabado en la residencia del Gobernador de Gibraltar. Expuesta en la sala de subastas de Thomas Hammesby en *Spring Gardens* durante el verano de 1789.

En los primeros bocetos se inclina por la destrucción de las baterías flotantes, tema favorito de ciertos colegas, para luego cambiar de opinión pensando que debe diferenciarse de la mayoría aunque quizás erró dada la fría acogida del público. Elliot extiende su mano para socorrer a un oficial español moribundo, José de Barboza, que rechaza la ayuda y a quien sus compañeros de armas en retirada dejan atrás. La gallarda conducta de la oficialidad es un asunto recurrente en su actividad pero que resulta poco atractivo para la opinión general frente a la oferta de victorias mostradas por sus competidores por poco cualificadas que fueran aquéllas. Un amigo de Trumbull, el también artista Antonio

Lámina 3.Trumbull, J., The Sortie Made by the Garrison of Gibraltar (Wkimedia)

de Poggi, quien estuvo en el asedio, le cuenta el episodio de la salida, en la que confluyen heroísmo, humanidad, oscuridad, conflagración, destrucción, silencio y calma. Demasiados componentes como para no aprovecharlos. En los círculos londinenses no gusta que se dedique a ensalzar los éxitos de los revolucionarios americanos, motivo de más para decidirse por un tema en favor de los británicos. En su biografía expone:

[…] como sabía que al pintarlos [referentes a la historia de Norteamérica] he ofendido a algunas personas especialmente patrióticas en Inglaterra, he resuelto emplear mi mayor talento sobre Gibraltar para mostrar que acciones nobles y generosas, quienquiera que las lleve a cabo, eran el objetivo a cuya celebración intento dedicarme (Trumbull, 1979: 149).

Para el diseño último hace varios bocetos y tres telas de gran formato. En una de ellas, colgada en el *Cincinnati Art Museum*, J. de Barboza mira de diferente manera. Horace Walpole, *Earl* de Orford, considera a la definitiva como "la pintura más admirable jamás pintada al norte de los Alpes". Ocupa el reverso del billete de 10 libras de Gibraltar. Incluye a los generales Elliot y Ross, tenientes coroneles Hardy y Hugo, capitanes Witham y Curtis, tenientes Koehler y Trigge y al alférez Mackenzie (Trumbull, 1979: 149).

◆ COPLEY, John Singleton:

The Defeat of the Floating Batteries at Gibraltar (La derrota de las baterías flotantes junto a Gibraltar). También llamado *The Siege of Gibraltar*, *The Siege and Relief of Gibraltar* o *The Repulse of the Floating Batteries at Gibraltar* (El sitio de Gibraltar, El sitio y socorro de Gibraltar o El rechazo de las baterías flotantes junto a Gibraltar). 1791, óleo sobre lienzo, 302 cm x 762 cm (una de las mayores pinturas al aceite de Gran Bretaña) (Lámina nº 4). Se ve al general Elliot a caballo señalando con la mano derecha, desde el borde de las almenas, hacia donde se está viviendo el rescate de los tripulantes españoles.

Comisionado por la *City* de Londres, la expectación desatada tras el encargo se va

Lámina 4. Copley, J. S., *The Defeat of the Floating Batteries at Gibraltar* (Wikimedia)

diluyendo por el tiempo tan largo hasta la entrega a pesar de que procura informar del progreso de la ejecución a través de la prensa. En esos diez años sus rivales no están ociosos y abundantes grabados invaden el mercado londinense. Cuando en 1789 su compatriota Trumbull exhibe su *Sortie*, Copley toma nota del extremo inferior izquierdo de la composición.

Se cuelga en la *Common Council Chamber* de Guildhall antes de ser llevada a la *Guildhall Art Gallery* en 1886. Sólo tres semanas antes de que esta galería fuera destruida por los ataque aéreos alemanes de 1941 se muda a un lugar seguro fuera de la capital. Dado el tamaño y al no encontrarse lugar adecuado se espera a la reconstrucción del edificio. Prestada a la residencia del gobernador de Gibraltar, pasa en 1993 al *Gibraltar Museum*. De nuevo en Londres, en la *Guildhall Art Gallery* ocupa toda una pared trasera de la misma. Dos de los bocetos preparatorios los conserva el *Metropolitan Museum of Art* y una réplica de 1,35 cm x 1,90 cm es comprada en 1868 para la *Tate Gallery* (British Museum, 2016).

Los siguientes militares se pueden identificar en el cuadro, de izquierda a derecha y de arriba abajo: Sir Roger Curtis, comandante, y el capitán Bradshaw, ambos de la brigada de Marina; general-gobernador George Augustus Elliot; capitán Perryn, regimiento nº 12; teniente Holloway, ayuda de campo del jefe de Ingenieros; capitán John Drinkwater, reg. nº 72; general Sir Robert Boyd, teniente gobernador; general de La Motte, comandante de la brigada de Hanover; general Sir William Green, jefe de ingenieros; coronel Dachenhausen, regimiento hanoveriano de Reden; general Picton, reg. nº 12; coronel Schleppegrell, brigada de Hanover; teniente coronel Hugo, reg. Hardenberg; teniente coronel Trigge, reg. nº 12; teniente coronel Vaughan, reg. nº 39; coronel Craig, reg. nº 56; teniente coronel Hardy, intendente general; teniente coronel Lindsay, reg. nº 73 y mayor Brown, reg. nº 58. A izquierda y derecha, dentro de una orla: Earle Howe y el almirante Barrington (Russell, 1965).

5. CONCLUSIONES Y ASPECTOS NOVEDOSOS Y RELEVANTES

A medida que avanzábamos en la localización de pintores del siglo XVIII (todos coetáneos de las acciones bélicas representadas) nos llamó la atención la profusión de aquéllos. Menos sorprendente es que fueran británicos, a excepción de algunos norteamericanos. Todos ellos, menos uno destinado en la plaza, eran ajenos a Gibraltar –de la que sólo sabían por referencias– pero no ajenos al impacto que en la opinión pública tuvo el fracaso del último sitio cruento a Gibraltar y el consiguiente éxito de sus compatriotas. En cuanto al cómputo de la técnica y soportes utilizados, prevalece el óleo sobre lienzo al uso de la acuarela y el grabado. En referencia a dimensiones, las de gran formato son de aceite, siendo una de estas de las mayores en Gran Bretaña. Las motivaciones van desde el ya citado patriotismo hasta el oportunismo mercantilista, la búsqueda de prestigio y buen nombre o el simple placer de la sátira o la aceptación de un encargo.

6. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Libros

Bonehill, J. (2001). *Shows of strength: war and the military in British visual culture, circa 1775-1803*. Universidad de Leicester.

Drinkwater, J. (1785). *A History of the late Siege of Gibraltar*. Londres.

George, D. (1935). *Catalogue of Political and Personal Satires in the British Museum*.

Oxford University Press (2004). *Oxford Dictionary of National Biography*.

Oxford University Press (editor) (2012). *Benezit Dictionary of British Graphic Artists and Illustrators*.

Parker, H. (1911). ***N**aval Battles from the collection of prints formed and owned by Sir Charles L. Cust*. Londres: T. H. Parker.

Russell, J. (1965). *Gibraltar Besieged, 1779-1783*, Londres: Heinemann.

Trumbull, J. (1979). *The Autobiography of Colonel John Trumbull*. Da Capo Press.

visual-arts-cork.com (editor). *Encyclopedia of Visual Artists*.

Revistas

Erdman, B. (1974): "Wright of Derby`s 'The Siege of Gibraltar'". *Burlington Magazine*, vol. 116, (854), pp. 270-272.

Parker, H. (1912). *The Mariner´s Mirror*, (marzo), p. 85.

Documentos de archivo

Art UK, Wikisource y *Wikipedia*, consultadas 28/10/2016.

British Museum, image gallery, departamento de grabados y dibujos. www.AllPosters.es

Grosvenor Prints. Londres. www.grosvenorprints.com

www.AllPosters.es

Juan Manuel Ballesta Gómez
Investigador miembro del Gibraltar Heritage Trust

Cómo citar este artículo:
Juan Manuel Ballesta Gómez (2019). "El gran asedio a Gibraltar en pintores del siglo XVIII". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 111-120

El intérprete y compositor algecireño Regino Martínez Basso (1845-1901)

Carlos Miguel Gómez de Avellaneda Bernad / IECG

RESUMEN

Regino Martínez Basso (1845-1901) comienza su andadura musical en Algeciras, ciudad desde la que se desplaza a Madrid para recibir una formación académica acorde con sus dotes interpretativas. A su regreso realiza un concierto en colaboración con la sociedad "La Juventud Algecireña" en 1870, para poco después desplazarse a Málaga, donde desarrolló una importante labor pedagógica e interpretativa entre 1871 y 1883. Entre sus colaboradores figuran hombres de la talla de Pablo Sarasate, Isaac Albéniz, Eduardo Ocón o Enrico Tamberlick. Debido a cuestiones personales regresa a la ciudad de Algeciras en 1883. Regino permanecerá en ella hasta el final de sus días, donde además de continuar con su trabajo como docente e intérprete se adentró en el ámbito de la composición.

Palabras clave: Regino Martínez Basso, músico, violinista, compositor, Algeciras, Conservatorio María Cristina.

ABSTRACT

Regino Martínez Basso (1845-1901) starts his musical career in Algeciras, the city from which he moves to Madrid so that he will take academic education acording to his interpretative skills. As soon as he comes back, he performs at a concert along with "La Juventud algecireña" social club in 1870. Some time later, he arrives in Malaga in order to develop an important pedagogical and interpretative work form 1871 to 1883. Among his collaborators, we can name prominent musicians such as Pablo Sarasate, Isaac Albéniz, Eduardo Ocón or Enrico Tamberlick. Due to personal reasons, he returns to Algeciras in 1883. Regino will stay there until the end of his days, where apart from keeping working as a teacher and music player, he introduces himself in the world of music composition..

Key words: Regino Martínez Basso, musician, fiddler, composer, Algeciras, Maria Cristina Conservatory.

1. INTRODUCCIÓN

Ismael Fernández de la Cuesta (2004) indica en su estudio que, al contrario de las artes plásticas, la música lleva en sí misma el agente de su destrucción, pues muere en el momento de su ejecución. Esta naturaleza efímera dificulta el conocimiento de las músicas y los intérpretes del pasado, y convierte el estudio de figuras como la de Regino Martínez Basso en un complejo campo de estudio.

Este artículo trata de arrojar un poco de luz sobre la figura del insigne violinista algecireño. Para ello se ha realizado una revisión de los estudios existentes y una actualización de los mismos, a través de nuevos datos obtenidos sobre su figura, con la ayuda de su familia y del Departamento de recuperación del patrimonio musical andaluz del Cubo de la Música.

2. PRIMEROS TIEMPOS: ALGECIRAS Y MADRID (1845-1870)

2.1. El comienzo

Regino Martínez Basso fue alumbrado el cuatro de febrero de 1845 en el número 32 de la entonces calle Sagasta. Tapia (2011) indica que era el menor de varios hermanos de los que solo uno llegó a la vida adulta junto a Regino. Sus padres, Regino Martínez Ortega y Ángela Basso Bosío, llegaron a Algeciras procedentes de Murcia y Cartagena, respectivamente. Cuando su situación financiera

se lo permitió, compraron una casa de dos cuerpos, en la que nacería Regino, para instalar en ella un obrador y un despacho de pan.

Según Silva (1993: 200) a mediados del siglo XIX la ciudad contaba con dos teatros: el Principal o Imperial y el de Variedades. La cercanía del domicilio del futuro músico con el Teatro Imperial convirtió al niño Regino en testigo de ensayos y estrenos durante sus primeros años de vida.

Delgado (1990 y 1994) y Tapia (2011) coinciden en que a muy temprana edad el algecireño da muestras de su talento musical, por lo que su familia lo matricula en la academia del maestro Francisco Cañizares. Durante esta primera etapa conoce los rudimentos técnicos de la música y del violín, progresando con tal rapidez que su familia decidió enviarlo a Madrid para seguir con su aprendizaje.

2.2. Madrid

Delgado (1990) indica en su artículo que Regino marchó a Madrid para continuar su formación instrumental en el Conservatorio de Música y Declamación. El Departamento de recuperación del patrimonio musical andaluz, bajo la dirección de Juan Carlos Ocaña, ha entrado en contacto con el conservatorio madrileño obteniendo datos precisos sobre la etapa de formación del músico algecireño en la capital.

Tras consultar las actas de exámenes oficiales y de ingreso, los índices numéricos de alumnos matriculados, los pagos por derechos de matrícula y examen oficial y los libros de altas y bajas de las clases, coincidentes cronológicamente con la estancia de Regino en la capital, el mencionado Departamento de recuperación musical ha podido constatar los siguientes datos:

- En septiembre de 1863 realizó los exámenes de ingreso en el conservatorio, superando las pruebas de instrumento y siéndole asignada la clase de violín del profesor Juan Mollberg para realizar el tercer curso de estas enseñanzas oficiales.
- El curso 1863-1864 se matricula directamente en el cuarto curso de violín con el profesor Juan Mollberg, obteniendo la calificación de sobresaliente.
- El curso 1864-1865 se matricula en el quinto curso de violín con el profesor Mollberg, pero se da de baja al no poder asistir a las clases. Según consta en las actas del curso, no asistió a clase en todo el año por enfermedad y luto.

Delgado (1990: 88), Del Campo (1973: 85) y Tapia (2011) afirman que recibió clases del maestro Jesús de Monasterio[1] y que durante su estancia en la capital llegó a formar parte de la Orquesta del Teatro Real, donde despuntó por su habilidad tras superar un duro examen de ingreso. Durante el transcurso de sus clases junto a Monasterio Regino fue instruido en la técnica de la escuela franco-belga de violín. Gracias a su estancia en la capital, el artista algecireño regresó a su ciudad natal en 1870 haciendo gala de una depurada técnica interpretativa.

2.3. Concierto de la Juventud Algecireña 1870

A pesar de su enorme valía, Regino era casi un desconocido para los algecireños a su regreso de Madrid. Según Delgado (1990: 88) y Tapia (2011), en 1870 Regino participa en un concierto solidario organizado por la sociedad "La Juventud Algecireña", de la que él mismo ostentaba el cargo de vicepresidente. El espectáculo se llevó a cabo el 7 de abril del citado año en un entorno muy familiar para el músico, el Teatro Imperial que estaba junto al domicilio familiar.

Tapia (2011) afirma que este concierto, en el que el algecireño interpretó obras de Beriot[2], supuso un enorme éxito, dando a conocer a Regino en su ciudad natal. La buena acogida de este evento musical es recogida por Sáenz Laguna (1901) en el periódico *La Revista*. Delgado (1990: 88) reproduce en su trabajo este entusiasta fragmento, entre otros, de dicha publicación: "La ovación que se tributó al concertista fue tan espontánea como merecida. Todos quedamos convencidos de que la promesa se había convertido en realidad, y nos encontrábamos en presencia de un verdadero artista".

1 Los datos proporcionados por el Conservatorio de Madrid confirman que las clases con Monasterio fueron recibidas de forma no oficial, posibilidad reservada únicamente a los intérpretes más sobresalientes.

2 C. de Beriot fue profesor violín de Jesús de Monasterio en la ciudad belga de Bruselas.

3. ACTIVIDAD EN MÁLAGA

3.1. Fundación del Liceo y del Real Conservatorio María Cristina

Delgado (1990 y 1994) y Tapia (2011) indican que Regino se traslada a la ciudad de Málaga en 1871. Debido a su amistad con Eduardo Ocón, al que conoció en Madrid, es nombrado profesor de violín de la Filarmónica al poco de llegar a la capital, siendo el primer docente en desempeñar este cargo. Además de desarrollar una intensa labor docente, fue nombrado socio de honor de diferentes instituciones culturales, entre la que destaca el galardón de socio de mérito del Círculo Mercantil en 1873. En este tiempo Regino creó una sociedad de sextetos que ofreció con regularidad conciertos en el Teatro Cervantes; en estos el violinista ejercía labores de dirección y de interpretación solista.

Del Campo (1973: 85) constata en su trabajo que Regino estuvo junto a Eduardo Ocón (1833-1901) "al frente del Conservatorio María Cristina de Málaga desde su fundación" y que sus primeras labores docentes las desarrolló desde 1871 "en las clases instituidas por la Filarmónica". La investigación llevada a cabo por el Departamento de recuperación del patrimonio musical andaluz en contacto con la familia[3] del insigne violinista, indica que este fue junto a Ocón uno de los fundadores tanto de la Academia de Música de la Sociedad Filarmónica de Málaga, como del Conservatorio Reina Cristina de esta ciudad en 1880. Regino conoció a la Reina María Cristina durante una audición en Algeciras, trabando con ella una amistad que daría por fruto una intensa labor de mecenazgo musical. Esta información refuerza el papel del algecireño en la vida musical de la capital malagueña y en el posterior desarrollo de la misma durante el pasado siglo XX.

3.2. El encuentro con Sarasate

Delgado (1990 y 1994) y del Campo (1973) describen el encuentro de Regino Martínez con el violinista navarro Pablo Sarasate (1844-1908) al ser este invitado a realizar dos recitales en el Liceo de Málaga en 1881.

Estos recitales se llevaron a cabo en el Teatro Principal de la capital malagueña los días 12 y 14 de mayo del citado año, contando con el acompañamiento del sexteto de Regino Martínez y del pianista Otto Goldschmidt, este último colaborador habitual de Sarasate. Las actuaciones estaban programadas para el deleite de la sociedad malagueña en su conjunto, como demuestran los precios de las localidades. Hasta ciento ocho reales costaban los palcos principales y tan solo ocho las butacas más asequibles denominadas como "entrada general". Los programas de ambos conciertos, que recoge completos el artículo de Del Campo (1973: 85), contienen piezas de Mendelssohn, Meyerbeer, Chapí, Gounod y del propio Sarasate entre otros. Todas ellas son obras de gran complejidad técnica y difícil factura.

Los trabajos de Delgado (1990) y Del Campo (1973) reflejan la información recogida en el número monográfico de *La Revista* (1901), publicado tras la muerte de Regino, referente a la preocupación con la que el navarro afrontó su colaboración con el violinista algecireño. En este monográfico consta que, cuando Sarasate supo que sería acompañado por el sexteto de Regino Martínez, pidió que ensayaran en profundidad el repertorio. Regino no ensayó prácticamente y Sarasate, pese a su inicial preocupación, lo felicitó con sinceridad y efecto llamándole "Maestro" al terminar la brillante interpretación. Del Campo (1973: 85) afirma que la corrección técnica e interpretativa del algecireño "fue calurosamente aplaudida tal y como recogen las publicaciones de prensa de la época".

3.3. Los discípulos de Regino

Del Campo (1973), Delgado (1990) y Tapia (2011) afirman que durante su estancia en Málaga Regino logró formar a músicos que desarrollaron brillantes carreras. Entre estos destacan Enrique Pino, Joaquín González Palomares, Luis Alonso o Emilio Soto. Este último fue valedor de un primer premio en el Conservatorio de Bruselas, lo cual supone la internacionalización de la escuela interpretativa de Martínez.

3 Julia González Pérez-Blanco, descendiente del hermano de Regino, ha proporcionado información referente sobre la labor docente desarrollada por Regino en Málaga y sobre una faceta desconocida del algecireño, la de compositor que es abordada en el cuarto epígrafe del presente estudio.

Lámina 1. De izquierda a derecha, Eduardo Ocón, Isaac Albéniz y Regino Martínez en su casa de Algeciras, antes de interpretar un concierto en el Teatro Principal en 1888. Álbum familiar

En 1897, Regino Martínez fue testigo de cómo su labor docente encontraba continuidad en Algeciras, pues su discípulo Joaquín Palomares abrió una academia de música en la ciudad (Tapia, 2011). Aunque en esos momentos el violinista tenía entre manos un proyecto mucho más ambicioso que nunca llegaría a ver la luz, la creación de un conservatorio en la ciudad similar al fundado en la capital malagueña.

Los pupilos de Regino tuvieron una intensa actividad como concertistas y formaron parte activa de la vida musical del Campo de Gibraltar. Silva (1993: 210) muestra en su trabajo información sobre un concierto celebrado en el Teatro de Variedades de Algeciras, el día 16 de junio de 1901, en el que participaron los alumnos de Regino, Joaquín González Palomares y Francisco Rando. El programa de esta velada musical lo formaron casi en su totalidad piezas de Pablo Sarasate, lo que da una idea del elevado nivel técnico de los alumnos del algecireño.

3.4. La Compañía de Enrico Tamberlick

Delgado (1990: 89) y Del Campo (1973: 85) indican que Regino dirigió la Compañía de Ópera del tenor Enrico Tamberlick (1820-1889) hasta su disolución en 1883, año en el que regresó a Algeciras.

Forbes (1992) afirma que este cantante de origen italiano realizó una gira por España entre 1881 y 1883, durante la que contó con la colaboración de Regino Martínez. Tamberlick era un tenor de primera fila que estuvo considerado como una de las mejores voces de su tiempo por la crítica internacional. Su voz potente, su agilidad en los pasajes agudos y su amplio vibrato eran especialmente brillantes en las óperas de Verdi y Mayerbeer.

4. REGRESO A ALGECIRAS

Según Delgado (1990: 89), Regino regresa a Algeciras en 1883 al terminar su colaboración con Tamberlick. Por desgracia su esposa murió prematuramente en Málaga y poco después de esa pérdida se produjo el fallecimiento de su hermano, el cual se había hecho cargo del negocio familiar tras el deceso de su padre unos años antes. Al ver la dramática situación de su madre tras la muerte de su hermano, Regino decide quedarse en Algeciras acotando de este modo a su carrera profesional al ámbito comarcal (Tapia, 2011).

Al año siguiente de su regreso a Algeciras, Regino sufre una pulmonía tal y como reza en el periódico *La Palma de Cádiz* (1884). Esta información es una muestra de la popularidad del artista algecireño en la provincia a sus treinta y nueve años.

Durante esta última etapa Regino prosiguió con su labor docente[4] en Algeciras y participó en un buen número de conciertos, tanto en el Teatro Imperial como en el de Variedades, situado en el llamado entonces paseo de María Cristina y actual parque María Cristina, que desapareció en 1912 tras un aparatoso incendio. Entre estas actuaciones destacan un concierto en el que contó con la presencia de Isaac Albéniz y Eduardo Ocón en 1888 (lámina 1), y un evento benéfico en el Teatro Imperial, en el que el público algecireño disfrutó de la presencia de artistas como Miguel Martín[5], Ángela Campuzano, Antonia Saavedra, Victoria Gras, Teodora Rodríguez o Gertrudis Maurelle junto a Regino Martínez.

El espíritu generoso del violinista le llevó a realizar múltiples interpretaciones en las calles de Algeciras durante sus últimos años, especialmente en el puerto, lugar de inspiración y simiente del futuro desarrollo económico de la ciudad.[6]

5. REGINO COMPOSITOR: LA POLKA DE LA DESPEDIDA

Gracias a la investigación desarrollada por el Departamento de recuperación del patrimonio musical andaluz, bajo la dirección de Juan Carlos Ocaña, en colaboración con Julia González Pérez-Blanco, ha salido a la luz una faceta hasta este momento desconocida del insigne violinista algecireño, la de compositor.

Entre los documentos personales de Regino, custodiados diligentemente por los descendientes de su hermano, ha aparecido una partitura firmada por el algecireño. Se trata de una polka que lleva por título *Polka de la despedida* (lámina 3).

Esta partitura de flauta supone tan solo la voz aguda principal de una composición ideada para orquesta. El mencionado Departamento de recuperación musical ha reconstruido la partitura orquestal completa partiendo del papel de la flauta. De este modo, la música de Regino ha regresado a su ciudad natal siendo interpretada y grabada por la Orquesta Sinfónica de Algeciras bajo la batuta del director Juan Carlos Ocaña.

6. UN FINAL INESPERADO

Al final de su vida la suerte le fue esquiva al genial violinista algecireño debido a que falleció a la temprana edad de cincuenta y seis años. Buena parte de las fuentes documentales que se conservan reflejan el impacto que tuvo el inesperado deceso en la sociedad algecireña del momento.

Tapia (2011) recoge en su artículo el presagio de un fatal desenlace por parte de sus coetáneos "en el mes de diciembre de 1900 nuevamente la tragedia rondaba la casa de la panadería de la calle Sagasta", indicando también cómo la prensa local se hacía eco del delicado estado de salud en el que se encontraba Regino: "se encuentra enfermo nuestro amigo Regino Martínez Basso. Hacemos fervientes votos por el restablecimiento a la salud de tan querido paisano".

El veintisiete de enero de 1901 fallece en la casa familiar Regino Martínez Basso, siendo enterrado al día siguiente a las cuatro de la tarde en el cementerio algecireño. A los actos fúnebres

4 Regino trató de crear un conservatorio en la ciudad de Algeciras valiéndose de su experiencia y su buena relación con la Reina María Cristina, proyecto que quedó truncado tras su fallecimiento.

5 Pianista acompañante de Regino.

6 Esta información ha sido proporcionada por cortesía de Julia González Pérez-Blanco.

Lámina 2. Fotografía familiar tomada en la década de 1890 en el patio de la casa natal de Regino Martínez, que muestra al violinista en la esquina superior izquierda. Álbum familiar

asistieron una gran multitud de admiradores como muestra de cariño y respeto hacia el malogrado intérprete (Tapia, 2011).

El 2 de febrero de 1901, el semanal algecireño *El último telegrama* cubre la noticia de su defunción acompañando su esquela de las condolencias de ilustres personalidades como José Román, A. Salas y Alcoba, Zulimán o Manuel Blandino. Este último menciona al pianista Miguel Martín, que en múltiples ocasiones compartió escenario con el genial violinista.

Silva (1993: 208) indica que la publicación *La Revista* dedicó su nº 44 (3-II-1901) de forma monográfica al fallecimiento de Regino y reproduce algunos de los textos a él dedicados. Entre estos destaca un pasaje del laureado artista algecireño José Román: "él se lleva el secreto de los sonidos de las cuerdas tirantes, se lleva a la tumba entre sus dedos fríos los gorgojeos de los ruiseñores y los sonidos de la brisa…".

Delgado (1990: 89) recuerda en su trabajo cómo la música se puso de luto aquel veintisiete de enero, pues al dolor del pueblo algecireño se unió el de la ciudad de Milán ante la pérdida del ilustre compositor italiano Giuseppe Verdi –1813-1901–.

Valentín Sáenz Laguna también escribió unas palabras a Regino en el mencionado monográfico de *La Revista*: "Músico de inteligencia y de corazón, amó su arte, lo sentía y lo hacía sentir a los demás. Por eso escuchó tantos aplausos durante su carrera, porque poseía el raro don de interesar y conmover" (3-II-1901).

Estas muestras de afecto reflejan el aprecio que la ciudad sentía por Regino y fueron una gran ayuda para respaldar la propuesta elevada al consistorio de dedicarle una céntrica calle al intérprete (Delgado, 1990 y Tapia, 2011). Tres días después de su fallecimiento, la calle Sagasta pasó a denominarse calle Regino Martínez tal y como

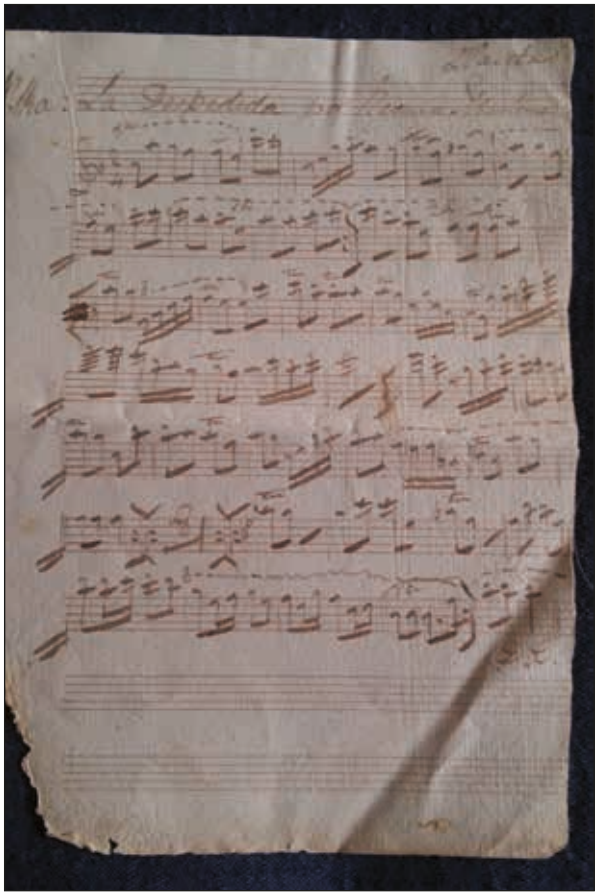


Lámina 3. Particella manuscrita de flauta de la *Polka de la despedida*, obra inédita compuesta por Regino Martínez a finales de 1895. Álbum familiar

señala la placa[7] ubicada en la fachada de su casa natal desde el primero de mayo de 1914, aunque para los algecireños sea conocida como la *Calle Ancha*.

Las muestras de cariño de sus conciudadanos se han sucedido décadas después de la muerte de Regino. Prueba de ello es este soneto que le dedicó la poetisa algecireña Lola Peche (1918-1989) en su libro *Cien poemas de Algeciras* (1979: 196).

La noche dobla su cerviz oscura
en misterio de música y de trino
y sorprende en el arco de Regino
Martínez, el raudal de la ternura.

Del viejo Stradivarius[8] en la hechura
se concreta un lenguaje peregrino
y forja en las vigilias, un destino
que le proyecta luego hacia la altura.

Intérprete genial algecireño,
vocación desvelada de alto sueño
soñando más, despierto que dormido,

rondando por jardines de armonía
en el alma llevaba la poesía
universal e inmensa del sonido.

7. LA SAGA DE REGINO CONTINÚA DE LA MANO DE REGINA LAZA PÉREZ-BLANCO

En 1994 nace en Algeciras Regina Laza Pérez-Blanco, descendiente del hermano de Regino, y Mercedes González Rivero, quienes contrajeron matrimonio en la algecireña Iglesia de Nuestra Señora de la Palma (Tapia, 2011).

Desde muy temprana edad, Regina da muestras de un extraordinario talento musical comenzando su formación musical en el Campo de Gibraltar y eligiendo el instrumento que le dio fama a su antepasado. Esta violinista algecireña está llamada a convertirse en una intérprete de fama internacional como muestra el desarrollo de su carrera que, pese a su juventud, la ha llevado ya a destinos tan dispares como Francia, Bielorrusia, Bulgaria o Estados Unidos.

8. CONCLUSIÓN

La efímera naturaleza del arte musical obliga a los investigadores a moverse en el campo de la especulación con mayor asiduidad que en otros campos del conocimiento. Los últimos hallazgos realizados en torno a la figura de Regino demuestran que su labor no se limitó a la interpretación y que su fama, dentro del ámbito de la música clásica, trascendió más allá de la ciudad que le vio nacer.

7 En esta placa figura un pentagrama con las notas de las cuerdas al aire del violín, las cuales de grave a agudo son: sol, re, la y mi.

8 Delgado (1990: 87) indica al comienzo de su artículo que el violín de Regino era un Guarnieri y no un Stradivarius como figura en este soneto de Peche (1979: 196).

En el número treinta y dos de la calle *Ancha* de Algeciras, un pequeño y antiguo edificio se resiste al rodillo de Cronos: se trata de la casa donde nació y falleció el hombre que ocupa estas páginas y cuyo nombre, Regino Martínez Basso, designa la más populosa vía de la muy ilustre, muy patriótica y excelentísima ciudad[9] de Algeciras.

Este artículo ha sido confeccionado gracias a la inestimable colaboración de Juan Carlos Ocaña y al Departamento de recuperación del Patrimonio musical andaluz del Cubo de la Música. Esta institución ha puesto a nuestro alcance toda la novedosa información de que disponen tras entrevistar a la familia de Regino y solicitar información al Conservatorio Superior de Música de Madrid. Las imágenes pertenecen al archivo familiar. Las dos primeras han sido restauradas por el Departamento de recuperación del patrimonio musical del Cubo de la música y, la tercera, cedida por este departamento.▪

9. BIBLIOGRAFÍA

Del Campo (1973). "La visita de Sarasate a Málaga". *Revista Jábega* (1), pp. 84-85.

Delgado, C. (1990). "Regino Martínez". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (3), pp. 87-90. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños.

Delgado, C. (1994). *Algeciras en blanco y negro*. Algeciras: Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano.

Fernández de la Cuesta, I. (2004). *Historia de la música española 1. Desde la antigüedad hasta el* ªArs *Nova*ª. Madrid: Alianza.

Forbes, E. (1992). "Tamberlik". En Stanley Sadie. *The new Grove dictionary of Opera* (4). Londres: MacMillan.

La Palma de Cádiz. 22/04/1884.

Peche Andrade, L. (1979). *Cien poemas de Algeciras*. Colección de poemas de Lola Peche. Algeciras.

Portales, J. C. "La escuela malagueña de violín del S. XIX (1871-1971)". *Conservatorio superior de música de Málaga.*

Sáenz Laguna, V. (1901). *Semanario La Revista* (44). 03/02/1901.

Silva, R. (1993). "Algeciras a principios de siglo: notas según la publicación de 1901 *La Revista*". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (9). Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 199-214.

Tapia Ledesma, M. (2011). "Regino Martínez, genio en el olvido, 110º aniversario de la muerte del músico". *Europa Sur.* 07/03/2011.

Carlos Miguel Gómez de Avellaneda Bernad
Licenciado en Musicologia y miembro de la Sección IV del IECG

Cómo citar este artículo:
Carlos Miguel Gómez de Avellaneda Bernad (2019). "El intérprete y compositor algecireño Regino Martínez Basso (1845-1901)". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 121-128

9 Excelentísima ciudad es un tratamiento concedido por la reina regente María Cristina, la cual estuvo en estrecho contacto con Regino Martínez durante la fundación del conservatorio malagueño que lleva su nombre.

Ricardo Silva: su voz articulista

Josefina Núñez Montoya / IECG

RESUMEN
La comunicación versa sobre el análisis y valoración de los artículos realizados por Ricardo Silva. Se fundamenta por una parte, en rescatar la memoria histórica y educativa de nuestra ciudad y la labor periodística de Ricardo Silva, el cual, ha contribuido a mantenerla con sus artículos. Por otra parte, supone una exigencia personal porque me parece justo e importante para hacerlos visibles a las generaciones precedentes y poder contribuir a su permanencia en el tiempo a través de la digitalización de los mismos.

Palabras clave: Algeciras, artículos, literatura.

ABSTRACT
The communication turns on the analysis and valuation of the articles realized by Ricardo Silva. It is based on one hand, in rescues the historical and educational memory of our city and Ricardo Silva's journalistic labor, which, it has helped to support it with his articles. On the other hand, he supposes a personal exigency because it seems to me to be just and important to make them visible to the previous generations and to be able to contribute to his permanency in the time across the digitalization of the same ones.

Key words: Algeciras, articles, literature.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la labor de rescatar lo que consideramos valioso de los escritores de la zona del Campo de Gibraltar, con objetividad –no exenta de subjetividad–, es un reclamo actual y justo. La memoria histórica permanecerá si se consolida en algo tangible y leíble, siendo un esfuerzo adicional y generoso por las personas que lo reconocen.

El empuje de hacerlo se genera por cierta complejidad de enlaces motivacionales, en el que las emociones pegan y ordenan la planificación y la concreción en este caso: los artículos de Ricardo Silva. Una de ellas está soportada en el afecto y relación que se ha tenido con la persona por ser casi familiar –una de sus hijas, maestra, está casada con un primo cercano–; otra, por haber mantenido un contacto próximo y afable cuando siendo docente de educación especial, le encargaba libros y material escolar para el colegio Campo de Gibraltar, por su brega con los cobros y pagos, etc. Sobre todo lo anterior prima el que, durante estos años atrás, ha existido un acercamiento entrañable y progresivo, por su pertenencia a la Agrupación Poética José Luis Cano, apoyando la reconocida labor de su amigo Fernández Mota. Allí supe de sus artículos contaminados de amor a la ciudad y a su gente. Entonces me ofrecí con empeño a rescatarlos para hacerlos visibles a las generaciones precedentes y poder contribuir a su permanencia en el tiempo a través de la digitalización de los mismos. Sabemos que la digitalización y la impresión se hacen imprescindibles para su permanencia en el tiempo. Para lo cual, la dedicación al proyecto ha requerido de esfuerzo transcriptivo y organizativo inclusivo.

2. PERSONA

En la mayoría de los casos, leer una obra supone acercarnos al conocimiento de quien lo escribe, se establece una aproximación al conocimiento de un autor leyendo sus obras. Las acciones y los contenidos de los escritos suelen reflejar el mundo de las creencias y de los aprecios más profundos. Este hecho se produce al leer los textos de Ricardo

Silva, acercándonos tanto a sus intereses y actitudes como a las cualidades del oficio.

Ricardo Silva Vázquez —como a él le gusta que lo mencione en algún momento para recordar a su madre y diferenciarlo— es un hombre humilde, que se ha dedicado a la docencia en su periodo laboral y a un pequeño negocio familiar de papelería y librería, cuando la escasez de estos servicios era una necesidad en Algeciras. Le gustaba y ponía empeño en hacer artículos destacando aspectos, unos relevantes y otros olvidados, de la ciudad y de la enseñanza, respetando siempre la autoría en la que soportaba sus ideas y escritos.

3. OBRA PERIODÍSTICA: VALORES

Entre las décadas de los años sesenta[1] y los ochenta, eran pocos los redactores titulados o periodistas acreditados que trabajaban en periódicos locales. El contexto periodístico en el que se ubicaba Ricardo Silva presentaba un paisaje social signado por la omisión y la falta de acreditación. Aunque para escribir artículos de opinión tampoco hiciera falta, sí que se exigía al menos ser una persona culta y relevante en el contexto social de la ciudad. El primer artículo que escribió Ricardo Silva está datado en el 1948 y cumplía con dichos requisitos (Silva, 1948: 4).

En aquella época existía una Comisión de Selección de los artículos de opinión en los periódicos nacionales que se fue implantando en los periódicos locales y provinciales. La selección de los textos se efectuaba atendiendo a los criterios básicos de considerar al escritor como una persona reconocida socialmente que sabe expresar bien las ideas por escrito. Es decir, que su lenguaje sea claro y esté bien organizado, en ideas principales, secundarias y conclusiones. Además, era un valor en el artículo que su contenido fuera interesante e identificativo con los asuntos e intereses de los lectores.

Es evidente que, ante todo, la Comisión de Selección contemplaba el espacio en la página del periódico para su edición, abierta a las aportaciones de la ciudadanía en la página titulada “Cartas al director”. A estas características periodísticas esenciales se les suman otras apreciadas por la comunidad informante, como son: que la extensión del texto sea corta, alrededor de unas 800 palabras; que represente la opinión del autor; que sus temas sean diversos, sobre hechos o circunstancias concretas; que su título sea sugerente y atractivo; que el contenido incite a la reflexión, como a semejanza del ensayo, o bien estimule la reivindicación en la ciudadanía. Así pues, estos requisitos, cada vez más exigentes por parte de la Comisión de Selección, avalaban al artículo de opinión como una forma de hacer periodismo.

Con la Ley de Prensa, de 1966, se consigue que la censura fuera menos agresiva y limitadora. El gremio de periodistas exigió reglamentación de la carrera profesional de periodista. Era un paisaje social signado por la omisión y la falta de titulación. Pero esto no afectó a los autores que escribían artículos de opinión ni al espacio del periódico reservado a la opinión de la ciudadanía.

En aquella época existía una Comisión de Selección de los artículos de opinión en los periódicos nacionales que se fue implantando en los locales y provinciales

Si analizamos los artículos de Ricardo Silva, podemos comprobar que cumplen con estas líneas de selección periodística, incluyendo, además, la búsqueda y rescate de información y sus juicios valorativos tan actuales. Esto, unido a la exquisitez en la expresión y la resonancia significativa de los contenidos para los algecireños, son sus rasgos más destacables.

Treinta y cinco artículos son los que conforman el libro *Ricardo Silva Vázquez. Artículos* (Silva, 2019). Fueron escritos por Ricardo a lo largo de un periodo de tiempo entre el 1948, época de transición y conflictivos cambios sociopolíticos, hasta el día de hoy. Son artículos independientes, recogidos de diferentes medios, revistas y periódicos, que, una vez arracimados, se les

1 “Ley de Prensa” de 1966, por la cual suprime cierta censura. Durante esta década y otras posteriores se insta por la sociedad, y especialmente por el gremio periodístico, una reglamentación de la carrera profesional del periodista.

subcategoriza claramente a capítulos sobre el puerto, personajes emblemáticos de aquella época local, o la docencia, especialmente.

El libro tiene una estructura lineal temporal. Si bien, no se recogen todas sus reseñas a libros de interés escritos en la revista de ocio "Apunta", o sus discursos a la ciudadanía enardeciendo a la real feria, ni la comunicación que sobre Algeciras le publicó el Instituto de Estudios Campogibraltareños,[2] al que dirijo al lector por la calidad de la misma, podemos decir que están todos los artículos "presumiblemente" editados desde el año 1948. Así pues, en la primera parte del libro se despliegan sus artículos editados y la segunda recoge aportaciones de escritores cercanos que lo aprecian y lo valoran.

Sus artículos marcan una perspectiva testimonial de la evolución histórica social de nuestro entorno, la cual conviene hacerla "memoria rescatada"

En general, sus artículos marcan una perspectiva testimonial de la evolución histórica social de nuestro entorno, la cual conviene hacerla "memoria rescatada". Primero, por el cariz bueno y ético que incluyen sus reseñas bibliográficas y agradecimientos; el cariz selectivo de reivindicaciones y denuncias y, lo más sobresaliente, por los valores que transmite. Segundo –de igual relevancia– por los contenidos y la forma estética de sus artículos, de marcado valor histórico y literario, los cuales merecen ser conocidos por la ciudadanía y los estudiantes. La estética de su estilo y de creación –oficio de observador y crítico sensible– se unen, sin duda, en el haz de conocimientos que conforman su aportación como escritor local.

4. CONTENIDOS

En sus artículos, ética y estética se unen. Los temas son variados, interesantes, útiles para las próximas generaciones. A través de la indagación minuciosa y documentada de Ricardo en los hechos históricos locales y educativos, como un haz de globos de colores, no se pierden. Se conforma, además, el sentimiento de pertenencia a un pueblo que evoluciona gracias a la participación de todas las personas que lo habitan en ese momento histórico. Es un valor que empuja a la participación en la construcción de la identidad de nuestra ciudad. Su vida y el contenido de los mismos se acompasan en el tiempo histórico en el que ha vivido, salteado de temas, personajes y recuerdos reconocidos por

Lámina 1. Ricardo Silva Vazquez

2 Monográfico que le edita El Instituto de Estudios Campogibraltareños en la revista *Almoraima* nº 9, mayo de 1993, titulado *Algeciras a principios de siglo: Notas según la publicación de 1901 "La Revista"*. Presentado en las II Jornadas de Historia del Campo de Gibraltar.

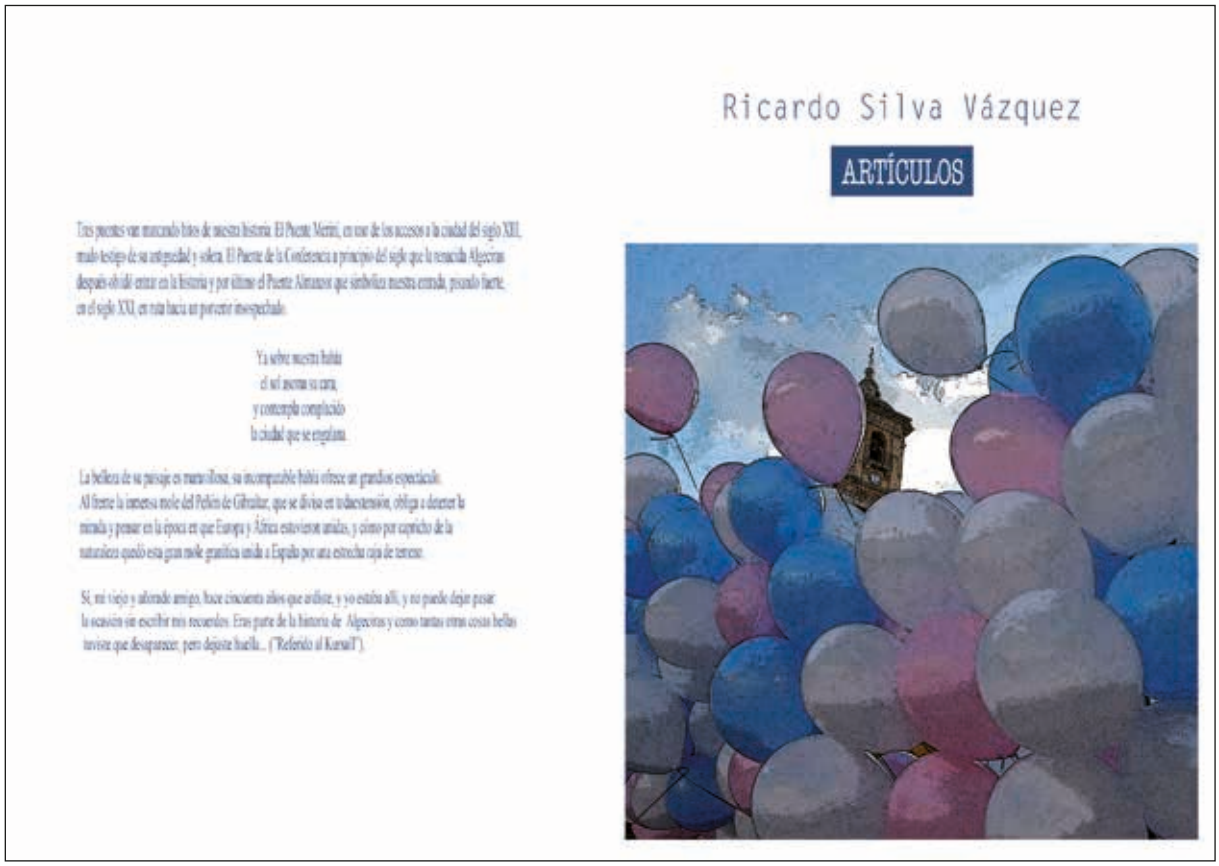


Lámina 2. Portada del libro de Ricardo Silva. Imagen de Erasmo Fenoy

todos los algecireños, como el artículo que hace referencia a su antiguo instituto "El Kursal".

Otro racimo de artículos se caracteriza por una marcada indignación, un sentimiento de coraje que impulsa al lector a actuar de alguna manera. Se refleja en sus palabras exigentes y a la vez comprometidas. Recuerdo los artículos "¡Depuradora, ya!" y "¡Puente ferroviario, ya!", tan de actualidad. En otros escritos, don Ricardo, carga su furia ante la injusticia educativa, exigiendo mayor implicación económica por parte del Gobierno sobre las actividades extraescolares, gratuidad de la enseñanza y de los libros de texto. Así pues, en muchos artículos encontramos la explicación objetiva de los hechos injustos y de su denuncia correspondiente.

Otros artículos están cargados de agradecimiento al pueblo, a sus alumnos, a los cargos responsables del progreso de la zona, a personas comprometidas generosamente con la actividad social de la ciudad, etc. A todos ellos les dota de un atento reconocimiento sincero.

Rescata y fija en la memoria colectiva personajes emblemáticos de su época. Miguelete torero cercano y andarín; la poetisa y escritora Lola Peche, o el médico entregado y vocacional don Jaime Fon, entre otros.

Muchos artículos son instructivos y transmiten hechos y datos históricos interesantes de conocer. Su contenido nos muestra a una Algeciras bonita y amable, que se esfuerza considerablemente para que el tránsito de frontera sea más ágil y eficaz. Su feria es alegre y sus barrios silenciosos como el barrio San Isidro, que invita a escuchar el sonido de los propios pasos.

Por otro lado, muchos artículos de don Ricardo rescatan y fijan la trayectoria de una ciudad vinculada al desarrollo del puerto mercantil. Así, podemos conocer fechas y claves precisas en la transformación del puerto pesquero al mercantil. Ricardo Silva se ha dirigido a los documentos legales de aquel periodo, en las circunstancias impulsoras del cambio, aportando datos exactos acerca de su crecimiento comercial, valorando

asombrado del nacimiento, crecimiento y adultez del puerto, en su expansión progresiva, aportando puestos de trabajo y crecimiento económico a la ciudad. El puerto, la bahía, el peñón, son temas reiterativos en los artículos de Ricardo Silva.

En el ámbito educativo, Ricardo Silva manifiesta en sus artículos los deseos igualitarios y solidarios en la educación expresados en sus letras. La escuela es un sitio privilegiado para el cambio y por ser un espacio mediado, donde es posible la transformación de las desigualdades sociales. Educar en igualdad es uno de los retos de nuestro sistema educativo, que consiste en educar a cada uno y a cada una, según quien es, atendiendo a sus diferencias, sus necesidades y sus posibilidades. Y Ricardo Silva lo expresa con verdadera exigencia en alguno de sus artículos.

Aun destacando aspectos nobles de Ricardo Silva en su reivindicación social y educativa como buen ciudadano y maestro, su amor a la ciudad de Algeciras y a sus gentes –incluido el puerto, los puentes, la Plaza Alta o su feria–, subyace en sus artículos una delicada y cuidada forma de expresión, casi decimonónica, que la hace sensible a mi percepción literaria, de la cual no emite, sino regala, pequeños detalles históricos, acompañados de sutiles reseñas olvidadas, o leyendas escondidas del pasado, no reconocidas por el turista o el desinteresado andante, que son nuestras, y que nos transportan a otras ciudades y hechos históricos en los que están Algeciras.

5. PROCEDIMIENTO

Ricardo Silva pertenece a la Agrupación Poética José Luis Cano. Colaborador y cercano a Fernández Mota, Luis Alberto del Castillo, Cristóbal Delgado... Este último le insta a su deuda con la ciudad, reflejado en la dedicatoria en uno de sus libros: "Para Ricardo Silva Vázquez amigo de siempre, que le debe a Algeciras un libro por lo menos. Pero lo pagará" (12 de agosto de 1997). Otros escritores de relevancia algecireña, igualmente han impulsado la lectura de sus producciones y el interés de poder hacer algo para que no se pierda su aportación, entre los que me incluyo. De ahí que haya rescatado los artículos editados y diseñado el libro aglutinador. La participación por parte del autor ha sido una tarea ardua, condicionada por las características de la edad, ayudado por su hijo Juan, que es el mediador familiar de este proyecto. Otra de las dificultades ha sido la nueva materialización de los artículos –fotocopias de fotocopias–, los cuales tuvieron que ser transcritas nuevamente al entorno Word en un recorrido que ha durado ocho meses. Luego, se realizan las reflexiones derivadas de los contenidos de los artículos, anotando su valor histórico –conocimientos, hechos y experiencias– y su valor crítico. Se los dató, se los ordenó en la linealidad del tiempo histórico y se los categorizó en función de los temas: sociológicos, geográficos, educativos, biográficos, etc.

Paralelamente a estas tareas se solicitó a ciertas personas, que participaron en el homenaje del 9 de septiembre de 2017, sus escritos y poemas. Así como la colaboración de Erasmo Fenoy para el diseño y maquetación del libro recopilatorio de artículos, el cual plasma muy acertadamente el concepto aglutinador de artículos a través de los globos, portada que se cambiará por otra fotografía parecida realizada Juan Silva, hijo de Ricardo Silva.

La portada del libro capta el concepto del fotoperiodista Erasmo Fenoy, anudando los globos, como si cada uno de ellos fuera un artículo de don Ricardo

Así pues, superando las dificultades propias del mal estado de los textos y las circunstancias advenidas que han atrasado los tiempos establecidos, damos por terminado el proyecto de recopilar el legado articulista de don Ricardo Silva Vázquez, para que figure así en bibliotecas y pueda ser rescatado de la estantería, o bien, se encuentre en un banco de descanso para que otro lector pueda seguir remontando el viaje de la información que él aporta. Aunque, sin duda, estará además en la nube virtual pronto.

La portada del libro capta el concepto del fotoperiodista Erasmo, anudando los globos, como si cada uno de ellos fuera un artículo de don Ricardo, conteniendo conocimientos, valores o actitudes en lo narrado relacionado con

la historia de nuestra ciudad: la evolución del puerto, algunas personas relevantes de aquella época, las sugerencias ante las polémicas con Gibraltar, la educación igualitaria y la mejora de la escuela. No solo describiendo nuestro entorno, o instruyendo, sino reivindicando y conciliando. Siempre desde Algeciras y para Algeciras.

Una vez conforme, Ricardo Silva responde a su acuerdo, con un poema que se coloca en la contraportada.

Los artículos de prensa
son efímeros como los globos,
duran como mucho, un día,
y ligados a la torre de "La Palma",
en la portada del libro;
al igual que los artículos
durarán lo que dure el libro.

6. BIBLIOGRAFÍA

Silva Vázquez, R. (1948). "Algo de Historia". *Revista Horizonte* (1).

Silva Vázquez, R. (2019). *Ricardo Silva Vázquez. Artículos.* Pendiente de edición.

Silva Vázquez, R. (1993). "Algeciras a principios de siglo: Notas según la publicación de 1901 *La Revista*". *Almoraima. Revistas de Estudios Campogibraltareños* (9). Algeciras: IECG.

Josefina Núñez Montoya
Licenciada en Ciencias de la Educación, en Filosofía y Letras y colaboradora habitual de la Sección VI del IECG

Cómo citar este artículo:
Josefina Núñez Montoya (2019). "Ricardo Silva: su voz articulista". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 129-134

Julia Guerra. Una rosa en el desierto

Nuria Ruiz Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El 4 de marzo de 2008 nos levantamos con un titular en todos los periódicos al que no podíamos dar crédito:

Julia Guerra, escritora navarra nacida en Pamplona el 12 de febrero de 1953, fallece a los 55 años de edad, en un accidente de tráfico en Algeciras.

La poetisa navarra falleció ayer 3 de marzo a los 55 años en un accidente de tráfico entre Los Pastores y Pelayo. Ocurrió cerca de las ocho de la mañana cuando se dirigía a su trabajo en el centro de menores de la Marchenilla. Perdió la vida después de una colisión frontal. Ella iba de copiloto y murió en el acto. El impacto se produjo cuando un turismo que iba en dirección a Algeciras se salió de su carril e invadió el contrario. En ese momento circulaba en dirección a Tarifa el Peugeot 206 en el que viajaba Julia Guerra. Ambos chocaron de manera frontal y la peor parte se la llevó la escritora.

En 2018 se han cumplido 10 años de su fallecimiento y su mirada clara como un mar de poniente, su sonrisa abierta como manos que se entrelazan y su figura bonachona como pan recién salido del horno, todavía nos acompaña entre los agentes culturales y sociales de la sociedad algecireña.

Muchos fueron los que la conocieron y compartieron con ellas letras, proyectos, tertulias y risas alrededor de una copa de vino, pero pocos fueron los que convivieron con ella cuando, cansada de hipocresías y ausencias, se retiraba del mundo para escribir poemas, o cuando se acercaba a las orillas del Estrecho a ayudar a los inmigrantes, o escribía sus artículos apoyando la lucha a favor de la mujer, o cuando recogía en su casa a cualquier indigente que necesitara un plato de comida. Pocos son los que a su lado conocieron sus lágrimas de impotencia, su pena por las desigualdades y sabían de su entrega infinita hacia el desvalido. Hoy nos quedan sus libros, sus artículos y unos amigos que la recuerdan felices y en paz de haber sido partícipes de una parte de su vida.

Dos grandes cómplices de todas sus vivencias fueron su gran amiga Rosa Ponce y su marido, Abdul, con los cuales me he entrevistado estos días para saber más y comprender mejor la vida de esta escritora que tanta huella ha dejado entre nosotros.

A Rosa, locutora de Onda Cero durante más de una década, la conoce nada más llegar a Algeciras y con ella colaboró en la radio durante seis años con distintas secciones culturales. Rosa me cuenta que fue a la primera persona que llamaron cuando ocurrió el accidente, sobre las ocho de la mañana, y que fue el peor momento de su vida cuando se dio cuenta que su amiga, "su hermana", ya no la llamaría por las noches para leerle sus poemas, ni la acompañaría en sus tardes de conversaciones íntimas, ni podría volver a oír su sonrisa mientras le contaba el siguiente proyecto. Con la mirada al infinito como queriendo recordar su mirada, en el salón de su casa, Rosa me cuenta que: "a Julia era difícil no quererla, con la única que discutía era conmigo, aunque se nos pasaba rápido. Porque era supercariñosa, pero con un gran genio".

A Abdul, marido de Julia desde 1999, todavía se le humedecen los ojos cuando habla de ella. Junto al amplio ventanal que da a la bahía en la casa de ambos, me atiende un Abdul solícito y deseoso de hablar de su amada como si la tuviera todavía presente en su vida. Me entrega carpetas repletas de recortes de noticias, papeles manuscritos y fotografías de toda una vida de la escritora. Me ofreció, con esa cadencia tan especial que tienen nuestros hermanos de Marruecos al expresarse, grandes frases sobre Julia que le salían del corazón: "soy afortunado por haberla conocido, y orgulloso de haber estado con ella. Me ha enseñado bondad, generosidad y respeto" o "el momento más feliz de su vida era cuando le

solucionaba un problema a un amigo", o "para Julia primero eran las pateras y después yo, porque su verdadera familia era todo el mundo"; y también "ella se mezclaba con la gente humilde, no era nada materialista" y después de recodarla contando anécdotas que se quedan para nosotros, termina diciendo: "nunca encontraré a una mujer que me ame como ella me amó. Me amaba mucho y no pedía nada a cambio. Yo la quiero y la querré siempre".

Rosa y Abdul fueron su sombra, su aliciente, su apoyo y con ellos vivió momentos desconocidos para todos nosotros. Aún lloran su ausencia.

Desde su fallecimiento, los homenajes a su labor poética y social no han cesado. Recitales poéticos en el Café Teatro, en la Casa de la Cultura, en el Ateneo y en cualquier lugar donde ella recitó sus poemas. Además, la Junta Directiva de la Unidad Cívica Andaluza por la República-Campo de Gibraltar (UCR) convocó en 2008 el I Certamen de Poesía Social "Julia Guerra" que en la actualidad es organizado por la asociación cultural "Ateneo Republicano del Campo de Gibraltar" habiendo alcanzado ya una proyección internacional. También en Algeciras, el 15 de febrero de 2014, se le dedicó una calle con su nombre "Calle Poetisa Julia Guerra".

En el mundo cultural de hace 10 años muchos artistas sufrieron su ausencia y como lo que une a los escritores son las letras, esto es lo que escribieron y dijeron sobre ella, en distintos medios de comunicación:

En un acto poético organizado en su nombre en el Café Teatro, Jose Luis Tobalina escribe en Europa Sur: "No hubo dolor en el acto, sino vida, esa que Julia Guerra tanto amaba y por la que tanto luchó hasta su último suspiro" El Café Teatro aparece de forma premonitoria en uno de sus libros, donde Julia dice: "En la estancia mágica / donde los borrachos de la palabra / la someten sin vacilar / sonreí".

En *La Voz de Cádiz*, Juan José Téllez le escribe un artículo titulado "Julia Guerra, con el pie izquierdo" donde dice: "Todavía puede distinguirse su sombra en forma de versos a la memoria tricolor de los fusilados, en el cementerio de Algeciras. O en los que leía en las manifestaciones a favor de que los inmigrantes dejen de ser el coco en los discursos electorales. No solía figurar en muchas antologías, pero contaba con sillón propio en la Academia Republicana de la ternura."

Andrés del Río dijo de ella en un homenaje organizado por la Unidad Cívica de la República: "En el momento en que la olvidemos, nos habrá abandonado de verdad."

Pedro Delgado la calificó, en una presentación con motivo de la XVIII Feria del Libro, como intimista, realista y, por encima de todo, sincera.

Y Juan Emilio Ríos le dedicó un poema a modo de tributo, inspirado en una cita de Emilio Prado: "Tu cuerpo, / ese que hoy se ha destrozado / sin remedio / era solo un envoltorio, / una etiqueta, / un sucedáneo / de tu verdadero nombre / de tu auténtica esencia / ahora al fin eres tú" y el poema termina con una despedida en euskera, "*agur biotza* (adiós corazón), adiós poeta", en recuerdo de una cita utilizada por Guerra en uno de sus poemas.

2. BIOGRAFÍA Y BIBLIOGRAFÍA

Julia Guerra nace el 12 de febrero de 1953 en Pamplona, se dedicó a la poesía desde que tenía uso de razón y su abuela fue quien le inculcó el amor a la lectura desde niña, pero es en el año 79, con la edición de las revistas navarras *Pamiela* y *Río Arga*, cuando comienza a ser reconocida como una escritora social y visceral en sus letras.

Cinco poemas suyos van incluidos, junto a Maite Pérez Larumbe y Blanca Gil, como mujeres poetas representativas, en *Antología de la poesía navarra actual* (1982).

Participa en programas de radio como "Discofilia", junto a Joaquín Luqui, o *Eguzki Irratia* y se autoedita y publica a los 30 años su primer poemario *Testamento de lunas* en 1983. Treinta y ocho poemas entre los que destacan los temas del amor y la muerte que, para Julia, como ella decía, van unidos. A veces es una poesía amarga. Así lo expresan los versos: *Te has ido bruscamente / sin poder abrazar tu último suspiro / dejándome incompleta. / La muerte me aterra.*

En el poema *El último secreto* existe el recuerdo del que se fue: *Hoy te añoro en el Sur / donde busco mi Norte.* Julia lamenta la pérdida del amigo en los versos: *Sigues vivo dentro de mí. / Te presiento en el aire / en un baile de agua / tu imagen me dio / la bienvenida.*

La segunda parte del libro lo componen poemas de despedida y recuerdo, a modo de cierre de sentimientos vivos y dormidos de un inmenso pesar afectivo. Títulos como *Agur maíta*, *Presunto magrebí* o *Compañero del alma* son exponentes de un pensamiento de pesadumbre, tristeza y alabanza teñida de nostalgia que invade su alma ante la presencia de la muerte.

Este libro son momentos intensamente vividos, como decía la escritora en una entrevista al *Diaro de Navarra* "escribo cuando ha pasado un cierto tiempo, que me libere de la alegría o tristeza de esos momentos".

El libro está dedicado a la libertad a través de la dedicatoria expresa que Julia hace a un compañero suyo exiliado en tiempos de Franco y que, al regresar, se dio cuenta que lo había perdido todo.

En 1986 publica su segundo libro, *Los hijos de la sombra,* de corte más político y social que el anterior, dedicado a Mikel Zabalza con el poema: *La miseria se acostó ayer sobre tu puerta / pero pasaste altiva / sin mirar a ese hombre / roto que no pedía nada. / El, sonrió / los Hijos de la Sombra / también tienen orgullo*.

Cincuenta y cinco poemas en los que, como cajón de sastre, hay de todo, impotencia, amor, desamor y nostalgia de personas y cosas.

Julia muestra un recorrido en el que se encuentran evocaciones del amor y la amistad a la poesía y a la palabra, a la desesperación y a la angustia, a Euskalherría, a Iruña y a la plaza del Castillo, en un pudoroso desnudo que realiza desde fuera hacia dentro.

Ese mismo año fue incluida también en la *Antología poética* X Aniversario de Bilaketa (Aoiz, Navarra).

Al año siguiente, con motivo del "Homenaje al 50 Aniversario de Guernica", aparecería en una antología poética vasca editada por Vosa, en 1988 en la antología poética *Mujeres Río Arga* de Charo Fuentes (Pamplona) y en 1990 en la *Antología de Poetas Vascas* de Julia Otxoa (editorial Torremozas).

En 1992 recibe la subvención del Gobierno de Navarra para la ayuda a la Creación Literaria del Departamento de Educación y Cultura y publica su tercer libro de poemas, *Cárcel de la memoria,* que comienza a gestarse durante sus primeras visitas al Sur, cuando comienza a respirar otros aires distintos. Está dedicado a Paco Tori, gran persona, de origen aezkoano, que desde su puesto de botones alcanzó con su esfuerzo y sin pisar a nadie, la gerencia de una empresa.

El libro está dividido en dos partes: *Entre algas* y *Ritual de caracolas*. Es un recorrido humano a través de la memoria. El reconocimiento del poder del subconsciente que brota en el momento más inesperado. Poemas enraizados en recuerdos pequeños que impulsan las palabras y el verso hacia horizontes nuevos, aceptando a la memoria como compañera de viaje:

Porque habiendo regalado mis trenzas / al tiempo y la memoria / hoy, llevo la cara oscura / de bajar a mi sótano / a escalar la pequeña carbonera.

De contenido intimista. Intercala recuerdos de su infancia con sucesos ocurridos a otras personas, casi siempre mujeres. No faltan toques humorísticos ni juegos de palabras que rompen ritmos. La brevedad de las composiciones poéticas procura una fácil lectura, sin perder la profundidad del poema.

Este mismo año es incluida en la *Antología Bilaketa* al 50 aniversario de Miguel Hernández (Aoiz, Navarra).

Su cuarto poemario**,** *Al viento,* vendría de la mano de la editorial Medialuna en 1996, dedicado a la muerte de su amigo Kepa Larumbe Biurrun y en el que a lo largo de sus versos la poeta navarra afrontaría sin rodeos la cruda realidad de la muerte. Más tarde, la 21 edición de la Feria del Libro acogió la presentación de esta obra. Treinta poemas con una visión heterodoxa de la vida y la muerte, del espíritu y la materia. Prólogo de Domingo Faílde, que hace una magnífica introducción al tema de la muerte. Poemario lleno de sentimientos y nostalgia en el que fluyen palabras sinceras. La pérdida de su amigo Kepa Larumbe deja un vacío que solo puede llenar la fuerza del poema.

Después de este libro, con una trayectoria literaria asentada y reconocida, dejaría definitivamente su cuna natal para vivir los últimos años de su vida en Andalucía, más en concreto en Algeciras. La poeta confesó sentirse atrapada por la luz del Sur y la suavidad de la

gente que habita en esta pequeña parte de España.

En Algeciras publica su quinto libro, *Dos orillas* (2003), poemario bilingüe (árabe-español) comprometido socialmente, en el que denuncia la difícil situación vivida por los inmigrantes a cada uno de los lados del estrecho y con uno de cuyos poemas (*Encuentros internacionales*,) recibe la mención especial del I Certamen Poético del Centro de la Mujer del Ayuntamiento de San Roque (2003).

Ese mismo año es mencionada en la obra *Poetisas españolas* de Luz María Jiménez Faro (Editorial Torremozas, Madrid).

Formó parte, junto con el presidente del Ateneo José Román, Juan Emilio Ríos, del colectivo literario 'Yaraví'. Y escribió multitud de artículos en periódicos nacionales y locales cuyos títulos de algunos de ellos son:

–*Flores amarillas para Montserrat*, escritora catalana, implicada en el movimiento feminista que murió de cáncer de mama.

–*Miedo a otras culturas*, sobre el racismo, donde ella comentaba que no reconocer la parte de racismo que desde pequeños llevamos dentro significa no avanzar hacia la concienciación de que son seres humanos como nosotros.

–*Queridos Reyes Magos*, que comienza diciendo: "Hace muchos años que dejé de escribiros porque yo, al contrario de Peter Pan, crecí".

–*Andaluces levantaos*, que lo termina diciendo: "Si nos volvemos insensibles, esta tierra, raíz de grandes hombre y mujeres, se morirá de angustia en la escala de un himno que con gran fuerza pide tierra y libertad".

–*Amor y amistad*, donde comenta entre otras cosas, muy en su línea, que el amor es universal y no conoce fronteras.

–*Poesía en Grazalema*, cuyas frases dicen de este pueblo que "Grazalema lleva la poesía en cada calle, en cada esquina donde crecen las plantas".

3. CONCLUSIONES

Ella calificaba su propio estilo en 1991, en una entrevista concedida a la periodista Laura Casanellas, como intimista y decía: "A **mí** no me sale escribir porque sí, lo mío tienen que ser momentos vividos o que viven gente cercana. No llevo un método de trabajo. Escribo cuando tengo algo que decir".

Julia adoraba la poesía inmortal de Neruda, Miguel Hernández y Machado, quizás porque ella en el fondo también quería ser inmortal. Su forma de escribir siempre fue caótica, rápida, a impulsos, sin corregir demasiado. Escribía sin corsés de rimas, sus poemas tenían que satisfacerla a ella por haber entregado algo de sí misma a los demás. La muerte le rondó en cada poema desde que empezó a escribir y la parca fue quien la llamó, sin aviso, aunque preparada desde hacía muchos años, para llevársela al otro lado.

Julia Guerra, como a la rosa del desierto, la resguardaba de los vientos del Estrecho su bandera republicana en el féretro que la llevó al tanatorio y después, tal como ella quiso, navegó en forma de cenizas entre Pamplona y su Mediterráneo querido. Y los escritores nos quedamos aquí, en la orilla de sus poemas, bebiendo una copa de vino junto a sus libros, aprendiendo que la vida hay que vivirla de forma vehemente y con el corazón en un puño y recordando, en cada verso, que Julia Guerra fue una gran mujer y una gran poeta, y que amó y murió siendo fiel a sus propias ideas.▪

Nuria Ruiz Fernández
Escritora y comunicadora. Sección VI del IECG

Cómo citar este artículo:
Nombre del autor (2019). "Julia Guerra. Una rosa en el desierto". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 135-138

El voto útil

Juan Emilio Ríos Vera

Mis primeras elecciones tuvieron lugar pocos días después de cumplida mi mayoría de edad. Alborozado y trémulo me encaminé al colegio electoral, me introduje en un cubículo estrecho y mal iluminado, aislado del resto de la estancia por una cortinilla mugrienta y leve y allí fui repasando una a una y sin prisa las papeletas de las distintas candidaturas, con el consiguiente enfado de los que esperaban afuera, deseando entrar a ocupar mi privilegiada posición. En aquella primera ocasión voté verde y fue el color respaldado por la mayoría de la población pero mi vida y la del resto de los míos no se vio alterada en absoluto ni para bien ni para mal.

Cuatro años después me personé en el mismo colegio electoral ya menos entusiasmado y no me demoré tanto tiempo en aquel oscuro y vetusto cubículo. Voté rojo pero nada pareció alterarse en mi gris existencia.

En mis sucesivas votaciones voté azul, luego negro y hasta amarillo y no noté el más mínimo cambio.

Un año voté en blanco y todo siguió igual.

Otro año, rebelde y hastiado, me entretuve en meter dentro del sobre sepia los cromos de mis jugadores favoritos. Mi voto fue declarado nulo claro está, pero yo lo disfruté. Todo siguió su rumbo.

Pero aquel fatídico año, no fui a votar y además convencí a todos mis allegados y conocidos a que tampoco lo hicieran. Mucha más gente pensó lo mismo y la aplastante mayoría del país se quedó en sus casas. Pocos días después puede ver por televisión como unos militares cargados de condecoraciones retiraban las urnas de los centros electorales y las llevaban al denominado "Museo de la Memoria Democrática" donde allí siguen. Entonces sí que cambiaron las cosas.

En mi celda de aislamiento me divierto haciendo con el escaso papel higiénico papeletas y sobres con mil siglas imposibles, que deposito ceremoniosamente en el pestilente bidón de la basura.▪

El fantasma en carne viva

Juan Emilio Ríos Vera

Seguramente lo había dejado todo manga por hombro cuando se topó de bruces con la parca tan de improviso.

Por ello, sus lágrimas brotaban físicas y líquidas aún de sus abiertos ojos color almendra que se habían adaptado a la oscuridad como la de esos seres abisales que habitan en la profundidad del mar y sus suspiros eran a veces incluso audibles por el viejo gato que había vivido siempre en la mansión solariega y por el travieso niño que se escondía detrás de los butacones y de los armarios que dormían bajo el peso helado de sábanas decoloradas.

Estaba su dolor tan en carne viva que a veces le dolían las piernas que ya no tenía como carbones encendidos.▪

La soledad de mi cuarto

Carmen Sánchez Melgar

En la soledad de mi cuarto
poblado de mariposas, libros y cuadros,
cuando tú no estás
se me agrandan las ganas
y el corazón de mi mano se alarga
buscando con fuerte latido
el desván de mis caderas
retomando senderos olvidados,
antaño salpicados de fragancias
que embriagaban tus sentidos
hasta nublarte por completo
el sol de tus entendederas.
Después me duermo,
como quien vive otra vida
dentro de su propio cuerpo.

Muchacha del cálamo

Luis Alberto del Castillo

En mi delirio tantas veces tu gesto
ensimismada
el estilo golpeando, apoyado
pensativo en el labio inferior
promesa intuida de mil besos.
En mi opio tantas veces tu misterio
tu mirar hacia dentro
ese pensamiento que escruta
desnuda los recuerdos y los sueños
redes de caricias son tus ojos caramelo.

Dicen, muchacha del cálamo
que eras imagen de Safo
poeta inmortal que al amor
inmortal de Lesbos nombras
domados el punzón y las cuatro tablas.
Digo, muchacha del cálamo
que eres Octaviana de Gades
a mi amor convocada
pues si Catulo ha amado a Lesbia
en Baelo Claudia nuestra pasión traspasa el Tiempo.

Aquí el punzón se ha deslizado
firme en la cera blanda
tus alados pasos el placer han hollado
al olvido y a los celos fin
olvido y posesión con el sol alto.
Desde el Tiempo rasgado al ahora
sueño tus sueños
divina muchacha del cálamo
dulce Octaviana en Baelo Claudia
con este amor inmortal transidos vuestros versos.

Esmalte

Luis Alberto del Castillo

Un símbolo, una joya
emblema del Siglo Veinte
siglo prodigioso y cruel.

Versos sencillos, escuetos
que aprisionen tu figura
estrofas humildes, sueltas
para cantar tus grandezas
para callar tus horrores.

No caben grandilocuencias
ni héroes, ni tiranos
siglo prodigioso y cruel
película inacabable
en la que comparten créditos
asesinos, sabios, victimas
diluidas las voces cándidas
en el hedor de la muerte.

Mezcladas guerras y luces
Hiroshima y Andy Warhol
Marie Curie, Primo Levi
Adolf Hitler y Stalin
Gandhi, o Juan Veintitrés;
no serán ellos tu rostro
siglo prodigioso y cruel.
Son las niñas vietnamitas
desnudas corren descalzas
flageladas mentes y almas
con napalm horneadas
ellas serán para siempre
mi Esmalte del Siglo Veinte.

Algeciras para Tarifa, 5 y 6 de agosto de 2003, del poemario jamás concluido *Rostros*. Siglo XX.

Un nuevo enfoque para la promoción de la salud en la adolescencia: El Rincón de la Salud

Marina Díaz Fernández

RESUMEN

El Rincón de la Salud es un recurso educativo emprendedor creado para acercar las estrategias de promoción de la salud a la población adolescente. El modelo educativo actual no aborda adecuadamente todos los ámbitos de actuación necesarios para el correcto desarrollo personal y académico de nuestros jóvenes. Tras la experiencia desarrollada en este curso, consideramos necesario incluir este tipo de experiencia educativa dentro de todos los centros escolares de la provincia de Cádiz, en concreto en los municipios del Campo de Gibraltar, como un servicio de apoyo a la comunidad estudiantil. Mediante este programa ponemos en contacto a profesionales especializados en la materia de prevención y salud infanto-juvenil, con las dudas, preocupaciones y dificultades relacionadas con temas que se encuadran dentro del ámbito de la salud (sexualidad, alcohol, tabaco y otras drogas, violencia de género, relaciones entre iguales, redes sociales, etc.) con las que conviven los adolescentes en esta etapa de sus vidas y todo ello dentro de un contexto de absoluta privacidad y confidencialidad, aspectos que se incluyen como relevantes y novedosos dentro de la educación para la salud que se ha ido desarrollando hasta el momento. Para realizar este estudio nos hemos basado en las 346 consultas realizadas por los estudiantes de cuatro centros escolares de la ciudad de Chiclana de la Frontera en el curso académico 2014/2015.

Palabras clave: promoción de la salud, adolescencia, educación afectivo-sexual.

ABSTRACT

Rincón de la Salud is an enterprising educational resource created to bring the strategies of health promotion closer to the adolescent population. The current educational model doesn´t include all the fields of intervention necessary for the correct personal and academic development of our young people. Consequently, using the experience developed in this course, we consider necessary to include this type of educational experience in all the schools in the province of Cadiz, and specifically in the towns of Campo de Gibraltar, as a support service for the student community. Within this programme, professionals, specializing in the prevention of health related problems, are put in contact with students to discuss the doubts, concerns and difficulties in this area (sexuality, alcohol, tobacco and other drugs, gender violence, relationships among equals, social networks, etc). which are of concern to adolescents at this moment of their lives. Absolute privacy and confidentiality are guaranteed. This study is based on 346 inquiries made by students from 4 different schools in Chiclana de la Frontera during the academic year 2014/2015.

Key words: health promotion, adolescence, emotional-sexual learning.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español necesita una urgente revisión, modificación y actualización en sus preceptos básicos. Las continuas reformas y los cambios de gobierno nos están llevando a no poseer una estructura sólida, acordada por todos, con bases firmes y conocimientos sobre educación adecuados para poder desarrollar un modelo de educación integrador y adaptado a las nuevas necesidades que van surgiendo entre el alumnado.

El Rincón de la Salud es una nueva herramienta que permite trabajar con los jóvenes aspectos tan importantes como la salud, las relaciones con los iguales, la familia, la pareja, los estilos de vida saludables, etc., haciendo partícipe al alumno de su propio proceso de crecimiento personal.

La adolescencia es un periodo de tránsito hacia la vida adulta. Se deja atrás la infancia para comenzar una etapa en la que las chicas y los chicos empiezan a tomar sus propias decisiones, se inician en el difícil camino de la adquisición de responsabilidades y empiezan a elaborar sus propios esquemas sobre la vida, la identidad, la autoestima, las relaciones sociales, el futuro, la sexualidad, etc.

Por ello, y debido al momento tan delicado que está viviendo esta sociedad, se hace fundamental ofrecer a nuestros jóvenes herramientas en las que apoyarse para poder ir adquiriendo mayor autonomía y control sobre sus propias vidas de una manera adecuada. El Rincón de la Salud viene a proporcionar al colectivo adolescente un lugar donde poder, desde la privacidad y confidencialidad más absoluta, entender el mundo emocional en el que viven, las problemáticas que se les presentan y los hechos que acompañan al común desarrollo madurativo, junto con los procesos psicológicos y cognitivos que se suscriben a esta etapa vital. Podemos decir que El Rincón proporciona a los alumnos y alumnas ese "bastón" necesario para poder empezar a caminar solos.

La labor que desempeñamos dentro de El Rincón es fundamental en la época en que vivimos. Los medios de comunicación, el auge de las nuevas tecnologías y la aplicación de éstas a nuestras vidas está creando en los más jóvenes un gran desconcierto e inseguridad a la hora de empezar a saber quiénes son y qué se espera de ellos.

Los tiempos han cambiado y eso nos ha cogido a todos por sorpresa. Los modelos que solíamos utilizar aquellos en los que fuimos educados los adultos de hoy ya no son válidos para esta nueva generación de adolescentes. Convivimos en una etapa de profunda transformación donde se mezclan los valores e ideales más arcaicos con una nueva y reformada imagen de la sociedad que todavía no estamos muy preparados para entender y aceptar.

Este caldo de cultivo está haciendo que los jóvenes no puedan comprender hacia dónde va el camino a seguir entre todos esos mensajes contradictorios que a menudo ven, escuchan y leen en la televisión, la radio, la publicidad, internet y las redes sociales.

Como podemos observar, esta situación deja a las chicas y chicos en una situación de grave peligro e indefensión ante los avatares que suceden en la vida. El modelo educativo actual no deja margen de actuación para la educación afectiva del alumnado. Nos hemos centrado demasiado en las asignaturas que consideramos más académicas (Educare) y damos poco tiempo y espacio para el cultivo del *self* (Educere).

Es por ello que se hace muy necesario, y cada vez más, proporcionar un espacio donde el alumnado pueda también cultivarse como personas, encontrar la información que necesita para resolver sus dudas y dificultades, y a la vez sentirse protegido y no juzgado, encontrando en El Rincón la manera de hacer frente a toda esa masa de información que reciben a menudo nuestras chicas y chicos, que les lleva, en muchas ocasiones, a guiar sus comportamiento en base a mitos, falsas expectativas y/o creencias irracionales.

Los modelos que solíamos utilizar aquellos en los que fuimos educados los adultos de hoy ya no son válidos para esta nueva generación de adolescentes

Ser adolescente en este momento es una labor realmente difícil. Les vendemos la posibilidad de ser adultos, pero no les enseñamos el significado que ello conlleva, damos sin exigir, castigamos sin negociar, les enseñamos las virtudes de la vida adulta pero no los educamos para gestionar las vicisitudes que aparecen en el camino. Estamos creando "pequeños adultos" con todas las gratificaciones y sin ninguna responsabilidad. Desde muy pequeños, las chicas y chicos ya tienen acceso a una videoconsola, a un teléfono móvil, a un ordenador, etc., con lo que ello conlleva, es decir, con una ventana abierta al mundo.Todo esto nos viene a señalar que se hace urgente y necesario incidir en las repercusiones que puede tener esta situación en la salud de nuestros jóvenes. Problemas relacionados con la imagen corporal, con el estado de ánimo, la autoestima, las relaciones entre iguales, las primeras relaciones de pareja, la pérdida de algún familiar, la amistad, la familia, etc., justifican de manera

inmediata la necesidad actual de implantar este tipo de programas dentro de la agenda escolar.

2. MÉTODO

El Rincón de la Salud es un recurso, de la empresa Gremio S.L (El Puerto de Santa María), con el que se lleva trabajando diez años en los centros escolares de Chiclana de la Frontera. La puesta en marcha de esta herramienta es muy sencilla, ya que cada centro aporta un espacio privado y accesible para los alumnos, que ya es conocido por todas las personas que colaboran de una u otra forma en los colegios e institutos.

Se parte de una metodología participativa y basada en la reflexión guiada por parte del profesional encargado de esta labor. Esta metodología fomenta el empoderamiento de los usuarios, ya que pone en sus manos la información veraz que necesitan para poder tomar ellos mismos, y bajo la supervisión del personal encargado, la decisión o decisiones que consideren oportunas, dependiendo de la problemática que presente cada caso.

Para dar a conocer la llegada del Rincón a los centros escolares seguimos valiéndonos de los panfletos, carteles y distintivos característicos del Rincón de la Salud, una vez acordada con los centros la puesta en marcha del programa.

El Rincón de la Salud es un espacio idóneo para jóvenes a partir de los doce años. Aunque estamos a favor de trabajar esta temática desde que el alumnado entra en el sistema educativo, reconocemos que, en la situación actual del sistema educativo y el currículum escolar a seguir, este tipo de estrategias no son viables, así que es preferible poder entrar en las vidas de los alumnos cuando comienzan su etapa como adolescentes que no poder intervenir nunca con ellos. El Rincón de la Salud aporta una herramienta como un paso intermedio antes de poder realmente ofrecer una educación integral en las aulas de este país.

Tras cada entrevista con los alumnos se procede a la recogida de datos. Los datos más significativos a recoger son la demanda presentada por la persona y su edad. También nos hacemos eco de su centro escolar y el curso académico en el que estaba.

3. RESULTADOS

Una vez revisadas todas las consultas atendidas dentro de este recurso educativo, podemos observar que tenemos todavía mucho que andar en cuanto a la formación en prevención y la promoción en salud para el sector de población más joven.

Los cursos de niveles inferiores son los que realizan más consultas. Es decir, el alumnado perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto el alumnado de 1º E.S.O (entre los 12 y 13 años) y 3º de E.S.O (14 y 15 años), es donde encontramos, en la mayoría de los centros, un mayor índice de actividad dentro de este recurso. No es únicamente que soliciten más citas, es que además acuden a cada cita un mayor número de alumnos. El número de consultas va disminuyendo a medida que avanzamos en la edad de los usuarios, aunque también la problemática de las consultas se agrava. Hemos registrado un mayor número de consultas en los centros escolares públicos.

El tema estrella del Rincón de la Salud es la vida sexual y reproductiva (70% aproximadamente de las consultas), siendo el resto consultas específicas y puntuales. Se suele recurrir a estos temas para empezar las consultas, como mero vehículo para poder entablar una conversación cálida que permita al alumnado expresarse en cuanto a su vivencia sexual. No observamos diferencias en cuanto a la temática, relacionada con la sexualidad, de las consultas en centros escolares públicos y concertados (religiosos), pero sí en la actitud ante los problemas y vicisitudes. Observamos que el alumnado de centros escolares concertados tiene una mayor disposición a aprender y responsabilizarse de sus conductas de salud. Tampoco observamos diferencias en cuanto a las consultas demandadas por chicas o por chicos; sus dudas y preocupaciones son comunes, pero el número de consultas atendidas para el alumnado femenino es mayor.

Los contenidos que se trabajan en El Rincón son muy variados: hablaremos de las temáticas más solicitadas de manera escueta, para poder a continuación extendernos en explicar los resultados obtenidos en la vivencia de la esfera sexual en la adolescencia. La temática que se presenta en El Rincón es:

• Alimentación: alimentación equilibrada, estilo de vida saludable, práctica de ejercicio físico, trabajo con la imagen corporal y la autoestima, etc.

• Alcohol, tabaco y otras drogas: efectos del consumo a corto, medio y largo plazo, sustancias que lo componen, desmitificar las drogas "naturales", hábitos de vida saludables, estrategias de deshabituación, etc.

• Relaciones entre iguales: cultura del respeto, aprendizaje en y para la diversidad, intervención ante el acoso escolar, etc.

• Violencia machista: intervención en caso de violencia y derivación al Instituto de la Mujer, desmontar el discurso del amor romántico, educar en igualdad, detectar los micromachismos, concienciar de la dependencia emocional, etc.

• Redes sociales condiciones para un uso adecuado de las nuevas tecnologías de la comunicación, uso responsable, información sobre la privacidad y la intimidad, etc.).

Existen multitud de otros temas que aparecen en las consultas: nos demandan orientación en temas académicos, nos solicitan ayuda para enfrentarse a problemas familiares (muchos de los casos son acerca de las condiciones de la custodia compartida), nos hacen participes de las pérdidas de familiares y su proceso de duelo, entre otros.

Una vez relatados los aspectos más destacados dentro de nuestro programa, nos centraremos en el tema estrella de esta herramienta escolar: la sexualidad en la adolescencia. Los aspectos clave tratados en cuanto a este tema dentro del Rincón de la Salud son los siguientes:

3.1. Anatomía genital femenina y masculina, ciclo menstrual y cambios en la pubertad

Hablar de sexualidad en la adolescencia es hablar de genitales; la sexualidad queda remitida a "aquello que tenemos entre las piernas". En general, no conocen las partes que componen los genitales femeninos y masculinos, ni su parte externa, ni interna. El alumnado, tanto masculino como femenino, puede enumerar mejor las partes que componen la genitalidad atribuida a los hombres que la atribuida a las mujeres. Conocen los cambios que se producen en sus cuerpos tras la aparición de los caracteres sexuales secundarios (pubertad), pero tienen un nulo conocimiento del por qué de esos cambios y las funciones que cumplen. Seguimos ofreciendo información sobre el crecimiento y el tamaño del pene (todos quieren un mayor tamaño y esperan que siga creciendo), la realidad del líquido preseminal (su función y la posibilidad de embarazo), el ciclo menstrual y los días fértiles, la existencia, significado y función del himen (existen numerosos mitos en cuanto a la virginidad, preguntan por "la prueba del pañuelo"), la importancia de la lubricación vaginal, uso de tampones y compresas, la existencia del clítoris como órgano del placer femenino (muchas chicas se quejan de padecer insensibilidad), tamaño del pecho en las mujeres y la rotura del frenillo como símbolo masculino de entrada en la sexualidad adulta (cada vez más chicos caen en este mito creado a partir de la importancia dada al desgarro que se produce en el himen en las primeras relaciones coitales), las revisiones ginecológicas, la existencia del "Punto G" y el "Punto P" como botones mágicos hacia el placer, la operación de fimosis, etc.

3.2. La respuesta sexual humana

Nuestras chicas y chicos sienten, y sienten muchas cosas a las cuales no saben ponerles nombre, y eso les lleva a vivirlas, muchas veces, como algo negativo, sucio y algo a ocultar. Los procesos de excitación, tan diferentes en chicas y chicos, como el deseo sexual, y los procesos de orgasmo y eyaculación, son entendidos como metas, como objetivos principales a conseguir: el placer es finalista y, si no se consigue, aparecen los problemas. Obtienen información y modelos de respuesta sexual a través de internet, las redes sociales, los amigos y de la pornografía en todas sus formas, y es evidente el resultado de esta situación. Una información inadecuada siempre lleva a una conducta desajustada a la realidad.

3.3. Métodos anticonceptivos y prevención de las infecciones de transmisión sexual (I.T.S)

Esta parte de la formación en materia de salud sexual ha sido la más desarrollada hasta ahora. Se ha entendido la educación sexual como educación para la prevención de embarazos no planificados y contra las Infecciones de Transmisión Sexual.

El problema es que, aunque los jóvenes conocen la mayoría de los métodos anticonceptivos existentes en la actualidad, pocos los utilizan de manera habitual y adecuadamente en sus relaciones sexuales. El tema les interesa casi por igual a chicas y chicos, pero ninguno de estos dos grupos de población son proclives a usarlos. Entre los motivos que desencadenan la no utilización de éstos encontramos: el desconocimiento en cuanto a cómo usarlos adecuadamente, la preocupación por mantener la erección y no eyacular antes de tiempo, la "insensibilidad" que produce el uso de métodos de barrera, el miedo a explicarle a los padres la necesidad de usar métodos anticonceptivos, la erótica del riesgo y la utilización del pensamiento mágico, la preocupación ante la fertilidad en la adultez, toda una gran variedad de mitos referidos a la imposibilidad del embarazo o a la posibilidad de contagio de I.T.S´s.

Las chicas empiezan a preguntar por la vacuna del Virus del Papiloma Humano, vacuna que se pone a los 14 años, pero no explican el porqué de su utilización.

3.3. Primeras relaciones sexuales y de pareja: mitos en torno a la virginidad, los celos en la pareja, violencia en la pareja

La virginidad, sobre todo la femenina, sigue siendo objeto de debate y cuestionamiento en las tertulias de los patios de colegio. Las chicas y chicos siguen buscando pruebas infalibles que demuestren la iniciación de una chica en las prácticas sexuales coitales: "saber si está partida". Nos encontramos comentarios referidos al cambio en el volumen de caderas, al arqueamiento mayor de los muslos o a un mayor espacio creado entre las ingles. Siempre andan investigando quién sí y quién no… Las chicas siguen teniendo miedo a las relaciones sexuales con penetración, abundan las dudas sobre el dolor y el sangrado en este tipo de situaciones y ven el proceso como una prueba de sacrificio a superar. Algunas vienen asustadas al ver que eso que les contaron no fue verdad.

Los celos, que también se presentan en las relaciones de amistad, y la violencia machista abundan en las primeras relaciones sentimentales y son muchos los casos que han necesitado una intervención más profunda. El uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías de la comunicación no están haciendo más que agravar el problema añadiendo una mayor posibilidad de control y abuso entre jóvenes.

La soltería o la posibilidad de no tener pareja en la adolescencia sigue siendo vista por nuestros jóvenes como algo negativo y un aspecto urgente a solucionar. El grupo de iguales y la necesidad de aceptación e identificación con este sigue presionando la toma de decisiones de la población adolescente.

3.4. Deseo, amor y enamoramiento en chicas y chicos: orientación del deseo e identidad sexual

Las emociones sexuales, al igual que resto de emociones, se trabajan muy poco en nuestro sistema educativo. Las chicas y chicos tienen verdaderos líos en cuanto a lo que sienten y expresan. Temas como la orientación sexual del deseo o cuestiones relacionadas con las diversas identidades sexuales siguen siendo temas ocultados y que tienen poca demanda en estos espacios. Suelen ser las personas heterosexuales y con una identidad muy definida y estables las que pregunten por otras maneras de vivir la identidad o la orientación para poder así ayudar a personas de su alrededor que no se atreven a preguntar en El Rincón. Necesitamos visibilizar la existencia de la diversidad humana en todos sus ámbitos. Cuestiones como la transexualidad o los estadios intersexuales, son dudas que empiezan a plantearse en recursos como este.

3.5. Prácticas sexuales convencionales y nuevas prácticas sexuales: sexualidad y nuevas tecnologías

Si la masturbación masculina es perjudicial y qué frecuencia es buena o mala, es una de las cuestiones que se repiten día tras día en El Rincón de la Salud. La mayoría de los chicos necesitan que los profesionales les ratifiquen que lo que están haciendo no es algo malo, ni que les va a reportar consecuencias indeseables para su cuerpo o su salud mental. Preguntan por la aparición de acné, por la posibilidad de volverse locos, porque se les acabe el semen, etc. La masturbación femenina es un tema casi inexistente y cuando se les habla a las chicas de la

posibilidad de conocer sus cuerpos, la extrañeza y el asco inundan la conversación. Las chicas siguen dejando el descubrimiento del propio cuerpo en manos de sus primeras parejas.

El sexo anal se está convirtiendo en una de las cuestiones recurrentes en las charlas con los adolescentes. Sin duda, la industria del sexo está detrás de este auge por las prácticas sexuales menos tradicionales.

Ha sido muy importante la labor de concienciación del uso del preservativo y los métodos de protección para el sexo anal y oral.

Cada día encontramos más casos de chicas y chicos que practican sexo a través de la red y que utilizan los móviles para mandar fotos de contenido sexual a conocidos o amigos que no suelen ser sus parejas.

3.6. Embarazo no planificado e interrupción voluntaria del embarazo (I.V.E.)

Los cambios en la ley de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo y su efecto en las menores de edad está llevando en muchos casos a que las chicas crean que no van a poder decidir en caso de producirse un embarazo no planificado. Nuestros jóvenes conocen la existencia de "la píldora del día después", la usan, pero consideran que es una píldora abortiva que no tiene apenas efectos secundarios. Los casos de embarazos no planificados que hemos atendido son cada vez menos, y se deben más a una cuestión de falta de orientación general hacia la vida adulta que a la ausencia de métodos anticonceptivos.

4. CONCLUSIONES

Solemos pensar que, por el hecho de poseer acceso a mucha información acerca de la sexualidad humana, nuestros adolescentes saben cómo deben vivirla de una manera saludable. Tras la exposición de los resultados de esta experiencia podemos poner en entredicho la veracidad de esta creencia, ya que en nuestra actividad diaria seguimos conviviendo con actitudes y creencias hacia la vida sexual que creíamos ya resueltas. Nuestros jóvenes siguen teniendo un modelo sexual basado en la genitalidad, el coitocentrismo, la heterosexualidad y la belleza. El modelo de sexualidad masculina sigue siendo el patrón por el cual chicas y chicos guían sus experiencias y comportamientos sexuales. Un modelo sexual masculino inundado de estereotipos que no se ajustan a la realidad, que no satisface a ninguna de las partes y que necesita una urgente toma de conciencia y revisión de sus consecuencias. Es una sexualidad que potencia más la cantidad que la calidad, las capacidades físicas y no las emocionales, un modelo que premia la aplicación del poder y el dominio sobre la mujer, dejando la igualdad totalmente al margen.

Las consultas referidas a este tema nos han hecho aprender que mientras los chicos siguen este modelo centrado en el coito y en aspectos que mejoran su virilidad frente a las féminas, ellas a menudo se quejan de este modelo que las sitúa en un rol pasivo, que las lleva a no disfrutar de la sexualidad como lo hacen ellos. Suelen identificar el coito con el dolor y la no satisfacción. A menudo observamos que la población adolescente piensa sólo en el coito, en el sexo con penetración, como única forma de mantener relaciones sexuales; es por ello que 'su primera vez' la entienden como la forma de tener penetración, siendo esta práctica el primer acercamiento sexual que comparten con otra persona, aspecto que reduce y encorseta la sexualidad humana, obviando la necesidad que tenemos todos de ir aprendiendo a sentir y vivir nuestros cuerpos poco a poco.

Las chicas buscan más conexiones emocionales que carnales, aspecto totalmente contrario al caso de los chicos.

Buscan más conexiones emocionales que carnales, aspecto totalmente contrario al caso de los chicos. Los chicos muestran una muy buena relación con sus cuerpos, los entienden y saben cómo funcionan, aunque siguen teniendo la sombra de estar haciendo algo malo por descubrirlo. Las chicas, por el contrario, no quieren ni oír hablar de conocer, ver, escuchar y sentir sus propios cuerpos, o al menos eso es lo que expresan dentro de El Rincón. Debemos añadir que la relación que los jóvenes tienen con su cuerpo está muy influida por sus hábitos

de vida, la fuerza simbólica de la noche y la comercialización mundial del cuerpo, sobre todo el de la mujer como vía para conseguir lo que se necesita.

A pesar de disponer de toda la información sobre métodos anticonceptivos y prevención de I.T.S seguimos encontrando un gran número de adolescentes que no utilizan ninguno de estos métodos en sus relaciones sexuales. Los chicos se están iniciando en el mundo de las relaciones sexuales coitales cada vez a edades más tempranas (13-14 años) con lo cual la intervención en este tipo de situaciones se hace cada vez más necesaria. El inicio de estas relaciones sexuales coitales se debe más a una cuestión de presión social en torno a la edad adecuada para ello que, por una decisión personal de cada joven, es decir, están entendiendo que iniciar este tipo de relaciones es un deber que acompaña a determinada edad.

Uno de los temas más preocupantes en el que intervenimos a menudo es la cuestión de la violencia machista, en el que, más que disminuir el número de casos, el índice está subiendo por días. Las relaciones entre chicos y chicas se están volviendo cada vez más rígidas y arcaicas, el número de chicas víctimas de este tipo de relaciones va en aumento y la intervención para su erradicación se hace cada vez más difícil. Las chicas se sienten atendidas y amadas cuando se ven envueltas en este tipo de relaciones y es por ello por lo que debemos cambiar la forma de intervenir, ya que ni ellas mismas son capaces de entender las repercusiones que tiene para su vida a corto, medio y largo plazo el estar en situaciones de este tipo.

No es sólo la pornografía o las redes sociales, podemos encontrar ejemplos de tratos vejatorios hacia las mujeres en un sinfín de series, películas, programas de televisión y anuncios. Una de las series que más imitan los jóvenes es "La que se avecina" (*Telecinco*), a menudo escuchamos frases como: "guarrilla pelirroja", "echar un pinchito", "ponerla fina filipina", etc., a la hora de relatar sus experiencias y dudas en la vivencia sexual. El libro erótico *Cincuenta sombras de Grey* y su película también han sido tema de consulta en este espacio.

La sexualidad en la adolescencia es un tema muy amplio, que evoluciona cada día y que está presente en cada consulta que nos hacen las chicas y chicos; es por ello por lo que nos hemos detenido más en analizar sus resultados y en debatirlos. El resto de las temáticas que se trabajan en El Rincón son igualmente importantes, interesantes y necesarias de desarrollar y profundizar, pero dejaremos este trabajo para futuras comunicaciones.

Herramientas educativas como El Rincón ayudan a la detección precoz de situaciones de riesgo para la población adolescente y además fomenta desde edades muy tempranas la actitud de "pedir ayuda". Aplicando este tipo de recursos a estas edades fomentamos que el día de mañana, ya como adultos, las personas no duden en pedir ayuda y asistencia de cualquier tipo cuando sientan que lo necesitan.

El sistema educativo español debe proporcionar recursos para aprender matemáticas, historia, inglés y geografía, pero también debe ayudar a que los alumnos pueden llegar a ser mejores personas y El Rincón de la Salud es uno de esos ejemplos que ayuda a cada alumno a saber quién es.▪

5. BIBLIOGRAFÍA

Memoria "Rincón de la Salud". Curso escolar 2013-2014. JMGP. Proyectos de desarrollo.

Memoria "Rincón de la Salud". Curso escolar 2014-2015. Marina Díaz Fernández.

Marina Díaz Fernández
Psicóloga y sexóloga

Cómo citar este artículo:
Marina Díaz Fernández (2019). "Un nuevo enfoque para la promoción de la salud en la adolescencia: El Rincón de la Salud". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 141-148

Maestros de primeras letras en Tarifa durante el siglo XX: nombramientos y emolumentos

Juan Antonio Criado Atalaya

RESUMEN

El estudio sintetiza los datos arrojados por las actas de cabildo del Ayuntamiento de la ciudad de Tarifa en el periodo de 1834 a 1868 en relación a la labor docente como maestro de primeras letras. El trabajo permite adentrarnos en dos aspectos relacionados con los maestros. De una parte, el nombramiento y control de los docentes y, de otra, el pago a los mismos.Con respecto al primer aspecto queda definido el papel importante que jugaba la administración municipal. Sin embargo, en nuestro caso, al inicio de la etapa son las reclamaciones que se inician por parte de los propios maestros las que definen esta cuestión. Condiciones marcadas por la legislación de carácter educativo y por los avances y retrocesos a que se vio sometida durante el siglo XIX y que tuvieron su reflejo en la vida de los maestros de primeras letras, como los tuvieron los cambios políticos a nivel nacional y local.En relación al cobro de este personal perteneciente al Ayuntamiento, se comprueba cómo este era irregular, con grandes retrasos e incluso con incumplimientos reiterados en el pago. Pero, dentro de este panorama, poco a poco los maestros verán cómo se va pasando de las formas tradicionales de pago en el Antiguo Régimen a la consignación en los presupuestos anuales. aunque el cumplimento de los mismo no estaba garantizado.

Palabras clave: maestros, docentes, educativo, administración, presupuestos.

ABSTRACT

This research synthesizes the data contained in the "actas de Cabildo" (Chapter protocols) which belong to the Town Council of the city of Tarifa from the years 1834 to 1868, related with the educational work as a literacy teacher. This work allows us to study thoroughly two aspects about teachers. On one hand, we are going to investigate about their appointment and control and, on the other hand, their payment. If we pay attention to the first aspect, it is possible to see the important role that played the local administration. However, in our case, the claims initiated by the teachers themselves define this point. The purpose of these claims was to control the compliance with the conditions for the exercise of the teaching. Those conditions were marked by educational legislation and by the advances and setbacks during the 19th century and which had its reflection in the life of the literacy teachers. On the other hand, the payment of these professionals which belonged to the Town Council was irregular, with many delays and even repeated in the payment defaults. But, within this panorama, the teachers will see gradually how these changes from traditional forms of payment in the Spanish "Antiguo Régimen" (Old Regime) to the appropriation in the annual budgets although the same compliance was not assured.

Key words: teachers, school teachers, educative, administration, budgets.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro estudio se enclava en el periodo de consolidación del nuevo estado liberal y nos permite conocer por fuentes primarias cómo y en qué lugar se encontraba una parte tan esencial del sistema educativo como es el personal docente. Se sitúa en la sociedad decimonónica de la ciudad de Tarifa, la cual ha sido caracterizada como una "sociedad clasista tradicional con claras herencias de la anterior sociedad estamental", con un crecimiento demográfico continuo y sostenido a lo largo del siglo XIX (Criado, 1992: 62). La demografía tarifeña en el siglo XIX es bien conocida gracias a los últimos trabajos (Hernández, 2005; Cortés, 2004) que nos permiten tener una idea clara de la población y su

movimiento natural: nacimientos, defunciones, nupcialidad, etc. En 1845, Pascual Madoz, en su *Diccionario Geográfico-estadístico-histórico de España y sus posiciones de Ultramar*, señala que la población se compone de unos "2.029 vecinos, que hacen unas 8.116 almas", siendo el segundo en población de la comarca (Torremocha y Humanes, 1989: 246-253). Lo que parece no dar lugar a dudas es que dos hechos importantes vienen a incidir de manera especial en la demografía de la ciudad de Tarifa: las epidemias de cólera de 1834 y 1854 (Cortés, 1992: 22).

En Tarifa, como en otros lugares, el proceso de cambio de las estructuras del Antiguo Régimen resulta muy contradictorio, ya que en realidad una gran parte de la población queda excluida de este. No es de extrañar en este contexto que personajes locales que abanderan en los primeros años el liberalismo terminen pleiteando con el Ayuntamiento, principalmente en reclamación de tierras en los distintos procesos desamortizadores. La situación de esa gran masa de población campesina quedaba en unas condiciones muy lamentables y a merced de los factores meteorológicos, de manera que cuando estos no eran favorables las calamidades se apoderaban de sus vidas. Estas situaciones llevaron a las autoridades municipales a pedir ayuda a las provinciales en varias ocasiones y bajo distintos gobiernos.[1]

2. EL PERSONAL DOCENTE. NOMBRAMIENTOS DE DOCENTES. LOS MAESTROS CESANTES

El personal docente que ejerce en Tarifa tiene una cierta estabilidad (Lámina 1). Sin embargo, podemos establecer una serie de consideraciones en torno a los nombramientos, los ceses, las dificultades en el cobro, etc. Estos son asuntos que se tratan con bastante asiduidad en las actas de cabildo.

2.1. La figura del cesante en el magisterio tarifeño durante el reinado de Isabel II

Desde el inicio de nuestra etapa de estudio se observa cómo desde la autoridad central se autorizaba "a los ayuntamientos para el nombramiento de maestros de primeras letras, pago de sus dotaciones y demás",[2] según se recogía en los reales decretos de 23 de julio y 21 de septiembre de 1835. En este escenario, los cambios en los gobiernos locales, a veces por cambios en los gobiernos de la nación, conllevaban que los maestros, al igual que otros muchos empleados municipales, no escaparan al problema de la figura del cesante o funcionario que perdía su puesto como consecuencia del cambio de gobierno (Albueraldos, 1990). Muestra de ello es la petición que se hace en la reunión del Ayuntamiento Constitucional de 26 de octubre de 1840, poco tiempo después de la llegada de Espartero a la regencia, en la cual Piñero pide el cese del maestro de primeras letras de niños pobres, Diego Miranda. Alegaba para pedir este cese el hecho de que sus ideas no estaban en consonancia con las nuevas instituciones, al tiempo que se añadían otros criterios pedagógicos como el carecer de los conocimientos necesarios para la enseñanza. Se proponía que se separara del servicio y que con el sueldo que disfrutaba de seis mil reales se crearan dos clases. Para la elección del profesorado se publicaría la oferta en el

1 Véase ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente de calamidades públicas, 1847. ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente "el alcalde hace presente las miserias de los pobres trabajadores del campo por efectos de las lluvias y la necesidad de socorrerlos". 1853.
ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente "el alcalde hace presente las miserias de los pobres trabajadores del campo por efectos de las lluvias y la necesidad de socorrerlos". 1855.
ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente "Calamidades públicas, sobre las que se experimenta en aquella ciudad". 1856.
ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente "Socorro a los jornaleros que no tienen trabajo por motivo de las lluvias". 1858.
ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente "Calamidades". 1867.
ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente "El Alcalde de Tarifa dando cuenta de la falta de trabajo a los jornaleros". 1868.

2 Actas de Cabildo. 09-01-1836. Tomo 48-2 folio 114 vuelto.

DATOS SOBRE EL PERSONAL DOCENTE EN TARIFA DURANTE EL ISABEL II		
Fecha	**Nombre**	**Asunto**
6-06-1836	D. Manuel Miranda.	Contra D. Miguel Díaz maestro titular de primeras letras por carecer de titulo.
26-10-1840	D. Diego Miranda.	Se pide cese como maestro de primeras letras de niños pobres. Sustituido por D. Francisco Linares y D. Juan Mª Quijada.
20-1-1841	D. Francisco Linares.	Vecino de Algeciras con una inteligencia notoria
	D. Juan Mª Quijada.	Como pasante.
1841	Doña Andrea Muñoz.	Directora Academia de Señoritas Jóvenes.
13-04-1844	D. Diego Miranda.	Separado de su función en 1840.
25-08-1852	Dña. Juana Cazalla.	Directora escuela pública de niña.
05-08-1853	D. Francisco Linares.	Sustituido por D. Juan Martínez y D. Francisco Peñalver.
	D. Juan Martínez.	
	D. Francisco Peñalver.	
29-12-1855	D. Francisco Linares.	Maestro escuela. Pago.
	Dña. Juana Cazalla.	Academia de niñas. Pago
1860	D. Juan Quijada.	Maestro en Facinas.
21-01-1863	D. Juan Martínez Sevilla.	Cargo de la enseñanza de adultos en su escuela privada.
1866 8-01-1867	José Joaquín Bazeti.	Separado del cuerpo. 2º mes de deportación.
1868	Dña. Josefa Chico Guerra.	Maestra superior de instrucción primaria.
Tabla 1 (elaboración propia)		

Boletín de la Provincia y se adjudicarían las clases por oposición o como se estimase oportuno.[3]

Esta destitución se vendría a cubrir en la reunión del Ayuntamiento del 20 de enero de 1841 con la contratación de dos nuevos maestros: de una, el vecino de Algeciras Francisco Linares (a quien se le consideraba con una inteligencia notoria) y como pasante a Juan Mª Quijada,[4] de lo cual se dio conocimiento a la Diputación Provincial para su superior aprobación.

Posteriormente, tras la salida de Espartero, los cambios en el poder central afectan a la vida local no solo en la nueva composición de los órganos de gobierno municipal, sino que igualmente también lo harán en aspectos más personales. Así pues, con estos cambios los "cesantes" pedían su reincorporación a sus antiguos puestos. Posiblemente, este cambio en el gobierno municipal lleva de nuevo a Diego Miranda a solicitar al Ayuntamiento que se le

3 Actas de Cabildo, 26-10-1840. Tomo 51-1 folio 135v.

4 Actas de Cabildo, 20-01-1841. Tomo 51-1 folio 167v y 168.

repusiera como maestro de la escuela gratuita de la ciudad, tras perder el puesto 4 años antes. El Ayuntamiento en reunión del 13 de abril de 1844 trató el asunto y acordó pasar el memorial a informe de la sección de instrucción primaria.[5] Este órgano informa, y el día 17 del mismo mes se ve en sesión plenaria. En el informe se reconocían los servicios de su magisterio y hacía constar que fue separado de su función en 1840 pero "que no por ello se perjudicó a su buena opinión ni crédito". La comisión desestimaba con este argumento su petición, además de alegar que la plaza que solicitaba estaba ocupada sin que la persona que la ocupaba diera motivo o lugar por su conducta a ser despedido y que por ello no se podía acceder a su solicitud; eso sí, se tendrían en cuenta sus servicios en caso de que quedara vacante.[6]

Con la vuelta de Espartero al poder durante el Bienio Progresista se producen en el ámbito local una serie de destituciones y reajustes en el personal municipal que afecta a los empleados del Ayuntamiento, entre ellos el maestro de escuela Francisco Linares, quien es sustituido por Juan Martínez y Francisco Peñalver.[7] Curiosamente este maestro había accedido a su trabajo en el primer gobierno de Espartero en sustitución de Diego Miranda y es cesado con la vuelta de los progresistas al poder. Este asunto es motivo de reclamación, de manera que en la sesión del día 18 del mismo mes se vio instancia de "varios nacionales" en la que se solicitaba que se reformaran algunos destinos que la Junta de Gobierno del Ayuntamiento otorgó a ciertas personas que eran meritorias de ocuparlos, algo que no se contempló siendo la instancia rechazada pues, de aceptarla, cometerían un "contra principios".[8]

Los últimos datos de personal docente que ejerció en la ciudad de Tarifa en este periodo corresponden a José Joaquín Bazeti, quien también sufre separación de su puesto de trabajo por ideas políticas. De esta forma, en enero de 1867, llevaba dos meses deportado en la prisión del castillo de San Sebastián de Cádiz. Anteriormente, en 1866 había sido separado del cuerpo, siendo repuesto en el mismo de forma casi inmediata tras la Revolución de 1868, concretamente el 21 de octubre de 1868. En octubre de 1869, la Junta de Instrucción Pública de la Provincia acuerda aprobar el nombramiento de maestro de la escuela pública de niños que había hecho el Ayuntamiento del Puerto de Santa María en favor de José Joaquín Bazeti en concepto de traslación, ya que provenía de una de igual clase y categoría a la de esa ciudad (Liaño, 1996: 4).

2.2. Maestros y maestras privados. La atención de niños y niñas pobres

Pocas referencias hay en las actas municipales de este periodo sobre los docentes que ejercían su labor de forma privada, mas entendemos que esta debía ser una labor significativa en el pueblo, principalmente para la educación de la infancia de la clase media. Este ejercicio docente no estaba exento de denuncias por el personal o maestro de primeras letras titular, que las realizaba al Ayuntamiento tal cual marcaba el ordenamiento legal que el liberalismo empezaba a desplegar. Así, en el cabildo de 6 de junio de 1836 se ve el memorial de Manuel Miranda, maestro titular de primeras letras, "solicitando no se permita el ejercicio a D. Miguel Díaz por carecer de título". El Ayuntamiento acuerda, tras comprobar que tiene acreditado el examen, dar un mes de plazo para que presente dicho documento.[9]

La falta de escuelas de primeras letras en la ciudad llevaba a veces a pedir a los maestros y maestras de escuelas privadas la atención de niños pobres. En este sentido conocemos cómo a partir de 1863 Juan Martínez Sevilla, que regentaba una escuela privada para niños, y Josefa Chico Guerra, que hacía lo propio en una de niñas, recibieron una subvención municipal por la atención de niños y niñas pobres sin que ello diera mayores derechos o reconocimientos.

5 Actas de Cabildo, 13-04-1844. Tomo 52-1 folio 24v.

6 Actas de Cabildo, 17-04-1844. Tomo 52-1 folio 25 y 25v.

7 Actas de Cabildo, 05-08-1853. Tomo 53-1 folio 180v.

8 Actas de Cabildo, 16-08-1853. Tomo 53-1 folio 189.

9 Actas de Cabildo, 06-06-1836. Tomo 48-2 folio 202 vuelto.

El Ayuntamiento les especificó y advirtió que la subvención no les daba derecho a ser nombrados maestros propietarios de las escuelas públicas después de cesar, pero que mientras percibieran la subvención serían tratados como tales maestros públicos sujetos a las mismas cargas y deberes que los demás profesores municipales. Por ello, tenían la obligación de admitir cada uno en sus clases a 50 alumnos gratuitos designados por el Ayuntamiento y la Junta Local de Primera Enseñanza.[10]

Años antes, a finales de 1841, Andrea Muñoz regentaba una academia de señoritas,[11] posteriormente fue maestra de la escuela privada de niñas "titulada de la Inmaculada Concepción" y en 1868 sustituye a Josefa Chico en la escuela privada que atendía a las 50 niñas pobres.[12]

3. PRESUPUESTOS Y EL PAGO A LOS DOCENTES

Como hemos indicado, durante la etapa del reinado de Isabel II la financiación del sistema educativo local, y en concreto el asunto del pago a los maestros, continuaba siendo compleja. Así y en el tiempo de vigencia del Estatuto Real el cabildo trata entre otras cuestiones el pago a maestros, las partidas en los presupuestos municipales, etc. Ya hemos visto cómo el marco legal y las instancias superiores responsabilizaban a la administración local para el pago de maestros y demás asuntos relacionados con la enseñanza primaria, y esto suponía un gran problema para las arcas locales (Puelles, 1985: 28).

Pero al tiempo que se desarrollaba esto, se seguían manteniendo las fórmulas tradicionales de financiación. De esta manera, en estas fechas todavía se podía hacer uso de arbitrios de tierras. Así pues, en el cabildo de 9 de enero de 1835 se da lectura a un oficio del Gobernador Civil "previniendo la dotación del maestro titular de primeras letras, su pasante y los gastos de útiles para niños pobres", lo cual se debía abonar de los frutos de "tierras del extinguido arbitrio de la Gangreria que están mandadas a aplicar a Propios".[13]

3.1. El problema del cobro

Sin embargo, si algo queda claro en este periodo es cómo continúa la dificultad del profesorado para cobrar sus honorarios. Concretamente, el maestro de primeras letras Diego Miranda realiza a lo largo de estos años una serie de peticiones para que se le abonaran las asignaciones mensuales de la cuota para gastos de la escuela[14] o sus salarios.[15]

La legislación educativa que emana en estos momentos, de corte centralista, responsabilizaba a la administración local (Puelles, 1985: 126-127, 151-153) para el pago de maestros y demás, y esto suponía un gran problema para las arcas locales. A pesar de estas dificultades, la educación y los gastos que ocasionaba comienzan a contemplarse en los presupuestos municipales. Concretamente en la sesión de 26 de mayo de 1836 aparece con una cuantía de 6.000 reales, destinados al pago del maestro de primeras letras con la obligación por parte de este de pagar "un Ayudante y los gastos de papel y tinta" de los niños pobres.[16] La cuantía asignada en los presupuestos de 1837 continuaba siendo la misma que el año anterior.[17]

En el corto periodo de gobierno progresista donde se vuelve a instaurar la constitución de 1812, los problemas de cobro de los maestros seguían siendo los mismos, y era una parte más de la dificultad de la financiación del incipiente sistema educativo. Esta seguía recayendo mayoritariamente en las arcas municipales y, por ello, nuevamente, en diversos cabildos se

10 Actas de cabildo, 29-04-1864. Tomo 55 folio 49v y 50.

11 Actas de Cabildo, 09-12-1841. Tomo 51-1 folio 291.

12 Actas de Cabildo, 02-04-1868. Tomo 55, folio 82.

13 Actas de Cabildo 09-01-1835. Tomo 48-2 folio 11 vuelto.

14 Actas de Cabildo, 04-01-1836. Tomo 48-2 folio 111 vuelto y 112.

15 Actas de Cabildo, 16-06-1836. Tomo 48-2 folio 190.

16 Actas de Cabildo, 26-05-1836. Tomo 48-2 folio 195 vuelto.

17 Actas de Cabildo, 02-02-1837. Tomo 49 folio 19.

ven instancias de los maestros, especialmente del citado Diego Miranda, quien solicitaba que se realizaran los libramientos para el cobro de sus haberes y retrasos. Así, en el cabildo de 22 de octubre de 1836, vuelve a pedir que se expidiera la correspondiente libranza para el cobro de las cantidades que se le adeudaban.[18] El Ayuntamiento acordó que se le pagase el adeudo respectivo al año en curso con "arreglo a los presupuestos y el resto de los débitos se le abonen como a los demás servidores que se hallan en igual situación".

Pero, aunque el Ayuntamiento autorizara el cobro y se realizaran los libramientos, esto no garantizaba que se integraran las deudas de los maestros. En este sentido, meses después, Diego Miranda presentó dos libramientos que se habían expedido el año anterior contra el mayordomo de propios para su cobro por cuenta de sueldos, los cuales no se habían hecho efectivos. Por este motivo, el Ayuntamiento "acuerda que, quedando sin efecto los dos libramientos presentados, se le expida uno de mil quinientos reales a cuenta de sus alcances devengados en el año último".[19] Un año después el problema del cobro de este maestro seguía sin solucionarse, y el 17 de marzo de 1838 se vuelve a ver un nuevo "memorial en solicitud de que se habone <sic> los sueldos atrasados que aún se le adeudan por la mayordomía de propios",[20] dándose las órdenes por la corporación para que se hiciera el libramiento. Esta situación se repite cuando en el cabildo del 7 de julio de 1838 el Ayuntamiento vuelve a ver una instancia del citado maestro en solicitud de que se le satisficiera el atraso en que se hallaba el pago de la dotación que le estaba asignada.[21]

La no solución de esta situación hace que este asunto llegue a la administración provincial, la cual, y en ocasiones, tenía que intervenir para que se hicieran efectivos los cobros. Así ocurre en el cabildo de 3 de enero de 1839, cuando se da cuenta de un oficio de la misma Diputación Provincial en el que se manifestaba que "en vista de dos instancias dirigidas por los médicos Titulares [...], así como de otra de D. Diego Miranda maestro de primeras letras, todos en solicitud del abono de sus respectivos sueldos", se ordenaba se procediera a nivelar en el cobro a los tres indicados con los demás empleados y dependientes de la corporación, mandando se entregaran mensualidades duplicadas.[22]

Años más tarde, la situación de estos profesionales no mejora y durante el periodo de la Regencia de Espartero, en el cabildo del 22 de julio de 1841, se remiten a la comisión de propios "las instancias de D. Francisco Gutiérrez médico titular y de D. Diego Miranda, maestro que fue de primera a fin de que, liquidando el crédito de los interesados, informe acerca del pago que le reclaman".[23]

Como vemos, las dificultades del cobro de los maestros no era algo propio de los mismos y se generalizaba a todos los trabajadores municipales. De esta forma, en el cabildo de 28 de mayo de 1842 "se acordó librar contra el depósito de propios la suma a que ascienda el haber en los meses de enero y febrero de ese año a los empleados municipales sueldos menores incluyéndose al maestro de escuela".[24] Todo ello, a pesar de que en la tramitación del presupuesto municipal que se realiza en la sesión del Ayuntamiento Constitucional de fecha 24 de octubre de 1841 contemplaba estos gastos, de manera que entre otras asignaciones "aprobó sin discusión la de seis mil (reales) para el profesor de educación primaria".[25]

18 Actas de Cabildo, 22-10-1836. Tomo 48-2 folio 300 y vuelto.

19 Actas de Cabildo, 04-02-1837. Tomo 49 folio 21 y vuelto.

20 Actas de Cabildo, 17-03-1838. Tomo 50 folio 60.

21 Actas de Cabildo, 07-07-1838. Tomo 50 folio 152 v.

22 Actas de Cabildo, 03-01-1839. Tomo 50 folio 263.

23 Actas de Cabildo, 22-07-1841. Tomo 51-1 folio 231.

24 Actas de Cabildo, 28-05-1842. Tomo 51-2 folio 65.

25 Actas de Cabildo, 24-10-1841. Tomo 51-1 folio 274, 276.

3.2. Las deudas a los maestros cesantes

Durante este periodo de gobierno progresista podemos ver, claramente, la dificultad del cobro de los profesionales de la enseñanza, en dos asuntos. Estos aparecen de forma reiterativa en las actas de las reuniones del Ayuntamiento: el primero se refiere a las continuas peticiones que sigue haciendo Diego Miranda, maestro destituido en este periodo porque sus ideas no se encontraban en consonancia con las de la regencia; el segundo asunto hace referencia a las peticiones de Manuel Quijada, quien fue maestro durante el Trienio y, posteriormente, retirado del servicio. Es decir, a las dificultades propias del cobro se unían lo que podría ser considerado como perjuicios o dificultades por ideas políticas, ya fuese por sus tendencias progresistas o moderadas.En relación al sueldo de Diego Miranda, encontramos cómo en octubre de 1841, una vez cesado, se vuelve a ver el asunto del retraso en el cobro de este maestro.[26] Meses después, en febrero de 1842 se vuelve a ver el memorial de este maestro,[27] resolviéndose a su favor en la sesión siguiente.[28]

Pero, en este periodo, no solamente los maestros destituidos por disparidad con los gobernantes tenían dificultades en el cobro de los trabajos realizados, sino que, igualmente, otros docentes cuyas ideas podían estar más en la línea del poder político de esa fecha tenían serias dificultades para el cobro de lo que se les adeudaba desde bastantes años atrás. Es el caso de Manuel Quijada, maestro de la escuela pía de la ciudad durante el Trienio Liberal.Ya en 1838 este maestro había remitido una instancia a la Comisión de Instrucción Pública que, a su vez, la elevó al

Ayuntamiento, pidiendo que se le abonase lo que se le adeudaba por su cargo de maestro desde el año de 1819 al 1822.[29] Durante la Regencia de Espartero, el asunto del cobro de este docente continúa tal cual se comprueba en la sesión de 9 de julio de 1842, en la que reclama sus sueldos y recuerda la orden dada por la Diputación para que le pagasen lo que reconoce el Ayuntamiento[30] dos meses después. La Diputación Provincial vuelve a reclamar al Ayuntamiento el pago de la deuda, acordando que los capitulares procedieran al cumplimento por la comisión de propios.[31] A pesar de ello, varios meses más tarde se conoce nuevamente cómo el maestro Quijada vuelve a reclamar pidiendo que, una vez reconocido el crédito por el importe de 11.843 reales y 25 maravedíes, se le abonara una cantidad anual para ir restando la deuda y acordándose se le abonaran 1.500 reales anuales.[32] En el mes de mayo, esta

26 En ella el Ayuntamiento informa que "con vista a la liquidación practicada a favor de D. Diego Miranda maestro que fue de primeras letras de esta ciudad" su crédito contra el caudal publico ascendía a 12.202 rv y 26 m. Tras este reconocimiento de débito el Ayuntamiento acuerda que "para enjugarlo se faciliten créditos a favor del caudal por el importe de dicha suma". Actas de Cabildo, 02-10-1841. Tomo 51-1 folio 263 v.

27 En el memorial se solicitaba el abono de la cantidad que se le adeudaba por sus sueldos, y se acordó que la Comisión de Propios informase acerca de los créditos que obraban a favor del caudal respectivo a los años 39, 40 y 41 "que pueden entregarse al interesado para la solvencia del adeudo que reclama mediante a no haber efectivo con que hacerlo". Actas de Cabildo, 16-02-1842. Tomo 51-2 folio 21.

28 Este asunto vuelve a salir, en la siguiente sesión corporativa, y teniéndose en cuenta los informes del "Sr. Manso como de la Comisión de Propios, acordó el Ayuntamiento se faciliten a aquel, créditos a favor del caudal público". Actas de Cabildo, 19-02-1842. Tomo 51-2 folio 23 v.

29 Actas de Cabildo, 21-07-1838. Tomo 50 folio 164 v.

30 La comisión de propios presentó un dictamen referente a las reclamaciones del maestro Quijada "sobre la donación que le fue asignada como maestro de la escuela gratuitita" durante el año de 1819 y que estaba al descubierto". Manifestaba, el Sr. Quijada, que ello sucedía a pesar de la existencia de una orden de la Diputación Provincial, relativa a las dotaciones de maestros y otros funcionarios. Desde el gobierno local se argumentaba que dicha orden no se había encontrado por las vicisitudes que habían pasado en el archivo. No obstante, el Ayuntamiento acordó abonarle la cantidad al quedar demostrado su actuación como maestro desde 1819 a diciembre de 1822. Actas de Cabildo, 09-07-1842. Tomo 51-2 folio 72.

31 Actas de Cabildo, 17-08-1842. Tomo 51-2 folio 99 v.

32 Actas de Cabildo, 03-02-1843. Tomo 51-2 folio 146.

operación de caja es autorizada por la propia Diputación.[33]

3.3. Hacia una mayor normalización en los presupuestos municipales

Posteriormente, y a pesar de que se comprueba una mayor normalización en las pagas, el asunto prioritario dentro de la financiación de la enseñanza en la localidad sigue siendo el cobro de los maestros. A partir de 1844 se ven varios acuerdos de libramientos a favor de los maestros lo que podría indicar una mayor normalización en el cobro. El primero de ellos es del 6 de julio de 1844,[34] el 31 de agosto,[35] el 28 de septiembre del mismo año,[36] el 19 de febrero de 1845.[37] Igual operación se vuelve a realizar el 20 de diciembre de 1845 y el 27 del mismo mes.[38] Sin embargo, estos datos evidencian una vez más las dificultades de cobro de estos empleados municipales y los retrasos que sufrían, a pesar de que el pago se hacía de una forma más continua.

Dichos retrasos llevaban incluso a plantear que antiguos maestros pidiesen crédito para cobrar lo que se les adeudaba desde el propio Ayuntamiento. Tal es el caso de la petición que hace en febrero 1845 Manuel Quijada solicitando 1.500 reales, a lo cual no accede el Ayuntamiento "al carecerse de existencia".[39] El 26 de febrero del mismo año es el pasante de la escuela gratuita quien hace lo propio reclamando su sueldo al Ayuntamiento.[40]

Ante esta situación, no es de extrañar que se produjeran protestas por parte de los empleados municipales. En este sentido, en la sesión del Ayuntamiento de 2 de julio de 1845, se vio el memorial firmado por el maestro Manuel Quijada y Eusebio Mariscal en su nombre y en el de los demás empleados municipales, pidiendo que el administrador de rentas no se quedase con sus haberes como pago de su contribución industrial y comercio, entendiendo que ellos estaban exentos de dicho abono por la ley de presupuestos.[41]

La última referencia que tenemos en este periodo sobre la cuestión de financiación es la relacionada con la disminución del sueldo del maestro de la escuela gratuita. El regidor Cazalla, en la sesión celebrada el 22 de julio de 1850, pide que se ajustara el sueldo del maestro de escuela a lo que "está marcado por la ley".[42]

A partir del Bienio Progresista los libramientos para el pago no solo del maestro de escuela sino igualmente para la maestra de la academia de niñas (concretamente para Francisco Linares maestro de escuela y Juana Cazalla maestra de la academia de niñas) se efectúan: uno se realiza

33 Actas de Cabildo, 11-05-1843. Tomo 51-2 folio 181 v.

34 En él se acuerda pagar al maestro de la escuela gratuita 900 reales referidos a los haberes del mes "próximo pasado de Junio" libramiento que se hace contra el Depósito de Propios. Actas de Cabildo, 06-06-1844. Tomo 52-1 folio 49 v.

35 En ella se acuerda librar orden al depósito de Propios "para que se le abone al maestro de escuela dos mensualidades". Actas de Cabildo, 31-08-1844. Tomo 52-1 folio 66.

36 En esta sesión se vuelve a librar fondos del depósito de propios para varios trabajadores municipales entre ellos el cirujano, al médico y al maestro, este último con la cuantía de 500 reales quedando pagado hasta fin de año. Actas de Cabildo, 28-09-1844. Tomo 52-1 folio 76.

37 Se vuelve a librar fondos de Propios para "el importe de los haberes de varios empleados municipales" entre ellos el maestro para el que se pide la cantidad de 900 reales "por su haber en abril del año ultimo"Actas de Cabildo, 19-02-1845. Tomo 52-1 folio 111v.

38 En este último caso se pide 683 reales y 11 maravedíes por el mes de "agosto próximo pasado"Actas de Cabildo, 20 y 27 -12-1845. Tomo 52-2 folio 186 v y 187v.

39 Actas de Cabildo, 12-02-1845. Tomo 52-1 folio 109v.

40 Actas de Cabildo, 26-02-1845. Tomo 52-1 folio 113v.

41 Actas de Cabildo, 02-07-1845. Tomo 52-1 folio 143.

42 Actas de Cabildo, 22-07-1850. Tomo 52-2 folio 184 v.

en junio de 1855[43] y otro el 29 de diciembre del mismo año.[44]

Las autoridades representativas del gobierno de la nación, a veces, se hacían eco de las peticiones de cobro de atrasos de los docentes. En esta línea de actuación de nepotismo al que se veían sometidos los funcionarios municipales encontramos cómo nada más instaurarse el gobierno de Espartero, el propio Comandante General del Campo de Gibraltar envía oficio "para que se dé a la viuda de D. Manuel Quijada a cuenta de los haberes que se le adeudan la suma de doscientos reales de vellón",[45] lo que aprobó el Ayuntamiento en la sesión de 29 de agosto de 1854.

Posteriormente, no aparecen más datos sobre el cobro de maestros hasta que encontramos cómo en la sesión del 21 de enero de 1863 se autoriza el libramiento de 100 reales anuales como gratificación para Juan Martínez Sevilla por hacerse cargo de la enseñanza de adultos en su escuela privada.

Durante todo este periodo, los presupuestos municipales van tomando forma hasta ser muy parecidos a los actuales. En este sentido, en la cuenta general de caudales de 1863-1864 se aprecia en instrucción pública que no hay ingresos. En el capítulo 4 de instrucción pública figuran haberse satisfecho los siguientes conceptos: personal 13.594 reales, material 8.243 reales, lo que suponía un total de 21.837 reales.

En la cuenta del ejercicio del presupuesto de los años 1865-1866 se autoriza un gasto de 4.728 escudos y 700 céntimos, de los que se realiza 4.333 escudos y 250 céntimos de escudos. En 1866-1867 aparece Educación con las siguientes cantidades: gasto autorizado 3.285 escudos 700 céntimos; realizados 3.132 escudos y 140 céntimos (Lámina 2).

Por último, en el presupuesto de 1867-1868 se detallan los conceptos de personal de instrucción primaria, para el material de escuelas y reparación de efectos en las mimas, para alquileres de los edificios y obras de reparación y mantenimiento, para premios y subvenciones que se destinan a la mejora de la enseñanza, para gasto de la escuela pública de niñas y para exámenes **(Lámina 3).**

4. CONCLUSIONES

Podemos establecer, en primer lugar, que la situación de los maestros de primeras letras en la ciudad de Tarifa a lo largo del reinado de Isabel II se caracterizaba por la inestabilidad y precariedad en el desempeño de maestros de escuelas públicas como sucedía de manera generalizada en toda España.

La inestabilidad de los maestros se comprueba con los cambios de gobierno; se puede afirmar cómo en distintos periodos, determinados maestros son separados de sus puestos de trabajo, así sucedido con Diego Miranda en el gobierno de la Regencia de Espartero, o con su sustituto, Francisco Linares, nombrado durante la Regencia de Espartero y cesado en el Bienio Progresista. El caso más significativo es al final de la etapa del maestro José Joaquín Bazeti, quien incluso sufre el presidio por sus ideas políticas. Junto a esta inestabilidad, la precariedad queda manifiesta y patente. El cobro de los honorarios que debían ser abonados por la administración local a los trabajadores municipales se retrasaba con frecuencia. En este sentido, en un pueblo con graves carencias económicas en amplios sectores de población, esta aportación debía ser básica para el sustento personal.

Los atrasos en el cobro se agudizaban con algunas deudas que los maestros cesados acumulaban durante años y debían esperar, en ocasiones, la vuelta al gobierno de sus correligionarios para que estas fuesen reconocidas y asumidas.

Es decir, la situación de los maestros de primeras letras en las escuelas públicas de Tarifa durante este periodo reflejaba lo que sucedía con

43 En la sesión de 13 de junio se realiza una serie de libramientos municipales entre ellos 3.000 reales para el maestro de escuela y 1.667 reales para la maestra de la academia de niñas. Actas de Cabildo, 13-06-1855. Tomo 53-2 folio 94v. y 95.

44 En este caso ellos 1.500 reales para D. Francisco Linares maestro de escuela y 883 para Dña. Juana Cazalla maestra de la academia de niñas. Actas de Cabildo, 29-12-1855. Tomo 53-2 folio 202.

45 Actas de Cabildo, 29-8-1854. Tomo 53-1 folio 199.

CUENTA DEL EJERCICIO DEL PRESUPUESTO AÑOS 1865-66 Y 1866-67							
AÑOS	INGRESOS	GASTOS					
		AUTORIZADOS		REALIZADOS		DIFERENCIA	
		Escudos	Cent. Esc.	Escudos	Cent. Esc.	Escudos	Cent. Esc.
1865-66	0	4728	700	4333	250	-395	-450
1867-68	0	3285	700	3132	140	-153	- 560
Tabla 2 (elaboración propia)							

este gremio en la mayor parte de las ciudades y pueblos de España, y que en nuestro caso queda patente por los datos hallados en las actas de las sesiones municipales.▪

5. BIBLIOGRAFIA

ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Expediente de calamidades públicas, 1847, 1853, 1855, 1856, 1858, 1867, 1868.

ADP de Cádiz. Sección Beneficencia. Caja 122. Informe del Benito Rodríguez, con certificación del secretario del Ayuntamiento Constitucional de Tarifa 23-02-1813.

AHM TARIFA. Actas de cabildo, Tomo 44-1, 44-2, 45, 46-1, 46-2, 48-2, 49, 50, 51-1, 51-2, 52-1, 53-1, 53-2.

Albuera Guirnaldos, A. (1990). "El cesante: análisis de un tipo social del siglo XIX". *Cuadernos de historia contemporánea* (12). Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/download/CHCO9090110045A/7138.

Artola Gallego, M. (1981). *La burguesía revolucionaria (1808-1874).* Alfaguara: .Cortés Melgar, M. F. (1992). "La vida y la muerte en la Tarifa de la primera mitad del siglo XIX". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (7).Cortés Melgar, M. F. (2004). *Tarifa en los Albores de la Contemporaneidad. Introducción a la historia de Tarifa durante el siglo XIX (1795-1870).* Ayuntamiento de Tarifa: Tarifa.Criado Atalaya, F. J. (1992). *Cuadernos divulgativos. Tarifa: su geografía, historia y patrimonio II*. Ayuntamiento de Tarifa: Tarifa.Hernández Palomo, J. J. (2005). "Del Antiguo al Nuevo Régimen: Tarifa, del Censo de 1786 al Cólera de 1834", en Hernández Palomo, J. J. (ed.) *Enfermedad y Muerte en América y Andalucía (siglos XVI-XX).* CSIC: Sevilla.Liaño Rivera, M. (1996). "La escuela del Pósito". *Aljaranda* (23).

Madoz, P. (1986). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de Andalucía.* Ediciones Ámbito: Valladolid. Puelles, M. (1985). *Historia de la Educación en España II*. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.Sarriá, A. (2014). "La enseñanza en Tarifa en el siglo XVIII". *XII Jornadas de Historia del Campo de Gibraltar*. Tarifa. En prensa.

Torremocha, A. y Humanes, F. (1989). *Historia económica del Campo de Gibraltar.* Cámara de Comercio de Algeciras: Jerez de la Frontera.

Juan Antonio Criado Atalaya
Licenciado en Ciencias de la Educación

Cómo citar este artículo:
Juan Antonio Criado Atalaya (2019). "Maestros de primeras letras en Tarifa durante el siglo XX: nombramientos y emolumentos". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 149-158

Altas capacidades, educación y orientación familiar

María del Carmen Garcerán Sáez

RESUMEN
Esta comunicación está dirigida tanto a los educadores como a las familias de niños con altas capacidades intelectuales y es aplicable a la población del Campo de Gibraltar. Existe un gran desconocimiento a nivel familiar y educativo tanto de las características de los niños con altas capacidades como de las dificultades asociadas, para poder atender sus necesidades educativas. A menudo, familia y educadores necesitan orientación y formación sobre las características y necesidades educativas de estos niños. Existe un gran desconocimiento a la hora de trabajar con ellos en los centros escolares, así como distintas reacciones por parte de los padres cuando descubren que sus hijos tienen altas capacidades intelectuales. Como madre de dos hijos con altas capacidades y, al mismo tiempo, como profesional de la piscología que trabajo con este tipo de niños, considero muy importante y necesaria la orientación a las familias y a los centros escolares. En el centro Cadis venimos realizando Escuelas de Familia dirigidas a la orientación de los distintos temas relacionados, así como cursos de formación para profesores y orientadores. Tanto nuestra experiencia como los resultados obtenidos están siendo muy positivos.

Palabras clave: altas capacidades, orientación familiar, intervención, necesidades educativas

ABSTRACT
This communication is aimed at both teachers and families of children with intellectual giftedness and could be applicable to the population of Campo de Gibraltar. There is great ignorance to family and educational level of the characteristics and difficulties associated with intellectual giftedness, in order to attend their educational needs. Often, family and educators need orientation and training on the characteristics and educational needs of these children. There is also a lack of knowledge when it comes to working with them in schools, and parents react differently when they discover that their children are gifted. As a mother of two gifted children and at the same time as a professional psychologist working with this kind of children, I consider it very important and necessary guidance to families and schools. In the center CADIS we have been making School for Parents directed to guidance on the various related issues, as well as training courses for teachers and counselors. Our experience and the results are being very satisfactory.

Keywords: Intellectual giftedness, family guidance, intervention, educational needs.

1. INTRODUCCIÓN

Para atender bien las necesidades educativas de un niño es muy importante conocer antes sus características, y esto ocurre también en el caso de los niños con altas capacidades intelectuales, sobredotación y talento. El apoyo, orientación y formación son imprescindibles, pues si no conocen las necesidades educativas de sus hijos, difícilmente podrán colaborar e intervenir familiarmente. Los padres deben participar en el proceso educativo, pero desde la orientación y formación. En este sentido, existen cauces para canalizar las inquietudes, necesidades, reivindicaciones y preguntas de las familias.

Para ello, los padres deberían poder contar con grupos de apoyo e información como

asociaciones, federaciones, fundaciones y centros relacionados con las altas capacidades, donde las familias puedan hallar asesoramiento, información y formación sobre este tema. Además, muchas de estas entidades ponen en marcha escuelas de padres, con el propósito de que las familias se interrelacionen y apoyen en el difícil pero gratificante reto de la educación de un niño con altas capacidades intelectuales.

A menudo, tres cuestiones se presentan como básicas a la hora de atender el problema de los alumnos con altas capacidades intelectuales:

–La falta de conocimiento exacto de la realidad social a la que nos enfrentamos.

–La carencia de una formación específica de los profesionales educativos para atender las necesidades de estos alumnos y de las familias.

–La necesidad de un claro apoyo psicopedagógico para encarar los problemas específicos de estos niños: curiosidad insaciable, falta de habilidades sociales, disincronías, problemas de relación, desmotivación y fracaso escolar, cuando la falta de actividades motivadoras para el desarrollo de su alta capacidad de aprendizaje es patente.

Para conseguir mejorar estas cuestiones, las asociaciones y centros especializados llevan a cabo una serie de actividades, cuyas finalidades son las siguientes:

–Ayudar a las personas con altas capacidades y a los grupos en que se desenvuelven a resolver sus problemas, así como crear y conseguir recursos adecuados para mejorar su calidad de vida y su integración en la comunidad o entorno social al que pertenecen.

–Desarrollar programas especializados de intervención familiar que favorezcan el crecimiento armónico de niños y jóvenes dentro del ámbito familiar.

–Llevar a cabo actividades que contribuyan al desarrollo pleno de sus capacidades psíquicas y sociales, haciendo especial hincapié en aquellos casos en los que el entorno social-familiar, y más concretamente el comunitario, tengan un alto riesgo de marginalidad e inadaptación.

En el Centro Cadis de Sevilla, venimos realizando este tipo de tarea tanto con los padres como con los educadores de los niños y adolescentes con altas capacidades, sobredotación y talentos. Ponemos a su disposición escuelas de padres, tutorías personalizadas, grupos de apoyo y cursos de formación para orientadores y profesores.

En los centros educativos, encontramos muchos educadores que nunca han tratado con las necesidades específicas de apoyo educativo del niño superdotado. Estos no las reconocen, y no saben cómo deben responder. Y, aunque estén dispuestos a realizar un esfuerzo para acomodarse a las necesidades de estos alumnos, carecen de la formación, información y de la experiencia suficiente, para saber cuál es el tipo de respuesta adecuada.

Al mismo tiempo, las familias quieren colaborar en el plan educativo de sus hijos, especialmente en la toma de decisiones vocacionales, y no saben cómo. En este sentido, reclaman más orientación sobre los métodos de enseñanza y actividades educativas para que su intervención familiar pueda complementar a la del colegio. Una estrecha cooperación entre el colegio, el hogar y la comunidad son muy importantes para desarrollar los talentos del niño con altas capacidades.

2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (AACC)

Todos conocemos la importancia de la familia en el mundo actual. De ella depende en gran parte la fijación de los valores, motivación y aspiraciones de los individuos, además de que resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta.

La familia adopta muchas formas y cada una de ellas experimenta importantes transformaciones en su proceso de desarrollo, se va formando día a día. Cada miembro es susceptible de ser víctima o arquitecto de cualquiera de los problemas que puedan surgir en su interior. Es como una calle de dos direcciones, todos los que están en ella son responsables de la fluidez y el clima de la comunicación.

En la familia existen tanto la necesidad de pertenencia a un grupo, como de individualismo e identidad personal. Hay que satisfacer ambas necesidades de forma simultánea para el desarrollo psicológico personal y social de sus miembros. Supone el vehículo principal de

transmisión de la cultura, el sistema de valores, creencias y actitudes ante la vida.

Padres e hijos no forman una democracia igualitaria, tiene que existir una jerarquía en determinados aspectos y una negociación en otros. La familia es el escenario de seguridad y comprensión, pero también de rivalidades. Es fundamental que se reconozcan unos límites claros entre la generación de los padres y la de los hijos, con funciones y roles distintos. La autoridad y responsabilidad de los padres proporciona a los hijos seguridad y protección.

Las reglas y normas son acuerdos relacionales que organiza la familia y han de ser dialogadas. Se constituyen en un momento determinado y es necesario que se renueven, que se reestructuren y adapten a las necesidades de las diferentes etapas evolutivas.

El destino de los futuros adultos se determina en gran parte en sus familias de origen, por el tipo de cuidados que proporciona, los valores de logro que se inculcan, las estrategias educativas que se utilizan, y el equilibrio emocional que se proporciona a sus miembros.

No existen apenas estudios de la influencia de los hijos en la realización personal de los padres. Tampoco existen estudios sobre la dinámica que se establece en la estructura familiar, cuando las características intelectuales, culturales y sociales de sus miembros son muy diversas y de gran superioridad de unos sobre otros, como en el caso de los hijos con Altas Capacidades Intelectuales (AACC).

Actualmente se ha dedicado más atención al estudio de las necesidades intelectuales y de aprendizaje de los niños con AACC que a las necesidades emocionales, personales y familiares. Esto parece poco riguroso si pensamos que en todos los modelos teóricos, la sobredotación depende de una mezcla de factores de orden biológico, psicológico y social.

Se ha comprobado que cada contexto familiar recibe de forma diferente a un hijo con AACC. Unos lo reciben como un premio, otros como un castigo, otros como una forma de brillar socialmente, pero todos necesitan orientación y apoyo que les libere de mitos y estereotipos para que puedan realmente comprender y apoyar a su hijo.

Todos necesitan saber si lo están haciendo bien, comprender determinados comportamientos, conocer si están favoreciendo un autoconcepto ajustado y una actitud adecuada, si están consiguiendo que sus hijos desarrollen sus talentos y capacidades y hasta qué límite deben fomentarlo. Mientras algunos padres quieren que logren desarrollar al máximo sus potenciales, otros no lo desean porque les preocupa que eso suponga un aislamiento social y personal de su hijo.

En ocasiones, el niño con AACC puede originar en los padres sentimientos de inadecuación, pueden sentir que no están preparados para apoyarle emocionalmente y también pueden sentir que no pueden proveerle de los recursos educativos o estimulación intelectual necesaria para ayudar a desarrollar sus cualidades excepcionales.

El sentimiento más común entre los padres es el de ansiedad por tener un hijo diferente y no saber cómo tratarle, provocando en ellos, sobre todo si existe falta de recursos, inseguridad e insatisfacción.

Si los padres tienen una alta dotación intelectual, esta disonancia y el problema del potencial queda reducido. Cuanto mayor sea la discrepancia en dotación intelectual entre padres e hijos, mayor será el problema potencial y más importante la necesidad de orientación de un profesional.

Es una realidad que los padres tienen necesidad de información y de formación sobre su hijo con AACC. La formación que deben recibir los padres puede hacerse en diversos contextos y con diversas metodologías. Uno de los que actualmente se considera más adecuado es en una escuela de padres.

Pero no debemos olvidar que cada familia es diferente, y que los padres tienen necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos. La presencia en la estructura familiar de un hijo siempre supone cambios y preocupaciones, pero además la presencia de un hijo “diferente” no produce el mismo tipo de respuesta afectiva, intelectual y actitudinal en todos los padres. Creemos necesario que cada grupo familiar se plantee cuáles son las cuestiones que más les preocupa en su contexto, comprobar las diferencias y semejanzas con lo que ocurre en la

estructura familiar de otros grupos, qué tipo de contexto en el que están sus hijos les preocupa y puede influir en su equilibrio y vida personal, y sobre qué necesitan mayor orientación.

No debemos olvidar que entre los niños con AACC hay tantas diferencias individuales como en otros grupos de población. El papel de los padres es cubrir las necesidades de sus hijos: necesidades fisiológicas, alimentación, sueño, higiene…

–Necesidades de cariño y protección afectiva: las atenciones y cuidado del niño deben realizarse dentro de un clima de cariño, ternura y apoyo afectivos.

–Necesidades de implicación, disciplina y esfuerzo: el niño necesita también el esfuerzo voluntario para ir conquistando las riendas de su actuación personal, siendo educado en hábitos como la puntualidad, escuchar las conversaciones, dominar sus caprichos, ser ordenado…

–Necesidades de seguridad: las personas para estar motivadas necesitan sentirse protegidas contra peligros, amenazas y privaciones. Tan importante o más que la seguridad física es la seguridad psicológica. Los niños, además, necesitan modelos estables, puntos de referencia de cómo ser adultos, personas con las que identificarse.

–Necesidad de afecto y pertenencia: es la necesidad que todos tenemos de pertenecer a un grupo, asociarnos con los demás y ser aceptados y queridos. El primer grupo de referencia de cada individuo es su familia.

–Necesidad de tener una autoimagen positiva: la autoestima empieza en casa, en la familia. Antes de aprender el significado de las palabras, todo niño reúne y va codificando activamente miles de impresiones acerca de sí mismo. Estas impresiones vienen a través del lenguaje corporal de quienes le rodean, de los cuidados, el lenguaje, el cariño, etc. que se va transmitiendo a los hijos. Para obtener esta imagen positiva, es necesario que el niño crezca en un entorno libre, que vaya conquistando el mundo que le rodea por su propio esfuerzo y que sepa diseñar en él su papel. Los niños necesitan experiencias vitales que prueben que ellos son valiosos y dignos de que se les ame con todas sus características y todas sus formas de ser.

2.1. ¿Qué puede hacer la familia por el niño sobredotado?

Cuando se identifica un niño sobredotado, no todos los padres reaccionan de la misma manera. En general, se produce un estado de ambivalencia que oscila desde el orgullo y el entusiasmo hasta la inseguridad por no saber qué se debe hacer para favorecer su desarrollo excepcional.

Así, no es extraño que ya en las primeras intervenciones con padres surjan un cúmulo de dudas e interrogantes del tipo:

–¿Qué hemos de hacer para ayudarle?

–¿Cómo debemos tratarle?

–¿Seremos capaces de darle lo que precisa?

De tal manera que la familia puede percibir al niño sobredotado, bien como algo especial o bien como una sobrecarga añadida. Los padres y madres de hoy tienen poco tiempo y además no suelen poseer los medios para poder formar y educar adecuadamente a estos niños. Ofrecer a los niños sobredotados una ayuda educativa desde el hogar comporta un gran esfuerzo, ya que la tarea es compleja y requiere dedicación y tiempo. Además se ha de tener siempre presente que “nadie da lo que no tiene” y, por tanto, los padres deben estar en una actitud de apertura permanente. Pero eso no significa que debamos inhibirnos de la atención educativa de estos niños y de la ocupación de su tiempo “no escolar”. De ninguna manera. El padre y la madre son piezas esenciales en el desarrollo de las capacidades del niño sobredotado y ello aunque en muchas ocasiones nos encontremos con que el niño sabe, incluso, más que nosotros sobre diferentes temas. Esta circunstancia no debe condicionar nuestras actuaciones como padres.

El entorno familiar, como reconocen numerosos especialistas, es esencial para el desarrollo no sólo intelectual sino también emocional del niño. Por ello, consideramos que es importante saber cómo orientar el trabajo del niño, planificarle los tiempos de descanso, canalizar sus intereses, facilitarle la posibilidad de búsqueda de información o afianzar el equilibrio en sus relaciones socioafectivas con sus otros hermanos y compañeros.

En ese sentido, el padre o madre, en definitiva

el adulto, no debe basar su superioridad sobre el niño sobredotado en una superioridad de conocimientos o destrezas específicas, sino en la mayor madurez y visión de futuro que le permiten asesorar y orientar el trabajo de estos niños. Lo importante no es proporcionarle un bagaje de contenidos o destrezas a fin de que el niño se desarrolle o, dicho en otras palabras, no se trataría tanto de hacer de él un buen jugador, cuanto conseguir que se convierta en un estratega, en un entrenador de sí mismo, si bien de forma dirigida por el adulto.

La finalidad de todo proceso educativo, y en el caso de los niños sobredotados con mayor razón, es ayudar al alumno en su camino ascendente hacia la autodirección de su aprendizaje.

En ningún caso se pretende que el niño descubra por sí mismo los conceptos de las diferentes materias, sino más bien hacer entender a los padres la importancia de asumir unas mínimas normas de atención educativa en la familia, insistiendo, además, en que la colaboración del profesor y de los especialistas es insustituible. Por este motivo, los padres deben tener en cuenta que no están solos, que deben solicitar la colaboración de los profesionales y, en las edades escolares, del centro educativo.

Por otro lado, tradicionalmente la familia se ha configurado como el principal agente de socialización conformando la personalidad de las generaciones jóvenes en el desarrollo de los valores éticos y ciudadanos. Así, el desafío actual de los padres está en la trasmisión de valores que permitan a estos niños de excepcional potencial intelectual desterrar las actitudes de individualismo, superioridad sobre los demás, intolerancia… para hacerles valorar que el fin fundamental no está en ser, el día de mañana, buenos médicos, ingenieros o científicos, sino ciudadanos responsables e integrados socialmente, lo que refuerza el concepto de educación integral de la persona.

Los padres deben:

–Orientar la ocupación del tiempo no escolar: lecturas y programas televisivos a los que tiene acceso el niño, pero sin saturarlo.

–Dedicar tiempo a formarles en valores: superación, esfuerzo, tolerancia…

–Facilitar su acceso a los materiales y recursos necesarios de información.

–Atender su desarrollo psicoafectivo y social.

–Ampliar las oportunidades de aprendizaje: idiomas, informática, internet, música…

–Supervisar su proceso educativo (tutoría, reuniones con especialistas…).

2.2. Influencia de los modelos familiares en el desarrollo de las altas capacidades

Indudablemente, existen diferentes estilos educativos ejercidos habitualmente por los padres y estos van a influir en el desarrollo de los hijos. Respecto a los modelos familiares, especialistas en las altas capacidades intelectuales han concluido que la estructura familiar puede llegar a ser una variable que influya en el desarrollo del niño. (Jiménez, 2000).

Según estudios y tesis doctorales, más de la mitad de los niños evaluados con altas capacidades son primogénitos, varones y el nivel educativo de los padres suele ser de una educación superior. En este tipo de estructura familiar se da un rendimiento académico mejor.

Otro aspecto importante en el desarrollo de estos niños es el clima familiar. Éste se define como “el grado de confluencia entre las características y valores de la clase social y cultural de la familia, el sistema de valores que guía la conducta a largo término y las normas en que cristaliza la convivencia diaria y la educación de los hijos como su manifestación más señera” (Jiménez, 2000).

Normalmente, los niños que se desarrollan de forma positiva a nivel académico suelen tener un clima familiar muy centrado en el hijo (tal y como veremos más adelante). También son muchos los autores que hablan de la relevancia del afecto en el desarrollo de los niños con AACC, los cuales necesitan un soporte afectivo muy importante al mismo tiempo que un amor paternal intenso.

Pero este afecto tiene que ir acompañado de unas pautas educativas respecto a los hijos, que se concretan en los diferentes estilos educativos que ejercen normalmente los padres y que, básicamente, son: el permisivo, el autoritario y el democrático. En este sentido, está comprobado que, para que el niño tenga un buen rendimiento

escolar, deben combinarse una serie de factores, como son: un estilo liberal y conservador pero consistente y no autoritario de educación; las relaciones familiares deben ser buenas y tener una organización familiar coherente y previsible.

En el caso contrario, cuando las relaciones entre padres e hijos son pobres y malas así como entre los propios hermanos, el rendimiento suele ser más bajo. Esto coincide también con una desorientación familiar del sujeto respecto a sus padres que no tienen unas pautas o patrones claros de actuación y manifiestan cierta incoherencia entre su forma de pensar y actuar. En estas situaciones, los niños con altas capacidades tienden a desarrollar un mayor nivel de manipulación con la familia, ya que esta es vulnerable.

Por otro lado, la escala de valores de los padres también tiene un papel muy importante en la evolución de los hijos. Cuando estos no están satisfechos a nivel profesional ni personal, ni son capaces de mantener un buen nivel de relación con los diferentes entornos de los hijos, no se potencia un aprendizaje autónomo ni un nivel de motivación intrínseca adecuado.

2.3. La importancia de las actitudes familiares

Pretender que el centro docente sea el responsable único de la educación del niño sobredotado, delegando su corresponsabilidad como padres, puede ser un error tan grave como el adoptar actitudes enfrentadas con el centro y el profesorado por considerar que no están atendiendo suficientemente a su hijo.

Cambios importantes que irán en beneficio del niño sobredotado:

–Estar en contacto permanente con asociaciones y entidades públicas.

–Facilitar el desarrollo emocional y social del niño desde el inicio de su escolaridad.

–Colaborar con el centro docente y los tutores del niño implicándose en todo el proceso de integración educativa de sus hijos.

–Estar en un segundo plano: no somos más que otros padres cualquiera porque tengamos un hijo o hija más brillante que el resto de los niños.

–Tener siempre presente que su hijo no es un adulto en pequeño; es, ante todo, un niño.

Además, desde la perspectiva de la familia parece interesante tener en cuenta ciertas expectativas y estereotipos que deben evitarse con la finalidad de favorecer, o cuando menos no distorsionar, el proceso educativo de estos niños. Así, los padres deben tener siempre presente que:

–Los niños y niñas sobredotados requieren tanta atención y supervisión como el resto de niños.

–Su hijo posiblemente no destacará en todas las áreas y cometidos que emprenda. Incluso pueden demostrar ineptitud, o un nivel promedio, en áreas o actividades concretas: deporte, manualidades, pintura… Es normal.

–Es necesario estimular su aprendizaje pero sin presionar, forzarles o marcándose metas muy cerradas y poco realistas.

–El perder la paciencia ante su insaciable curiosidad y deseo de acaparar su atención puede suponer un freno importante para su desarrollo intelectual.

–El reconocimiento social y el elogio personal y público son tan necesarios para estos niños como para el resto y, por tanto, en niños sobredotados no es una excepción.

–Hay que aceptarles como son, en su peculiaridad, pero a la vez, favoreciendo su integración social.

–Deben planificar su tiempo libre, pero sin "llenarlo" con actividades extraescolares, privándoles así de las necesidades, relaciones, juegos y diversiones propios de su edad. Estamos ante un niño, en muchas de las facetas, como los demás.

2.4. Principales preocupaciones de los padres de hijos con altas capacidades

En los padres existe una "constante inquietud" por sus hijos. De hecho, si en el desarrollo normal de cualquier familia siempre sobrevuela el fantasma de la preocupación por temas como su salud, su desarrollo personal, su educación, su comportamiento, la dinámica familiar, las relaciones sociales…, en el caso de añadir alguna otra característica especial, como es el de los niños con AACC, parece que se acrecienta. Según López Escribano (2009) las principales preocupaciones de los padres de hijos con altas capacidades serían las de la lámina 1.

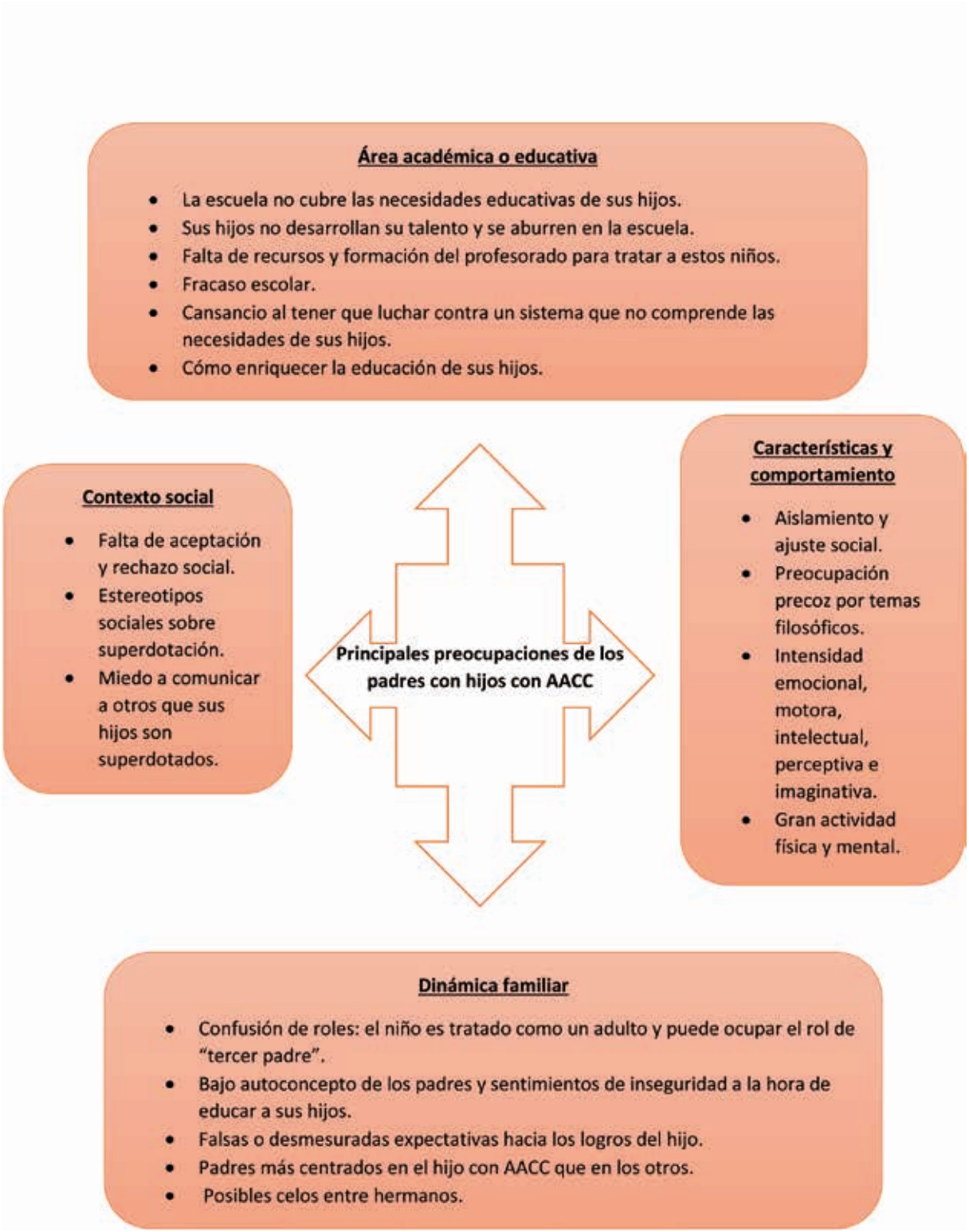


Lámina 1. Altas capacidades, educación y orientación familiar. Imagen de Mª del Carmen Garcerán Sáez

Ante estas preocupaciones suelen aparecer las primeras crisis dentro de las familias, pues se enfrentan a algo nuevo, o no tan nuevo, ya que existen casos que reviven, como tener algún familiar que "ha sido muy inteligente pero ha fracasado, o era una persona muy rara, tenía problemas con los demás, no se relacionaba bien…".

Otras veces, piensan que deben proporcionar una formación y educación muy diferente. Así, en ocasiones la pregunta clave es: ¿existe algún colegio especial para estos niños? O ¿a qué lo puedo apuntar? Tienen la sensación de que hay que intervenir rápidamente y de forma distinta y, si no lo hacen, no estarán ayudando. Por eso, algunos apuntan a su hijo a demasiadas actividades complementarias sin una meta educativa clara. Otro problema es que hay padres que no saben cómo comportarse ante su hijo, se sienten inseguros, asumen roles equivocados…

Pero lógicamente en cada familia se recibe el resultado del diagnóstico de forma diferente y se comporta de forma distinta. Indudablemente, la existencia de un miembro con habilidades cognitivas afecta tanto al papel de los padres como a las relaciones familiares, no sólo entre padres e hijos, sino también entre hermanos.

Afortunadamente, cada vez existe más formación e información sobre las altas capacidades que puede ayudar a los padres a mejorar su papel e intervenir de manera eficaz en las relaciones familiares, ya que también cada día está más claro que la intervención con este tipo de niños debe realizarse de forma multidisciplinar. No sólo será importante una intervención educativa adecuada sino también la familiar y la extraescolar, ya que habrá que cubrir las múltiples necesidades que presentan (cognitivas, sociales, creativas…).

De ahí que sea relevante saber cuál debería ser "el papel de los padres" ante un hijo con altas capacidades y analizar los tipos de padres que encontramos.

3. EL PAPEL DE LOS PADRES

Los padres constituyen una pieza clave en el proceso de identificación del niño con altas capacidades ya que cuentan con mucha información sobre él. Además estos niños suelen tener un elevado grado de dependencia de sus progenitores porque su curiosidad intelectual les enfrenta a situaciones difíciles que, muchas veces, les desorienta o desestabiliza su equilibrio emocional, y sólo sus padres son capaces de resolver.

Cuando son pequeños, en el colegio, se encuentran con que sus compañeros les atacan, les rechazan, les califican como "raros". El sujeto con altas capacidades no sabe cómo manejar este tipo de circunstancias, se encuentra indefenso y, en ocasiones, lejos de comunicárselo a sus padres o profesores, se calla y le invade un sentimiento de culpa por poseer una cualidad que los demás ven como algo malo.

Esta es una de las razones por la que los padres deben intentar anticiparse a esta clase de momentos y, para ello, hay que explicarles su papel y decirles que la capacidad intelectiva de su hijo es una virtud de la que no deben avergonzarse, sino todo lo contrario, sentirse afortunados. Cuando comprendan esta realidad, el niño se sentirá mejor y recuperará su autoestima así como la confianza en ellos, ya que el apoyo y la comprensión de sus progenitores son fundamentales.

Está claro que este tipo de niños con altas habilidades cognitivas tienen unas características especiales y las mismas varían en cada uno en función de sus diferencias individuales. Tampoco hay que olvidar que el niño con AACC es, ante todo, "un niño" y que a nivel emocional necesita la misma atención, mimos y afecto que los demás iguales. A nivel intelectual, habrá que estimular sus capacidades pero dándoles lo que nos pidan, no más.

En este sentido, los padres deben tener en cuenta la opinión del niño cuando planifican sus tareas, ya que frecuentemente los progenitores presionan demasiado y fuerzan al superdotado a realizar actividades con las que no se encuentra motivado. Han de tener en cuenta otras actividades, como por ejemplo, las creativas, que son muy útiles para ellos y les posibilita desarrollar su ingenio.

Es difícil hablar de cuál debería ser el papel de los padres con estos niños de AACC, pues el reto es elevado, pero podemos decir que existen básicamente tres tipos de papeles desempeñados

por los padres respecto a sus hijos con altas capacidades, papeles que son complementarios entre sí:

–El papel de los padres como colaboradores.

–El papel de los padres como participantes.

–El papel de los padres como padres.

3.1. El papel de los padres como colaboradores

–Identifican la superioridad y creatividad de su hijo en tareas que no están relacionadas con las habilidades académicas.

–Colaboran en la elaboración de actividades educativas y convierten a los docentes en sus mejores defensores frente al colegio y la comunidad, puesto que desean que el profesor tenga éxito.

–Comparten su información para ayudar al profesor en la elaboración de las actividades educativas.

–Las relaciones con personas de su entorno pueden ser relevantes para la educación de sus hijos, como artistas, arquitectos, informáticos… Estos profesionales contribuirán a enriquecer el currículum programado en el centro escolar.

3.2. El papel de los padres como participantes

–Asisten al colegio para conocer lo que los educadores pretenden hacer con los alumnos que presentan necesidades educativas específicas de apoyo educativo debidas a sus altas capacidades.

–Se integran en el proceso de identificación de estos alumnos completando inventarios o cuestionarios.

–Comparten el resultado de cualquier evaluación y observación formal o informalmente efectuada.

–Es aconsejable que participen en actividades enriquecedoras y solicitarles ayuda en proporcionar otras.

–Se deben implicar en la valoración de las actividades especiales, proyectos y productos de sus hijos.

–Tienen que poner en práctica actividades en casa.

–Expresarán su opinión sobre los programas que están cursando sus hijos.

3.3. El papel de los padres como padres

–Deben aceptar a los niños con AACC tal y como son.

–Hay que estimularles sin forzarles.

–Deben dedicar tiempo a investigar con ellos.

–Tienen que fomentar el pensamiento individual.

–Ayudarles en la planificación de sus proyectos y áreas y, más tarde, asegurarse de que las han terminado.

–Hay que animar a resolver sus problemas sin temor a fracasar. Estos niños deben aceptar que no pasa nada si una solución no es la correcta y buscar nuevas salidas.

–No hay que interrumpir su concentración.

–El respeto y la flexibilidad con su trabajo son muy importantes.

–Los elogios son importantes para todos: ellos no son una excepción.

–No esperar que destaquen en todo.

–Los padres de un superdotado han de tener presente que su hijo es, ante todo, un niño.

En resumen, según el papel que adopten los padres, su intervención familiar en el proceso de la educación y formación de su hijo con AACC será más o menos positiva, pero nunca tienen que olvidar que, ante todo, son padres y deben fomentar el afecto, la empatía y el buen clima familiar, para que el niño se sienta seguro y se desarrolle normalmente, sobre todo, en el aspecto social. En este sentido, sea cual sea el papel principal que adopte cada familia, su actitud familiar ante niños con altas capacidades debe suponer:

–Aceptarlos siempre como son, teniendo en cuenta que son niños y que, por serlo, tienen unas características compartidas con los demás niños que no pueden ser ignoradas ni subestimadas.

–Estimularlos, sin forzarlos ni agobiarlos.

–Dejarles pensar por su cuenta y proteger el poder creativo que tienen.

–No interrumpir su concentración, siendo flexibles y respetuosos con sus ideas y trabajo.

–Participar de sus inquietudes, animándoles a resolver sus problemas sin temor al fracaso y ayudarles en la planificación de sus proyectos y tareas.

También es importante que las parejas que tienen hijos con altas capacidades tengan en consideración algunas normas básicas de comportamiento (Rogado, 1995):

–Debe evitarse el paidocentrismo. La familia no debe girar exclusivamente alrededor del niño con altas capacidades.

–El niño dotado intelectualmente necesita aprender a trabajar y convivir con niños distintos.

–Como cualquier otro niño necesita que se le brinden todas las oportunidades posibles para que se desarrolle física, emocional, intelectual y socialmente, de acuerdo con sus potencialidades.

–Estos niños pasan por las mismas satisfacciones y penas propias del crecimiento que los demás.

–Si reconocemos que les es tan difícil crecer como a cualquier otro niño, se les demuestra comprensión y aceptación.

–No se debe permitir que dominen la vida familiar. Hay que cuidar que los demás integrantes de la familia se sientan igualmente queridos. Cada miembro de la familia posee cualidades diferentes, que deben ser valoradas.

–Deben participar en los quehaceres y deberes de su hogar, así como en las actividades cotidianas de la familia. Esto le da sentido de permanencia a ella.

–Hay que hacerles sentir que son amados y deseados como los demás componentes de la familia. El afecto es fundamental para el normal desarrollo.

–Se debe evitar caer en los extremos, ya sea forzando su evolución por una ambición desmedida de los progenitores, o bien deteniéndoles en su aprendizaje y haciéndoles conformistas.

–La disciplina tiene un papel determinante. Hay que enseñar al niño con altas capacidades el autocontrol, con el fin de que sea capaz de incorporar valores satisfactorios. La disciplina le ofrece la alternativa de descubrir y depender de su propio poder.

–El fijarse límites, reglas y expectativas con claridad, les proporciona seguridad y estabilidad, en especial cuando son pequeños.

–La familia es el entorno inmediato del niño y el hecho de que él o ella presente una mayor capacidad o sobredotación en algún aspecto cognoscitivo puede convertirse en razón diferenciadora, ya desde este círculo inmediato de relación social.

Estas normas de comportamiento favorecerán el buen clima familiar y contribuirán a mejorar las relaciones entre padres e hijos con AACC, de las cuales hablaremos a continuación.

3.4. Las relaciones entre padres e hijos

Hemos comprobado que aspectos como las disincronías, el desarrollo afectivo y emocional, las diferentes respuestas ofrecidas por los centros, las actividades extraescolares, las relaciones sociales… influyen en el desarrollo de los niños con altas capacidades, pero a veces son los propios padres los que interfieren en ese desarrollo de forma negativa.

Según Berché Cruz (1999), algunas de esas causas son las siguientes:

–Desconocimiento de las principales características y necesidades de estos niños: podemos comprender que existan muchas personas que no entiendan o desconozcan este tema de las altas capacidades, pero no debemos permitir que a los padres de estos chicos les ocurra lo mismo. Deben estar formados y preparados, ya que es la mejor manera de ayudarlos en su desarrollo personal y académico, y como padres es su responsabilidad.

–Resentimiento y desvalorización de las excepcionales capacidades por parte de padres y hermanos: esto ocurre cuando el niño baja su rendimiento y pasa mucho más tiempo realizando cualquier actividad frente al ordenador o no cumple con su primera obligación que son las tareas escolares. En estos casos es fácil que se tienda a desvalorizar las altas capacidades y escuchemos o emitamos comentarios del tipo: con lo listo que eres y aquí perdiendo el tiempo, no sé para qué te sirve tanta inteligencia o para lo que te interesa eres muy listo pero cuando no… Existen otros casos, aunque parezca difícil de creer, en los que se da un cierto resentimiento tanto por parte de los hermanos como de los propios padres. Quizás sea más lógico imaginarnos que esto le suceda a los hermanos pero, en ocasiones, son los padres los que presentan este sentimiento de no poder mostrar una cierta “superioridad intelectual” respecto a su hijo con AACC. Por supuesto esto

llega a generar en el niño una sensación de rechazo o incomprensión por parte de su propia familia.

–Indiferencia frente a la superioridad intelectual del hijo: esto sucede ante el desconocimiento de las características de las AACC por parte de los padres y no contar con una valoración precisa pero, en otros casos, se da aunque se tenga un diagnóstico realizado. Esta indiferencia llevará a una falta de estímulos en el núcleo familiar que le impedirá al niño desarrollar sus intereses y alcanzar las metas que se haya propuesto. En este sentido hay que hacer un especial hincapié en las niñas con altas capacidades, las cuales suelen pasar más desapercibidas y necesitan más atención que los niños.

–Diferencias entre los distintos miembros de la familia: esta situación va a privar al niño de experiencias que sean ricas y adaptadas a sus necesidades dentro de su propio núcleo familiar. Encontramos casos donde ya ha existido algún familiar con AACC, lo cual favorecerá el desarrollo del niño ya que las experiencias vividas de forma más cercana le pueden ayudar bastante. Pero también se dan otros casos donde el niño con alta capacidad es el único con esas características dentro de su familia y se siente inadaptado en su propio hogar. Es en este último ejemplo, donde la familia tendrá que hacer un esfuerzo mayor por transmitirle experiencias y recursos enriquecedores, pero no tenemos que partir de la idea de que todas las personas que rodeen al niño deben ser superdotadas para que el desarrollo correcto se garantice.

–Explotación de las capacidades excepcionales por parte de los padres: afortunadamente no es lo habitual y cada vez menos, pero hay veces en que algunos padres, sobre todo cuando el niño tiene una corta edad, hacen de su hijo un juguete de exposición, permitiendo que participe en actividades, programas, competiciones… que no le interesan ni aportan nada al niño. El problema añadido es que el sujeto va creciendo con este sentimiento y esta necesidad de tener que exponer a todo el mundo sus conocimientos y aptitudes. Al ir cumpliendo años, muchas veces ve que no es tan bueno en todo y se siente mal, lo cual influirá negativamente en su desarrollo emocional.

Todos los factores negativos mencionados pueden influir en contra del propio sujeto, sobre todo porque surgen en la familia que es su núcleo vital de desarrollo. En este contexto es en el que el individuo debe adquirir seguridad en sí mismo, la cual le va a ayudar a desarrollar sus capacidades para luego tener éxito a nivel social y escolar. En el caso contrario, tendremos niños insatisfechos con ellos mismos, lo cual puede generar estados depresivos, ansiedad o incluso conductas agresivas.

En su mayoría, los niños con AACC son muy sensibles y, como tales, necesitan sentir el afecto, el cariño, los abrazos y los besos. En este sentido, cuando hablamos del aspecto intelectivo parece que dejamos de lado todo lo afectivo. Pero la afectividad es un aspecto clave en su desarrollo emocional y deben sentirse queridos por lo que son, niños y niñas, no por sus capacidades, y demasiadas veces hablamos de ellos sólo con relación a sus logros académicos.

Cuando mencionamos la afectividad debemos incluir también la comunicación. A menudo encontramos padres que presentan el "síndrome de padres agotados o quemados", ya que sus hijos requieren un gran esfuerzo de diálogo que supone: atender a sus demandas (que son muchas), resolver dudas que en ocasiones no saben, mantener unos niveles de conversación elevados… En definitiva, sus hijos precisan mucho diálogo y requieren bastante tiempo… y por supuesto la paciencia de los padres.

En resumen, el buen clima familiar favorecerá no solo el desarrollo intelectivo del niño de altas capacidades, sino también su integración social y su desarrollo emocional, todos ellos factores necesarios para un buen crecimiento personal.

3.5. Relaciones entre la familia y la escuela

Algunos modelos y teorías han destacado la importancia de la relación entre familia y escuela. Entre ellos habría que resaltar el "modelo ecológico" propuesto por Bronfrenbrenner (1987), que concede una gran importancia al estudio de todos aquellos contextos de socialización en los que participa el niño, como la familia y la escuela. Estos contextos se denominan "microsistemas", e incluyen todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que el niño experimenta en ellos.

A menudo, los padres quieren participar en la educación de sus hijos; sin embargo, se

sienten confusos sobre cómo hacerlo. Muchas veces, en sus relaciones con la escuela, los padres temen ser mal interpretados al informar de las altas capacidades y/o sobredotación de su hijo, ya que los profesores pueden pensar que están exagerando, que los hijos están muy estimulados, que se preocupan excesivamente por el rendimiento escolar, o que simplemente no saben proponer ninguna opción específica para su educación. A pesar de todo, las familias deben comunicar a la escuela sus inquietudes y tratar de resolverlas conjuntamente.

A veces, los padres responsabilizan de todo al colegio y están poco satisfechos con los resultados. Nos encontramos con padres agresivos que demandan insistentemente que las necesidades educativas de sus hijos sean cubiertas y rompen las relaciones familia-escuela. En este sentido, podemos decir que la escuela intenta responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, aunque no se consiga siempre por determinadas causas. Una de ellas es que, en los centros educativos, encontramos muchos educadores que nunca han tratado con las necesidades específicas de apoyo educativo del niño superdotado. Estos no las reconocen y no saben cómo deben responder. Y, aunque estén dispuestos a realizar un esfuerzo para acomodarse a las necesidades de estos alumnos, carecen de la formación, información y de la experiencia suficiente, para saber cuál es el tipo de respuesta adecuada.

En realidad, la mayoría de los problemas aparecen ante la falta de comunicación entre el colegio y la familia. En muchos estudios se señala la importancia de la figura de una tercera persona, como puede ser el orientador, que actúa como mediador entre los padres y la escuela cuando se presenta un conflicto.

La escuela y la familia tienen responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación de los alumnos. Actualmente y debido a la democratización de la escuela, los padres tienen una mayor participación en la educación de los hijos que se realiza a través de los consejos escolares de los centros.

Un aspecto primordial de la relación entre familia y escuela debe ser la comunicación entre ambos contextos en las dos direcciones. Según López Escribano (2003) respecto a la relación familia-escuela es aconsejable que los padres:

–Informen a los profesores sobre las habilidades e intereses especiales de sus hijos.

–Ofrezcan su ayuda al profesor.

–Mantengan un contacto regular con el colegio.

–Comuniquen su aprecio por los profesores u otro personal educativo cuando las cosas salen bien, y no sólo manifiesten su enfado cuando algo va mal.

–No carguen toda la responsabilidad de la educación de su hijo al colegio.

–Continúen la educación de su hijo fuera del colegio: con grupos de amigos con intereses parecidos, viajes, clubs de verano o fines de semana.

Por su parte, los profesores:

–Deben intentar establecer una buena relación con los padres, aunque a veces resulte difícil.

–El comportamiento de los padres manifiesta a veces ansiedad. El profesor, si trabaja de una forma inteligente y cooperativa con ellos, puede contribuir a la disminución de esta ansiedad.

–Si los problemas son excesivos, se ha de pedir a los padres que consulten con personal más cualificado.

En este sentido, para favorecer las relaciones entre la familia y la escuela, debe haber una buena comunicación entre ambas, ya que es la clave para construir relaciones de cooperación y para apoyar a los niños con cualquier tipo de problema o dificultad escolar. Para ello, es importante facilitar tiempos de espacios de encuentro para que esta interacción se produzca.

Por último, hay que mencionar que el apoyo y formación de los padres es una de esas claves del éxito de la intervención educativa con los alumnos de AACC. Los padres deben participar en el proceso educativo desde la orientación y formación. En este sentido, existen cauces para canalizar las inquietudes, necesidades, reivindicaciones y preguntas de las familias, entre ellas las asociaciones, federaciones y fundaciones de familias relacionadas con las altas capacidades intelectuales o talentos.

Por otra parte, las demandas formativas

se pueden cubrir a través de las escuelas de padres que, a veces, surgen dentro de dichas asociaciones, federaciones o fundaciones, o gracias a escuelas de verano, los cursos de las distintas universidades, cursos on line, etc. ▪

4. BIBLIOGRAFÍA

Fernández, T. y Sánchez, T. (2010). *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres.* Sevilla: Editorial MAD.

Fernández, T. y Sánchez, T. (2010). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales. Guía para padres.* Sevilla: Editorial MAD.

Gómez, J. L. (2000). *Mi hijo es sobredotado. Y, ¿ahora qué?* Madrid: Editorial EOS.

Pérez, L. (2001). *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela.* Madrid: Editorial CCS.

María del Carmen Garcerán Sáez
Licenciada en Psicología

Cómo citar este artículo:
María del Carmen Garcerán Sáez (2019). "Altas capacidades, educación y orientación familiar". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 159-172

Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular

Carmen Carmona Huelva

RESUMEN

Dentro de las propuestas de intervención que existen para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales, destacan tres tipos en función de sus características: 1) sistema de agrupamiento, 2) sistema de flexibilización/aceleración y 3) enriquecimiento curricular. Asimismo, teniendo en cuenta el lugar de intervención, podríamos dividirlas en propuestas escolares (dentro del sistema educativo) y extraescolares (fuera del sistema educativo, en forma de talleres, cursos, etc.). El objetivo principal de esta comunicación es la explicación de un Programa de Enriquecimiento Curricular para alumnos de Altas Capacidades Intelectuales de Primaria que se ha desarrollado en un centro educativo de Sevilla en horario escolar (cursos 2013-2014 y 2014-2015). Este modelo de intervención es un ejemplo válido e interesante, perfectamente aplicable a cualquier otro centro del Campo de Gibraltar debido a su demostrada calidad con base en los principios, objetivos y metodologías psicopedagógicas empleados, a los resultados obtenidos y a la acogida por parte del alumnado.

Palabras clave: programa de intervención, altas capacidades, programa de enriquecimiento.

ABSTRACT

Among the proposals for action that exist to meet the special educational needs of students with high intellectual abilities, there are three types based on its features: 1) grouping system, 2) system flexibility / acceleration and 3) curricular enrichment. Also, considering the place of intervention we could divide them into extracurricular school proposals (within the education system) and (outside the education system, in the form of workshops, courses, etc.). The main objective of this paper is the explanation of Curricular Enrichment Program High Capacity Students in Primary Education being developed in an educational center of Seville during school time (Courses 2013-2014 and 2014-2015). This intervention model is a valid and interesting example, perfectly applicable to any Campo de Gibraltar school because of its proven quality based on the principles, objectives and methodologies used educational psychology, the results obtained and the reception from the students.

Key words: intervention program. high ability, curricular enrichment.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 se desarrolló un proyecto de intervención educativa de atención a alumnos y alumnas de Altas capacidades intelectuales. Este proyecto se encontraba centrado en la aplicación de un Programa de Enriquecimiento Cognitivo Escolar, dirigido a un total de 25 alumnos pertenecientes a los tres ciclos de Educación Primaria del Colegio Santa Joaquina de Vedruna, de Sevilla. Todos los alumnos que participaron en el programa habían sido identificados y evaluados como alumnos de altas capacidades intelectuales por parte del equipo de orientación del centro educativo, e inscritos en el Programa Séneca de la Junta de Andalucía, donde se encuentran reflejados todos los alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo. Por parte del equipo de orientación y del profesorado se había venido realizando, desde el momento de la identificación de los alumnos, una serie de actividades de ampliación y de enriquecimiento durante el horario escolar.

Lámina 1. Fotografía que ilustra la actividad de dibujos de animales marinos a escala 1:2 en el patio del colegio. Ballena azul

El Colegio Santa Joaquina de Vedruna[1] de Sevilla, ofrece y desarrolla una "enseñanza basada en proyectos" en Educación Infantil y en los seis cursos que abarca la Educación Primaria, como una estrategia educativa integral que atiende correctamente a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, permitiéndoles explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. El aprendizaje basado en proyectos tiene sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de educadores como Leo Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

Del mismo modo, este centro educativo sigue las bases de la metodología M.O.R.E. (Múltiples Opciones para lograr Resultados en Educación), creado por Joyce Burick Swarzman, en Florida. Este modelo está centrado en transformar el proceso educativo y acelerar el aprendizaje utilizando estrategias que permitan a todos los

1 Fundación Vedruna Sevilla. C/ Espinosa y Cárcel, 21. C.P. 41.005, Sevilla.

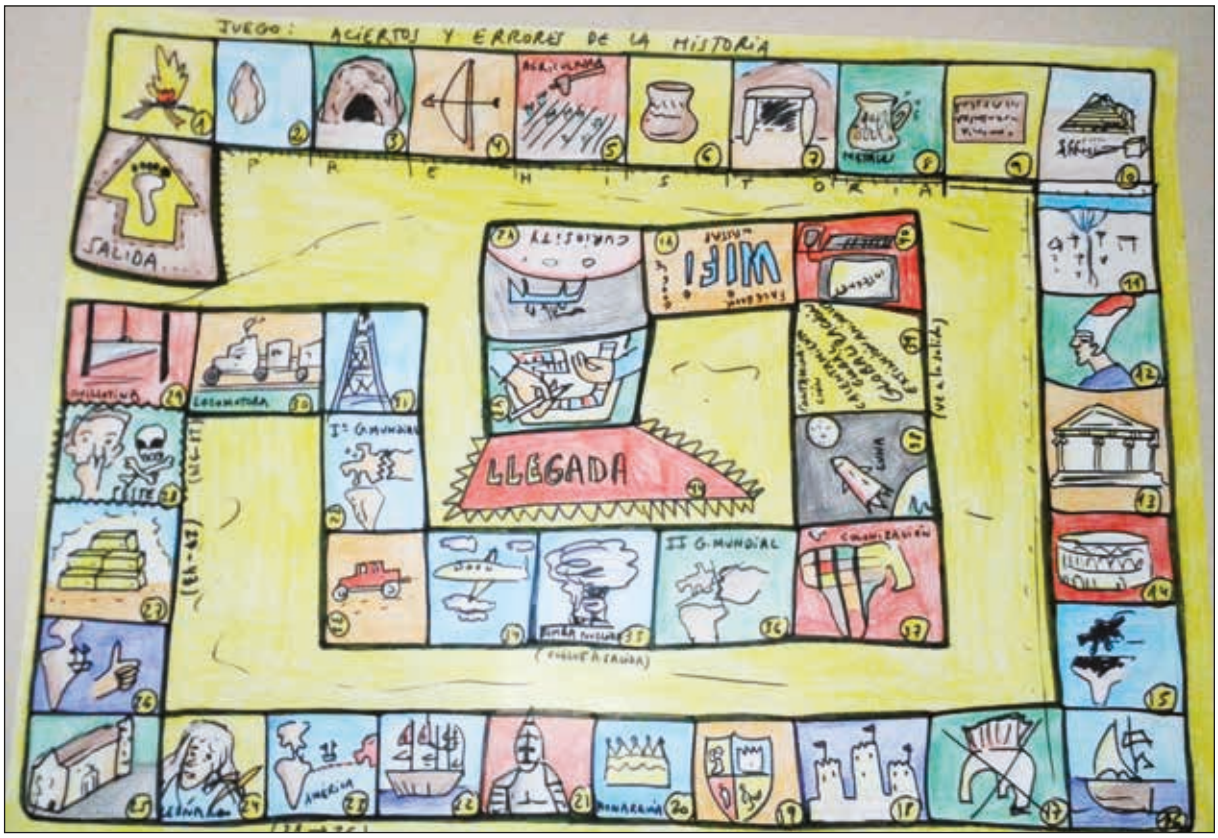


Lámina 2. Ejemplo de la actividad de diseño de un juego titulado “Aciertos y errores de la Historia”

alumnos satisfacer y superar las expectativas con mayor facilidad, y de manera más satisfactoria. Este modelo educativo basa el aprendizaje de sus alumnos en la idea de que cada uno es un ser único que sigue su propio estilo de aprendizaje, según el cual adquiere y procesa la información en función de sus preferencias. Se encuentra basado sobre todo en el trabajo en equipo entre los mismos alumnos de cada grupo, entre los profesores, y entre los alumnos y los profesores.

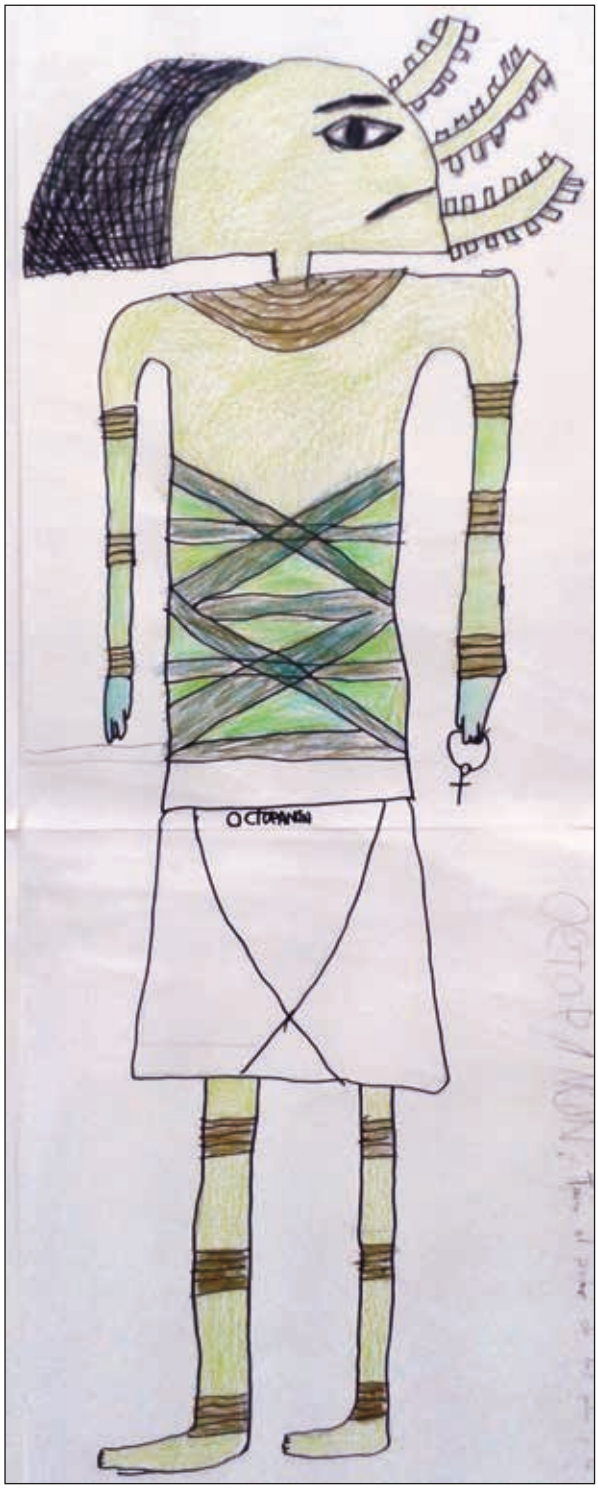
Las bases teóricas del Modelo M.O.R.E. son los Estilos de Aprendizaje de Alonso y Gallego (1994), las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), la Inteligencia Emocional de Goleman (1995) y el Cono del Aprendizaje de Dale (1969).

La entidad encargada de impartir el Programa de Enriquecimiento en el centro escolar fue el Centro Promotor del Talento y de las Altas Capacidades Intelectuales de Sevilla, CADIS,[2] institución pionera en Andalucía dedicada al diagnóstico, a la intervención y al seguimiento de niños y niñas de altas capacidades intelectuales, sobredotados o talentos. Lleva a cabo diversos programas de enriquecimiento extraescolar, entre los que destaca el Programa Ingenia, que bebe de las bases metodológicas del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli y de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner.

2. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO ESCOLAR

Es interesante destacar, de manera introductoria, la influencia que ha ejercido este tipo de programa específico de enriquecimiento cognitivo en niños con altas capacidades. Muchos de ellos fueron diseñados para alumnos con déficits cognitivos, comprobándose más tarde que de ellos podían beneficiarse alumnos sin ningún tipo de dificultad e incluso alumnos con sobredotación intelectual. La base de estos programas se podría definir como “aprender a aprender”, ya que permiten al alumno

2 Avenida Reino Unido, nº 9, Edificio Sevilla Sur, 4º Derecha, C.P. 41.012, Sevilla.



Láminas 3 y 4. Ejemplo de dioses resultado de la actividad de creación de un panteón de dioses egipcios

profundizar en un conocimiento metacognitivo, organizar, seleccionar, almacenar y presentar la información o utilizar técnicas de resolución de problemas, entre otros. En definitiva, utilizar los recursos mentales de cada individuo para mejorar el rendimiento teniendo en cuenta diferentes modelos multifactoriales de la inteligencia.

Se conoce la importancia y la influencia que tienen en general los programas de enriquecimiento cognitivo en la elaboración de programas específicos para alumnos con altas capacidades. Es difícil de concretar cuál de todas las medidas educativas es la idónea para intervenir con este tipo de alumnado ya que son muchos los factores que se deben tener en cuenta para favorecer su mejor adaptación al centro escolar, así como fuera de él. Los programas de enriquecimiento escolar son medidas que suelen quedar excluidas de los centros educativos, aunque se trata de una respuesta que puede satisfacer las necesidades del niño. En cualquier caso, también puede llevarse a cabo como medida enriquecedora y complementaria fuera del ámbito escolar, en programas extracurriculares.

Es difícil de concretar cuál de todas las medidas educativas es la idónea para intervenir con este tipo de alumnado

El Ministerio de Educación y Cultura, así como la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ofrecen Modelos orientativos de Programas de Enriquecimiento extraescolar en los que especifican principalmente los objetivos, los contenidos, las actividades, la temporalización y el programa básico que puede tenerse en cuenta. El Programa de Enriquecimiento Escolar que se viene desarrollando en el Colegio Santa Joaquina de Vedruna desde el año 2013, atiende a 25 alumnos y alumnas procedentes de todos los cursos de Educación Primaria. Dicho programa se realiza en pequeños grupos, aplicándose en horario escolar, y se propone favorecer el desarrollo integral del alumnado al mismo tiempo que su desarrollo curricular. Los alumnos acuden una vez por semana, durante una hora, a un aula destinada para el programa, agrupados por ciclos (1º Ciclo: 1º y 2º curso; 2º Ciclo: 3º y 4º curso; 3º Ciclo: 5º y 6º curso), durante todo el curso académico.

3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

– Desarrollar y potenciar las habilidades y los talentos de los niños/as a través del desarrollo de proyectos amplios.

– Fomentar la motivación y el interés por el aprendizaje, clave en el desarrollo de la inteligencia.

– Promover el hábito de observación, análisis y valoración de las diferentes disciplinas.

– Potenciar los valores de esfuerzo, la voluntad y la constancia, como elementos fundamentales para el éxito.

– Fomentar la creatividad y el pensamiento lateral y divergente como base para la resolución de problemas.

– Mejorar aspectos del desarrollo emocional y social, relevantes para el bienestar general, desarrollar las capacidades comunicativas, expresivas y creativas de los alumnos.

– Fomentar el trabajo cooperativo para la consecución de metas compartidas.

– Ofrecer apoyo y orientación, tanto a los alumnos como a su entorno.

4. METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

El Programa de Enriquecimiento desarrollado en el centro escolar está basado en la misma fundamentación teórica que comparten tanto el colegio como el centro CADIS. En primer lugar, la enseñanza basada en proyectos como estrategia educativa integradora, encargada de atender a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. En segundo lugar, la aplicación pedagógica de la teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner Y, en tercer lugar, el aprendizaje cooperativo, como el empleo didáctico de grupos reducidos de trabajo, conocidos como grupos formales de aprendizaje cooperativo.

5. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El Programa de Enriquecimiento desarrollado en el Colegio Santa Joaquina de Vedruna, se caracteriza por un carácter abierto y flexible, lo

que permite integrar metodologías pedagógicas que van en una misma dirección: ofrecer mayor autonomía a los alumnos para el desarrollo de sus capacidades y talentos. Mediante un proyecto integral anual se ofrecen a los alumnos oportunidades de aprendizaje cooperativo de diversas disciplinas mediante actividades y proyectos diferentes a las ordinarias, pero relacionadas con el currículo de los respectivos cursos.

Estas actividades y tareas estimulantes se presentan como retos o desafíos para el alumno, quienes se convierten en partícipes de su propio proceso de aprendizaje, todo dentro de un espacio impregnado de creatividad, en el que se potencia el trabajo cooperativo y la valoración de los otros. Los agrupamientos se realizan según la pertenencia de los alumnos a los tres niveles o ciclos de Educación Primaria, los cuales comparten capacidades similares. Se emplea todo tipo de recursos de entre los disponibles en el centro escolar y de los aportados por el centro que imparte el programa: maquetas, piezas arqueológicas y paleontológicas originales y reproducciones, pósters, láminas, moldes, instrumentos técnicos, material de consulta, material informático, revistas y otras colecciones, que permiten a los alumnos ampliar, consultar o profundizar sobre los diversos temas.

6. DESARROLLO DEL PROYECTO DE ENRIQUECIMIENTO

6.1. Proyecto Océanos (curso 2013-2014)

Durante el curso 2013-2104 se desarrolló en el centro, dentro del Programa de Enriquecimiento Escolar, el proyecto titulado Océanos. Un proyecto general que se iniciaba con el origen y la evolución de nuestro planeta, y en el que se analizaron diversas tipologías de animales marinos vivos y extintos, y todo lo relacionado con sus anatomías, sus hábitats y su categorización taxonómica, adentrándonos en el conocimiento y en la metodología de estudio científico y naturalista.

Dentro de este proyecto se realizaron actividades como la creación de artículos didácticos para revistas científicas, la programación compleja de un viaje ficticio al centro de la Tierra basado en la obra de Julio Verne y la creación de infografías para la difusión de los resultados.

6.2. Proyecto Antropología (curso 2014-2015)

Durante el curso 2014-2105 se desarrolló en el centro el Proyecto de Enriquecimiento titulado Antropología en los tres ciclos de Educación Primaria.

Este proyecto se enlaza de múltiples maneras con el del curso anterior. Bajo el convencimiento de que todas las disciplinas y campos del conocimiento están interrelacionados, se programó una serie de actividades bajo el marco general de la disciplina de la Antropología para poner en conexión los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del Proyecto Océanos con los de este nuevo curso. La Antropología es una ciencia integradora que se encarga de analizar y comparar las diferentes culturas que existen o han existido en nuestro planeta, empleando muy diversos métodos y técnicas de investigación para sus fines.

Estas actividades y tareas estimulantes se presentan como retos o desafíos para el alumno, quienes se convierten en partícipes de su propio proceso de aprendizaje

Partiendo de la extensísima línea cronológica que los alumnos realizaron en el curso anterior, donde se situaban los hitos más importantes ocurridos a nuestro planeta desde su origen hasta la actualidad, situamos en ella el infinitesimal periodo de tiempo desde que el ser humano vive en la Tierra. Fue de gran interés la apreciación que los alumnos manifestaron por la amplitud cronológica y geológica de la vida del planeta Tierra en comparación con la corta estancia humana sobre la misma. A partir del análisis del proceso de hominización que culmina en el estado y a la apariencia actuales, se realizaron muy diversas actividades y proyectos cooperativos destinados a la comprensión del carácter simbólico y único del ser humano, y de algunas de sus aportaciones artísticas, culturales, exploratorias, etc.

Después de una revisión de los diferentes modos que tiene el ser humano de representar sus creencias y de elaborar una serie de

herramientas para controlar la naturaleza, se creó un interesante juego de mesa titulado "Aciertos y errores de la Historia". Para ello, los alumnos tuvieron que repasar todas las etapas y momentos históricos, hasta hacer una selección lógica y seria de estas actuaciones negativas y positivas del ser humano.

Este modelo de intervención es un ejemplo válido e interesante, perfectamente aplicable en cualquier otro centro o ámbito geográfico debido a su demostrada calidad en base a los principios, objetivos y metodologías psicopedagógicas empleados, a los resultados obtenidos y a la acogida por parte del alumnado.▪

7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, M. y Gallego, D. J. (1994). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación Permanente.

Dale, E. (1969). *Métodos de enseñanza audiovisual*. México: Reverte.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Batman Books.

Carmen Carmona Huelva

Psicóloga. Experta Universitaria en el Diagnóstico e Intervención de las Altas Capacidades Intelectuales

Cómo citar este artículo:
Carmen Carmona Huelva (2019). "Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 173-180

Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Almudena Serrano-Barroso, J. P. Vargas y J. C. López

RESUMEN

Estudios recientes en modelos animales han puesto de manifiesto que la hiperactividad puede ser un trastorno derivado de múltiples causas. Los procesos neurobiológicos que controlan esta actividad aún no se han explicado de forma concisa. El tratamiento generalizado intenta reducir los déficits de estos pacientes, potenciando la actividad dopaminérgica y noradrérgica, junto con terapia conductual. Actualmente, las herramientas diagnósticas que poseemos no nos permiten diferenciar de forma exhaustiva a una gran mayoría de pacientes y más, si cabe, cuando el trastorno cursa, por ejemplo, con necesidades educativas especiales como son las Altas Capacidades. Es por ello que el objetivo de nuestro trabajo ha estado orientado, en primer lugar, a realizar un estudio piloto sobre la epidemiología del TDAH y AACC en los alumnos del Centro CADIS de Sevilla y del Campo de Gibraltar, para después analizar si existe tal relación o si determinados tipos de sobredotación intelectual estarían relacionadas con la patología. Los datos de este estudio podrán contrastarse con los de otras zonas de Andalucía y de ámbito nacional. Las conclusiones que se deriven servirán para realizar mejores diagnósticos y tratamientos en TDAH y de forma ampliada, en la intervención de aquellos niños en los que también curse con esta necesidad educativa especial.

Palabras clave: alta capacidad, epidemiología, TDAH, diagnóstico y tratamiento.

ABSTRACT

Recent studies in animal models have shown that the hyperactivity can be a disorder resulting from multiple causes. The neurobiological processes that control this activity have not yet been explained in a concise manner. The generalized treatment attempts to reduce the deficits in these patients, enhancing dopaminergic activity and noradrenergic, along with behavioral therapy. Currently, the diagnostic tools that we do not allow us to differentiate exhaustively for a large majority of patients and more, if possible, when the disorder progresses, for example, with special educational needs such as the high capacities. The goal of our work was to carry out a pilot study on the epidemiology of ADHD in gifted students at the CADIS Center in Seville and Campo de Gibraltar, to then analyze if such a relationship exists or if certain types of overstaffing intellectual would be related to the pathology. The data from this study may be contrasted with those of other areas of Andalucia and the national level. The conclusions arising from will be used to produce better diagnostics and treatments in ADHD and expanded form, in the intervention of those children that also curse with this educational need special.

Key Words: high capacity, epidemiology, ADHD, diagnosis and treatment.

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno que, en la actualidad, padecen una gran cantidad de niños y niñas. Datos oficiales señalan una prevalencia de entre el 3 y el 7 %. Dada la problemática actual se están realizando diferentes intervenciones con el fin de dar luz a los procesos y mecanismos fisiológicos y conductuales que subyacen al mismo. Tras una larga experiencia clínica en el campo de la Alta Capacidad Intelectual hemos observado que parece existir una comorbilidad entre la sobredotación intelectual y el TDAH, haciendo este último

llevar a errores en el diagnóstico y, en última instancia, a una mala atención a estos escolares. Uno de los mecanismos animales esenciales para la adaptación al medio lo constituye su capacidad para procesar y almacenar información del entorno. Su adecuado uso permite a los sujetos adaptar su comportamiento a las exigencias ambientales. Sin embargo, el entorno genera una gran cantidad de información cambiante que los sujetos deben procesar y responder adecuadamente ante ella. Y debido a la capacidad limitada en el procesamiento de ésta, los organismos han desarrollado mecanismos atencionales que permiten la selección de aquellos estímulos cuya información es más relevante para su conservación.

Los niños y adolescentes con altas capacidades o superdotados son aquellos que muestran una elevada capacidad de rendimiento en las áreas intelectual, creativa y/o artística; poseen una desusada capacidad de liderazgo o sobresalen en áreas académicas específicas. Podemos encontrar una diversidad de términos relacionados con la tenencia de capacidades intelectuales de un nivel superior. Entre estos términos podemos encontrar la precocidad, referido a un alumno que muestra un desarrollo temprano en una o varias áreas, confirmándose o no las características que se presentan una vez llegue la maduración de su capacidad intelectual. Se habla de talento cuando los alumnos muestran habilidades específicas en áreas muy concretas, podríamos encontrar talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motriz, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo. Decimos que existe un talento cuando se da una alta puntuación (P90) en una o varias aptitudes intelectuales, pero no en todas.

También podemos encontrar la sobredotación intelectual, definida por J. Renzulli (1994), por la posesión de tres características relacionadas y con igual énfasis en cada una de ellas (Fernández, 2010):

• Una capacidad intelectual significativamente superior a la media, bien sean habilidades generales como específicas. Generalmente cuando la capacidad intelectual global se encuentra por encima del percentil 75 (P75) en todo los ámbitos de la inteligencia.

• Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo, la motivación, etc.

• Altos niveles de creatividad, considerándola como la capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad.

Por último podemos encontrar el término de genio, con el que nos referimos a una alta capacidad intelectual (superdotado o talento) con alta creatividad y productividad.

La mayoría de los autores reconoce que un 3 % de la población posee una alta capacidad cognitiva. Según el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, el número de superdotados en España es de 300.000, de los cuales solo están identificados alrededor de 2.650 (López, 2000).

La sobredotación plantea importantes exigencias sobre los recursos familiares y comunitarios, y conlleva riesgos de estrés psicosocial, aislamiento e incumplimiento de posibles logros, ya que requiere servicios y actividades que comúnmente no brindan nuestras escuelas (Sastre-Riba, 2008).

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) aparece en la SECCIÓN II (criterios y códigos diagnósticos) del DSM-V. Considerado como un trastorno del neurodesarrollo que comienza en la infancia (antes de los 7 años) y se identifica por presentar dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos**.** Según el síntoma predominante se clasifican en TDAH:

- Tipo con predominio del déficit de atención.
- Tipo con predominio de la impulsividad-hiperactividad.
- Tipo combinado, donde predominan tanto síntomas de desatención como de impulsividad-hiperactividad (Thurstone, 2012).

Las dificultades de atención se pueden manifestar en situaciones sociales, académicas o laborales con una intensidad desadaptativa durante un mínimo de 6 meses. Estas dificultades se traducen en dificultad para establecer un

orden en sus tareas o pequeñas responsabilidades en casa, se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes, tiende a dejar una actividad por otra al poco rato de haberla empezado, extravía cosas necesarias, parece no escuchar cuando se le habla, presenta problemas para seleccionar lo que es más importante, comete errores por descuido en las tareas escolares u otras actividades, muesttra dificultades para prestar atención a dos estímulos alternativos o simultáneos, suele evitar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido y/o un grado de organización elevado… Todas estas dificultades provocan que el rendimiento académico se vea afectado, creando problemáticas en el aula ya que no son capaces de seguir el ritmo usual de la clase. Sin embargo, la conducta de los niños superdotados, que "se aburren en clase", plantea, en ocasiones, un diagnóstico diferencial con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. La diferencia entre ambos se basa fundamentalmente en la manifestación de TDAH en todos los contextos (familiar, escolar, etc.), siendo más restringido en el superdotado (Fundación Adana, 2015).

Un caso habitual que nos encontramos en las aulas es la confusión entre TDAH y Altas Capacidades. Sabemos que el TDAH puro no es incompatible con una elevada capacidad intelectual.

A continuación se muestran las diferencias neuropsicológicas entre el niño superdotado y el TDAH.

	Superdotados	TDAH
Atención sostenida y selectiva	Normal	Muy baja
Planificación	Muy elevado	Muy bajo
Tiempo de ejecución	Bajo	Elevado
Control de impulso	Normal	Bajo
Tareas que requieren gratificación no inmediata	Normal	Muy bajo
Razonamiento abstracto	Muy elevado	Normal
Inteligencia práctica	Muy elevada	Normal

TDAH: trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Lámina 1. Diferencias psiconeurológicas entre trastorno por déficit de atención e hiperactividad y superdotados. García-Rona y Sierra-Vázquez, 2011

El funcionamiento cognitivo diferencial entre un superdotado y un TDAH se basa en las siguientes áreas: la atención sostenida y selectiva es normal en el niño superdotado cuando se trata de tareas relevantes y muy baja en el niño con TDAH; el control de impulso es normal en el superdotado y muy baja en el TDAH; la memoria de trabajo y la planificación de una tarea es alta en el superdotado a diferencia que el TDAH; en aquellas tareas que requieren una gratificación no inmediata, los niños superdotados la realizan sin esfuerzo, en cambio, los niños con TDAH requieren un mayor esfuerzo y una gratificación inmediata para mantener la atención y finalizar las tareas. El razonamiento abstracto e inteligencia práctica son muy elevados en el niño superdotado y normal en el niño con TDAH (García-Rona y Sierra-Vázquez, 2011).

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y los 12, que años realizaban alguna actividad en el Centro CADIS, Centro Andaluz para la Diferenciación e Intervención en niños y niñas Superdotados.

2.2. Instrumentos

Test CARAS-R, evaluó las aptitudes perceptivas y atencionales mediante 60 ítems gráficos constituidos por dibujos esquemáticos de caras con trazos elementales. Este test permitió obtener índices atencionales y de impulsividad.

2.3. Procedimiento

En colaboración con el equipo de Conducta Animal y Neurociencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y el centro CADIS se entregó a cada padre, madre o tutor una circular de aceptación de participación de sus hijos, la cual, una vez firmada, tuvo lugar la realización de la prueba. A cada niño se le sacaba durante unos 10 minutos de la clase y se le aplicó la prueba de forma individual en un aula cercana. La evaluación se realizó en horario de tarde, dependiendo del día de la semana que tuviera clase el niño. En otros casos la evaluación se realizó el sábado por la mañana, coincidiendo en

ese caso con las clases de esos alumnos ese día.

Una vez evaluados y diferenciados se procedió realizar el estudio epidemiológico de la población evaluada.

3. RESULTADOS

El estudio se encuentra actualmente en proceso, por lo que no tenemos datos que den luz a nuestra hipótesis.

A continuación se muestran los gráficos preliminares:

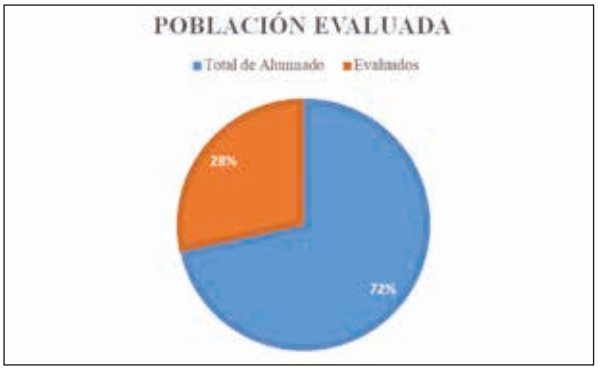


Lámina 2. Muestra del Centro CADIS (Sevilla)

Lámina 3. Muestra del Centro CADIS (Sevilla)

A partir de la lámina 3 se observa que, del total de evaluados, solo un 15% pareció presentar para la prueba CARAS-R alguna dificultad perceptivo-atencional.

4. CONCLUSIONES

La Alta Capacidad Intelectual es un área que ha sido poco estudiada, por lo que no ha recibido mucha atención. En los últimos años cada vez son más los estudios que se realizan; sin embargo no son suficientes ya que es una población muy heterogénea y la atención que reciben en los colegios y, en general, en los centros educativos no es siempre la más adecuada; peor si cabe cuando cursan con trastornos como el TDAH.

Los resultados preliminares indicaron que un porcentaje considerable del total de evaluados presentó algún rasgo de dificultad. Esto podría significar que este tipo de alumnado puede presentar para algunas tareas algún rasgo indicativo de dificultad atencional-impulsiva. Los datos son simplemente orientativos, por lo que no podemos indicar conclusiones definitivas.

Además se hace necesario ampliar la muestra de estudio. Dado el carácter de participación voluntaria también encontramos muchas dificultades para ampliar dicha muestra. Finalmente, análisis pormenorizados nos indicarán en qué rango de edad podemos encontrar niños y niñas que presenten dichos rasgos, así como estudiar si existen diferencias de género.

La necesidad de invertir en este tipo de investigación es cada vez más ventajosa, pues permite realizar diagnósticos precoces y exhaustivos, evitando que los niños y niñas sean etiquetados de manera errónea. Este estudio permitirá atender mejor en un futuro a los niños y niñas y, finalmente, crear mejores herramientas para su diagnóstico, atención e intervención de calidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana de Psiquiatría. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (2014). Argentina: Editorial Médica Panamericana.

Barrera, A.; Durán, R.; González, J. y Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Fernández, T. *El niño superdotado, sus problemas de adaptación y carencias asesoramiento y apoyo a padres* (2010). Centro CADIS (Centro Andaluz de Diferenciación e Intervención de Superdotados). Sevilla.

Fundación Adana. (s.f.). *TDAH*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de http://www.fundacionadana.org/definicion.

García-Rona, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). "Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas". *Anales de Pediatría Continuada,* 9 (1), pp. 69-72.

López Andrada, B.; Betrán Palacio, MT.; López Medina, B. y Chicharro Villalba (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa (CIDE).

Sastre-Riba, S. (2008). "Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial". *Rev. Neurol.* (46-Supl. 1).

Thurstone, L. L. y Yela, M. (2012). *Test de Percepción de diferencia–Revisado* (CARAS-R). Madrid: Tea Ediciones, S.A.

A. Serrano-Barroso, J. P. Vargas y J. C. López colaboran en esta investigación procedentes del equipo de Conducta Animal y Neurociencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y del centro CADIS de Sevilla

Cómo citar este artículo:
Serrano-Barroso, A. *et al*. (2019). "Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 181-186

Estudio de la evolución reciente del absentismo escolar en Algeciras

Beatriz Corral Torrelo

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación perseguía conocer el fenómeno del absentismo escolar en la ciudad de Algeciras durante el periodo comprendido entre el año 2008 al 2013, a partir del análisis cuantitativo de los datos que sobre el absentismo escolar se han aportado por la Delegación Municipal de Educación, atendiendo a los variables de género, etapa educativa —primaria y secundaria obligatoria—, y de la zona de residencia del alumnado. Del mismo modo se ha valorado la opinión del profesorado sobre el absentismo escolar a través de un cuestionario elaborado para tal fin. Nos ubicamos en la localidad de Algeciras. Realizamos un estudio comparativo de los centros ubicados en la Zona de Transformación Social, barriada El Saladillo y barriada La Piñera, con el resto de los centros de Algeciras.

Palabras clave: absentismo escolar, ciudad de Algeciras.

ABSTRACT

The main goal of this research was to know the phenomenon of truancy in the city of Algeciras during the period between the year 2008 and 2013, using the quantitative analysis of the facts about truancy provided by the Education Local Office. In this research the values of genre, educational stages –primary and secondary school— and the place of residence of the students were taken into account. In the same way, the opinion of the teachers about truancy have also been valued using a questionnaire developed for this purpose. We are situated in the city of Algeciras. We have developed a research of the schools located in the Social Transformation Area, that is, El Saladillo and La Piñera neighbourhoods, comparing them with the rest of the schools in Algeciras.

Key words: truancy, city of Algeciras.

El absentismo escolar se puede definir como "aquella falta de asistencia del menor a su centro educativo de manera continuada y sin causa justificada, ya sea consentida o propiciada por familiares, o por la voluntad del propio alumno en caso de adolescentes y preadolescentes."

Este rechazo por parte del alumno hacia el sistema escolar, que supone el absentismo, adopta diferentes manifestaciones y grados. El absentismo escolar es un fenómeno dinámico y cambiante, en el que inciden multitud de factores dependiendo de cada alumno. Como proceso social, el absentismo escolar es reflejo de las desigualdades sociales. Por ello, analizar este fenómeno requiere un planteamiento holístico que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares.

El problema del absentismo escolar está presente en casi todas las ciudades en mayor o menor grado. No obstante, la importancia de este fenómeno no viene determinada concretamente por la cantidad de menores que sufren absentismo escolar, sino por las repercusiones negativas que este hecho tiene tanto a nivel individual como social. Existen datos muy preocupantes: en un estudio realizado por la Obra Social de la Caixa se pone de manifiesto que el 31 % de los menores españoles abandona los estudios antes de los 16 años.

Como se aprecia en las investigaciones sobre el fenómeno, existen evidencias de que las desigualdades sociales condicionan en parte la perspectiva formativa del alumno, no solo ante la posibilidad de cursar estudios superiores, sino a niveles más psicológicos.

Estas desigualdades marcadas por la profesión de los progenitores, el barrio de residencia, la posición económica, los estilos educativos, etc., contribuyen junto con otros aspectos a la desmotivación del alumno para acudir a clase.

En una sociedad cada vez más competitiva en la que ni siquiera la formación garantiza el acceso al mercado de trabajo como medio de supervivencia y lucha contra la exclusión, todos los esfuerzos por prolongar la permanencia de los menores en las aulas parece poco. Este trabajo pretende contribuir a ello. Solo a través de un conocimiento exhaustivo de este complejo problema social podremos realizar propuestas de intervención con el objetivo de reducir tanto las tasas de menores absentistas como las repercusiones negativas que pudieran derivarse de la no asistencia a las aulas.

El objetivo del presente estudio es el absentismo escolar de los menores que se encuentran escolarizados en la ciudad de Algeciras. A nivel cuantitativo queríamos conocer cifras que mostrasen el volumen total de menores absentistas; conociendo su incidencia; analizando la relación entre variables socioecónomicas y culturales, como pueden ser el sexo, el ciclo escolar o el lugar de residencia del alumno; y la asunción de conductas absentistas. Entendemos que la zona de residencia no es una variable meramente geográfica sino social, relacionada con otras categorías como son la posición en la estructura social, el nivel socioeconómico y formativo o el grado de marginalidad.

Las hipótesis de partida del presente trabajo de investigación fueron las siguientes:

- Se considera que el número de menores absentistas será mayor entre el género masculino. Las diferencias comportamentales entre chicos y chicas, en las que los primeros parecen mostrarse más rebeldes y contestatarios, así como el peso de los estereotipos sociales que aprueban el abandono escolar de los chicos para insertarlos en el mundo laboral, guía la hipótesis hacia una mayor incidencia de absentismo entre los chicos.

- Hay una mayor incidencia de las tasas de absentismo durante la etapa de secundaria. Durante esta etapa, los menores se encuentran en la etapa de desarrollo vital de la adolescencia, que lleva aparejada comportamientos en los menores caracterizados por demandas de autonomía, narcisismo, irritabilidad, propensión a la violencia, egocentrismo, búsqueda de individualización, rebeldía, desafío a la autoridad, etc. Del mismo modo, la mayor tasa de absentismo en dicha etapa viene potenciada por el estilo permisivo de muchos padres, puesto que su falta de autoridad ha llevado a los menores a no interiorizar la responsabilidad en el cumplimiento de las normas.

- Las mayores tasas de menores absentistas se dan en aquellos centros ubicados en Zonas con Necesidades de Transformación Social. Estas zonas se caracterizan por presentar niveles socioeconómicos y culturales bajos, alto grado de marginalidad y delincuencia, y otras problemáticas asociadas, como venta y consumo de drogas, analfabetismo y abandono escolar, inseguridad ciudadana, etc.

Algunos de los comportamientos y actitudes asociados a la conducta absentista son los fuertes retrasos en todas las materias, la falta de hábitos de estudio, el desinterés generalizado, la falta de atención, las tasas de repetición mayores en absentistas, el menor tiempo dedicado al trabajo escolar en casa, las menores expectativas en cuanto al nivel de estudios que esperan alcanzar y el hecho de que se perciban como menos autoeficaces en el aprendizaje. Además, los alumnos con tendencias absentistas perciben más limitaciones académicas para continuar con los aprendizajes.

Los autores estudiados están de acuerdo en señalar que el problema del absentismo tiene múltiples causas, puesto que sobre él influyen una gran cantidad de factores. Se trata de un problema multicausal y multifactorial.

Desde luego que parte de este problema viene apoyado por la separación que en algunos casos se hace entre la familia y la escuela. El colegio, que tradicionalmente se ha visto como un apoyo y complemento a la importante labor socializadora de la familia, se percibe ahora bajo un prisma dicotómico. Los padres en muchas ocasiones se posicionan en la defensa de los menores sin atender a la profesionalidad de los maestros, con la pérdida de confianza en el sistema educativo y el bloqueo de la necesaria comunicación escuela-familia.

Se pueden establecer cuatro áreas de factores propiciadores del absentismo escolar; la familiar, la escolar, la personal y la social.

Dentro de la esfera de lo familiar se encontrarían aquellas situaciones en las que el origen del absentismo es principalmente familiar, por lo que es en esa área en la que hay que incidir para la solución

del mismo. Algunas de las causas en este ámbito serían la pasividad o desinterés de los progenitores para que sus hijos acudan a clase puesto que no atribuyen al contexto educativo la importancia que para el desarrollo de los menores tiene. También ocurre que se da una ausencia de disciplina de los horarios escolares, lo que dificulta la asistencia regular de sus hijos al centro educativo.

Es muy difícil romper con la tradición absentista cuando los padres o hermanos mayores no tenían el hábito de la asistencia regular a clase. En este caso es importante el factor cultural. Es significativo el caso de las niñas gitanas, casos en los que los padres consideran que es de mayor importancia encontrar pareja y formar una familia, como forma de asegurar el desarrollo y el futuro de sus hijas.

Otro caso sería el de familias que tienen necesidades económicas que atender, y los menores colaboran en la actividad laboral (ejemplo de menores en puestos de venta ambulantes en mercadillos) o se quedan en casa cuidando a hermanos menores o familiares enfermos, asumiendo roles paternos que no les corresponden.

La ocupación y el nivel formativo de los progenitores es un factor de riesgo. Dentro de este tipo de causas también se encontrarían las familias nómadas, las que se dedican a realizar actividades temporeras produciéndose la ausencia del menor en períodos determinados.

A nivel familiar existen otras problemáticas asociadas como pueden ser la discapacidad, la enfermedad mental, problemas delincuenciales y estancias en prisión, el abuso de estupefacientes, problemas en el ejercicio de la autoridad, la sobreprotección, la falta de participación en la escuela, la desestructuración de la vida doméstica, los problemas económicos, el estatus particular del joven en el seno del grupo doméstico, etc. Múltiples circunstancias dificultan a los progenitores el ejercicio de sus obligaciones parentales.

En el caso de familias de inmigrantes, no hablar con fluidez la lengua española puede tener efectos nefastos sobre la escolarización.

Los cambios en las dinámicas familiares, con mayores tasas de democratización en el seno de los hogares han culminado en muchos casos en situaciones de sobreprotección y permisividad que poco han ayudado a los menores.

Debe quedar claro, que este es un proceso multifactorial, y por lo tanto, influyen diversos aspectos, no solo los familiares. De ahí que ni todas las situaciones familiares de riesgo acaban configurando trayectorias de absentismo, ni todas las causas de absentismo se explican únicamente a partir de los condicionamientos sociales y familiares.

Algunas de las características de la propia escuela y sus dinámicas favorecen el absentismo escolar. Entre las causas escolares están la dificultad de adaptar las enseñanzas a las necesidades de los menores que finaliza desmotivando a los alumnos, prácticas docentes inadecuadas, falta de adaptación al grupo, proyectos educativos deficientes y poco estimuladores, clima de convivencia y de práctica de estudio, desfase entre edad y grupo, escaso apoyo educativo en casa, impersonalidad en los centros grandes, factores asociados al personal docente, evaluación competitiva, sistemas impersonales de transmisión de conocimientos, actitudes ante la escuela, dinámica de grupos entre el alumnado condicionada por estereotipos sociales, etc. Los menores acaban presentando rechazo por la escuela, inadaptación escolar y desinterés por las tareas educativas.

La institución escolar actúa y genera, en un proceso interactivo, expectativas desiguales sobre el alumnado, y contribuye, de ese modo, a la estigmatización de algunos estudiantes, lo que acaba fomentando las actitudes que le llevarán al absentismo a las aulas. Por ello, la institución escolar puede jugar un papel proactivo o reactivo frente a los procesos de escolarización y al absentismo escolar.

Uno de los factores que más relieve tiene es la pérdida de conexión entre el personal docente y el alumnado, especialmente en las etapas de secundaria. El alumno pierde la cercanía que caracterizaba la enseñanza en la fase de primaria, y la ausencia de referentes cercanos y conocidos favorece la desvinculación con el sistema educativo. No se sienten seguros en el nuevo mundo al que han accedido.

Merece mención la actuación que algunos centros de Algeciras llevan a cabo con alumnado altamente problemático y conflictivo. Esta información se obtiene de la conversación con profesionales de la zona. Los centros se ven incapacitados para atender a este tipo de menores, no contando con recursos para controlar y corregir parte de sus comportamientos. La solución que adoptan es expulsar al menor, a ser posible el mayor tiempo permitido según el código

de convivencia del centro (29 días). Cuando el menor vuelve a clase, se sigue el mismo procedimiento. Finalmente muchos de estos niños se pasan el curso expulsados, sin contar como alumnos absentistas (puesto que las faltas están justificadas por expulsión), lo que podríamos calificar como un absentismo escolar encubierto. Es posible que esta práctica se realice en centros de otras ciudades.

En cuanto a los factores personales, algunos autores (Russell de Inchaurraga, Pedro Uruñuela) hablan de causas relacionadas con las características de personalidad del niño: las bajas aspiraciones, la falta de autoestima, personalidad excesivamente rebelde del alumno, problemas de aprendizaje, drogodependencia, embarazo adolescente, niños con sentimiento de falta de competencia, menores que se sienten desplazados, problemas lingüísticos, presencia de complejo de Edipo, etc.

Si lo relacionamos con las expectativas de los alumnos, los expertos señalan una relación clara entre absentismo y expectativas de utilidad futura de los estudios, en el sentido de mejorar sus posibilidades de supervivencia. Aquellos menores con pobres expectativas, difícilmente conseguirán la motivación suficiente para permanecer en el centro escolar.

Atendiendo a las causas sociales, los condicionamientos culturales, el barrio en el que viva o la influencia de un determinado grupo de iguales pueden arrastrar al estudiante al absentismo. En el caso, por ejemplo, de adolescentes cuyas amistades ya no se encuentran en edad de escolarización obligatoria y/o hayan abandonado el circuito educativo, estos menores se verán desmotivados para acudir a clase, puesto que es mucho más tentador pasar las mañanas como lo hace el resto de sus amigos.

Siguiendo en la esfera de lo social, tradicionalmente el colectivo gitano ha presentado una organización social basada en la colectividad y en la tradición oral, lo que ha contribuido a que esta minoría étnica haya visto a la escuela como una institución lejana a sus intereses y de poca utilidad. Es más fácil para el alumno proveniente de un medio social favorecido adaptarse a los criterios escolares.

Un indudable factor de riesgo es la residencia en una Zona con Necesidades de Transformación Social. Se entienden como Zonas con Necesidad de Transformación Social aquellos espacios urbanos residenciales claramente delimitados, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en los que se aprecian significativamente problemas como deterioro de las viviendas, degradación del espacio y equipamiento urbano, importantes problemas sociales y económicos (altos índices de absentismo escolar, altas tasas de desempleo, elevados casos de adicciones,) significativas situaciones de vulnerabilidad que pueden conllevar a la exclusión social y/o estigmatización de esa zona y de su población. En Algeciras, la zona sur, los barrios de Saladillo y Piñera, son los catalogados como zonas de transformación social.

No hay que olvidar el papel tan importante que juegan los medios de comunicación. Los modelos sociales que se exponen a la audiencia televisiva no contribuyen globalmente a una formación de calidad del alumnado. Los referentes que se trasmiten en la televisión actual exaltan el éxito rápido y sin esfuerzo, el hedonismo, el consumo y la posesión de bienes materiales. Véase el caso de concursantes de Gran Hermano o personajes televisivos como Belén Esteban, que desgraciadamente son modelos a seguir para muchos jóvenes de este país. Precisamente estos personajes solo hacen gala de su incultura y pobreza académica.

Tras haber conocido las causas del absentismo es importante conocer las posibles consecuencias para comprender la importancia de luchar para la erradicación de este fenómeno.

Si las faltas de asistencia tienen un carácter aislado, no interfieren en el ritmo formativo del alumno; no obstante, cuando las faltas de asistencia a clase se suceden de forma reiterada o se extienden por prolongados períodos de tiempo, el aprendizaje del alumno se resiente gravemente.

Las consecuencias empiezan en pequeñas manifestaciones que se van agravando. Suelen empezar con alteraciones en el ritmo de aprendizaje, los suspensos, las repeticiones de curso hasta acabar en el abandono escolar. Esto refleja que este fenómeno es parte de un proceso, siendo una característica fundamental su dinamismo.

Las faltas a clase se encuentran asociadas a comportamientos como el callejeo, la adscripción a pandillas, el consumo temprano de tabaco y alcohol o la incorporación al subempleo y la economía sumergida. Especialmente en la adolescencia, suele darse una reducción de la comunicación y un

aumento de la distancia entre padres e hijos, puesto que las interacciones aversivas aumentan.

La deprivación sociocultural y el propio absentismo se retroalimentan, de modo que un niño o un adolescente que no acuda a la escuela difícilmente podrá romper la cadena de depauperización social y de marginación progresiva. Se hace por tanto muy improbable el progreso en la escala social. La deprivación sociocultural continuará con los propios hijos, en la mayoría de los casos.

En los casos en los que el absentismo lo sufren alumnos de familias más normalizadas, éste crea graves conflictos y puede ser la antesala del fracaso escolar y otras muestras de desajuste social.

El absentismo escolar impide al alumno aprender y desarrollar su inteligencia, le priva de un salario mínimo cultural, le desmotiva para participar en otro tipo de actividades formativas, le impide desarrollar normas adecuadas de convivencia, le impide conseguir la titulación académica, le impide mejorar la comprensión y el conocimiento que tiene del mundo que le rodea y le expone a conductas y entornos de riesgo.

Es importante comprender que, en el caso del absentismo escolar, un problema educativo se convierte en un problema social, puesto que supone una limitación en las posibilidades de desarrollo intelectual, social y ético del menor.

Una vez explicados los aspectos generales del absentismo, vamos a centrarnos en los datos concretos de la localidad de Algeciras.

La Delegación Municipal de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Algeciras ha facilitado para la realización del presente estudio un registro del número de menores que han sido absentistas durante los últimos 14 años. Estos datos señalan entre los 230 y los 280 alumnos de media por año, a excepción del curso 2006/2007 en el que el volumen de absentistas llegó a superar los 400 alumnos. Pasados estos años, las cifras vuelven a bajar notablemente, situándose en torno a los 100-125 alumnos absentistas por año en la localidad de Algeciras. En el último curso estudiado se ha visto incrementado el número de menores absentistas.

El estudio se llevó a cabo a través de la administración de casi 100 cuestionarios a profesores de centros tanto de primaria como de secundaria, y a profesores que desempeñaban su labor profesional tanto en centros ubicados en zonas de transformación social como en centros situados en barrios con menor grado de marginalidad y empobrecimiento. Del mismo modo se analizó cuantitativamente el volumen de menores absentistas atendiendo a las variables del sexo del alumno, el ciclo cursado y la localización del barrio en el que se encuentra el centro escolar.

El estudio que presento abarca el período comprendido entre los años 2008 y 2013. Se puede comprobar cómo en el transcurso de esos cinco años, el número de alumnos absentistas en la ciudad de Algeciras se ha mantenido constante, con escasas variaciones, oscilando entre los 100 y los 115 alumnos por año.La excepción la encontramos en el último curso, el 2012/2013. En este curso ha habido un incremento importante del número de menores absentistas, situándose la cifra total en 180 niños que no acudían con normalidad a clase.

Este incremento puede ser debido a un mayor número de centros escolares notificadores, puesto que no todos los centros cumplen con su obligación legal de comunicar el absentismo de sus alumnos. Este aumento también nos señala que los mecanismos de detección del absentismo están siendo eficaces.

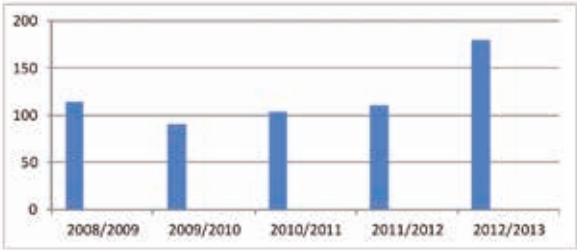


Lámina 1. Total de menores absentistas por año escolar. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Delegación Municipal de Educación

Si atendemos a la Gráfica 2, que diferencia a los alumnos absentistas de primer ciclo de los alumnos de secundaria, podemos comprobar que lo más frecuente es que el absentismo sea mayor en secundaria que en primaria. Generalmente ha sido así, aunque las diferencias entre los porcentajes varíen en los distintos años escolares.

Parece obvio que sea así, puesto que en la secundaria, con los menores en edades próximas a la adolescencia, es cuando aparecen con mayor incidencia las conductas oposicionistas de los

niños, las transgresiones a la norma y el desafío a lo establecido. Es en esta etapa en la que los padres se encuentran con mayores dificultades a la hora de imponer su voluntad y de obligar a los menores a la asistencia diaria a clase. Esto es especialmente cierto en el caso de familias con una trayectoria de educación basada en la permisividad, encontrándose los progenitores incapaces por imponer unas normas y establecer unos valores que han estado ausentes durante el proceso de crianza.

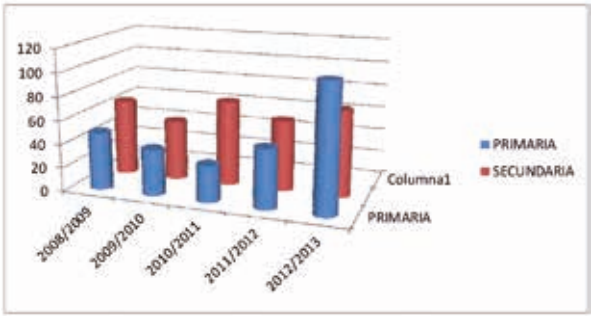


Lámina 2. Distribución de absentistas por ciclos escolares. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Delegación Municipal de Educación

En cuanto a la zona de residencia, a grandes rasgos se aprecia que el volumen de absentistas cada vez es mayor en las zonas más marginales, lo que no hace otra cosa que contribuir al mantenimiento e incremento de las desigualdades sociales.

Hay un aspecto verdaderamente alarmante, y es que los menores de primaria en Zonas con Necesidades de Transformación Social que no acudieron a clase con normalidad durante el pasado curso casi doblaron a los alumnos de secundaria. No se puede tolerar que los menores empiecen a ser absentistas en los comienzos de su etapa escolar, y habrá que poner especial atención en este punto, por ser primordial para luchar contra este problema.

Este dato nos indica, que el absentismo de estas zonas no solo es fruto del resultado de una serie de condicionantes como el fracaso escolar, la desmotivación, la pérdida de autoridad de los padres, las características propias de la adolescencia, etc. Es así principalmente porque a un chico de los primeros cursos de primaria aún no han podido acumulársele parte de los factores reseñados. Por ello juega un papel de mayor importancia la escasa implicación familiar, y la valoración que hacen los progenitores de la educación como un aspecto carente de importancia, así como los estilos educativos.

Con el objetivo de no aburrir al lector con datos estadísticos acerca de la incidencia del absentismo escolar en Algeciras, voy a pasar a enumerar las conclusiones extraídas del presente estudio.

a) El absentismo escolar es un fenómeno multicausal, multifactorial y dinámico, por lo que la actuación sobre el mismo requiere la implicación de diferentes actores, como son la familia, la comunidad educativa, los servicios públicos como servicios sociales, sanidad, y la sociedad en general. Cualquier intervención unilateral no conseguirá resultados eficaces en la lucha contra el mismo.

b) Durante el período estudiado en la localidad de Algeciras las cifras se han situado en torno a los 100-115 alumnos absentistas por año, sin muchas variaciones. No obstante, el crecimiento abultado del número de menores absentistas durante el último curso escolar hace necesaria una vigilancia especial y el mantenimiento de las estrategias de lucha contra el absentismo.

c) Se da una incidencia leventemente mayor de chicas absentistas en Algeciras, siendo el perfil del alumno absentista el de un menor que cursa educación secundaria y que reside en una zona con necesidades de transformación social. Este menor se encuentra desmotivado para acudir a clase, generalmente presenta cierto retraso académico con respecto a sus compañeros y sus padres no otorgan a su educación la importancia que tiene. También suelen darse otras problemáticas familiares.

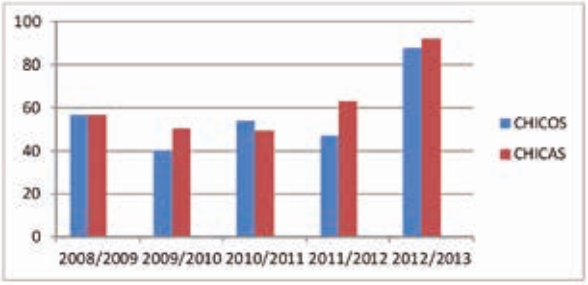


Lámina 3. Tasa de absentistas en función del sexo del alumno. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Delegación Municipal de Educación

d) El incremento de menores absentistas detectados durante el último curso estudiado 2012/2013, en educación primaria, por un lado advierte de la gravedad del problema, puesto que este problema por ser dinámico y progresivo debe atajarse desde los primeros ciclos; pero por otro nos informa que los mecanismos de detección están siendo efectivos. Si se consiguiese motivar a los menores desde edades tempranas a través de contenidos y prácticas docentes atractivas para ellos, junto a una mayor implicación familiar, el número de menores absentistas se vería reducido en cursos posteriores.

e) Se detecta a lo largo del estudio entre los profesionales de la educación que en ocasiones se encuentran poco motivados para cumplir con su obligación. En este ámbito resulta especialmente alarmante que un gran porcentaje de docentes justifique las faltas indebidamente.

f) El desconocimiento del protocolo municipal de absentismo se ha hecho patente a lo largo de todo el análisis de datos, por lo que la administración debe actuar en este sentido.

Se detecta a lo largo del estudio entre los profesionales de la educación que en ocasiones se encuentran poco motivados para cumplir con su obligación

Puesto que, como se ha expuesto a lo largo del presente estudio, el absentismo escolar es un fenómeno multicausal y multifactorial, las respuestas que se inicien para acabar con el mismo no pueden focalizarse en el alumno absentista como problema sino en el entorno en el que se desarrolla, teniendo presente que las intervenciones nunca van a ser sencillas.

Por ello las acciones que se inicien deben de incidir en los tres planos que hemos enumerado: actuaciones sobre el sujeto y su contexto familiar, actuaciones en la institución escolar y el profesorado e intervenciones en el territorio que establezcan mecanismos de coordinación socioeducativa.

Lo que es indudable es que se hace necesaria la actuación sobre el problema para prevenir, detectar e intervenir cuando sea preciso, y siempre desde el convencimiento de que esta intervención ha de ser temprana y darse ya en las primeras etapas de la escolaridad.

Las propuestas derivadas del presente estudio son las siguientes:

- Concienciar a los progenitores acerca de la importancia de la formación en los menores, a través de programas específicos, dirigidos especialmente a colegios e institutos situados en zonas de mayor vulnerabilidad. Los padres deben conocer su obligación legal con respecto a la educación de sus hijos, y deben comprender igualmente la importancia que tiene para el desarrollo de los mismos.

- Realización de nuevas campañas formativas para el profesorado, que les permita un conocimiento adecuado del protocolo completo a seguir en casos de menores que se ausentan de las aulas, así como de concienciación para la no justificación de faltas sobre las que se sospecha su naturaleza de falta de asistencia injustificada.

- La comprobación directa por parte de los profesionales de los servicios sociales de la escolarización de los menores pertenecientes a las familias atendidas en dicho recurso. Se deberá comprobar tanto la matriculación como la asistencia regular de los mismos.

- Vincular la oferta y gestión de ayudas sociales a la obligada asistencia de los menores a sus respectivos centros educativos, de modo que la ausencia de la misma ocasione la pérdida del derecho a determinadas ayudas.

- Agilizar la respuesta por parte del sistema judicial en los casos en los que haya sido necesaria su intervención al no haberse corregido el problema. El objetivo es que los menores no pierdan de uno a dos cursos escolares mientras que los progenitores están esperando el juicio.

- Implicar a los medios de comunicación en la difusión tanto de la importancia de la formación a los menores como de las sanciones a los padres de niños absentistas, como medio de concienciación y disuasión.

- Apoyar iniciativas impartidas con éxito en otros países en la lucha contra el absentismo, como es el caso del "Programa Mentoring". Mencionar otros programas como el organizado por el ayuntamiento de Aranjuez "Programa Motiven", dirigido a 28 alumnos, en el que las actuaciones básicas son acompañamiento a la escuela en los casos que sea

necesario; el establecimiento de clases de refuerzo por las tardes y talleres de orientación y concienciación a los familiares.

- En ocasiones, los centros escolares situados en zonas más deprimidas socioculturalmente, se convierten en centros "guetos" porque concentran en un mismo centro menores que vienen con otras problemáticas asociadas derivadas de su posición social y de su nivel cultural. Estos centros se terminan caracterizando por ser centros con alto grado de absentismo escolar, abandono escolar, problemas de comportamientos, expulsiones, etc. Problemas que acaban retroalimentándose y fomentando el absentismo. Por ello, una opción para luchar contra la concentración del fenómeno del absentismo en determinadas zonas podría ser la distribución de estos menores en otros centros, y la recepción por parte de los centros situados en zonas más marginales de alumnos provenientes de otras zonas menos marginales, siempre que se encuentren dentro del mismo distrito. Esta opción se está llevando a cabo en un centro de Algeciras con notables resultados.

En ocasiones, los centros escolares situados en zonas más deprimidas socioculturalmente, se convierten en centros "guetos"

La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora en un contexto en el que las generaciones jóvenes cuentan cada vez con mayor formación y existe mayor competencia. Es innegable que las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez en mayor medida de su cualificación y preparación. Quienes no aprovechen el período de formación tendrán más probabilidades de ocupar puestos de trabajo poco cualificados (peores horarios, peores condiciones laborales, salarios inferiores...) o de encontrarse en situación de desempleo. La conducta absentista se convierte en un factor de desigualdad y exclusión social que compromete el bienestar del individuo y de la sociedad. Por todo ello, todos los agentes tenemos que aunar fuerzas y luchar conjuntamente en la misma dirección.▪

BIBLIOGRAFÍA

Cea D´Ancona, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Edit. Síntesis.

Defensor del Pueblo Andaluz (1998). *El absentismo escolar. Un Problema educativo y social.*

Delgado, D y Álvarez, J. A. (2004). "Absentismo escolar: un problema social". Revista digital *Investigación y educación*. (7).

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). "Fracaso y abandono escolar en España". *Colección de estudios sociales* (29). Fundación la Caixa.

Fernández Enguita, M. (1998). "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?" *Política y sociedad* (1). Revistas.ucm.es

García Gracia, M. (2005). "Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudios de casos en la ciudad de Barcelona." *Revista de Educación* (338), pp. 347-376.

Garfella Esteban, P.; Gargallo López, B. y Sánchez, F. (2000). "El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria". *Revista española de pedagogía* (215), pp. 71-96.

Garfella Esteban, P.; Gargallo López, B. y Sánchez, F. (1998). "Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar". *Revista de la Juventud* nº 52/01. Universidad de Valencia, pp. 27-36.

González González, M. T. (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa". R*evista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. REICE (4), pp. 1-15.

Mateo Villodres, L. (2010). "El absentismo escolar en Educación Primaria". *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (9). Federación de enseñanza de CCOO de Andalucía.

Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (2012). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Informe España. www.mecd.gob.es/inee

Rué Domingo, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. CIDE Ministerio de Educación y Ciencia.

Rusell, G. (2007). "Tipos y causas de absentismo escolar". Seminario *Agentes para intervenir en conductas violentas.* La Pampa.

Sierra, P. y Brioso, A. (2006). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Sainz y Torres. .

Schleicher, A. (2014). *Fortalezas y debilidades de la educación española. Lecciones de Pisa*. www.fundaciónsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201402/descargaspresentaciondeabdreasschleideres.pdf.

Uruñuela, P. M. (2005). "Absentismo Escolar"- *I Jornadas Menores en edad escolar: conflictos y oportunidades.*

Guía para padres y madres ante un problema de absentismo escolar" Servicios sociales comunitarios del Ayuntamiento de Vélez-Málaga.

Normas de organización y funcionamiento del CEIP Doctor Gregorio Chil y Naranjo (). Gobierno de Canarias.

Programa para garantizar el derecho a la educación: Erradicación de la desescolarización y de absentismo escolar en el territorio de Bizkaia (). Diputación foral de Bizkaia. EUDEL.

Absentismo escolar: un problema educativo y social (1998). Defensor del Pueblo Andaluz.

Beatriz Corral Torrelo
Licenciada en Antropología y Trabajadora Social

Cómo citar este artículo:
Beatriz Corral Torruelo (2019). "Estudio de la evolución reciente del absentismo en Algeciras". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 187-196

Orientaciones para profesorado y familias de alumnado con hiperactividad y déficit de atención

María del Carmen Montes Reguera

RESUMEN
El tema de la comunicación hace referencia a las intervenciones educativas tanto para el profesorado como las familias de alumnado con Trastorno por Deficit de Atencion con o sin Hiperactividad TDAH, incluyendo aspectos controvertidos como sus causas, los numerosos diagnósticos falsos positivos, consecuencias y cómo minimizarlas. Se trata de asesorar sobre aspectos generales aplicables a todo el alumnado del sistema educativo andaluz.

Palabras clave: TDAH, hiperactividad, hiperquinesia, déficit atención, orientaciones educativas, integracion escolar.

ABSTRACT
This paper adresses educational interventions for teachers and families of ADHD students, achieving controversial issues like causes, over-diagnosis, consequences and how to minimize them. It´s about assessing over general aspects referred to Andalucía educational system pupils.

Key words: ADHD, hyperactivity disorder, hyperkinetic, attention disorder, educational assessment, school integration.

1. INTRODUCCIÓN

Existen numerosos artículos que niegan la existencia del TDAH; otros que, sin negar la existencia del TDAH, niegan la necesidad de tratamientos psicológicos o médicos muy especializados, abogando por tratamientos educativos contando con los recursos educativos del entorno (música, deporte, etc.); otros autores postulan la existencia de un Trastorno TDAH que acompaña a los afectados hasta la vida adulta y requiere de modo necesario e imprescindible de tratamientos farmacológicos y psicológicos muy especializados. La realidad es que todos tienen razón.

Porque el TDAH no es un trastorno único, sino que recoge sintomatología existente en otros trastornos muy diferentes y a la vez abarca grados de gravedad muy diversos. Dentro de la población escolar afectada por TDAH podemos encontrar tres tipos muy diferenciados y que, en función de sus necesidades educativas, podemos de algún modo diferenciarlos. En Andalucía aparece por primera vez normativa en este sentido en las Instrucciones de 22 de Junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEE (Necesidades Específicas de apoyo Educativo) y organización de la respuesta educativa.

En el ámbito educativo, podemos encontrarnos alumnado afectado por TDAH que simplemente con adecuadas medidas educativas de carácter ordinario pueden rendir académicamente, y en su adaptación personal y social, de acuerdo con sus capacidades intelectuales, en algunos casos AACC intelectuales; también alumnado afectado de TDAH que requiere simplemente intervención psicológica por parte del psicólogo/a educativos dentro y/o fuera del centro escolar, que requiera aplicación de programas específicos de autocontrol, organización del tiempo, seguimiento de instrucciones, etc.; finalmente, otros que su grado de afectación requiere una intervención psicológica muy especializada con programas específicos muy estructurados, atención educativa muy especializada dentro del centro escolar prescrita en su informe de evaluación: adaptaciones

curriculares, atención por parte de profesor/a profesora especialista en Pedagogía Terapéutica, adaptaciones de tiempo y espacio, adaptación de instrumentos de evaluación, incluso atención por personal no docente. En estos últimos casos se hace necesaria la derivación a Servicios de Salud Mental dado que en gran porcentaje requieren medicación.

Por otro lado es necesario distinguir entre la HIPERACTIVIDAD y DÉFICIT DE ATENCIÓN como síntomas y el TDAH como TRASTORNO. Hay muchos trastornos que presentan sintomatología de TDAH pero que no son TDAH; esto hace que se den falsos positivos en TDAH impidiendo, en numerosas ocasiones, un diagnóstico adecuado del trastorno real, con el consiguiente perjuicio para los afectados. En todos los casos se requiere por parte del psicólogo educativo no solo un protocolo de recogida de información que permita un diagnóstico diferencial sino, y esto es necesario desde el minuto uno en el que se realiza la demanda de intervención, unas orientaciones que permitan atenuar los síntomas, minimizar las consecuencias educativas y sociales, y, en definitiva, mejorar la calidad de vida del alumno y su familia.

Una vez realizado un diagnóstico en firme es el momento de dar orientaciones más específicas al alumnado y sus familias, así como aquellas adaptaciones que la ley contempla y que favorecerán el futuro desarrollo académico del alumnado TDAH hasta la universidad.

Más allá de la discusión de la existencia o invento de la multinacionales farmacéuticas, discusión en la que no voy a entrar. Existe y ha existido siempre un colectivo de población escolar que, presentando inquietud motora y/o importantes dificultades de atención, necesita para su rendimiento académico, su integración y desarrollo escolar y personal, una serie de ayuda y adaptaciones.

2. REFRESQUEMOS NUESTRA MEMORIA HISTÓRICA SOBRE TDAH

En 1775, el Dr. Melchior Adam Welkard fue autor de un capítulo de un libro de texto médico que describe los trastornos de atención. Descubierto hace poco, se considera primera referencia TDAH (Barkley, 2012).

En 1798, Sir Alexander Crichton en su libro *An Inquiry Into The Nature And Original of Mental Derangemente* describe un caso de un trastorno similar al TDAH, denominándolo "*Mental Restlessness*" (Agitación o Inquietud Mental), haciendo referencia a un estado inquieto y a la incapacidad para atender con constancia.

En 1845, el Dr. Heinrich Hoffman, autor de *Historias y poesía para niños* publicó *Struwweipeter* que se traduce por *Pedro el despistado* y *The Story of Fidgety Philip*, *La historia del inquieto Felipe*, sobre un niño que tiene problemas para permanecer sentado y prestar atención (Benjumea y Mojarro, 1995).

En 1902, el pediatra británico Sir George Frederick Still, considerado el fundador de la pediatría en Inglaterra, en su artículo publicado en la revista *The Lancet*, describió a un grupo de niños con síntomas similares a lo que hoy en día se diagnosticaría como TDAH del tipo combinado: niños que no dejaban de moverse constantemente y lo tocaban todo, que eran desconsiderados con los demás, no parecían preocupados por las consecuencias de sus acciones y tenían un carácter escandaloso y obstinado; en definitiva, que manifestaban una gran falta de atención y parecían carecer de "control sobre su conducta" (Sandberg, 1996).

En 1908, la idea de "daño cerebral mínimo" (MBD siglas en inglés) prevalece hasta los años 50 haciendo hincapié en los procesos cognitivos y las causas físicas. El Dr. Afred F. Tredgold fue el primero en publicar sobre la idea de MBD en su libro *Mental Deficiency* describió a una serie de niños con problemas de conducta sin dificultades cognitivas pero incapaces de aprender sin atención individualizada (Sandberg, 1996; Taylor, 1986). Por ejemplo, Hohman y Ebaugh describieron a un total de 28 niños que habían padecido encefalitis en América entre los años 1917 y 18 y que presentaban sintomatología hoy definida como TDAH y sobre los que concluyeron que la encefalitis les había producido disfunción cerebral mínima (Benjumea y Mojarro, 1995; Kahn y Cohen, 1934). En 1932, la enfermedad hipercinética fue descrita por primera vez en la literatura por los médicos alemanes Franz Kramer y Haus Pollnow (Lang, 2010).

En 1937, el Dr. Charles Bradley descubrió los efectos de la Benzedrina (anfetamina racémica) en estos niños, obteniendo un paradógico efecto beneficioso sobre su estado mental (Sandberg, 1996).

En 1965, la clasificación CIE-8 incluyó el "trastorno hipercinético" y sucesivas revisiones (CIE 9 y 10) mantienen el nombre de la categoría en la que alumnado hiperactivo, impulsivo y con falta de

atención son incorporados. El término "síndrome de disfunción cerebral mínima" fue muy utilizado en los 60 para describir una gama de síntomas en alumnado con problemas de percepción, lenguaje, memoria y, sobre todo, control de los impulsos (Clements, 1966; citado por Sandberg, 1996).

En 1952, la DSM-I es de enfoque psicoanalítico y no menciona el síndrome. (*American Psychiatric Association*, 1952).

En 1968, la DSM-II menciona la reacción hipercinética de la infancia, similar al CiE-8. Emplea el concepto de daño cerebral mínimo como un "trastorno típico infantil que declina en la adolescencia" (*American Psychiatric Association,* 1968).

En 1980, la DSM-III ya no presenta enfoque psicoanalítico sino biomédico. Por primera vez se establece un punto de corte para el diagnóstico, la necesidad de inicio de síntomas antes de los 7 años y la exclusión de otras patologías psiquiátricas. Pone énfasis en el déficit de atención que puede ir acompañado o no de hiperactividad. La CIE 9 sigue haciendo hincapié en la hiperactividad. (*American Psychiatric Association*, 1983).

En 1987, en la DSM-III-R los síntomas se valoran a partir de escalas; aparece TDAH como categoría, con los dos subtipos, con o sin hiperactividad (*American Psychiatric Association*, 1988).

En 1994, en las DSM-IV y 2000 DSM-IV-TR aparecen los tres subtipos (combinado, hiperactivo-impulsivo e inatento) tal como los hemos utilizado hasta la fecha. El CiE-10 presenta criterios similares aunque más exigentes (*American Psychiatric Association*, 1995 y 2000).

En 2013, DSM-5 baja el nivel de exigencia de los criterios con que va a aumentar la prevalencia. El autismo no es diagnóstico de exclusión sino comorbilidad (*American Psychiatric Association*, 2013).

En cuanto a eficacia de las intervenciones en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad TDAH, desde los primeros autores aquí mencionados, aparecen orientaciones educativas como modo de paliar las consecuencias adversas derivadas de la sintomatología (Taylor, 1986).

En la actualidad, los únicos tratamientos validados empíricamente para el TDAH son la medicación estimulante y el empleo contextualizado del entrenamiento a padres y a maestros en técnicas de manejo conductual y cognitivoconductual, así como el entrenamiento de los niños/as hiperactivos en habilidades socio-emocionales (Roselló, 1994 y 2002), siendo los tratamientos combinados los más eficaces (Jarque, 2012).

3. PRIMERAS DEMANDAS DE INTERVENCIÓN DE FAMILIAS O PROFESORADO

Ya sea dentro del sistema educativo (EOEs, orientadores de IES, servicios de orientación centros concertados) o en consultas privadas, el número de demandas de intervención por indicios de TDAH está aumentando en progresión geométrica. Se reciben demandas para solucionar los problemas de conducta y falta de adhesión a las normas en el entorno escolar y familiar, así como problemas de rendimiento escolar, tiempo escandalosamente excesivo para terminar las tareas escolares, mala gestión del tiempo en general y déficits en los hábitos de autonomía personal.

En los últimos años, con la proliferación de información sobre TDAH, en muchos casos pseudocientífica, que circula por las redes sociales, las familias acuden al psicólogo educativo buscando el sesgo confirmador de que sus hijos o hijas padecen TDAH. Previamente a la entrevista con el psicólogo ya han hecho coincidir los ítems de las numerosas escalas que aparecen en la red con lo que creen que les pasa a sus hijos. Asímismo han adquirido falsas expectativas sobre la rapidez y eficacia de los tratamientos que van a recibir, tras un diagnostico certero y profesional, de lo que, "ellos ya saben que les pasa a sus hijos". Estas variables de contaminación hay que tenerlas en cuenta a la hora de recoger información y, por este mismo motivo, las escalas de SI, NO, A VECES, con 15 items o menos, no tienen validez ninguna, ni siquiera como proceso de cribado.

Es imprescindible hacer una entrevista exhaustiva de todos los aspectos de la vida cotidiana del niño, de sus aficiones y juegos, de su funcionamiento escolar, de los hábitos de autonomía personal, y, sobre todo, de la gestión de su tiempo en todas estas actividades. Hay que evaluar el desarrollo cognitivo con pruebas que no ofrezcan un perfil cognitivo que incluya memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. También hay que evaluar el ajuste conductual en los diversos entornos de su vida, la

creatividad, la autoestima y las habilidades sociales. Es imprescindible la observación en el ambiente natural tanto en el hogar como en la escuela. Cuando la observación directa no sea posible, las grabaciones en vídeo de familia y profesorado pueden ser muy útiles.

4. ORIENTACIONES EDUCATIVAS DURANTE LA EVALUACIÓN

Desde la primera entrevista se deben facilitar orientaciones tanto a la familia como al profesorado sobre cómo mejorar el clima familiar y de aula, así como las medidas educativas de carácter ordinario que respondan al motivo por el que se demanda la evaluación y que, sea cual sea el resultado de la misma, mejorará la calidad de vida del alumno y su familia.

5. ORIENTACIONES EDUCATIVAS TRAS LA EVALUACIÓN

Concluida la evaluación nos vamos a encontrar con varios tipos de alumnos.

5. 1 Alumnado que tiene dificultades de atención, concentración, inquietud pero no tiene TDAH

Se deben facilitar orientaciones dentro de las medidas educativas ordinarias. Secuenciar el tiempo de actividades académicas y exámenes así como ubicación del alumno/a dentro del aula, acción tutorial directa sobre el alumno/a con objeto de minimizar las pérdidas de atención

5. 2 Alumnado con problemas de conducta que no tiene TDAH

Básicamente orientaciones familiares y/o escolares orientadas a mejorar el clima familiar y el clima de aula: cómo deben ser las normas, los límites educativos en cuanto a claridad y precisión, así como sistemas de refuerzo.

5. 3 Alumnado con TDAH de carácter leve, pero cuyo funcionamiento personal y académico puede resultar exitoso con orientaciones en cuanto a límites educativos y normas de carácter general y atención a la diversidad de carácter ordinario. Pueden recibir o no tratamiento farmacológico pero generalmente no lo reciben. Las medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario son referidas a gestión de tiempo y adaptación de las pruebas de evaluación (Instrucciones 22 de Junio de 2015). Orientaciones de carácter general para mejorar el clima familiar y el clima de clase.

5. 4 Alumnado con TDAH cuyo grado de afectación requiere medidas educativas específicas para el tratamiento de sus dificultades de aprendizaje con objeto de obtener éxito académico (alumnado DIA según Instrucciones 22 Junio 2015). Puede ser necesaria la aplicación de una adaptación curricular no significativa por parte de su tutor, con frecuencia requiere la intervención de profesorado especialista para la aplicación de programas específicos de autocontrol, habilidades sociales, gestión del tiempo… Asímismo puede ser necesaria la aplicación de programas de modificación de conducta en el entorno familiar y/o escolar. Puede recibir atención personalizada fuera del entorno escolar y suele estar recibiendo tratamiento farmacológico, aunque no en todos los casos. En este caso también hay que aplicar las medidas de tratamiento de la diversidad de carácter ordinario en cuanto a adaptaciones de tiempo y de las pruebas de evaluación.

5. 5 Alumnado con TDAH cuyo grado de afectación requiere medidas educativas muy especializadas y atención por parte de personal especializado en el centro educativo (alumnado NEE según Instrucciones 22 de Junio 2015). Puede ser necesaria la aplicación de una adaptación curricular significativa por parte de su tutor, coordinado con profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, de quienes recibirá atención individualizada. Dicho profesorado especialista también aplicará, si procede, programas específicos de autocontrol, habilidades sociales, gestión del tiempo… Casi siempre se hace imprescindible la aplicación de programas de modificación de conducta en el entorno escolar y familiar. Puede recibir atención personalizada fuera del entorno escolar y procede la derivación a los Servicios de Salud Mental Infanto-Juvenil si el alumno aún no está siendo tratado, dado que el tratamiento farmacológico en estos casos es necesario. Por supuesto, se hacen imprescindibles las medidas educativas de tratamiento de la diversidad de carácter ordinario tales como adaptación de tiempo y de las pruebas de evaluación.

6. RECURSOS PARA ATENDER A ESTE ALUMNADO

6. 1 Orientaciones para mejorar el clima familiar y de clase

Las normas deben ser muy claras, concisas, concretas y estables. CLARAS: se debe saber a priori qué pasa si se cumplen o incumplen las normas. Esto no debe cambiar de un día para otro o según dónde o con quién está el niño, o el estado de ánimo del adulto que lo cuida en ese momento. Pongamos un ejemplo: UNA RABIETA: si se pide con rabieta un capricho nunca se va a dar lo que se pide, aunque se esté en un centro comercial o en una visita o si el adulto que cuida al menor está cansado o resfriado en ese momento. Si se actúa así se tiran por tierra todos los esfuerzos anteriores, siguiendo con el ejemplo, por hacer que desaparezcan las rabietas. CONCISAS: no se deben dar parrafadas de órdenes sino una o, como mucho, dos a la vez. Pongamos un ejemplo de orden NO CONCISA: "cuelga tus cosas, deja la mochila en su sitio, límpiate los dientes y ponte a hacer la tarea". Una orden CONCISA sería "cuelga tus cosas"; cuando la realice, "muy bien, ahora deja la mochila en tu cuarto"; cuando la realice, "muy bien, ahora límpiate los dientes", cuando la realice, "muy bien, ahora ponte a hacer la tarea". O, como mucho, "cuelga tus cosas y deja la mochila en tu cuarto" o algo próximo y similar. CONCRETAS: que sin lugar a dudas sepa qué hacer: ser obediente, ser bueno, ser respetuoso, ser educado, ser ordenado, son normas muy inconcretas. En qué consiste en concreto ser bueno o educado; puede diferir enormemente entre lo que piensa un niño y el adulto que lo pide. Una orden CONCRETA es "trae todos los días los libros y la agenda", "límpiate los dientes antes de acostarte", "no pidas las cosas llorando", etc. ESTABLES: el cumplimiento o incumplimiento de las normas siempre debe tener las mismas consecuencias, tanto las consecuencias negativas como las positivas. Si por tal conducta he suprimido la Play una semana no se la dejo el sábado porque me interesa que esté enchufado a la Play y no dé la lata; igualmente, si he prometido ir al zoológico el sábado por hacer rápido y bien toda la semana la tarea, no dejo de cumplir mi promesa porque tenga otros planes mejores. Ambas partes han de cumplir siempre. Y, por supuesto, los premios o multas tienen que ser proporcionales a las faltas o esfuerzos. No voy a regalar una Tablet por hacer bien la tarea solo un mes, ni castigar un solo día sin TV o sin ordenador por plantar cara a mamá o a la abuela. Cómo ADAPTAR las instrucciones: secuenciándolas con recordatorios escritos o visuales.

6. 2 La atención educativa ordinaria dentro del aula

Dentro de las medidas y recursos generales de atención a la diversidad en un centro a nivel de aula están los distintos tipos de metodologías favorecedoras de la inclusión, en especial el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo; también la organización flexible de los espacios y los tiempos y la diversificación de los procedimientos de evaluación, en concreto, el uso de métodos de evaluación alternativos a las pruebas escritas y las adaptaciones en las pruebas escritas.

6. 3 Programas Específicos (PE)

Los PE son el conjunto de actuaciones para favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje (percepción, atención, memoria, inteligencia, metacognición, estimulación y/o reeducación del lenguaje y la comunicación, conciencia fonológica, autonomía personal y habilidades adaptativas, habilidades sociales, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, etc.) que faciliten la adquisición de las distintas competencias clave. El responsable de la elaboración y aplicación de los PE será el profesorado especialista en educación especial (PT/AL), con la colaboración del equipo docente y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

6. 4 Adaptaciones Curriculares no Significativas (ACNS)

Las ACNS suponen modificaciones en la propuesta pedagógica o programación didáctica, del ámbito/área/materia/módulo objeto de adaptación, en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en los aspectos metodológicos (modificaciones en métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades y tareas programadas, y en los agrupamientos del alumnado dentro del aula), así como en los procedimientos e instrumentos de evaluación, pero no en los criterios de evaluación; se sigue evaluando con los criterios del curso en el que se matricula el alumno, dado que las ACNS no afectarán a la consecución de las competencias clave, objetivos y criterios de evaluación de la propuesta pedagógica o programación

didáctica correspondiente sobre la que se ha hecho la adaptación. Se aplican cuando el alumno tiene un desfase en competencia curricular respecto al curso en el que está matriculado. En el 2º ciclo de educación infantil, un desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada por parte del tutor o tutora. En educación primaria, un desfase curricular de al menos un curso en el área objeto de adaptación entre el nivel de competencia curricular alcanzado y el curso en que se encuentra escolarizado. En educación secundaria obligatoria, un desfase curricular de al menos dos cursos en la materia objeto de adaptación, entre el nivel de competencia curricular alcanzado y el curso en que se encuentra escolarizado. La elaboración de las ACNS será coordinada por el tutor, que será el responsable de cumplimentar todos los apartados del documento, salvo el apartado de propuesta curricular, que será cumplimentado por el profesorado del ámbito/área/materia/módulo que se vaya a adaptar. La aplicación y seguimiento de las ACNS será llevada a cabo por el profesorado del ámbito/área/materia/módulo adaptados con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación.

6. 5 Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS)

Las ACS suponen modificaciones en la programación didáctica que afectarán a la consecución de los objetivos y criterios de evaluación en el área/materia/módulo adaptado. De esta forma, pueden implicar la eliminación y/o modificación de objetivos y criterios de evaluación en el ámbito/área/materia/módulo adaptado. Estas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias clave. El alumno o alumna será evaluado en el área/materia/módulo adaptado de acuerdo con los objetivos y criterios de evaluación establecidos en su ACS. Las decisiones sobre la titulación se realizarán de acuerdo con los criterios de titulación establecidos en su ACS. Podrán obtener la titulación en ESO aquellos alumnos que hayan finalizado la etapa con ACS en una o más materias, siempre que el equipo docente considere que dichas adaptaciones no les ha impedido alcanzar las competencias clave y los objetivos de la ESO. Los destinatarios de las ACS son alumnos con NEE que presenta un desfase curricular superior a dos cursos en el área/materia/módulo objeto de adaptación, entre el nivel de competencia curricular alcanzado y el curso en que se encuentra escolarizado. El responsable de la elaboración de las ACS será el profesorado especialista en educación especial, con la colaboración del profesorado del área/materia/módulo encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación. La aplicación de las ACS será responsabilidad del profesor del área/materia/módulo correspondiente, con la colaboración del profesorado especialista en educación especial y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

La aplicación de estas medidas requiere previamente la realización de una evaluación y emisión de informe de evaluación psicopedagógica en los términos que describe la normativa actual vigente. Dicha evaluación se revisará en los cambios de etapas educativas de infantil a primaria y de primaria a secundaria. Todas las medidas educativas que se tomen deben revisar anualmente y/o cada vez que cambien las circunstancias personales del alumno. ▪

7. BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (1ª ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2ª ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (1983). *DSM-III. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (1988). *DSM-III-R. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornosmentales*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Barkley, R. A.; Peters, H. y Weikard, M. A. (Nov 2012). "The earliest reference to ADHD in the medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1775 of attention deficit. *J Atten Disord* 16 (8), pp. 623–30.

Delgado Pardo G. y Moreno García I. *Aplicaciones de la Realidad Virtual en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Una* Jarque Fernandez, S. "Eficacia de las intervenciones con niños y adolescentes con Trastorno

por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)", *Anuario de Psicología* 2012 (42), nº 1, 19-33. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Benjumea, P. y Mojarro, Mª D. (1995). "El síndrome hipercinético". En Rodríguez Sacristán. *Psicopatología del niño y del adolescente.* Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 723-765.

Instrucciones 22 de junio de 2015 de la dirección General de Participación y Equidad de la Junta de Andalucía por las que se establece el Protocolo de Detección e Identificación del Alumnado con Necesidades Específica de Apoyo Educativo y Organización de la Respuesta Educativa.

Kahn, E. y Cohen, L. H. (1934). "Organic drivenners a brainstem syndrome and experience". *Journal of Medicine* (5*),* pp. 748-756.

Lange K. W.; Reichl, S.; Lange, K. M.; Tucha, L. y Tucha, O. (2010). *The history of attention deficit hyperactivity disorder. Atten Defic Hyperact Disord* (4), pp. 241-55.

Miranda-Casas, A.; Ygual-Fernández, A.; Mulas-Delgado, F.; Roselló-Miranda, B. y Bó R. M. (2002). "Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: ¿es eficaz el metilfenidato?". *Revista de Neurología* (34-Supl 1), pp. 115-S121.

Miranda, A.; Pastor, J. C. y Roselló, B. (1994). "Revisión actual del tratamiento del ADHD: intervenciones psicológicas y combinadas". *Revista de Neurología* (22), pp. 109-117.

Taylor, E.; Evrir, B.; Thorley, G.; Schachar, R.; Rutter, M. y Wieselberg, M. (1986). "Conduct disorder and hyperactivity II: a cluster analytic approach to the identification of a behavioural syndrome". *British Journal of Psychiatry* (149), pp. 768-777.

Young, S.; Fitzgerald, M. y Postma, M. J. (2013). *ADHD: making the invisible visible.*

María del Carmen Montes Reguera
Licenciada en Psicología. miembro del grupo de trabajo Psicología Educativa del COP Cádiz

Cómo citar este artículo:
María del Carmen Montes Reguera (2019). "Orientaciones para profesorado y familias de alumnado con hiperactividad y déficit de atención". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 197-204

Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI

Mª. Teresa Fernández Reyes

RESUMEN
En la última década estamos asistiendo a una importante rebelión metodológica en las aulas. Pero ello debe basarse en modelos teóricos que sustenten una intervención que demuestre que de verdad algo está cambiando en educación. En esta comunicación se presenta la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y cómo poder desarrollarla en el aula. Debemos diferenciar estos dos aspectos: por un lado está la parte teórica, el fundamento, los cimientos de una nueva forma de entender la inteligencia; por otro, el concepto de metodologías innovadoras y diferentes para aplicar esta teoría o muchas otras. En este trabajo se muestra una experiencia concreta de uno de los talleres en los que se aplica esta teoría en el centro CADIS.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, competencias, habilidades, paleta de inteligencias, PBL.

ABSTRACT
In the last decade we have witnessed an important methodological rebellion in classrooms. But this must be based on theoretical models that support an intervention really showing that something is changing in education. In this paper the theory of multiple intelligences of Howard Gardner and how to develop it in the classroom is presented. We must differentiate these two aspects, first it is the theoretical part, the foundation, the foundation of a new understanding of intelligence and other innovative concept and different methodologies to apply this theory and many others. In the center CADIS is holding a series of enrichment programs in which one of the pillars is the application of this theory, one of the specific workshops is shown.

Key words: multiple intelligences, skills, abilities, intelligence palette, PBL

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo existe una apuesta importante por las nuevas teorías de la inteligencia que nos indican que el camino hacia el que debe enfocarse la educación está dirigido a desarrollar al máximo las capacidades, habilidades o talentos de cada alumno. Las teorías que definen a la inteligencia como un concepto unitario e inamovible están cayendo en desuso avalado por las teorías que nos indican por un lado que el desarrollo cognitivo se produce a lo largo de la vida, y por otro el papel de la neurociencia, que nos indica que las diferentes habilidades cognitivas se encuentran localizadas en distintas zonas del cerebro.

En este marco surge la Teoría de las Inteligencias Múltiples, elaborada por H. Gardner, en la que se huye de un concepto unitario de inteligencia, medible a través de pruebas psicométricas y se camina hacia una concepción plural en la que todo ser humano posee al menos ocho inteligencias. Esta publicación data de 1983, cuando publica el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

El trabajo de H. Gardner ha estado centrado en el *Project Zero*, cuyo objetivo ha sido diseñar evaluaciones cuyo eje es el desempeño, la educación en la comprensión y el uso de las inteligencias múltiples para conseguir un currículum más personalizado en la formación y pedagogía y en la calidad de los esfuerzos interdisciplinarios en la educación.

En la "*Teoría de las inteligencias múltiples*" de Gardner (1983), existen tres ideas fundamentales:

1. La inteligencia no es una dimensión unitaria, sino más bien un conjunto de capacidades, talentos o habilidades cognitivas a las que denomina inteligencias. Según este autor, la inteligencia es la capacidad para ver problemas y crear productos que puedan ser valorados dentro de uno o más ámbitos culturales.

2. Cada una de estas inteligencias constituyen un sistema propio e independiente del resto.

3. Dichas inteligencias interactúan entre sí, de forma que un sujeto puede exhibirlas en un momento determinado, pero esta situación es fluida y cambiante.

Los niños nacen con diferentes potencialidades que están marcadas por la genética, pero se desarrollan de diferente manera en función del entorno en el que crezcan, de la estimulación recibida por su familia, centros educativos, las experiencias personales o su capacidad de esfuerzo, entre otros factores (Ibarrola, 2012).

2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: TIPOS

Pero una de las aportaciones más importantes y que le da un matiz científico a esta teoría es el hecho de que cada una de ellas está situada en una zona específica del cerebro:

INTELIGENCIA	SISTEMA NEUROLÓGICO
Lingüística	Lóbulos temporal izquierdo y frontal
Lógico-Matemática	Lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho
Cinético-Corporal	Cerebelo, ganglios basales y córtex motor
Musical	Lóbulo temporal derecho
Interpersonal	Lóbulos frontales, temporal (en especial del hemisferio derecho) y sistema límbico
Intrapersonal	Lóbulos frontales, lóbulos parietales y sistema límbico
Naturalista	Áreas del lóbulo parietal izquierdo

Gardner, tras una gran investigación y sustentado por una base neurológica, identificó ocho tipos de inteligencias diferentes. A continuación se explica de forma breve cada una de estas inteligencias junto con las características más frecuentes que suelen tener las personas que destacan en cada una de ellas.

2.1. Inteligencia espacial

Capacidad para formar en la mente representaciones espaciales y operar con ellas con fines diversos y conceptualizar y manipular grandes conjuntos espaciales, o más formas locales de espacio. Esta habilidad percibe y genera relaciones entre imágenes, colores, espacios, figuras…, por lo que las personas que desarrollan esta inteligencia son expertos en visualizar e interpretar representaciones gráficas u organizadores visuales.

Algunas características:

- Percibe y produce imágenes mentales, piensa en términos gráficos, tablas, mapas y diagramas.
- Aprende mediante la vista y la información.
- Se desplaza y transporta objetos en el espacio de forma eficaz.
- Dibuja, pinta, construye, modela…

2.2. Inteligencia corporal-cinestésica

Capacidad para utilizar el propio cuerpo entero, o partes del cuerpo (como las manos o la boca), para resolver problemas o crear productos, expresar ideas o sentimientos, comunicar pensamientos y generar actividades. Su desarrollo va desde el propio control postural hasta un alto grado de especialización física.

Algunas características:

- Prefiere tocar, palpar y manipular aquello que tiene que aprender.
- Aprende mejor por medio de la experiencia directa y la participación.

• Desarrolla su coordinación y sentido del ritmo.

• Disfruta en experiencias concretas de aprendizaje.

• Demuestra destrezas en tareas que requieren el empleo de motricidad fina o gruesa.

2.3 Inteligencia musical

Se caracterizan por la gran sensibilidad al ritmo, el tono, metro, la melodía y el timbre. Puede implicar la capacidad de cantar, tocar instrumentos musicales y/o componer música. Permite la expresión y percepción de diferentes formas musicales, así como la comunicación de emociones a través del lenguaje musical.

Algunas características:

• Reconoce y expone las características de diferentes estilos y géneros musicales.

• Disfruta y busca ocasiones para escuchar música.

• Recopila música e información acerca de ella y ejecuta instrumentos musicales.

• Desarrolla la habilidad para cantar y/o tocar un instrumento.

• Disfruta improvisando y ejecutando sonidos y, si se le da una frase musical, puede completarla con sentido.

2.4 Inteligencia verbal o lingüística

Sensibilidad al significado de las palabras, el orden entre las palabras y el sonido, ritmos, inflexiones y metro de palabras. A veces llamada la inteligencia del idioma. También contempla el uso de las palabras y el lenguaje con sentido del humor, habilidad para la retórica, la poesía, la literatura, la oratoria y facilidad para aprender idiomas.

Algunas características:

• Escucha y responde a la palabra hablada.

• Imita los sonidos y la forma de hablar, de leer y de escribir de otras personas.

• Escucha con atención, comprende, parafrasea, interpreta y recuerda lo dicho.

• Lee de forma eficaz; comprende, sintetiza, interpreta o explica y recuerda lo leído.

2.5. Inteligencia lógico-matemática

Capacidad para conceptualizar las relaciones lógicas entre las acciones o símbolos (por ejemplo, los matemáticos, los científicos). Capacidad de utilizar los números de un modo correcto, así como la de manejar todas las estrategias, abstracciones, leyes matemáticas y aritméticas. Supone la sensibilidad al razonamiento inductivo y deductivo, a la resolución de problemas y al manejo de procedimientos científicos.

Algunas características:

• Percibe los objetos y su función del entorno.

• Domina los conceptos de cantidad, tiempo y causa-efecto.

• Utiliza símbolos abstractos para representar objetos y conceptos concretos.

• Demuestra habilidad para encontrar soluciones lógicas a los problemas.

• Percibe modelos y relaciones.

2.6 Inteligencia interpersonal

Capacidad de interactuar eficazmente con los demás. Sensibilidad a estados de ánimo, sentimientos, temperamentos y motivaciones de otros. A veces llamada inteligencia social. Es una habilidad para establecer relaciones adecuadamente con los demás, aunque no solo tiene que ver con la facilidad de establecer relaciones, sino también con saber mantenerlas a lo largo del tiempo. Personas que desarrollan esta inteligencia potencian habilidades sociales eficaces como la empatía, la capacidad de negociación o la escucha activa.

Algunas características:

• Tener conciencia de sus propias emociones.

• Encontrar maneras de expresar sentimientos.

• Establecer y lograr objetivos personales.

• Reconocer y vivir según un sistema de valores.

2.7 Inteligencia intrapersonal

La sensibilidad a los propios sentimientos, metas y ansiedades, y de la capacidad para planificar y actuar a la luz de los propios rasgos. Capacidad para conocerse a sí mismo, de identificar, discriminar y expresar las diferentes emociones y sentimientos y de regular la propia conducta

en función de esa valoración emocional. Implica la habilidad de reconocer las propias metas, aspiraciones, creencias, convicciones, pensamientos… Este autoconocimiento requiere que se conozcan las propias potencialidades y debilidades. Esta inteligencia la podemos encontrar especialmente desarrollada en pensadores, personas consagradas a la vida religiosa, filósofos, psicólogos…

Algunas características:

- Encuentra muchas maneras de expresar sus sentimientos.
- Establece y logra objetivos personales.
- Es capaz de trabajar individualmente.
- Se cuestiona grandes preguntas existenciales.
- Capacidad para trabajar de forma individual.

2.8 Inteligencia naturalista

Capacidad de hacer distinciones consecuentes en el mundo de la naturaleza como, por ejemplo, entre una planta y otra, o de una formación de nubes y otra. Implica un proceso científico en el entendimiento del mundo natural. Las habilidades de identificar, observar, discriminar y clasificar especies o elementos de la naturaleza configuran esta inteligencia. Se valora el respeto del mundo natural, buscando nuevas formas de relacionarse.

Algunas características:

- Explora ámbitos humanos y naturales.
- Clasifica objetos según sus características.
- Aprovecha oportunidades para observar, identificar, interactuar con objetos, plantas o animales.
- Reconoce patrones entre los miembros de una misma especie.
- Manifiesta deseos de saber cómo funcionan las cosas.

3. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: IMPLICACIONES CIENTÍFICAS

Queremos resaltar dos principales implicaciones científicas de la Teoría de las Inteligencias Múltiples:

- Las inteligencias constituyen el conjunto de herramientas intelectuales humanas. A menos que se hayan deteriorado enormemente, todos los seres humanos poseen la capacidad para desarrollar las diversas inteligencias. En cualquier momento, un ser humano tendrá un perfil único, debido a factores genéticos (heredabilidad) y experienciales.
- Cada ser humano tiene un perfil intelectual distinto. Los gemelos idénticos sin duda tienen perfiles cognitivos similares. Pero los perfiles no serán idénticos, a pesar de que la constitución genética es la misma. Los gemelos idénticos tienen diferentes experiencias y, una vez que han nacido, cada uno estará motivado de forma diferente para distinguirse de su hermano.

Pero, sobre todo, hay dos implicaciones educativas principales de la Teoría de las Inteligencias Múltiples que debe tener en cuenta cualquier entorno educativo que quiera centrar su trabajo en este campo:

- La individuación o personalización: debido a que cada ser humano tiene su propia configuración única de inteligencias, hay que tenerlo en cuenta en la enseñanza, la tutoría o la crianza. Tanto como sea posible, debemos enseñar a los individuos de manera que puedan aprender. Y debemos evaluarlos de una manera que les permita mostrar lo que han comprendido y de aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos no familiares.
- La pluralización: ideas, conceptos, teorías y habilidades deben ser enseñadas de varias maneras diferentes. Si uno está enseñando las artes, las ciencias, la historia o las matemáticas, las ideas principales deben presentarse de múltiples formas con el objetivo de que le llegue a todos los alumnos por igual, aunque cada uno tenga un perfil diferente de inteligencias, del mismo modo que a una persona le ayudará a aprender a pensar de formas diferentes.

4. PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS "INTELIGENTES"

Pero, en este ámbito, en el de la educación, juegan un papel muy importante las metodologías innovadoras. Entre estas metodologías tienen gran relevancia las que se mencionan a continuación (Del Pozo, 2014):

4.1 Cultura de pensamiento:

4.1.1. Rutinas de pensamiento. "*Visible thinkings*". El objetivo es que los alumnos comprendan que hay diferentes tipos de pensamiento que se pueden utilizar en distintos momentos de una investigación.

4.1.2. Pensamiento crítico y creativo. "*Thinking skill*". De los diferentes modelos para "enseñar a pensar", los que se denominan programas de "infusión de pensamiento dentro de los contenidos de aprendizaje" son los más eficaces (Swartz y Perkins, 1992).

4.2 Aprendizaje cooperativo:

4.2.1. Aprendizaje cooperativo: Johnson y Johnson definen este aprendizaje como "el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás". Este tipo de aprendizaje potencia algunas habilidades en los alumnos como la interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, trabajo de habilidades interpersonales y de pequeño grupo y una evaluación individual y grupal.

4.2.2. Aprendizaje basado en problemas: es una estrategia pedagógica en la que al grupo de alumnos se le plantea un problema de la vida real. A continuación deben buscar posibles soluciones a esa situación planteada. Es una metodología que se trabaja en pequeños grupos, no más de cuatro alumnos, y con la ayuda del profesor analizan y resuelven dicho problema que previamente ha sido diseñado para lograr unos objetivos concretos de aprendizaje.

4.2.3. El método del caso: esta metodología propone a los alumnos que analicen una situación lo más concreta posible, un caso, para que reflexionen sobre él utilizando un pensamiento analítico que les permita descubrir todos los elementos fundamentales que integran la situación y que les haga posible extrapolar la capacidad adquirida a otras situaciones.

4.2.4. Aprendizaje y servicio (APS) "*Service learning*": es una propuesta educativa en la que se combinan el servicio a la comunidad con procesos de aprendizaje en un solo proyecto que tenga un eje muy claro y esté bien articulado. La unión del aprendizaje y el servicio genera efectos muy positivos en el alumnado.

4.3 Educación artística

4.3.1. Pensamiento artístico: tiene su base en el *Project Zero*. En él se pretende que el arte se convierta en el punto de entrada o inicio para que los alumnos desarrollen sus habilidades de aprendizaje y un pensamiento más profundo.

4.3.2. Pensamiento visual: este tipo de programas ayuda a los alumnos a diferenciar el conocimiento teórico y la visión cognitiva de manera plástica.

4.4 Proyectos

4.4.1. Proyectos de comprensión Inteligencias Múltiples: consiste en una estructura general diseñada para ayudar a los profesores a enfocar un objetivo de la comprensión. Se estructura con base en estas preguntas clave:

- ¿Qué vale la pena aprender?
- ¿Qué temas vale la pena comprender?

¿Qué aspectos de estos temas deben ser comprendidos?

- ¿Cuál es la mejor manera de aprenderlo?

¿Cómo podemos promover la comprensión?

- ¿Cómo podemos saber lo que comprenden nuestros alumnos?
- ¿Cómo pueden saberlo ellos?

4.4.2. Proyectos inteligentes (por competencias): tiene como característica básica ser interdisciplinar, integrar varias materias curriculares y se programa seleccionando algunas de las competencias que se pretende desarrollar en los alumnos.

4.4.3. Proyectos de investigación: estos proyectos se basan sobre todo en el conocimiento del método científico:

- Identificar el problema
- Formular una hipótesis
- Llevar a cabo la investigación
- Observar y anotar los datos para poder interpretar
- Extraer una conclusión

4.4.4. Programa Mentor: experiencia profesional que se desarrolla en un lugar de trabajo concreto

a partir de unos intereses específicos de los alumnos.

4.5 *Workshops*

Se desarrolla un trabajo durante varios días en horario completo. Pueden ser temas diferentes o un solo tema.

4.6 Evaluación

4.6.1. El Portfolio: consiste en que el alumno elabore un dossier de aprendizaje, en el que selecciona trabajaos organizados con el objetivo de documentar de forma reflexiva su proceso y logros de aprendizaje.

4.6.2. Rúbricas de evaluación: documento que describe diferentes niveles de calidad de una tarea o producto. Se suele utilizar para trabajos relativamente complejos, como un proyecto o una investigación.

4.6.3. Instrumentos de evaluación: cuando se evalúan las inteligencias múltiples, las herramientas de evaluación son tan variadas como las actividades que se pueden realizar en cada uno de los ámbitos. Al ser cada inteligencia diferente, los instrumentos para evaluar también serán distintos.

5. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN UN PROGRAMA DE ALTAS CAPACIDADES

5.1. Programa específico de altas capacidades

En el centro CADIS se llevan a cabo programas de enriquecimiento cognitivo, emocional y social. Entre ellos se encuentra el programa Ingenia, cuya implantación se realizó hace más de diez años. Desde el principio, y año tras año, el programa se va adaptando a las diferentes metodologías innovadoras, de las que hemos hablado previamente y que sabemos que favorecen a nuestro alumnado.

A este programa los alumnos asisten una vez por semana, con una duración de una hora y media por sesión. Los sábados también se llevan a cabo para el alumnado que acude de fuera de la provincia de Sevilla.

El desarrollo del programa Ingenia se realiza desarrollándose dos sesiones de enriquecimiento cognitivo, que imparte el equipo técnico de centro formado por psicólogas, pedagogas y profesora de educación especial, todas ellas expertas en altas capacidades intelectuales, y dos sesiones de talleres específicos impartidas por especialistas de diferentes áreas: arquitectura, arqueología, matemáticas, biología, publicidad…

Desde hace dos años, en las sesiones que consideramos de enriquecimiento cognitivo, hacemos un especial hincapié en trabajar las inteligencias múltiples. Estas inteligencias enlazan perfectamente con el modelo de altas capacidades que tenemos actualmente en nuestra comunidad.

El nuevo "*Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*" presentado el 14 de febrero de 2011, plantea unas nuevas definiciones para hacer referencia a estos conceptos.

Se define al alumnado con sobredotación intelectual a aquel cuyas características personales superan el percentil 75 en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, debiendo ir acompañado este perfil con un nivel alto de creatividad situado de igual modo por encima de un percentil 75. En el caso del Talento Simple, el resultado que se tiene en cuenta es el obtenido en una sola área, y el percentil debe ser superior a 95. En el caso de los Talentos Complejos, hablamos de percentiles por encima de 80 en 3 áreas diferentes.

En los grupos de enriquecimiento tenemos alumnos con todos los perfiles de altas capacidades, es decir, tenemos niños en los que predomina una de las inteligencias o varias, por lo cual la metodología aplicada para trabajar las inteligencias múltiples que utilizamos encaja perfectamente con el perfil de nuestro alumnado. A los alumnos debemos ofrecerles una gran variedad de estímulos sensoriales para enriquecer su estimulación.

Como plantea David Parkins "el objetivo de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje".

El programa Ingenia se divide en dos tipos

de actividades o talleres. Unos son específicos, en los que expertos en determinadas áreas aportan a los alumnos una serie de contenidos, siempre diferentes a los curriculares, y con una metodología práctica y dinámica.

Los otros talleres del programa Ingenia se denominan de enriquecimiento cognitivo. En ellos se diseñan actividades específicas para trabajar las diferentes habilidades, destrezas o inteligencias. Estas actividades se llevan a cabo siempre bajo un determinado tema, o con una meta de comprensión concreta.

5.2. Modelo de actividad realizada en un entorno de trabajo con un grupo de alumnos con altas capacidades intelectuales

A continuación se explica una sesión específica en la que el tema principal es la meteorología. En el desarrollo de esta sesión seguimos el siguiente esquema:

- Representación de una paleta de Inteligencias Múltiples
- Meta de comprensión
- Metodología
- Objetivos específicos
- Actividades
- Actividad 2.0
- Temporalización
- Seguimiento
- Evaluación
- Observaciones

5.2.1. Paleta de inteligencias múltiples sobre meteorología.

5.2.2. Meta de comprensión: que los alumnos comprendan las diferencias entre los diferentes fenómenos meteorológicos y sus efectos en su entorno.

5.2.3. Metodología: dos sesiones de hora y media cada una. Normalmente los grupos están formados entre 5 y 9 alumnos. En este caso plantemos una paleta para un grupo de edad comprendida entre 7 y 8 años. Debemos tener en cuenta que es una actividad extraescolar, por lo que no nos ceñimos al contenido curricular, sino a la programación que tenemos planteada por diferentes temas.

5.2.4. Objetivos específicos para cada una de las inteligencias:

- Inteligencia Lingüística-verbal: improvisaciones; hablar de forma improvisada sobre un tema cogido al azar.
- Inteligencia Lógico-Matemática: secuencias o patrones numéricos; investigar hechos numéricos y analizar estadísticas sobre un tema.
- Inteligencia Cinestésica-Corporal: lenguaje del cuerpo, gestos físicos; representar el significado con el cuerpo, interpretaciones o comprensiones de una idea con el movimiento físico.
- Inteligencia Visual-Espacial: dibujar; crear gráficos representativos de conceptos, ideas o procesos que se estén estudiando (diagrama de flujo, ilustraciones…).
- Inteligencia Musical: cantar, tararear; crear canciones sobre un tema académico o buscar canciones para tararear ese tema.
- Inteligencia Naturalista: reacciones (*feedback*) del medio ambiente; comprender y adaptarse al medio y a sus reacciones naturales.
- Inteligencia Interpersonal: comunicación persona a persona; fijarse en cómo las personas se relacionan y cómo se podría mejorar esa relación.
- Inteligencia Intrapersonal: procesamiento emocional; reconocer las dimensiones afectivas sobre algo que se estudie.

5.2.5. Actividades

- Inteligencia Lingüística-verbal: creación del juego del tabú, con diferentes conceptos y términos meteorológicos, en el que deben definir cada uno de estos nombres sin mencionar tres palabras tabú. Cada alumno realizará tres tarjetas, cada una con un fenómeno atmosférico. Ej. Tormenta (no podemos decir las palabras rayo, lluvia, ruido). Una vez finalizada su creación, en la segunda sesión se puede jugar a él.
- Inteligencia Lógico-Matemática: realizaremos una comparativa de las temperaturas en diferentes sitios del planeta. Se investigará sobre la máxima y mínima temperatura alcanzada en 5 países, uno de cada continente. Realizaremos varios gráficos, uno por país, con tan solo dos valores, y uno en que comparemos las máximas y mínimas de los 5 países.
- Inteligencia Cinestésica-Corporal: representar

una imagen en la que a cámara lenta se observen los detalles de los movimientos que realizaríamos en el caso de que nos sorprendiese una lluvia, un huracán, una marea que levantara muchas olas y una temperatura que empiezase a subir de forma rápida hasta llegar a un calor asfixiante.

• Inteligencia Visual-Espacial: tenemos que preparar el mapa para que una presentadora del telediario, la "mujer del tiempo", explique por la tele la previsión del tiempo que hará en "todo el mundo" en el mes de agosto. El mapa se puede dibujar en el tamaño que se quiera, cartel, cartulina, sábana…

• Inteligencia Musical: "tararear" solo la música de canciones que por su melodía nos recuerden a un fenómeno meteorológico. Por ejemplo, la música de "Piratas del Caribe" la podemos asociar a una tormenta con gran oleaje, o tararear la música de "Heidi" nos puede recordar el verano.

• Inteligencia Naturalista: hacer una tabla en la busquemos los elementos de la naturaleza que son más resistentes a determinados fenómenos atmosféricos y los que son más débiles. Por ejemplo:

	Más resistente	Menos resistente
Tormenta		Ramas finas
Maremoto	Rocas	
Helada		
Altas Temperaturas		Flores

• Inteligencia Interpersonal: en la actividad viso-espacial se elaboró un mapa del mundo en el que se planteaba el tiempo en cada zona del planeta. Ahora deben hacer de presentadores de televisión y retransmitir el tiempo de cada continente. Cada niño será de un lugar diferente y tiene que pensar que a las personas a las que se está dirigiendo también son de ese país. Tienen que adoptar características y modos o expresiones de un presentador asiático, africano, europeo, americano (podemos diferenciar norte y sur) y de Oceanía y, ¿por qué no?, también de un presentador esquimal.

• Intrapersonal: hacer una reflexión sobre el fenómeno meteorológico que más me afecta, tanto de forma positiva como de forma negativa. Por ejemplo: me encanta la lluvia porque la relaciono con estar en mi casa, sin salir y tranquila con mi familia; no me gusta nada el calor, me encuentro muy incómoda y me afecta a mi humor, estoy más irascible.

5.2.6. Actividad 2.0: realizar una infografía a través de la herramienta www.easel.ly, en la que se haga un esquema de los principales fenómenos atmosféricos y en qué parte del planeta ocurren con más frecuencia. También para trabajar climogramas en la inteligencia visual-espacial y, como además se explica el pluviómetro y termómetro, los alumnos pueden utilizar una plantilla para aprender a hacer un excel: http://losolmoshistoria4.blogspot.com.es/2013/02/plantillas-para-hacer- climogramas-en.html

5.2.7. Temporalización: dos sesiones de 90 minutos.

5.2.8. Seguimiento: al final de cada sesión debemos dejar cinco minutos para que escriban en un "diario de reflexión" que tienen durante todo el curso sus impresiones o experiencias vividas con cada una de las sesiones. Al mismo tiempo, y al ser un grupo pequeño, nos permitirá llevar un seguimiento individual de cada uno de los alumnos.

5.2.9. Evaluación: al ser dos sesiones de trabajo, el tutor del grupo tendrá una pequeña tabla en la que, con base en los objetivos propuestos, detallaremos si está conseguido, en proceso o no conseguido.

5.2.10. Observaciones: el material que necesiten explícitamente para realizar una actividad concreta, tanto manipulativo como informativo, debe estar preparado al inicio de cada sesión, ya que supondría un tiempo extra con el que no contamos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Del Pozo, M. (2011). *Inteligencias múltiples en acción.* Barcelona: Tekman Books.

Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje Inteligente. Educación Secundaria en el colegio Montserrat*. Barcelona: Tekman Books.

Fernández Reyes, Mª T. y Sánchez Chapela, Mª T. (2010). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales. Guía para padres.* Sevilla: Editorial MAD.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.

Ibarrola, B. (2012). *Cuentos para descubrir inteligencias.* Madrid: SM.

Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Navarra: Ariel.

Parkins, D. (1998). *Un aula para pensar*. Argentina: Aique.

Mª Teresa Fernández Reyes
Psicóloga

Cómo citar este artículo:
Mª Teresa Fernández Reyes(2019). "Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 205-214

Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos

María Sánchez Dauder

RESUMEN
Este trabajo trata sobre cómo trabajar en un aula inclusiva con alumnos de altas capacidades. De qué forma y mediante qué tipo de actividades despertamos su interés y motivación y les podemos ayudar, como docentes, a ser futuros adultos responsables. La metodología desarrollada se realiza mediante mis publicaciones, distribuidas por edades y que se focalizan en distintas áreas: emociones, hábitos y cooperación. Aspectos elementales que toda persona, adulta o no, debe tener adquiridos para viajar por la vida y sentirse feliz y adaptada.

Palabras clave: altas capacidades en la escuela inclusiva.

ABSTRACT
This survey is about how to work in an inclusive classroom with gifted students. How and through what activities arouse their interest and motivation can we use and how we can help them, as teachers, to be future adults with a complete personality. The methodology developed is through my publications, which are distributed by age and focused on different areas: emotions, habits and cooperation. Elementary and essential aspects that every person, adult or not, must be purchased for travel through life and feel happy and fully adapted.

Key words: gifted in the inclusive classroom.

1. INTRODUCCIÓN

Las altas capacidades en la escuela inclusiva, esta es la clave para lograr una buena inserción de alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria: integración social y personal con sus iguales cronológicos. ¿Qué quiero decir con esto? Los niños con altas capacidades son niños que tienen una edad mental superior (entre 3 y 4 años) a la de los nacidos en su mismo año. Este aspecto puede crear problemas de relaciones sociales y de adaptación en las aulas. Algunos de estos niños no encuentran su sitio, ni a sus amigos, en el entorno educativo y esto puede crearles una actitud de retraimiento y desintegración en el núcleo escolar. ¿Cuál es la principal razón? Sus intereses y pensamientos se encuentran a años luz de los de sus iguales. Un niño con tres años puede conocer toda la evolución de los dinosaurios, mientras que sus compañeros solo luchan por colgar la chaqueta o discernir un triángulo de un cuadrado. He puesto un ejemplo de edades tempranas porque es entonces donde se hace más evidente este abismo entre un alumno convencional y un niño con altas capacidades.

Como maestra formada y especializada en este tema, le fui dando vueltas al tema de cómo lograr una inserción académica de estos alumnos en un aula ordinaria. Estos niños, cuando crezcan, serán adultos que deberán convivir en sociedad con sus iguales. Desde pequeños deberán —como todos los demás niños— aprender estrategias y habilidades sociales, con el fin de ser adultos estables y competentes en todas las áreas personales. Más importante que el conocimiento es la estabilidad personal y emocional; y, para ello, una persona debe sentirse socialmente feliz y aceptada por su entorno. Cuántos grandes pensadores y genios de la historia universal se han sentido extraños y ajenos a su mundo… Vincent Van Gogh, Mozart, Beethoven, Einstein, han sido grandes fenómenos en su campo, pero

jamás tuvieron una vida plena y feliz, que es lo que todos los padres queremos para nuestros hijos. ¿Por qué? Porque sus mentes siempre han volado muy lejos y han estado a años luz de quienes les rodeaban; en su época no había equipos de profesionales que se cuidaran de que ellos estuvieran felices y se adaptaran en la sociedad. Eran simplemente raros y les apartaban por ser excéntricos y extraños. Por supuesto esta circunstancia depende mucho de la personalidad de cada niño y del entorno en que se desarrolle, pero hoy en día esto se puede solucionar, se pueden trabajar recursos y estrategias con ellos que les permitan adquirir (trabajar) habilidades comunicativas para interactuar con su entorno sin estar, ni sentirse, fuera de él (de una forma enriquecedora, al tiempo que mantienen su yo interior).

2. CUENTOS PARA NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Hecha esta previa introducción, que considero de vital importancia para comprender la finalidad de mi trabajo, ¿de qué forma aporto mi granito de arena para ayudar a estas mentes brillantes? Pues con una primera colección de cuentos dirigida a todos los niños con altas capacidades intelectuales, cuyo título es *Las altas capacidades en la escuela inclusiva: los Marramiaus de la calle Caballa Descarada*. Se trata de treinta historias con unos protagonistas muy gatunos, que proceden de antiguas civilizaciones de la Historia Antigua y el Renacimiento italiano: Egipto, Roma, Grecia, la China milenaria, la antigua civilización hindú –y su ruta de la seda– y el Renacimiento italiano. Los personajes, pues, ya no son seres convencionales, sino que sus orígenes ya nos hacen intuir que tienen una solera cultural interesante. Todos estos gatos, un buen día, por alguna desconocida razón, aparecen en la calle Caballa Descarada, del País de los Marramiaus, y se consolidan como un grupo de amigos. Tienen a su disposición una máquina del tiempo, también teletransformadora y teletransportadora que les permite viajar en el tiempo y el espacio.

A partir de aquí realizan fantásticos viajes por el mundo, hábitats de animales, el espacio y el pasado. En cada uno de los sitios a los que les lleva su querida máquina del tiempo, resuelven aventuras complicadas con ingenio y sentido común. ¿Qué tienen de diferente estos cuentos? Pues que de cada uno de los temas que se tratan se desarrolla una amplia investigación y conocimiento de dichas áreas. Los lectores pueden aprender constantemente a través de su lectura, además de pasarlo bien y reírse con las aventuras que se suceden. Los alumnos con altas capacidades, cuando acceden a estas historias, encuentran en ellas la dosis de vitaminas culturales que su disco duro requiere. Es decir, les llena leerlos, porque les aporta constantemente conocimientos y les abre las puertas a plantearse nuevos conocimientos a partir de ellos. Hace poco una mamá me comentó que sus hijos jugaban a ser Marramiaus de la calle Caballa Descarada, porque así se podían imaginar nuevos mundos y viajar muy lejos a través de ellos. Pero llego ahora al título de este artículo: las altas capacidades en la escuela inclusiva.

3. LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ESCUELA INCLUSIVA

No solo se divierten los niños de altas capacidades con esta lectura; también lo hacen el resto de sus compañeros. ¿A quién no le divierte una aventura intrigante? A todos los niños, por supuesto. Es posible que algunos solo se diviertan con la historia y se olviden de los contenidos culturales que aporta, pero esto no es un problema, pues han pasado un buen rato con la historia. Puede suceder que los alumnos espabilados y curiosos, que no sean de altas capacidades, aprendan y descubran temas que desconocían y se apasionan por ellos. ¡Bravo, un beneficio que no tendríamos!; o simplemente computen en su mente datos que en otra ocasión no habrían aprendido; beneficio para ellos, pues también se habrán divertido con las aventuras que han leído. En último lugar, los alumnos de altas capacidades, como he comentado anteriormente, se divierten con las aventuras y con lo que aprenden. Además, gracias a esta lectura en común, establecen temas de los que hablar con sus compañeros de clase y, quizás, estos niños alto capaces descubran compañeros con intereses comunes, los cuales pueden ser futuros amigos suyos, creando así lazos de unión y dando pie a nuevas amistades, si encaja su relación. Esta es mi finalidad. Y

puedo dar fe de que esto es así, pues entre mis alumnos descubrimos intereses desconocidos, al salir a la luz ciertos temas. Y algunos que no tenían afinidades, fueron acercándose gracias a estas historias. Y ahora mismo hablo de todos los alumnos, no únicamente de niños con altas capacidades. Por esta razón lo titulé "en la escuela inclusiva2, donde hay sitio para todos, pues el conocimiento y la curiosidad son gratis y a todos los niños les atrae y les gusta divertirse. De esta forma, aprenden sin darse cuenta, interiorizan las historias y sus informaciones sin ser conscientes del conocimiento que les aporta de forma indirecta.

Todas las actividades que he creado tienen algo en común: desarrollar la creatividad. Ser creativo no es ser artista. Es la capacidad de tener soluciones originales a diferentes situaciones de la vida. Es algo aplicable a todas las áreas de la vida. Lo que planteo, pues, es el desarrollo de actividades pidiendo un resultado, pero sin guiar, de forma directiva, el proceso de realización de la actividad. De esta forma, por un lado, se puede dejar que las mentes de altas capacidades puedan volar al ritmo que su mente necesita y, sin encorsetarles a una actividad cerrada y dirigida, cosa incompatible con su estructura cerebral. Por otro lado, se da la oportunidad al resto de sus compañeros, acostumbrados a actividades marcadas y con consignas, que aprendan a organizarse y a pensar libremente, sin una normativa fuerte establecida en el desarrollo de las actividades; que vean que también son capaces de crear sin estar limitados a unas normas, y que fluyan en grupo todos tomando sus propias decisiones. Así, se salen de la rutina de las actividades dirigidas y aprenden a trabajar como deberán saber hacer el día de mañana, cuando lleven a cabo un proyecto en equipo y tengan que unificar decisiones y criterios de trabajo.

¿Qué más incluyen en mis cuentos? Unas propuestas didácticas en español e inglés —estas segundas descargables en pdf en la web de la editorial— para trabajar los contenidos que se narran en las diferentes historias. Todos ellos son contenidos curriculares del Ciclo Superior de Educación Primaria o primer ciclo de la ESO.

A continuación citaré algunas de las actividades que se pueden trabajar con mi propuesta de trabajo. Se plantean actividades plásticas, de Lengua y Literatura y de Conocimiento del Medio Social y Cultural (Geografía e Historia). Se trabajan las dinámicas de grupo y el trabajo individual, ambas igual de importantes de dominar. El elemento que se prioriza, en cuanto al área de plástica, es el trabajo psicomotriz. Tengan la edad que tengan los niños y niñas con altas capacidades, generalmente tienen dificultades en su motricidad fina. Les suele costar colorear correctamente, recortar con tijeras recto y sin salirse de los márgenes establecidos, pintar con un pincel de forma regular respetando los espacios marcados… Lo que se transforma en algo simple para sus compañeros, es un abismo de dificultades para ellos. Muchos de ellos padecen dificultades ante estas actividades manuales, a las que si, además, se le añade su poca tolerancia a la frustración, conlleva una autonegación para realizar aquello que les es complicado. Pero si se les propone trabajar algo científico o de historia antigua, a través de una actividad que implique un trabajo motriz, para ellos es menos ardua su tarea. Por ejemplo, no es lo mismo escribir su nombre con caracteres egipcios, con la precisión que ello requiere y colorearlo, que colorear y dibujar un águila (correspondiente a la letra A del alfabeto). Y para completar su nombre deberá hacer más dibujitos, dos o tres como mínimo. Y, si se trata de crear un papiro grande con su nombre en egipcio, las dimensiones a colorear son todavía más grandes. Pero para ellos esta tarea es "chula" e implica importancia. En el fondo, no son conscientes de que están dibujando y coloreando, pero sí que se sienten orgullosos y afortunados de estar aprendiendo el alfabeto jeroglífico y de escribir su nombre en este registro lingüístico.

Otro ejemplo de trabajo del área de historia, relativo a la civilización egipcia, es dibujar el ojo del dios Horus. Aquí da pie a investigar qué es el ojo de este dios, qué simboliza… Además de un trabajo de proporción, de precisión y de estructura del cuerpo humano.

Una muestra para trabajar la cultura griega es un trabajo en grupo, el cual será expuesto en público, sobre los orígenes de la literatura —tragedia y comedia—, e investigar sus principales protagonistas. Aquí se están estableciendo relaciones entre sus iguales: trabajo en equipo, relaciones sociales, respetar el turno, respetar

la opinión de sus compañeros. A su vez están trabajando contenidos de alto nivel cultural y de abstracción y compartiendo sus conocimientos sobre el tema, que sus compañeros desconocen. O, quizá, descubriendo conocimientos de los que nunca habían oído hablar.

En cuanto a la Roma clásica, se propone que creen un folleto con ruta completa de viaje en la antigua Roma: edificios, tradiciones, personajes; deben incluir una guía donde se explique con detalle todo lo que se visitará en la ruta que proponen. También se deben vestir de romanos y grabar un vídeo para promocionar su viaje y un eslogan publicitario. Es una forma de trabajar esta época histórica, saliéndose de la rutina de un libro de texto. Esto se podría trabajar con cualquiera de las civilizaciones antiguas. Es una forma vivenciada, enriquecedora y motivadora de trabajar una parte de la historia que para los alumnos puede hacerse ardua y pesada; pues la edad de los alumnos está empezando a encontrarse con cambios hormonales que tienden a otro tipo de intereses ¡y la historia no suele estar entre ellos! Además, de nuevo, se trata de desarrollar un trabajo en equipo, tolerancia, respeto, coordinación… Aspectos más importantes que el contenido en sí, para que crezcan como adultos responsables y equilibrados.

Una atractiva actividad sobre el Renacimiento italiano es crear el Hombre de Vitrubio de Leonardo Da Vinci, pero transformándolo en un personaje actual o que sea de su agrado. De esta forma se trabaja la proporción del cuerpo humano, la simetría, el cuerpo humano propiamente y la cara, se colorea, se repasa con un rotulador de punta fina, cosa que implica precisión… Y permite solicitar ayuda a los compañeros para dibujar las partes del cuerpo que más les cuesten: manos, pies, dedos de las manos o de los pies, nariz…

En cuanto a alguna actividad de conocimiento del medio natural, relacionada con el área de lengua española —y las manualidades, si cabe— , se aporta un ejercicio que consiste en crear un menú para gatos, pero de restaurante moderno, como si se tratara de un chef actual con nombres de platos de los que se escuchan hoy en día en las cocinas de autor: cucharita de... ; piruleta de…; desfragmentación de..; siempre basándose en la alimentación propia de un felino, que es carnívoro. Se les puede pedir un menú diario, un menú degustación, una carta de restaurante. Incluso que decoren y ambienten el menú o que se inventen el nombre de la moneda que se utiliza en el país de los Marramiaus. Se trata de que piensen, escriban, sepan qué incluye un menú de un felino, diseñen la carta y, además, que se diviertan. Es un trabajo muy completo qua abarca varias áreas de conocimiento y con extraordinarios resultados, los cuales, a su vez, aportan una visión de su fantástica creatividad. La de todos los compañeros de la clase, no solo la de los alumnos con altas capacidades, porque todos los niños son creativos, si se lo proponen.

A través de una historia de la Pangea, se les propone comparar el mapa del mundo actual con el de aquella época. Un trabajo de comparación y diferencias activa la capacidad de análisis y de razonamiento. Es una actividad fantástica para todos los alumnos, pero que aporta un reto a los niños con altas capacidades. Es un beneficio para todos los integrantes del grupo clase.

También se plantea una original forma de aprender qué eran los gremios, formando ellos, grupalmente, el suyo propio. ¿Cuál es la finalidad de esta actividad? Que investiguen y aprendan qué es un gremio; que sepan de qué forma se organizaban y estructuraban y, finalmente, que mediante lo aprendido y unas dosis de imaginación, creen el suyo. Es un ejercicio que implica lengua e historia, además de trabajo en grupo y consenso para llegar a una opinión única. Y esto cuesta… debatir sin pelearse.

Una actividad relacionada con la ciencia y la electricidad es plantear que se cree un circuito eléctrico sobre el fondo del mar, las profundidades abisales. Los animales que deben aparecer son los rapes de las profundidades o "pejesapos". A partir de aquí se puede desarrollar su imaginación hasta donde llegue. Ellos deben investigar los peces abisales y sus reacciones de bioluminiscencia y crear el circuito eléctrico que gusten, con base en la teoría aprendida. Por ejemplo, si se activa su lucecita de la cabeza cuando tienen hambre y huelen alimento, pues que su bombilla se ilumine al chocar con un pez de la maqueta creada. Siempre dando rienda suelta a la creatividad de los alumnos.

Uno de los ejercicios que tuvo más éxito cuando lo planteamos ante un grupo de niños con altas capacidades fue el de la creación de un zoo de animales extinguidos. Se trata de integrar en el sitio los espacios que ellos mismos eligen, mamíferos, acuáticos, reptiles, anfibios… Este zoo se puede materializar en una cartulina o en una maqueta y construirlos en plastilina, con barro de colores... libertad de materiales. Cada animal deberá llevar incorporada una ficha que lo defina: nombre, época histórica, localización geográfica del animal y su evolución actual o posibles evoluciones por las que ha pasado hasta lo que es en la actualidad. Es un trabajo en grupo que, otra vez, implica consenso, equipo y coordinación, y trabajar en colectivo. Reconocer sus debilidades y puntos fuertes también es algo que deben plantearse para que el resultado final de su zoo sea el adecuado. Los artistas y hábiles en manualidades se pueden encargar de recrear los animales; los buenos pensadores, buscar qué seres vivos formarán su zoo y encargarse de cumplimentar las fichas de cada uno de ellos. Se trata de un trabajo con el cual disfrutan muchísimo y enriquece, pues es una muestra más de la Teoría de la Evolución de los seres vivos.

Una actividad muy interesante que también se incluye en este manual es la pizza con energía solar: se trata de crear una masa de pizza, añadirle los condimentos y ponerla al sol para que se cueza. Esto es muy interesante trabajarlo cuando se está dando el tema de energías naturales; a través de este ejercicio ven en acción y con sus propios ojos cómo funciona la energía solar. Es una actividad realmente motivadora y refrescante para salir de su rutina de clases magistrales encerrados en el aula del día a día.

Estas son algunas de las muestras de los ejercicios que he incluido en mi libro *Los Marramiaus de la calle Caballa Descarada*, los cuales acompañan los distintos cuentos de este grupo de mininos tan peculiares. Hay muchísimas más y de temáticas bien variadas. Como he mencionado antes, son creativas y de contenidos curriculares.

Mi segundo trabajo, *Las altas capacidades en la escuela inclusiva: Animalem*, va dirigido a destinatarios a partir de ciclo medio de primaria. Este se basa en una colección de fábulas ubicada en un entorno idílico, Santa Convivencia de Animalem. Allí habita una especie de cada una de las que existen en el universo, excepto seres humanos. Dadas las circunstancias, su sistema de alimentación no admite seres vivos, que se sustituyen por valores. Se alimentan de vitaminas con los productos de su huerto y de caramelos de emociones. Así están bien equilibrados. Animalem se distribuye en islas, cada una de las cuales representa un hábitat diferente. Aparte de estos hábitats, el mar se distribuye en tres zonas distintas, según su profundidad, y también se incorpora la zona de las aves, "Cielo poblado de alas".

Hay tantos cuentos como hábitats. El centro de este manual son las emociones. En cada historia de desarrolla una situación en la que el personaje principal tiene un problema de sentimientos: sentirse extraño y diferente; querer ser como otro; cuentos en los que el ser pequeño y microscópico ayuda a los más grandes y los salvan de desgracias y problemas graves. A través de esta lección se transmite el sentimiento de respeto por todos los seres vivos y se quiere hacer llegar el mensaje que todos somos necesarios, independientemente de nuestro aspecto, tamaño o características; cada ser vivo tiene una habilidad y, por delante de todo, debemos respetar a todo el mundo para ser respetados nosotros. También hay cuentos en los que solo se solventa el conflicto a partir de la colectividad; es decir, gracias a las ideas de un equipo se logran las mejores soluciones; pero es que cuatro ojos ven más que dos. Y varias cabezas pensando llegan más lejos que una. Además, es importante destacar también que hay veces que es completamente necesario el trabajo en equipo, pues la solución de un problema implica el desarrollo de distintos engranajes a la vez; sin cada uno de ellos, no se llega a la solución. Esto implica la importancia del aprendizaje de trabajar en equipo, que, como se ha ido comentando, tantísimo les cuesta. No saben delegar, no saben distribuir trabajo, no saben lidiar; ¿por qué? Simplemente porque su estructura cerebral interna es distinta y sus procesos de razonamiento no trabajan igual que los del resto de sus compañeros. Por esta razón, les cuesta tanto adaptarse a su entorno, o entender reacciones de algunos de sus amigos. Incluso tienen un sentido del humor distinto a ellos y no comprenden las

bromas de sus iguales, igual que las bromas de ellos no las comprenden los niños de su edad, ¡pero sí los adultos!

Otro concepto que se trabaja en Animalem es el tema de las apariencias; se muestra que lo que parece a primera vista no es lo que realmente es. Aunque alguien aparente cara de malas pulgas, no significa que esté de mal humor ni que tenga maldad; debemos dar una oportunidad a todo el mundo para aceptarlo como uno más de nosotros, además de respetarlo, aspecto fundamental. También se hace una mueca a los valores de respetar el medio ambiente, mediante un cuento en que una colilla de cigarrillo incendia un bosque de coníferas de los Andes repleto de colibríes.

Además de enseñar unas moralejas importantes para que los niños se formen con personas con buenos sentimientos y respeto, cada cuento también aporta una serie de contenidos culturales considerables. En función del hábitat en que se desarrolle la historia y de los animales que la formen, se despliega un sinfín de conocimientos, sobre aves rapaces, sobre anfibios, peces del arrecife, peces de las profundidades… Y he intentado tratar de desarrollar seres vivos complejos, peculiares y desconocidos para captar su atención en la lectura y a través de su temática y, así, de forma indirecta, hacerles leer el mensaje emocional que he introducido en cada uno de los cuentos.

4. ¿POR QUÉ CUENTOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL?

Aquellos que conviven habitualmente con estos niños, laboral o personalmente, conocen su hipersensibilidad, así como la constante sensación que tienen de sentirse raros, cuya consecuencia es creerse rechazados por su entorno de amistades y compañeros. Ellos no son capaces de comprender por qué no saben hacer amigos en su clase, ni por qué los demás los encuentran diferentes a ellos. Las consecuencias de dichos aspectos son diversas: inseguridad, incertidumbre, miedo, segregación social y unos sentimientos muy difíciles de gestionar y, todavía más, de aceptar.

Mediante historias de Animalem desarrollan y trabajan, de forma indirecta, las emociones, los sentimientos contradictorios y las sensaciones que estos niños suelen sentir y sufrir. Se dan soluciones a situaciones complejas, las cuales ayudarán a estos niños a encontrar recursos para gestionar sus emociones; podrán empatizar con estos personajes y utilizar en su vida real las soluciones que les ofrecen los personajes de Animalem. De esta forma, se relativizan sus miedos y aprenden a encontrar otras salidas a sus pequeños conflictos cotidianos. Se les muestra que, mediante una buena reflexión y un trabajo en equipo con ganas de colaborar, todo tiene solución.

Además de los trabajos de educación emocional, he incluido propuestas didácticas de contenidos al igual que con los Marramiaus, relacionadas con las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua Española, Educación Artística e Inglés; pero no inglés propiamente, sino Conocimiento del Medio o Plástica en inglés. El inglés como idioma vehicular, no como materia. Lo que viene a ser *Science* y *Arts & Crafts* en nuestras aulas de hoy en día, cada vez más bilingües y trilingües, según la comunidad.

Seguidamente, indicaré algunas de las actividades que se pueden trabajar relacionadas con esta única área temática en que se centra este libro: los animales.

Hay una actividad en la que por grupos crearán e ilustrarán un cuento, cuyos personajes son los seres mitológicos. Se unificarán todos en un solo documento y se creará un único volumen. Posteriormente, contarán estos cuentos a los compañeros más pequeños de su escuela. Aquí se trabaja el equipo, la distribución de tareas por capacidades y áreas, la representación y dramatización; se trata de muchos aspectos importantes para desarrollarse como personas, los cuales deben aprender a dominar y controlar, ya de niños.

Otra de las actividades, la cual hace años que desarrollo con mis alumnos en la escuela, es crear adivinanzas sobre animales en inglés; en este ejercicio se trabajan estructuras gramaticales de inglés y vocabulario de la descripción física de animales (it's got - it hasn't got + sustantivo - it's/ it isn't + adjetivo). Aquí, dependiendo de la edad o los intereses del grupo, incluso pueden crear híbridos de animales o describir dinosaurios y otros seres ya extinguidos. Una

vez creada su adivinanza, después la leen a sus compañeros y deben adivinar de qué se trata. ¿Qué se desarrolla a través de este juego? La creatividad: tienen libertad total de expresar lo que ellos quieran y compartir con sus compañeros conocimientos sobre seres vivos que sus iguales desconocen. Están trabajando todos los niños la misma materia: gramática. Pero cada uno puede darle la forma que más le apetezca. Mientras las estructuras estén bien utilizadas, el trabajo siempre será correcto. Este tipo de ejercicios estimula mucho a todos los alumnos de un grupo, no solo a los de altas capacidades. Pero para los de altas capacidades es una válvula de oxígeno porque pueden desplegar sus conocimientos libremente sin sentirse coartados por nada ni por nadie. ¡Ojo! Nunca jamás hay que olvidar que cada niño tiene una habilidad especial y que hay que saber buscarla y encontrarla para potenciar su autoestima mediante su punto fuerte.

Otra actividad completamente creativa, pero divertida y aguda para todo alumno, es la invención de una constelación. Deben dibujarla y crear su historia. Es otra muestra de desarrollo de la creatividad, pero todos los niños son creativos y a todos les divierte hacer este tipo de ejercicios; cada uno le dará su aportación personal, pero, de nuevo, el alumno con altas capacidades podrá desarrollar y explotar todos sus saberes y aplicarlos libremente. Se pueden leer en voz alta y compartir sus historias con sus compañeros; así, se trabaja la lectura en voz alta y comparten sus conocimientos, de nuevo. Todos los niños tienen conocimientos y pueden descubrirlos y mostrarlos al mundo mediante este tipo de ejercicios. Es por esta razón que se trata de un trabajo inclusivo que beneficia a todo el grupo-clase.

Hoy en día están muy de moda las herramientas 2.0 y el trabajo mediante nuevas tecnologías. En Animalem se propone investigar por la web y encontrar algún programita para crear líneas del tiempo digitales y exponer, a través de ellas, la evolución del ser vivo que elijan. Es una forma muy motivadora de trabajar, pues su creación será accesible al mundo mediante un enlace. Es, pues, un ejercicio que se sale de lo establecido en un formato de actividad estándar. También aquí tienen la libertad de trabajar, siguiendo unas mínimas normas, de forma libre, y elegir el tema que ellos escojan, pues cada uno tendrá la posibilidad de investigar sobre el animal que quiera, o descubrir especies que les llamen la atención y profundizar sobre ellas. Y esto a cualquier niño le interesa, porque a todos les apasiona el tema de los animales y descubrir curiosidades sobre ellos. Absolutamente a todos. Es un tema de éxito asegurado a cualquier edad. Y trabajar con herramientas tecnológicas es entretenido e interesante para todos.

Como he comentado anteriormente, últimamente se trabaja mucho en inglés como lengua transmisora de contenidos en otras áreas, no como clase de lengua inglesa. Pues mediante esta dinámica se ofrece al alumnado un listado de palabras que responden a las fases de la metamorfosis de una rana o de un insecto; ellos deben investigar su significado y dibujar el esquema de la evolución de dichos seres vivos, con su correspondiente nombre en español e inglés. De esta forma, todos se sienten motivados, porque les interesa saber cosas curiosas en otro idioma; les hace sentir especiales. Pero los de altas capacidades se empaparán de estos conceptos en su mente porque les encanta usar terminología complicada y dificultosa de pronunciar. Por lo tanto, es bueno e interesante para todos.

En cuanto a trabajos en grupo, se propone que investiguen sobre unos animales que regeneren partes de sus cuerpos. Todos aquellos que coincidan con el mismo ser vivo, una vez tengan información, se unirán en un único grupo y compartirán sus conocimientos. Se desarrollará un trabajo de investigación y una posterior exposición oral, acompañada de una ficha con preguntas que habrán preparado los miembros del grupo. Aquellos que respondan correctamente a todas —las de todas las exposiciones del grupo clase—, obtendrán un premio: ¡un diploma al zoólogo más aplicado! Elaborar un trabajo en equipo, distribuir tareas, consensuar decisiones, respetarse, turno de palabra. Es enriquecedor para todos, en cuanto aprendizaje social y cognitivo. Y, encima, se llevan premio si atienden.

Un proyecto en inglés súperinteresante es el de crear una granja. Se inventarán su nombre, los espacios que hay, pueden crear nuevos animales, incluso incluir mitología y trabajar los conceptos de alimentación. Desde grupos con que se

clasifican los seres vivos según su alimentación —herbívoro, carnívoro y omnívoro—, hasta conceptos sobre alimentos propiamente: hierba, miel, corteza, carne, pescado, semillas… Incluso la conceptualización de los espacios donde viven los animales: cuadra, gallinero… Tendrán que dibujar el mapa de su granja en una cartulina y exponerla al resto de sus compañeros; ¡en inglés, claro! Son trabajos que triunfan entre los niños de cualquier edad, mediante los que aprenden una elevada cantidad de contenidos e integran muchas habilidades competenciales ante el aprendizaje de una lengua extranjera; incluso la oral, que es lo que más cojea en nuestro sistema de aprendizaje de otros idiomas. Y debemos saber pronunciar y expresarnos claramente para dominar un lenguaje, sin tener vergüenza y con claridad, por supuesto ante un auditorio. El esfuerzo es ser comprendidos. ¿Qué desarrollan los niños de altas capacidades? Imaginación al poder, pues no se sienten ceñidos a ninguna normativa rígida, pero sí que deben entrar en unos parámetros establecidos. Además, todos los niños aprenden vocabulario que desconocen completamente; todos aprenden a pronunciar nuevo vocabulario; se ayudan entre ellos para prepararse la exposición oral; es decir, es una actividad completamente competencial y de gran riqueza para todo el grupo. Volvemos, otra vez, al trabajo de la gestión de grupo y coordinación de equipos. Se trata, pues, de otro ejercicio adecuado para el aula inclusiva, con beneficio para todo el colectivo de niños y niñas del grupo clase en el que se aplique. Y es tremendamente enriquecedora.

Dado que por mi experiencia sé que estos niños y niñas tienen necesidades de aprendizaje específicas desde bien pequeños, también he desarrollado un trabajo que se titula *Dan y Nica. Los viajes de la Bolita Mundis*; consta de dos volúmenes, Ciclo Inicial de Primaria y Educación Infantil. A través de mucha magia se desarrollan aventuras muy enriquecedoras donde conocerán ilustres personajes de la historia universal, etapas de la historia, obras de arte, historias de cultura y tradiciones; incluso podrán aprender alguna norma de ortografía mediante estas historias; se trabaja mediante sonidos, de tal forma que también se puede llegar a esos niños con dislexia… ¿Qué otro aspecto se desarrolla a través de estas aventuras? Los hábitos, la responsabilidad y la autonomía de trabajo. Estos niños solamente recibirán un viaje repleto de magia y diversión si han terminado sus tareas, si han colaborado en las tareas de casa y han ayudado a sus padres, si han ordenado su habitación y sus pertenencias personales: abrigo, cartera, carpeta de la escuela… También se incluyen propuestas didácticas en castellano e inglés, ¡pero están todavía en proceso de construcción! Evidentemente, estas actividades están acorde a sus posibilidades motrices y procedimentales, según la edad de los niños a las que van dirigidas.

Los niños y niñas con altas capacidades son distintos, su morfología cerebral no es como la de sus compañeros, cosa que les hace algo diferentes al resto, pero sí que quieren estar con ellos, sentirse entendidos y aceptados por su entorno. Es por eso que debemos ayudarles desde las aulas a integrarse y sentirse y ser comprendidos y valorados en este mundo que es donde vivirán. Deben crecer aprendiendo a moverse en la sociedad como un pez en el agua y obtener recursos y estrategias. Su inteligencia, bien utilizada y trabajada, les puede ayudar a ello, pero debemos saber cómo aplicarla y atenderles para hacer de ellos adultos estables, maduros y felices.▪

5. BIBLIOGRAFÍA

Sánchez Dauder, M. (2014). *Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Los Marramiaus de la calle Caballa Descarada*. Barcelona: Editorial Horsori.

Sánchez Dauder, M. (2015). *Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Animalem*. Barcelona: Editorial Horsori.

María Sánchez Dauder
Maestra de Primaria en *Escola Betulia* y especialista en lenguas extranjeras

Cómo citar este artículo:
María Sánchez Dauder (2019). "Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos ". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 215-222

El aprovechamiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

María del Carmen Campo Camacho

RESUMEN

La tecnología no es lo más importante, sino la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. En el ámbito educativo y de formación deben ser percibidas como potentes herramientas de trabajo dentro del aula. Desde el Centro CADIS trabajamos de la mano de las nuevas tecnologías intentando sacar de ellas el máximo provecho. Nuestros alumnos utilizan todos los dispositivos electrónicos a su alcance como instrumentos para la recogida de información, creación de blogs para mostrar sus proyectos y elaboraciones, o usando las redes sociales entre ellos. Todos estos cambios se ponen de manifiesto en el día a día, intentando desde las redes sociales crear un vínculo entre las familias y el centro, lo que fomenta la participación activa y el aprendizaje colaborativo y supone una mejora en las relaciones entre docentes y alumnos. A su vez se necesita un cambio en la metodología y evaluación del profesorado, siendo esencial que los docentes reciban la ayuda suficiente para enfrentarse a la utilización de estas herramientas, con el fin de crear una educación que aporte posibilidades para que los alumnos crezcan.

Palabras clave: nuevas tecnologías, educación, aprendizaje colaborativo, participación activa, innovación.

ABSTRACT

Technology is not the most important, otherwise the conception of teaching and learning. In education and training field they should be seen as powerful work tool in the classroom. From CADIS center we work by the hand of new technologies trying to obtain of them the highest profit. Our students use all electronic devices available as tools for gathering information, creating blogs to showcase their projects and elaborations, or using social networks between them. All these changes are reflected in day to day, trying from social networks to create a link between the families and the school, which encourages active participation, collaborative learning and an improvement in relations between teachers and students. At the same time, a change is needed in the methodology and teacher evaluation, it is essential that teachers receive sufficient support to cope with the use of these tools in order to create an education that provides opportunities for students to grow.

Key words: new technologies, education, collaborative learning, active participation, innovation.

1. LA IMPORTANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Nuestra sociedad se ha visto inmersa en los últimos tiempos en una revolución tecnológica donde existe un creciente uso de dispositivos electrónicos y, a su vez, estos equipos son cada vez más avanzados y variados. Inevitablemente, la tecnología se ha instaurado en el día a día tanto de adultos como de jóvenes y niños, siendo muy versátiles ya que están a disposición de todos debido a diversos factores como son los costos variados que hay a la hora de adquirir un dispositivo, la diversidad de aplicaciones de las que disponen, el grado de conectividad al que llegan, etc. Con la tecnología se ha producido un cambio en el acceso a la información, ofreciendo infinitas posibilidades a la hora de aportar diferentes formas de comunicación, entretenimiento y usos académicos.

Por tanto, no podemos aislar a la educación del desarrollo que sufren las tecnologías, ya que son generadoras de infinitas posibilidades, creando como bien decíamos nuevas formas de comunicación, relaciones interpersonales y siendo fuentes de información ricas y variadas (Giménez, 2014).

Howard Gardner, psicólogo y pedagogo estadounidense, formuló y desarrollo la Teoría de las Inteligencias Múltiples, provocando un cambio en nuestro modo de pensar sobre la inteligencia. En su obra *Frames of Mind* retrata que toda persona tiene en mayor o menor medida varias habilidades, tomando como partida las "Ocho Inteligencias" las cuales son musical, espacial, cinética-corporal, lógico-matemática, naturalista, lingüística, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1998). Para Gardner las nuevas tecnologías posibilitan una infinidad de oportunidades para fomentar el aprendizaje personalizado creando diversas maneras de aprender. Son concebidas por Gardner como herramientas que permiten regular el aprendizaje de cada uno, permitiendo tener una pluralidad inmensa de recursos para el aprendizaje. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dan la posibilidad de crear espacios variados adaptándose a las Inteligencias Múltiples. Se puede llegar a pensar que son herramientas que, en vez de potenciar la educación, provocan un efecto de distracción en el alumnado, pero esto puede llegar a ocurrir por desconocer el funcionamiento y las posibilidades didácticas que nos ofrecen. Es fundamental educar dentro de un uso responsable, reflexivo, crítico y ético (Tiching, 2015).

La escuela se encuentra en una posición ideal para promover comportamientos de seguridad online. Hay que ser conscientes de que la tecnología ha modificado el acceso a la información, obligándonos a pensar en nuevas estrategias para la construcción del conocimiento y desechando aquella información que no nos convenga o que no provenga de fuentes fiables (Martin, 2014).

En un estudio realizado por la Universidad de Sevilla, se pretendía conseguir una mejora en los resultados académicos del alumnado con el uso de las TICs y conseguir que dichos alumnos hiciesen un uso adecuado de las redes sociales. Para llevar a cabo los objetivos propuestos se consideró *Twitter* como la mejor herramienta por ser una red abierta y conectada al resto del mundo, por facilitar enlazar diferentes tipos de contenidos relacionados con la materia y por no requerir el seguimiento de todos los participantes, ya que solo con un *hashtag* es suficiente para respetar la privacidad. En una charla informativa se expuso la importancia que estaban adquiriendo las redes sociales y lo fundamental que es controlar la información que introducimos en ellas para manejarlas de forma responsable. *Twitter* pasó a ser una herramienta más en las clases, convirtiéndose en una herramienta de trabajo al realizarse preguntas sobre la asignatura a través de esta plataforma, una herramienta de investigación a través de la cual debían buscarse noticias o acontecimientos relacionados con el tema tratado, herramienta de comunicación por la que se recordaba y se les pedía lecturas previas o proponer ideas para el desarrollo de las posteriores clases, y herramientas de motivación ya que se compartía material que sirviese de motivación, inspiración y ánimo. El resultado del estudio fue que, de forma muy significativa, el uso de esta red social mejoró las calificaciones de los alumnos y la nota media del grupo, pasando de más de un 50% de alumnos suspensos al 2,27%. Además, se vio afectada de forma creciente la motivación y satisfacción de los alumnos, mejorando la atención, el trabajo y el dinamismo en clase, y aumentando las relaciones personales y la sensación de unión del grupo (Irimia, 2014).

Es decir, podemos llegar a la conclusión de que, siendo conocedores de los aportes que nos pueden dar las tecnologías, haciendo un uso adecuado de ellas y aplicándolas de forma productiva, podemos obtener grandes beneficios. La enseñanza se enriquece si somos capaces de guiarla de la forma adecuada, obteniendo alumnos más entusiasmados, motivados, obteniendo un trabajo más colaborativo, centrado en prácticas activas y creando pensamiento crítico.

2. AYUDA A DOCENTES

España, en los últimos años, se encuentra a la cola de los rankings internacionales encargados de medir la eficacia y la calidad de la educación debido a la alta tasa de fracaso escolar que existe en ella.

Montserrat del Pozo es considerada como la líder de la innovación educativa en nuestro país. Actualmente es la directora del Colegio Montserrat de Vallvidrera en Barcelona y Superiora General de las Misioneras Hijas

de la Sagrada Familia de Nazaret, además de Premio de Innovación Educativa en 2010 y 2014. Para Montserrat del Pozo la educación es intentar que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje. Los profesores deben marcar la vida de los alumnos para educar sus raíces y para que lleguen a ser autónomos, emprendedores, resilientes, íntegros, sensibles, proactivos, perseverantes… y todo eso se realiza a través de las materias que se imparten. Hay que educar para la vida. Su equipo es conocido por ser los primeros en implantar las Inteligencias Múltiples en el aula en España, diseñadas por Howard Gardner. Según Gardner, no hay una sola manera de entender las cosas; es lo que reflejan las Inteligencias Múltiples, oportunidades parar probar y hacer las cosas, hacerlas de diferentes maneras. Los profesores deben poseer una formación para la acción, donde ellos se sientan responsables de lo que están haciendo. El profesorado debe tener confianza en sí mismo para crear un cambio en el aula y, a partir de ahí, crear un cambio en todo el centro.

La tecnología, a pesar de todo lo que hemos comentado, no es lo más importante, sino el diseño pedagógico y de instrucción que los profesores tengan, la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. No se debe plantear un proyecto tecnológico, sino un cómo queremos que el alumno desarrolle todas sus capacidades, y es a partir de la tecnología, entre otros recursos, como lo obtenemos. Es fundamental que los profesores obtengan la ayuda, el conocimiento y el seguimiento necesarios para poder integrar en el aula las tecnologías.

3. CENTRO CADIS

Desde Centro CADIS apostamos por las inteligencias múltiples, trabajamos en el día a día de nuestro centro en aprovechar al máximo el potencial de los niños. Desde hace ya muchos años, en nuestro centro intentamos ir a la par de los nuevos tiempos, empapándonos de los métodos más novedosos que nos sirvan para desarrollar el gran potencial que tienen los más pequeños y que, a la vez, se sientan realizados y motivados en el aula. Pretendemos que los alumnos tengan la mayor cantidad de recursos posibles para que su educación sea rica, darles las oportunidades de crear, en definitiva, aportarles y ayudarles a adquirir competencias del siglo XXI.

Dentro del Centro tenemos una gran variedad de programas creados y pensados para trabajar las diferentes habilidades intelectuales de la mano de las TICs. Entre ellos destacan:

3.1 Programa INGENIA

El programa Ingenia se basa en programas de enriquecimiento cognitivo, con actividades pensadas para trabajar de forma implícita las diferentes habilidades intelectuales, obteniendo además un componente social que les aporta experiencias personales a estos niños con características e intereses similares. Ingenia se organiza en dos tipos de talleres, unos de enriquecimiento, impartido por especialistas en altas capacidades, y otros talleres específicos, impartidos por especialistas en diferentes áreas, como pueden ser arqueología, matemáticas, marketing… En nuestros talleres intentamos utilizar todos los recursos TIC al alcance, como pueden ser ordenadores con los que los alumnos realizan proyectos, presentaciones para luego exponerlas a través de los proyectores; cámaras de video o fotografías para actividades que requieran su uso, como por ejemplo un cortometraje realizado enteramente por los alumnos; grabadoras de voz para usarlas en forma de recordatorios para posteriores clases, etc. Recientemente se ha incluido en nuestro programa Ingenia "Ajedrez en el Aula", para el que nos surtimos de una gran cantidad de material colgado en la red, pensado para que todos los profesionales encargados de este área nos podamos preparar y ampliar nuestra formación, además de utilizar ese material y los recursos necesarios para desarrollarlo en el aula.

3.2 Programa de ROBÓTICA

Solo nombrando robótica nos suele venir a la mente innovación, nuevas tecnologías…, pero es mucho más. Gracias a lo que nos aporta la tecnología podemos acceder a crear proyectos de emprendimiento social, crear dispositivos robóticos para ser empleados en multitud de campos a través del trabajo cooperativo de los alumnos. Aquí los alumnos muestran la evolución de sus proyectos a través de un blog que les

Lámina 1. Alumnos programa INGENEIA

Lámina 2. Alumnos presentando proyecto Robótica

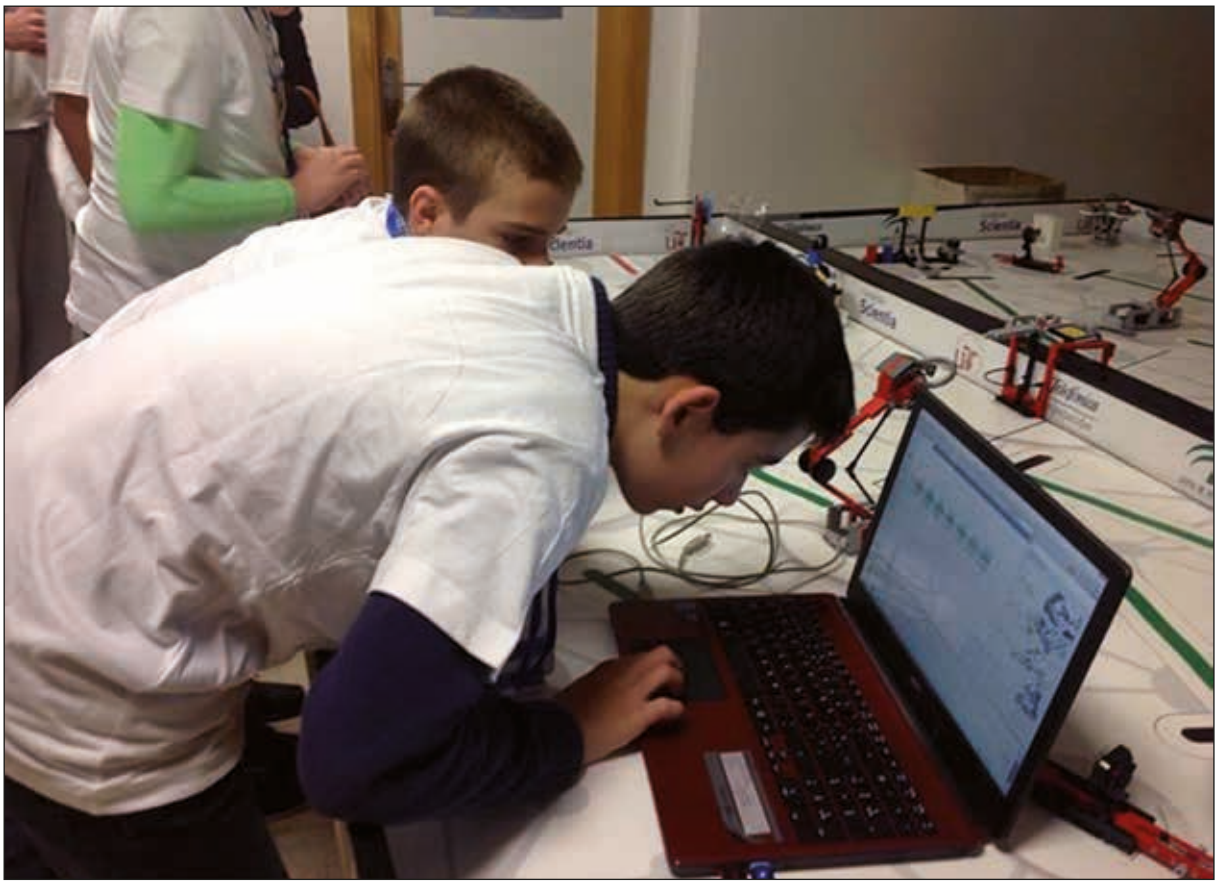


Lámina 3. Alumnos realizando proyecto Robótica

sirve como diario de investigación en el que van exponiendo los avances conseguidos.

Además, las redes sociales son usadas desde nuestro punto de vista como una gran plataforma comunicativa e interactiva que permite a los padres y alumnos estar conectados con el centro. Tanto la página web del centro como *Twitter* y *Facebook* son utilizadas para mostrar el día a día, lo que se trabaja con los alumnos, los proyectos ilusionantes que se van desarrollando y que a su vez desde las familias sean partícipes de ellos. Con esto se quiere crear una cooperación entre los profesionales, los alumnos y las familias, con el fin de ir todos en una misma dirección. En definitiva, familias comprometidas que se sientan importantes y dándoles las oportunidades para ser protagonistas en esa parte de la educación de sus hijos que desde CADIS se ofrece. Es a través de estas plataformas donde se aprovecha para informarles de todos los acontecimientos importantes que se van a ir realizando a lo largo del curso, como pueden ser los plazos de matriculación, las escuelas de padres realizadas a lo largo del año, cursos de formación…

Por último comentar un proyecto nuevo en el que estamos embarcados y que tomamos con la mayor ilusión, ya que creemos que es del todo enriquecedor para los alumnos. Esta actividad consiste en que a través de una aplicación móvil (APP) podamos crear un recorrido por el que logremos ir conociendo y descubriendo los lugares más interesantes que a los niños les parezca, bien sea su ciudad o del propio barrio. A través de este proyecto pretendemos promover el emprendimiento, el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y, por supuesto, que reconozcan el lugar donde viven como un entorno de aprendizaje. Con este proyecto innovador que hemos presentado a los niños, vemos que genera en ellos una motivación y unas ganas de aprender y descubrir nuevos lugares que desconocían de su propio entorno o al que no habían mostrado interés alguno anteriormente.

Como conclusión final, comentar que desde nuestro centro de trabajo experimentamos cada día cómo el uso de las tecnologías ayuda en el desarrollo de las sesiones, pero, sobre todo, destacar la motivación que suscita en los alumnos, dado que obtenemos una implicación mucho mayor y un aprendizaje más enriquecedor, ya que les ofrecemos proyectos que se basan en el aprendizaje colaborativo, la metodología cooperativa y donde el potencial motivador es muy elevado, gracias a lo cual somos capaces de crear.▪

4. BIBLIOGRAFÍA

Gadner, H. (1998). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Martin, M. V. y Irigoitía, I. (2014). "Tecnologías portátiles: el aula como frente cultural". *Revista Especializada en Periodísmo y Comunicación.* 1 (43). Argentina.

Giménez, A. M.; Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2014). "Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria". *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud.* 5 (2), pp. 119-133. A Coruña.

Irimia, A. I.; Di Pietro, F.; Vega, M. y Blanco, A. (2014). "El uso de las redes sociales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas* (5). Sevilla.

Tiching [web en línea]. *Las TIC en el desarrollo de las inteligencias múltiples.* Consulta 1 septiembre 2015. Disponible en: http://blog.tiching.com/LAS-TIC-EN-EL-DESARROLLO-DE-LAS-INTELIGENCIAS-MULTIPLES/

Mª Carmen Campo Camacho
Licenciada en Psicología. Universidad de Sevilla

Cómo citar este artículo:
Mª Carmen Campo Camacho (2019). "El aprovechamiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 223-228

Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación

Antonio A. Coronil Rodríguez

RESUMEN
El absentismo escolar supone un problema con múltiples causas, diferentes manifestaciones y, por tanto, de difícil abordaje. La falta de asistencia continuada al centro escolar en etapas educativas obligatorias afecta, principalmente, al alumno absentista, que al comprometer su futuro constituye un problema social. En este trabajo se analizan las opiniones que los profesionales de la orientación del Campo de Gibraltar tienen sobre el absentismo escolar y el cómo abordarlo. También se exponen las distintas causas que lo originan, para proponer un tratamiento preventivo que atienda a todos los agentes implicados. Concluimos que los departamentos de orientación, en la educación secundaria, y los orientadores asignados en los colegios de primaria son el recurso personal idóneo para emprender el desarrollo de un programa preventivo y eficaz, frente al tratamiento tradicional que las distintas administraciones educativas llevan a cabo en la actualidad.

Palabras clave: absentismo, abandono escolar, prevención, orientación.

ABSTRACT
Absenteeism from school is a problem with numerous causes, different manifestations and therefore, with a difficult approach. Continuous lack of attendance to school in compulsory educational stages affects, firstly, the absent student, who by compromising his/her future becomes a social problem. In this work, opinions which Campo de Gibraltar guidance counselors have about absenteeism and how to approach it are analyzed. The different causes which occasion it are also presented, in order to propose a preventive treatment which deals with all the agents involved. We conclude that the guidance department in secondary education and the guidance counselors in primary schools are the most suitable personal resource to start the development of a preventive and effective program in the face of the traditional treatment which the different educational administrations are carrying on nowadays.

Keys words: absenteeism, school dropout, prevention, orientation.

1. INTRODUCCIÓN

En los primeros años de la democracia española, concretamente en 1980, el déficit de plazas escolares en nuestro país era aún de 250.000 plazas escolares, según el Ministerio de Educación. Y, en menos de cuarenta años, equiparándose a los países de nuestro entorno, España ha conseguido el cien por cien en la tasa de escolarización. Sin duda el esfuerzo de construcción de plazas escolares, que la transición comenzó, junto a las políticas de obligatoriedad y gratuidad han dado como resultado el que la sociedad española entienda la educación como un bien de primera necesidad.

Son ahora, después de este logro social, otros los problemas a los que nos enfrentamos, entre ellos, el del absentismo escolar. En este escrito analizaremos sus causas y propondremos un abordaje distinto, desde la prevención. Pero antes distingamos entre tres términos muy similares. Si pensamos en una posible definición desde lo que nos dice el sentido común, entenderíamos el absentismo como la ausencia de un alumno a su aula, de una forma continuada y sin justificación. Pero conviene aclarar conceptos que parecieran, en principio, sinónimos. Así, concebimos por desescolarización a la situación de los menores, en edad de escolarización obligatoria (6-16 años),

para quienes no se ha formalizado matrícula en un centro educativo. También se incluirá en este concepto la situación de los menores cuando exista un 100% de faltas no justificadas, aunque se encuentren matriculados.Por otra parte, definimos el absentismo como la falta de asistencia continuada al centro educativo sin causa que la justifique, consentida o propiciada por la familia o por voluntad del mismo alumno en el caso de preadolescentes o adolescentes. El intervalo, en este caso, es el siguiente: entre más de 75% y 99,9% de días (puesto que el 100% se recoge en la anterior definición) sin asistir en el curso escolar.

Y, por último, definimos el abandono escolar para el alumnado que estando matriculado en el centro al inicio de curso no ha acudido ningún día al mismo, al menos durante el último mes anterior a la recogida de los datos y no ha solicitado en ningún momento el traslado de su expediente académico para continuar sus estudios en otro centro (ISEI-IVEI, 2007).

Repasando la literatura existente sobre el tema, podemos encontrar dos enfoques distintos a la hora de analizar las causas que propician el problema del absentismo y el abandono escolar. Un primer enfoque es el que se ha centrado, casi exclusivamente, en el individuo sin considerar apenas otros referentes sociales, políticos u organizativos que pueden entrar en juego. Bajo esta perspectiva se han explorado cuestiones como las características del alumnado que abandona, definiéndose factores de riesgo asociados a dicho abandono (Lee y Burkhan, 2000). La categoría de "riesgo académico" recoge aspectos relacionados con las bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, etc., considerándose que predicen futuras dificultades en la escuela, tales como el absentismo, el "desenganche" de las clases y, como último paso, el abandono escolar.

Enfoques más amplios de la situación cuestionan las investigaciones centradas en los factores de riesgo del alumnado, especialmente por la tendencia a olvidar el contexto organizativo en el que se forma el alumnado y a no reparar en el papel desencadenante que puede tener el contexto educativo, al margen de situaciones individuales y familiares.Este enfoque incorpora el entorno más cercano del individuo, incluye el contexto educativo, y amplía el análisis a lo que plantea la escuela, sus políticas y prácticas de cara a modificar planteamientos y prácticas organizativas. Esta corriente contempla el abandono escolar desde una perspectiva multicausal, con una proyección no solo educativa (abandono prematuro), sino que incorpora también una vertiente social (posibilidades de empleo, de promoción personal, social y profesional, etc.).La búsqueda de soluciones para la erradicación del abandono escolar sin la obtención de la titulación mínima está lógicamente ligada a la definición y al enfoque que se dé al problema.

Por todo lo mencionado, el interés de este estudio se centra en cómo se percibe, desde el departamento de orientación o por los orientadores asignados a los centros de primaria, el fenómeno del absentismo. Cierto es que desde el profesorado en general, y de los tutores en particular, el conteo de las faltas, así como la exigencia de la justificación de estas a las familias, absorben toda su tarea sobre el fenómeno de la no asistencia de su alumnado al centro. La atención de todo el alumnado que asiste justifica, en algún modo, la no atención al que no asistente.

Después de cumplimentar un cuestionario con carácter informal, pues solo se pretendía, más allá del rigor estadístico, ver cuál era la percepción del colectivo de orientadores del Campo de Gibraltar, se obtuvieron los resultados siguientes, ordenados de mayor a menor prevalencia:

Es algo estructural. Aparece en familias con antecedentes. La experiencia de los equipos directivos o del profesorado con mayor antigüedad, testimonian que, en la mayoría de los casos, el alumno absentista pertenece a una familia donde se habían dado casos con hermanos o familiares directos con anterioridad.

No aprecio de la escuela como institución. Al hilo de lo anterior, son familias que no ven en la educación un recurso para su promoción social y cultural, que además pueden mejorar sus expectativas laborales o de integración en el mundo del trabajo. Son familias que hasta ahora han resuelto su economía sin la concurrencia de la institución educativa y creen que, el

mandar a sus hijos a la escuela, no solventará sus problemas.

Fracaso escolar continuado. Señalan los encuestados que no siempre se da la circunstancia de que el absentismo sea la respuesta a un fracaso escolar continuado. Aparece, en algunos casos, independientemente de las calificaciones obtenidas por el menor.

Cercanía al fin de la obligatoriedad. La cercanía del final de la etapa obligatoria, en mayor medida en el alumnado femenino, hace que las familias opten por no obligar a asistir al centro, máxime si la ayuda que este presta en casa es más rentable.

Estilo parental permisivo. Sin duda, se trata de familias donde el menor, a muy temprana edad, toma decisiones que no le corresponden, con la connivencia de los mayores.

Adolescencia–rebeldía. Son los orientadores de secundaria quienes manifiestan más esta opinión. Aunque en primaria también aparece para explicar el absentismo en el alumnado del último ciclo de esta etapa educativa.

Es demasiado tarde. La mayoría coincide en decir que, excepto en casos contados, la implantación de la no asistencia al centro educativo se hace de forma gradual. Con faltas cada vez más continuadas, con justificaciones por enfermedad u otras problemáticas familiares, que hacen que la actuación siempre sea *a posteriori*.

Marginalidad. Creen los encuestados que el absentismo tiene cierta correlación con la marginalidad. Familias desestructuradas, de ingresos inestables o bajo el amparo de ayudas económicas sociales. Esta opinión se sustenta en el hecho de que, cuando se interviene, las familias del alumnado absentista siempre piden la no intervención de estamentos como los servicios sociales o la policía, para que no descubran un *modus vivendi* al margen de la legalidad.

Falta de expectativas. Frente a soluciones más rentables y cercanas en el tiempo, como son el negocio familiar, el empleo con la ayuda de algún familiar en empresas locales, la asistencia a mercadillos, etc., en definitiva, maneras de conseguir dinero más inmediato, la opción de seguir la escolaridad obligatoria se hace muy pesada y larga en el tiempo.

Analizadas todas las respuestas, podemos ordenar estas opiniones bajo ámbitos más amplios de clasificación.

Ambiente familiar:

- Estructural, con antecedentes.
- No aprecio de la escuela como institución.
- Estilo parental permisivo.
- Marginalidad.

Personalidad:

- Fracaso escolar continuado.
- Adolescencia–rebeldía.
- Falta de expectativas.

Temporalidad:

- Cercanía al fin de la obligatoriedad.
- Es demasiado tarde.

Si volvemos sobre lo dicho, contemplamos que todas las opiniones vertidas sobre esta cuestión responden al primer enfoque que decíamos que trataba de explicar los factores de riesgo desde una perspectiva personal. Entendemos, entonces, que se trata de un alumnado con un medio familiar que propicia la falta de asistencia, a la vez que el riesgo académico se suma para desencadenar el absentismo.

Por otra parte, encontramos la respuesta que desde las distintas administraciones se da para atender la problemática que el absentismo representa en el sistema educativo. Desde la Junta de Andalucía, se atiende esta problemática con la concurrencia de la Consejería de Educación y la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Además de la implicación de las entidades locales, aspecto este que se recoge en el Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa.

En el citado decreto, se otorga a las entidades locales la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, concretando en su articulado que la contribución de dichas entidades será hacer efectiva, a través de los servicios municipales, la asistencia del alumnado al centro escolar. El protocolo que establece el Ayuntamiento de Algeciras, a modo de ejemplo, es en líneas generales el seguido en el resto de los municipios de nuestro entorno.Se establecen tres niveles de actuación. En un principio es el

centro educativo quien atiende a los casos más notables de faltas de asistencia. Será el tutor, en primera instancia, y la jefatura de estudios, en segundo lugar, quienes contacten con la familia para avisarla de la situación planteada y de los riesgos existentes de seguir con esa actitud. Como segundo nivel de actuación, y siempre que las anteriores actuaciones no den el resultado deseado, se comunica el caso al Equipo Técnico de Absentismo, integrado por representantes de varias instituciones. En este nivel, el equipo cita a las familias e, igualmente, informa de las consecuencias de su actuación. Trimestralmente se da cuenta de este trabajo a la Comisión Municipal de Absentismo.Por último, la intervención de la Policía Local y/o Autonómica, que conduce a la familia frente a la fiscalía de protección de menores o bien, caso especial del Ayuntamiento de Algeciras, se aplica una sanción económica en base al incumplimiento de la Ordenanza Municipal Reguladora del Absentismo Escolar que este ayuntamiento tiene aprobada (Ordenanza Municipal Reguladora Del Absentismo Escolar, 2012).

Sin duda, este modelo, más allá del estudio de las causas que provocan el absentismo, se muestra eficaz a la luz de los resultados obtenidos en los últimos años, pero podemos destacar que se actúa sobre hechos consumados (la no asistencia del alumno ya es continua y alarmante) y como solución se plantea la sanción (económica) a la familia. Ante esta situación, es verdad que muchos casos se resuelven y el alumno en cuestión retoma su asistencia, pero tomando como modelo el enfoque más social, que detallamos al principio, se hace necesaria otro tipo de intervención, que es la que proponemos.

2. PROPUESTA DE UN MODELO PREVENTIVO

Partamos de un cambio en la sensibilidad que de este problema tiene la mayoría de los miembros de la comunidad educativa. Por una parte, familias que creen que la falta del menor al centro no es relevante. El hecho de que no todos los días y a todas horas se den materias entendidas por “contundentes” por la familia, hace que en muchas ocasiones se justifique la falta de asistencia del menor al centro porque sus compañeros están de excursión o hay una representación o una charla o, sencillamente, coinciden en el horario de un mismo día asignaturas de menor enjundia. Por otra parte, no son pocos los profesionales de la enseñanza que creen que su actuación empieza con la presencia del alumno en el aula. Si este no asiste, es tema de la familia y poco o nada puede hacer el maestro o profesor. Una administración sedienta de documentación y las múltiples tareas que el docente actual atiende, hacen que la atención hacia el alumnado absentista sea escasa.

Por todo ello, hay que implantar necesariamente un cambio en la percepción que se tiene de este problema. El absentismo es la negación del futuro. Un menor que no asiste al centro educativo está comprometiendo su desarrollo personal y está creando un problema social, que, por tanto, nos afecta a todos.Conociendo las estructuras de los centros educativos, en lo referente a la gestión de la documentación y a la distribución de tareas, se hace necesario establecer un Equipo de Atención del Absentismo. Este equipo estará formado por alguien del equipo directivo, el orientador del centro y el tutor que se vea afectado por algún caso en su tutoría. El hecho de establecer un equipo de intervención con pocas personas, lo hace más eficaz y de más rápida intervención.

Por otra parte, desde el Plan de Acción Tutorial y desde las posibilidades formativas que el sistema educativo tiene previstas, se debe formar a todo el personal docente y posteriormente a las familias, sobre la forma de atender este problema. Así, se establecerán señales que evidencian, anticipadamente en el tiempo, la desafección o “desenganche” del alumno al centro. Podemos destacar, entre otros, algunos signos que podrían conducir al absentismo del alumno: la familia no recoge los boletines de evaluaciones, el alumno no asiste a charlas, excursiones o actividades extraescolares, la familia presenta problemas para que se contacte con ella, la familia no asiste a las reuniones del tutor o se excusa de las mismas, el alumno no aporta el material mínimo necesario. Todos estos datos, junto con el conteo y análisis de faltas de asistencia del alumnado, van dando lugar a un perfil pre-absentista que, con la correspondiente actuación, podría no terminar en la desescolarización. Se trata pues, de atender a

estas señales de alarma, ahora cuando la asistencia del alumno no se ha visto todavía comprometida. Será en la presencia, no en la ausencia, donde se puedan aplicar todas las medidas preventivas.

Una vez definido el grupo de alumnos sobre el que actuar, el equipo de atención del absentismo formula una serie de medidas en tres ámbitos complementarios y desarrollados al mismo tiempo.

Entre las medidas que realizaremos con el alumnado que presente signos de factores de riesgo de desafección escolar, destacamos las siguientes:

Aplicación de las medidas de atención a la diversidad. Estas propuestas están recogidas y reconocidas en la legislación andaluza. Se trata de que el sistema educativo responda a las necesidades educativas que cada alumno plantea. Aunque se ha de admitir que todas son de carácter organizativo y curricular, servirían para solventar el problema al ajustarse a cada alumno, evitando así, una posible causa de alejamiento del centro educativo.

Actividades de desarrollo personal. Aumentar la autoestima, favorecer las relaciones en el ámbito escolar, potenciar los logros del alumno por pequeños que fuesen, etc., son aspectos a tener en cuenta a la hora de consolidar una personalidad más fuerte frente a la salida evasiva de retirarse de la escolaridad.

En cuanto a los aspectos relacionados con la convivencia en el centro, con este alumnado potencialmente absentista, se deberían evitar las expulsiones del centro de forma continuada. La mayoría de las veces, son los mismos alumnos los que provocan situaciones de conductas contrarias a la convivencia para conseguir la expulsión. La alternativa pasa por medidas correctoras de los comportamientos contrarios que no impliquen la no asistencia al centro.

Algo tan sencillo como encomendarle encargos, hace que este alumnado adquiera cierto nivel de compromiso, que puede llevarle a dejar de faltar al centro.Por último, fomentar la participación en actividades complementarias y extraescolares, así como la implicación en equipos de trabajo o deportivos, aumentan el sentido de pertenencia al centro y se muestra como una medida eficaz ante el abandono escolar.

Entre las estrategias que proponemos para trabajar con las familias donde se den casos de alumnado pre-absentista, destacamos:

Tener actualizadas las formas de contacto con las familias se hace indispensable para una comunicación fluida. Por ello, debemos tener los teléfonos, la dirección y el correo electrónico actualizado y en vigor. Cualquier situación de encuentro con las familias que se dé en el centro debe servir para renovar estos datos.

Debemos promover mecanismos, a veces con otro aliciente que no sea el de acudir al centro para recibir las malas noticias de las faltas, que logren atraer a algún miembro de la familia, para más tarde implicarlos en la dinámica del centro. Se trata de integrar lo más posible a la familia en la vida escolar.

Una vez que las estrategias de contacto y atracción a la familia se afiancen, se propondrá un formato atractivo de formación de esta. No necesariamente será una escuela de padres, entendida esta al modo usual, sino también charlas informales, contactos con familias comprometidas, encargos de organización de eventos, etc. En estos casos, la información debe ser clara y concisa, no coercitiva, haciendo hincapié en que la escolaridad no se negocia, mostrando las múltiples utilidades que la formación les da a sus hijos y, sobre todo, estableciendo el acuerdo tácito de que al menor no le reportará más bienestar el permanecer en casa en vez de asistir al colegio. Sabemos, por la experiencia, que cuando el alumnado falta, en su casa encuentran cómo llenar el tiempo de forma amable y muy permisiva por parte de los padres.

Por último, proponemos una serie de actuaciones que deben ser llevadas a cabo por el centro educativo:

Fomentar las relaciones personales. Un centro con dinámicas, espacios y tiempos dedicados a las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa supone un lugar atrayente al que asistir. Una de las principales motivaciones humanas para asistir al trabajo es el reencuentro con los compañeros. Es tarea de todos, por tanto, conseguir un verdadero entramado de relaciones de las que no sea fácil ausentarse.

En el mismo sentido, un centro con numerosas actividades complementarias y extraescolares

y que conjuntamente fomente las actividades grupales, supondrá un aliciente más para la permanencia del alumnado en el centro.

Los programas de innovación educativa conllevan la aplicación de metodologías más colaborativas, que comprometen a la vez que responsabilizan al alumnado.En definitiva, se trata de hacer del centro un lugar de trabajo y encuentro. Con un clima social agradable y atractivo, en el que el alumnado juegue un papel principal. Sentirse integrado y necesario es, sin duda, un elemento fundamental contra la ausencia.

Concluimos, subrayando la importancia de entender el absentismo como un fenómeno que va más allá de las circunstancias personales o familiares, que es tarea de todos prevenirlo y establecer estrategias que lo reduzcan al mínimo, pues como decíamos antes, el absentismo compromete la vida futura del estudiante y nos cuestiona como sociedad, donde las oportunidades deben estar garantizadas para todos. El absentismo es la negación del futuro.

3. BIBLIOGRAFÍA

Defensor del pueblo andaluz (1999). *El absentismo escolar. Un problema educativo y social.* DPA: Sevilla.

González González, M. (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* [en linea] 4 (1), pp. 1-15. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102

ISEI-IVEI (2007). *Abandono escolar. Segundo ciclo de ESO*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

Informe de la 37ª Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación (1979).

La tasa de abandono escolar de jóvenes españoles en secundaria es «muy preocupante», según Educación. [en línea]. Disponible en: www.consumer.es (consultado en noviembre de 2014).

Lee,V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Droping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Disponible en:

http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf

Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional.* Alianza Editorial: Madrid.

Ordenanza Municipal Reguladora Del Absentismo Escolar (2012). Ayuntamiento de Algeciras.

Rué Domingo, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa.* CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Saucedo Ramos, C. (2006). *El abandono escolar desde la perspectiva de los propios alumnos* [en línea]. Disponible en: www.espaciologopedico.com (consultado en noviembre de 2015).

Antonio A. Coronil Rodríguez
Orientador escolar

Cómo citar este artículo:
Antonio A. Coronil Rodríguez (2019). "Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 229-234

Evolución de *Patella ferruginea* (Gmelin, 1791) en el Parque Natural del Estrecho. Resultados de una vigilancia a medio plazo (2012-2017)

G. González-Jiménez/ C. López-Cárdenas/ J. A. Mesa-Méndez,/M. Bautista-Ollivier/P. Gallego-Medina/T. de Garastazu-Romero/ B. Chacón- Rodríguez/ P. Vigo-Ferrera

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos dentro del proyecto "Vigilancia Ambiental Parque Natural del Estrecho 2012-2017". Patella ferruginea es una de las doce especies que, por su delicado estado de conservación "En Peligro de Extinción", presenta, a nivel nacional, una estrategia propia de conservación y gestión. La azarosa evolución de la población durante estos años nos ha inducido a preguntarnos qué factores han sido determinantes en esta progresión, y por tanto a plantearnos la hipótesis de si "la teoría de las meta-poblaciones, explica la progresiva pero indeterminada evolución de la especie" (Hanski,1999). Los resultados obtenidos muestran que la población ha ido creciendo, que la densidad ha disminuido y que las frecuencias de tamaño indican un menor reclutamiento en la zona más expuesta a temporales de componente este, que por otro lado presenta ejemplares de mayor tamaño..

Palabras clave: *Patella ferruginea*, dinámica de población, meta-población.

ABSTRACT

The present work shows the results obtained within the project: "Environmental Surveillance P.N. del Estrecho 2012-2017". The Patella ferruginea is one of the twelve species, which due to its delicate state of conservation "Endangered by Extinction", presents its own conservation and management strategy at the national level. The random evolution of the population during these years has led us to ask ourselves what factors have been determinant in this progression, and therefore to consider the Self-Hypothesis (Ho): Does "The Theory of meta-populations (Hanski, 1999) explain the progressive but undetermined evolution of the species". The results obtained show: 1st The population has been growing; 2nd A decrease in density has been noticed; 3rd Frequencies of size indicate a lower recruitment in the area more exposed to East storm component, which in turn presents bigger specimens.

Key words: *Patella ferruginea*, population dynamics, meta-population.

1. INTRODUCCIÓN

En la evaluación de ecosistemas del milenio realizado por la Organización de las Naciones Unidas, se alertaba de la pésima situación que presentaba el ecosistema costero a nivel mundial (*World Resources Institute*, 2005: 98). La cuenca mediterránea *sensu stricto* ha sido considerada como una "zona reactiva" por su alta vulnerabilidad e irremplazabilidad (Brooks *et al*., 2007: 59), habiendo sido clasificada a escala mundial como un *hotspots* de biodiversidad prioritario para su conservación (Myers *et al*, 2000: 853). A pesar de ello, el ecosistema medio-litoral se encuentra muy deteriorado debido a que por su fácil accesibilidad presenta una alta presión antrópica (Guerra *et al*, 2011: 25).

A nivel regional, el estrecho de Gibraltar es una zona con una gran riqueza biológica debida a la notable singularidad ambiental que le confiere el encontrarse entre dos masas de agua muy distintas, el océano Atlántico y el mar Mediterráneo, y entre dos regiones biogeográfícas, la paleártica y la etiópica.

Desde un punto de vista ecológico, resulta una pieza clave en la conservación de un singular hábitat "*acantilados con vegetación propia de las costas mediterráneas*" (Anexo I directiva 92/43/CEE) y prioritario para la supervivencia

de especies endémicas como el *Limonium emarginatum* y en peligro de extinción como la *Patella ferruginea*.

El presente trabajo se ha planteado dentro del marco de la conservación y pretende contribuir a la divulgación y preservación de una especie la lapa ferruginosa –*Patella ferruginea* (Gmelin, 1791)–, que en la última década se ha convertido en uno de los elementos más significativos del patrimonio natural del Campo de Gibraltar.

Antes de iniciarse los trabajos de campo, muchos han sido los antecedentes que han determinado el estudio; no obstante, dos han sido los elementos claves que han posibilitado su realización. El primero fueron las jornadas medioambientales que el Colegio Montecalpe realizaba en el litoral algecireño, donde se aunaba el diseño curricular de la asignatura de ciencias naturales y el espíritu investigador de los alumnos (Barragan, 2002: 77) y que posteriormente dio lugar a la publicación de Garzón (2003) *Itinerario natural por el litoral de Algeciras*; el segundo hito fue la publicación del trabajo de García Gómez (2007) *Biota litoral y vigilancia ambiental en las áreas marinas protegidas*, que, de forma asequible, establecía una herramienta que permite advertir mediante la selección de especies indicadoras y la observación detallada del entorno, cambios en el ecosistema litoral (García-Gómez, 2007: 21).

Con estos antecedentes, el departamento de ciencias del Colegio Montecalpe planteó en 2012 un proyecto de investigación en el medio natural a largo plazo, que con un diseño metodológico serio y riguroso permitía establecer una seguimiento ambiental en el Parque Natural del Estrecho. Lo que en principio se inició como una vigilancia ambiental para valorar el estado de la zona intermareal –análisis de biodiversidad, selección de especies indicadoras y establecimiento de estaciones-centinela– ha evolucionado durante los últimos años en un estudio exhaustivo sobre la dinámica de población de *Patella ferruginea* (Filo Mollusca, Clase Gastrópoda, Familia Patellidae), único invertebrado marino en peligro de extinción considerado como una de las especies clave en la conservación del Mediterráneo. Por lo tanto, sobre la base de la vigilancia ambiental se ha realizado una transformación metodológica que nos ha permitido censar anualmente la especie, analizar la evolución de sus efectivos y establecer la estructura de la población en la zona de estudio.

Con todo ello, el presente estudio pretende, en primer lugar, contribuir a la conservación de la especie poniendo en práctica las directrices de conservación (5.7. Control y seguimiento de la población, 5.8. Estudios e investigación y 5.9. Comunicación, concienciación y participación pública) propuestas en la *Estrategia de Conservación de la Lapa Ferrugínea (Patella ferruginea) en España* (MARM, 2008: 29-32); seguidamente, aportar datos locales específicos a los censos que la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio viene realizando desde 2004 en diversas localidades del territorio andaluz para conocer mejor sus poblaciones (Fernández y otros, 2017: 182); y, por último, analizar como aspecto novedoso el seguimiento anual sistemático de la evolución de una población en una localidad donde previamente no se había localizado ningún ejemplar de la especie, por lo se puede establecer el estado inicial cero.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 Área de estudio

El área de estudio se encuentra dentro de la Zona A1 de reserva según el *Plan de Ordenación de los Recursos Naturales del Frente Litoral Algeciras-Tarifa* (Junta de Andalucía, 2002: 84). En concreto, la zona de estudio presenta hábitat característicos (Anexo I directiva 92/43/CEE) con presencia de *Limonium emarginatum*.

El trabajo de campo se ha realizado en una zona ampliamente descrita del sector más oriental del Parque Natural del Estrecho (Garzón, 2003: 17), que, por su proximidad, ha favorecido los desplazamientos del equipo de trabajo. Su geomorfología resulta determinante para la protección de la especie. La presencia de una fuerte estratificación sometida a una erosión diferencial produce una orientación oblicua de los materiales, donde se alternan capas duras y blandas de arenisca cuarcífera y de arcilla que dificultan la accesibilidad a la zona y la presencia de plataformas de abrasión con distintos grados de exposición a las corrientes y mareas, por lo que constituyen excelentes refugios donde la especie puede pasar desapercibida.

El ámbito de actuación se ha centrado en la zona intermareal siguiendo los criterios de pisos bionómicos establecidos por Pérès y Picard en 1964. Esta zona presenta la singularidad de que existe una alta competencia interespecífica por el espacio y, por otro lado, que los organismos marinos están periódicamente expuesto al aire y, por tanto, deben estar capacitados para superar esta exposición (Castro y Huber, 2007: 236), lo que hace que sea un hábitat especialmente vulnerable al recibir perturbaciones terrestres –presión humana– y marinas –contaminación– (Guerra *et al*. 2011: 27).

Aunque los censos se han realizado en una franja de litoral más amplia, dos kilómetros lineales de costa, el estudio se ha centrado en una pequeña cala sobre la que se han aplicado muestreos sistemáticos, que han supuesto aproximadamente el 45% de dicho transecto.

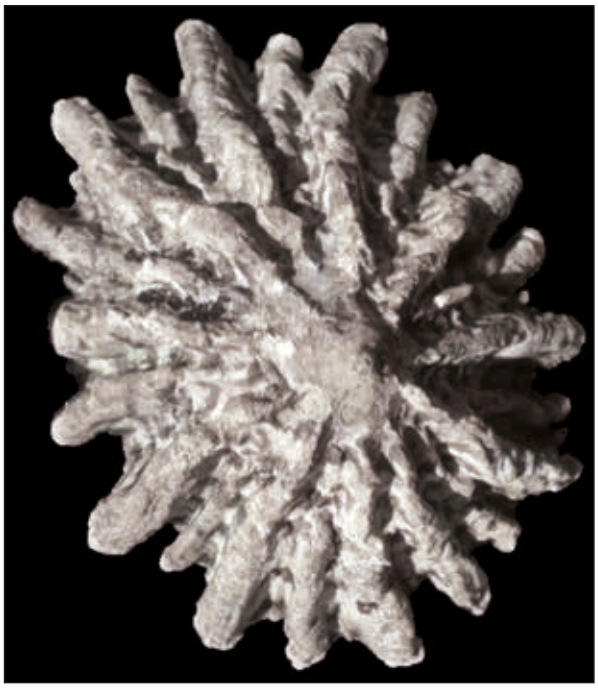


Lámina 1. Ejemplar adulto de *Patella ferruginea*, censada y medida en abril de 2016. Archivo del autor

2.2 Especie objeto de estudio

La *Patella ferruginea* (Lámina 1) es el único invertebrado marino del Mediterráneo que, por su estatus, se encuentra en el nivel más alto de protección: declarada "*en Peligro de Extinción*", incluida en el Catálogo Nacional de Especie Amenazadas –anexo IV de especies que requieren una protección estricta, Directiva Hábitat– y formando parte de las doce especies que a nivel nacional cuentan con una estrategia propia para su conservación MARM (2008). Los últimos censos estiman una población mundial de entre 90.000-110.000 ejemplares; de estos, 7000 se localizan en el litoral andaluz y solo 300 lo hacen en el ámbito del Parque Natural del Estrecho (Consejería de Medio Ambiente y Ordenación, 2015: 70). La especie puede alcanzar un tamaño relativamente grande (más de 10 cm) y vivir hasta 12 años. Presenta gruesas y elevadas costillas radiales, que la hacen inconfundible (Espinosa, 2006: 125). Los individuos más jóvenes presentan anillos más oscuros, concéntricos e irregulares (Guallart *et al*, 2012: 272). La especie es herbívora y se alimenta principalmente de algas incrustantes, para lo cual se desplaza durante la pleamar, dejando al descubierto la huella de su incrustación, para posteriormente regresar a su posición inicial (Guallart y Acevedo, 2006). Su reproducción es bastante peculiar: al ser una especie "hermafrodita protándrica", los individuos maduran primero como machos –primera madurez sexual, 28 mm, en su segundo año de vida–, mientras que no se produce la inversión de sexo hasta el tercer o cuarto año de vida, en el que la hembras alcanzan 42 mm de longitud (Guallart *et al*., 2010: 30). Como cualquier gasterópodo marino, antes de fijarse sobre el sustrato presenta una fase larvaria de vida libre, lo cual confiere a la especie una alta capacidad de dispersión.

2.3 Método de estudio.

Para analizar la evolución de la especie en la zona de estudio, se han realizado anualmente censos exhaustivos en la zona intermareal, muestreando todos los nichos apropiados para su fijación. Para ello se han reconocido todo los afloramientos rocosos y plataformas de abrasión que emergen en los flancos que delimitan la zona de estudio. Divididos en grupos de cuatro, los alumnos han ido reconociendo *de visu* la zona intermareal durante el espacio de tiempo que dura la bajamar.

Se han empleado al menos cuatro mareas por año para garantizar la exactitud de los resultados. Una vez localizado un ejemplar, se ha registrado

la posición UTM mediante un GPS Garmin Etrex 10® y la biometría del ejemplar (longitud-anchura) datos que, posteriormente, han sido analizados como parámetros poblacionales.

Para determinar la estructura de población hemos establecido en función de la longitud del ejemplar cuatro clases de edad: reclutamiento anual (lapa ≤ 15 mm), machos (15 mm < lapa ≤ 30 mm), ejemplares no determinados sexualmente (30 mm < lapa ≤ 40 mm) y hembras (lapa > 40 mm). Para ello hemos realizado una adaptación *ad hoc* basada en los trabajos realizados por Espinosa *et al.* (2006) y Guallart y Acevedo (2006).

Para analizar el crecimiento de los individuos, no se ha utilizado ningún método intrusivo que pudiera suponer la manipulación o marcaje de individuos, sino que se han utilizado las medidas registradas de los ejemplares durante los censos exhaustivos en la zona de estudio. Por ese motivo no se han podido analizar tasas de crecimiento individuales, utilizando a todos los efectos las medias poblacionales que, aun no siendo tan exactas como las tasas de crecimiento individuales, nos permiten establecer correlaciones entre las distintas clases de edad y analizar con cierto grado de fiabilidad la evolución de la estructura de población. En cuanto a los valores de densidad, se han utilizado densidades lineales unidades/metros lineales.

3. RESULTADOS

Este trabajo muestra los resultados obtenidos de la evolución de la población de *Patella ferruginea* tras cinco años de vigilancia ambiental en un área discreta del Parque Natural del Estrecho. En una situación de necesidades de conservación urgentes y con recursos limitados, se planteó un seguimiento a largo plazo que, mediante un esfuerzo controlado, permitiera conocer y detectar alteraciones en la conservación del entorno natural (López *et al.*, 2015: 1).

Como resultado del estudio, la población muestra una lenta recuperación de los efectivos poblacionales: durante el primer año se realizó un muestreo sistemático de la zona más oriental del parque, descubriendo que, a pesar de ser la zona con mayor α-Diversidad, no se detectó la presencia de *Patella ferruginea*. A partir del segundo año, el aumento ha sido progresivo: 6 u, 33 u., 111 u. y 136 u. La evolución de la población a partir del cuarto año parece que ha tendido a una cierta estabilización, ajustándose a una curva de regresión $y= 6{,}35x^2-0{,}44x-11{,}4$ con un ajuste de correlación alto $R^2=0{,}95$ (Lámina 2).

Para analizar la densidad en la zona de estudio nos hemos basado solo en los resultados obtenidos durante los dos últimos años $d_{2015\text{-}6}= 1{,}25\pm0{,}01$ unid/m lineal y $d_{2016\text{-}7}= 1{,}06\pm0{,}21$ unid/m lineal. Estos resultados se asemejan a los obtenidos en otras zonas de la provincia de Cádiz, aunque por debajo de la densidad encontrada en la orilla africana del Estrecho, donde Rivera *et al.* (2011: 86) encontraron densidades superiores a 6 unid/m lineal. Esta disminución de la densidad es debida a un incremento del área de distribución en el extremo más oriental y a una disminución de la población en la zona más occidental del área de estudio.

No se ha encontrado correlación entre el tamaño de los ejemplares y su geolocalización, hallando ejemplares de todos los tamaños a lo largo de ambas franjas costeras. Lo que sí hemos apreciado es una clara distribución de tamaños y la pérdida de algunos ejemplares en la zona de mayor exposición a las corrientes. Si analizamos la estructura de población atendiendo a las cuatro clases de edad (Lámina 3) establecidas se observa un incremento del reclutamiento anual en la zona norte –dos unidades más que en 2016 (+14%) y un desplazamiento en la distribución de las clases de edad, incrementándose el número de grandes hembras observadas, ya que de 11 en 2016 pasamos a 44 en 2017–; asimismo, una disminución del reclutamiento en la zona sur: si en 2016 fue escasa –3 u.– en 2017 solo un ejemplar y desaparición de parte del contingente entre $15<P.f\leq 40$ mm.

Para finalizar, se ha analizado la evolución de la estructura de tallas en el área de estudio (Láminas 4 y 5). A partir de los resultados obtenidos podemos afirmar que las gráficas anuales muestran un perfil muy similar caracterizadas por tres factores determinantes: mayor reclutamiento en la zona norte, pérdida potencial de machos reproductores y presencia de un mayor número de grandes hembras en la franja sur de la zona de estudio.

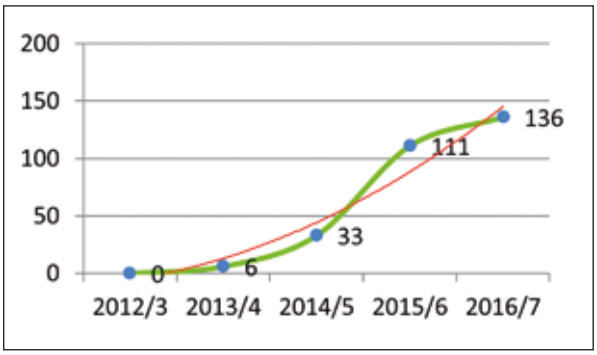


Lámina 2. Evolución de la población de Patella ferruginea en la zona de estudio. Archivo del autor

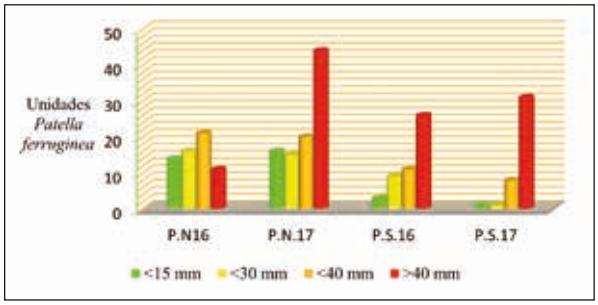


Lámina 3. Evolución de la distribución de las clases de edad. Archivo del autor

Leyenda
P.N.16 Punta Norte 2016
P.N.17 Punta Norte 2017
P.S.16 Punta Sur 2016
P.S.17 Punta Sur 2017

4. CONCLUSIONES

Desde el inicio del programa de vigilancia ambiental, la zona de estudio ha sido considerada como una de las de mayor riqueza ecológica. La colonización e incremento de población de una especie emblemática como es *Patella ferruginea* avala el alto valor de su estado de conservación. Se ha probado que la conservación de unas pocas especies raras en un área determinada garantiza el mantenimiento de un valor estimado global de conservación de dicha área elevado (Hiraldo y Alonso, 1985: 5)

Los resultados obtenidos:

• 1º Incremento del número de individuo partiendo de una población inexistente.

• 2º Tasas de reclutamiento progresivas pero inestables.

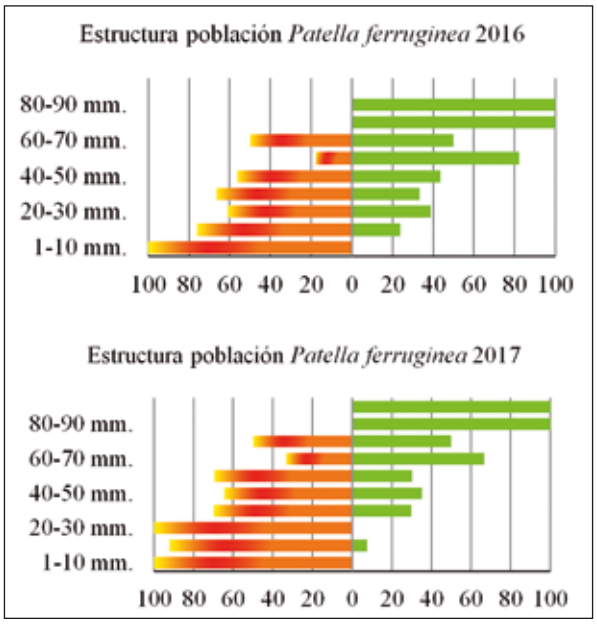


Lámina 4. Evolución de la estructura de población durante los últimos años. Los histogramas representan el porcentaje de individuos de una determinada talla que se localizan en la zona norte a la izquierda del gráfico y en la zona sur derecha del gráfico. Archivo del autor

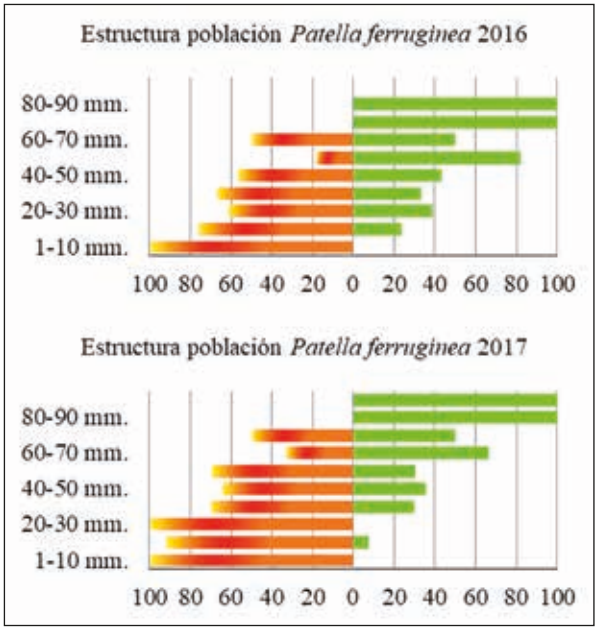


Lámina 5. Evolución de la población dependiendo de su área de distribución. Los histogramas de la derecha se corresponde con los datos del 2016 y los de la izquierda con los datos del 2017. Archivo del autor

• 3º Aumento del tamaño de hembras reproductoras y

• 4º Variación anual muy marcada, que afecta fundamentalmente a juveniles de menos de dos años (≤ 30 mm)

son indicadores de una comunidad joven, que depende de los aportes de larvas procedentes de otros lugares, lo que permite afirmar que la población de *Patella ferruginea* estudiada forma parte de una meta-población, donde el balance entre extinción y recolonización y su consecuencia para la persistencia a largo plazo, dependen del conjunto de relaciones establecidas entre un conjunto de sub-poblaciones parcialmente aisladas pero que mantienen una fuerte vinculación genética a través de la conexión de sus larvas.

La evolución parece indicar que se verifica el modelo de "meta-población". Así la zona está conectada con otras áreas por la dispersión y colonización de "larvas" procedentes de progenitores que se encuentran a larga distancia. Observaciones personales han mostrado la existencia de una población en una zona de difícil acceso –"Isla Paloma"– donde se encuentran ejemplares de gran tamaño, que podría estar actuando como "población fuente".

La presencia de hembras de gran tamaño –>40 mm– podría permitir que, en un futuro, la zona pueda servir como fuente para otras áreas. Es sabido que, para garantizar el éxito reproductor, se requiere una densidad mínima que garantice la fecundación de los gametos (García Gómez *et al.*, 2010: 3).

Por tanto, y como conclusión, se debe considerar que la población existente procede de la dispersión de poblaciones cercanas, por lo que el reclutamiento juega un papel fundamental en la determinación de la abundancia de la especie. Según Pulliam (1988), las áreas pueden dividirse en fuentes –"áreas donantes de alta calidad"– y sumideros –"áreas receptoras de peor calidad"–. Por tanto, el área colonizada es un sumidero de una meta-población que abarcaría ambas orillas del estrecho de Gibraltar, constituyendo una ventaja evolutiva para la conservación de esta especie al favorecer la supervivencia –"la probabilidad de extinción de poblaciones locales disminuye al aumentar el tamaño de la población; asímismo, el aumento de la fracción de áreas ocupadas por la meta-población implica una mayor existencia de poblaciones locales" (Hanskii, 1991)..

Para finalizar se puede considerar que la zona de estudio, con un régimen de protección especial Parque Natural del Estrecho, empieza a tener una densidad de población adecuada –1,15 u/m lineal– y una estructura de población donde el 60,3% de los individuos son hembras de gran tamaño –Long $_{med}$= 53´9 ±10, 2 mm–, lo que favorece una elevada producción de óvulos que pueden convertir a la zona de actuación en un foco de producción secundaria para zonas adyacentes.

Este estudio se ha realizado con una autorización de la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio para la realización de actividades de investigación/formación científica de alumnado en la zona intermareal del Parque Natural del Estrecho" (Resolución 15 de junio de 2017).

5. AGRADECIMIENTOS.

Son muchas las personas que han contribuido a que este trabajo haya podido realizarse. En primer lugar debemos agradecer el trabajo realizado por cinco promociones de alumnos del colegio Montecalpe que durante los cursos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, han participado activamente en los muestreos realizados: Manuel Añón, Francisco José García, Elías Hadjeres, Manuel Larqué, Fernando Martín Oliva, Javier Molina, Álvaro Raña, Scott Gourlay, Alejandro Marfil, Emilio Miró, José Manuel Ocaña, Javier Sato, Ismael Sato, Pablo Menoyo y Miguel Ibáñez; su interés en el proyecto y su entrega en el trabajo han permitido que año tras año las jornadas de campo se convirtieran en un apasionante descubrimiento del entorno natural del Parque del Estrecho.

También debemos agradecer a Dª María Eugenia San Emeterio Pozueta, Directora Conservadora del P. N. del Estrecho, su buena disposición y todas las facilidades que nos ha dado para conseguir el permiso para la realización de actividades de investigación/formación científica de alumnado en la zona intermareal del parque natural. Asimismo, la colaboración

incondicional de D. Eduardo Briones, biólogo del Ayuntamiento de los Barrios, por haber servido de puente para realizar el trabajo y conseguir los permisos oportunos; a D. Orlando Garzón por su continuo apoyo y por sus sugerencias en la revisión de este trabajo; a D. José Carlos García Gómez, catedrático del Laboratorio de Biología Marina de la Universidad de Sevilla, y a su equipo capitaneado por José Manuel Guerra, por todas las dudas que nos han resuelto durante estos últimos años.

Por otro lado, agradecemos el trabajo de los profesores del colegio, a D. Miguel Ángel Carrasco por dar forma al Grupo de Investigación y a D. José Fernández Millán por su apoyo y colaboración para sacar adelante los proyectos de investigación que le presentamos.▪

6. BIBLIOGRAFÍA

Barragán, J. M. (2002). *Guía de buenas prácticas para la gestión de los recursos del litoral de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz y Diputación Provincial de Cádiz.

Begon, M; Harper, J. L. y Townsend, C. R. (1999). *Ecología: individuos, poblaciones y Comunidades*. 3ª Edición. Editorial Omega S.A.

Brooks, T. M.; Mittermeier, R. A.; Fonseca, G. A. B.;, Gerlach, J.;, Hoffmann, M.; Lamoreux, J. F.; Mittermeier, C. G.;, Pilgrim, J. D. y Rodríguez, A. S. L. (2006). "Global Biodiversity Conservation Priorities".

Science (313), pp. 58-61.Castro, P. y Huber, M. (2007). *Biología Marina*. Ed. Mc Graw-Hill. Garzón O. (2003). *Itinerario natural por el litoral de Algeciras: Getares-Cala Arena*. Editorial Wanagu.Espinosa, F. (2006). *Caracterización biológica del molusco protegido 'Patella ferruginea' Gmelin, 1791 (Gastropoda: Patellidae): bases para su gestión y conservación*.

Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.Fernández, M., Arroyo M. C. y Soledad, M. (2017). "Caracterización de las poblaciones de lapa ferruginosa (*Patella ferruginea*, 1971) de la costa norte del estrecho de Gibraltar". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (47). Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 181-202.

García Gómez, J. C. (2007). *Biota litoral y Vigilancia Ambiental en las Áreas Marinas Protegidas*. Servicio de publicaciones de la Junta de Andalucía. Consejería de Medio Ambiente. García Gómez, J. C., López, C. M., Espinosa, F.; Guerra, J. M. y Rivera, G. A. (2010). "Marine artificial micro-reserves: a possibility for the conservation of endangered species living on artificial substrata". *Marine Ecology*, pp. 1-9.

Guerra J. M.; Palacio, I.; Baeza, E.; Cabeza, Mª P.; Ros, M. y García-Gómez J. C. (2011). "Patrones de variación espacial de las comunidades inter-mareales de la isla de Tarifa (Cádiz)". *Migres, Revista de Ecología* (2), pp. 25-34.

Guallart, J.; Calvo, M.; Acevedo, I.; Peña, J. B. y Luque, Á. (2012). "Patrón morfológico y coloración de la concha de los juveniles de la lapa amenazada *Patella ferruginea* (I) desde su fijación al sustrato hasta su primer año de vida" *Libro de Resúmenes*, XVII Simposio Ibérico de Estudios de Biología Marina. Donostia, septiembre 2012 (póster).

Guallart, J. y Acevedo, I. (2006). *Observaciones sobre la biología de la lapa Patella ferruginea (Mollusca, Patellidae) en las islas Chafarinas*. Simposio de Bentos de Barcelona.

Guallart, J.; Calvo, M. y Cabezas, P. (2010). *Hermafroditismo en la lapa ferruginosa (Patella ferruginea) (Mollusca, Patellidae), especie catalogada "en peligro de extinción"*. Bayle Sempere, J. T. (coord.).Hanski, I. (1991) "Single-species metapopulation dynamics: concepts, models and observations". *Metapopulation Dynamics* (M. E. Gilpin y I. Hanski, eds.). Londres: Academic Press, pp. 17-38. Hanski, I. (1999). *Metapopulation ecology*. Oxford: University Press.

Hiraldo F. y Alonso J. C. (1985) "Sistema de indicadores faunísticos (vertebrados) aplicable a la planificación y gestión del medio natural en la península ibérica". *Naturalia Hispánica* (26. ICONA.

Junta de Andalucía (2003). "Plan de ordenación de los recursos naturales del Frente Litoral Algeciras Tarifa". Decreto 308/2002 de 23 de diciembre, por el que se aprueba el Plan de Ordenación de los Recursos Naturales del Frente Litoral Algeciras-Tarifa. BOJA nº 18 (2003). Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (2015). "Programa de Gestión Sostenible del medio marino andaluz. Informe final de resultados". Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Junta de Andalucía.

MARM (2008): "Estrategia de conservación de la lapa ferruginea (*Patella ferruginea*) en España". Conferencia sectorial de Medio Ambiente.

López, C.; González, G. y Mendoza, J. (2015). "Surveillance ot the coastal environment. Conservation on the coastline of the Natural Park of the Strait of Gibraltar". *Libro de resúmenes Science on Stage: Inclusive science.* Londres.Myers, N.; Mittermeier, R. A.;, Mittermeier, C. G.;, Fonseca, G. A. B. y Kents, J. (2000). "Biodiversity hotspots for conservation priorities". *Nature* (403), pp. 853-858.

Pérès, J. M. y Picard, J. (1964). "Nouveau manuel de bionomie bentique de la mer Méditerranée". *Rec. Trav. Sta. Mar. Endoume* (31), pp. 83-155.Rivera-Ingraham, G. A.; Espinisa, F. y García-Gómez, J. C. (2011). "Conservation status and updated census of *Patella ferruginea (Gasropoda, Patellidae)* in Ceuta: distribution patterns and new evidence of the effects of environmental parameters on population structure". *Animal Biodiversity and Conservation* (34), pp. 83-99.

Pulliam, H. R. (1988). "Sources, sinks and population regulation". *American Naturalist* (132), pp. 652-661.

Tellería, J. L. (2012). *Introducción a la conservación de las especies*. Valencia: Tundra Ediciones.

World Resources Institute (2005). *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. Los Ecosistemas y el Bienestar Humano: Humedales y Agua. Informe de Síntesis.* Washington, DC.

Grupo de Investigación Científica. Colegio Puertoblanco-Montecalpe. Algeciras (Cádiz)

Cómo citar este artículo:
González Jiménez, Germán *et al*. (2019). "Evolución de *Patella ferruginea* (Gmelin, 1791), en el Parque Natural del Estrecho. Resultados de una vigilancia a medio plazo (2012-2017)". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50), abril 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 235-242

La arquitectura del poder en la frontera sur de al-Andalus durante el Califato de Córdoba

Pedro Gurriarán Daza
Universidad de Sevilla, 2018
Enlace: https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/77651

La Alta Edad Media es un momento fundamental en la historia de la arquitectura y la construcción en el Mediterráneo Occidental. Tras la caída del Imperio romano, el ciclo productivo de la cantería se extinguió en los territorios de Occidente, para ir recuperándose poco a poco varios siglos después, sobre todo a partir de la VIII-IX centuria. En la península ibérica, será la construcción por los omeyas de la primera fase de la Mezquita de Córdoba (786) el punto que represente la más clara presencia de canteros plenamente establecidos y la recuperación del trabajo de sillería a escuadra. Estos canteros trabajarán para este poderoso promotor hasta su extinción en el siglo XI, evolucionando la técnica y desarrollando sistemas y aparejos muy característicos. En un principio, estarán vinculados a obras oficiales en Córdoba; no obstante, su trabajo se identificará en proyectos puntuales emprendidos fuera de la capital. Esta tesis doctoral ha pretendido investigar desde los principios de la Arqueología de la Arquitectura uno de esos grandes proyectos acometidos por los omeyas andalusíes, en el que los canteros cordobeses llevaron consigo su saber constructivo en piedra. En concreto, se trata de la fortificación de la costa mediterránea andaluza y magrebí durante el conflicto con el califato norteafricano de los fatimíes (siglo X). Los califas cordobeses no dudarán en enviar a sus mejores constructores a estas obras.
Este trabajo estudia de forma sistemática las construcciones oficiales de Tánger, Algeciras, Ceuta, Tarifa, Marbella o Almería, donde se han hallado vestigios arqueológicos de ese momento, intentando identificar las técnicas constructivas y poniéndolas en relación con las observadas en las grandes obras dinásticas omeyas. De este modo, se ha tratado de comprender la difusión del trabajo de estos canteros, así como su posible influencia en un territorio que aún no estaba preparado tecnológicamente para asimilar sillerías tan excepcionales.
Por último, se presentan las pautas constructivas asociadas a las edificaciones oficiales que son susceptibles de estudiarse como muestras propagandísticas de su promotor, como testimonio simbólico, en definitiva, del poder que las emana.▪

Franco en Gibraltar, marzo de 1935. Antecedentes, desarrollo y consecuencias de una conspiración silenciada

José Beneroso Santos
Imagenta, Tarifa 2018
328 páginas. 28 €

8 de marzo de 1935. Franco llega a Gibraltar. ¿Qué se escondía detrás de esta visita? En esta obra se desvela cómo coinciden las intenciones e intereses de un número importante de personalidades comprometidas no solo en que se produjese un conflicto armado en España que acabase con la II República, sino en que tenía que ser Franco quien dirigiese la acción.
Poco a poco, conforme avancemos en la lectura, se irán desgranando los entresijos de lo que a todos los efectos fue una gran conspiración.
La injerencia británica en la guerra civil española es un tema poco estudiado y que tiene todavía la necesidad de ser investigado en profundidad, como tampoco lo ha sido el papel jugado por Gibraltar.▪

Un par de horas en... los castillos del Campo de Gibraltar

Antonio Torremocha Silva
Imagenta, Tarifa 2017
100 páginas. 10 €

Guía de visita por las fortalezas medievales de la comarca del Estrecho que dejaron en varios de sus municipiosel apelativo «de la frontera».Son numerosos y variados los vestigios que de la Edad Media quedan en esta comarca, desde las torres exentas distribuidas por todo el territorio, a castillos como el de Carteia, villas fortificadas del tipo de Castellar y Jimena y ciudades portuarias amuralladas como Tarifa, Algeciras y Gibraltar.Estas fortificaciones desempeñaban diversas funciones, según fuese su emplazamiento, relativas a la defensa, el comercio y las comunicaciones, dado quelos castillos podían ser todo eso a la vez: lugar de vida, de protección, de intercambio, de civilización. Y, a veces, lugar de guerra y muerte. Las fortalezas que se propone visitar en esta guía no surgían tal y como las conocemos, sino que son el resultado de prolongados procesos constructivos, restauradores y de ampliaciónhasta alcanzar su estado actual.Las rutas propuestas recorren hoy las costas y el interior de la comarca, ofreciendo paisajes bellísimos, desde los acantilados costeros a las fortalezas enriscadas de la sierra, rodeadas por espesos bosques de alcornoques, amplios pastizales y cursos de agua.▪

Un par de horas en... las torres almenaras del Campo de Gibraltar

Ángel J. Sáez Rodríguez
Imagenta, Tarifa 2017
100 páginas. 10 €

Esta guía patrimonial ofrece a los visitantes del Campo de Gibraltar diez rutas a pie, en bicicleta o en vehículo a motor, aptas para todos los estados de forma y todas las edades, con el factor común de la visita a las torres almenaras de sus costas. Eran estas las atalayas dispuestas por el Estado para la vigilancia de la frontera marítima del estrecho de Gibraltar desde la Edad Media hasta los inicios del siglo XIX. Su finalidad era advertir de la llegada de piratas y corsarios turcos y berberiscos, que saqueaban frecuentemente los despoblados territorios costeros del sur peninsular. Existen vestigios de numerosas torres de vigía, conocidas como almenaras, cuya visita ofrece extraordinarias vistas sobre el mar, con África y el Peñón como escenario habitual.▪

Un par de horas en... el castillo califal de Tarifa

Pedro Gurriarán Daza
Imagenta, Tarifa 2018
100 páginas. 10 €

Guía patrimonial para los visitantes de la fortaleza medieval tarifeña, que plantea diversos itinerarios en torno a este castillo, obra genuina y sin par en la frontera sur del Califato de Córdoba. De entre todas las fortalezas de las orillas del estrecho de Gibraltar, la de Tarifa destaca por su singularidad constructiva, por el papel estratégico que estaba llamada a desempeñar y por el simbolismo de algunas de sus singularidades arquitectónicas. Las rutas propuestas en torno al castillo de ʻAbd al-Rahman III o de Guzmán el Bueno recorren el litoral del extremo sur de la comarca e invitan a atravesar el Estrecho rumbo a Ceuta y Tánger. Una atrevida apuesta para conocer un conjunto patrimonial transfronterizo que ofrece paisajes muy atractivos, desde los acantilados costeros del sur de al-Andalus a las medinas fortificadas norteafricanas. Asimismo, una magnífica excusa para transitar hermosos parajes, a pie, en bicicleta o en vehículo a motor, calificados según su nivel de dificultad.▪

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

TRABAJOS

Los trabajos presentados para su publicación en *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* deberán ser inéditos y siempre relacionados con el estudio de algún aspecto de la realidad campogibraltareña o del entorno del Estrecho.

El Consejo Editorial valorará la inclusión de trabajos de creación literaria y/o artística cuyo interés, calidad y reconocida trayectoria de sus autores pueda suponer un enriquecimiento de la diversidad de los contenidos de la Revista.

No se admitirán contenidos de opinión que no estén debidamente respaldados por argumentaciones de carácter objetivo.

TEXTO

La publicación de los trabajos en *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* requiere:

1. La aplicación por sus autores de las NORMAS DE ESTILO que se pueden consultar en el apartado de 'Zona de descargas' de la página web del IECG: institutoecg.es

2. El cumplimiento de lo establecido en el PROCESO DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS DE ALMORAIMA, que se puede consultar en el mismo apartado de la citada página web.

Los trabajos se presentarán en formato digital de Microsoft Office Word, con extensión .docx.

Tendrán una extensión máxima de 20 000 caracteres (sin contar espacios ni pies de imágenes), con interlineado de 1,5 líneas. Los márgenes serán de 2,5 cm arriba y abajo y de 3 cm a ambos lados.

El tipo de letra a emplear será Times New Roman, tamaño 12 puntos. Se aplicará un cuerpo menos (tamaño 11) en las citas de más de 3 líneas dispuestas en párrafo aparte. Las notas al texto se escribirán en tamaño 10 y se insertarán a pie de página.

Se recomienda que el texto del RESUMEN ocupe solo un párrafo y no supere las 100 palabras.

Los originales se presentarán en formato digital, (en persona o por correo en la Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar. Parque "Las Acacias" s/n. 11207 Algeciras), a través de la página web del IECG (institutoecg.es) o por correo electrónico (iecg@mancomunidadcg.es).

DERECHOS DE AUTOR

La presentación de un trabajo para su publicación en *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* o en cualquier otra edición o monografía del IECG implica la aprobación y aceptación por sus autores de lo detallado en el documento POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL que se puede consultar en el apartado de 'Zona de descargas' de la página web del IECG.

Marina Díaz Fernández Un nuevo enfoque para la promoción de la salud en la adolescencia: El Rincón de la Salud

Juan Antonio Criado Atalaya Maestros de primeras letras en Tarifa durante el siglo XX: nombramientos y emolumentos

María del Carmen Garcerán Sáez Altas capacidades, educación y orientación familiar

Carmen Carmona Huelva Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular

Almudena Serrano Barroso *et al.* Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Beatriz Corral Torrelo Estudio de la evolución reciente del absentismo escolar en Algeciras

María del Carmen Montes Reguera Orientaciones para profesorado y familias de alumnado con hiperactividad y déficit de atención

Mª. Teresa Fernández Reyes Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI

María Sánchez Dauder Las altas capacidades en la escuela inclusiva Estrategias y recursos

María del Carmen Campo Camacho El aprovechamiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

Antonio A. Coronil Rodríguez Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación

Germán González Jiménez *et al.* Evolución de *Patella ferruginea* (Gmelin, 1791) en el Parque Natural del Estrecho. Resultados de una vigilancia a medio plazo (2012-2017)

MANCOMUNIDAD DE MUNICIPIOS
DEL CAMPO DE GIBRALTAR

ISSN: 9031-1017